

Rational-Emotive Erziehung bei 12-16-jährigen Schülern mit dem sonderpädagogischen Förderbedarf in der emotionalen und sozialen Entwicklung

Von der Carl von Ossietzky Universität Oldenburg
-Fakultät I Erziehungs- und Bildungswissenschaften-
zur Erlangung des Grades eines Doktors der Philosophie (Dr. phil.)
genehmigte Dissertation

von Frau Henrike Merkel
geboren am 31.01.1979 in Göttingen

Referent: Prof. Dr. Manfred Wittrock
Korreferentin: Prof. Dr. Gisela Schulze

Tag der Disputation: 20.04.2011

Kurzzusammenfassung

Im Rahmen der Dissertation wird die Rational-Emotiven Erziehung (REE), welche auf der Rational-Emotiven Verhaltenstherapie nach Albert Ellis beruht, vorgestellt. Mit Hilfe der vorliegenden Arbeit erfolgt, erstmals im deutschsprachigen Raum, eine Anwendung der REE auf die Personengruppe der Schüler mit Verhaltensstörungen in der Lebensphase der Adoleszenz. Der Nutzen der REE für Schüler mit Lernbehinderungen konnte bereits von *Grünke* (1999; 2003a) nachgewiesen werden. Eine explorative, quasiexperimentelle Felduntersuchung zur Förderung des rationalen Denkens bei 12-16-jährigen Schülern mit dem sonderpädagogischen Förderschwerpunkt in der emotionalen und sozialen Entwicklung, basierend auf der REE, verdeutlicht die Relevanz des Ansatzes insbesondere auch für Schüler mit Verhaltensstörungen. Eine theoretische Fundierung erfolgt mit Hilfe des Konzeptes der altersspezifischen Entwicklungsaufgaben von *Havighurst* (1972), sowie der emotionalen Kompetenz nach *Saarni* (2002). Des Weiteren werden Verbindungslinien zu Resilienz und zur Resilienzforschung aufgezeigt.

Abstract

In this thesis at first the concept 'rational-emotive education (REE)', which is based on the rational-emotive behavior therapy by Albert Elis, is brought in the scientific discussion. Within the dissertation, the application of the REE to students with emotional and behavioral disorders in the stage of adolescence is presented for the first time in German-speaking countries. The benefit of the REE for students with learning disabilities has already been proven by *Grünke* (1999; 2003a). An explorative, quasi-experimental field study on stimulating rational thinking of students, aged 12 to 16 years, with special educational needs in emotional and social development by utilizing REE illustrates the relevance of the concept especially for students with emotional and behavioral disorders. The theoretical background refers to the concept of developmental tasks by *Havighurst* (1972) and emotional competence by *Saarni* (2002). Furthermore, a link to resilience and the research on is established.

Danksagung

Mein Dank gilt an dieser Stelle zunächst einmal meinem „Doktorvater“ Herrn Prof. Dr. Manfred Wittrock. Ohne seine kontinuierlichen Anregungen und Ermutigungen wäre es weder zu dem Beginn noch zu einem Abschluss dieser Arbeit gekommen. Weiterhin möchte ich mich für sein Verständnis im Bezug auf meine Situation, nebenberuflich eine Dissertation zu verfassen, bedanken.

Ich danke meiner Familie und meinen Freunden, die mir mit Rat, Tat und einem offenem Ohr zur Seite gestanden haben um den Schritt zur Promotion zu wagen und den Weg bis zum Ende zu gehen. Ina und Lutz, Euch danke ich insbesondere für eure intensiven Korrekturlesearbeiten und die stetige Unterstützung, die ihr mir habt zuteil werden lassen. Liebe Reinhild, danke für deine unerschütterliche Überzeugung, dass ich diese Aufgabe erfolgreich beenden werde.

Gedankt sei weiterhin meinen Kollegen und den Schülern an der Eibenhorst-Schule sowie den studentischen Versuchsleitern, ohne deren Mitarbeit und Kooperation die Untersuchung meiner Arbeit nicht möglich gewesen wäre.

Last not least gilt mein besonderer Dank meinem Lebenspartner Dirk. Danke für deine Zeit, Flexibilität, Motivationshilfen, die zahlreichen Arbeitseinsätze, deine Augen, Ohren, grauen Zellen und insbesondere die stoische Geduld meine promotions-induzierten Eskapaden zu ertragen.

Inhaltsverzeichnis

1	Einleitung	7
1.1	Zielsetzung der Arbeit	7
1.2	Aufbau der Arbeit	11
2	Der Personenkreis der Kinder und Jugendlichen mit Verhaltensstörungen	15
2.1	Begrifflichkeit	15
2.1.1	Arbeitsdefinition	21
2.1.2	Bezug auf Normen	21
2.2	Entstehung und beeinflussende Faktoren von Verhaltensstörungen	24
2.2.1	Fundierende, situative und manifestierende Bedingungen von Verhaltensstörungen	24
2.2.2	Drei-Phasen Modell der Genese von Verhaltensstörungen	28
2.2.3	Ansätze zur Erklärung von Verhaltensstörungen	29
2.3	Erscheinungsformen und Klassifikation von Verhaltensstörungen	32
2.3.1	Pädagogische Klassifikation	32
2.3.2	Klassifikationssysteme ICD-10 und DSM IV	36
2.3.3	Kritik an Klassifikationen	37
2.4	Der Overlap von Verhaltens- und Lernstörungen	37
2.5	Häufigkeit	41
2.6	Exkurs: Internationale Klassifikation der Funktionsfähigkeit, Behinderung und Gesundheit (ICF)	42
2.6.1	Die ICF als Grundlage der Sicht von Behinderung	43
2.6.2	Einfluss der ICF auf deutsche Dokumente	45
2.7	Ziele der Förderung	46
2.7.1	Partizipation	46
2.7.2	Förderung emotionaler und sozialer Kompetenzen	47
2.8	Förderorte	48
2.8.1	Auswahl des Förderortes	48
2.8.2	Bestmöglicher Förderort?	50
2.9	Zusammenfassung	50
3	Resilienz	53
3.1	Definition von zentralen Begriffen	54
3.2	Modell von Resilienz	55
3.3	Schutzfaktoren resilienter Schulkinder und Jugendlicher	57

3.4	Resilienzförderung in der Schule	59
3.4.1	Schule als adäquater Ort von Resilienzförderung	59
3.4.2	Inhalte von Resilienzförderung	59
3.4.3	Schulbezogene Gestaltungsprinzipien	61
3.5	Probleme der Resilienzforschung und Förderung	62
3.6	Zusammenfassung	63
4	Adoleszenz und die Entwicklung von emotionaler Kompetenz	65
4.1	Zur Begrifflichkeit	65
4.2	Adoleszenz als Phase im Lebenslauf	66
4.3	Kognitive Veränderungen in der Adoleszenz	67
4.4	Emotionale Entwicklung im Jugendalter	67
4.5	Entwicklungsaufgaben im Jugendalter	69
4.5.1	Annahmen über Entwicklung	69
4.5.2	Zur Begrifflichkeit	70
4.5.3	Das Konzept der Entwicklungsaufgaben	70
4.5.4	Entwicklungsaufgaben im Jugendalter	73
4.5.5	Kritik am Modell der Entwicklungsaufgaben	75
4.5.6	Notwendige Kompetenzen zur Bewältigung von Entwicklungsaufgaben.....	76
4.6	Emotionale Kompetenz	76
4.6.1	Zur Begrifflichkeit	77
4.6.2	Das Konzept der emotionalen Kompetenz nach Saarni.....	77
4.6.3	Die Entstehung von emotionaler Kompetenz	79
4.6.4	Fertigkeiten der emotionalen Kompetenz	80
4.6.5	Emotionale Kompetenz als Schlüssel zur Bewältigung von Entwicklungsaufgaben	82
4.6.6	Emotionale Kompetenz im Jugendalter fördern?	83
4.7	Zusammenfassung	85
5	Die Rational-Emotive Verhaltenstherapie (REVT)	87
5.1	Grundzüge der REVT	87
5.2	Rationale und irrationale Gedanken	89
5.2.1	Irrationale Gedanken	89
5.2.2	Rationale Gedanken	91
5.2.3	Begrifflichkeit bei Ellis	92
5.3	Stoische Philosophie und der Einfluss auf die REVT	93
5.4	Menschenbild in der REVT	94
5.5	Entstehung und Grundlage von Irrationalität	95
5.6	Das ABC nach Ellis	96

5.7	Die Emotionstheorie der REVT	98
5.8	Effektivität der REVT	100
5.9	Zusammenfassung	100
6	Die Rational-Emotive Erziehung (REE)	101
6.1	Ziele der REE	102
6.2	Merkmale der REE	102
6.3	Grundsätze der REE	104
6.4	Effektivität der REE	105
6.5	Wichtigkeit der Rational-Emotiven Erziehung für jugendliche Schüler mit Verhaltensstörungen	106
6.5.1	Einsatz in der Schule für Erziehungshilfe	106
6.5.2	Bedarf von Jugendlichen mit einer Verhaltensstörung	107
6.5.3	Förderung emotionaler und sozialer Kompetenzen	109
6.6	Rational-Emotive Erziehung. Ein Beitrag zur Resilienzförderung?	112
6.7	Zusammenfassung	114
7	Untersuchung.....	117
7.1	Fragestellung, Thesen und Annahmen der Arbeit	117
7.1.1	Vorrangige Fragestellung	118
7.1.2	Arbeitshypothesen	118
7.1.3	Nachrangige Frage	119
7.1.4	Annahmen	119
7.2	Rahmenbedingungen	120
7.3	Einflüsse auf die Methodenauswahl	121
7.3.1	Pragmatische Voraussetzungen	122
7.3.2	Interne und externe Validität	122
7.3.3	Soziale Validität	123
7.4	Forschungsmethoden	126
7.4.1	Einzelfallstudien	126
7.4.2	Experimentelle Versuchsplanung	127
7.4.3	Anzahl der Messzeitpunkte	129
7.4.4	Versuchsleiterartefakte	129
7.5	Design der Untersuchung	130
7.5.1	Mögliche Confounder des Eingruppen Pretest-Posttest Designs	131
7.5.2	Die Stichprobe der Versuchsgruppe	132
7.5.3	Begründung der Stichprobe	133
7.5.4	Bildung einer Vergleichsgruppe	134
7.5.5	Die Vergleichsgruppe	134
7.5.6	Weitere Messzeitpunkte	136

7.5.7	Einsatz von externen Versuchsleitern.....	136
7.6	Ablauf der Untersuchung	138
7.6.1	Vorbereitung der Untersuchung.....	138
7.6.2	Hospitationsphase und Pretest	139
7.6.3	Durchführung des Programms	139
7.6.4	Posttests und Auswertung der Testverfahren.....	140
7.6.5	Follow-up Tests	141
7.7	Testverfahren.....	142
7.7.1	Gütekriterien von Tests.....	142
7.7.2	Der Rosenzweig-Picture-Frustration-Test (PFT).....	143
7.7.3	Verfahren zur Erfassung rationaler Kognitionen	146
7.7.4	Der PFT als Möglichkeit zur Erfassung von rationalem Denken	147
7.7.5	Verwendung des PFT in der Untersuchung	148
7.7.6	Der Strengths and Difficulties Questionnaire (SDQ)	149
7.7.7	Verwendung des SDQ in der Untersuchung.....	151
7.7.8	Befragung mit Hilfe von Fragebögen	153
7.7.9	Aufbau des Fragebogens für die Posttestung.....	154
7.7.10	Aufbau des Fragebogens für die Follow-up Messung	154
7.7.11	Beurteilung der sozialen Validität	155
7.8	Die Unterrichtseinheit	156
7.8.1	Die Unterrichtseinheit als Form der tertiären Prävention.....	157
7.8.2	Exkurs: Prävention.....	158
7.8.3	Grundlagen der Unterrichtseinheit.....	160
7.8.4	Inhalt und Aufbau der Unterrichtseinheit	161
7.8.5	Beispiele aus der Unterrichtseinheit	164
7.9	Darstellung der Daten.....	171
7.9.1	Ergebnisse des PFT der Pre- und Post- Messung	171
7.9.2	Ergebnisse der PFT Follow-up Messung der Versuchs- und Vergleichsgruppe	180
7.9.3	Exkurs: Ergebnisse der PFT Pre- und Post-Messung der Versuchsgruppe bezogen auf die Geschlechterverteilung	184
7.9.4	Exkurs: Ergebnisse der PFT Pre- und Post-Messung der Versuchsgruppe bezogen auf die Altersverteilung	185
7.9.5	Ergebnisse des SDQ der Pre- und Post-Messung	186
7.9.6	Ergebnisse des SDQ Follow-up	194
7.9.7	Exkurs: Vergleich der Ergebnisse des SDQ Lehrerversion und des SDQ Selbstberichtsversion	196
7.9.8	Ergebnisse der Fragebögen	201
7.9.9	Ergebnisse der Fragebögen Follow-up	202
7.9.10	Zusammenfassung.....	203
7.10	Diskussion der Daten	203
7.10.1	Ergebnisse des PFT	204
7.10.2	Ergebnisse des SDQ.....	207

7.10.3 Ergebnisse der Fragebögen	209
7.10.4 Ergebnisse im Bezug auf die soziale Validität.....	211
7.11 Prüfung der Fragestellung und Frage	215
7.11.1 Vorrangige Fragestellung.....	215
7.11.2 Nachrangige Frage	215
7.12 Methodenkritische Reflexion	216
7.12.1 Aufbau der Untersuchung	216
7.12.2 Die Testverfahren.....	219
7.12.3 Übertragbarkeit der Ergebnisse.....	221
7.12.4 Zusammenfassung.....	221
8 Einsatz der Rational-Emotiven Erziehung an einer Schule für Erziehungshilfe	223
8.1 Exkurs: Motivation als Voraussetzung für positive Lernprozesse	223
8.2 Aspekte der Durchführbarkeit der Unterrichtseinheit	225
8.2.1 Akzeptanz der REE durch die Schüler und die Lehrer	227
8.2.2 Organisatorische und finanzielle Aspekte der Durchführbarkeit.....	228
8.2.3 Übertragbarkeit auf andere Schulen.....	229
8.3 Zusammenfassung	229
9 Resümee und Ausblick.....	231
Quellenverzeichnis.....	237
Abbildungsverzeichnis	257
Tabellenverzeichnis	259
Abkürzungsverzeichnis	260
Anhang I : Daten und Fragebögen.....	261
Anhang II : Handreichung der Unterrichtsreihe	275
Lebenslauf	431
Erklärung	433

1 Einleitung

1.1 Zielsetzung der Arbeit

Das Wissen um die Erhaltung der psychischen Gesundheit und um verschiedene emotionale Kompetenzen erscheint für alle Kinder und Jugendlichen wünschenswert, denn der Zusammenhang zwischen Emotion, Motivation und z.B. schulischer Leistung ist gut dokumentiert (vgl. Jerusalem/Pekrun 1999). Die gezielte Vermittlung von emotionalen Inhalten sollte an allen Schulformen eine Rolle spielen, insbesondere jedoch an Förderschulen mit dem sonderpädagogischen Schwerpunkt in der emotionalen und sozialen Entwicklung. Die Förderung von emotionalen und sozialen Fertigkeiten stellt bei Schülern mit Verhaltensstörungen eine zentrale Aufgabe dar. Um einen Schüler auf seinem individuellen Weg zu unterstützen, und ihn dem Ziel der Partizipation näher zu bringen (vgl. DIMDI 2005), ist der Bedarf an theoriegeleiteter Reflexion von Handeln und Methoden gegeben. Ziel muss es sein, diesen Schülern die Teilhabe am gesellschaftlichen Leben, sozialen Rollen, sowie kulturellen Angeboten zu ermöglichen (vgl. Wittrock/Lütgenau 2004, 7). Gerade Jugendliche erleben in der Lebensphase der Adoleszenz vielfältige biologische, kognitive und emotionale Veränderungen, die nicht selten Unsicherheit oder Überforderung mit sich bringen (Hülshoff 2006). Der Weg, den Heranwachsende bis zum Erwachsensein begehen, kann auch als die Bewältigung von verschiedenen Entwicklungsaufgaben verstanden werden (Havighurst 1972, Original von 1948; Fend 2005). Konkret beschäftigen sich Jugendliche mit alltäglichen Problemen, z.B. dem Aufbau einer Beziehung zu einem Partner oder der Auseinandersetzung mit dem Thema der Berufswahl. Für alle Jugendlichen in dieser Lebensphase gilt, dass sie ein hohes Maß an Problemverarbeitung und adäquatem Verhalten benötigen, um in sozialen Situationen angemessen handeln und selbstwirksam interagieren zu können (vgl. Hurrelmann 2009). Hierfür erscheinen in besonderem Maße emotionale Fähigkeiten entscheidend (Saarni 2002). Aus diesem Grunde wäre es wünschenswert, bereits bekannte und für nützlich befundene „Methoden“, die sich mit dieser Thematik befassen, auch für die Zielgruppe der Schüler mit Verhaltensstörungen im Feld zu evaluieren und zu nutzen.

Im Rahmen der Living School, die 1969 in New York/USA ins Leben gerufen wurde, konnte gezeigt werden, wie Schülern einige allgemeine Prinzipien der emotionalen Gesundheit vermittelt werden können und ihnen ermöglicht wird, diese im Schulalltag und darüber hinaus bei sich selbst und bei anderen Menschen anzuwenden (Knaus 1983, 11).

Das zugrunde liegende Konzept der Rational-Emotiven Erziehung (REE) begnügt sich nicht damit, Schülern Verhaltensmöglichkeiten in verschiedenen emotionalen Situationen zu vermitteln. Es geht vielmehr einen Schritt weiter und kann es dem Schüler ermöglichen, den Zusammenhang zwischen Gedanken und Gefühlen zu verstehen und selbst zu steuern. Emotionale Reaktionen werden aus Sicht der REE in erster Linie durch unsere eigene Interpretation, unsere bewussten und unbewussten Bewertungen und unsere Lebensphilosophie verursacht. Werden junge Menschen dazu befähigt, durch die Beeinflussung ihrer Gedanken auch ihre Gefühle steuern zu können, kann ihnen das zu einer undogmatischen Denkweise und einem positiven Selbstbild, unabhängig von Leistungen, verhelfen (Ellis 2008).

Die vorliegende Studie beschäftigt sich mit dem Thema der Rational-Emotiven Erziehung bei Jugendlichen mit dem sonderpädagogischen Förderbedarf in der emotionalen und sozialen Entwicklung. Die REE ist im angloamerikanischen Raum verbreitet; es liegen einige Veröffentlichungen vor um sie in der täglichen Arbeit in der Schule einzusetzen (vgl. Vernon 1998a, 1998b; 2006a, 2006b). Nachdem Grünke (1999; 2003a) bereits den Nutzen der REE an Schulen für Lernbehinderte aufzeigen konnte, soll mit Hilfe der Untersuchung die Anwendung der REE in einer Schule für Erziehungshilfe untersucht werden. Dabei wird der Fokus auf die Förderung des rationalen Denkens durch die REE gerichtet. Weiterhin soll die subjektiv empfundene Nützlichkeit der beteiligten Personen, im Sinne einer sozialen Validität (Julius/Schlosser/Goetze 2000, 143), beleuchtet werden. Diese Zielsetzung wird in Kapitel 7.1 durch Fragestellung, Arbeitshypothesen und Annahmen konkretisiert.

Neben der fachwissenschaftlichen Relevanz für die Zielgruppe und die Pädagogik bei Verhaltensstörungen spielt insbesondere auch ein Eigeninteresse der Autorin, in ihrer Profession als Lehrkraft, eine Rolle. Gerade in der täglichen Arbeit verlangt es nach wirksamen, aber auch nach als subjektiv nützlich empfundenen und akzeptierten Materialien, mit denen speziell Jugendliche an dem Thema „Gedanken und Gefühle“ arbeiten können.

Ein kurzes Beispiel illustriert an dieser Stelle, welche Relevanz die Förderung von emotionalen Kompetenzen, insbesondere für Jugendliche mit Verhaltensstörungen, hat.

Vivien wird von Anfang an als „schwierig“ bezeichnet. Bereits mit neun Monaten beschreiben ihre Eltern sie als aggressiv und bockig. Viviens Mutter ist in verschiedenen Kinderheimen aufgewachsen, über den leiblichen Vater von Vivien ist nichts bekannt. Die Mutter lebt mit ihrem Freund zusammen, der sowohl sie als auch ihre Tochter regelmäßig körperlich misshandelt. Nachdem mehrere Nachbarn sich beim Jugendamt melden und die Verhältnisse in der Familie beanstanden, wird Vivien aufgrund mangelnder Versorgung durch die Erziehungsberechtigten in einer stationären Jugendhilfeeinrichtung untergebracht. In der Einrichtung fällt auf, dass Vivien sprachlich nicht angemessen entwickelt ist, sich aggressiv gegenüber Anderen und sich selbst zeigt und starke Ängste äußert. Dennoch kehrt sie nach kurzer Zeit in die Familie zurück, nachdem sie in der stationären Einrichtung massiv eskaliert und sich wünscht, zu ihren Erziehungsberechtigten zurückkehren zu können. Die Erziehungsberechtigten geben an, keine Probleme mit Vivien zu haben. Nachdem wenig später wiederum Angaben über körperliche Misshandlung, Mangelernährung und allgemeine Vernachlässigung vorliegen, wird Vivien zunächst für mehrere Monate in einem Kinderhospital untergebracht und wechselt im Anschluss in eine Familienwohngruppe. Da sich diese wenig später auflöst, zieht Vivien in eine andere stationäre Unterbringung. Im Alter von zehn Jahren hat sie bereits sechs „Stationen“ hinter sich (Familie, Heim, Familie, Hospital, Familienwohngruppe, Heim). Als Vivien elf Jahre alt ist, wird ihre Mutter in Folge einer kriminellen Tat zu einer mehrjährigen Haftstrafe verurteilt. Zu diesem Zeitpunkt besucht Vivien eine Schule mit dem sonderpädagogischen Schwerpunkt in der emotionalen und sozialen Entwicklung. Vivien kann Kontakte zu Erwachsenen oder Kindern beinahe ausschließlich durch Konflikte gestalten. Es gibt wiederholt körperliche Attacken auf Erwachsene und Kinder. Auf schulische Anforderungen reagiert Vivien mit Verweigerung oder mit unangemessenem Ehrgeiz.

Vivien ist kein Einzelfall. Viele Schüler, die an einer Schule für Erziehungshilfe unterrichtet werden, bringen eine Lebensgeschichte mit, die von widrigen Lebensumständen wie Gewalterfahrungen, Mangelernährung und Kriminalität geprägt ist (Drave/Rumpler/Wachtel 2000). Eine komplexe Sicht von Verhaltensstörungen geht von einer Vielfalt sich wechselseitig beeinflussender Faktoren aus, die ein Bedingungsgeflecht bilden (vgl. Vernooij/Wittrock 2008). Die im Beispiel beschriebenen Bedingungen machen deutlich, dass es sich kaum um einen guten Start in ein „psychisch gesundes Leben“ handelt. Kinder und Jugendliche mit Verhaltensstörungen sind komplex belastet und

gefährdet. Die Beeinträchtigungen sind umfassend und haben häufig Auswirkungen auf alle Lebensbereiche einer Person. Sie erschweren und bedrohen die aktuelle soziale und emotionale Entwicklung, aber auch den Lern- und Leistungsbereich. Ebenso scheint die zukünftige Entwicklung gefährdet zu sein, was nicht selten als große Belastung erlebt wird (Myschker 2005, 61). Es gibt eine zunehmende Zahl von jungen Menschen, die nicht mehr in der Lage sind mit „täglichen Problemen“ wie Scheidung, Arbeitslosigkeit oder Konflikten in der Familie adäquat umzugehen (Vernon/Bernard 2006, 419).

Im Folgenden wird nochmals auf das Beispiel Vivien eingegangen. Es handelt sich um eine Situation in einer Mathematikstunde. Vivien, die inzwischen 14 Jahre alt ist, hat sich gut auf die angekündigte Mathematikarbeit vorbereitet und betont vor deren Beginn, dass sie es in dieser Arbeit schaffen muss, eine gute Note zu schreiben. Sie beginnt, die erste Aufgabe zu bearbeiten und kommt bei der zweiten an. Offensichtlich findet sie keine schnelle Lösung für das mathematische Problem. Dennoch fährt sie nicht mit der Arbeit fort, sondern verhaftet an der „unlösbaren“ Aufgabe. Hilfe durch die Lehrkraft will sie keine annehmen. Vivien: *„Ich muss diese Aufgabe schaffen. Wenn ich diese Aufgabe nicht rechne, bekomme ich keine gute Note!“* Nachdem sie sich erneut mehrere Minuten erfolglos mit der Lösung der Aufgabe beschäftigt hat, springt sie von ihrem Stuhl auf, zerreißt die Arbeit und schreit dabei: *„Diese bescheuerte Arbeit! Ich bin so dämlich, ich kann gar nichts!“* Daraufhin rennt sie weinend aus der Klasse und knallt die Tür hinter sich zu.

Es gibt eine große Vielzahl von Erscheinungsformen von Verhaltensstörungen (Myschker 2005, 47). Das gerade beschriebene Beispiel des Verhaltens von Vivien während einer Anforderungssituation kann jedoch in dieser oder ähnlicher Form, immer wieder beobachtet werden. Ellis/Hoellen (2004) vertreten die Ansicht, dass jeder Mensch seine eigenen Gedanken und somit Gefühle schafft, welche durch Umwelt und Lernprozesse beeinflusst werden. Die Reaktion von Vivien illustriert ein Verhalten, das als „irrational“ oder auch „dysfunktional“ angesehen werden kann, denn Vivien hatte das erklärte Ziel, die Arbeit erfolgreich zu beenden. Bei fast jedem Menschen sind wichtige Formen eben jener Irrationalität anzutreffen (19). Die menschliche Tendenz, Frustration und Entsaung nicht ertragen zu wollen, wird dabei im besonderen Maße als problemauslsend angesehen. Jugendliche mit Verhaltensstörungen haben besonderen Bedarf an Förderung von emotionalen Kompetenzen (vgl. Cohen/Strayer 1996). Nur wenige dieser Jugendlichen

haben die Möglichkeit von professioneller Unterstützung, daher plädieren Vernon und Bernard für das Lehren von Strategien, um die emotionale Gesundheit zu schützen. Dies kann mit Hilfe der REE geschehen (Vernon/Bernard 2006, 419).

1.2 Aufbau der Arbeit

Die Ausführungen der vorliegenden Arbeit gliedern sich in sieben inhaltliche Teile:

Zunächst wird auf die Zielgruppe der Arbeit, die Schüler mit Verhaltensstörungen, eingegangen. Anhand verschiedener zentraler Autoren wird ein Überblick über die Thematik und den aktuellen Stand der fachwissenschaftlichen Diskussion, sowie die unterschiedlichen Positionen gegeben. Dabei wird insbesondere auf die Schule für Erziehungshilfe als Förderort Bezug genommen, da die Untersuchung an dieser Schulform stattfindet. Die Beschreibung von Erscheinungsformen und Zielen der Förderung, spielen im weiteren Verlauf der Arbeit eine wichtige Rolle. Jugendlichen Schülern mit Verhaltensstörungen und ihren Bedürfnissen gilt der Fokus dieser Arbeit, daher beziehen sich die Inhalte der folgenden Kapitel immer wieder auf diese Zielgruppe (Kapitel 2).

Im Anschluss wird auf das Thema der Resilienz und seiner Bedeutung für die Pädagogik bei Verhaltensstörungen eingegangen. Der Ansatz dient zur Beleuchtung des Phänomens, dass Kinder, die als stark risikogefährdet eingeschätzt werden können, nicht zwangsläufig eine psychische Auffälligkeit etc. entwickeln müssen. Nachdem das Konzept der Resilienz beschrieben wird, werden insbesondere Schutzfaktoren resilienter Jugendlicher betrachtet. Diese spielen im weiteren Verlauf der Arbeit für die schulische Förderung von Resilienz eine Rolle, sowie die Frage, inwieweit eine Förderung des rationalen Denkens auch eine Förderung von Resilienz ist (Kapitel 3).

Das Kapitel 4 der Arbeit widmet sich dem Thema der Adoleszenz. Kerninhalt ist dabei das Konzept der altersspezifischen Entwicklungsaufgaben. Sie stellen eine Sichtweise von produktiver Lebensbewältigung eines gesellschaftlich vorstrukturierten Programms dar, welches unter historischen Lebensbedingungen individuell biographisch umgesetzt wird. Zur Bewältigung von Entwicklungsaufgaben in der Adoleszenz wird die Bedeutung von emotionaler Kompetenz beleuchtet. Die Notwendigkeit von emotionaler Kompetenz, insbesondere bei Jugendlichen mit Verhaltensstörungen, und ein möglicher

Zusammenhang mit den Inhalten der REE werden später in einen Zusammenhang gebracht.

Die Rational-Emotive Verhaltenstherapie (REVT) nach Albert Ellis wird in Kapitel 5 vorgestellt. Die Rational-Emotive Erziehung (REE), welche in Kapitel 6 Thema ist, beruht auf den Prinzipien der REVT, daher findet eine grundlegende Darstellung wichtiger Begriffe und Grundsätze statt. Neben dem Menschenbild, welches der REVT zugrunde liegt, wird auch auf die Einflüsse der stoischen Philosophie im Zusammenhang mit dem Verständnis um emotionsauslösende Ereignisse eingegangen. Die Entstehung und Grundlage von rationalen und irrationalen Gedanken, welche ein Kernkonzept der REVT darstellen, sowie der Zusammenhang von Gedanken, Gefühlen und Handlungen werden von Ellis in Form eines „ABC“-Schemas vorlegt.

Die Rational-Emotive Erziehung (REE) und ihr Ursprung aus der REVT wird in Kapitel 6 betrachtet. Neben den wissenschaftlichen Grundlagen zu diesem Thema erfolgt insbesondere eine Verquickung mit der Zielgruppe. Der besondere Nutzen dieser „Methode“ für jugendliche Schüler mit Verhaltensstörungen, sowie ein Bezug zur Förderung von emotionaler Kompetenz und der Resilienzforschung, werden hergestellt.

In dem darauf folgenden Kapitel wird die Untersuchung der vorliegenden Arbeit detailliert beschrieben. Nachdem vorrangige und nachrangige Fragestellung und Frage in Arbeitshypothesen bzw. Annahmen konkretisiert werden, wird auf die Rahmenbedingungen, unter denen die Untersuchung stattfindet, sowie das dementsprechend angemessene Design der Untersuchung, eingegangen. Es folgt eine Darstellung, bzw. eine Diskussion, der Daten. Basierend darauf werden die Frage und Fragestellung geprüft. Abschließend findet eine kritische Auseinandersetzung mit den verwendeten Methoden statt (Kapitel 7).

Um den Einsatz der REE in der alltäglichen Arbeit an einer Schule für Erziehungshilfe zu erleichtern, werden in Kapitel 8 der Arbeit pragmatische Aspekte betrachtet. Um den Zusammenhang zur Motivation des durchführenden Pädagogen zu schaffen, beschäftigt sich ein Exkurs mit diesem Thema. Es werden Erfahrungen von organisatorischen oder finanziellen Aspekten des Einsatzes der REE vorgestellt.

Kapitel 9 stellt eine abschließende zusammenfassende Betrachtung der vorliegenden Arbeit dar. Es leistet, neben einem kritischen Blick auf das Design und die Aussagekraft der quantitativen Ergebnisse, insbesondere einen Verweis auf die Notwendigkeit der Einbeziehung der subjektiven Nutzersicht, um Programme dauerhaft im schulischen Alltag integrieren zu können. Aus diesen Ausführungen ergeben sich verschiedene mögliche Anknüpfungspunkte von weiteren Forschungsvorhaben, damit sowohl auf fachwissenschaftlicher Ebene als auch möglichst individuell auf die Zielgruppe bezogen, weitere Erkenntnisse gewonnen und genutzt werden können.

Um eine bessere Lesbarkeit zu ermöglichen und den Textfluss nicht zu unterbrechen, wird in der vorliegenden Arbeit auf die ausdrückliche Verwendung der femininen Form verzichtet. Mit der maskulinen Form werden beide Geschlechter angesprochen.

2 Der Personenkreis der Kinder und Jugendlichen mit Verhaltensstörungen

Pädagogik bei Verhaltensstörungen wird von Goetze (2001) aus verschiedenen Gründen für eines der schwierigsten Fächer der Erziehungswissenschaften gehalten. Das Schülerklientel, mit welchem sich das Fach beschäftigt, zeichnet sich dadurch aus, dass es sich nur wenig offen für pädagogische Interventionen zeigt. Diese Schüler lösen negative Gefühle bei anderen Menschen aus, weisen schlechte Schulleistungen auf, werden sozial abgelehnt, zeigen häufig ein schlechtes Selbstbild (Goetze 2001, 11). Mit eben diesem Personenkreis beschäftigt sich das folgende Kapitel, denn die Arbeit mit diesen Kindern und Jugendlichen ist das zentrale Augenmerk der Dissertation. Das Kapitel verfolgt den Hauptzweck, anhand verschiedener zentraler Autoren, einen Überblick über die Thematik, die verschiedenen Positionen und den aktuellen Stand der fachwissenschaftlichen Diskussion, zu geben.

2.1 Begrifflichkeit

Die Kinder und Jugendlichen, die sich selbst oder aber ihrer Umwelt Probleme und Schwierigkeiten machen, wurden in der Vergangenheit mit unterschiedlichen Begriffen bezeichnet (Myschker 2008, 41). Bisher konnte sich nicht auf einen allgemeingültigen Terminus geeinigt werden, es gibt eine Vielzahl von Begriffen. Die Pädagogik bei Verhaltensstörungen befindet sich in einem Überschneidungsbereich mehrerer verschiedener wissenschaftlicher Disziplinen. Es bestehen Verbindungen zu Soziologie und Sozialpädagogik, die Psychologie steuert Wissen und Konzepte für die sonderpädagogische Diagnostik bei. Organisch bedingte Störungen machen die Zusammenarbeit mit der Medizin, z.B. in Form der Kinder- und Jugendpsychiatrie, notwendig. Beinahe jeder dieser wissenschaftlichen Bereiche bringt eine eigene Terminologie mit. Gerade die große Interdisziplinarität der Fachrichtung lässt eine klare Begrifflichkeit zur wissenschaftlichen Verständigung, wünschenswert erscheinen (Stein 2008, 4ff). Goetze verdeutlicht mit Hilfe einer Tabelle die große Anzahl von Begriffszusammenstellungen, die aktuell in sprachlichem Gebrauch sind:

erziehungs-	schwierig
gemeinschafts-	gefährdend
emotional-	gestört
verhaltens-	auffällig
sozial-	verzögert
persönlichkeits-	fehlangepaßt
verhaltens-	gestört
verhaltens-	behindert
erziehungs-	geschädigt
	hilfebedürftig

Tabelle 1: Verwendete Begriffszusammenstellungen (Goetze 2001, 12).

Gegenwärtig scheint der Begriff „Verhaltensstörung“ im administrativen und wissenschaftlichen Bereich weitgehend verbreitet zu sein (Myschker 2008, 42). Er ist sowohl der Heilpädagogik als auch der Klinischen Psychologie, sowie der Kinder- und Jugendpsychiatrie geläufig und wird auch von erzieherisch tätigen Praktikern akzeptiert (Hillenbrand 2008a, 30ff; 2008b, 11). Er wird in ähnlicher Weise auch in anderen Sprachen genutzt, z.B. als englische Übersetzung „behavior disorders“, welches wiederum der internationalen Kommunikation dient. Um das gemeinte Phänomen exakt benennen zu können, erscheint ein eng gefasster Begriff notwendig, der nur dann verwendet wird, wenn verschiedene Faktoren gegeben sind. Dazu zählt Myschker unter anderem, dass die Schwierigkeiten nicht nur kurz andauernd oder vorübergehend sind, sondern länger andauern. Sie sollten unter verschiedenen Bedingungen und in verschiedenen Situationen auftreten und den Betroffenen unsteuerbar überfluten. Diese Einschränkungen erscheinen wichtig, damit zwischen einer Verhaltensstörung und z.B. einem einmaligen Wutausbruch unterschieden werden kann. Allerdings beinhaltet der Begriff „Störung“ auch, dass Störfaktoren eliminiert werden können, und dass eine resultierende Beeinträchtigung aufgehoben werden kann (Myschker 2008, 43). Zu beachten ist weiterhin, dass in der Fachliteratur sowohl von Verhaltensstörung (Singular) als auch von Verhaltensstörungen (Plural) gesprochen wird. Nach Myschker 2008 können die Begriffe als unterschiedliche Akzentuierungen angesehen werden, die beide Vor- und Nachteile aufweisen. Daher werden die Formen häufig nebeneinander benutzt, so auch in dieser Arbeit. Einigkeit besteht allerdings in der Forderung, einen Begriff nicht als negative Wertung einer Person

einzusetzen, der festgeschriebene Charaktereigenschaften suggeriert. Vielmehr soll zwischen der Person und ihrem Verhalten unterschieden werden. Daher wird aktuell die Formulierung „Kinder/Jugendliche... mit Verhaltensstörungen“ verwendet (vgl. Hillenbrand 2008a, 31ff oder Mutzeck 2000, 16).

Es lassen sich unterschiedliche Definitionen für Verhaltensstörung in der Literatur finden (vgl. Stein 6ff). Auch aufgrund der unterschiedlichen Bezugstheorien, die verschiedenen Definitionen zugrunde liegen, wird man wohl kaum zu einer einzig „richtigen“ Definition für Verhaltensstörung kommen können (Goetze 2001, 18). Der „Klassiker“, wie Stein ihn bezeichnet, wurde von Mischler vorgelegt. Diese Definition zeichnet sich durch eine große Verbreitung und Akzeptanz aus. Außerdem wird sie als umfassend, und gründlich entwickelt, angesehen (vgl. Stein 2008; Hillenbrand 2008b). Verhalten wird in dieser Definition als ... „die Gesamtheit menschlicher Aktivitäten verstanden, die im Wechselspiel zwischen Organismus und Umwelt generiert werden“ (Mischler 2008, 45). Dazu gehören sowohl eine Reaktionen bis hin zu komplexen Handlungen. Adaptives Verhalten dient zur adäquaten Umweltbewältigung und ist das Resultat angemessener Wahrnehmung und Einschätzung. Maladaptives Verhalten hingegen resultiert aus dysfunktionalen Kognitionen und Wahrnehmungen. Es zeichnet sich durch unangemessene und sozial unverträgliche Adaption von Situationen aus.

Die Definition des Begriffes „Verhaltensstörung“ von Mischler beinhaltet verschiedene zentrale Aspekte, die das „maladaptive“ Verhalten umfasst:

- **Benennung des Phänomens und der Beurteilungskriterien:** Verhalten, das von zeit- und kulturspezifischen Erwartungen abweicht (maladaptiv).
- **Ursache der Störung:** Organisch und/oder durch Milieu, Erziehung und Sozialisation bedingt.
- **Klassifikation/Schweregrad:** Mehrere Bereiche sind davon betroffen, der Schweregrad und die Häufigkeit werden benannt.
- **Auswirkungen der Störung:** Beeinträchtigung der Entwicklungs-, Lern- und Arbeitsfähigkeit sowie der Interaktion sind mögliche Auswirkungen.
- **Bedarf nach Hilfen:** Es besteht der Bedarf nach besonderen pädagogischen/therapeutischen Hilfen. Ohne diese kann die Störungen nicht, oder nur unzureichend, bewältigt werden (vgl. Stein 2008, 7; Hillenbrand 2008a, 31).

Unter Einbezug und Berücksichtigung der verschiedenen Aspekte, wird Verhaltensstörung wie folgt definiert:

„Verhaltensstörung ist ein von den zeit- und kulturspezifischen Erwartungsnormen abweichendes maladaptives Verhalten, das organogen und/oder milieureaktiv bedingt ist, wegen der Mehrdimensionalität, der Häufigkeit und des Schweregrades die Entwicklungs-, Lern- und Arbeitsfähigkeit sowie das Interaktionsgeschehen in der Umwelt beeinträchtigt und ohne besondere pädagogisch-therapeutische Hilfe nicht oder nur unzureichend überwunden werden kann“ (Myschker 2008, 45).

Da die vorliegende Arbeit das Bezugssystem Schule betrifft, beeinflusst eine weitere Terminologie sie maßgeblich. In den „Empfehlungen zur sonderpädagogischen Förderung in den Schulen in der Bundesrepublik Deutschland“ der Kultusministerkonferenz von 1994 wird zum ersten Mal der Terminus „sonderpädagogischer Förderbedarf“, anstelle des bisher gebräuchlichen Ausdrucks „Sonderschulbedürftigkeit“, verwendet. Als Ergänzung zu den „Empfehlungen zur sonderpädagogischen Förderung in den Schulen in der Bundesrepublik Deutschland“, der Kultusministerkonferenz von 1994, wurden 2000 zu den Förderschwerpunkten im „Bereich der emotionalen und sozialen Entwicklung, des Erlebens und der Selbststeuerung, des Umgehen- Könnens mit Störungen des Erlebens und des Verhaltens“, die „Empfehlungen zum Förderschwerpunkt emotionale und soziale Entwicklung“ herausgegeben (vgl. Drave/Rumpler/Wachtel 2000, 343ff). Daraus resultierte ebenfalls die Umbenennung der entsprechenden Schule in „Förderschule mit dem sonderpädagogischen Förderschwerpunkt in der emotionalen und sozialen Entwicklung“ (Förderschule ES). Mit diesen Umbenennungen wurde der Versuch unternommen, eine defizitorientierte Sichtweise zu überwinden und den Fokus auf Entwicklungsbereiche und Kompetenzen zu richten. Der nicht ganz unproblematische Begriff, welcher z.B. den Aspekt der kognitiven Förderung vernachlässigt, dient insbesondere der Abgrenzung von anderen sonderpädagogischen Förderschwerpunkten (vgl. Stein 2008, 12). Die aktuell im schulischen Bereich genutzte Terminologie stellt jedoch, streng genommen, keinen Versuch einer wissenschaftlichen Definition dar. Man kann eher von einer Umschreibung des Problemfeldes sprechen. Aufgrund der Verwendung in der schulischen Praxis verdient jedoch auch der Begriff „Schüler mit dem sonderpädagogischen Förderbedarf in der emotionalen und sozialen Entwicklung“ Beachtung (vgl. Hillenbrand 2008a, 34; 2008b, 8).

Auch wenn sich der Begriff „Verhaltensstörung“ im wissenschaftlichen Sprachgebrauch weitgehend durchgesetzt hat, gibt es umfassende Kritik daran (vgl. Hillenbrand 1996; Stein 2008). Schlee (1993) erarbeitet vier wesentliche Kritikpunkte, die sich nicht nur auf den Begriff an sich beziehen, sondern die gesamte Arbeitsrichtung der Pädagogik bei Verhaltensstörungen in Frage stellen.

- **Heimliche Wertigkeit:** Der Begriff ist keine objektive Beschreibung, sondern enthält Werturteile.
- **Unklarer Gegenstandsbereich:** Der Begriffsbestandteil „Verhalten“ ist nicht deutlich genug begrenzt. Er umfasst sehr Verschiedenes und lässt Eindeutigkeit vermissen.
- **Definitionsmacht:** Der definierende Erwachsene übt Macht über ein/en Kind/Jugendlichen aus, welches/r „...den Zweifel am Wert seiner Person zu akzeptieren hat“ (Schlee 1993, 43).
- **Unterschiedliche Menschenbilder:** Es werden unterschiedliche Menschenbilder für Kinder, bzw. Erwachsene, zugrunde gelegt. Kinder werden als „Reiz-Reaktions-Maschinen“ verstanden, während Erwachsene als rational denkendes und selbstbestimmtes Wesen gesehen werden (Schlee 1993, 36ff)

Schlee schlussfolgert, dass es sich bei dem Begriff „Verhaltensstörung“ um eine „Leerformel“ handelt, da deskriptive und präskriptive Elemente vermischt sind (Schlee 1993, 48). Dennoch würde ein Wechsel der Terminologie allein nicht zu einer Lösung der beschriebenen Probleme führen. Sie weisen, laut Schlee, auf ein grundsätzliches Problem der Fachrichtung hin.

Die Ausführungen von Schlee sind 1993 entstanden. Bis heute hat es verschiedene Veränderungen und Neuerungen in der Pädagogik bei Verhaltensstörungen gegeben, die Teile der Kritik Schlees entkräften. So findet sich z.B. bei Myschker eine klare Beschreibung des Begriffes „Verhalten“ (2008, 45). Auch erscheint die Kritik an einer „Definitionsmacht“ durch den Erwachsenen nur sehr begrenzt angebracht. Nicht ohne Grund soll zwischen einer Person und ihrem Verhalten unterschieden werden, was sich in der Formulierung „Kinder/Jugendliche... mit Verhaltensstörungen“ niederschlägt (vgl. Hillenbrand 2008a, 13ff oder Mutzeck 2000, 16). Ebenso ist nicht klar erkennbar, woraus

Schlee (1993) die unterschiedlichen Menschenbilder folgert, die Kinder im Vergleich zu Erwachsenen „deklassieren“ würden.

Nach wie vor gibt es Kritik an dem Begriff „Verhaltensstörung“ (vgl. Stein 2008), was jedoch noch zu keiner umfassenden Ablösung des Begriffs geführt hat. Allerdings scheint sich das Verständnis und die Sicht des Phänomens „Verhaltensstörung“ im Wandel zu befinden. Begriffe und ihre Auswirkungen auf Individuen werden stärker hinterfragt und kritisch eingesetzt. Die stark personenorientierte Sichtweise von Verhaltensstörungen wird immer mehr zugunsten einer mehrdimensionalen Sichtweise aufgegeben (Stein 2008, 11, Vernooij/Wittrock 2008). Der Nutzen des Begriffs ist insbesondere in seiner Funktion zur Kommunikation gegeben. Er wird zur Legitimierung von besonderen finanziellen und personellen Ressourcen benötigt und dient der „Bezeichnung einer Realität“ (Hillenbrand 2008a, 33; 2008b, 15). „Verhaltensstörung“ muss als sprachliches Konstrukt gesehen werden, da der Begriff nicht den Anforderungen eines empirisch-wissenschaftlichen Terminus standhält. Eine umfassende Auseinandersetzung zu diesem Thema liefert Hillenbrand (1996).

Weitere interessante Aspekte, die Einfluss auf das Thema „Begrifflichkeit“ in der Pädagogik bei Verhaltensstörungen haben, sind die Beiträge der Vertreter der „Dekategorisierung“ bzw. der „Stigmatisierung“. Eine ausführliche Auseinandersetzung mit den folgenden Themen würde den Rahmen dieser Arbeit übersteigen. Daher wird an dieser Stelle lediglich kurz auf diese Ansätze verwiesen.

Im Rahmen der Diskussion um Kategorisierung bzw. Dekategorisierung in der Sonderpädagogik wird der Sinn und Nutzen von Behinderungsbegriffen und die Klassifizierung von Behinderungsformen hinterfragt. Einen Überblick über die aktuelle Diskussion findet sich z.B. bei Lindmeier (2005).

In diesem Zusammenhang ist auch die Wichtigkeit der Thematik der „Stigmatisierung“, „Etikettierung“ oder auch des „labeling approach“ für die Pädagogik bei Verhaltensstörungen zu sehen. Es geht dabei um die Tatsache, dass eine Person, die aufgrund ihres Verhaltens etikettiert wird und um die negativen Folgen, die dieser soziale Vorgang für die Person haben kann. Umfassende, noch immer aktuelle Auseinandersetzungen mit diesem Thema führt Goffman bereits seit vielen Jahren, (vgl.

Goffman 1963; Goffman 1988). Einen wissenschaftlichen Beitrag zur Produktion gesellschaftlicher Randgruppen liefern Brusten/Hohmeier (1988).

2.1.1 Arbeitsdefinition

Basierend auf den vorliegenden Ausführungen und dem Bezugssystem der Schule, das der Arbeit zugrunde liegt, werden folgende Begriffe und Definitionen verwendet. Es wird im Folgenden synonym entweder von „Kindern/Jugendlichen... mit dem sonderpädagogischen Förderbedarf bzw. Förderschwerpunkt in der emotionalen und sozialen Entwicklung“ oder von „Kindern/Jugendlichen... mit (einer) Verhaltensstörung(en)“ gesprochen. Dem Begriff der Verhaltensstörung liegt die Definition von Myschker (2008) zugrunde. Analog dazu wird von einer „Förderschule mit dem sonderpädagogischen Förderschwerpunkt in der emotionalen und sozialen Entwicklung“ (Förderschule ES) oder einer „Schule für Erziehungshilfe“ (SfE) gesprochen. Die Fachwissenschaft wird, basierend auf der Begrifflichkeit verschiedener zentraler Autoren, mit „Pädagogik bei Verhaltensstörungen“ bezeichnet (vgl. Myschker 2005; Hillenbrand 2008a; Stein 2008; Vernooij/Wittrock 2008).

2.1.2 Bezug auf Normen

Eine Gemeinsamkeit für das Phänomen der Verhaltensstörung ist die Abhängigkeit von Normen, also eine Abweichung z.B. von „normalen“ Verhaltensweisen. Unter Normen werden in diesem Zusammenhang Regeln und Vorschriften für das Handeln von Einzelpersonen und Gruppen verstanden (Hillenbrand 2008a, 33; 2008b; 11). Goetze sieht in der Normabhängigkeit einen möglichen Grund für die Schwierigkeit, einen gemeinsamen Begriff zu finden (Goetze 2001, 13). Verhaltensstörungen können jedoch nicht ohne ein Bezugssystem von Erwartungen oder Normen gesehen werden (Mutzeck 2000, 18ff). Die Schwierigkeit besteht darin, dass es keine allgemeingültigen, feststehenden Normen gibt. Logischerweise wird es, wenn es Wertmaßstäbe und Regeln gibt, wohl immer Menschen geben, die davon abweichen. Allerdings kann nicht jede Abweichung als Verhaltensstörung angesehen werden; wie Myschker anmerkt, ist es essentiell, dass es sich um eine länger andauernde Abweichung handelt. Außerdem erlebt entweder die Person mit dem normabweichenden Verhalten selber, oder aber eine andere Person, den Zustand als Störung. Als Verhaltensstörungen werden von der Umwelt insbesondere jene Normabweichungen betrachtet, die in unerwünschter Richtung von der Norm abweichen. Mutzeck unterscheidet zwischen der statistischen Norm, jenen

Verhaltensweisen, welche die Mehrzahl von Personen zeigen und der Idealnorm, die Gesetzen, Erziehungsvorstellungen etc. zugrunde liegt (Mutzeck 2000, 18ff). Weiterhin kann von einer Minimal-Norm und einer funktionalen Norm gesprochen werden (Hillenbrand 2008a, 33). Demnach kann es zu einer Normunterschreitung oder einer Normüberschreitung kommen. Ab wann aber eine Normabweichung sozial missbilligt wird, hängt von unterschiedlichen Beurteilungsfaktoren des Beurteilenden ab. Schulze (2008) zeigt z.B. mit Hilfe des Feldtheoretischen Ansatzes unterschiedliche Bezugssysteme und Wirkungsräume auf in denen sich ein Jugendlicher mit Verhaltensstörungen bewegen kann. Normsetzungen erfolgen jedoch nicht in allen Systemen gleich (vgl. Schulze 2008, 173ff). Auch gibt es verschiedene Möglichkeiten der Normsetzung, dies kann z.B. explizit, z.B. in Form von Gesetzen, oder aber auch durch kulturelle, statistische oder persönliche Normen erfolgen.

Verhaltensstörungen können als relativ angesehen werden, da sie je nach Kontext, in dem sie stattfinden, weniger oder stärker auffällig sind. Sowohl bei Goetze als auch bei Stein lassen sich verschiedene Bezugssysteme oder Faktoren finden, von denen eine Beurteilung von Verhalten abhängig sein kann.

- **Individueller Bezug:** Jeder Mensch hat besondere Gewohnheiten, persönliche Fähigkeiten und Eigenarten. Eine Abweichung von diesen Gegebenheiten kann bereits eine Abweichung von einer persönlichen Norm bedeuten.
- **Kultur- und gesellschaftlicher Bezug:** In unterschiedlichen Kulturen und Gesellschaften gelten verschiedene Werte und Vorstellungen. Was demnach in einer Kultur akzeptiert wird, kann in einer anderen Kultur als Fauxpas angesehen werden. Ein Beispiel wäre das Essen mit den Fingern, das in weiten Teilen z.B. Indiens verbreitet ist, in vielen europäischen Ländern jedoch nicht immer akzeptiert wird.
- **Epochenspezifität:** Werte und Vorstellungen können sich im Laufe der Zeit verändern. Politische Anschauungen oder Mode sind nur einige Beispiele dafür, welche Veränderungen in verschiedenen Epochen stattfinden. Auch an diesen zeitlich abhängigen Bezügen wird Verhalten gemessen.

- **Alter:** Unser Alter beeinflusst, welche Verhaltensweisen als angemessen gesehen werden und welche nicht. So wird z.B. bei einem Dreijährigen ein Wutausbruch als entwicklungsspezifisch normal angesehen, wohl kaum bei einem 40-jährigen.
- **Situationsabhängigkeit:** Je nachdem, in welchen Situationen ein Verhalten stattfindet, kann es als angemessen oder unangemessen bewertet werden. Ein besonders einprägsames Beispiel findet sich bei Kobi (zitiert nach Stein 2008, 20).

„Jemandem den Bauch aufzuschlitzen oder unbekleidet in der Gegend herumzulaufen, kann eine antisoziale, wertwidrige, ja kriminelle Tat sein: nicht jedoch, wenn es sich im ersten Fall um einen sachnotwendigen, nach den Regeln der ärztlichen Kunst durchgeführten chirurgischen Eingriff, im zweiten um einen Nackedei am „definierten“ FKK-Strand handelt“.

- **Beurteilerabhängigkeit:** Je nach dem Beurteilenden, seinen individuellen Vorstellungen, seinem kulturellen Hintergrund etc. können Verhaltenseinschätzungen deutlich voneinander abweichen.
- **Gruppenspezifität:** In Gruppen herrschen oft eigene Werte und Regeln, die teilweise im gezielten Gegensatz zu denen der übrigen Gesellschaft stehen. Diese können z.B. durch Kleidung, Musik oder Aktivitäten ausgedrückt werden.
- **Geschlechtsbezogene Relativitäten:** Auch wenn ein typisches Geschlechtsrollendenken in den letzten Jahrzehnten verändert wurde, gibt es nach wie vor viele Situationen, in denen von Jungen andere Verhaltensweisen erwartet werden als von Mädchen (vgl. Stein 2008 18ff; Mutzeck 2000, 18ff).

Die Aufzählung der verschiedenen Faktoren könnte implizieren, dass es lediglich vom Bewertungssystem abhängig ist, ob es sich um eine Verhaltensstörung handelt oder nicht. Eine Konsequenz wäre dann die Forderung nach einer Änderung des Bewertungssystems, um die Problematik zu lösen. Diese „akzeptierende Haltung“ ist jedoch dann kaum mehr zu rechtfertigen, wenn die Person selbst oder eine/mehrere Personen durch das Verhalten gestört oder geschädigt werden. Außerdem könnten ernsthafte Beeinträchtigungen im Hinblick auf die Partizipation eines Menschen die Folgen sein. Ein Bezugssystem hierzu

liefert die Internationale Klassifikation der Funktionsfähigkeit, Behinderung und Gesundheit, die vom Deutschen Institut für Medizinische Dokumentation und Information (DIMDI) in der aktuellsten Fassung 2005 herausgegeben (DIMDI 2005) (vgl. 2.6).

2.2 Entstehung und beeinflussende Faktoren von Verhaltensstörungen

Aufgrund des aktuellen Standes der wissenschaftlichen Forschung kann dato kaum von klar identifizierbaren, abzugrenzenden (Entstehungs-) Ursachen gesprochen werden (vgl. Goetze 2001, 73ff). Aufgrund dessen wird, in diesem Abschnitt, von Annahmen über Faktoren oder Bedingungen gesprochen, die Verhaltensstörungen bzw. ihre Entstehung beeinflussen können, nicht aber von Ursachen oder Verursachern. Es soll verdeutlicht werden, dass monokausales Denken, welches nur einen pädagogisch–therapeutischen Erklärungsansatz für das Phänomen „Verhaltensstörung“ in Betracht zieht, nicht ausreichend ist. Die weiteren Ausführungen zeigen, dass eine mehrperspektivische, theoriegeleitete Reflexion von Handeln und Methoden notwendig ist, um im Einzelfall zu Erklärungs- und Handlungsansätzen zu gelangen (vgl. Vernooij/Wittrock 2008, 12).

2.2.1 Fundierende, situative und manifestierende Bedingungen von Verhaltensstörungen

Es wird durch Bach (1993) zwischen monistischen und komplexen Ansätzen als mögliche Erklärung für die Entstehung von Verhaltensstörungen unterschieden. Monistische Ansätze gehen davon aus, dass eine bestimmte Ursache eine Verhaltensstörung „verursacht“. Ihre Gültigkeit wird häufig allen Verhaltensstörungen unterstellt. Bereits 1993 erscheinen monistische Ansätze zur Erklärung mancher Details nur unzureichend geeignet, daher erscheint die Wirksamkeit von daraus resultierenden Maßnahmen begrenzt (Bach 1993, 15f). Diese eindimensionale Sicht von Verhaltensstörungen scheint der Komplexität des Phänomens damals wie heute nicht angemessen. Aus diesem Grund wird auf einzelne Ansätze, die unter diese Kategorie fallen, an dieser Stelle nicht weiter eingegangen.

Aktuelle Auffassungen halten es für sinnvoll, einer komplexen Sicht von Verhaltensstörungen den Vortritt zu geben. Dabei wird von einer Vielfalt von beeinflussenden Faktoren ausgegangen, die sich wechselseitig beeinflussen und ein Bedingungsgeflecht bilden. Dieser komplexe und interdisziplinäre Ansatz versucht,

bestimmte teilwissenschaftliche Relevanzen zu einem Gesamtansatz zu vereinen. Allerdings bedeutet dies nicht das wahllose Vermischen oder Addieren von Konzepten und Methoden. Einen Überblick über die mehrperspektivische Betrachtung eines „Falles“ von Verhaltensstörung liefern Vernooij und Wittrock 2008.

Individuell sollte der jeweilige Stellenwert der einzelnen, miteinander verflochtenen Komponenten, betrachtet werden. Beispiele für die Vielzahl der beeinflussenden Faktoren sind Familie, Verwandtschaft, Schule, Mitschüler, Freunde, Kirche, Vereine aber auch Medien. Diese treffen auf die Anlagen und die Selbstbestimmung des Individuums (Myschker 2008, 81ff). Dieser Sichtweise wird auch in aktuellen schulpolitischen Empfehlungen entsprochen. So wird in den Empfehlungen zum Förderschwerpunkt emotionale und soziale Entwicklung darauf hingewiesen, dass die pädagogische Ausgangslage der Kinder und Jugendlichen mit diesem Förderschwerpunkt von vielfältig zusammenhängenden und komplexen Wechselwirkungen geprägt ist (Drave/Rumpler/Wachtel 2000, 345). Zu unterscheiden ist dabei zwischen fundierenden, situativen, manifestierenden und eskalierenden Bedingungen (Bach 1993, 16ff). Auch wenn die Ausführungen von Bach bereits einige Jahre zurückliegen, haben sich die folgenden Grundeinteilungen für praktisch relevant erwiesen und werden aus diesem Grund hier dargestellt.

Fundierende Bedingungen

Vor dem Auftreten von Verhaltensstörungen bestehen bereits Dispositionen/Verhaltensbereitschaften, die durch verschiedene Einflüsse entstehen können. Diese Dispositionen vereinen somatische, emotionale und kognitive Komponenten, welche in gegenseitigem Beeinflussungsverhältnis zueinander stehen. Hinsichtlich neuer positiver wie negativer Einflüsse können diese Komponenten stabil, indifferent oder labil sein. Bach (1993) zählt zu den fundierenden Bedingungen folgende Aspekte:

Somatische Schäden können z.B. Krankheit; erbliche, angeborene oder Geburtsschäden oder auch Unfallfolgen sein.

Materielle Benachteiligung kann in der Familie, Schule oder auch Freizeit auftreten, in Form von räumlicher Enge, finanziellen Mängeln oder eingeschränkten Bildungsmöglichkeiten. Es gibt einen wesentlichen Einfluss durch die gesellschaftlichen,

z.B. schichtspezifischen Verhältnisse. In den Empfehlungen zum Förderschwerpunkt emotionale und soziale Entwicklung wird auf konkrete Folgen einer solchen Benachteiligung hingewiesen. Fehlende Spiel- und Bewegungsräume führen zu fehlenden Gruppen- und Bewegungserfahrungen, die den Aufbau von Freundschaften erschweren können (Drave/Rumpler/Wachtel 2000, 348).

Soziale Benachteiligungen können aufgrund von negativen emotionalen Beziehungen, den häufigen Wechsel von Bezugspersonen, zu psychischen Belastungen, Beziehungs- und Statusmängeln führen. Durch fehlende Angebote oder überfordernde Situationen kann es zu einem Mangel an Perspektiven und Motivation kommen. Viele Kinder erleben in der Familie emotionale Verwahrlosung oder Kälte, übersteigerte Leistungserwartungen, Inkonsequenz oder Unberechenbarkeit im Erziehungsverhalten. Häufig kommt es auch zu Gewalt gegen Kinder und Jugendliche. Die Arbeitslosigkeit von Elternteilen, Scheidung oder Straffälligkeit kann eine große Belastung sein. Traumatisierende Ereignisse und die fehlende Möglichkeit darüber sprechen zu können, können ebenfalls die Entwicklung eines Kindes blockieren oder einschränken (Drave/Rumpler/Wachtel 2000, 346).

Die fundierten Bedingungen können sich gegenseitig ergänzen und verstärken. Sie können als mögliche beeinflussende Aspekte gesehen werden, sind jedoch in Abhängigkeit von situativen Gegebenheiten und Außeneinflüssen zu sehen. Allerdings darf nicht von der Prognostizierbarkeit menschlicher Entwicklung, aufgrund von fundierenden Bedingungen, ausgegangen werden (vgl. Göppel 1997, 289ff). Jedoch können sie als „Gefährdungen“ für den Betroffenen bewertet werden, die jedoch durch verschiedene Prozesse modifizierbar sind (Bach 1993, 18).

Situative Bedingungen

Da sich Verhaltensstörungen in konkreten Situationen und Kontexten manifestieren, spielen situative Bedingungen eine Rolle. Dazu gehören An- oder Überforderungssituationen, Versagungssituationen oder auch Aufgaben- u. Anregungsmangel. Situative Bedingungen müssen individuell betrachtet und bewertet werden, da nur der individuelle Bezugsrahmen als möglicher beeinflussender Faktor von Verhaltensstörungen eines Menschen gesehen werden kann. Anhand von situativen Bedingungen kann verdeutlicht werden, dass nicht das Verhalten einer Person generell gestört ist, sondern dass bestimmte aktuelle Bedingungen als Auslöser entsprechenden

Verhaltens gesehen werden müssen (Bach 1993, 18ff). So könnte sich z.B. ein Kind in der Pflege seines Haustieres fürsorglich, sanft und freundlich zeigen. Dasselbe Kind könnte allerdings in einer subjektiv erlebten Überforderungssituation, wie einer sehr schweren Mathematikarbeit, Blätter zerreißen, schreien und seinen Tisch umwerfen.

Die Schule spielt bei der Betrachtung der situativen Bedingungen häufig eine nicht zu unterschätzende Rolle. Viele Anforderungen, die hier an Schüler gestellt werden, fallen Kindern und Jugendlichen mit Verhaltensstörungen besonders schwer. Häufig verfügen diese Schüler nur über eine kurze Aufmerksamkeitsspanne, eine geringe Lernmotivation und einen großen Bewegungsdrang. Sie verstoßen gegen Regeln und Normen der Klasse oder Schule (Drave/Rumpler/Wachtel 2000, 347). Da aber eben diese Anforderungen wie Konzentration, Ausdauer, Regelkonformität etc. meist als Teil eines geregelten Schulalltages vorgegeben werden, ergeben sich insbesondere in der Schule mögliche Konfliktsituationen (vgl. Göppel 1997, 45).

Manifestierende Bedingungen

Durch verschiedene manifestierende Bedingungen entstehen Lernprozesse, die die Ausgangsdisposition eines Kindes/Jugendlichen verändern und zu einer Verhaltensstörung werden können. Beispiele dafür können negative Anregungen oder Verhaltensweisen bestimmter Personen, mangelnde positive Modelle/Zielvorgaben, mangelnde Motivation oder auch die mangelnde Verstärkung von positivem oder Verstärkung von unangemessenem Verhalten sein. Diese Lernprozesse werden von den sozialen Anforderungen und Erwartungen seitens des Umfeldes beeinflusst. Sanktionen oder Verstärkung des Verhaltens, sowie individuelle Ziele, Wünsche oder Bedürfnisse einer Person, führen zur Modifikation des Gelernten. Diese emotionalen Prozesse laufen häufig unbewusst ab und werden insbesondere durch die Beziehung zu wichtigen Bezugspersonen beeinflusst (Bach 1993, 20ff).

Die manifestierenden Bedingungen enthalten demnach verschiedene Ansätze, denen unterschiedliche Menschenbilder und Sichtweisen zugrunde liegen (Lernpsychologische Aspekte, gesellschaftliche Aspekte etc.). Diese Ansätze schließen sich nicht gegenseitig aus und ergänzen sich in den Annahmen über Teilaspekte der Entstehung und Genese von Verhaltensstörungen.

Die Reaktion auf die Verhaltensstörungen haben Einfluss auf ihren Fortbestand oder ihre Abschwächung. Sie werden als **eskalierende Bedingungen** bezeichnet. Auch eskalierende Bedingungen sind nur unter einer individuellen Bezugsnorm gültig.

2.2.2 Drei-Phasen Modell der Genese von Verhaltensstörungen

Die Komplexität der Entstehung und Genese einer Verhaltensstörung reduziert das Phasen-Modell der Genese von Verhaltensstörungen auf drei essentielle Gesichtspunkte (siehe Abbildung 1). Eine Anfangsphase, eine folgende zweite Phase, in welcher sich maladaptive Verhaltensweisen ausformen und sich schließlich in einer Endphase habitualisieren (Myschker 2008, 81). Zugrunde liegen die individuellen Anlagen, der Einfluss der Umwelt und die individuelle Selbstbestimmung. Wie bereits Bach (1993) lehnt auch Myschker (2008) die Vorhersagbarkeit von Verhaltensentwicklungen ab. Verschiedene Ursachen können zu gleichen Verhaltensformen, gleiche Ursachen zu völlig unterschiedlichen Erscheinungsformen führen.

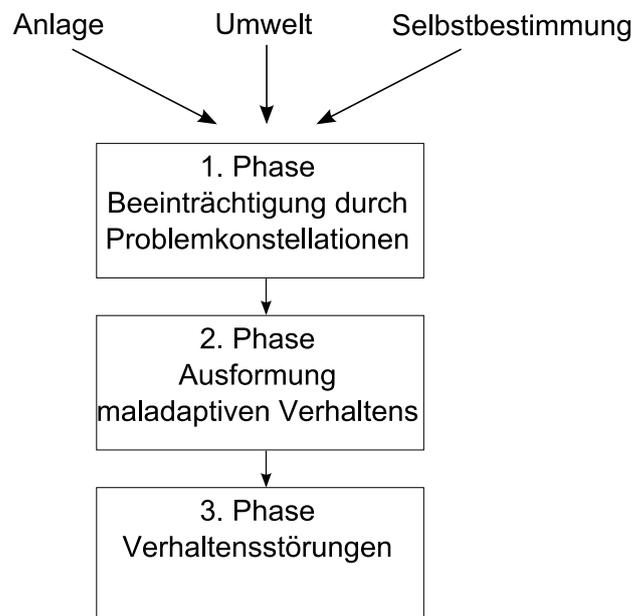


Abbildung 1: Drei-Phasen Modell der Genese von Verhaltensstörungen (Myschker 2008, 82).

Das Phasen Modell nach Myschker (2008) kann mit den von Bach (1993) genannten beeinflussenden Faktoren von Verhaltensstörungen in Verbindung gebracht werden. Während bei Bach (1993) eine Beschreibung der möglichen Einflussfaktoren im Vordergrund steht, beschreibt Myschker mit seinem Modell der Genese von Verhaltensstörungen insbesondere die zeitlichen Zusammenhänge, wobei die Linearität

seines Modells eine gewisse „Eindeutigkeit“ bei der Entstehung von Verhaltensstörungen suggeriert. Ob tatsächlich in jedem Fall klare „Zuerst und dann“ Zusammenhänge herausgearbeitet werden können, sei dahingestellt. Eine Reduktion der Genese von Verhaltensstörungen erscheint insofern sinnvoll, als dass der mögliche „Weg“ ihrer Entstehung deutlich gemacht wird. Verhaltensstörungen erscheinen nicht aus dem Nichts, sondern entwickeln sich durch die individuellen Verarbeitungsprozesse und Reaktionen eines Menschen auf bestimmte Umwelterfahrungen und manifestieren sich in konkreten Situationen. Es entsteht nicht direkt aus einer Problemkonstellation eine Verhaltensstörung. Die Gründe für die Ausformung eines maladaptiven Verhaltens sind vielfältig und werden sowohl durch fundierende, situative und manifestierende Bedingungen, bzw. die Reaktion eines Menschen darauf, zu einer Verhaltensstörung. Bach (1993) beschreibt daher eine Verhaltensstörung als eine hilflose Antwort einer Person auf eine bestimmte situative Anforderung. Die Hilflosigkeit wird von ihm im Mangel eines geeigneten „Handwerkszeuges“ begründet.

2.2.3 Ansätze zur Erklärung von Verhaltensstörungen

Zur Erklärung von Verhaltensstörungen finden sich eine Vielzahl von verschiedenen pädagogischen und psychologischen Erklärungsansätzen (Vernooij/Wittrock 2008). Diese beleuchten, auf der Grundlage einer wissenschaftlichen Theorie und des dazugehörigen Menschenbildes, Faktoren, die eine Verhaltensstörung beeinflussen können. Häufig greifen diese Ansätze ineinander und ergänzen sich. Dennoch sollte bei ihrer Vermischung und gemeinsamen Nutzung genau die zugrunde liegende Bezugstheorie und ihre Kompatibilität geprüft werden. Die Fülle dieser Ansätze reicht von tiefenpsychologischen Ansätzen über medizinische Modelle bis hin zu lerntheoretischen Ansätzen. Ein umfassender Überblick über vorhandene Ansätze, die anhand eines Fallbeispiels beleuchtet werden, findet sich bei Vernooij und Wittrock (2008). Weiterhin behandeln diese Thematik z.B. Myszker (2008) oder auch Benkmann (1993).

Die Frage nach dem „Warum“ erscheint insofern wichtig, als dass verschiedene Annahmen über Entstehung und beeinflussende Faktoren von Verhaltensstörungen die Sicht jener Menschen beeinflusst, die mit dem Thema zu tun haben. Abhängig von inneren Haltungen gegenüber Verhaltensstörungen wird der Umgang mit Kindern und Jugendlichen gestaltet, Diagnosen gestellt und pädagogisches Handeln begründet. Würde von einer rein biologischen Ursache für aggressives Verhalten ausgegangen, könnte die Stärkung des

rationalen Denkens kaum als sinnvolle Intervention gesehen werden, um angemessenes Verhalten zu lernen. Gerade da die „Definitionsmacht“ über Verhalten (vgl. Schlee 1993, 43) noch häufig von den Erwachsenen ausgeht, erscheint die kritische Reflexion über den Einfluss der Beobachterperspektive angemessen. „Erklärungsansätze“ für die Entstehung und Genese von Verhaltensstörungen miteinander darzustellen kann, sowohl ihre Schwerpunkte, ihre Übereinstimmung als auch den Einfluss von Beobachterperspektive verdeutlichen. Das Modell der Genese von Verhaltensstörungen versucht eben diesem Anspruch gerecht zu werden (vgl. Seitz 1992, 113). Es wurde von Seitz (1992) entwickelt und von Stein (2008) ergänzt. Es stellt vier Ansätze zur Erklärung von Verhaltensstörungen dar; die personenorientierte Perspektive, die interaktionistische Perspektive, die situationsorientierte Sicht und die Perspektive der Beobachterwahrnehmung. Außerdem wird eine Unterscheidung zwischen Ontogenese und Aktualgenese einer Störung getroffen. Als Ontogenese werden vergangene Aspekte einer Störung bezeichnet, mit Aktualgenese wird das aktuelle Auftreten einer Verhaltensstörung benannt. Eine Verhaltensstörung wird hier als ein gestörtes Funktionsgleichgewicht zwischen Person und Umwelt definiert (vgl. Stein 2008, 51ff).

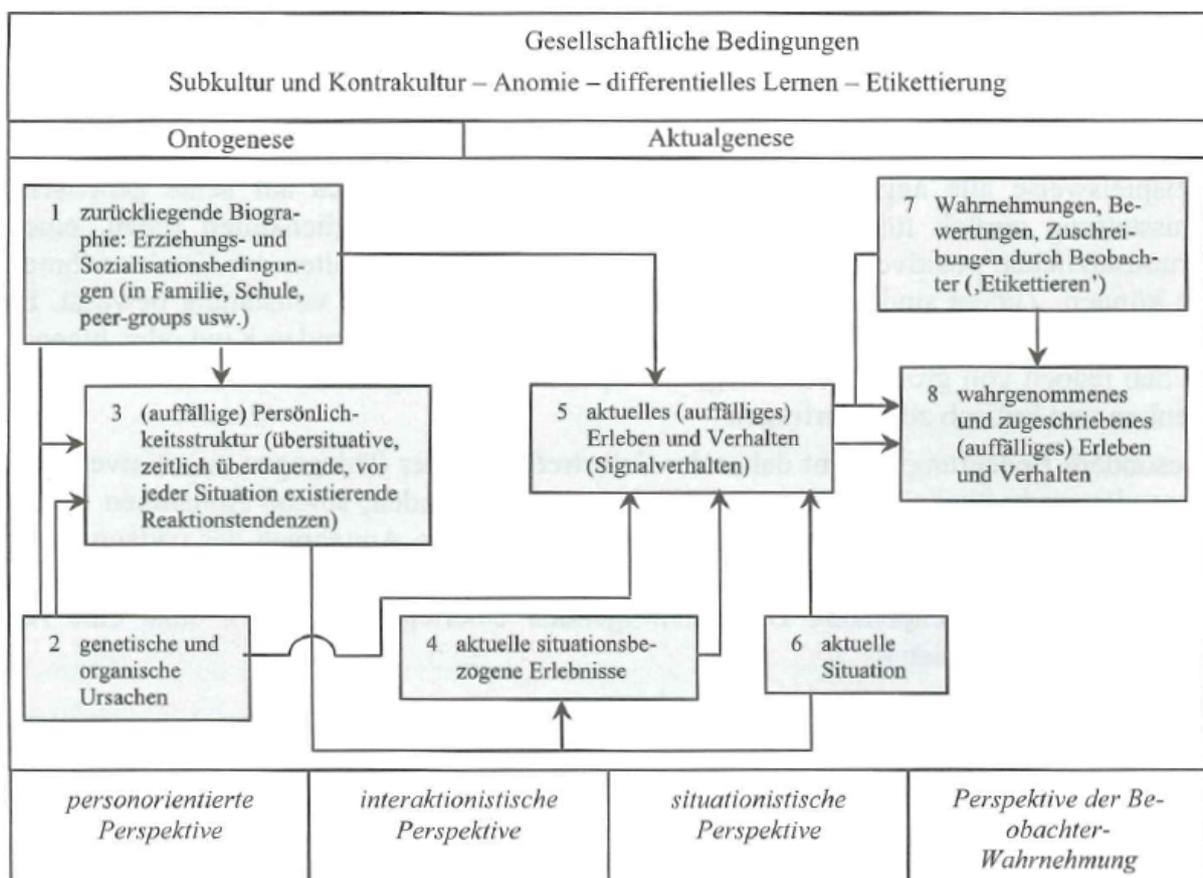


Abbildung 2: Modell der Genese von Verhaltensstörungen (Stein 2008, 52).

Neben den vier benannten Perspektiven bezieht sich das Modell der Genese von Verhaltensstörungen auf gesellschaftliche Bedingungen, z.B. Subkultur oder Etikettierung, als mögliche Einflussfaktoren für alle Perspektiven, Ontogenese und Aktualgenese (vgl. Abbildung 2).

Es lässt sich für die personenorientierte Perspektive festhalten, dass der Fokus für beeinflussende Faktoren der VS nur auf die Person an sich gerichtet ist. Allerdings können auch bisherige biographische Geschehnisse berücksichtigt werden, die z.B. auch erlerntes oder verstärktes maladaptives Verhalten berücksichtigen (vgl. Stein 2008, 55). Gründe für die Ontogenese können wiederum mit Hilfe der verschiedenen pädagogischen-, psychologischen- oder soziologischen Ansätzen gesucht und gefunden werden. Allerdings wird der Bezug zu aktuellen Situationen, wie es in Form der situativen Bedingungen beleuchtet wird (vgl. Bach 1993), nicht berücksichtigt.

Die situationistische Perspektive lenkt den Blick nur auf die aktuelle Situation, in der Verhaltensstörungen auftreten. Die Eigenarten der Person werden nicht beleuchtet (vgl. Seitz 1992, 114f; Stein 2008, 53f). Allerdings wird davon ausgegangen, dass es hauptsächlich um besondere Situationen, mit starken und deutlichen Reizen, handelt.

Die interaktionistische Perspektive beinhaltet sowohl Aspekte der personenorientierten- als auch der situationistischen Perspektive. Es werden die Wechselwirkungen zwischen einer bestimmten Situation und den Variablen der Person betrachtet. Bestimmte Voraussetzungen einer Person kommen nur in einigen Situationen zum Tragen, oder aber bestimmte Situationen bewirken nur bei gewissen „Charakterzügen“ eine Reaktion (vgl. Seitz 1992, 115ff). Aus dieser Perspektive erscheint es besonders wichtig, die subjektiven Empfindungen der Person mit Verhaltensstörungen einzubeziehen. Denn die individuell zugeschriebene Bedeutung der Situation ermöglicht evtl. auch anderen Personen, die entstandene Wechselwirkung besser zu verstehen.

Es wurde bereits auf die Wichtigkeit der Selbstreflexion des Beobachters und Beurteilers von VS hingewiesen. Die Perspektive der Wahrnehmung des Beobachters beleuchtet unter welchen Umständen eine Person ein Verhalten als gestört etikettiert. Hier spielt die Theorie des „Labeling Approach“ eine besondere Rolle (vgl. Goffman 1988; Mischler

2008, 112ff). So kann z.B. eine Zuschreibung von Eigenschaften einer Person auf der Basis von anderen Vorerfahrungen erfolgen. „Der Junge kann nur ein Schläger sein, auch wenn ich ihn nicht selbst kenne. Aber ich weiß, wie der Rest der Familie ist!“

Auch mit Hilfe des Modells zur Genese von Verhaltensstörungen (vgl. Abbildung 2) kann die Frage nach „der Ursache“ einer Verhaltensstörung nicht beantwortet werden. Die komplexe Sichtweise von Verhaltensstörungen wird gestützt, denn es wird deutlich, dass kaum eine einzelne Perspektive in der Lage ist, die beeinflussenden Faktoren von Onto- und Aktualgenese die losgelöst von anderen Sichtweisen, befriedigend zu begründen. Allerdings ist es möglich, Bedeutsamkeiten von Aspekten unterschiedlich zu gewichten, und im individuellen Fall Annahmen über Gründe für eine Verhaltensstörung entwickeln zu können.

Unabhängig von der Betrachtungsweise befinden sich Kinder und Jugendliche mit Verhaltensstörungen in einer Konfliktsituation, die sie ohne Hilfe nicht bewältigen können. Abweichendes Verhalten kann als Signal für ein psychisches Ungleichgewicht verstanden werden, das nach pädagogischer oder psychologischer Unterstützung verlangt (vgl. Vernooij 2000, 156).

2.3 Erscheinungsformen und Klassifikation von Verhaltensstörungen

Der Begriff „Verhaltensstörung“ impliziert eine gewisse Eindeutigkeit in der Erscheinungsform der Störung. Dem ist allerdings nicht so. Verhaltensstörungen gibt es in einer Vielzahl von Erscheinungsformen und -bildern, die hier synonym als Symptome und Erscheinungsformen bezeichnet werden. Bei Myschker findet sich eine Symptomliste von Verhaltensstörungen, die in ihrem Umfang zeigt, wie vielfältig, aber auch wie unterschiedlich, die verschiedenen Verhaltensweisen sein können (vgl. Myschker 2008, 48f).

2.3.1 Pädagogische Klassifikation

Es kann, basierend auf verschiedenen empirischen Untersuchungen, eine gewisse Symptomkombination, sowohl in geschlechts-, zeit-, als auch in

gesellschaftsformübergreifender Ähnlichkeit festgestellt werden. Klassifikationen haben zum Ziel, Einzelphänomene einer Klasse, verwandten Phänomenen nachvollziehbar, zuzuordnen. Allerdings müssen die Kategorien klar umgrenzt, intersubjektiv nachvollziehbar sein und sie müssen sich gegenseitig ausschließen. Dies erscheint aus pädagogischer Sicht zur Identifikation von Störungen, zur besseren Übersicht über die große Symptomanzahl, aber auch als Basis, z.B. zum Erstellen von individuellen Förderplänen, notwendig. Derzeit erscheinen insbesondere empirische Klassifikationen diesen Kriterien zu entsprechen (Goetze 2001, 97ff). Mutzeck (2000) unterscheidet primäre und sekundäre Verhaltensstörungen. Primäre Verhaltensstörungen haben eine Genese, die unabhängig von Behinderungen (bezogen auf die ICF, Einschränkung einer Körperfunktion), ist. Sekundäre Störungen treten als Folgesymptome auf.

Auch wenn es Unterschiede in den verschiedenen pädagogischen Klassifizierungen von Verhaltensstörungen gibt, so besteht großer Konsens über die Existenz zweier großer, unterschiedlicher Gruppen von Verhaltensstörungen. Es wird zwischen externalisierenden und internalisierenden Symptomen unterschieden. Bei externalisierenden Erscheinungsformen sind die Symptome nach außen, z.B. gegen die Umwelt, gerichtet. Dazu können Verhaltensweisen wie Aggressivität, Wutanfälle oder Hyperaktivität gezählt werden. Diese Verhaltensweisen fallen in vielen sozialen Rahmungen, z.B. im Regelsystem der Schule, schnell auf und werden häufig als störend empfunden. Internalisierende Erscheinungsformen, die nach „innen“ gerichtet sind, wie Ängste oder Gehemmtheit, sind auf den ersten Blick weniger auffällig, verdienen jedoch nicht weniger Aufmerksamkeit.

Eine weitere Form der Gliederung von Verhaltensstörungen ist die Unterteilung in Untersteuerung, Übersteuerung und Fehlsteuerung des Verhaltens, wobei bei dieser Klassifikation jeweils auch verschiedene mögliche Entstehungsbedingungen und daraus folgende pädagogische Konsequenzen genannt werden (vgl. Bach 1993, 31). Unter einer Untersteuerung versteht Bach fehlende Kompetenzen zur Verhaltensteuerung, die sich z.B. in Form von fehlenden Skrupeln oder Hemmungslosigkeit manifestieren. Eine Übersteuerung kann sich durch Resignationshaltungen oder Gehemmtheit zeigen und wird auf eine übermäßige Steuerung des Verhaltens zurückgeführt. Zur Fehlsteuerung des Verhaltens zählt u.a. ein von der Norm abweichendes Verhalten, welches durch die Orientierung an subkulturellen Verhaltensnormen auftritt.

Myschker nennt insgesamt vier verschiedene Gruppen von Verhaltensstörungen. Neben dem bereits angesprochenen externalisierenden und internalisierenden Verhalten existieren außerdem die Gruppe der Kinder und Jugendlichen mit unreifem, nicht altersadäquatem Verhalten und die Gruppe der sozialisiert-delinquenten Symptome. Tabelle 2 gibt einen Überblick über die Klassifikation und die Symptomatik der vier Gruppen.

Gruppierung:	Symptomatik:
1: Kinder und Jugendliche mit externalisierendem, aggressiv-ausagierendem Verhalten	Aggressiv, überaktiv, impulsiv, exzessiv streitend, aufsässig, tyrannisierend, regelverletzend, Aufmerksamkeitsstörungen
2: Kinder und Jugendliche mit internalisierendem, ängstlich gehemmten Verhalten	Ängstlich, traurig, interesselos, zurückgezogen, freudlos, somatische Störungen, kränkelnd, Schlafstörungen, Minderwertigkeitsgefühle
3: Kinder und Jugendliche mit sozial-unreifem Verhalten	Nicht altersentsprechend, leicht ermüdbar, konzentrationsschwach, leistungsschwach, Sprach- und Sprechstörungen
4: Kinder und Jugendliche mit sozialisiert-delinquentem Verhalten	Verantwortungslos, reizbar, aggressiv-gewalttätig, leicht erregt, leicht frustriert, reuelos, Normen missachtend, risikobereit, niedrige Hemmschwellen, Beziehungsstörungen

Tabelle 2: Klassifikation von Kindern und Jugendlichen mit Verhaltensstörungen (Myschker 2008, 52).

Betrachtet man die Anzahl von externalisierenden Störungen im Vergleich zu internalisierenden Symptomen bei Jungen, so überwiegt der Anteil der aggressiv-ausagierenden Verhaltensweisen deutlich. Bei Mädchen hingegen ist es genau umgekehrt; hier gibt es mehr Kinder und Jugendliche mit internalisierendem, ängstlich gehemmten als mit externalisierendem Verhalten. Diese geschlechtsspezifischen Unterschiede könnten auf unterschiedliche Sozialisationsprozesse zurückzuführen sein. Auch kann festgehalten werden, dass männliche Kinder und Jugendliche etwa zwei Drittel der Betroffenen ausmachen (Myschker 2008, 53).

Auch das empirisch-deskriptive Modell nach Quay und Peterson wurde basierend auf verschiedenen empirischen Untersuchungen entwickelt (vgl. Peterson/Quay/Tiffany 1961). Es unterscheidet vier verschiedene Gruppen, die neben den beschreibenden auch erklärende Komponenten enthalten. Es wird unterschieden nach: „Unsozialisiert-psychoopathisch“, „Internalisierend, ängstlich gehemmt“, „Fehlende Reife, unreifes Verhalten bzw. Unreife“ und „Subgruppen-sozialisiert bzw. sozialisiert delinquent“ (vgl. Stein 2008, 34f).

Im anglo-amerikanischen Raum werden Verhaltensstörungen ebenfalls klassifiziert und in fünf „patterns“, also Verhaltensmuster, unterteilt. Es wird dabei zwischen „Aggression“, „Anxiety“, „Depression“, „Impulsiveness“ und „Relationship Problem“ unterschieden. Neben der Beschreibung der verschiedenen Verhaltensweisen die das jeweilige Verhaltensmuster beinhalten kann, wird auch auf die verschiedenen Kategorien des DSM-IV Bezug genommen (Cullinan 2007, 114). Die „patterns“ umfassen beispielhaft folgende Verhaltensweisen:

- **Aggression:** Zerstörung von Eigentum anderer, stehlen, lügen, körperliche Auseinandersetzungen. Kinder und Jugendliche mit diesem Verhaltensmuster zeigen oft nur wenig Reue und tragen keine Verantwortung für ihr Handeln.
- **Anxiety:** Diese Kinder und Jugendliche haben häufig verschiedenste Ängste, empfinden sich selbst als schuldig und unzureichend. Sie fühlen sich leicht kritisiert, ungeliebt und von anderen herabgesetzt.
- **Depression:** Dieses Verhaltensmuster umfasst die folgenden Gefühle und Verhaltensweisen: geringe Aufmerksamkeit, leichte Ablenkbarkeit, Gefühle der Nutzlosigkeit und Hoffnungslosigkeit, Schlafstörungen, selbstverletzendes Verhalten, Selbstmordgedanken.
- **Impulsiveness:** Dieses Verhaltensmuster wird insbesondere durch die wenig ausgeprägte Fähigkeit charakterisiert, unangemessene Handlungen zu unterbinden oder abzuwarten. Dies kann z.B. in Form von Hyperaktivität auftreten.
- **Relationship Problem:** Schwierigkeiten im Herstellen und Aufrechterhalten verschiedener sozialer Beziehungen sind bei vielen Kindern/Jugendlichen mit Verhaltensstörungen anzutreffen. Häufig folgt dieses Problem dem verschiedenen vorhergegangenen Verhalten, wie etwa Diebstahl, Mobbing, Erpressung, Verleumdung oder Einschüchterung anderer. Dieses Verhaltensmuster

unterscheidet sich insofern von den bereits benannten, dass es eher als Folge verschiedener Verhaltensweisen, z.B. Aggression oder Impulsivität, gesehen werden muss (Cullinan 2007, 107-133).

Nachdem verschiedene pädagogische Klassifikationen von Verhaltensstörungen dargestellt worden sind, lassen sich sowohl Unterschiede als auch Gemeinsamkeiten feststellen. Augenscheinlich sind zunächst verschiedene Begriffe für die unterschiedlichen Kategorien gewählt worden. Auch die Anzahl der Kategorien oder „patterns“ weichen voneinander ab. Dennoch unterscheiden sie sich inhaltlich nicht bedeutsam voneinander. Kinder und Jugendliche mit externalisierendem, aggressiv-ausagierendem Verhalten nach Mischke (2008), ließen sich bei Quay und Peterson wohl in der Gruppe der Kinder und Jugendlichen mit unsozialisiert-psychopathischem Verhalten finden (vgl. Stein 2008, 34). Dies entspricht dem „Aggression“ und auch dem „Impulsiveness pattern“ nach Cullinan (2007). Die Kategorien sind unterschiedlich differenziert oder zusammengefasst, aber sie scheinen alle dieselben Kinder und Jugendliche bzw. ihre Verhaltensweisen zu beschreiben.

2.3.2 Klassifikationssysteme ICD-10 und DSM IV

Wie bereits erwähnt, befindet sich die Pädagogik bei Verhaltensstörungen im Schnittbereich verschiedener wissenschaftlicher Disziplinen. Daher beeinflussen zwei weitere Klassifikationssysteme der Medizin immer wieder pädagogische Klassifikationen. Gemeint sind die ICD-10, die International Classification of Diseases (Internationale statistische Klassifikation der Krankheiten und verwandter Gesundheitsprobleme) 10. Revision, sowie das DSM-IV (TR), das Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders (Diagnostisches und Statistisches Handbuch Psychischer Störungen) (vgl. WHO 2000; APA 2000). Beide Systeme wurden zur medizinisch-psychiatrischen Diagnose, zunächst unabhängig voneinander, entwickelt. In aktuellen Versionen gibt es mittlerweile aber eine Abstimmung aufeinander. Da es sich nicht, im engeren Sinne, um pädagogische Klassifikationssysteme handelt, wird im Folgenden nur kurz auf beide eingegangen. Einen umfassenden Überblick über den pädagogischen Nutzen von ICD-10 bzw. von DSM-IV findet sich bei Stein (2008), Becker/Schmidt (2008) oder Cullinan (2007).

Die ICD-10, die International Classification of Diseases ,Internationale statistische Klassifikation der Krankheiten und verwandter Gesundheitsprobleme, wird aktuell in der

10. Revision von der World Health Organisation WHO herausgegeben. Herausgeber der deutschen Version ist das Deutsche Institut für Medizinische Dokumentation und Information (DIMDI). Mit der ICD-10 wird der Versuch unternommen, basierend auf dem Konzept der ICF, alle Krankheiten zu systematisieren. Für die Pädagogik bei Verhaltensstörungen ist insbesondere das Kapitel V von Interesse, da dies psychische Krankheiten und Verhaltensstörungen behandelt (vgl. DIMDI 2006).

Das DSM, das Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders (Diagnostisches und Statistisches Handbuch Psychischer Störungen), existiert aktuell in der 4. Version des DSM-IV, ist aber bereits als DSM-IV TR (text revision) überarbeitet (APA 2000). Es wird von der American Psychiatric Association (APA) herausgegeben. Es handelt sich um ein, im nordamerikanischen Raum stark verbreitetes Diagnosesystem, das explizit psychiatrisch ausgerichtet ist. Im Unterschied zur ICD-10 wird im Rahmen des DSM-IV versucht, für Diagnosen auch qualifizierende Hilfestellung zu geben (vgl. Stein 2008, 39).

2.3.3 Kritik an Klassifikationen

Im pädagogischen Alltag finden sich immer wieder Klassifikationssysteme. Gerade aus diesem Grund sollte der Sinn und Nutzen von Klassifizierungen kritisch hinterfragt werden, damit es sich nicht nur um ein „neues Etikett“ handelt, dass die individuelle, angemessene Betrachtung des Verhaltens verhindert (Mutzeck 2000, 26). Insbesondere die Einteilung in Kategorien kann unterschiedlich betrachtet und gedeutet werden. Verhaltensstörungen können als einzigartig angesehen werden, so dass ein Klassifikationssystem so viele individuelle Kategorien brauchen würde, wie es Verhaltensstörungen klassifiziert. Eine andere mögliche Sichtweise wäre, dass es nur eine Kategorie gibt und es sich bei verschiedenen Erscheinungsformen von Verhaltensstörungen dennoch um eine Störung handelt, lediglich unterschiedlich ausgeprägt (vgl. Cullinan 2007, 101).

2.4 Der Overlap von Verhaltens- und Lernstörungen

Durch die aktuelle sonderpädagogische Kategorienbildung könnte der Eindruck entstehen, es gäbe eine klare, eindeutige Differenzierung zwischen verschiedenen Behinderungsformen. An dieser Stelle wird darauf eingegangen, dass es insbesondere zwischen dem Förderschwerpunkt Lernen und dem Förderschwerpunkt emotionale und

soziale Entwicklung einen Überschneidungsbereich gibt. Um diesen näher zu beleuchten, wird auf die Rolle der sonderpädagogischen Kategorien eingegangen, und es werden Erkenntnisse über die Entstehung und die Zusammenhänge zwischen den verschiedenen Behinderungsformen aufgezeigt. Schlussendlich wird festgehalten, welche Rückschlüsse aus den Erkenntnissen zum Overlap für die Arbeit und Förderung mit den Schülern, gezogen werden müssen.

Zunächst wird an dieser Stelle definiert, um welche Schüler es sich handelt. Eine Definition für „Verhaltensstörungen“ wurde bereits zu Beginn dieses Kapitels angegeben. Ohne der Begriffsdiskussion um die Termini „Lernbehinderung“, sonderpädagogischer Förderbedarf im Bereich des schulischen Lernens, Lernstörung oder Lernbeeinträchtigung zu viel Raum geben zu wollen (vgl. dazu Schröder 2000), ist auch hier eine Klärung notwendig. Lernstörungen werden als „Minderleistungen beim absichtsvollen Lernen“ bezeichnet (Lauth/Brunstein/Grünke 2004, 13). Sie treten im Allgemeinen auf, wenn Lernziele nicht erreicht werden, bei den aktuellen situativen Bedingungen kein Lernfortschritt erreicht wird oder durch bestimmte Verhaltensmerkmale, wenn trotz eines ausreichendes Lernangebots keine produktive Interaktion mit dem Lerngegenstand entsteht (Ricking 2005, 237). Lernbehinderung ist von den allgemeinen, schulpädagogischen Lernstörungen zu unterscheiden. Lernbehinderung wird verwendet, wenn Schüler aufgrund umfassender, tiefgreifender und lang andauernder Lernstörungen massiv in ihrer Lernfähigkeit beeinträchtigt sind und daher die Ziele der allgemeinen Schule nicht erreichen (Grünke 2004a). Allerdings wird dies häufig nur als ein organisatorisches Etikett angesehen, so dass nach wie vor häufig die Aussage von Bleidick (1998) angemessen scheint: „Lernbehindert ist, wer die Schule für Lernbehinderte besucht“ (106). Die Begriffe „Schule für Lernbehinderte“ und „Schule für Lernhilfe“ werden hier synonym gebraucht. Aufgrund der aktuellen Vorgaben der Kultusministerkonferenz wird ebenfalls der Begriff „Förderschwerpunkt Lernen“ verwendet (vgl. Drave/Rumpler/Wachtel 2000).

Obwohl sich in der sonderpädagogischen Praxis meist auf Kernthemen in den verschiedenen Fachrichtungen konzentriert wird, verdient die Konvergenz zwischen Lernbeeinträchtigung und Verhaltensstörung besondere Beachtung. Insbesondere, da eine Beeinträchtigung in mehreren Dimensionen, als belastend und gefährdend für die kindliche Entwicklung eingeschätzt werden sollte (vgl. Schröder/Wittrock 2002).

Für die Überschneidung zweier Förderschwerpunkte gibt es verschiedene Bezeichnungen, die jedoch häufig, wie z.B. im Falle von Komorbidität oder Koinzidenz, ein Wissen über die Entstehungs- und Bedingungsbeziehungen nötig machen. Der Begriff des „Overlap“ (Überlappung) aus dem anglo-amerikanischen stellt die Frage nach der Kausalität nicht. Er beschreibt, dass es neben zwei unterschiedlichen Kategorien auch einen Bereich der Überschneidung gibt (Ricking 2005, 235f). Aus diesem Grund wird der Begriff Overlap in den weiteren Ausführungen verwendet.

Sowohl in der Schule für Erziehungshilfe als auch in der Schule für Lernhilfe werden Schüler mit einem, oder beiden Förderschwerpunkten, unterrichtet. Die Größenordnung schwankt, ist mit 70% (Petermann 1993) bzw. 46% einer untersuchten Schülergruppe (Myschker 2008, 69) nicht zu unterschätzen. Eine weitere Untersuchung zu diesem Thema findet man bei Mand (2004). Viele Schulen für Erziehungshilfe richten sich auf den Umstand ein. Es werden Klassen gebildet, die nach unterschiedlichen, curricularen Vorgaben unterrichtet werden. An manchen staatlichen Schulen für Erziehungshilfe ist der Förderschwerpunkt Lernen ein Ausschlusskriterium. Im Regelfall wird der Förderort nach dem stärker vorherrschenden Förderbedarf ausgewählt. Allerdings wird aktuell angeregt, über kategoriale Einschränkungen hinweg, den individuellen Förderbedarf des Kindes in den Fokus zu stellen (Drave/Rumpler/Wachtel 2000). Zur konkreten Realisierung dieser Empfehlung gibt es jedoch keine Hinweise. Eine weitere Auseinandersetzung mit diesem Thema findet man bei Spiess (2000). Aktuell liegt jedoch die Vermutung nahe, dass die Differenzierung zwischen den beiden Förderschwerpunkten in vielen Fällen nicht individuelle Gründe hat, sondern mehr von lokalen Angeboten abhängig ist. Werning/Reiser (2002) gehen so weit zu konstatieren, dass durch eine Differenzierung der Personengruppen lediglich professionelles Handeln in altbekannten Bahnen legitimiert werden soll.

Es scheint beträchtliche Wechselwirkungen zwischen Lern- bzw. Verhaltensstörungen zu geben. Lern- bzw. Schulleistungsprobleme sind vielfach bei Schülern mit Verhaltensstörungen festgestellt worden, aber auch bei Schülern mit Lernbehinderungen fehlen soziale Kompetenzen, und Verhaltensstörungen manifestieren sich (Ricking 2005, 238). Ursachen und auslösende Faktoren für Wirkungszusammenhänge können bisher nicht lückenlos identifiziert werden. Es gibt Fälle, in denen sich Störungen unabhängig voneinander entwickeln und nicht im kausalen Zusammenhang stehen (Spiess 2002).

Häufig wird allerdings die These angeführt, dass Lern- oder Verhaltensstörungen zu Kompensationsversuchen führen, aus denen sich Verhaltens- bzw. Lernstörungen entwickeln können (siehe Abbildung 3). Mischker spricht in dem Zusammenhang von einer Primärbehinderung und nonobligaten, bzw. obligaten, Folgebehinderungen (Mischker 2008, 65). Dabei kann die Wechselwirkung zwischen den kognitiven und emotionalen Prozessen zu der Struktur eines Teufelskreises werden (vgl. Ricking 2005, 241; Opp/Wenzel 2002, 19).

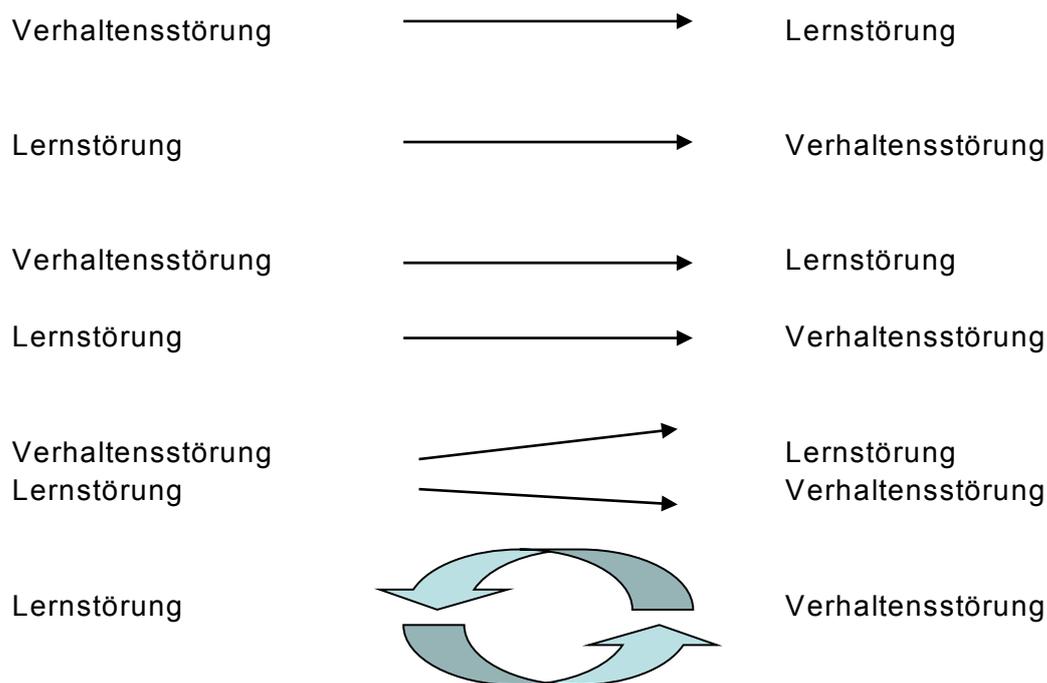


Abbildung 3: Mögliche Zusammenhänge zwischen Lern- und Verhaltensstörungen (Ricking 2005, 240).

Aktuell bekommen nicht alle Schüler mit Lern- und/oder Verhaltensstörungen die Förderung, die ihren individuellen Bedürfnissen entsprechen würde. Es können Teufelskreise aus Versagen und Fehlleistungen entstehen, auf die Schulen häufig mit Disziplinierungsmaßnahmen und Ausschlüssen reagieren, obgleich diese nicht immer förderlich sind. Eine adäquate Möglichkeit, dem Overlap Rechnung zu tragen, wäre die enge Kooperation zwischen den sonderpädagogischen Bereichen, anstatt sich nur an kategorialen Abgrenzungen festzuklammern. Auch scheint es einen großen Bedarf an Förderkonzepten zu geben, von denen sowohl Schüler mit Lernbehinderungen als auch solche mit Verhaltensstörungen profitieren können (Ricking 2005). Beispielhaft kann hier das Modell der Selbst- und Handlungsregulation genannt werden. Inadäquates kognitives Handeln wird als Basis wahrgenommen, welche sowohl zu Lern- als auch zu

Verhaltensstörungen führen kann und somit für alle Schüler geeignet scheint (Stein 2002). Auf die Rolle, die die Rational-Emotive Erziehung in diesem Zusammenhang spielt, wird im Verlauf der Arbeit weiter eingegangen.

2.5 Häufigkeit

Immer wieder liest man, dass die Häufigkeit von Verhaltensstörungen zunimmt und die Anzahl von Schülern mit diesem sonderpädagogischen Förderbedarf erschreckend hoch ist (vgl. Spiegel online 2008). Zahlen und Aussagen über die Häufigkeit von Verhaltensstörungen können jedoch nur schwer miteinander verglichen werden. Soll diese bestimmt werden, so ist dies von mehreren Faktoren abhängig:

- Der zugrunde liegenden Definition von Verhaltensstörung
- Der Erhebungsmethode z.B. den Testverfahren, den angelegten Beobachtungskriterien...
- Verschiedenen finanz- sowie bildungspolitischen Gesichtspunkten (Hillenbrand 2008a, 38).

Es hat eine große Zahl von Erhebungen zu diesem Thema gegeben. Einen Überblick über die Wichtigsten findet sich z.B. bei Myschker (2008), Stein (2008) oder Hillenbrand (2008). Jedoch weisen viele der Untersuchungen Mängel auf, und sind nur schwer miteinander vergleichbar (Myschker 2008). Die Angaben über die Verbreitung von Verhaltensstörungen decken ein breites Spektrum ab. Hillenbrand (2008) weist auf eine kinderpsychiatrische Screening-Untersuchung hin, die für 61% der untersuchten Kinder unterschiedliche Formen von Auffälligkeiten feststellte. Mit Hilfe der Child Behavior Checklist wurde von Remschmidt und Walter ein Anteil von 12,7% der Stichprobe von sechs-17-jährigen Personen als behandlungsbedürftig eingestuft. Laut dieser Studie hängt der Besuch einer Sonder-, Grund- oder Hauptschule, Ausländerstatus, niedriges Alter und eine niedrige soziale Schicht eng mit einem vermehrten Auftreten von Verhaltensstörungen zusammen (Remschmidt/Walter 2002). Mit Hilfe einer Studie zur Epidemiologie psychischer Störungen im Kindes- und Jugendalter ermittelten Ihle und Esser (2002), dass $\frac{3}{4}$ der Prävalenzraten zwischen 15% und 22% lagen. Die häufigsten Störungen waren Angststörungen mit 10,4%, gefolgt von dissozialen Störungen mit 7,5%. Eine weitere Studie belegt, dass bei Grundschulern besonders häufig externalisierende Verhaltensstörungen wie Aggressivität (mit 10,8%) oder Hyperaktivität (mit 19,6%) zu

finden sind. Nach der Lehrerwahrnehmung stellt dies das auffälligste und größte Problem in dieser Entwicklungsphase dar (vgl. Hillenbrand 2008a, 39). Aktuell gibt es für ca. 0,3-0,5% aller Schulkinder Plätze an einer Schule für Erziehungshilfe (Hillenbrand 2008a; Opp 2003). Allerdings kann davon ausgegangen werden, dass die offiziellen Angaben zu gering sind. Unter Einbeziehung verschiedener internationaler Studien, wird der Anteil der Kinder und Jugendlichen mit Verhaltensstörungen auf ca. 15% geschätzt (Myschker 2008, 79). Es wird dabei davon ausgegangen, dass 5-8% dieser Kinder therapeutischer und/oder pädagogischer Hilfe bedürfen (Opp 2003, 46). Allerdings muss eine mögliche Hilfe nicht zwangsläufig im schulischen Bereich ansetzen. Die niedrigen offiziellen Zahlen sind insofern verhängnisvoll, da sowohl materielle als auch personelle Hilfe nicht im erforderlichen Umfang geleistet wird.

Die festgestellten Zahlen sind durchaus beunruhigend. Sie zeigen, dass das Thema Verhaltensstörungen stärker in den Mittelpunkt des allgemeinen pädagogischen Interesses gerückt werden müsste, und weniger einer „Sonder“-pädagogik überlassen sein sollte (Stein 2008, 49f).

2.6 Exkurs: Internationale Klassifikation der Funktionsfähigkeit, Behinderung und Gesundheit (ICF)

In der vorliegenden Arbeit wird in den folgenden Ausführungen auf Ziele für die schulische Förderung der Personengruppe und mögliche Förderorte eingegangen. In diesem Zusammenhang wird darauf verwiesen, dass ein Ziel der Arbeit mit Kindern und Jugendlichen mit Verhaltensstörungen sein muss, ihnen die Partizipation/Teilhabe an verschiedensten sozialen Situationen zu ermöglichen. Um den Begriff der Partizipation näher auszuführen und inhaltlich zu füllen, wird in diesem Exkurs auf die Internationale Classification of Functioning, Disability and Health (ICF), der World Health Organisation (WHO) von 2001, eingegangen. Die deutsche Übersetzung, Internationale Klassifikation der Funktionsfähigkeit, Behinderung und Gesundheit (ICF), wird vom Deutschen Institut für Medizinische Dokumentation und Information (DIMDI), in der aktuellsten Fassung 2005 herausgegeben (DIMDI 2005, 4). Die ICF der WHO tritt die Nachfolge der ICIDH¹ von 1980 an.

¹ International Classification of Impairments, Disabilities and Handicaps

2.6.1 Die ICF als Grundlage der Sicht von Behinderung

Jene Schwierigkeiten oder Probleme, die einem verhaltensgestörten Schüler in sozialen Situationen begegnen, können oft nicht nur an seiner Person festgemacht werden. Häufig sind verschiedene, unterschiedlich wirkende Faktoren, an der Entstehung eines Problems beteiligt. Die „International Classification of Functioning, Disability and Health“ bietet die Möglichkeit, diese Faktoren näher zu bestimmen und ihre Wechselwirkungen zu untersuchen. Die ICF ermöglicht unterschiedliche Sichtweisen der Dimensionen von Behinderung:

- Das Medizinische Modell betrachtet Behinderung als ein Problem des Einzelnen und zielt auf eine Behandlung ab.
- Beim sozialen Modell wird Behinderung als gesellschaftlich verursachtes Problem angesehen. Behinderung ist dabei kein Merkmal, sondern ein Zusammenhang von verschiedenen Bedingungen, von denen viele in der Umwelt geschaffen werden. Man zielt auf eine Veränderung der Umwelt ab, in der Art, wie es für eine volle Partizipation erforderlich ist.

Die ICF wurde zum Zweck der vielfältigen Klassifikation für verschiedene Disziplinen entwickelt und ermöglicht es, die Wechselwirkungen zu betrachten, die zu einer Behinderung oder zu einer Beeinträchtigung der Partizipation führen können. Ausgangspunkt der ICF sind gesundheitliche Zusammenhänge. Über diese lassen sich Situationen für Personen konstruieren und beschreiben. Die Beschreibung erfolgt immer in Zusammenhang mit umwelt- und personenbezogenen Faktoren. Sie stehen in Wechselwirkung mit den Komponenten der Funktionsfähigkeit und Behinderung (DIMDI 2005, 13). Der Begriff der Funktionsfähigkeit dient als ein Oberbegriff, der sowohl alle Körperfunktionen als auch Aktivitäten sowie Partizipation umfasst. Dementsprechend umfasst der Begriff Behinderung Schädigungen, Beeinträchtigungen der Aktivität und Beeinträchtigung der Partizipation (DIMDI 2005, 7). Eine kausal-lineare Wirkung der Komponenten wird nicht mehr angenommen. Stattdessen werden folgende Größen in den wechselseitigen Zusammenhang gebracht:

- **Gesundheitsprobleme** werden in der ICD 10, der Internationalen Klassifikation der Krankheiten, 10. Revision aufgeführt. Sie ergänzt die ICF.

- **Körperfunktionen und Strukturen:** Gemeint sind physiologische Funktionen von Körpersystemen sowie anatomische Teile des Körpers. Bei einer Schädigung kommt es zur Beeinträchtigung einer Funktion.
- **Aktivität und Partizipation:** Hierbei geht es um die Durchführung einer Aufgabe und das Einbezogenensein in eine Lebenssituation. Bei einer Beeinträchtigung der Partizipation entsteht ein Problem, dass der Mensch im Hinblick auf sein Einbezogenensein in eine Lebenssituation erlebt.
- **Umweltfaktoren:** Sie bilden die materielle, soziale und einstellungsbezogene Umwelt ab, in der Menschen leben und ihr Dasein entfalten. (DIMDI 2005, 14) Dies sind z.B. die Einstellung der Gesellschaft, Normen, etc.. Sie liegen außerhalb des Individuums.
- **Personenbezogene Faktoren:** Als solche gelten u.a. Geschlecht oder Alter.

Die ICF liefert einen Zugang, der mehrere Perspektiven einschließt und Behinderung im Sinne eines Prozesses versteht. Abbildung 4 zeigt die Funktionsfähigkeit eines Menschen als eine komplexe Wechselwirkung zwischen den dargestellten Größen. Es besteht eine Wirkung in zwei Richtungen. „Behinderung ist gekennzeichnet als das Ergebnis oder die Folge einer komplexen Beziehung zwischen dem Gesundheitsproblem eines Menschen und seinen personenbezogenen Faktoren einerseits, und der externen Faktoren, welche die Umstände repräsentieren, unter denen Individuen leben, andererseits“ (DIMDI 2005, 20). Abbildung 4 skizziert die Rolle, die die Kontextfaktoren in dem Prozess spielen, denn sie stehen in Wechselwirkungen mit dem Menschen mit seinem „Gesundheitsproblem“

Für ein Kind mit einer Konzentrationsschwäche, einem möglichen Symptom einer Verhaltensstörung (Myschker 2008, 47), könnte die Zusammenwirkung der verschiedenen Faktoren der ICF folgendes bedeuten:

Das Kind hat ein Gesundheitsproblem, beispielsweise eine Konzentrationsschwäche. Es selbst fühlt sich jedoch kaum davon eingeschränkt. Die Umweltfaktoren der allgemeinen Schule verlangen aber von dem Kind, bei einem Spiel, welches in der Klasse gespielt wird, ruhig auf seinem Stuhl zu sitzen. Durch die Körperfunktionen und Strukturen des Kindes ist es nicht in der Lage, ruhig sitzen zu bleiben und sich zu konzentrieren. Es zappelt herum und sieht sich in der Klasse um. Die anderen Kinder wollen nicht mehr mit dem Kind spielen, da es im entscheidenden Moment des Spiels oft nicht aufpasst. Laut den

Normen des Lehrers und der anderen Kinder ist das Kind bald ein Störenfried, da es zwar gerne mitspielen möchte, sich aber nicht konzentrieren kann und den Spielverlauf stört. Das Kind ist nun in seiner Teilhabe, der Partizipation an der Klassengemeinschaft und am Unterricht, gestört. Anhand dieses Beispiels sollen die vielfältigen Wechselwirkungen zwischen den Komponenten der ICF klar werden. Das Kind ist in diesem Fall nicht automatisch behindert. Durch die Einschränkung seiner Partizipation wird es behindert.

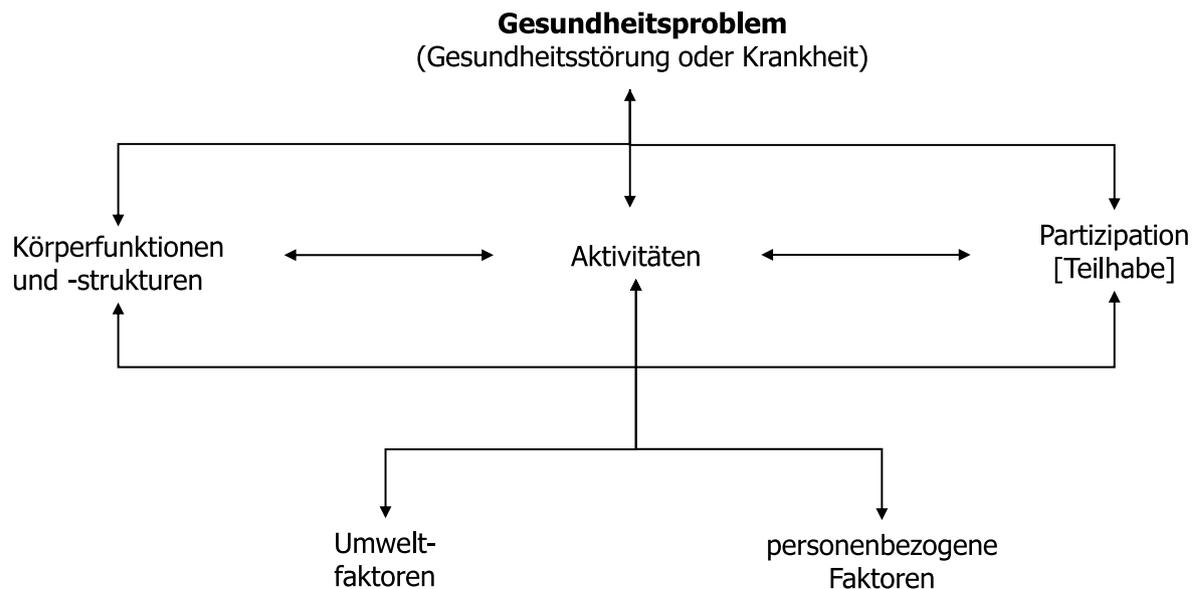


Abbildung 4: Wechselwirkungen zwischen den Komponenten der ICF (DIMDI 2005, 21)

2.6.2 Einfluss der ICF auf deutsche Dokumente

Die Terminologie der ICF hat bislang in verschiedene deutsche Gesetzestexte Einzug gehalten. So findet sich, z.B. im Sozialgesetzbuch (SGB) Neuntes Buch (IX) (2001), bereits im Titel der Zusatz „Rehabilitation und Teilhabe behinderter Menschen“. Der § 2 beschäftigt sich mit der Definition von Behinderung und nimmt dabei Bezug auf die Dauer einer Behinderung, die Norm des jeweiligen Lebensalters, und die Einschränkung der Teilhabe am Leben der Gesellschaft. Auch wird Behinderung nicht mehr nur auf körperliche oder geistige Fähigkeiten beschränkt, sondern auch eine Behinderung der seelischen Gesundheit ist möglich. Von einer Behinderung bedroht sind Menschen dann, wenn eine Beeinträchtigung ihrer Teilhabe zu erwarten ist. Der § 35a des Kinder- und Jugendhilfegesetzes (SGB VIII, 1990) regelt die Eingliederungshilfe für seelisch behinderte Kinder und Jugendliche. Damit wird die Grundlage gelegt, unterschiedlichste Unterstützung für Kinder und Jugendliche zu erhalten, deren Teilhabe am Leben der Gesellschaft beeinträchtigt ist oder bei denen eine mögliche Beeinträchtigung zu erwarten

wäre. Das Bundesministerium für Arbeit und Soziales (BMAS) betont im Bericht der Bundesregierung über die Lage behinderter Menschen, und die Entwicklung ihrer Teilhabe von 2004, dass seit 1998 ein Paradigmenwechsel in der Politik stattgefunden hat. Bezogen auf die Rechte der Menschen mit Behinderungen wird betont, dass es ihnen ermöglicht werden soll ihr Leben, so weit als möglich, in Selbstbestimmung leben zu können und dass die Teilhabechancen gefördert werden sollen (BMAS 2004, 2). So wird, sowohl für die Definition von Behinderung als auch z.B. zur Gutachtenerstellung, die ganzheitliche Betrachtungsweise der ICF zugrunde gelegt.

2.7 Ziele der Förderung

In den folgenden Ausführungen werden verschiedene Ziele der Förderung von Kindern und Jugendlichen mit Verhaltensstörungen, im Hinblick auf den Bezugsrahmen der Schule, dargestellt. Wird über den Aspekt der Förderung gesprochen, so liegt diesem in der Arbeit keinesfalls eine defizitorientierte Sichtweise dieser Personengruppe zugrunde. Vielmehr wird davon ausgegangen, dass bei jedem Schüler individuelle Fähigkeiten und Kompetenzen vorhanden sind, an denen angeknüpft werden sollte. Die nachstehenden Ziele von sonderpädagogischer Förderung werden wie folgt unterschieden: Partizipation wird als übergeordnetes Ziel verstanden, zu dem schulische Förderung nur einen kleinen Teil beitragen kann und welches losgelöst von Alter oder Lebenssituation existiert.

Die Ausführungen über die Förderung von emotionalen und sozialen Kompetenzen werden als einen Beitrag zu adäquatem „Handwerkszeug“ verstanden. Bach (1993) verglich unangemessenes Verhalten mit fehlendem Handwerkszeug, um eine Situation zu meistern. Die Förderung von emotionalen und sozialen Fähigkeiten kann als Entwicklung von geeignetem Werkzeug gesehen werden, die dazu beitragen können, erfolgreich zu partizipieren.

2.7.1 Partizipation

Die Teilhabe an verschiedenen Lebenssituationen wird von vielen Menschen als selbstverständlich hingenommen. Für manche Kinder und Jugendliche ist Partizipation jedoch keine Selbstverständlichkeit, sondern sollte als übergeordnetes Ziel schulischer Förderung Beachtung finden. Nicht zuletzt seit der Verabschiedung der ICF von 2001 gibt es ein festgeschriebenes Recht von Kindern/Jugendlichen auf gesellschaftliche Teilhabe

bzw. Partizipation. Daraus resultiert eine aktuelle Fachdiskussion über die Notwendigkeit einer Partizipationsförderung behinderter, bzw. von Behinderung bedrohter Menschen (vgl. Wittrock/Lütgenau 2004, 7). Die in der ICF beschriebene Dimension der „participation“, zu Deutsch Teilhabe oder Partizipation, zielt auf die Möglichkeit einer Person zur Teilhabe am gesellschaftlichen Leben, kulturellen Angeboten und sozialen Rollen ab. Wurde bisher eine eingeschränkte Teilhabe häufig an einer sichtbaren Behinderung, also einem „impairment“, festgemacht, so kann auch z.B. eine Verhaltensstörung zu einer eingeschränkten Partizipation ohne „impairment“ führen. Partizipation wird verstanden als die Teilnahme einer Person:

- An den Zielvorstellungen und -verwirklichungen der eigenen Gruppe.
- An den Vorstellungen, Werten und Normen der Hauptkultur.
- An der Identifikation mit Institutionen und sozial relevanten Kräften einer Gesellschaft. (vgl. Ellinger 2004, 107ff).

In der ICF wird Partizipation/Teilhabe definiert als das „Einbezogensein in eine Lebenssituation“ (DIMDI 2005, 95). Dementsprechend ist die Beeinträchtigung der Partizipation ... „ein Problem, das ein Mensch im Hinblick auf sein Einbezogensein in Lebenssituationen erleben kann“ (DIMDI 2005, 95). Um die Partizipationskomponente zu erfassen, kann das „Einbezogensein in eine Lebenssituation“ nur in dem individuellen, aktuellen Kontext des Menschen verstanden werden. In der Klassifikation der Aktivitäten und Partizipation der ICF werden z.B. die Fähigkeit zur Durchführung einer Einzel- oder Mehrfachaufgabe/n in einer Gruppe genannt, oder auch die Fähigkeit mit Stress und anderen psychischen Anforderungen umgehen zu können (vgl. DIMDI 2005, 97ff). Ist demnach ein Jugendlicher mit Verhaltensstörungen nicht in der Lage, z.B. in der Anforderungssituation einer Mathematikarbeit ruhig genug zu bleiben um die Aufgaben nach bestem Wissen zu bearbeiten, sondern in Tränen ausbricht oder die Arbeit zerreißt, kann dies eine Beeinträchtigung der Partizipation im Hinblick auf das Einbezogensein in eine schulische Leistungsbeurteilung bedeuten.

2.7.2 Förderung emotionaler und sozialer Kompetenzen

Damit eine Teilnahme z.B. an den Vorstellungen und Werten der Hauptkultur (vgl. Ellinger 2004, 107) stattfinden kann, sollten Menschen über verschiedene soziale und emotionale Fähigkeiten und Kompetenzen verfügen, die ihnen einen adäquaten Umgang

mit ihren eigenen Emotionen, aber auch mit sozialen Situationen ermöglichen. In den Empfehlungen zum Förderschwerpunkt emotionale und soziale Entwicklung werden die Ziele und Aufgaben der Sonderpädagogischen Förderung explizit benannt. Der Förderung von sozialen und emotionalen Fähigkeiten/Kompetenzen wird die größte Bedeutung zugemessen, die daher auch ausschlaggebend für die Namensgebung des Förderschwerpunktes ist. Neben der Weiterentwicklung der Fähigkeiten zum emotionalen Erleben und sozialen Handeln werden die Stärkung der Eigen- und Fremdwahrnehmung genannt, die Fähigkeit zur Reflexion von Denken und Verhalten, oder auch die Entwicklung von Toleranz, Rücksichtnahme und Verständnis für das Handeln mit anderen (Drave/Rumpler/Wachtel 2000, 344). Als Ziel wird die bestmögliche Eingliederung genannt, was wiederum mit den Forderungen nach Teilhabe gleichgesetzt werden kann.

Um die eben benannten sozialen und emotionalen Kompetenzen zu stärken, sollten die Schüler die Bedingungen kennen- und verstehen lernen, die das Entstehen einer Störung der emotionalen und sozialen Entwicklung beeinflussen. Dazu gehört es, die Logik und die Eigendynamik eines solchen Prozesses zu verstehen. Außerdem sollen die Voraussetzungen geschaffen werden, dass die Schüler sich mit ihrem Selbstbild, dem eigenen emotionalen Erleben und daraus resultierenden Handeln auseinandersetzen können. Handlungsalternativen müssen erarbeitet werden, damit die Beziehungsfähigkeit der Schüler gestärkt wird (Drave/Rumpler/Wachtel 2000, 344 und 353).

2.8 Förderorte

In dieser Arbeit ist der Förderort der Förderschule mit dem sonderpädagogischen Schwerpunkt in der emotionalen und sozialen Entwicklung ständig präsent, da in diesem Rahmen gearbeitet und geforscht wird. Damit nicht der Eindruck entsteht, es handele sich bei dieser Schulform um den Einzigen/oder einen besseren als andere mögliche Förderorte, wird an dieser Stelle kurz dargelegt, wie die Feststellung des Förderbedarfs und die Suche nach einem geeigneten Förderort für jeden Schüler zusammenhängen.

2.8.1 Auswahl des Förderortes

Bei der Feststellung des sonderpädagogischen Förderbedarfs wird sowohl der individuelle Förderbedarf des Schülers ermittelt, als auch eine Entscheidung über den am Besten geeigneten Förderort getroffen. Sonderpädagogischer Förderbedarf besteht, wenn Schüler:

„... in ihren Bildungs-, Lern- und Entwicklungsmöglichkeiten so eingeschränkt sind, dass sie im Unterricht der allgemeinen Schule auch mit Hilfe anderer Dienste nicht hinreichend gefördert werden können“ (Drave/Rumpler/Wachtel 2000, 349). In den „Empfehlungen zur sonderpädagogischen Förderung in den Schulen in der Bundesrepublik Deutschland“ der Kultusministerkonferenz von 1994 wird darauf verwiesen, dass sonderpädagogischem Förderbedarf nicht nur an Sonderschulen, sondern auch an allgemeinen Schulen entsprechen werden kann. Dies allerdings hängt von verschiedenen Faktoren ab. Die Sonderpädagogik sieht ihre Aufgabe dabei in einer Ergänzung zur allgemeinen Pädagogik (KMK 1994, 2ff). Die Ziele und Aufgaben der sonderpädagogischen Förderung werden wie folgt dargestellt: „Sonderpädagogische Förderung soll das Recht der behinderten und von Behinderung bedrohten Kindern und Jugendlichen auf eine ihren persönlichen Möglichkeiten entsprechende schulische Bildung und Erziehung verwirklichen. Sie unterstützt und begleitet diese Kinder und Jugendlichen durch individuelle Hilfen, um für diese ein möglichst hohes Maß an schulischer und beruflicher Eingliederung, gesellschaftlicher Teilhabe und selbstständiger Lebensgestaltung zu erlangen“ (KMK 1994, 4). Die „Empfehlungen zum Förderschwerpunkt emotionale und soziale Entwicklung“ wurden im Jahr 2000 herausgegeben. Darin wird darauf hingewiesen, dass sich der Unterricht grundsätzlich an den Unterrichtszielen der allgemeinen Schule zu orientieren hat. Ziel der Förderung ist die „bestmögliche schulische, berufliche und soziale Eingliederung“ (Drave/Rumpler/Wachtel 2000, 344). Es wird betont, dass grundsätzlich der Förderort zu wählen ist, der dem Förderbedarf des Kindes bestmöglichst gerecht wird. Als mögliche Förderorte werden die allgemeine Schule mit besonderem/gemeinsamen Unterricht, die Sonderschule oder kooperative Formen genannt, wobei sich die Wahl des Förderortes an den individuellen Bedürfnissen des Schülers orientiert. Es wird darauf verwiesen, dass auch die Einbeziehung von ergänzenden Einrichtungen und Diensten erforderlich sein kann. Als Beispiele werden Betreuungs- und Ganztagsangebote benannt. In regelmäßigen Abständen soll eine Überprüfung des Förderbedarfes und des Förderortes vorgenommen werden, dies gilt auch für einen Wechsel an die allgemeine Schule. Zukünftig soll die Schule noch mehr zu einem Ort der Teilhabe und Rehabilitation werden. Im Bericht der Bundesregierung über die Lage behinderter Menschen und die Entwicklung ihrer Teilhabe wird als Ziel eine inklusive Schule genannt, in der Kinder und Jugendliche mit und ohne Behinderung gemeinsam beschult werden (BMAS 2004, 7).

Die Entscheidung über den Förderort hängt allerdings auch von den „...im konkreten Einzelfall gegebenen und organisierbaren Formen der Förderung ...“

(Drave/Rumpler/Wachtel 2000, 350) ab. Dabei werden bei jeder Entscheidung Faktoren, wie die Fördermöglichkeiten an der allgemeinen Schule, die Verfügbarkeit des erforderlichen sonderpädagogischen Personals oder aber die Verfügbarkeit technischer, apparativer Hilfsmittel, sowie spezieller Lehr- und Lernmittel, ggf. baulich-räumlicher Voraussetzungen herangezogen (Drave/Rumpler/Wachtel 2000, 351f).

2.8.2 Bestmöglicher Förderort?

Die rechtlichen und theoretischen Grundlagen für eine umfassende, individuelle Förderung jedes Kindes mit diesem Förderbedarf sind gelegt. Die Praxis zeigt leider, dass ein Mangel an adäquaten Einrichtungen, qualifiziertem Personal und finanziellen Mitteln es häufig nicht möglich machen, den „bestmöglichen“ Förderort zu wählen. Dies führt teilweise dazu, dass Schüler mit dem Förderbedarf der emotionalen und sozialen Entwicklung an Förderschulen mit dem Schwerpunkt Lernen unterrichtet werden, weil es keinerlei alternative Förderorte/Mittel/Personal etc. in der näheren Umgebung gibt. Seit einige Bundesländer in Deutschland vollständig auf die Einrichtung von Förderschulen mit dem Schwerpunkt ES verzichten, kann man in Institutionen anderer Bundesländer vermehrt ein Phänomen des „Umsiedelns“ beobachten. Manche Schüler können, aus welchen Gründen auch immer, nicht umgebungsnah beschult werden. Daraufhin werden sie in einem anderen Bundesland in der vollstationären Jugendhilfe untergebracht, um eine entsprechende Einrichtung besuchen zu können. Neben der Frage, ob dies für den Schüler eine angemessene Lösung ist, ist der finanzielle Aufwand, der sich aus dieser Praxis ergibt, enorm. Daher scheint es, als gebe es noch reichlich Entwicklungsbedarf, um die Lücke zwischen Anspruch und Wirklichkeit zu schließen.

2.9 Zusammenfassung

Kapitel 2 setzte sich zunächst mit der Diskussion um die Begrifflichkeit des Personenkreises der Kinder und Jugendlichen mit Verhaltensstörungen auseinander. Es wurde auf verschiedene Annahmen über die Entstehung und über beeinflussende Faktoren von Verhaltensstörungen eingegangen, sowie unterschiedliche Klassifikationssysteme für die Erscheinungsformen von Verhaltensstörungen beleuchtet. Weiterhin wurde auf den Overlap, zum Personenkreis der Schüler mit Lernstörungen eingegangen, der für diese Arbeit eine Rolle spielt. Ein Exkurs befasste sich mit der ICF, die als Grundlage der Sicht von Behinderung in dieser Arbeit herangezogen wird. Schlussendlich wurde das Thema

der Förderorte für Schüler mit Verhaltensstörungen, unter dem besonderen Fokus des Förderortes der Schule für Erziehungshilfe, in Kapitel 2, behandelt.

3 Resilienz

Kinder und Jugendliche mit Verhaltensstörungen wachsen häufig unter schwierigen familiären Verhältnissen auf, und haben in ihrem Alltag allerlei Unwegsamkeiten zu bewältigen. Straffälligkeit oder Trennung der Eltern, Arbeitslosigkeit, Drogenprobleme oder traumatisierende Ereignisse sind nur einige Beispiele (Drave/Rumpler/Wachtel 2000, 346). Die Resilienzforschung beschäftigt sich mit jenen Kindern und Jugendlichen, die trotz sehr ungünstiger äußerer Bedingungen einen relativ günstigen Entwicklungsweg aufweisen. Die bekannte Längsschnittstudie von Emmy Werner auf der hawaiianischen Insel Kauai gab Anlass zur Hoffnung, dass auch die Entwicklung jener Kinder, die unter ungünstigen Umständen aufwachsen, positiv verlaufen kann. Durch die Studie konnte gezeigt werden, dass sich etwa ein Drittel der Kinder, bei denen ein hohes Entwicklungsrisiko bestand, trotz vieler Risikofaktoren positiv entwickeln (vgl. Werner 2008; Werner 1993). Die Frage nach den Bewältigungsstrategien und Kompetenzen dieser Kinder ist für die Pädagogik bei Verhaltensstörungen von zentraler Bedeutung. Verhaltensstörungen könnten aus dieser Sichtweise als fehlgeschlagene Bewältigung von Entwicklungsaufgaben, oder als Überforderung der individuellen problembewältigenden Handlungskompetenzen verstanden werden. Betrachtet man eine Verhaltensstörung als „problematische Problemlösung“ können jene Kinder, die problematische Lebensereignisse unproblematisch bewältigt haben, mögliche Hinweise auf Kompetenzen und Fertigkeiten liefern, die notwendig erscheinen und erlernt oder gefördert werden könnten (Göppel 1997, 47). Dies bedeutet allerdings nicht, dass individuelle Hilfestellungen in den Lebenswelten der Kinder unnötig werden, denn auch die widerstandsfähigsten Kinder können verschiedene Probleme nicht ohne fremde Hilfe bewältigen. Gesamtkonzepte sollten daher versuchen, sowohl Potentiale und Ressourcen von Kindern und Jugendlichen zu schützen und zu stärken als auch Grenzen der eigenen Möglichkeiten zu erkennen und weitere Hilfen anzubahnen (Opp/Fingerle/Freytag 2008, 9ff).

Die Resilienzforschung liefert wichtige Beiträge dazu, welche Kompetenzen essentiell sind, um altersspezifische Entwicklungsaufgaben zu erreichen, und somit eine aktive Teilhabe zu ermöglichen. Da dies insbesondere für die Personengruppe der Kinder und Jugendlichen mit Verhaltensstörungen relevant erscheint, wird im Folgenden näher auf dieses Thema eingegangen.

3.1 Definition von zentralen Begriffen

Im Folgenden werden für die weiteren Ausführungen grundlegende Begriffe, wie Resilienz, Risikofaktoren, Vulnerabilitätsfaktoren und Schutzfaktoren, definiert und erläutert.

„Resilienz (Widerstandsfähigkeit) umschreibt die Fähigkeit eines Kindes, relativ unbeschadet mit den Folgen beispielsweise belastender Lebensumstände umgehen und Bewältigungskompetenzen entwickeln zu können“ (Petermann/Niebank/Scheiterhauer 2004, 344).

Resilienz meint demnach zum einen die Abwesenheit von langfristigen und schwerwiegenden Störungen und zum anderen den Erwerb von altersangemessenen Fähigkeiten und Kompetenzen, die sich auf eine normale kindliche Entwicklung beziehen. Beispielhaft ist die Bewältigung altersrelevanter Entwicklungsaufgaben zu nennen. Als Gegenstück zur Resilienz ist die Vulnerabilität zu sehen. Vulnerabilität charakterisiert die Empfindlichkeit, Verwundbarkeit oder Verletzbarkeit einer Person gegenüber ungünstigen äußeren Einflüssen. Die äußert sich z.B. in einer hohen Bereitschaft für psychische Erkrankungen (Fingerle 2008a, 69f; Wustmann 2004, 22). Grundlegend in der aktuellen Sicht des Resilienzprozesses ist die aktive Rolle des Individuums. Von besonderer Bedeutung ist demnach, wie ein Problem oder eine Stresssituation wahrgenommen, bewertet und sich mit ihr auseinandergesetzt wird. Resilienz ist eine Kapazität, die im Verlauf einer kindlichen Entwicklung erworben werden kann (Wustmann 2004, 28f).

„Bedingungen, die die Wahrscheinlichkeit für ein Outcome erhöhen und ihnen zeitlich vorausgehen, werden im Allgemeinen als *Risikofaktoren* bezeichnet“ (Petermann/Niebank/Scheiterhauer 2004, 323). Der Begriff Risiko umfasst dabei die Wahrscheinlichkeit für das Auftreten von Umständen wie körperliche Erkrankungen oder psychische Störungen. Diese werden zusammenfassend als Outcome bezeichnet.

Unter Risikofaktoren werden insbesondere Bedingungen bezeichnet, die sich auf die Merkmale der Umwelt der Person beziehen. Das Risikofaktorenkonzept muss als ein

Wahrscheinlichkeitskonzept verstanden werden. Es gibt nicht zwangsläufig kausale Bedingungen zwischen Risikofaktoren und einem Outcome. Beispielhaft können

- Chronische Armut,
- Psychische Störungen oder Erkrankungen eines/beider Elternteile,
- Kriminalität der Eltern

als einige von weiteren möglichen Risikofaktoren genannt werden (vgl. Wustmann 2004, 36ff; Petermann/Niebank/Scheiterhauer 2004, 323ff). Risikofaktoren treten selten einzeln auf und können sich in Form von multiplen Risikobelastungen kumulieren.

Bedingungen, die sich auf biologische oder psychologische Merkmale einer Person beziehen, werden mit dem Begriff der *Vulnerabilitätsfaktoren* bezeichnet. Häufig wird dabei zwischen primären und sekundären Faktoren unterschieden. Primäre Vulnerabilitätsfaktoren bezeichnen Defizite oder Defekte, die ein Kind von Geburt an aufweist wie genetische Dispositionen. Sekundäre Vulnerabilitätsfaktoren werden durch die Auseinandersetzung eines Kindes mit seiner Umwelt erworben, z.B. ein negatives Bindungsverhalten (vgl. Scheiterhauer/Petermann/Niebank 2000). Einen Überblick liefert Wustmann (2004).

Unter *Schutzfaktoren* werden jene Eigenschaften der Umwelt, oder psychologischen Merkmale verstanden, ... „welche die Auftretenswahrscheinlichkeit eines positiven bzw. gesunden Ergebnisses (z.B. soziale Kompetenz) erhöhen“ (Wustmann 2004, 44). Schutzfaktoren werden auch als risikomildernde oder schützende/protective Bedingungen bezeichnet. Sie lassen sich in verschiedene Kategorien einteilen; kindbezogene Faktoren, familiäre Faktoren und außerfamiliäre Faktoren des sozialen Umfeldes (Petermann/Niebank/Scheiterhauer 2004, 344). Beispiele sind ein positives Temperament, eine stabile emotionale Beziehung zu einer Bezugsperson oder positive Freundschaftsbeziehungen.

3.2 Modell von Resilienz

Es wurden bisher unterschiedliche Modelle entwickelt, um die Zusammenhänge, der am Prozess der Resilienz beteiligten Faktoren, zu beschreiben. Sie alle versuchen, Risiko- und Schutzfaktoren und das Entwicklungsergebnis als abhängige Elemente in einem Gesamtmodell, darzustellen. Mit Hilfe dieser Strukturen erhofft man sich, Erkenntnisse

über Prävention bzw. Interventionsmöglichkeiten zu gewinnen (Wustmann 2002, 56ff). In der vorliegenden Arbeit wird ein Rahmenmodell von Resilienz vorgestellt, um das Gefüge der bereits angeführten beeinflussenden Anteile zu visualisieren und kurz darzustellen. Kumpfer (1999) hat in dem von ihr vorgelegten Modell versucht, die Komplexität des Phänomens und die Multikausalität zu veranschaulichen. Das Modell umfasst die aktuellen theoretischen Grundlagen, wie auch die Prozesse zwischen den individuellen Merkmalen der Person, seiner Lebensumwelt sowie dem Ergebnis der Entwicklung.

Das Modell von Kumpfer (1999) wurde durch Wustmann (2002) modifiziert und hebt jetzt vier Einflussbereiche und zwei Transaktionsprozesse hervor. Die Nummerierung entspricht jener auf der Abbildung 5.

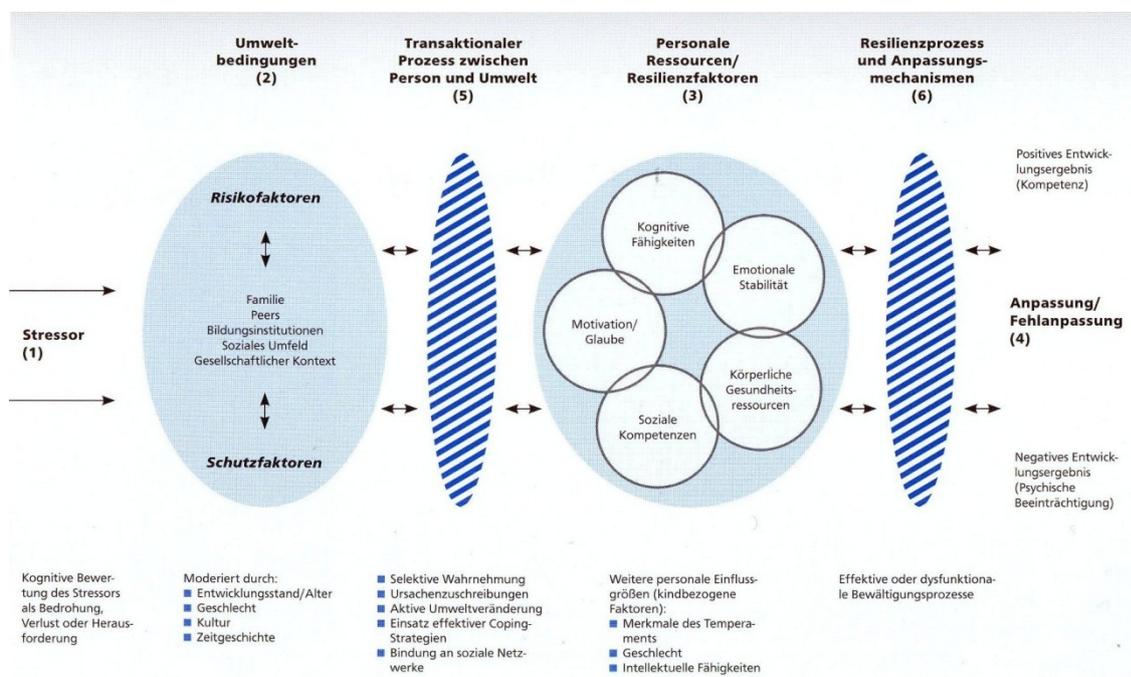


Abbildung 5: Rahmenmodell von Resilienz nach Kumpfer (Wustmann 2002, 65).

Zu den vier Einflussbereichen gehören:

- (1) Ein akuter *Stressor* aktiviert den Prozess. Das erlebte Niveau der Belastung ist dabei von zugrunde liegenden individuellen Bewertungsprozessen der Person abhängig.
- (2) Die *Umweltbedingungen*, welche Risiko- und Schutzfaktoren einschließen, treffen und beziehen sich auf den aktuellen Rahmen der Person, also Alter, Geschlecht, soziales Umfeld...

- (3) Kompetenzen und Fähigkeiten, die für eine erfolgreiche Bewältigung der Situationen hilfreich sind, werden als *Personale Merkmale* dargestellt.
- (4) Das *Entwicklungsergebnis* kann positiv im Sinne einer normalen Entwicklung verlaufen. Als Folge wird ein weiterer Kompetenzerwerb stattfinden. Ein negatives Ergebnis zeigte sich in Form einer Fehlanpassung mit z.B. der Folge einer psychischen Beeinträchtigung.

Die Transaktionsprozesse umfassen:

- (5) Im *Zusammenspiel von Person und Umwelt* beeinflusst die Person den Prozess durch ihre Wahrnehmung oder die Unterstützung durch soziale Netzwerke.
- (6) Das *Zusammenspiel von Person und Entwicklungsergebnis* (Resilienzprozess) sind unterschiedliche Bewältigungsprozesse, die entweder funktional oder dysfunktional sein können. Wie genau es zu den unterschiedlichen Entwicklungsergebnissen kommt, bleibt jedoch bisher unbeantwortet.

Aufgrund der hohen Komplexität weist allerdings auch dieses Strukturmodell Schwachstellen auf. So werden nur Risikofaktoren, aber keine Vulnerabilitätsfaktoren berücksichtigt (vgl. Wustmann 2002, 63f).

3.3 Schutzfaktoren resilienter Schulkinder und Jugendlicher

Im Folgenden wird auf die Schutzfaktoren hingewiesen, die Kinder im Schulalter bzw. Jugendliche betreffen. Dabei wird insbesondere auf individuumsbezogene Faktoren eingegangen und weniger auf die umgebungsbezogenen Schutzfaktoren.

Werner (2008) benennt als Erkenntnisse aus der Kauai Längsschnittstudie, dass resiliente Schulkinder viele praktische Kommunikations- und Problemlösefähigkeiten innehatten. Die Fähigkeit seine Talente effektiv zu nutzen, war unabhängig von der intellektuellen Begabung der Kinder. Allerdings schien Intelligenz und schulische Kompetenz in engem Zusammenhang zu einer guten Widerstandsfähigkeit zu stehen. Die Kinder und Jugendlichen hatten auch die Fähigkeit gemeinsam, Ereignisse realistisch einzuschätzen und die Überzeugung ihre Lebenswelt beeinflussen zu können (Werner 2008, 27f). Fingerle (2008b) weist weiterhin auf die Wichtigkeit der Emotionsregulation für die Funktionalität und soziale Angemessenheit von Verhalten hin (82). Resiliente Kinder

weisen ein hohes Maß an Effizienzerwartung auf. Gemeint ist damit die subjektive Erwartung darüber, ein Verhalten korrekt auszuführen, um die erwünschte Konsequenz zu erreichen (Fingerle/Freytag/Julius 1999, 304). Wichtig scheint insbesondere das Gefühl zu sein, sein eigenes Schicksal zu bestimmen, was sich in einer hohen Motivation für aktive Bewältigung äußert (Göppel 1997, 287). Die individuelle Wahrnehmung und Bewertung von Belastungen und Problemen ist zentral für das Bewältigungsverhalten einer Person (vgl. Lösel/Bender 2008, 38). Auch verfügen diese Kinder über die Fähigkeit zwischen kontrollierbaren, und für sie unkontrollierbaren Ereignissen zu unterscheiden. Sie verfügten über eine realistische Bewertung von Situationen, die auch als realistische Kontrollüberzeugung bezeichnet wird. Sie zeichnen sich durch eine hohe Sozialkompetenz aus, haben Selbstvertrauen und ein hohes Selbstwertgefühl. Neben den bereits benannten und allgemein anerkannten Schutzfaktoren, wie einer hohen Selbstwirksamkeit, realistischer Kontrollüberzeugung oder einem adaptiven Attributionsstil benennt Grünke (2003a) rationale Denkmuster als weitere personale Ressource von resilienten Kindern und Jugendlichen. Demnach wird mit Hilfe des Konstrukts der rationalen Denkmuster das Wesen der psychischen Widerstandsfähigkeit, bezogen auf junge Menschen, gut reflektiert (Grünke 2003a, 47). Es wird angenommen, dass der undogmatische Umgang mit ungünstigen äußeren Ereignissen nur wenig psychische Energien in Anspruch nimmt und daher eine eher gelassene Einstellung mit sich bringt, was als schützender Aspekt betrachtet werden kann. Allerdings wird dem Konzept der Rationalität nach Ellis im Bezug auf das Thema der Resilienz bisher nur wenig Aufmerksamkeit geschenkt. Dies könnte an dem noch relativ jungen und nur unzureichend definierten Resilienz-begriff liegen, ebenso wie an der bisher kaum ausreichenden Begründung zwischen dem Zusammenspiel von Person und Entwicklungsergebnis. In aktuelle deutschsprachige Literatur zum Thema Resilienz hat das rationale Denken im Sinne von Albert Ellis, als Schutzfaktor resilienter Kinder und Jugendlicher, bisher noch keinen Einzug gehalten (vgl. Opp/Fingerle 2008; Werner 2008; Petermann/Niebank/Scheiterhauer 2004). Auch wenn der Begründungszusammenhang zwischen flexiblem Denken, einem gelassenen Gemütszustand und einer hohen psychischen Widerstandskraft nachvollziehbar erscheint, wäre weitere differenzierte Forschung erforderlich, um diesen Zusammenhang zu beleuchten.

3.4 Resilienzförderung in der Schule

Im Folgenden wird auf die Bedeutung von Schule bei der Förderung von Resilienz hingewiesen. Es geht dabei um die Möglichkeit, die Schule prinzipiell als Ort für diese Förderung zu nutzen, die Darstellung möglicher Inhalte, aber auch um allgemeine Gestaltungsprinzipien, mit denen eine Schule die psychische Widerstandsfähigkeit ihrer Schüler stärken kann.

3.4.1 Schule als adäquater Ort von Resilienzförderung

Durch den direkten und systematischen Zugang von Schule zu einer großen Anzahl von Kindern und Jugendlichen, beschreibt Opp (2008) die Schule als einen adäquaten Ort zur Förderung von Resilienz. In der Schule gibt es den direkten Kontakt zu jenen Kindern und Jugendlichen, deren Entwicklung risikobelastet ist. Die Förderung von Kompetenzen kann in der Schule ohne den Eingriff in die Familie erfolgen, und ist somit nicht an weitere soziale Systeme und ihre administrativen Wege gebunden (Opp 2008, 235). Aus den Ergebnissen der Resilienzforschung lassen sich verschiedene Implikationen für die Förderung von Resilienz in der Schule entnehmen. Hier kann die Möglichkeit geboten werden, präventiv oder mit einer Risikogruppe, gezielt verschiedene Basiskompetenzen zu fördern. Werner (2008) weist darauf hin, dass Interventions- und/oder Präventionsprogramme insbesondere für Kinder und Jugendliche wichtig sind, die durch den Mangel an wesentlichen lebensbegünstigenden Eigenschaften verletzlich sind, was auf eine Vielzahl von Kindern und Jugendlichen mit Verhaltensstörungen zutrifft (33f).

3.4.2 Inhalte von Resilienzförderung

Die Arbeit zur Förderung von Resilienz kann auf unterschiedlichen Ebenen erfolgen, auf der individuellen Ebene, direkt mit dem Kind oder Jugendlichen, oder aber auf der Beziehungsebene, z.B. von Eltern (Wustmann 2004, 124ff). Im Zusammenhang dieser Arbeit wird allerdings nur auf die individuelle Ebene kindbezogener Resilienzfaktoren Bezug genommen, da der Einfluss auf viele Risiko- und Vulnerabilitätsfaktoren nur schwer möglich ist. Dennoch wäre auch die Einbeziehung von Eltern wünschenswert, geht jedoch über den Rahmen dieser Arbeit hinaus.

Ziele in der Resilienzförderung sind u.a. die vorhandenen Ressourcen eines Kindes zu stärken und zu erhöhen (Ressourcen-zentrierte Strategien). Dazu gehören Angebote zur Förderung von Problem- und Konfliktlösungsstrategien, sozialer Kompetenzen oder realistischer Attributierungsmustern. Insbesondere die Entwicklung einer positiven Einstellung, im Hinblick auf die Bewältigung von Problemen, scheint als Ziel wichtig (Speck 2008a, 363). Prozess-zentrierte Strategien fokussieren auf grundlegende, protektive Systeme wie Bindung, das selbstregulative System oder das Bewältigungsmotivationssystem. Sie sollen die kindliche Kompetenzentwicklung stärken um z.B. Stress effektiver zu bewältigen (Wustmann 2004, 123).

Als Ansatzpunkte für die Förderung auf individueller Ebene nennt Wustmann (2004) die Förderung von:

- Problemlösefertigkeiten und Konfliktlösestrategien
- Positive Selbsteinschätzung des Kindes
- Selbstregulationsfähigkeiten
- Soziale Kompetenzen
- Stressbewältigung

Der adäquate Umgang mit Emotionen und die Fähigkeit, diese angemessen zu regulieren, kann als ein wichtiges Merkmal resilienter Kinder verstanden werden. Daher kommt dem Umgang mit Emotionen bei der Förderung von Resilienz, z.B. in Form von Trainingsprogrammen, eine besondere Wichtigkeit zu. Emotionen haben im Allgemeinen zentralen Einfluss darauf, wie ein Individuum seine Umwelt wahrnimmt, sie bewertet und Informationen abspeichert. Dabei hat prinzipiell jeder Mensch die Möglichkeit, seine Emotionen „anzusteuern“ oder auszublenden (Fingerle/Julius/Freytag 1997, 204). Allerdings ist damit nicht nur gemeint, negative Emotionen gar nicht erst zuzulassen. Auch die Fähigkeit, die Intensität negativer Stimmungen soweit zu kontrollieren, dass sie nicht überhand nehmen, kann ein Ziel sein. Daher ist die Thematisierung von Gefühlen als zentraler Punkt der emotionalen Erziehung zu sehen, um die Resilienz zu stärken (Fingerle/Freytag/Julius 1999, 306f).

Die Komplexität kindlicher Entwicklungsprozesse, sowie verschiedene methodische Probleme der Resilienzforschung sind Gründe dafür, dass im deutschsprachigen Raum bisher nur wenige Ansätze zur Förderung von Resilienz in der Schule vorhanden sind

(Fingerle/Freytag/Julius 1999, 304). Es existieren aktuell einige Präventionsprogramme für den Einsatz in pädagogischen Settings wie der Schule. Dazu gehören das Trainingsprogramm zur Veränderung maladaptiver Attributionsmuster von Julius und Goetze (Julius/Goetze 1998) oder das Stresspräventionstraining „Bleib locker“ (Klein-Heßling/Lohaus, 2000). Einen Überblick über diese und weitere Programme gibt Wustmann (2004). Die vorhandenen Trainings sind für Kinder im Grundschulalter geeignet. Jugendliche werden als Zielgruppe scheinbar vernachlässigt. Eine größere Anzahl von Resilienzprogrammen findet man im anglo-amerikanischen Raum. Die Zahl von „einigermaßen wirksamen“ Programmen wird mit über 30 angegeben (vgl. Grünke 2003, 54f). Viele der Ansätze sind sehr unterschiedlich ausgerichtet. Meist wird eine Vielzahl von einzelnen Aspekten gefördert, kognitive Bewältigungsmechanismen werden jedoch kaum explizit zum Ziel der Förderung gemacht. Ein effektives Konzept zur Förderung von Resilienz sollte mehreren Kriterien entsprechen. Interventionsprogramme scheinen den größten Nutzen zu bringen, wenn sie nicht nur punktuell und isoliert durchgeführt werden. Auch dann können sie eine unterstützende Funktion haben, sollten aber nicht als ausreichende, protektive Maßnahme verstanden werden (Speck 2008a, 366). Im Idealfall beginnt die Förderung bereits im Kindergarten und nicht erst im Laufe der Schulzeit. Das Ziel der Intervention sollten Risiko- oder Schutzfaktoren sein, kein bereits manifestes Problemverhalten. Idealerweise arbeiten effektive Programme nicht nur mit einer Einzelperson, sondern gemeinsam mit möglichst vielen Personen und Institutionen, die sich mit einem Kind befassen (Schule, Eltern, Jugendamt, Vereine...) (Grünke 2003a, 56f). Der Beitrag, den die Rational-Emotive Erziehung zur Resilienzförderung leisten kann, wird unter Punkt 6.6 näher beleuchtet.

3.4.3 Schulbezogene Gestaltungsprinzipien

Neben verschiedenen Trainings- und Präventionsprogrammen zur Förderung von Resilienz gibt es weitere Aspekte, die die Schule zur Förderung von Resilienz beachten sollte. Diese beziehen sich auf die Gestaltung der Institution und umfassen schulbezogene und klassenraumbezogene Prinzipien. Außerdem sollte angemerkt werden, dass dies nicht nur für Kinder und Jugendliche mit Verhaltensstörungen oder in Risikolagen wünschenswert wäre, sondern auch in präventiver Hinsicht alle Schulformen umfassen sollte (Fingerle/Freytag/Julius 1999, 308).

Schulen besitzen eine eigene Bedeutung für die Entwicklung von Kindern und Jugendlichen. Sie können für viele problembelastete Schüler eine positive Gegenerfahrung zu ihrer sonstigen Lebenswelt werden. Bei den angesprochenen Gestaltungsprinzipien handelt es sich um die Wandlung der Schule in eine „Caring-Community“. Schule wird nicht mehr nur als Ort der Wissensvermittlung gesehen, sondern es soll eine fürsorgliche Umgebung geschaffen werden, in der Schüler und Schulpersonal in einer Gemeinschaft lernen, aber auch leben können. Schülern soll die sinnvolle Teilhabe an prosozialen, bedeutsamen Aktivitäten ermöglicht werden, um Sinn und Zugehörigkeit zu erleben (Fingerle/Freytag/Julius 1999, 309ff). Schüler können in Lehrern wichtige Bezugspersonen finden und diese als fürsorglich erleben. Gerade wenn in anderen Lebensbereichen keine Stabilität und Fürsorge vorhanden ist, sollte die Schule ein Ort der emotionalen Sicherheit sein. In der Schule kann die Lösung und Reflektion sozialer Konflikte geübt, soziale Anerkennung, Erfolge und Freundschaften erlebt werden (Opp 2008, 235). Allerdings sollte in diesem Zusammenhang kritisch angemerkt werden, dass eine solche Funktion nur von Lehrern und Pädagogen ausgefüllt werden kann, die mit ihren Arbeitsbedingungen zufrieden sind, und sich nicht permanent mit den an sie gestellten Anforderungen überfordert fühlen. Ein zufriedener Schüler steht auch im Zusammenhang mit einem zufriedenen Lehrer (Speck 2008a, 262).

3.5 Probleme der Resilienzforschung und Förderung

Fingerle, Freitag und Julius (1999) merken an, dass das Wissen um Präventions- und Interventionsmöglichkeiten noch recht unspezifisch ist. Sie fordern daher eine Qualitätssicherung durch die Evaluation von Interventionen auf Schulebene. Problematisch erscheinen die teilweise unklaren Definitionen von Resilienzfaktoren. Des Weiteren konnten zwar bisher eine Reihe von Resilienzfaktoren identifiziert werden (vgl. Werner 2008, 27ff), dennoch gibt es bisher kein Modell, um die vielfältigen Zusammenhänge zwischen Schutzfaktoren, Risikokonstellationen und den Merkmalen des Kindes darzustellen. Dieses komplexe System kann nicht auf eine Aneinanderreihung von Einzelfaktoren reduziert werden. Dies führt zum nächsten Problempunkt. Aufgrund der unklaren Zusammenhänge der Resilienzforschung, sind viele Förderprogramme relativ unspezifisch. Parallel zur Evaluation von Trainingsmaßnahmen, erscheint auch weitere Grundlagenforschung nötig (Fingerle/Freytag/Julius 1999, 307). Weiterhin ist kritisch anzumerken, dass die Resultate von Erziehung und Förderung zwar intendierbar, aber nicht

determinierbar sind. Der gleiche Ansatz mag zu völlig unterschiedlichen Ergebnissen führen. Speck (2008a) bezeichnet dieses Dilemma der Pädagogik als das Prinzip des „unzureichenden Grundes“ (356). Obwohl nicht alle Variablen und Zusammenhänge eines individuellen Systems klar sind, versucht die Pädagogik, es positiv zu beeinflussen.

Trotz der vielen Schwierigkeiten, aus den erforschten Details sinnvolle Schlüsse zu ziehen, scheint Optimismus angesagt. Die Ergebnisse der Resilienzforschung legen in jedem Fall nahe, dass es lohnenswert ist, Kindern und Jugendlichen erzieherische Begleitung zu gewähren und sie auf ihrem Weg zu unterstützen (Speck 2008a, 367). Die Resilienzforschung und die Pädagogik bei Verhaltensstörungen weisen in ihren Arbeitsbereichen Überschneidungen auf, die für beide Seiten interessant und nützlich sein können. Beide untersuchen Zusammenhänge zwischen Verhalten und den verschiedensten Faktoren, die Einfluss auf seine Genese genommen haben und nehmen. Aus diesem Grund verdient die Forschungsrichtung der Resilienz in dieser Arbeit Beachtung.

3.6 Zusammenfassung

Das Thema der Resilienz spielt für den Personenkreis der Kinder und Jugendlichen mit Verhaltensstörungen eine wichtige Rolle. Auch können, durch die Aussagen von Grünke (2003a), direkte Verbindungen zur Rational-Emotiven Erziehung (REE), hergestellt werden (vgl. dazu Punkt 3.3). Neben einer Definition von zentralen Begriffen der Resilienzforschung wurde auf die personenbezogenen Schutzfaktoren resilienter Schulkinder und Jugendlicher eingegangen. Insbesondere das Thema der Resilienzförderung in der Schule wurde in Kapitel 3 kritisch beleuchtet. Abschließend setzte sich Kapitel 3 mit den Problemen der Resilienzforschung und der zielgerichteten Resilienzförderung auseinander.

4 Adoleszenz und die Entwicklung von emotionaler Kompetenz

Kapitel 4 beschäftigt sich mit jener Lebensphase, in der sich die Teilnehmer der Untersuchung dieser Dissertation befinden, der Adoleszenz. Im Folgenden wird dargestellt, wie die Entwicklung eines Jugendlichen mit Hilfe des Konzeptes der Entwicklungsaufgaben beschrieben und betrachtet werden kann. Dabei wird deutlich, dass die Entwicklung von emotionalen Fähigkeiten entscheidend für den Erfolg bei der Bewältigung von Entwicklungsaufgaben ist. Das Konzept der emotionalen Kompetenz nach Saarni (2002) setzt sich näher mit dieser Thematik auseinander und liefert interessante Aspekte zur Frage nach der Förderung von emotionalen Kompetenzen.

4.1 Zur Begrifflichkeit

Jugend, Pubertät, Adoleszenz. Um den Lebensabschnitt, der im Fokus dieser Arbeit steht, adäquat benennen zu können, wird im folgenden Abschnitt auf die aktuell in der Fachliteratur verwendeten Termini und ihre Bedeutung eingegangen. Außerdem wird eine Auswahl für die vorliegende Arbeit getroffen.

Mit dem Begriff der **Pubertät** werden vorrangig die körperlichen Veränderungen, die sexuelle Reifung und der Gestaltwandel bezeichnet. Es kann dabei zwischen Vor-, Hoch- bzw. Spät- sowie Postpubertät unterschieden werden. **Adoleszenz** als Terminus vereint mehrere Bedeutungen in sich. Zum einen wird damit die körperliche Spät- oder Postpubertät bezeichnet, zum anderen beinhaltet auch eine psychologische Dimension, bzw. ein soziokulturelles Phänomen. Adoleszenz bezeichnet auch die Veränderung der Persönlichkeit und die Anpassung an die veränderten körperlichen Voraussetzungen. Es wird somit auf die Wechselwirkungen in der psychosozialen Interaktion verwiesen (vgl. Klosinski 2004, 19ff). Adoleszenz benennt die „innerseelische Auseinandersetzung mit dem Erwachsenwerden“ (Göppel 2005, 5). Der Begriff **Jugend** wird häufig synonym zum Begriff der Adoleszenz verwendet und bezieht sich auf dieselben Dimensionen. Fend (2003) hat darauf hingewiesen, dass sich die Kernbegriffe „Jugend“, „Pubertät“ und „Adoleszenz“ nicht auf unterschiedliche Altersphasen beziehen, sondern auf die unterschiedlichen Betrachtungsmöglichkeiten, bzw. Fachwissenschaften, verweisen. Soziologen sprechen dabei vorrangig von Jugend, in der Biologie wird der Begriff der

Pubertät verwendet und die Psychologie benutzt den Terminus der Adoleszenz. In den Erziehungswissenschaften wird anhand dieser Begriffe deutlich, dass bisher keine Einheitlichkeit in der Verwendung der Termini besteht, denn dort werden alle Termini „bunt durcheinander“ verwendet (Göppel 2005, 5).

Für die inhaltliche Auseinandersetzung mit der benannten Lebensphase wird in der Arbeit sowohl Fachliteratur der Psychologie verwendet, als auch auf soziologische Betrachtungsweisen Bezug genommen. Daher werden die Termini „Adoleszenz“ und „Jugend“ synonym verwendet. Der Begriff der Pubertät wird, da er vorrangig auf die biologische Entwicklung einer Person Bezug nimmt, nicht synonym verwendet. Die Personen, die sich in dieser Lebensphase befinden, werden als Jugendliche oder Heranwachsende bezeichnet (Göppel 2005).

4.2 Adoleszenz als Phase im Lebenslauf

Aus sozialwissenschaftlicher Sicht stellt die Phase der Jugend einen besonderen Stellenwert im Lebenslauf eines Menschen dar. Die Betrachtung verschiedener psychologischer und soziologischer Aspekte legt die Vermutung nahe, dass die Lebensphase der Jugend oder Adoleszenz von der Kindheit und dem Erwachsenenalter abgegrenzt werden kann. Diese Thematik wird z.B. von Göppel (2005; 2007) oder Hurrelmann (2009) ausführlich dargestellt. Es scheint, als sei zur Abgrenzung dieses Lebensabschnittes eine Festlegung ausschließlich auf Altersangaben kaum sinnvoll, da diese im Einzelfall stark variieren können. Hurrelmann (2009) weist auf Befunde hin, die bei einer Mehrzahl der Angehörigen eines Jahrgangs ab dem 12. Lebensjahr auf einen Übergang in die Phase der Adoleszenz hindeuten. Wie in jedem Lebensabschnitt liegt auch in der Phase der Adoleszenz, der Persönlichkeitsentwicklung, eine Auseinandersetzung mit den sozialen, äußeren und physischen Umweltbedingungen, sowie den inneren, körperlichen und psychischen Gegebenheiten zugrunde. Während der Jugend verläuft dieser Prozess der produktiven Auseinandersetzung jedoch häufig in einer besonders intensiven oder turbulenten Form. So wird von der Jugend als „zweite Geburt“ gesprochen, um die Dramatik der Veränderungsprozesse treffend zu beschreiben (Göppel 2005, 8).

4.3 Kognitive Veränderungen in der Adoleszenz

Die Veränderungen, die von Jugendlichen bewältigt werden müssen, sind sowohl körperlicher, geistiger, emotionaler aber auch sozialer Art und verdichten sich in dieser Phase des Lebens enorm (Hurrelmann 2009, 7f). Insbesondere die Entwicklungspsychologie betrachtet die Phase der Adoleszenz auch als eine Phase, in der es zu Veränderungen des Denkstils und zu einem Zuwachs verschiedener Kompetenzen kommt. So findet parallel zu dem stattfindenden Wandel in der Gestalt eines Jugendlichen, ein deutlicher reifungsbedingter Wandel des Denkvermögens statt. 12-14 jährige Schüler können komplexere mathematische Aufgaben lösen als 8-10 Jährige, oder auch eine differenziertere Auseinandersetzung mit Argumenten führen. Nicht ohne Grund ist die Schule, bzw. der Aufbau der curricularen Vorgaben so ausgerichtet, dass es diesem geistigen Entwicklungsprozess entspricht (vgl. Göppel 2005, 32ff). Grundlage dieser Erkenntnisse ist die langjährige Forschung von Jean Piaget. Er beschäftigte sich umfassend mit kindlichen Entwicklungsprozessen, sowie den Veränderungen und Entwicklungen von kognitiven Strukturen (vgl. Piaget 1974; Piaget/Leber 1995; Bugge 2001). So beschreibt Piaget (1974), dass mit etwa elf -12 Jahren eine entscheidende Veränderung in der Denkstruktur der Jugendlichen erfolgt. In der Stufe des „formalen Denkens“ wird es möglich, allgemeiner und abstrakter mit Problemen umzugehen, Schlüsse aus Hypothesen und nicht nur aus eigenen Beobachtungen zu ziehen, oder aber unterschiedliche Positionen einzunehmen und zu relativieren (Piaget 1974, 203ff). Aufgrund dieser kognitiven Veränderungen wird auch die Fähigkeit zu Reflexion komplexer und abstrakter, die Betrachtung verschiedener Sachverhalte erfolgt differenzierter und mehrperspektivischer. Dies hat Einfluss darauf, wie ein Jugendlicher seine Umwelt wahrnimmt und beurteilt (Göppel 2005, 35). Ein weiteres bekanntes Stufenschema zur kognitiven Entwicklung, basierend auf dem moralischen Urteil einer Person, stammt von Kohlberg (2002).

4.4 Emotionale Entwicklung im Jugendalter

Neben der Entwicklung verschiedener kognitiver Kompetenzen ist insbesondere die Entwicklung von emotionalen Fertigkeiten im Jugendalter entscheidend. Für die emotionale Entwicklung ist, neben der frühen Kindheit, keine Entwicklungsphase des Menschen so entscheidend wie die Adoleszenz (Hülshoff 2006, 214). Unser emotionales Erleben wird durch unsere kognitive Reife bestimmt, z.B. durch unsere Fähigkeit, systematische und logische Zusammenhänge zu erkennen (Saarni 2002, 4). So erweitert

sich im Jugendalter die Fähigkeit zur differenzierten Wahrnehmung und Benennung eigener Gefühle und möglicher Gründe für diese. Jugendliche entwickeln eine differenziertere Sicht für andere Personen, ihre Haltungen, und mögliche Beweggründe für ihr Handeln (Salisch 2002, 146). Verglichen mit jüngeren Kindern sind Jugendliche dazu in der Lage, die Perspektive einer dritten Person einzunehmen, komplexe soziale Vergleiche durchzuführen oder die Gefühle von Interaktionspartnern zu antizipieren. Des Weiteren entwickeln sie ein Bewusstsein dafür, dass nach außen gezeigte Gefühle und Stimmungen nicht immer mit der tatsächlichen Befindlichkeit übereinstimmen müssen. Soziale Beziehungen zu anderen Jugendlichen bekommen einen höheren Stellenwert, mehr Tiefe und Ernsthaftigkeit, werden aber teilweise auch strategisch eingesetzt, um Status und Selbstwertgefühl zu erhöhen (Göppel 2005, 37f). Die Fähigkeiten zur Aufnahme und Verarbeitung von sozialen und emotionalen Informationen sind bei Jugendlichen differenzierter möglich. Diese neuerworbenen Fähigkeiten bedeuten für einen Jugendlichen jedoch auch, dass er eine bisher unbekannte Menge an neuen Informationen aufnimmt und diese verarbeiten und in angemessenes Verhalten umsetzen können muss, um z.B. in einer Peer-Group interagieren zu können (Seiffge-Krenke 2002, 53).

Im Vergleich zur Kindheit verändern oder verlagern sich verschiedene Bedürfnisse in der Adoleszenz. Dazu gehört z.B. das Bedürfnis nach sexueller Betätigung. Typisch scheint auch ein Wechselspiel zwischen Autonomie- und Sicherheitsbedürfnissen zu sein, wobei Bedürfnisse von Sicherheit immer mehr von Gleichaltrigengruppen und nicht mehr nur von der Familie befriedigt werden. Allerdings sind insbesondere Jugendliche mit Verhaltensstörungen oft nur unzureichend in Beziehungen und Gruppen von Gleichaltrigen integriert. Bereits geringe Abweichungen von der Norm reichen teilweise aus, um Jugendliche von Peer-Aktivitäten auszuschließen (Salisch, 2008, 99). Das Bedürfnis nach Selbstverwirklichung und "Ich-Entwicklung" ist eng mit der Suche nach der eigenen "Identität" verknüpft (vgl. Klosinski 2004, 29ff). Jugendliche zeigen oft einen großen Wunsch nach Zugehörigkeit und Liebe. Ängste, Einsamkeit, Trauer und das Gefühl, nicht verstanden zu werden, treten in bisher unbekannter Heftigkeit auf. Insbesondere die frühe Adoleszenz ist, laut Seiffge-Krenke (2002), vor allem durch verschiedene negative Emotionen gekennzeichnet. Immer wieder kommt es daher zu emotionalen Krisen; die neu erlebten Gefühle können noch nicht immer kontrolliert, adäquat eingesetzt und erfasst werden, welches häufig eine gewisse emotionale Unsicherheit oder Überforderung mit sich bringt (Hülshoff 2006, 216ff). Um mit den Widersprüchen der sozialen Erwartungen und

der eigenen Selbstdefinition dieser Lebensphase umgehen zu können, benötigen Jugendliche eine große Kompetenz an Problemverarbeitung und adäquatem Verhalten (Hurrelmann 2009).

4.5 Entwicklungsaufgaben im Jugendalter

Während der Phase der Adoleszenz finden bei Heranwachsenden sowohl kognitive als auch biologische Veränderungen statt. Diese ermöglichen neue Handlungsmöglichkeiten und Impulse. Die alltäglichen Bewältigungs- und Entwicklungsprozesse der Jugendlichen können vor dem Hintergrund unterschiedlicher interner und externer Vorgaben der Humanentwicklung beschrieben werden (Fend 2005, 205). Jene Aufgaben und Probleme, die Menschen in verschiedenen Phasen ihrer Entwicklung bearbeiten (müssen), werden als altersspezifische Entwicklungsaufgaben beschrieben. Teilweise wird die Phase der Jugend sogar als eine „Verdichtung von Entwicklungsaufgaben“ angesehen (Göppel 2005, 71). Im folgenden Abschnitt wird das Konzept der Entwicklungsaufgaben und die zugrunde liegende Sicht von Entwicklung vorgestellt. Da es sich bei der Zielgruppe in der vorliegenden Arbeit um Jugendliche handelt, wird bei der Auseinandersetzung mit dem Thema Entwicklungsaufgaben der besondere Fokus auf die Phase der Adoleszenz gelegt.

4.5.1 Annahmen über Entwicklung

Entwicklung, insbesondere bezogen auf die Prozesse im Jugendalter, umfasst mehrere Komponenten: Umwelt, Person und Interaktion. Diese Sichtweise basiert auf einem aktuellen Standpunkt der Entwicklungspsychologie, dem handlungstheoretischen Paradigma. Demnach ist der Jugendliche an seiner eigenen Entwicklung beteiligt, er ist „das Werk seiner selbst“ (Fend 2005, 206ff). Es wird von einer individuellen Person ausgegangen, die im Kontext von mehreren Einflussgrößen handelt. Dies sind zum einen die endogenen Entwicklungsprozesse, die ihre Grundlage in der inneren, biologischen Veränderung und Entwicklung haben, zum anderen wird die Person von den äußeren Kontextbedingungen beeinflusst. Sie sind das Ergebnis der historisch-gesellschaftlichen Entwicklung. Entwicklung kann demnach als Resultat aus dem Zusammenspiel innerer Entwicklung, äußerer Faktoren und der eigenen Gestaltung einer heranwachsenden Person gesehen werden. Fend (2005) fasst diese Sicht für ein pädagogisches Verständnis von Jugendalter wie folgt zusammen: Ohne die innere Bereitschaft eines Jugendlichen, ohne kulturelle, exogene Ansprüche und ohne die aktive Selbstgestaltung ist keine Entwicklung

in der Phase der Jugend möglich (209). Ferchhoff (2007) befasst sich mit Entwicklungs- und Lebensbewältigungsaufgaben von Jugendlichen in der aktuellen Zeit und Gesellschaft (vgl. Ferchhoff 2007, 98ff). Er betont, dass Jugendliche als kompetente und aktiv handelnde Personen aufgefasst werden, die ihre eigene Zukunft gestalten. Sie reagieren dabei nicht nur passiv auf vorgegebene Entwicklungsaufgaben und Bedingungen, sondern gehen sehr innovativ mit gesellschaftlichen Bedingungen um, indem sie in der Lage sind, sie für ihre Bedürfnisse umzugestalten.

4.5.2 Zur Begrifflichkeit

Der Begriff der Entwicklungsaufgabe stammt aus der Entwicklungspsychologie. Havighurst definiert eine Entwicklungsaufgabe als „eine Aufgabe, die zu einem bestimmten Zeitpunkt oder in der Phase im Leben eines Individuums auftritt, deren erfolgreiche Bewältigung zu Zufriedenheit und zu Erfolg mit späteren Aufgaben führt, während Misserfolg in der Unzufriedenheit des Individuums, der Missbilligung der Gesellschaft und Schwierigkeiten mit späteren Aufgaben resultiert“ (Havighurst 1972 2, Original von 1948; Übersetzung siehe Freund/Baltes 2005, 37). Der Begriff bezeichnet demnach die vorgegebenen Erwartungen und Anforderungen, die an eine Person in einem bestimmten Lebensabschnitt gestellt werden (Hurrelmann 2009, 19f). Dreher und Dreher (1985) beschreiben Entwicklungsaufgaben als „...inhaltlich definierte Verbindungsglieder zwischen gesellschaftlichen Anforderungen und individuellen Bedürfnissen, Interessen und Zielen“ (Dreher/Dreher 1985, 56).

4.5.3 Das Konzept der Entwicklungsaufgaben

Havighurst (1972, Original von 1948) gilt als Begründer des Konzeptes der Entwicklungsaufgaben. Es handelt sich dabei um Ziele oder Themen, die sich für eine Person in einer bestimmten Phase des Lebens ergeben. Entwicklungsaufgaben entstehen aus einer Wechselwirkung zwischen altersbezogenen, gesellschaftlichen Anforderungen, der biologischen Entwicklung und der Persönlichkeit einer Person (Freund 2004, 305). Havighurst definiert die Persönlichkeit als die persönlichen Werte und die Ziele und Bestrebungen eines Individuums.

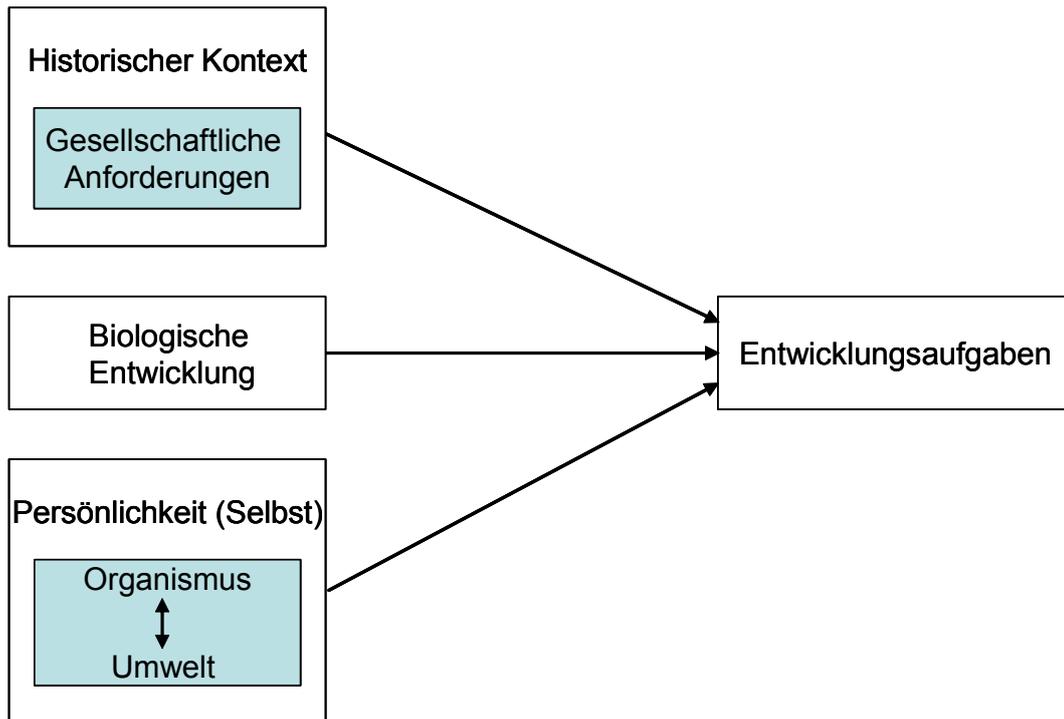


Abbildung 6: Das Konzept der Entwicklungsaufgaben nach Havighurst (Freund 2004, 306).

Die Art und Weise, wie ein individueller Lebenslauf strukturiert wird, hängt jedoch nicht nur von persönlichen Zielen und Wünschen ab, sondern auch von den sozialen Erwartungen einer Gesellschaft. Diese werden von der Mehrheit der Gesellschaft geteilt und von biologischen Faktoren (wie der Schulreife) oder ökonomischen Gegebenheiten (wie dem Pensionierungsalter) mitbestimmt. Freund (2004) vertritt die Ansicht, dass Entwicklungsaufgaben eine entwicklungsregulative Funktion haben. Sie besteht in der Unterstützung von Prozessen zur Setzung, Auswahl und Verfolgung von längerfristigen Zielen. Sie sind nach biologischen, persönlichen und gesellschaftlichen Kriterien dem Alter angemessen. Ausgangspunkt ist eine Sichtweise von produktiver Lebensbewältigung unter historischen Lebensbedingungen. Basierend auf diesen Grundannahmen wird die Frage gestellt, wie sich Kompetenzen der Lebensbewältigung nach und nach, also altersspezifisch, aufbauen. Es wird ein gesellschaftlich vorstrukturiertes Programm des Lebenslaufes individuell biographisch umgesetzt (Fend 2005, 210). Entwicklungsaufgaben können nicht voneinander unabhängig und getrennt betrachtet werden. Sie gehen ineinander über, oder haben Berührungspunkte. Auch besteht ein Zusammenhang zwischen dem erfolgreichen Abschließen einer Entwicklungsaufgabe und der Möglichkeit (und Fähigkeit) zur Auseinandersetzung mit einer weiteren (Hurrelmann 2009, 19ff). Entwicklungsaufgaben werden daher auch als wichtige Themen der Entwicklung angesehen, die im Jugendalter parallel laufen und mit denen sich ein Heranwachsender

zwangsläufig auseinandersetzen muss. Ist eine erfolgreiche Bewältigung gelungen, ergibt die Summe „... so etwas wie Erwachsensein“ (Göppel 2005, 75).

Das Konzept der Entwicklungsaufgaben, nach Havighurst, ist weit verbreitet. Dies scheint in seinen vielfältigen Anschlussmöglichkeiten mit verschiedenen Theorien und Forschungsrichtungen begründet. Eine aktuelle und differenzierte Auseinandersetzung mit diesem Thema, sowie ein Vergleich der Entwicklungsaufgaben nach Havighurst, Dreher und Dreher bzw. Fend findet sich bei Göppel (2005). Im weiteren Verlauf des Kapitels wird daher immer wieder auf seine Arbeit Bezug genommen.

Sieben Aspekte kennzeichnen das Konzept der Entwicklungsaufgaben (vgl. Göppel 2005, 72f):

- **Epigenität:** Es wird von einem geordneten menschlichen Entwicklungsprozess ausgegangen. Das Konzept ist somit an Phasenlehren der Entwicklungspsychologie anschlussfähig.
- **Kontextualität:** Entwicklungsaufgaben sind immer in einen historisch-kulturellen Kontext eingebettet. Sie geben so gesellschaftliche Normalitätserwartungen wieder.
- **Subjektivität:** Ein Jugendlicher muss die Entwicklungsaufgaben erkennen und annehmen. Das Konzept ist somit mit Subjekt- und Bildungstheorien vereinbar.
- **Aktivität:** Zur Bewältigung von Entwicklungsaufgaben ist Eigenaktivität und Anstrengung erforderlich. Dieser Ansatz ähnelt dem der „Coping-Strategien“.
- **Normativität:** Entwicklungsaufgaben können bewältigt werden oder aber misslingen. Damit stellt sich auch die Frage nach dem jeweiligen Wertesystem, nachdem das Gelingen als ein „gutes Leben“ bewertet wird.
- **Prospektivität:** Mit der dritten Quelle der Entwicklungsaufgaben nach Havighurst (1972, Original von 1948), der Persönlichkeit, spielen individuelle Ziele und Wünsche eine Rolle. Eine Entwicklung kann daher nicht allein als Ergebnis bisheriger Ereignisse erklärt werden.
- **Pädagogizität:** Hier stellt sich die Frage nach förderlichen oder hemmenden Bedingungen für einen Jugendlichen. Wie kann ein Heranwachsender unterstützt werden, wenn er mit der Bewältigung alleine überfordert ist?

4.5.4 Entwicklungsaufgaben im Jugendalter

Jugendliche sehen sich im Laufe ihrer Biographie expliziten Entwicklungsaufgaben gegenüber. Diese müssen aktiv angegangen und produktiv-sinnbezogen verarbeitet werden. Jugendliche werden als kompetente und aktiv handelnde Personen aufgefasst, die ihre eigene Zukunft gestalten (Ferchhoff 2007). Die gestellten Entwicklungsaufgaben für die Jugendphase können als idealtypische Struktur der westlich orientierten Kulturen verstanden werden. Diese Handlungsaufgaben, mit normativ-gesellschaftlichem Erwartungscharakter, müssen von Jugendlichen bewältigt werden, um den Übergang zum Erwachsenen sein zu vollziehen. Erst im Anschluss an die aktive Bewältigung ist ein gelungener Übertritt ins Erwachsenenleben, im Sinne eines vollsozialisierten Subjekts, vollzogen (Ferchhoff 2007, 100ff). Eine Entwicklungsaufgabe wird täglich, in der konkreten Auseinandersetzung und Handlung an bestimmten Orten und mit verschiedenen Personen, nicht auf imaginäre Weise, bewältigt (Fend 2005, 213). Ein möglicher Blick auf die Phase der Jugend ist, "Jugend als Verdichtung von Entwicklungsaufgaben". Verglichen mit z.B. dem höheren Alter, gibt es für die Phase der Adoleszenz eine ungleich höhere Anzahl an sozialen Erwartungen und Vorgaben (vgl. Freund 2004, 309). Viele Entwicklungsprobleme von Jugendlichen, wie soziale, körperliche oder psychische Auffälligkeiten, führt Hurrelmann (2009) auf eine misslungene Auseinandersetzung mit Entwicklungsaufgaben zurück.

Entwicklungsaufgaben müssen immer in einem historisch-kulturellen Kontext betrachtet werden, insbesondere, wenn sie sich auf das Jugendalter beziehen. Daher können sie nicht als zeitlos und festgeschrieben definiert werden, sondern müssen auf ihre Zeitgemäßheit überprüft werden. Nachdem Havighurst (1972, Original von 1948) seine Entwicklungsaufgaben für 12-18-jährige Amerikaner vorgestellt hatte, versuchten Dreher und Dreher (1985) diese Auflistung an 15-18-jährige deutsche Jugendliche anzupassen und evt. zu aktualisieren (vgl. Dreher/Dreher 1985, 56ff). Noch immer wird der Ansatz der Entwicklungsaufgabe als aktuell angesehen und von Fend (2005) in überarbeiteter Form verwendet. Allerdings kann man feststellen, dass es noch immer eine große Übereinstimmung mit den Aussagen von Havighurst, bzw. Dreher und Dreher, gibt. Göppel (2005) hat die Kataloge der Entwicklungsaufgaben für die Phase des Jugendalters vergleichend gegenübergestellt. Es wurde eine aufzählende Übersicht, sowie Zuordnung der entsprechenden Themen zueinander, vorgenommen (vgl. Göppel 2005, 73f).

Katalog der Entwicklungsaufgaben nach Havighurst 1952	Katalog der Entwicklungsaufgaben nach Dreher/Dreher 1985	Katalog der Entwicklungsaufgaben nach Fend 2000
Entwicklung neuer und reiferer Beziehungen mit den gleichaltrigen beider Geschlechter.	Aufbau eines Freundeskreises: Zu Altersgenossen beiderlei Geschlechts werden neue, tiefere Beziehungen hergestellt.	Umbau sozialer Beziehungen.
Erwerb einer maskulinen oder femininen sozialen Rolle.	Sich das Verhalten aneignen, das man in unserer Gesellschaft von einem Mann bzw. von einer Frau erwartet.	
Erreichung emotionaler Unabhängigkeit von Eltern und anderen Erwachsenen.	Von den Eltern unabhängig werden bzw. sich von Elternhaus lösen.	
Seien eignen Körper akzeptieren und wirksam einsetzen.	Akzeptieren der eignen körperlichen Erscheinung: Veränderungen des Körpers und des eigenen Aussehens annehmen.	Den eigenen Körper bewohnen lernen.
Erwerb ökonomischer Unabhängigkeit.		
Berufswahl und Berufsausbildung.	Wissen, was man werden will und was man dafür können (lernen) muss.	Umbau der Leistungsbereitschaft und des Verhältnisses zur Schule.
		Berufswahl als Entwicklungsaufgabe.
Vorbereitung auf Heirat und Familie.	Aufnahme intimer Beziehungen zum Partner (Freund/Freundin).	Umgang mit Sexualität lernen.
	Vorstellungen entwickeln, wie der Ehepartner und die zukünftige Familie sein soll.	
	Über sich selbst im Bilde sein: Wissen, wer man ist und was man will	Identitätsarbeit als Entwicklungsaufgabe.
Erwerb von Begriffen und intellektuellen Fähigkeiten zur Ausübung der bürgerlichen Pflichten und Rechte.		
Anstreben und Entfaltung		

sozialverantwortlichen Verhaltens.		
Aneignung von Werten und einem ethischen System als Leitlinien eigenen Verhaltens.	Entwicklung einer eigenen Weltanschauung: sich darüber klar werden, welche Werte man hoch hält und als Richtschnur für sein eigenes Verhalten akzeptiert.	Bildung als Entwicklungsaufgabe.
	Entwicklung einer Zukunftsperspektive: Sein Leben planen und Ziele ansteuern, von denen man glaubt, dass man sie erreichen kann.	

Tabelle 3: Entwicklungsaufgaben nach Havighurst 1952, Dreher/Dreher 1985 und Fend 2000 (Göppel 2005, 73f).

Bei beiden Katalogen handelt es sich um zusammengefasste Kategorien nach den Aussagen der Befragten. Dreher/Dreher (1985) hielten als Ergebnis fest, dass die Entwicklungsaufgaben nach Havighurst, auch für Jugendliche Mitte der 80er Jahre, bedeutsam waren. Über die Mehrzahl der Entwicklungsaufgaben besteht nach wie vor relative Einmütigkeit. Das liegt wohl nicht nur an einer großen Übereinstimmung in den Forschungsergebnissen von Havighurst, Dreher/Dreher und Fend, sondern auch an dem nachvollziehbaren Hintergrund für die Darstellung und Analyse von Prozessen der Entwicklung einer Persönlichkeit im Jugendalter (Zimmermann 2000, 156). Auch 2007 wird das Modell der Entwicklungsaufgaben noch als relevant für das Aufwachsen von Jugendlichen angesehen (Ferchhoff 2007, 98ff).

4.5.5 Kritik am Modell der Entwicklungsaufgaben

Ein zentraler Kritikpunkt an unidirektionalen Stufenmodellen, wie dem der Entwicklungsaufgaben nach Havighurst (1972, Original von 1948), ist die Annahme, dass Entwicklung multidirektional ist und nicht aus einheitlichen Zielen und Entwicklungsgewinnen besteht. Entwicklung umfasst demnach in jedem Alter Gewinne und Verluste (vgl. Freund 2004, 309). Das Konzept der Entwicklungsaufgaben wird den sozialen Strukturen und materiellen Lebensbedingungen der Jugendlichen am Ende des 20. Jahrhunderts nicht mehr ausreichend gerecht, da es zu eng geführt ist. Die

Differenzierungen und Pluralisierungen der aktuellen jugendspezifischen Lebensweise werden nur unzureichend berücksichtigt (Ferchhoff 2007).

4.5.6 Notwendige Kompetenzen zur Bewältigung von Entwicklungsaufgaben

Der bisherigen Beleuchtung des Themas, der Entwicklungsaufgaben Heranwachsender, konnte entnommen werden, dass die Veränderungen, die von Jugendlichen bewältigt werden müssen, sowohl körperlicher, geistiger, emotionaler, aber auch sozialer Art sind. In der Phase der Jugend verdichten sich diese Entwicklungsaufgaben, verglichen mit dem hohen Alter. (Hurrelmann 2009, 7f). Das Erreichen dieser Ziele geht mit sozialer Verstärkung und Unterstützung einher, wohingegen ein Scheitern oder die Beschäftigung mit nicht altersangemessenen Entwicklungszielen, mit sozialer Missbilligung und dem Entzug von verschiedener instrumenteller Unterstützung verbunden sein kann (Freund 2004, 304). Welche Kompetenzen, Fähigkeiten und Fertigkeiten benötigt aber ein Heranwachsender, um Entwicklungsaufgaben wahrzunehmen, zu akzeptieren und aktiv zu bewältigen? Eine Schlüsselrolle spielt dabei die emotionale Kompetenz einer Person. Das Konzept der emotionalen Kompetenz nach Saarni wird im folgenden Abschnitt erläutert, und abschließend in Beziehung zum Ansatz der Entwicklungsaufgaben gesetzt.

4.6 Emotionale Kompetenz

Gerade im Jugendalter scheint, neben der Entwicklung der verschiedensten Fähigkeiten und Fertigkeiten, insbesondere auch die Weiterentwicklung des „Emotionswissens“, bzw. der emotionalen Kompetenz, von Bedeutung zu sein. Wenn z.B. Konflikte mit den Eltern zunehmen oder aber die Gleichaltrigengruppe an Wichtigkeit gewinnt, ist eine vergleichsweise höhere emotionale Kompetenz vonnöten als in der Kindheit (Seiffge-Krenke 2002). Saarni (1999; 2002) war eine der ersten Personen, die sich intensiv mit dem Thema der emotionalen Kompetenz (emotional competence) auseinandergesetzt hat und deren Bedeutung für weitere Entwicklung beleuchtet (vgl. Seiffge-Krenke 2002, 51). Ihr Modell der emotionalen Kompetenz ist weit verbreitet und wird als kontextorientiert und pädagogisch nützlich eingestuft. Daher beschränkt sich diese Arbeit auf die von ihr entwickelte Systematik. Weitere Modelle der emotionalen Kompetenz liegen z.B. in Form des Rose-Krasnor Konzeptes der sozialen Kompetenz, des Konzeptes der emotionalen

Intelligenz von Salovey und Mayer oder des Konzeptes der affektiven Sozialen Kompetenz vor (Salisch 2002, 33ff).

4.6.1 Zur Begrifflichkeit

Unter emotionalen Kompetenzen versteht man „...Fähigkeiten, die zur Identifikation von emotionalen Zuständen bei sich und anderen, zur Identifikation von emotionsauslösenden Bedingungen und zur Selbstregulation von Emotionen nötig sind“ (Fingerle 2005, 139). Saarni (2002) erläutert den Begriff dahingehend, dass sich emotionale Kompetenz als Selbstwirksamkeit in emotionsauslösenden sozialen Transaktionen äußert. Selbstwirksamkeit meint, dass eine Person die Fertigkeiten und Fähigkeiten dazu hat, ein erwünschtes Ergebnis erreichen kann. Eine Person reagiert auf eine soziale Transaktion mit Emotionen. Sie findet erfolgreich einen Weg durch den interpersonalen Austausch und reguliert dabei gleichzeitig wirksam ihre eigenen emotionalen Reaktionen. Diese Person hat ihr Wissen über Emotionen, emotionale Kommunikation, sowie ihr Ausdrucksverhalten, strategisch wirksam eingesetzt. Im Folgenden werden die Begriffe „Fertigkeiten“ sowie „Fähigkeiten“ im Bezug auf emotionale Kompetenz synonym benutzt, da dies in der verwendeten Literatur ebenfalls geschieht (vgl. Fingerle 2005; Saarni 2002; Salisch 2002). Allerdings weist Tänzer (2002) darauf hin, dass mit den Begriffen der Fertigkeit und der Fähigkeit sehr unterschiedliche theoretische Implikationen verbunden sind und das jeweilige Verständnis dieser Begriffe, z.B. innerhalb eines Trainingsverfahrens, expliziert werden sollte (35).

4.6.2 Das Konzept der emotionalen Kompetenz nach Saarni

Nach dem Konzept der emotionalen Kompetenz nach Saarni ist ein Individuum eingebettet in soziale Beziehungen und kulturelle Kontexte. Um erfolgreich in diesen Beziehungen und Kontexten partizipieren zu können, sind acht emotionale Fertigkeiten vonnöten (vgl. Punkt 4.6.4). Emotionale Kompetenz umfasst neben der Fähigkeit zur Emotionsregulation das Wissen um eigene Emotionen, als auch um die anderer Personen. Menschen können gleichzeitig multiple Gefühle haben, das gleiche Ereignis muss nicht zwangsläufig bei verschiedenen Personen identische Gefühlszustände verursachen. Auch das Ausdrucksverhalten von Emotionen, z.B. in nonverbaler Form, will erlernt sein, sowie die Abhängigkeit der emotionalen Offenbarung von der Beziehung zu unserem Interaktionspartner. Der Umfang und die Tiefe mit der eine Person ihre Gefühle offenbart,

hängt maßgeblich von der Beziehung zu seinem Gegenüber und von der Situation ab (Saarni 2002, 11). Emotionale Kompetenz entwickelt sich in wechselseitigen Beziehungen, Kinder lernen durch Eltern oder Peers die Fertigkeiten, die in ihrer Kultur von Bedeutung sind. Interindividuelle und interkulturelle Unterschiede bei der Entstehung von emotionaler Kompetenz werden von Saarni betont. (Salisch 2002, 36).

Der Emotionsregulation kommt m. E. eine Schlüsselrolle für das Verständnis des Verlaufs von emotionalen Erfahrungen zu. Da der Begriff sehr umfassend ist, wird er von Saarni in das Konstrukt der internalen und externalen Emotionsregulation unterteilt.

- **Internale Emotionsregulation:** Nimmt Bezug auf die Regulation des individuellen subjektiven Erlebens von Gefühlszuständen. Es schließt deren Dauer, Intensität und Latenz ein. Ein Beispiel für eine internale Emotionsregulation ist: „Ich fühle mich wirklich aufgeregt und angespannt. Um mich zu entspannen, denke ich daran, dass ich diese Situation schon oft erfolgreich gemeistert habe und dass es keinen wirklichen Grund für mich gibt, aufgeregt und angespannt zu sein.“
- **Externale Emotionsregulation:** Diese bezieht sich auf die Handhabung von Gefühlszuständen und deren Ausdruck, insbesondere in kommunikativen Kontexten, wie „Ich möchte, dass mein neuer Physiklehrer positiv von mir denkt, also bemühe ich mich um ein freundliches und angepasstes Verhalten.“ (Saarni 2002, 10).

Internale und externale Emotionsregulationen können auch unter dem Begriff der Copingstrategien gefasst werden. Zu dem Thema Coping gibt es umfassende Literatur, an dieser Stelle soll daher nicht vertiefend darauf eingegangen werden (vgl. Werner 2008; Wustmann 2004; Petermann/Niebank/Scheiterhauer 2004). Auch lassen sich einige Übereinstimmungen mit den Grundlagen der Rational-Emotiven Verhaltenstherapie (REVT) finden (vgl. Bernard/Ellis/Terjesen 2006; Ellis 2008). In der Rational-Emotiven Verhaltenstherapie bzw. in der Rational-Emotiven Erziehung (REE) wird mit Hilfe des ABC-Modells verdeutlicht, dass die Einstellungen, Schlussfolgerungen und Interpretationen einer Person, also ihr „Belief-system“ (B), maßgeblichen Einfluss auf die Konsequenzen (C), wie ihre Emotionen oder ihr Verhalten haben. Diese werden nicht ausschließlich von (A) den aktivierenden Ereignissen bestimmt (vgl. Kapitel 5.6). Eine Grundhaltung in der REE lautet daher auch wie folgt: „Rational-emotive education (REE)

is based on the assumption that it is possible and desirable to teach children how to help themselves cope with life more effectively (vgl. Ellis/Bernard 2006, 419).

Kritik an dem Konzept von Saarni (1999) wird an ihrer Zusammenstellung der acht Fertigkeiten der emotionalen Kompetenz geäußert. Es gibt keine ausreichende Begründung für jene acht Fähigkeiten, die als erweiterbar angesehen werden. Des Weiteren wird die Anordnung der Liste kritisiert, die weder nach theoretischen Konzepten noch nach empirischen Gesichtspunkten aufgebaut ist (Salisch 2002, 37).

4.6.3 Die Entstehung von emotionaler Kompetenz

Einen umfangreichen Überblick über die bisher erfolgte Forschung und deren Erkenntnisse zu diesem Thema wiederzugeben, würde den Umfang dieser Arbeit übersteigen (vgl. dazu Keppler et al. 2002; Saarni 1999; Dix 1991). Daher sollen an dieser Stelle lediglich einige bisherige Ergebnisse zur Entstehung von emotionaler Kompetenz dargelegt werden. Der kulturelle Kontext, in dem wir aufwachsen, spielt für die Entstehung von emotionaler Kompetenz eine wichtige Rolle, welches Saarni (1999) an mehreren Beispielen anschaulich verdeutlicht. Eine Übertragungen von emotionalen Kompetenzen westlicher Kulturen auf andere, nicht-westliche Kulturen, ist nur bedingt möglich (vgl. Friedlmeier/Trommsdorff 2002).

Der Umfang des Wissens, den Kinder und Jugendliche über Emotionen haben, ist wesentlich durch die Art und Weise geprägt, wie Eltern mit und über Emotionen kommunizieren. Dieser Erfahrungsschatz steht den Kindern später zur Verfügung, um eigene Erfahrungen emotionaler Art zu bewerten. Eltern fungieren als Modelle, deren Verhaltensweisen Kinder imitieren. Sie dienen als Diskurspartner, mit denen Kinder im Austausch über ihre Gefühle stehen. Außerdem vermitteln und übersetzen sie, wenn z.B. ein Verhalten im Gegensatz zu ihren Worten steht und somit Unsicherheit hervorruft (vgl. Salisch 2002, 36). Selbstverständlich ist ein Hinzulernen und Verändern dieses Wissens möglich, aber es bildet zunächst einmal eine Grundlage, von der aus soziales Geschehen gedeutet wird. Empathisch, mitfühlende Eltern scheinen prosoziales, kompetentes Verhalten der Kinder und Jugendlichen Peers gegenüber zu fördern (Saarni 2002, 6f). Während in der Kindheit die Eltern und die Familie maßgeblich für das Erlernen emotionaler Fähigkeit sind, wird diese Funktion bei Heranwachsenden häufig durch die Gleichaltrigengruppe, die Peers, Freunde und eigene Beziehungspartner abgelöst. Viele

Themen, Probleme und Emotionen werden mit Gleichaltrigen, wie etwa dem besten Freund besprochen, nicht mehr nur mit den Eltern (vgl. Göppel 2005, 37ff). Dabei verändert sich auch der sozial akzeptierte Ausdruck von Emotionen unterschiedlichen Gruppen gegenüber. Jugendliche haben verschiedene Strategien, Emotionen gegenüber ihren Peers zu zeigen oder sie ihren Eltern mitzuteilen (vgl. Seiffge-Krenke 2002, 51ff; Salisch 2002, 135ff).

4.6.4 Fertigkeiten der emotionalen Kompetenz

Grundlegend für eine emotionale Kompetenz sind bei Saarni acht verschiedene Fähigkeiten oder Fertigkeiten. Diese werden benötigt, um in emotionsauslösenden, sozialen Situationen selbstwirksam zu handeln. Die acht Fähigkeiten werden im folgenden Abschnitt einzeln beleuchtet, dennoch wirken sie nicht voneinander unabhängig, sondern gemeinsam. An dieser Stelle kann lediglich ein Überblick über die Thematik gegeben werden. Ausführliche Informationen finden sich bei Saarni (2002, 12ff oder 1999, 79ff). Die Fertigkeiten emotionaler Kompetenz sind durch die Einflüsse der westlichen Kultur gekennzeichnet und können daher nicht ohne Weiteres auf andere Kulturen übertragen werden (vgl. Friedlmeier/Trommsdorff 2002).

1. Bewusstheit über den eigenen emotionalen Zustand.

Unser emotionales Erleben beeinflusst maßgeblich, welche Motivation wir haben, um ein Ziel zu erreichen. Grundlegend dafür ist die Fähigkeit, Gefühle bewusst wahrzunehmen, was teilweise auch mehrere unterschiedliche Gefühle umfassen kann. Auch das Wissen darum, dass man sich seiner Gefühle nicht immer vollständig bewusst ist, umfasst diese Fertigkeit

2. Die Fähigkeit, Emotionen anderer Menschen auf der Grundlage von verschiedenen Merkmalen zu erkennen.

Um ein Verständnis für andere Menschen zu erlangen, müssen wir in der Lage sein, Ursachen für Emotionen zu verstehen und begreifen, dass jeder Mensch individuelle Gedanken, Vorstellungen und handlungsleitende Motive hat. Verschiedene Personen haben ein eigenes Ausdrucksverhalten für Emotionen. Dennoch gibt es grundlegende, oft situationsabhängige Ausdrucksverhalten, bei denen es gewisse kulturelle Übereinstimmungen gibt (vgl. Saarni 1999, 106ff).

3. Die Fähigkeit, das Vokabular der Gefühle zu benutzen.

Der Bezugsrahmen für das Vokabular der Emotionen ist dabei die eigene Kultur oder auch Subkultur. Die Kommunikation über unsere Gefühle erfolgt, z.B. über Sprache oder Symbole, mit Hilfe von Handys, E-Mails, soziale Netzwerke etc. Menschen haben den Drang, sich über ihre Emotionen auszutauschen, wobei die Kommunikation über Emotionen bei verschiedenen sozialen Rollen unterschiedlich ist (z.B. Altersrollen, Geschlechtsrollen, Berufsrollen...) (vgl. Saarni 2002, 17ff).

4. Die Fähigkeit, empathisch auf das emotionale Erleben von anderen Menschen einzugehen.

Die Fähigkeit zur empathischen Einfühlung scheint eng mit prosozialen Verhaltensweisen verbunden zu sein. So zeigen Jugendliche mit Verhaltensstörungen häufig weniger Empathie als andere Gleichaltrige (vgl. Cohen/Strayer 1996). Allerdings muss auch die Fähigkeit zur Grenzsetzung vorhanden sein, um nicht von den Problemen und Leid anderer Menschen überwältigt zu werden.

5. Die Fähigkeit zwischen internalem emotionalen Erleben und dem externalen Emotionsausdruck zu unterscheiden

Hierbei handelt es sich um die Fähigkeit zu erkennen, dass ein innerlich erlebter Zustand nicht notwendigerweise dem gezeigten Ausdruck entspricht. Dies bezieht sich auf die eigene und auf andere Personen. Mit zunehmendem Alter kommt die Erkenntnis hinzu, dass der eigene emotionale Ausdruck Einfluss auf das Verhalten anderer Menschen hat. Dann kann diese Fähigkeit vermehrt zur Selbstdarstellung eingesetzt werden (vgl. Göppel 2005, 37f).

6. Die Fähigkeit, belastende Emotionen in problematischen Situationen adaptiv zu bewältigen.

Hilfreich sind eine Vielzahl von verschiedenen Strategien, die zur Abmilderung der zeitlichen Dauer oder der Intensität des emotionalen Zustandes beitragen können (vgl. Saarni 2002, 20f).

7. Die Bewusstheit über die Struktur der Kommunikation von Gefühlen bei zwischenmenschlichen Beziehungen.

Emotionen werden verschiedenen Interaktionspartnern unterschiedlich mitgeteilt, abhängig von der jeweiligen Beziehung zu dieser Person. So unterscheiden Jugendliche über die Art und Weise, wie sie über Gefühle kommunizieren auf der Grundlage der Freundschafts- oder der einfachen Peer-Beziehung (vgl Saarni 1999, 162ff).

8. Die Fähigkeit zur emotionalen Selbstwirksamkeit.

Der „globale Selbstwert“ kann als zentrales Herzstück der emotionalen Kompetenz angesehen werden (Saarni 2002, 23). Diese Fertigkeit umfasst die Akzeptanz des eigenen emotionalen Erlebens und das Wissen darüber, sich nicht von intensiven negativen Emotionen überwältigen zu lassen, weil sie ihre eigene emotionale Reaktion als unangemessen einschätzen. Eine emotionale Selbstwirksamkeit umfasst den Glauben an eine Kontrolle über die eigenen Gefühle. Menschen, die sich in dieser Beziehung selbstwirksam erleben, versinken nicht in Verzweiflung oder Selbstmitleid, sondern bemühen sich um die Lösung ihres Problems auf der Basis ihrer Wertvorstellungen.

4.6.5 Emotionale Kompetenz als Schlüssel zur Bewältigung von Entwicklungsaufgaben

Einen Überblick über die Entwicklungsaufgaben für Jugendliche nach Havighurst bzw. Dreher/Dreher und Fend findet sich in Tabelle 3. Vereinfacht sind dort Aufgaben wie „Tiefere, reifere Beziehungen zu beiderlei Geschlechts, Aufbau eines Freundeskreises“ oder aber „Erreichung emotionaler Unabhängigkeit von Eltern und anderen Erwachsenen bzw. sich von Elternhaus loslösen“ oder „Umbau sozialer Beziehungen“ zu finden. Insbesondere das Thema „Unabhängigkeit von den Eltern“ und das vermehrte Hinwenden zu einer Peer-Group, bzw. zu einem Partner, spielt in der Phase der Jugend eine entscheidende Rolle. Um diese Entwicklungsaufgaben bewältigen zu können, ist eine Voraussetzung, überhaupt in einer Peer-Group interagieren zu können (Seiffge-Krenke 2002, 53). Jugendliche müssen in der Lage sein, sich auf die Gefühle anderer einzustellen und über eigene und fremde Gefühle angemessen kommunizieren zu können, um Freundschaften aufzubauen, zu erhalten und bei Gleichaltrigen „bestehen“ zu können. Freundschaftsbeziehungen in der Phase der Adoleszenz helfen, die veränderte Identität zu stützen und dienen dazu, die häufig sehr negativen Emotionen aufzufangen und zu verarbeiten. Gleichzeitig wird in einer Freundschaft aber auch erwartet, negative Emotionen eines Freundes auffangen zu können und angemessen damit umzugehen

(Seiffge-Krenke 2002, 53). Die Fähigkeit zur emotionalen Regulation kann als ein zentrales Lernziel in der „Peer-Welt“ der Heranwachsenden betrachtet werden. „Cool“ zu sein, oder zumindest zu wirken, ist sowohl für die Außenwirkung der Jugendlichen, aber auch für die eigene Überzeugung in die emotionale Selbstwirksamkeit entscheidend (vgl. Salisch 2002, 142ff). Um diese „Leistungen“ zu erbringen, sind eben jene Fertigkeiten notwendig, die unter Punkt 4.6.4 beschreiben werden. Ist bei einem Jugendlichen die Empathiefähigkeit vermindert, wird es ihm schwer fallen, sich auf die Emotionen eines Freundes einzustellen und diese „aufzufangen“. Besteht keine Bewusstheit über die Struktur der Kommunikation von Gefühlen bei zwischenmenschlichen Beziehungen, wird es einem Heranwachsenden kaum gelingen, angemessene Beziehungen zu verschiedenen Menschen aufzubauen, je nachdem, in welchem Verhältnis er zu ihnen steht. Die Fähigkeit, belastende Emotionen in problematischen Situationen adaptiv zu bewältigen, meint verschiedene Strategien, die zur Abmilderung der zeitlichen Dauer oder der Intensität des emotionalen Zustandes beitragen können (vgl. Saarni 2002, 20f). Bei der Entwicklung einer Zukunftsperspektive, bzw. einer Planung des Lebens (vgl. Tabelle 3), ist es wichtig, auch mit Rückschlägen und Schwierigkeiten umgehen zu können. Hat ein Jugendlicher keine Strategien entwickelt, wie er adäquat mit negativ erlebten emotionalen Zuständen umgehen kann, wird ihm die Planung und Ansteuerung von realistischen Zielen für sein Leben nur schwer möglich sein. Die Bezugnahme von Entwicklungsaufgaben und notwendigen emotionalen Kompetenzen, um diese zu erreichen, könnte an dieser Stelle noch weitergeführt werden. Allerdings kann bereits anhand der ausgewählten Beispiele der Zusammenhang zwischen der Notwendigkeit von emotionaler Kompetenz und dem Erreichen der Entwicklungsaufgaben von Heranwachsenden deutlich gemacht werden. Emotionale Fertigkeiten nach Saarni (1999, 2002) können als Schlüssel zur Bewältigung von Entwicklungsaufgaben gesehen werden. Aus diesem Grund scheint die Unterstützung, und wenn notwendig die Förderung, dieser Kompetenzen im Jugendalter besonders wichtig.

4.6.6 Emotionale Kompetenz im Jugendalter fördern?

Jugendliche versuchen, ein tragfähiges Selbstwertgefühl zu entwickeln, welches nicht selten mit erheblichen emotionalen Krisen und Insuffizienzgefühlen einhergeht. Sie entwickeln daher verschiedene Verhaltensweisen wie etwa, den Konfliktfeldern auszuweichen oder versuchen, Probleme durch Leistungen zu lösen, die aber nicht immer unproblematisch sind. (Hülshoff 2006, 227).

Die Schule stellt dabei ein soziales Umfeld dar, in dem die Emotionsregulation von Kindern und Jugendlichen eine große Rolle spielt. Die Anforderungen an einen Schüler sind hoch, da erwartet wird, dass Gefühle von z.B. Wut, Ärger, Ängsten oder Unlustgefühlen kontrolliert und adäquat reguliert werden können. Geschieht dies nicht, können Leistungs-, Verhaltens- und Sozialprobleme die Folge sein, welche nicht nur von Lehrern, sondern auch von Mitschülern als problematisch eingestuft werden können (Fingerle 2005, 139). Wie in Kapitel 3.4 herausgearbeitet wird, eignet sich die Schule, durch ihren direkten und systematischen Zugang zu einer großen Anzahl von Kindern und Jugendlichen besonders gut, um verschiedene Kompetenzen zu fördern. Insbesondere an einer Schule mit dem sonderpädagogischen Schwerpunkt in der emotionalen und sozialen Entwicklung muss eine Förderung von emotionalen Kompetenzen erfolgen, um das weit gefasste Ziel der Partizipation dieser Schüler erreichen zu können (vgl. Kapitel 2.7). Eine Möglichkeit, emotionale Kompetenzen zu fördern, ist der Einsatz von speziellen Programmen, die inhaltlich auf die Thematik der Gefühle und des individuellen Erlebens von Kindern und Jugendlichen eingehen. Interventions- und/oder Präventionsprogramme scheinen insbesondere für Kinder und Jugendliche wichtig zu sein, die durch den Mangel an wesentlichen lebensbegünstigenden Eigenschaften auffallen, was auf eine Vielzahl von Kindern und Jugendlichen mit Verhaltensstörungen zutrifft (Werner 2008, 33f).

Die Rational-Emotive Erziehung (REE) ist eben ein solches „Programm“. (vgl. dazu Rational-Emotive Erziehung, Kapitel 6). Es wird zur Prävention oder Intervention genutzt, um Jugendliche mit kognitiven und emotionalen Strategien auszustatten, die sie in verschiedenen alltäglichen Problemsituationen nutzen können. Die Rational-Emotive Erziehung ist eine Möglichkeit, Jugendlichen in der Schule eine Auseinandersetzung mit ihren Gefühlen zu ermöglichen, und mit Hilfe eines inhaltlich aufeinander aufbauenden Programms verschiedene emotionale Fertigkeiten zu fördern. Die Fähigkeit, den Zusammenhang zwischen ihren Gedanken, Gefühlen und Handlungen verstehen und beeinflussen zu können, verschafft ihnen die Möglichkeit, einer subjektiv erlebten Handlungsunfähigkeit zu entgehen und Kontrolle über sich selbst zu erlangen. Sie können sich so als handelnde Subjekte erleben, die ihren Gefühlen und den Ereignissen in ihrem Leben nicht hilflos ausgeliefert sind (Vernon/Bernard 2006, 419ff). Unter Punkt 6.5 wird dezidiert auf die Möglichkeiten eingegangen, wie mit Hilfe der Rational-Emotiven Erziehung emotionale Fertigkeiten gefördert, bzw. angebahnt, werden können. An der

Stelle wird ebenfalls auf den besonderen Nutzen für die Zielgruppe dieser Dissertation, die Schüler mit Verhaltensstörungen, Bezug genommen.

4.7 Zusammenfassung

In Kapitel 4 wurde zunächst die Begrifflichkeit im Bezug auf die betreffende Lebensphase betrachtet und für die vorliegende Arbeit definiert. In der Adoleszenz finden für einen Heranwachsenden viele Veränderungen statt, die sowohl im Hinblick auf die kognitive Entwicklung, als auch bezogen auf emotionale Veränderungen, betrachtet werden. Zur Betrachtung der individuellen Entwicklung eines Jugendlichen im Zusammenhang mit den Normen und Erwartungen der Gesellschaft, wurde das Konzept der Entwicklungsaufgaben genutzt. Um jene Entwicklungsaufgaben erfolgreich bewältigen zu können, erscheinen verschiedene emotionale Fähigkeiten essentiell. Diese Sichtweise konnte mit Hilfe des Konzeptes der emotionalen Kompetenz nach Saarni (2002) betrachtet werden. Kapitel 4 schloss mit der Frage danach, in welcher Form emotionale Kompetenz im Jugendalter gefördert werden kann.

5 Die Rational-Emotive Verhaltenstherapie (REVT)

Der New Yorker Psychotherapeut Albert Ellis stellte 1956 die von ihm begründete rationale Therapie vor. Diese unterlag einer kontinuierlichen Weiterentwicklung und wurde daraus resultierend zunächst in den 60er Jahren in Rational-Emotive Therapie (RET) und schließlich 1993 in rational-emotiv behavior therapie (zu Deutsch Rational-Emotive Verhaltenstherapie (REVT)) umbenannt (Ellis/Hoellen 2004). Die REVT wird als eine der einflussreichsten Therapieformen des 20. Jahrhunderts, beschrieben und Ellis selbst als einer der bedeutendsten Psychotherapeuten und großer Therapieschulenbegründer (Schwartz 2007). Seit 1970 werden Grundzüge der REVT auch im Schulrahmen an Schüler vermittelt. Der Einsatz der REVT, parallel zum regulären Schulunterricht, ist unter REE (Rational-Emotiver Erziehung) bekannt und wird in Kapitel 6 vorgestellt.

5.1 Grundzüge der REVT

Die Erkenntnisse von Ellis sind nicht der psychologischen Grundlagenforschung entsprungen, sondern vielmehr das Resultat eigener Erfahrungen und praktischer Umsetzung. „Ich entdeckte, wie ineffektiv die Psychoanalyse im Großen und Ganzen war, und entwickelte bei meinen Klienten nach und nach rationalere und wesentlich effektivere Techniken“ (Ellis 1979, 4). Da es sich um eine aus der Praxis heraus abgeleitete Theorie handelt, weisen Ellis/Hoellen (2004) darauf hin, dass diese „...derzeit nicht den Status eines exakten, wissenschaftlichen Erklärungsansatzes für sich in Anspruch nehmen kann“ (Ellis/Hoellen 2004, 15).

Die REVT wird von Ellis 2006 als eine kognitiv-emotive Verhaltenstherapie beschrieben. Ihr sind sowohl kognitive als auch emotive und behaviorale therapeutische Methoden eigen. Die Einzigartigkeit der REVT besteht in der Tatsache, dass die sich mit der kognitiv-emotionalen Wechselwirkung befasst. „Psychologische Systeme, sie sich am Verhalten orientieren, konzentrieren sich darauf, die Umweltbedingungen zu ändern, wenn sie Verhalten ändern wollen. Kognitiv ausgerichtete Systeme konzentrieren sich auf die Veränderung der Gedankeninhalte. Wenige psychologische Konzepte aber befassen sich direkt mit Emotionen, weil deren direkte Beeinflussung schwierig ist“ (Walen/DiGiuseppe/Wessler 2005, 17). Ziel der REVT ist das emotionale Wachstum; der

enge Zusammenhang zwischen Denken, Fühlen und Handeln wird betont. Ellis proklamiert ein aktiv-direktives Vorgehen und grenzt sich klar von traditionellen Formen der Psychotherapie, wie der Psychoanalyse, ab. Wichtiger Bestandteil der REVT ist die Differenzierung zwischen rationalen/funktionalen, bzw. irrationalen/dysfunktionalen, Gedanken. Ellis/Hoellen (2004) unterstreichen allerdings, dass sich kaum endgültig belegen lässt, irrationale Grundüberzeugungen als zentrales Verursachungsmoment bei neurotischen Störungen zu sehen. Die REVT unterscheidet sich von anderen Systemen zur Entstehung emotionaler Störungen und deren Behandlung insbesondere dadurch, dass als Ursprung einer Störung oder Neurose nicht die eigentlichen Ereignisse angesehen werden. Es sind vielmehr die irrationalen Überzeugungen über diese Ereignisse (Ellis 2008, 38ff). Eine Haupthypothese der REVT ist, dass Menschen ...“überall und ständig in vielen wichtigen Dingen irrational“ handeln (Ellis 2006, 244).

In der REVT wird die Ansicht vertreten, dass einer emotionalen Störung fast immer bewusste oder unbewusste absolutistische „Muss-Annahmen“ zu Grunde liegen (Ellis 2008 170). An emotionalem Leid wird festgehalten, indem der Mensch sich ständig mit irrationalen Überzeugungen indoktriniert. Daher besteht der wirksamste Weg zur Verminderung von emotionaler Belastung darin, irrationales Denken in rationales Denken zu verändern. Ein Weg, der oft Übung und Ausdauer erfordert (Walen/DiGiuseppe/Wessler 2005, 21). Eine wesentliche Hypothese der REVT ist, wenn „Muss-Forderungen“ in nichtfordernde Wünsche umgewandelt werden, man „...weniger neurotisch denken, fühlen und agieren²“ (Ellis/Hoellen 2004, 16) wird. Um irrationale Überzeugungen zu entdecken und zu verändern, gehört das Disputieren zu einer der wichtigsten angewandten Techniken in der REVT (Ellis 2008, 104). Unter einer Disputation, im Rahmen der REVT, wird das Hinterfragen, bzw. Überprüfen, dysfunktionaler Bewertungen verstanden (Schelp/Gravemeier/Maluck 1997).

In der REVT wird der Standpunkt vertreten, dass es in der Hand jedes einzelnen Menschen liegt, seine Ziele zu erreichen. Ellis/Hoellen (2004) nennen folgende Einstellungen und Überzeugungen, die den Menschen in seinem Streben erfolgreicher werden lassen:

- Antidogmatisches, flexibles Denken,

² Ellis/Hoellen betonen in diesem Fall, dass es sich um eine Hypothese und keine in Stein gehauene Tatsache handelt.

- die Erkenntnis, dass eigene Fehler und Schwächen anderer Bestandteile der Spezies Mensch sind,
- Risikobereitschaft und
- eine hohe Frustrationstoleranz.

Ziel der REVT ist es nicht, einen perfekten Menschen zu schaffen, sondern vielmehr den Menschen zu befähigen, seine Schwächen und Fehler als Teil seiner Persönlichkeit zu akzeptieren. Das soll helfen, ein zufriedenes Leben mit einer neuen, effektiven Philosophie zu führen.

5.2 Rationale und irrationale Gedanken

Ein Anspruch der REVT ist es, zwischen zwei Arten von Gedanken zu unterscheiden: den unangemessenen/irrationalen und den angemessenen/rationalen Gedanken. Ebenso wie in der aktuellen Literatur, werden in der vorliegenden Untersuchung die Begriffe unangemessene Gedanken, ungesunde Gedanken, irrationale, bzw. dysfunktionale Gedanken, synonym verwendet. Analog dazu die Begriffe: angemessene Gedanken, gesunde Gedanken, rationale, bzw. funktionale, Gedanken.

5.2.1 Irrationale Gedanken

Irrationale Ideen sind Gedanken, die den Gefühlen unangemessen sind und zu einem ineffektiven Verhalten beitragen (Ellis 2006, 82). Sie hindern den Menschen daran, seine Ziele zu erreichen. Diese Gedanken sind stark bewertend und dogmatisch und werden von Ellis auch als „heiße Gedanken“ bezeichnet. Die REVT vertritt nicht die Ansicht, dass alle emotionalen Störungen von irrationalen Ideen herleiten oder dass alle irrationalen Ideen zu Störungen führen müssen (Ellis 2006, 82f). Unter Irrationalität versteht Ellis „...jeden Gedanken, jede Emotion oder jedes Verhalten, das zu selbstschädigenden oder selbstzerstörerischen Konsequenzen führt - das wesentlich mit dem Überleben und dem Glück dieses Organismus kollidiert“ (Ellis 2006, 243). Hoellen weist 1997 darauf hin, dass der Begriff “irrational“ nicht eindeutig ist und folgt Ellis in seinem Vorschlag, alternativ die Formulierung “dysfunktional“ oder “selbstschädigend“ zu verwenden (Ellis/Hoellen 2004, 15). Irrationale Gedanken weisen die folgenden Eigenschaften auf: Häufig sind es unzulässige Vereinfachungen, Übertreibungen, Verallgemeinerungen, unlogische oder unbegründete Annahmen, verabsolutierende Meinungen oder falsche Schlussfolgerungen.

(Walen/DiGiuseppe/Wessler 2005, 18). Ellis bezeichnet entsprechend dem Vokabular, das sich auf Gedanken bezieht, auch Gefühle als irrational, dysfunktional, selbstzerstörerisch, unangemessen oder negativ.

Dysfunktionale Gedanken lassen sich in meist in vier verschiedene Kategorien unterteilen:

- Übertreibung von negativen Folgen einer Situation (Schwarzmalerei, awfulizing).
- Unrealistische Erwartungen an Menschen, Ereignisse (Sollte- und Müsste-Feststellungen).
- Urteile über sich selbst oder andere (Bewertungen).
- Bedingungen, die willkürlich sind (Forderungen) (Walen/DiGiuseppe/Wessler 2005, 18).

Es gibt drei grundlegende, selbstschädigende, irrationale Annahmen, die sog. „irrationale Dreieinigkeit“ (Ellis/Hoellen 2004, 91), welche jedoch zahlreiche Untergliederungen haben. Diese sind fast immer dann anzutreffen, wenn Menschen emotionale, bzw. psychische, Probleme haben. Basis dieser Denkmuster ist das „Muss-turbatorische“ Denken nach Albert Ellis. Es handelt sich dabei um absolutistische „Muss-Annahmen“ (Schwartz 2007, 57ff).

1. Self-Demandingness (Forderungen an sich selbst)

„Ich muss bei den Dingen, die ich tue, erfolgreich sein (bzw. perfekt sein) und muss die Anerkennung und Wertschätzung der Menschen haben, die ich als für mich wichtig ansehe“ (Schwartz 2007, 57). Forderungen an sich selbst können zu starken externalisierenden Emotionen wie Depression, Angst oder Selbsthass führen. (Grünke 2003a, 129).

2. Other-Demandigness (Forderungen an andere)

„Die Menschen, mit denen ich Kontakt habe, müssen mich freundlich und fair behandeln; wenn sie das aber nicht tun, so muss man sie dafür zur Verantwortung ziehen, bzw. sie bestrafen oder ernsthaft verurteilen und verdammen“ (Schwartz 2007, 57f). Diese Erwartungen, die auf andere Menschen gerichtet sind, können in heftigen externalisierenden Gefühlen wie Eifersucht, Ärger oder Wut resultieren (Grünke 2003a, 129).

3. World-Demandiness (Forderungen an die Welt)

„Die Umstände, unter denen ich lebe, müssen so sein, dass ich alles, was ich mir wünsche, schnell, leicht und angenehm erreiche; Schwierigkeiten und Hindernisse dürfen nicht auftreten“ (Schwartz 2007, 58). Diese Forderungen können teils externalisierende, teils internalisierende Empfindungen nach sich ziehen, wie etwa Selbstmitleid, Verzweiflung aber auch Wut, Depression oder Antriebslosigkeit (Grünke 2003a, 130).

5.2.2 Rationale Gedanken

Rationale Ideen helfen, das Verhalten den Gegebenheiten anzupassen, um persönliche Ziele zu erreichen. Sie werden „...an den Zielen und Werten der Klienten gemessen“ (Ellis/Hoellen 2004, 27). Ellis bezeichnet sie auch als „kühle“, objektive Gedankengänge (Ellis 2006, 81). „Rationales Denken führt zu einer Reduktion von Häufigkeit, Intensität und Dauer emotionaler Störungen, nicht zu einer Abflachung oder dem Fehlen von Gefühlen“ (Walen/DiGiuseppe/Wessler 2005, 21). Zur Beschreibung von Gefühlen werden von Ellis u. A. die Vokabeln: rationale, angemessene, funktionale, nicht selbstschädigende oder positive Gefühle verwandt.

Irrationale Emotionen unterscheiden sich nach Ellis/Hoellen (2004), insbesondere qualitativ, von funktionalen Gefühlen. Grundlegend ist dabei eine genaue Betrachtung und Beschreibung des Gefühlten. Ellis gibt zu, dass der Unterschied zwischen funktionalen und dysfunktionalen Gefühlen oft schwer zu ermitteln ist und ... „dass sich die feine Linie zwischen angemessenen und unangemessenen Gefühlen selten klar und eindeutig ziehen lässt“ (Ellis/Hoellen 2004, 27). Abbildung 7 illustriert, wie eine differentielle Betrachtung von Emotionen nach Ellis aussehen könnte.

Unangemessene, negative oder selbstzerstörerische Gefühle	Angemessene, positive oder nicht selbstschädigende Gefühle
<p style="text-align: center;"><i>Depression</i></p> <p>Gefühle von Depression, Wertlosigkeit, Schuld, Unwürdigkeit, Selbstverleugnung</p>	<p style="text-align: center;"><i>Traurigkeit</i></p> <p>Gefühle (leicht oder intensiv) von Trauer, Bedauern, Reue, Unzufriedenheit, Missgefallen, Kummer, Wehmut; Gefühle, die sich darauf beziehen, dass man ein Mensch ist, der Fehler begangen hat, aber deshalb nicht global zu einer schlechten Person wird.</p>

Abbildung 7: Differentielle Betrachtung von Emotionen (Ellis/Hoellen 2004, 28).

Dennoch wird eine Unterscheidung dahingehend getroffen, dass irrationale Emotionen meist mit größerer Intensität auftreten, ein höheres physiologisches Erregungsniveau mitbringen, länger anhalten als ihre funktionalen Entsprechungen und die gesamte Person erfassen.

5.2.3 Begrifflichkeit bei Ellis

Bei deutschen Lesern kommt es immer wieder zu Missverständnissen über die die Begrifflichkeiten von Albert Ellis. Eine mögliche Ursache dafür sehen Schelp und Kemmler (1988) darin, dass viele der genutzten Wörter aus dem Griechischen, Lateinischen oder Englischen stammen und direkt ins Deutsche übernommen werden. „Emotiv“, wie in der Rational-Emotiven Verhaltenstherapie, im Englischen „emotiv“, bedeutet soviel wie gefühlsmäßig, gefühlsgeladen, das Gefühl ansprechend. Es stammt vom lateinischen „emovere“ und bedeutet erregen oder in einen erregten Zustand versetzen (vgl. Glück 2010). Ellis benutzt den Begriff irrational synonym mit „inappropriate“ also zu Deutsch unangemessen, nicht zielführend. Irrational bezeichnet im Deutschen weniger das „...A-logische als, gemäß philosophischen Überlegungen, das Zufällige, der Bereich des unmittelbaren Erlebens, Phantasie, Traum, die Subjektivität, das Andersartige gegenüber dem Rationalen...“ (Schelp/Kemmler 1988, 79).

5.3 Stoische Philosophie und der Einfluss auf die REVT

„Nicht die Dinge selbst beunruhigen die Menschen, sondern ihre Meinungen und Urteile über die Dinge“ (Epiktet zitiert nach Schwartz 2007, 20). Dieser Ausspruch des Stoikers Epiktet kann als ein Leitsatz der REVT gesehen werden (Hoellen 1986). Ellis hat immer wieder auf die philosophischen Erkenntnisse der griechischen und römischen Stoa hingewiesen und nicht zuletzt bei ihnen, wie den Philosophen Zenon, Seneca, Epiktet oder Marc Aurel, den entscheidenden Ursprung für die REVT gesehen (vgl. dazu Ellis/Bernard 2006; Schwartz 2007; Hoellen 1986 oder Ellis/Hoellen 2004). „REVT und Kognitive Verhaltenstherapie betrachten, ganz in der stoischen Tradition, psychische Probleme und viele Merkmale der Psychopathologie als ein Ergebnis fehlangepasster Gedankenabläufe“ (Ellis/Hoellen 2004, 52). Bereits Epiktet unterschied, ebenso wie es in modernen therapeutischen Systemen erfolgt, zwischen Ereignissen, die verändert werden können und Ereignissen, die nicht durch uns verändert werden können. Um demnach eine „stoische Ruhe“ zu erreichen, soll insbesondere ein undogmatisches Denken im Bezug auf jene Dinge helfen, die kaum oder nicht beeinflussbar sind (Grünke 2003a, 127). Es ist somit die Sicht der Dinge, die den Menschen beunruhigt, und nicht die Dinge selbst. „Probleme sind mehr determiniert durch unbewusste oder bewusste Bewertungen, Interpretationen oder Lebensphilosophien, als durch objektive Gegebenheiten der realen Umwelt“ (Kessler/Hoellen 1982, 17). Dieser Erkenntnis trägt Ellis in Form seiner „ABC-Theorie“ Rechnung. „Die zentrale Theorie der Rational-emotiven Therapie besagt also das, was Epiktet schon vor 2000 Jahren beobachtet hat: Nicht die Dinge, die sich ereignen, machen uns zu schaffen – sondern die Art und Weise, wie wir diese Dinge wahrnehmen. Um es in der Sprache der Rational-emotiven Therapie zu formulieren: Nicht A (ein aktivierendes Ereignis) ist die direkte Ursache von C (den Konsequenzen im Hinblick auf die Gefühle und das Verhalten), sondern B (die eigenen Überzeugungen im Hinblick auf A) (Ellis 1979, 7)“.

Eine weitere Parallele zu den Lehren der Stoa ist die Ansicht, dass die Abhängigkeit vom Urteil anderer einen Hinderungsgrund der Selbstfindung eines Menschen darstellt. Menschliche Freiheit wird von den Stoikern als jene Fähigkeit beschrieben, dass der Einzelne sich nicht von Dingen abhängig macht, über die er nicht verfügt. „Wisse: sobald du dich mit der Außenwelt einlässest und einem da draußen zu gefallen wünschst, so hast du deinen Halt verloren“ (Epiktet zitiert nach Ellis/Hoellen 2004, 30). Auch Ellis sieht in dem Streben nach Perfektion vieler Menschen und dem Versuch ständiger Anerkennung durch

die Umwelt eine Hauptursache für emotionale Probleme. Eine Lösung dieses Problems sieht Ellis in dem Konzept der Selbstakzeptierung. Dies bedeutet nach Ellis, dass ... „sich ein Mensch voll und bedingungslos selbst akzeptiert, unabhängig davon, ob er sich intelligent, korrekt oder kompetent verhält, oder ob andere Leute ihn anerkennen, respektieren oder lieben“ (Ellis/Hoellen 2004, 31).

5.4 Menschenbild in der REVT

Das Menschenbild, das Ellis der RET zugrunde legte, war über längere Zeit nicht ausführlich definiert. Im Grundsatz geht Ellis von einem humanistischen Weltbild aus. Jeder Mensch ist von „Natur aus gut“ und eigenverantwortlich für sein Denken und Handeln; jeder Mensch kann durch freie Selbstbestimmung und aus eigener Kraft sein Lebensziel erreichen (Ellis/Hoellen 2004, 29). Ellis führt aus, dass jeder sein eigenes Schicksal bestimmt. Grundlegend sind für ihn dabei individuelle Wertvorstellungen und Überzeugungen, die die Art und Weise bestimmen, wie Dinge interpretiert oder betrachtet werden (Ellis 1979). Ellis leitet den Wert des Menschen aus seiner bloßen Existenz ab und verneint die globale Zuschreibung eines Wertes für einen Menschen (Ellis/Hoellen 2004, 32). Um diesem entgegen zu wirken, ist in der REVT die Strategie des „kleinen Ichs“ bekannt. Um der globalen Bewertung des Menschen vorzubeugen, wird die Persönlichkeit als Zusammensetzung verschiedener Teilbereiche oder „kleiner Ichs“ gesehen (Ellis/Hoellen 2004, 24 und 31).

Jeder Mensch besitzt die biologische Disposition, sein Leben zu erhalten und zu sichern. Die Tendenz, ein glückliches und zufriedenes Leben zu führen, ist jedem Menschen inhärent (vgl. dazu Ellis 1979; Hoellen 1985). Schwartz fasst 2007 diese menschlichen Lebensziele unter fünf Punkten zusammen: 1: Gesundheitsbewusst leben, 2: Hedonistisch leben, 3: Sozial leben, 4: In Partnerschaft leben, 5: Sich in Arbeit/Spiel verwirklichen (Schwartz 2007, 31f). Ellis bezieht sich dabei auch auf Rogers oder Maslow, die auf die Selbstaktualisierungstendenz des Menschen hinweisen (vgl. dazu z.B. Rogers 2004 oder Maslow 1988). Allerdings hat der Mensch nach Ellis auch die Eigenheit, die Selbstaktualisierung durch irrationales und dogmatisches Denken zu unterlaufen (Ellis/Hoellen 2004). Die REVT akzeptiert darüber hinaus eine konstruktivistische Sichtweise. Diese ermutigt zum Entdecken von Stärken und Fähigkeiten des Individuums und bejaht das Leben (Ellis 2008, 109).

Das Ziel des menschlichen Strebens wird in Annäherung an Ideen des Altruismus³ gesehen, wobei zu sozialverantwortlichen Handlungen sowohl der „pro-soziale“, aber auch der „pro-selbst“ Aspekt zählt. Das Glück des Menschen wird auch davon determiniert: „...mit seinen Mitmenschen gut auszukommen und mit einigen wenigen engere Beziehungen zu unterhalten“ (Ellis/Hoellen 2004, 25).

5.5 Entstehung und Grundlage von Irrationalität

Beeinflusst durch Umwelt, Lernprozesse und Vererbung schafft jeder Mensch seine eigenen Gefühle und somit rationale oder irrationale Gedanken. Alle wichtigen Formen der Irrationalität sind, in unterschiedlicher Ausprägung, bei jedem Menschen anzutreffen (Ellis/Hoellen 2004, 19). Insbesondere die menschliche Tendenz, Frustration und Entsagung nicht ertragen zu wollen, wird als problemauslösend angesehen. Ellis gibt zwar zu bedenken, dass es aktuell noch nicht als gesichert angesehen werden kann, dass es eine biologische Grundlage für die menschliche Irrationalität gibt. Dennoch begründet er sie 2006 ausführlich mit zahlreichen Beispielen und will sie ernsthaft in Erwägung gezogen wissen. Natürlich kann die biologische Disposition nicht allein komplexe Verhaltensweisen erklären; ein irrationaler Denkstil ist auch von den aktuellen situativen Gegebenheiten abhängig (Ellis/Hoellen 2004, 21). Hauptfaktor für das Aufrechterhalten einer Störung ist die wiederholte irrationale Selbstindoktrinierung des Menschen (Walen/DiGiuseppe/Wessler 2005, 20).

Bei Ellis/Hoellen 2004 wird der Zusammenhang zwischen der biologischen Disposition, der Umwelt und dem eigenständigen Anteil des Menschen folgendermaßen in Abbildung 8 zusammengefasst:

³ Unter Altruismus versteht man eine durch Rücksicht auf andere gekennzeichnete Denk- u. Handlungsweise (Wermke 2001, 54).

Biologische Disposition		Umwelt – eigenständiger Anteil
(Ober-) Ziele, die jedem Individuum angeboren sind: - Tendenz, am Leben zu bleiben - Streben nach Glück und Genusserleben		Folgende (rationalen, zielführenden) Überzeugungen und Einstellungen erleichtern u.a. das Erreichen der (Unter-) Ziele:
Als (Unter-) Ziele versucht der Mensch, sein Wohlbefinden in 5 Bereichen zu steigern:	←	- antidogmatisches Denken, Flexibilität
- beim Alleinsein		- Erkennen der Begrenztheit der menschlichen Existenz
- beim Versuch, freundschaftliche Kontakte auszubauen		- Erkenntnis, dass Fehler in der Natur des Menschen liegen, Selbstakzeptanz
- im Bestreben, intimere Beziehungen zu unterhalten		- Hohe Frustrationstoleranz
- im Beruf		- Bereitschaft, Anspannung, Belastung, Nervosität und Unruhe auszuhalten
- in der Freizeit		
Lebensglück, gelungenes Leben		

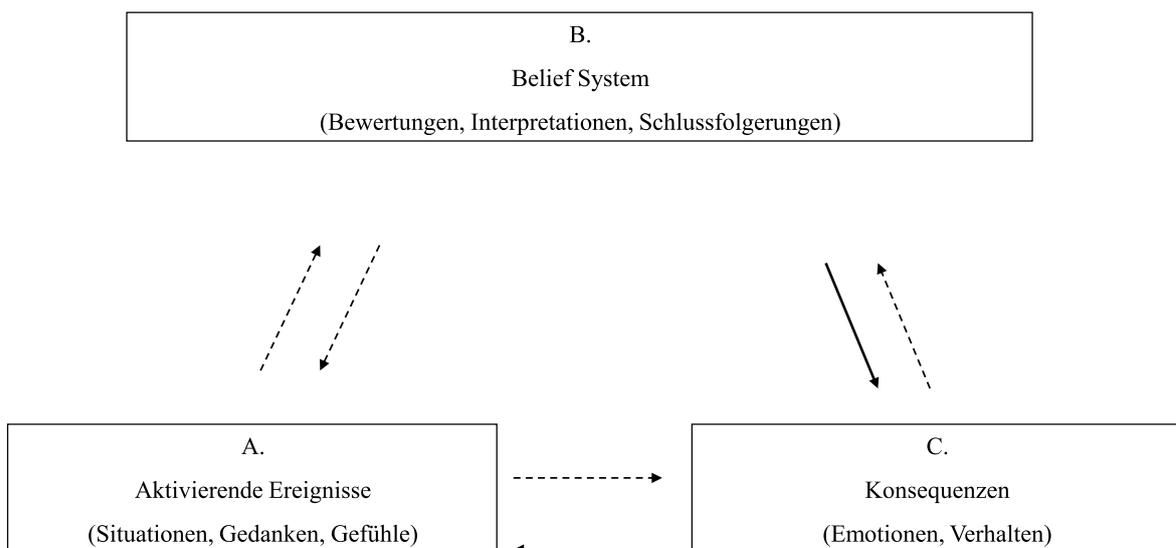
Abbildung 8: Wie kann der Mensch ein gelungenes Leben führen? (Ellis/Hoellen 2004, 23)

5.6 Das ABC nach Ellis

Das ABC der REVT ist ein von Ellis entwickeltes Schema, welches den Zusammenhang zwischen Ereignissen, den Gedanken eines Menschen und den daraus resultierenden Konsequenzen, wie etwa einer emotionalen Störung, verdeutlicht. Das A dieses Systems steht für ein aktivierendes Ereignis oder eine aktivierende Erfahrung, was z.B. ein „irritierendes oder unglückseliges Vorkommnis in der Außenwelt ist“ (Walen/DiGiuseppe/Wessler 2005, 29). Mit aktivierenden Ereignissen sind nach Ellis (2008) jedoch nicht nur externe Reize gemeint, sondern auch Vorkommnisse aus der Vergangenheit. Die Konsequenzen emotionaler oder verhaltensmäßiger Art, werden von Ellis mit C dargestellt. Das B des ABC Schemas steht für das Bewertungs-System eines Menschen; dies besteht aus zwei Arten von Gedanken, rationalen und irrationalen. Letztere lassen sich fast immer einer der drei grundlegenden, selbstschädigenden, Annahmen der „irrationalen Dreieinigkeit“ (Ellis/Hoellen 2004, 91), zuordnen. Walen, DiGiuseppe und Wessler (2005) weisen darauf hin, dass sich Menschen, die das Ereignis A direkt für die Konsequenzen C, also z.B. ihre negativen Gefühle verantwortlich machen, nicht darüber

bewusst sind, welchen Einfluss Einsichten, Einstellungen oder Überzeugungen auf ihre Gefühle haben.

Allerdings kann das ABC-Modell nicht dem SORKC-Modell gleichgesetzt werden, da die dysfunktionalen Gedanken bereits vor der aktuellen Situation (S) vorhanden sind (Breitenbach 2007, 488f). SORKC steht als Abkürzung für S (Situation), O (Organismus), R (Reaktion), K (Verstärkerplan), C (Konsequenz). Dieses Modell wird häufig in der Verhaltenstherapie verwendet (vgl. Merod 2007). Durch die, häufig unbewussten, irrationalen Gedanken wird eine Situation bewertet. Dies muss im Sinne des SORKC-Modells als Reaktion (R) gesehen werden, nicht aber als Konsequenz (C). Breitenbach (2007) hält diese Unterscheidung, insbesondere bei der Therapie mit Kindern, für wichtig, da Kinder zu dauerhaft reflektierten Kognitionen, aufgrund des Entwicklungszustandes, nicht fähig sind. Auch besteht zwischen dem „ABC“ des Ellis keine lineare Beziehung wie bei dem SORKC-Modell (Kessler/Hoellen 1982).



Der fett gezeichnete Pfeil zwischen Bund C hebt – der Therapietheorie der REVT folgend – die bedeutende Rolle von Bewertungsprozessen bei subjektivem Erleben hervor.

Abbildung 9: Das ABC der REVT (Ellis/Hoellen 2004, 99).

Das ABC-Modell kann außerdem zu einem ABCDE-Modell erweitert werden. Dient es in der ABC-Form zur Erklärung von psychischen Störungen, kann es in der erweiterten Form dazu genutzt werden, Menschen aufzuzeigen, wie eine psychische Belastung reduziert werden kann. D steht für Disputation, im Sinne der REVT. Sie stellt nach Ellis eine

Möglichkeit dar, irrationale Gedanken zu hinterfragen und sie mit dem Ziel zu diskutieren, sie in rationale Gedanken ändern zu können. Das E ist der „neue Zustand, der Effekt, der erlebt werden kann, wenn man sein Denken ändert (Walen/DiGiuseppe/Wessler 2005, 38). Durch ein Beispiel machen Walen, DiGiuseppe und Wessler deutlich, dass es ebenfalls zur REVT gehört, sich nicht nur auf ein „ursprüngliches“ ABC eines Menschen zu konzentrieren, sondern auch auf weitere Folgen, die es haben kann, den sogenannten Symptomstress. Demnach werden Verhaltensweisen oder Emotionen, die zunächst dem C zugeordnet werden können, zu einem neuen A. Dies kann zu folgendem Teufelskreis führen:

- Aktivierendes Ereignis (A) = Die Mutter des Klienten hatte sich immer wieder bitter über dessen Verhalten beklagt.
- Rationale Bewertung (RB) = Ich wollte, sie würde das nicht tun.
- Irrationale Bewertung (IB) = Da ich das nicht mag, sollte (dürfte) sie das nicht tun. Sie ist ein Drecksweib, weil sie sich so benimmt.
- Konsequenzen (C – emotionale/verhaltensmäßig) – Wut auf die Mutter/ Anschreien.
- Nächstes aktivierendes Ereignis (A2) = Wut und Geschrei des Klienten.
- Nächste rationale Bewertung (RB2) = Ich wollte, ich könnte mich besser beherrschen.
- Nächste irrationale Bewertung (IB2) = Ich sollte (muss) mich besser beherrschen. Ich bin ein Dreckskerl, weil ich derart explodiere und meine Mutter anschreie.
- Nächste Konsequenz (C2) = Wut über sich selbst und Gefühl der Beschämung.

(Walen/DiGiuseppe/Wessler 2005, 37)

5.7 Die Emotionstheorie der REVT

Die REVT wurde aus der praktischen, therapeutischen Tätigkeit von Ellis heraus entwickelt. Trotz des Praxisbezuges stellte Ellis bereits 1979 eine Emotionstheorie vor, die in den folgenden Jahren weiterentwickelt und differenziert wurde (vgl. Ellis 1979).

Emotionen umfassen dabei folgende Aspekte:

- Ein introspektiv gegebener Affektzustand, der gewöhnlich durch Interpretationsvorgänge herbeigeführt wird.

- Die gesamte Menge interner psychologischer Veränderungen, die, im Idealfall, zur Rückkehr zu einem Gleichgewicht zwischen Organismus und Umwelt beitragen.
- Verschiedenartige Muster beobachtbaren Verhaltens, die eine Interaktion mit der Umwelt belegen, und die Ausdruck eines angeregten und/oder agitierten physiologischen Zustandes sein können (Ellis 1979).

Emotionen sind dadurch gekennzeichnet, dass sie eine subjektive Erlebenskomponente, sowie physiologische Veränderungen und Verhaltenstendenzen, enthalten. Kognition, Empfindung und Verhalten stehen in engem Zusammenhang, beeinflussen und verändern sich wechselseitig. „Thinking“ (Denken) und „Emotion“ (Fühlen) werden nicht als unterschiedliche Prozesse, sondern als unterschiedliche Aspekte der gleichen Sache gesehen. Diese Vorstellung spiegelt sich auch in der ABC-Theorie wieder (vgl. Ellis 1979; Ellis 1991). Die Funktion von Emotionen liegt darin, das (Über)-Leben eines Individuums in einem Zustand der größtmöglichen Zufriedenheit, einem „Langzeit-Hedonismus“ zu ermöglichen (vgl. Schelp/Kemmler 1988, 80f). In der Entstehung und Entwicklung von Emotionen kann zwischen ihrer Aktualgenese und der Ontogenese unterschieden werden. Der Ontogenese liegen insbesondere angeborene, physiologische Prozesse zugrunde. Ellis betont die menschliche Tendenz, irrational zu denken (vgl. Kapitel 5.5). Lernerfahrungen werden als wichtige, aber nicht als alleinige, Ursache für Emotionen angenommen (vgl. Ellis 2008). In der Aktualgenese von Emotionen führen negative Bewertungen zu negativen, positive Bewertungen zu positiven Emotionen. Übersteigerte, irrationale Bewertungen führen zu, den Lebenszielen der Person nicht dienlichen, Emotionen (Schelp/Kemmler 1988, 84).

Kritik an der Emotionstheorie von Ellis bezieht sich auf die wenig differenzierten Grundmuster der irrationalen Bewertungen. Schelp und Kemmler (1988) wenden ein, dass die Beschränkung auf wenige Kategorien von irrationalen Bewertungen der Vielfalt menschlicher Beurteilungen nicht entspricht. Weiterhin wird der Beitrag des autonomen Nervensystems, im Bezug auf die Quantität und Intensität von Emotionen, nicht ausreichend berücksichtigt. Auch die Zusammenhänge, auf welche Weise Denken Emotionen schafft, werden von Ellis in seiner Emotionstheorie nicht vollständig beantwortet.

5.8 Effektivität der REVT

Sowohl für die Anwendung mit erwachsenen Klienten, als auch für den Einsatz der REVT mit Kindern und Jugendlichen, liegen Aussagen über die Wirksamkeit vor.

Die erste Arbeit zur Wirksamkeit der REVT wurde 1957 von Ellis selbst veröffentlicht. Allerdings weisen DiGuiseppe/Miller darauf hin, dass es der Untersuchung an einer Kontrolle der Bedingungen mangelt (DiGuiseppe/Miller 1994, 38). Ellis überprüfte dabei die eigene Effektivität als Therapeut, als orthodoxer Psychoanalytiker, als mehr direkter, aber immer noch psychoanalytisch orientierter Therapeut und als Rational-Emotiver Psychotherapeut. Dabei kam er zu dem Schluss, dass die REVT nicht nur die effektivste war, sondern auch nach der kürzesten Zeit bereits die größte Verbesserung erbrachte (DiGuiseppe/Miller 1994, 38).

Bernard/Ellis/Terjesen veröffentlichten 2006 eine Übersicht über 9 verschiedene Literatur Reviews von 1977 bis 2004 über die Wirksamkeit der REVT. So kamen, z.B. Lyons und Woods 1991 bei 70 Studien, zu folgendem Ergebnis: „The results demonstrated that the RET is an effective form of therapy. The efficacy was most clearly demonstrated when RET was compared to baseline or other forms of controls” (zitiert nach Bernard/Ellis/Terjesen 2006, 54). Auch Gonzales, Nelson, Gutkin, Saunders, Galloway and Shwery schrieben 2004 nach dem Vergleich von 19 Studien: „Evaluation of REBT treatment indicated that, the effects of psychotherapy with children and adolescents were beneficial and of a respectable magnitude (zitiert nach Bernard/Ellis/Terjesen 2006, 55).

5.9 Zusammenfassung

Die Grundlagen, Inhalte und Strukturen der Rational-Emotiven Verhaltenstherapie (REVT) nach Albert Ellis wurden in Kapitel 5 betrachtet. Außerdem fanden Hinweise auf die philosophischen Gedanken der REVT statt, deren Wurzeln sich in der stoischen Philosophie finden lassen. Da die grundlegenden Konzepte und Vorstellungen der REVT mit denen der Rational-Emotiven Erziehung (siehe Kapitel 6) übereinstimmen, kann Kapitel 5 auch als maßgeblich für die Auseinandersetzungen in Kapitel 6 betrachtet werden.

6 Die Rational-Emotive Erziehung (REE)

Kapitel 5 thematisierte Grundzüge und Inhalte der REVT, die mit jenen der Rational-Emotiven Erziehung weitgehend identisch sind. Das folgende Kapitel 6 beschäftigt sich daher mit der Unterscheidung zwischen der REVT und der REE und der Frage, welchen Nutzen die REE für den Personenkreis der jugendlichen Schüler mit Verhaltensstörungen haben kann.

Bereits 1967 kam Albert Ellis die Idee, „...Kinder im Rahmen ihrer regulären Unterrichtsaktivitäten in Rational-Emotiver Psychologie zu unterrichten“ (Ellis 1983, 9). Daraus folgte 1969 die Gründung der „Living School“, einer privaten Grundschule, die Teil des Institutes for Rational Living (heute Ellis Institute) in New York war. Ziel der Living School war es, Grundschulern, zusätzlich zu ihrem regulären Schulunterricht, die Prinzipien der REVT nahe zu bringen (vgl. Vernon 2006a, 3; Grünke 2003a, 137). Die Grundsätze der REVT sollten in eigenen Unterrichtsstunden vermittelt werden, aber auch immer wieder in den Unterrichtsalltag einfließen.

Ein federführender Mitarbeiter von Ellis an der Living School war William Knaus. Knaus war während der meisten Zeit beratender Psychologe und Psychotherapeut der Schule. Er war, im Hinblick auf die REE, für die Ausbildung des Lehrpersonals zuständig (Ellis 1983, 11). Basierend auf den Erfahrungen an der Living School veröffentlichte Knaus 1974 ein Manual zu Durchführung von Schulstunden, die die Anwendung der REVT im Schulrahmen ermöglichten (Knaus 1974). „Rational-emotive education“ (Rational-Emotive Erziehung abgekürzt REE) war der Titel dieses Handbuchs, das speziell für Lehrer ohne besondere Vorkenntnisse und nicht für Psychologen, Ratgeber, Psychiater oder Sozialarbeiter konzipiert wurde (Ellis 1983, 12). Rational-Emotive Erziehung wurde bald ein fester Begriff für die Anwendung der Prinzipien der REVT in Schulen. 1983 erschien die Publikation von Knaus auch in deutscher Sprache. Seitdem wurde eine Vielzahl von, meist englischsprachigen, Manualen zur REE veröffentlicht (vgl. Vernon 1989a, 1989b, 2006a, 2006b). Vernon/Bernard beschreiben die REE folgendermaßen: „Rational-emotive Education (REE) has a long-standing presence in the field of school-based mental health programs and has always been used as a form of prevention, promotion and intervention focused on young people and their problems“ (Vernon/Bernard 2006, 417). Die REE wurde ursprünglich primär als präventive Maßnahme gesehen, um

der Entstehung von irrationalen Gedanken, ungesunden Emotionen und Verhaltensweisen vorzubeugen. Vernon betont jedoch, dass die REE ebenfalls zur spezifischen Intervention bei verschiedenen Verhaltensproblemen eingesetzt werden kann (Vernon 2006b, 3). Vernon und Bernard weisen darauf hin, dass es eine zunehmende Zahl von jungen Menschen gibt, die nicht mehr in der Lage sind, mit täglichen Problemen wie getrennten Familien, Verlust, oder Armut adäquat umzugehen. Depression, Essstörungen, Selbstmord oder Drogenmissbrauch sind für die Autoren Zeichen von jugendlicher Hilflosigkeit. Nur wenige dieser Jugendlichen haben die Möglichkeit von professioneller Unterstützung, daher plädieren Vernon und Bernard für das Lehren von effektiveren Strategien, um die emotionale Gesundheit zu schützen. Dies kann mit Hilfe der REE geschehen (Vernon/Bernard 2006, 419).

6.1 Ziele der REE

Ellis hielt es für unnötig, „...ein Kind sich selbst kaputt machen zu lassen“ (Ellis 1983, 11). Stattdessen war sein Ziel, Kindern bereits im frühen Alter, auf dem Wege der regulären Schulerziehung, Prinzipien der emotionalen Gesundheit zu vermitteln. Kinder sollten dadurch befähigt werden, diese Ideen, mit sich selbst und mit anderen durchweg anzuwenden. Der Fokus liegt darauf, irrationale Gedanken von Kindern und Jugendlichen zu beseitigen und rationale Gedanken und damit verbunden positive, soziale und emotionale Kompetenzen zu fördern (Vernon/Bernard 2006, 417). Die REE vermittelt dem Lernenden „...seine Gefühle kennen zu lernen und zu akzeptieren sowie mit fehlangepassten Gedanken und Verhaltensweisen fertig zu werden“ (Knaus 1994, 293).

6.2 Merkmale der REE

Die REE ist ein systemischer Ansatz, der darauf abzielt, den Schülern Fähigkeiten und Strategien beizubringen, die sie nutzen können, um besser mit alltäglichen Problemen umzugehen (Vernon/Bernard 2006, 419). Sie ist „... in philosophischer Hinsicht mit der RET identisch, doch wird in ihr stärker das von Dewey sowie von Piaget und Inhelder befürwortete Lernen durch Erfahrung betont“ (Knaus 1994, 293). Es geht insofern in der REE nicht darum, andere Inhalte oder Haltungen als in der REVT zu vermitteln. Die Unterschiede, die sich zwischen der REE und der REVT finden lassen, betreffen weniger die Inhalte, sondern vielmehr die Methoden, mit denen die Inhalte vermittelt werden (vgl. Grünke 2000, 299).

Ein Prinzip der REE ist, im Gegensatz zum Prozess während einer Psychotherapie, dass die Inhalte in einer festen Reihenfolge von vorstrukturierten, themenzentrierten Lehrstunden vermittelt werden. Knaus und Ellis betonen 1984, dass es sich um ein Programm handelt, welches von einem "durchschnittlichen Lehrer" durchgeführt wird. Eine gewisse Einarbeitung in das Thema, mit Hilfe einer Literaturliste, sieht Knaus 1984 als Voraussetzung an. Grünke zweifelt 2003 an, dass die REE an Schulen für Lernbehinderte wirksam eingesetzt werden kann, ohne die Lehrkräfte vorher in einer, mindestens 100stündigen Schulung, entsprechend zu unterweisen. Das Konzept der REE kann verschiedenen Schulstrukturen, Altersgruppen, Anforderungsniveaus oder Gruppengrößen angepasst werden.

Innerhalb der REE können verschiedene Methoden und Materialien zum Einsatz kommen. Grünke weist darauf hin, dass es Malbücher, Computerprogramme oder Spiele gibt, die helfen sollen, rational zu denken. (Grünke 2003a, 138). Ein Großteil dieser Materialien liegt bisher nur in englischer Sprache vor. Waters/Schwartz/Gravemeier/Grünke veröffentlichten 2003 ein deutschsprachiges Buch, in dem Rational-Emotive Geschichten zum Nachdenken für Kinder, mit Kommentaren und Interpretationshilfen für Eltern und Erzieher, abgedruckt sind.

Wie bereits erwähnt, handelt es sich bei der Rational-Emotiven Erziehung um die Anwendung der REVT im Rahmen von Schule. Dazu scheint diese besonders geeignet, denn die Prinzipien der REVT lassen sich ohne größere Schwierigkeiten in Form von Unterrichtsstunden vermitteln. Der umfassende Ansatz der REVT, auf welchem die REE basiert, ermöglicht den Schülern die irrationalen Gedanken zu identifizieren, die zu negativen Gefühlen oder einem Problem führen. Sie erlangen ein besseres Verständnis darüber, wie sie negative Gefühle ändern können. Da die REVT „von Haus aus“ erziehend ist, indem sie positive, gesunde Selbstakzeptanz vermitteln will, erscheint sie passend für die lehrende Struktur von Schule. Knaus betont 1994, dass das Klassenzimmer ein besonders geeigneter Ort zur Vermittlung der REE ist. Dort kann ein differenziertes Vokabular für Emotionen gelernt und geübt werden. Die Konfrontation mit möglichst realitätsnahen Aufgaben hilft den Schülern, die Prinzipien der REE auf diese Probleme anzuwenden. Durch die Ermutigung, gelernte REE Prinzipien auch auf andere Situationen zu übertragen, kann ein Lernübertragungseffekt ermöglicht werden.

Des Weiteren lassen sich viele der „irrationalen Kerngedanken“, wie etwa das Gleichsetzen von Leistung und Selbstwert, als Probleme von Schülern wiederfinden (Vernon 2006b, 3).

6.3 Grundsätze der REE

Mit Hilfe der REE sollen Schülern einige wesentliche Grundsätze der REVT vermittelt werden (Vernon/Bernard 2006, 422f). Es ist Aufgabe des Lehrers, die gegebenen Unterrichtseinheiten an die Bedürfnisse der jeweiligen Lerngruppe anzupassen. Hierbei gilt es, eine logische Reihenfolge bei der Vermittlung Rational-Emotiver Inhalte einzuhalten. Zunächst sollte das ABC-Modell überzeugend vermittelt werden, dann der Unterschied zwischen rationalen und irrationalen Gedanken. Ziel ist, irrationale Gedanken durch rationale zu ersetzen (Knaus/Haberstroh 1993).

- Selbst-Akzeptanz

In der REE wird die Wichtigkeit eines positiven Selbstbildes betont. Der Schüler lernt, sich selbst, unabhängig von seiner Leistung, zu akzeptieren. Menschliche Fehlbarkeit und die Tatsache, dass wir nicht perfekt sind, werden vermittelt.

- Gefühle

Zentrales Anliegen der REE ist die Vermittlung des Zusammenhanges von Gedanken, Gefühlen und Verhalten. Schüler lernen zwischen einem gesunden und ungesunden Ausdruck von Gefühlen zu unterscheiden, sowie ihren Einfluss von Gedanken und Interpretationen eines Ereignisses auf ihre Gefühle zu verstehen.

- Gedanken

Die Schüler lernen, zwischen rationalen und irrationalen Gedanken zu unterscheiden. Sie erfahren, dass irrationale Gedanken zu negativen Gefühlen führen und meist einer Kategorie von Forderungen angehören; Forderungen an sich selbst, Forderungen an andere oder Forderungen an die Welt. Rationale Gedanken hingegen führen zu positiven Gefühlen und helfen den Schülern, ihre Ziele zu erreichen.

- Fakten und Annahmen

Schüler sollen den Unterschied zwischen Fakten und Annahmen kennen lernen. Da an eine Tatsache (er hat mich nicht angerufen) häufig eine Annahme geknüpft wird (er mag mich nicht mehr) neigen viele Schüler zu Überreaktionen.

- Disputieren

Wichtiger Grundsatz der REVT, und daher auch unverzichtbarer Teil der REE, ist die Disputation⁴. Ein irrationaler Gedanke soll durch einen rationalen ersetzt werden. Es gibt verschiedene Formen des Disputierens, welche Schüler mit Hilfe der REE lernen können (Vernon/Bernard 2006, 422f).

Grünke beschreibt die Inhalte, über welche eine kognitive Umstrukturierung bei den Schülern stattfinden soll, wie folgt:

Es gibt verschiedene Gefühle.

1. Gefühle entstehen (in erster Linie) durch Gedanken.
2. „Übertreibt“ man mit seinen Gedanken, dann „übertreibt“ man auch mit seinen Gefühlen.
3. „Angemessen“ zu denken – und damit „angemessen“ zu fühlen – ist lernbar (Grünke 2003a, 138; Grünke 2003b, 58).

6.4 Effektivität der REE

„Die Rational-Emotive Erziehung (REE) gilt gemeinhin als sehr potente Methode, um Kindern rationale Einstellungen, im Sinne von undogmatischen Ansichten, gegenüber Fehlern und Schwächen der eigenen Person und anderer Personen zu vermitteln (Grünke, 2003, 157). Es findet sich bei Grünke eine Übersicht über 3 verschiedene Literatur-Reviews, die sich auf eine Anzahl von Einzeluntersuchungen zur Wirksamkeit der REE beziehen (Grünke 2004b). DiGuiseppe & Bernard 1990, 23 Untersuchungen, Hajzler & Bernard 1991 mit 46 Einzeluntersuchungen und Wattner 1988 mit 10 Untersuchungen. Es handelte sich bei den behandelten Gruppen sowohl um klinisch auffällige als auch um klinisch unauffällige Schüler. Im Durchschnitt wurden 16 Sitzungen durchgeführt. Obwohl es, aufgrund der fehlenden globalen Effizienznachweisen, schwierig erscheint allgemein

⁴ Unter einer Disputation, im Sinne der REVT bzw. REE, wird das Hinterfragen bzw. Überprüfen dysfunktionaler Bewertungen verstanden (Schelp/Gravemeier/Maluck 1997).

gültige Aussagen hinsichtlich der Wirksamkeit zu treffen, konnte bei ca. 90% der Studien eine signifikante Veränderung der kindlichen Einstellungen in der angestrebten Richtung nachgewiesen werden (Grünke 2004b, 71ff). 2003 zeigte Grünke in einer eigenen Untersuchung, dass auch bei Schülern mit Lernbehinderungen eine Unterrichtsreihe auf Basis der REE signifikant positive Veränderungen, im Hinblick auf die Fähigkeit zum rationalen Denken, hervorruft. An der Untersuchung nahmen 21 Mädchen und 39 Jungen (insgesamt 60 Personen) im Alter zwischen 11 und 13 Jahren teil. Die durchgeführte Unterrichtsreihe umfasste 12 Aktivitäten, die auf mindestens 10 Unterrichtsstunden aufgeteilt wurden (Grünke 2003a, 157ff). Weitere Belege für den erfolgreichen Einsatz der REE zwischen 1974- 1976 finden sich bei Knaus (1994, 297f).

6.5 Wichtigkeit der Rational-Emotiven Erziehung für jugendliche Schüler mit Verhaltensstörungen

Viele Kinder und Jugendliche mit Verhaltensstörungen wachsen unter widrigen Bedingungen auf; zerrüttete Familien, finanzielle Probleme, Zugehörigkeit zu einer unteren sozialen Schicht, traumatisierende Erlebnisse, die Liste ließe sich beliebig weiterführen. Wie bereits unter Kapitel 2.3 dargelegt wurde, gibt es eine Vielzahl von unterschiedlichen Erscheinungsbildern (vgl. Myschker 2005, 48f). Dazu gehören u.a. aggressives Verhalten gegenüber sich und anderen, das Fehlen von Freude und Motivation, Gefühle von Nutzlosigkeit und Hoffnungslosigkeit, geringe Frustrationstoleranz, Schwierigkeiten, adäquate Beziehungen zu anderen aufzubauen und zu erhalten. Die Rational-Emotive Erziehung bietet sich sowohl durch ihre Inhalte als auch durch ihre Struktur an, sie mit jugendlichen Schülern mit dem sonderpädagogischen Förderschwerpunkt in der emotionalen und sozialen Entwicklung durchzuführen. In den folgenden Ausführungen wird dabei der Fokus auf die Förderung von jugendlichen Schülern an einer Schule für Erziehungshilfe gelegt.

6.5.1 Einsatz in der Schule für Erziehungshilfe

Die Schule eignet sich durch ihren direkten und systematischen Zugang zu einer großen Anzahl von Kindern und Jugendlichen als ein Ort zur Förderung unterschiedlicher Kompetenzen (vgl. Opp 2008) (siehe Kapitel 3.4). Dazu bedarf es keinerlei Eingriff in die

Familie, auf weitere Systeme und administrative Wege kann verzichtet werden. Schüler, die eine Schule für Erziehungshilfe besuchen, weisen häufig einen Mangel an verschiedenen lebensbegünstigenden Faktoren auf, daher erscheinen Interventions- und/oder Präventionsprogramme für sie besonders wichtig (Werner 2008, 33f). Bei vielen Jugendlichen gibt es den Bedarf an professioneller Hilfe außerhalb der Schule (vgl. Myschker 2005, 77f). Allerdings ist das Vorhandensein von weiterer professioneller Unterstützung, z.B. in Form einer Therapie, eher die Ausnahme als die Regel. Die REE, obgleich zunächst als Präventionsform konzipiert, kann bei verschiedenen Verhaltensproblemen zur Intervention eingesetzt werden (Vernon 2006b, 3). Sie stellt eine Möglichkeit dar, im Rahmen von Schule Strategien zu lernen, um die emotionale Gesundheit zu schützen (Vernon/Bernard 2006, 419). Unter dem Punkt 6.2 wurde bereits darauf hingewiesen, dass der Aufbau der REE eine Übertragung auf die Strukturen der Schule, z.B. Grundsätze in Unterrichtsstunden zu vermitteln, ohne Probleme möglich macht. Knaus (1994) beschreibt die Struktur der REE als „von Haus aus erziehend“. Sie sei daher für die lehrende Gestaltung von Schule geeignet. Nicht zuletzt stellt der Rahmen der Schule eine große Anforderung an die sozialen Kompetenzen dar (vgl. 4.6.6). Den Leistungsanforderungen der Schule begegnen Schüler ebenfalls mit sehr unterschiedlichen Verhaltensweisen. So kann das Gleichsetzen von Leistung und Selbstwert als ein „irrationaler Kerngedanke“ nach Ellis, als mögliches Problem von Schülern gefunden werden (Vernon 2006b, 3). Auch der von Hülshoff (2001) beschriebene Versuch, anderen Problemen durch Leistung in der Schule auszuweichen, wird als potentiell problematisch eingestuft (227). Die REE bietet die Möglichkeit, realitätsnahe Probleme, z.B. einen Konflikt aus der Pause, mit Hilfe ihrer Grundsätze zu betrachten und die Prinzipien der REE darauf anzuwenden. Dabei können Techniken des Disputierens und die Unterscheidung zwischen rationalen und irrationalen Gedanken genutzt werden. Neben eigenen Unterrichtsstunden zur REE sollen die Prinzipien immer wieder in den Unterrichtsalltag einfließen und so helfen, einen Lernübertragungseffekt zu ermöglichen (vgl. Vernon 2006a, 3; Grünke 2003a, 137).

6.5.2 Bedarf von Jugendlichen mit einer Verhaltensstörung

Mit zunehmendem Alter diskutieren Jugendliche Probleme immer häufiger mit anderen Personen als mit ihren Eltern; dazu gehören u.a. ihre Freunde oder sie suchen Hilfe bei Institutionen, wie zum Beispiel in der Schule. Die Phase der Frühadoleszenz, also ca. zwischen 13 und 15 Jahren, erweist sich als besonders belastet. Die Jugendlichen sehen

sich eine größer werdenden Zahl von Problemen gegenüber, haben aber nur wenige Strategien zur Verfügung, um damit umzugehen (Fend 2005, 218). Wie bereits unter Punkt 4.4 dargestellt wurde, ist die frühe Adoleszenz häufig durch negative Emotionen gekennzeichnet (Seiffge-Krenke 2002). Neu erlebte Gefühle führen zu Unsicherheit und Überforderung, immer wieder kommt es zu emotionalen Krisen. Jugendliche benötigen eine große Kompetenz an Problemverarbeitung und adäquatem Verhalten, um mit den Widersprüchen der eigenen Selbstdefinition, und den sozialen Erwartungen umgehen zu können (Hurrelmann 2009).

Der Bedarf, den Jugendliche in der Phase der Adoleszenz haben, sich mit dem Thema „Gefühle“ auseinander zu setzen kann kaum hoch genug eingeschätzt werden. Neben der frühen Kindheit ist keine Lebensphase des Menschen so entscheidend für die emotionale Entwicklung wie die Adoleszenz (Hülshoff 2001, 214). Saarni (1999) hat darauf hingewiesen, dass gerade die Art und Weise, wie Eltern mit ihren Kindern über Gefühle kommunizieren, entscheidend für den weiteren Umfang des Wissens über Emotionen ist. Erfahrungen, die in der Kindheit zum Thema Emotionen gemacht werden, bilden die spätere Grundlage, um eigene emotionale Entscheidungen zu treffen (vgl. Salisch 2002, 36) (vgl. auch Kapitel 4.6.3). Allerdings wird in einem komplexen Ansatz von möglichen Faktoren, die das Entstehen einer Verhaltensstörung beeinflussen können, immer wieder auf „Entwicklungsgefährdungen im Kontext von Armut, Vernachlässigung und elterlicher Erziehungsschwäche“ (Hoanzl/Weiß 2010, 250) hingewiesen. Diese Thematik wurde bereits unter dem Punkt 2.2 behandelt. Die beschriebenen Einschränkungen in den kindlichen Entwicklungsmöglichkeiten vieler Jugendlicher mit Verhaltensstörungen legt die Annahme nahe, dass das Emotionswissen von Schülern mit dem sonderpädagogischen Förderbedarf in der emotionalen und sozialen Entwicklung häufig eingeschränkt ist. Cohen/Strayer (1996) untersuchten die Empathiefähigkeit von 30 Jugendlichen mit Verhaltensstörungen und konnten, sowohl mangelnde Empathie als auch einen Zusammenhang zu antisozialen und aggressiven Verhaltensweisen, verglichen mit einer Vergleichsgruppe (n=32), nachweisen. Interessant war weiterhin der Geschlechterunterschied, der in der Untersuchung festgestellt werden konnte. Demnach zeigten Jungen signifikant weniger Empathie als Mädchen.

Auch aus diesem Grund sollte der Thematik, insbesondere bei Schülern mit Verhaltensstörungen, eine besondere Wichtigkeit zugemessen werden. Mit Hilfe der REE

werden verschiedene zentrale Inhalte vermittelt, die für die Entwicklung von emotionalen Kompetenzen Relevanz haben (vgl. 6.3). Dazu gehört z.B. das Wissen um verschiedene Gefühle und darüber, dass Menschen unterschiedlich fühlen. Der Zusammenhang zwischen Ereignissen, Verhalten und dem zugrunde liegenden „Belief-system“ wird anhand des ABC-Modells vermittelt (vgl. Kapitel 5.6). Insbesondere aber die Unterscheidung von irrationalen und rationalen Gedanken und die Möglichkeit, ihre Gefühle dadurch zu beeinflussen, erscheint für Jugendliche, die nach Selbstbestimmung und Unterstützung in ihrem „Gefühlschaos“ suchen, wichtig zu sein. Verschiedene Inhalte der REE, wie die Vermittlung von Selbst-Akzeptanz, unabhängig von Leistung oder die Unterscheidung von Annahmen und Fakten, können Jugendlichen helfen, die häufig erlebten negativen Gefühle nicht Überhand nehmen zu lassen.

6.5.3 Förderung emotionaler und sozialer Kompetenzen

Um Kindern und Jugendlichen mit Verhaltensstörungen eine gleichberechtigte Teilhabe zu ermöglichen (vgl. Kapitel 2.6), benennen die Empfehlungen zum Förderschwerpunkt emotionale und soziale Entwicklung die Förderung von sozialen und emotionalen Fähigkeiten/Kompetenzen als Kernziel (Drave/Rumpler/Wachtel 2000). Allerdings dürfen diese Fähigkeiten nicht mit den acht Fertigkeiten zur emotionalen Kompetenz nach Saarni (1999; 2002) gleichgesetzt werden, obgleich es gemeinsame Schnittmengen in den Inhalten gibt (vgl. dazu Kapitel 4.6.4 sowie 2.7).

Um, entsprechend den Empfehlungen zum Förderschwerpunkt, die sozialen und emotionalen Kompetenzen zu stärken, sollten die Schüler die Logik und die Eigendynamik eines Prozesses, wie das Entstehen einer Störung der emotionalen und sozialen Entwicklung, verstehen und beeinflussen lernen. Die Forderung nach Eigeninitiative und Ermächtigung zur Handlungsfähigkeit ist zentral, um Jugendliche aktiv an ihrer Entwicklung zu beteiligen (vgl. Kapitel 4.5.1). Auch in der Resilienzforschung ist eine hohe Motivation für aktive Bewältigung als Schutzfaktor bekannt (vgl. Punkt 3.3). Die Möglichkeit, aktiv die eigenen Gedanken und damit seine Gefühle zu beeinflussen um ihnen nicht länger „ausgeliefert“ zu sein, zeichnet die REE aus. Mit dem Wissen um rationale und irrationale Gedanken, irrationale Grundannahmen und Techniken wie dem Disputieren werden den Heranwachsenden „Werkzeuge“ an die Hand gegeben, um aktiv die Entstehung und die Intensität der eigenen Gefühle beeinflussen zu können (vgl. Kapitel 5.2). Die von Knaus (1994) vorgestellte Möglichkeit, anhand verschiedener Übungen

immer wieder das rationale Denken in den unterschiedlichsten Situationen im Rahmen von Schule zu üben, führt zu einer Erweiterung der Handlungsalternativen. Schüler können so z.B. nicht nur lernen, dass sie keine körperliche Gewalt anwenden sollten, sondern auch wie sie, basierend auf dem ABC der REVT, ihre Gedanken und Gefühle so beeinflussen, dass unkontrollierbares, aggressives Verhalten kontrollierbar wird. Somit wird auch einer weiteren Forderung in den Empfehlungen zum sonderpädagogischen Förderschwerpunkt in der emotionalen und sozialen Entwicklung nachgekommen. Es werden Voraussetzungen geschaffen, damit Schüler sich mit dem eigenen emotionalen Erleben und daraus resultierenden Handeln und ihrem Selbstbild auseinandersetzen können. Durch die Erarbeitung von Handlungsalternativen soll die Beziehungsfähigkeit der Schüler gestärkt werden (Drave/Rumpler/Wachtel 2000, 344 und 353). Aktive Emotionsregulation ist das Herzstück der REE, auf den Nutzen und die Wichtigkeit von Emotionsregulation haben z.B. Fingerle, Julius und Freytag (1999) hingewiesen. Hier gibt es Parallelen zu einer Strategie, die Seiffge-Krenke (2002) zur Regulation des emotionalen Erlebens bei Jugendlichen nennt; die Strategie des "reframing". Eine Situation wird umgedeutet, indem die Denkweise verändert wird, um die mit ihr einhergehende Emotion zu verändern (58). Eben diese Strategie kann mit Hilfe der REE erlernt und erprobt werden, indem die Jugendlichen in den verschiedensten Situationen erkennen, wie ihre Gedanken die Gefühle beeinflussen und sie diese kontrollieren können.

Nach Saarni (2002) kann emotionale Selbstwirksamkeit erreicht werden, indem Jugendliche erfahren, dass sie nicht alles haben, erreichen und von allen Menschen geliebt werden können. Zu lernen, bei einer Ablehnung nicht zu verzweifeln, sondern sich um eine Lösung zu bemühen, die ihren Wertvorstellungen entspricht, ist für die Wahrnehmung eines hohen Selbstwerts wichtig (24). Die REVT, wie die REE, geht von drei grundlegenden, selbstschädigenden, irrationalen Annahmen aus (Ellis/Hoellen 2004, 91). Es handelt sich dabei um absolutistische „Muss-Annahmen“ (Schwartz 2007, 57ff). Ausführlich wurde dazu bereits in Kapitel 5.2 referiert. Mit Hilfe der REE lernen Jugendliche, diese Annahmen zu erkennen. Dazu kann der Fokus auf bestimmte Schlüsselwörter gelegt werden, die oft zu Unrecht verwendet werden und häufig unzulässige Verallgemeinerungen mit sich bringen. Diese Thematik wird in der Stunde 7 des Programms zur Förderung des rationalen Denkens, basierend auf der REE, angesprochen (siehe Anhang). Stunde 8 der Unterrichtseinheit bezieht sich auf die „Muss-

Annahmen“. Schüler lernen den Unterschied zwischen Forderungen und Wünschen kennen und den Einfluss, den diese Unterscheidung auf ihre Gedanken und Gefühle hat.

Luminet et. al. (2000) haben mit Hilfe von mehreren experimentellen Untersuchungen das Bedürfnis von Menschen untersucht, negative Emotionen mit anderen Personen zu besprechen. Bei negativ erlebten Emotionen wird die Gemeinschaft und die Kommunikation zu anderen Menschen gesucht. Es konnte festgehalten werden, dass wir mitteilen wollen, wie wir uns fühlen (Luminet et al. 2000). Aus diesem Verhalten kann der Schluss gezogen werden, dass der Austausch über unsere Emotionen an sich bereits eine Veränderung einleitet. Dies kann ein Erleben des subjektiven Gefühlszustandes sein oder aber das gemeinsame Erarbeiten von Bewältigungsstrategien (Saarni 2002, 17). Diese Erkenntnisse untermauern den Bedarf von Jugendlichen, sich auch in der Schule mit dem Thema Gefühle auseinanderzusetzen. Die Rational-Emotive Erziehung bietet diese Möglichkeit. Anhand der Unterrichtseinheit zur Förderung des rationalen Denkens bei 12-16-jährigen Schülern mit Verhaltensstörungen können beispielhaft Kernthemen der REE dargestellt werden. Die Heranwachsenden setzen sich mit unterschiedlichen Gefühlen auseinander und erkennen spielerisch, dass Menschen unterschiedlich fühlen und diese Gefühle auch unterschiedlich ausgedrückt werden (Stunde 1 und Stunde 2). Die Möglichkeit, neben Beispielsituationen, eigene Erlebnisse einfließen zu lassen, ist umfassend gegeben (siehe dazu Handreichung „Gedanken und Gefühle“ im Anhang). Der Zusammenhang zwischen Gedanken und Gefühlen wird in den Stunden 3, sowie 5 und 6, thematisiert. Den Jugendlichen wird aufgezeigt, wie sie Einfluss auf ihre eigenen Gefühle und Gedanken ausüben können. Irrationale Forderungen in den unterschiedlichsten Ausprägungen sind Themen der Stunden 7,8,9 und 11. Den eigenen Einfluss auf Ereignisse und Menschen einzuschätzen, welches in der Resilienzforschung auch unter dem Begriff der „realistischen Kontrollüberzeugung“ bekannt ist (vgl. dazu 3.3), geschieht in den Stunden 4 oder 12.

In den Empfehlungen für den Förderschwerpunkt der emotionalen und sozialen Entwicklung werden verschiedene Beispiele für emotionales und soziales Verhalten genannt, welches gefördert werden sollte. Allerdings ist dieses Verhalten weniger eingrenzbar und klar benannt als es u.a. bei Saarni (1999; 2002) der Fall ist. Beispielhaft werden die Steuerungsfähigkeit des Verhaltens, Wahrnehmung für eigenes und fremdes Empfinden oder die Fähigkeit, sich mit dem eigenen emotionalen Empfinden auseinander

zu setzen, genannt (vgl. Drave/Rumpler/Wachtel 2000). Zum Erreichen dieser Ziele kann die REE einen wesentlichen Beitrag leisten.

Dennoch kann nicht ohne Vorbehalte von einer Förderung der emotionalen Kompetenz nach Saarni (1999; 2002) gesprochen werden. Die emotionale Kompetenz nach Saarni umfasst acht Fertigkeiten, die jedoch nicht isoliert voneinander, sondern im Zusammenspiel wirksam sind (vgl. Kapitel 4.6.4). An mehreren Punkten gibt es Übereinstimmungen zwischen den Fertigkeiten und Inhalten der REE, die eine Verbesserung und Förderung zur Folge haben könnten. Die Wirksamkeit der REE ist im Bezug auf die Förderung des rationalen Denkens bestätigt (vgl. Kapitel 6.4), jedoch bisher nicht gezielt im Hinblick auf das Konzept der emotionalen Kompetenz nach Saarni. Daher können zwar Vermutungen, den Einfluss der REE auf die emotionale Kompetenz eines Jugendlichen betreffend angestellt werden, es kann sich jedoch nicht um empirisch gesicherte Aussagen handeln. Aus diesem Grund kann an dieser Stelle lediglich auf die großen Übereinstimmungen zwischen den Erkenntnissen von Saarni (1999; 2002) und den Inhalten der REE hingewiesen werden.

6.6 Rational-Emotive Erziehung. Ein Beitrag zur Resilienzförderung?

Die Zusammenhänge zwischen Rationalität und Gesundheit, sowie Erfolg in Schule und Beruf, sind ausgiebig untersucht worden (Grünke 2003, 133ff). Da jedoch die REE in vielen Gesichtspunkten auch zur Förderung der Resilienz geeignet scheint, wird an dieser Stelle darauf eingegangen, welchen Beitrag sie zur Stärkung der psychischen Widerstandskraft leisten kann.

Als kindbezogene Resilienzfaktoren werden u.a. ein positives Sozialverhalten und Selbstwertgefühl, ein aktives Bewältigungsverhalten und Selbsthilfefertigkeiten angesehen (Petermann/Niebank/Scheiterhauer 2004, 344). Eine wichtige Erkenntnis ist außerdem, dass Kinder ihre Umwelt unterschiedlich wahrnehmen und ihren Handlungen unterschiedliche Einstellungen und Überzeugungen gegenüber Problemen und Stress zugrunde liegen (Petermann/Niebank/Scheiterhauer 2004, 347). Resiliente Kinder haben häufig eine positive Einstellung im Hinblick auf die Bewältigung von Problemen und weisen ein hohes Maß an Effizienzerwartung auf.

Gerade diese „Lebensphilosophie“, die dem Denken der widerstandsfähigen Kinder zugrunde liegt, scheint entscheidend zu sein, wie sie sich schwierigen Ereignissen und Problemen zuwenden. Ein positives Selbstbild ist ein wichtiger Inhalt der Förderung. Wird dieses gefördert und gestärkt, zählt das Vorgehen zu den Ressourcen-zentrierten Strategien. Die REE kann helfen, eine neue effektive Lebensphilosophie zu finden, um ein zufriedeneres Leben zu führen. Ein Buch von Albert Ellis (2006) heißt: „Training der Gefühle. Wie sie sich hartnäckig weigern, unglücklich zu sein“. Mit Hilfe der REE können Schüler lernen, flexibler und antidogmatisch zu denken, Fehler und Schwächen zu akzeptieren, risikobereit zu sein und eine hohe Frustrationstoleranz zu entwickeln (Ellis/Bernard 2006). Die stoische Philosophie, die der REE zugrunde liegt, besagt, dass nicht die Dinge an sich den Menschen beunruhigen, sondern die Einstellungen und Meinungen, die wir über diese Dinge haben (Ellis 1979, 7). Zwischen den Dingen zu unterscheiden, die beeinflussbar oder nicht beeinflussbar sind, Gefühle kennen zu lernen, und zwischen rationalen und irrationalen Gefühlen zu unterscheiden, sind Teile der REE. Der vielleicht wichtigste Gedanke aber ist, den Schülern zu vermitteln, dass sie Einfluss auf ihre Gedanken und somit ihre Gefühle haben. Sie sind der Welt nicht ausgeliefert, sondern können ihr Denken, Fühlen und Handeln bestimmen (Knaus 1994, 293). Die REE vermittelt positive Selbstakzeptanz und die Anregung, aktiv mit seinen eigenen Gefühlen und seiner Umwelt umzugehen. Wie bereits angemerkt, haben resiliente Kinder eine positive Einstellung im Hinblick auf die Bewältigung von Problemen und eine hohe Effizienzerwartung. Diese Überzeugung kann nur auf der Basis einer positiven Weltanschauung entwickelt werden, wie sie die REE vermittelt. Mit Hilfe der REE wird, wie von Grünke (2003a) gefordert, kein spezifisches Problemverhalten bearbeitet, sondern werden Schutzfaktoren in Form von kognitiven Bewältigungsmechanismen gefördert. So wird, neben zwei weiteren Programmen, auch die REE als Möglichkeit zur Steigerung der psychischen Widerstandskraft genannt (Grünke 2003a). Werden die Inhalte der REE von den Schülern beherzigt, werden ihnen auch die Stressbewältigung, das Lösen von Problemen und Konflikten, leichter fallen. Diese Faktoren werden von Wustmann (2002) als wichtige Inhalte der Resilienzförderung benannt. Der Glaube an die eigene Person und die realistische Sicht von Fähigkeiten sind sowohl grundlegende Inhalte der REE als auch Schutzfaktoren resilienter Kinder. Die Förderung des rationalen Denkens durch die REE, sowie die Resilienzförderung, haben mit dem Förderort der Schule einen adäquaten Ort zum Aufbau und zur Stärkung wichtiger individueller Kompetenzen gemeinsam.

Das Programm zur Förderung des rationalen Denkens, welches im Rahmen der Arbeit entwickelt und durchgeführt wurde, kann jedoch nicht als umfassendes, spezifisches Programm zur Resilienzförderung angesehen werden. Wie Fingerle, Freitag und Julius (1999) anmerken, sind das Wissen um Interventions- bzw. Präventionsmöglichkeiten, und damit auch die aktuellen Programme zur Förderung der Resilienz, noch relativ unspezifisch. Obwohl schon eine Reihe von Resilienzfaktoren identifiziert wurde (vgl. Werner 2008, 27ff), können Schutzfaktoren, Risikokonstellationen und Merkmale des Kindes bisher nicht in einen eindeutigen Zusammenhang gebracht werden. Mit 12 Unterrichtsstunden ist die vorliegende Unterrichtseinheit nicht umfangreich genug. Effektive Programme zur Förderung der Resilienz sollten im Idealfall über Jahre andauern und möglichst frühzeitig beginnen. Auch ist die Förderung mit Hilfe der REE nur auf Schüler ausgerichtet, und umfasst keine weiteren Personen wie die Eltern, Geschwister oder andere Institutionen. Dennoch sind Struktur und Inhalte der REE ein viel versprechender Ansatzpunkt zur Förderung der Resilienz, da sie sich in der Stärkung wichtiger Resilienzfaktoren und Kompetenzen von Kindern und Jugendlichen überschneiden. Allerdings scheint weitere Forschung notwendig, um Gegenstandsbereiche, Definitionen und Fördermöglichkeiten zu konkretisieren sowie Zusammenhänge aufzudecken. Diese Schritte sind grundlegend um mit Hilfe der REE konkrete, effektive und spezifische Programme zur Resilienzförderung beizusteuern.

6.7 Zusammenfassung

In dem vorliegenden Kapitel wurden Inhalte und Struktur sowie die Wirksamkeit der REE, die, in Abgrenzung zur REVT, eine Anwendung im Rahmen von Schule darstellt, vorgestellt. Basierend auf den Bedürfnissen der Zielgruppe dieser Arbeit, den Heranwachsenden mit dem sonderpädagogischen Förderschwerpunkt in der emotionalen und sozialen Entwicklung, konnte die Wichtigkeit und der Nutzen der REE gezeigt werden. Das Kapitel 4 beschäftigt sich mit den Entwicklungsaufgaben im Jugendalter und beleuchtet die Notwendigkeit verschiedener emotionaler Fertigkeiten, um diese zu erreichen. Die REE fördert wichtige Kompetenzen, die im Zusammenhang mit der Bewältigung von Entwicklungsaufgaben relevant erscheinen, wie etwa die Stärkung der Beziehungsfähigkeit durch die Erweiterung von Handlungsalternativen, oder aber die aktive Emotionsregulation. Es finden sich bei den Inhalten der REE deutliche

Übereinstimmungen mit den emotionalen Fertigkeiten nach Saarni (1999, 2002), ebenso gibt es vielfach Schnittmengen mit den Inhalten der Resilienzförderung. Sowohl im Bezug auf die Förderung von emotionaler Kompetenz nach Saarni als auch bezogen auf eine spezifische Resilienzförderung, lassen die bisherigen Erkenntnisse keine ausreichenden Zusammenhänge zu, um von einer gezielten Förderung zu sprechen. Allerdings wäre weitere Forschung, sowohl im Hinblick auf den Einfluss der REE auf emotionale Fähigkeiten nach Saarni als auch im Bezug auf eine spezifische Resilienzförderung, wünschenswert.

7 Untersuchung

In diesem Kapitel wird die Untersuchung der vorliegenden Arbeit vorgestellt. Unter Kapitel 1.1 wurde bereits die Zielsetzung der Dissertation dargelegt, welche an dieser Stelle konkretisiert wird. Nachdem die Fragestellung, die Thesen und die Annahmen der Arbeit erläutert wurden, wird auf die Rahmenbedingungen, unter denen die Untersuchung stattgefunden hat, die Forschungsmethoden, sowie auf das Design der Untersuchung eingegangen. Dies umfasst auch die Vorstellung der Testverfahren und deren Einsatz in der Untersuchung. Der Punkt 7.9 befasst sich mit der Darstellung der erhobenen Daten, eine Diskussion der Daten erfolgt unter 7.10. Abschließend werden Fragestellung und Frage geprüft und eine methodenkritische Reflexion vorgenommen. In Kapitel 7 erfolgt keine gesamte Zusammenfassung. Vielmehr wird, um die Übersichtlichkeit zu verbessern, an mehreren Stellen, nach der Darstellung der erhobenen Daten, eine Zusammenfassung vorgenommen.

7.1 Fragestellung, Thesen und Annahmen der Arbeit

Bis dato existieren im deutschsprachigen Raum kaum Untersuchungen darüber, ob sich das rationale Denken von Schülern mit dem sonderpädagogischen Förderbedarf in der emotionalen und sozialen Entwicklung, mit Hilfe der REE, im Rahmen von Schule steigern lässt. Durch die Untersuchungen von Grünke konnte die Wirksamkeit der REE zur Förderung des rationalen Denkens bei Schülern mit dem sonderpädagogischen Förderschwerpunkt Lernen dargestellt werden (vgl. Grünke 1999; Grünke 2003a). Der offensichtlich bestehende „Overlap“ zwischen den sonderpädagogischen Förderschwerpunkten Lernen und emotionaler und sozialer Entwicklung wird seit langem diskutiert (vgl. Drave/Rumpler/Wachtel 2000; Ricking 2005). Das vorrangige Erkenntnisinteresse der Arbeit bezieht sich daher auf die Förderung des rationalen Denkens bei Schülern mit dem Förderschwerpunkt emotionale und soziale Entwicklung mit Hilfe einer Unterrichtseinheit, basierend auf der Rational-Emotiven Erziehung. Aufgrund der Ergebnisse von Grünke (1999; 2003a) kann vermutet werden, dass das rationale Denken bei Schülern mit dem Förderschwerpunkt emotionale und soziale Entwicklung mit Hilfe einer Unterrichtseinheit, auf der Basis der REE, verändert werden kann. Ausgehend von diesen empirischen Erkenntnissen, lassen sich sowohl eine Fragestellung als auch Arbeitshypothesen für die vorliegende Untersuchung formulieren.

7.1.1 Vorrangige Fragestellung

Folgende Fragestellung soll mit Hilfe dieser Untersuchung vorrangig beantwortet werden:

Wird das rationale Denken durch eine Unterrichtseinheit, basierend auf der Rational-Emotiven Erziehung, bei Schülern mit dem sonderpädagogischen Förderbedarf in der emotionalen und sozialen Entwicklung im Alter von 12-16 Jahren verändert?

Zur Beantwortung der Fragestellung werden verschiedene Arbeitshypothesen aufgestellt.

7.1.2 Arbeitshypothesen

Nullhypothese:

Eine Unterrichtseinheit zur Förderung des rationalen Denkens, basierend auf der REE, hat keinen Einfluss auf den Umfang des rationalen Denkens bei 12-16-jährigen Schülern mit dem sonderpädagogischen Förderbedarf in der emotionalen und sozialen Entwicklung.

Alternativhypothese:

Eine Unterrichtseinheit zur Förderung des rationalen Denkens, basierend auf der REE, verändert den Umfang des rationalen Denkens bei 12-16-jährigen Schülern mit dem sonderpädagogischen Förderbedarf in der emotionalen und sozialen Entwicklung.

Nachrangig zur primären Fragestellung der Untersuchung, die das rationale Denken der Schüler betrifft, gibt es eine weitere Frage, die mit Hilfe der Untersuchung beleuchtet und diskutiert werden soll. Sie bezieht sich auf das subjektive Erleben jener Personen, die mit der REE arbeiten. Nach den Ausführungen von Knaus (1994) sind dies in erster Linie die Schüler, die während ihrer Schulbesuchszeit im Hinblick auf ihre Fähigkeit zum rationalen Denken gefördert werden sollen. Allerdings betrifft die REE auch ihre (Klassen-) Lehrer, da diese im Regelfall die REE mit ihren Schülern durchführen. Bei Grünke (2003a) lassen sich kaum Aussagen zum subjektiv erlebten Sinn und Nutzen der REE finden. In der pädagogischen Praxis spielen jedoch die subjektiven Bewertungen von Lehrern und den Schülern selbst eine entscheidende Rolle, wenn es darum geht, mögliche Auswirkungen auf das Verhalten der Schüler durch eine Förderung einzuschätzen. Außerdem kann nur eine Unterrichtseinheit, die von Schülern und Lehrern als hilfreich erlebt wird, auch nach

Ende einer Untersuchung weitergeführt werden. Um Informationen zu diesem Aspekt des Themas zu erhalten, soll er mit Hilfe der vorliegenden Arbeit beleuchtet werden. Dabei erscheint der Begriff der „sozialen Validität“ (vgl. Julius/Schlosser/Goetze 2000, 143ff) geeignet, um die Dimension der „individuellen Utilität“ treffend zu umfassen (vgl. Kapitel 7.3.3). Da diese Thematik nachrangig behandelt wird, ist sie weniger umfangreich als die vorrangige Fragestellung. Dennoch erscheint die explorative Annäherung an das Themengebiet reizvoll, um erste Erkenntnisse zu erlangen, die Ausgangspunkte für weiterführende Forschungen sein könnten. Aufgrund der mangelnden empirischen Grundlage zu diesem Thema, können keine Fragestellung oder Arbeitshypothesen verfasst werden. Stattdessen können lediglich eine Frage und erste Annahmen formuliert werden.

7.1.3 Nachrangige Frage

Im Bezug auf die soziale Validität der Unterrichtseinheit, basierend auf der REE, soll die folgende Frage näher betrachtet werden:

Ist die vorliegende Untersuchung sozial valide?

Eine umfangreiche soziale Validierung nach den Kriterien von Julis, Schlosser und Goetze (2000) würde den Umfang der nachrangigen Frage übersteigen. Aus diesem Grund wird die soziale Validität der Untersuchung im Bezug auf zwei Kriterien diskutiert: Im Bezug auf die *Ergebnisse der Untersuchung* und im Bezug auf die *Methode*, d.h. die Unterrichtseinheit (vgl. dazu Kapitel 7.3.3).

Um, im beschränkten Rahmen der Arbeit, zu einer vorläufigen Antwort auf die Frage zu gelangen, werden folgende Annahmen formuliert:

7.1.4 Annahmen

Annahme im Bezug auf die Ergebnisse:

Die an der Untersuchung beteiligten Schüler und ihre Klassenlehrer schätzen das Verhalten der Schüler nach der Unterrichtseinheit unverändert ein.

Annahme im Bezug auf die Methode (Unterrichtseinheit):

Die an der Untersuchung beteiligten Schüler und ihre Klassenlehrer empfinden die Unterrichtseinheit weder als hilfreich noch als nicht hilfreich.

7.2 Rahmenbedingungen

Der Anlass zu dieser Untersuchung ergab sich durch die Arbeit der Autorin mit Schülern mit dem sonderpädagogischen Förderbedarf in der sozialen und emotionalen Entwicklung an einer Förderschule. Immer wieder fiel dabei die Denkweise der Schüler auf, die Albert Ellis mit „irrational“ bezeichnet. Aus fachwissenschaftlicher Sicht gab es bis dato keine Daten zur Durchführung der REE an einer SfE, obgleich der Overlap zur Zielgruppe der Schüler mit dem Förderschwerpunkt Lernen, mit der bereits Untersuchungen erfolgten, den Nutzen auch für Schüler mit Verhaltensstörungen vermuten ließen (vgl. Grünke 2003a; Grünke 1999; Ricking 2005). Der Zugang „zum Feld“ war gegeben. Daher sollte die Felduntersuchung an einer privaten Förderschule mit dem Schwerpunkt der emotionalen und sozialen Entwicklung stattfinden.

Die Schule liegt im Landkreis Ammerland und existiert seit 1997. Sie bietet Platz für bis zu 48 Schüler mit dem sonderpädagogischen Förderbedarf in der sozialen und emotionalen Entwicklung. Die Feststellung dieses Förderbedarfes ist Voraussetzung für die Aufnahme an der Schule. Beschult werden die Schüler nach den Kerncurricula der entsprechenden öffentlichen Schulen. Ein Großteil der Schüler wird nach den Vorgaben der Grund- oder Hauptschule beschult. Einen weiteren Teil machen jene Schüler aus, die einen zusätzlichen sonderpädagogischen Förderbedarf im Lernen aufweisen. Zum Untersuchungszeitpunkt waren dies ca. 30% der Gesamtschülerzahl. An der Schule gibt es acht Klassen mit durchschnittlich sechs Schülern, spätester Aufnahmetermin ist Klasse fünf. Beschult werden Schüler der Klassenstufen eins bis sieben, bei Bedarf aber auch bis zur Klassenstufe neun. Insgesamt arbeiteten zum Untersuchungszeitpunkt acht Lehrer mit unterschiedlichen Qualifikationen und sechs Pädagogen an der Schule. Es gibt vier Diplom- bzw. Sozialpädagogen zur Unterrichtsbegleitung und Differenzierung, eine Motopädin für spezielle Angebote im Bereich der Psychomotorik und eine Heilpädagogin als Integrationspädagogin.

Ein Teil der Schüler lebt bei den Erziehungsberechtigten, andere Schüler sind stationär in verschiedenen Einrichtungen der Kinder- und Jugendhilfe untergebracht.

Zum Untersuchungszeitpunkt besuchten 48 Schüler die Schule, davon 21 Schüler im Alter von 12- 16 Jahren. Diese Schüler verteilten sich auf fünf Klassen. Mit ihnen arbeiteten insgesamt fünf Lehrer und vier verschiedene Pädagogen. Neben dem Unterricht in ihren Klassen hatten die Schüler zu unterschiedlichen Zeitpunkten der Woche weitere Förderung und Aktivitäten, so z.B. Sozialtrainings in ihren Klassen, Psychomotorik, Einzelstunden zur Rechtschreibförderung, Jungen- oder Mädchengruppe, unterschiedliche Arbeitsgemeinschaften oder „Lauftreff“. Ein Teil der Schüler sollte während des geplanten Untersuchungszeitraums ein Betriebspraktikum absolvieren. Insgesamt gab es daher kaum Stunden im Stundenplan aller Schüler, in denen sie gleichzeitig an einem Programm zur Förderung des rationalen Denkens hätten teilnehmen können.

Sowohl Lehrer als auch Pädagogen der Schule waren offen und interessiert an einem Programm zur Förderung des rationalen Denkens und an den Ideen der REVT bzw. der REE. Sehr unterschiedlich waren die Erwartungen der einzelnen Lehrer an die Wirksamkeit einer solchen Unterrichtsreihe. Die Bandbreite der geäußerten Vorstellungen reichte von umfassender, positiver Zustimmung bis zu skeptischem Pessimismus. Dennoch waren die Klassenlehrer der fünf betroffenen Klassen bereit, zwei Stunden pro Woche das Programm in ihrer gesamten Klasse oder in Kleingruppen, parallel zum regulären Unterricht, durchführen zu lassen. Dabei stand teilweise im Vordergrund, dass dies nur einen geringen Mehraufwand für die Lehrer bedeutete und einen überschaubaren Zeitrahmen umfasste.

7.3 Einflüsse auf die Methodenauswahl

Eine der wichtigsten zu treffenden Entscheidungen, bezogen auf eine Untersuchung ist, eine dem Forschungsgegenstand angemessene Untersuchungsart zu finden. Außerdem muss sie der Fragestellung entsprechend sein. Nach Grünke und Masendorf (2000) lassen sich die Beziehungen zwischen verursachenden Bedingungen und resultierenden Ergebnissen in der Sonderpädagogik nur selten direkt feststellen. Der Einfallsreichtum des Experimentators ist gefordert, damit die Methode dem Forschungsgegenstand angepasst wird. Außerdem müssen teilweise wissenschaftliche Maßstäbe pragmatischen Kriterien

untergeordnet werden. Der Versuchsleiter sollte einen Weg finden, bei dem Problemstellung, Versuchsaufbau, Versuchsdurchführung und Datenanalyse gut aufeinander abgestimmt sind (978). Im Folgenden werden verschiedene Faktoren dargestellt, die Einfluss auf die Entscheidung des endgültigen Forschungsdesigns nehmen.

7.3.1 Pragmatische Voraussetzungen

Ist eine forschungsleitende Fragestellung gefunden, so schließen sich direkt eine Reihe von weiteren Fragen an. Eine davon muss sein, wo die adäquate „Umgebung“ ist, um die Fragestellung mit Hilfe eines angemessenen Forschungsdesigns prüfen zu können. „Umgebung“ ist in diesem Fall als sehr dehnbarer Begriff zu sehen, da sie sowohl künstlich, nur zum Zweck einer Untersuchung geschaffen werden oder ein „natürlicher“ Lebensraum von Menschen sein kann. Alle möglichen Variablen von Untersuchungsplanungen darzustellen, soll nicht die Aufgabe dieser Arbeit sein. Zu diesem Thema informieren sowohl Schnell/Hill/Esser (2008) als auch Atteslander (2006) ausführlich. Weiterhin wird besonders auf die Faktoren von Untersuchungsplanung hingewiesen, die die vorliegende Arbeit beeinflusst haben.

Insbesondere in der Sonderpädagogik sollte nie der Blick für den einzelnen Menschen verloren gehen (vgl. Vernooij/Wittrock 2008). Forschung in diesem Bereich findet daher oft genau dort statt, wo der Anspruch gegeben ist, Kindern und Jugendlichen mit sonderpädagogischem Förderbedarf eine besondere Förderung angeeignet zu lassen. Forschung „im Feld“, also z.B. an einer Schule, bringt es mit sich, dass sich der Forschende an die örtlichen, personellen, räumlichen und zeitlichen Gegebenheiten anpassen muss, damit seine Anwesenheit überhaupt geduldet wird (Bortz/Döring 2006, 336ff). Diese Anpassung einer Untersuchung an die gegebenen Voraussetzungen kann allerdings auch bedeuten, dass wissenschaftliche Maßstäbe pragmatischen Kriterien untergeordnet werden müssen (Grünke/Masendorf 2000, 978).

7.3.2 Interne und externe Validität

Neben den pragmatischen Voraussetzungen stellt die Aussagekraft und die Gültigkeit der zu erwartenden Forschungsergebnisse ein Auswahlkriterium für ein Forschungsdesign dar (Schnell/ Hill/ Esser 2008, 149ff). Dabei wird zwischen innerer Gültigkeit (interner Validität) und äußerer Gültigkeit (externer Validität) unterschieden (vgl. Julius/ Schlosser/

Goetze 2000). Intern valide ist eine Untersuchung, wenn die Untersuchungsergebnisse eindeutig für oder gegen die (Arbeits-)Hypothese sprechen und andere Erklärungen nicht plausibel erscheinen. Extern valide ist eine Untersuchung dann, wenn „...die Untersuchungsergebnisse auf andere, vergleichbare Personen, Orte oder Situationen generalisierbar sind“ (Bortz /Döring 2006, 504). Externe und interne Validität erscheinen gleichermaßen wichtig, sind aber innerhalb einer Untersuchung nicht immer leicht miteinander zu vereinbaren. Es gibt eine Reihe von Faktoren, die sowohl die interne, als auch die externe Validität gefährden können. Diese „Confounder“ oder schädliche Auswirkungen auf die interne Validität können externe zeitliche Einflüsse, Reifungsprozesse, Testübung, mangelnde instrumentelle Reliabilität, statistische Regressionseffekte, Selektionseffekte oder experimentelle Mortalität haben. Die externe Validität hingegen wird durch Faktoren, wie eine mangelnde instrumentelle Validität, Stichprobenfehler, experimentelle Reaktivität, Pretesteffekte oder auch „Hawthorne Effekte“ gefährdet (Bortz/ Döring 2006, 504).

Die Art der Untersuchung nimmt ebenfalls einen Einfluss auf die Form der Validität. Es kann insbesondere zwischen Felduntersuchungen und Laboruntersuchungen unterschieden werden. Bei Laboruntersuchungen besteht die Möglichkeit, Störvariablen besonders gut zu kontrollieren. Daher ist die interne Validität normalerweise hoch, die externe Validität eher nicht. Anders verhält es sich mit Felduntersuchungen. Sie finden in „natürlicher“ Umgebung statt. Daher können hier eine größere Anzahl von internen Einflüssen nur schwer kontrolliert werden. Diese Variablen können die interne Validität gefährden. Die Übertragbarkeit, also die externe Validität, ist jedoch stärker gegeben als bei Laboruntersuchungen. Diese Thematik, und eine Möglichkeit von Kombinationen, wird ausführlich bei Atteslander (2005) oder Stigler/Reicher (2005) dargelegt.

7.3.3 Soziale Validität

Die Dimension der sozialen Validität einer Untersuchung wird in der Pädagogik bis dato wenig beachtet. Julius, Schlosser und Goetze (2000) sprechen im Zusammenhang mit Einzelfallstudien davon, dass eine Untersuchung eine soziale Validität aufweisen sollte. In der Personalpsychologie, insbesondere im Bezug auf Nutzen und Fairness von Personalentscheidungen, hat Schuler (2006) den Begriff der sozialen Validität geprägt. Soziale Validität wird in diesem Bezugssystem als prozedurale Fairness angesehen und kann ohne Bedeutungsverlust auch mit „sozialer Qualität“ bezeichnet werden (vgl. dazu

Schuler 2006). Da es sich jedoch um andere Rahmenbedingungen handelt als in der Pädagogik, wird im Folgenden auf die Ausführungen von Julius, Schlosser und Goetze (2000) Bezug genommen.

Dem Begriff der sozialen Validität liegt folgende Definition zugrunde:

Eine Untersuchung ist sozial valide, wenn... „Ziele, Methoden und Ergebnisse von Probanden selbst und vom sozialen Bezugsfeld, in dem er lebt, für bedeutsam gehalten werden. Mit der sozialen Validierung eines Experiments wird die Frage beantwortet, ob die Behandlung von den Bezugspersonen und vom Betroffenen selbst „angenommen“ wird“ (Julius/Schlosser/Goetze 2000, 143).

Auch Fingerle/Grumm/Hein (2009) weisen darauf hin, dass die Beurteilung der Alltagsnähe und Brauchbarkeit von Programmen durch die Schüler selbst, also die subjektive Nutzersicht, relevant sein sollte. Es sollte sowohl die soziale Bedeutsamkeit und Akzeptanz der Ziele bei den Schülern, als auch bei den „Professionellen“, berücksichtigt werden. Dieser Perspektive wurde bis dato jedoch wenig Aufmerksamkeit geschenkt. Programminhalte, die aus der Sicht der Schüler nützlich und praktikabel sind, werden leichter akzeptiert und in ihr Verhaltensrepertoire übernommen (Fingerle/Grumm/Hein 2009, 283f). Die Sicht der „Professionellen“ im Bezug auf Eignung der Inhalte und Methoden erscheint insbesondere nötig, wenn Programme unter „Routinebedingungen“ evaluiert werden. Die Analyse der subjektiven Sichtweisen von Schülern und Lehrern kann für die Weiterentwicklung und Optimierung von Programmen genutzt werden.

Soziale Vergleiche und subjektive Einschätzungen werden als Methoden benannt, um eine Einzelfallstudie sozial zu validieren.

Der soziale Vergleich bietet die Möglichkeit, das Verhalten des Probanden (vor und nach der Untersuchung) mit dem Verhalten anderer Individuen zu vergleichen, die den Normen entsprechen. Natürlich muss der Definition „Norm“, bzw. der Auswahl der Vergleichspersonen, eine besondere Bedeutung zugemessen werden. Mit Hilfe dieses Vergleichs soll die Wirksamkeit eines Treatments überprüft werden. War das Treatment für den Untersuchungsteilnehmer wirksam, sollte sich sein Verhalten, im Vergleich zu vor der Untersuchung, der „Norm“ angenähert haben. (Julius/Schlosser/Goetze 2000, 143f)

Die Methode der subjektiven Einschätzung hat das Ziel, Bewertungen der Interventionseffekte durch den Probanden bzw. Personen in seinem näheren Umfeld zu erheben.

Die wohl wichtigsten Informationen über den subjektiv erlebten „Erfolg“ eines Treatments, z.B. eines Konzentrationstrainings, kann meist die Person liefern, an der es durchgeführt wurde; der direkt Betroffene. Weiterhin können Personen eine Einschätzung abgeben, die eine persönliche Beziehung zum direkt Betroffenen unterhalten wie Eltern, Lehrer, Erzieher... Es kann zwischen indirekt Betroffenen, Mitgliedern des unmittelbaren sozialen Umfeldes und Mitgliedern des weiteren sozialen Umfeldes unterschieden werden (vgl. Julius/Schlosser/Goetze 2000, 144). Zur Frage der Auswahl von Einschätzern gibt es bisher keine allgemeinen Richtlinien. Julius, Schlosser und Goetze weisen darauf hin, dass eine Entscheidung, basierend auf dem Hintergrund des Behandlungsproblems, der konkreten Forschungsfrage und des sozialen Kontextes getroffen werden sollte. „In jedem Falle sollte jedoch der Proband selbst befragt werden“ (vgl. Julius/Schlosser/Goetze 2000, 144). Fragebögen oder Interviews können hierfür genutzt werden.

Die soziale Validität kann im Bezug auf verschiedene Kriterien erhoben werden: Ziele einer Untersuchung, die Methode, wie z.B. ein durchgeführtes Konzentrationstraining und die Ergebnisse der Untersuchung.

Im Hinblick auf die Ziele einer Untersuchung sollte die Frage gestellt werden, ob die Festlegung eines Behandlungszieles sozial akzeptabel ist. Leitgesichtspunkt ist dabei die Wichtigkeit des Zielproblems für notwendige Lebensvollzüge des Betroffenen.

Bezogen auf die Ergebnisse einer Untersuchung sollte eruiert werden, ob die in das Experiment eingebundenen Personen mit den Ergebnissen zufrieden sind. Es spielt dabei keine Rolle, ob die Ergebnisse geplant oder ungeplant, positiv oder negativ sind.

Schlussendlich sollte auch die Methode einer Untersuchung sozial valide sein. Dies erscheint wichtig, um z.B. zu gewährleisten, dass ein Verfahren weitergeführt wird, wenn die Untersuchung abgeschlossen ist. Außerdem kann die soziale Validierung einer Methode, in diesem Fall der Unterrichtseinheit, zur Optimierung der Behandlung

beitragen. Es können Schweregrad, Häufigkeit, Umfang oder auch Inhalte einer Person oder einer Zielgruppe besser angepasst werden, wenn es Daten über die Einschätzung von beteiligten Personen gibt. Außerdem kann auf diese Weise die Durchführbarkeit einer Methode in einem spezifischen Umfeld sichergestellt werden (Julius/Schlosser/Goetze 2000, 145ff).

7.4 Forschungsmethoden

Kern (2000) merkt an, dass die Sonderpädagogik den Anspruch erhebt, bei bestimmten pädagogischen Problemen oder Schwierigkeiten erfolgreicher zu sein als die „üblichen“ pädagogischen Maßnahmen. Um diesen Qualitätsanspruch zu überprüfen, werden üblicherweise Gruppenstudien oder Einzelfallstudien durchgeführt.

7.4.1 Einzelfallstudien

„Die Forderung nach Einzelfallanalysen steht innerhalb der qualitativen Ansätze an zentraler Stelle“ (Mayring 2002, 41). Wie Schlepphorst (1990) feststellt, bieten sie die Möglichkeit: „der Besonderheit menschlichen Verhaltens und der Komplexität pädagogischer Situationen gerecht werden zu können“ (Schlepphorst 1990, 115). Auch bei Mühl (2000), Kern (2000) oder bei Julius, Schlosser und Goetze (2002) finden sich Begründungen für den Einsatz von Einzelfallstudien in der Pädagogik. Mühl sieht die Erklärung insbesondere darin, dass Sonderpädagogik ohnehin primär Einzelfallpädagogik ist. Sonderpädagogischer Förderbedarf, der aktuell die Grundlage für die Beschulung an einer Förderschule ist, kann nur individuell festgestellt werden. Ebenso erfolgt die Förderung von Schülern auf der Basis von Einzelförderplänen (Mühl 2000, 79f). Mayring (2002) führt weiter aus, dass insbesondere bei Einzelfallanalysen die Ganzheit einer Person, die Komplexität eines Falles oder auch die Zusammenhänge von Funktions- und Lebensbereichen besonders beleuchtet werden können.

Einzelfallstudien unterscheiden sich u.a. durch die geringe Anzahl der Probanden von Gruppenstudien, die über eine ausreichende Zahl von Teilnehmern verfügen, um gleichwertige Experimental- und Kontrollgruppen zu bilden. Insofern sind Vergleiche von Mittelwerten oder zu errechnende Normverteilungen wie in Gruppenstudien bei Einzelfallstudien häufig nur eingeschränkt möglich. Einzelfallstudien dokumentieren in der Regel ein Verhalten vor, während und nach einer Behandlung und vergleichen die

individuellen Unterschiede der verschiedenen Phasen miteinander. Ziel von Einzelfallstudien ist allerdings, genau wie bei Gruppenstudien, Regelmäßigkeiten zu ermitteln und Aussagen über die Wirksamkeit von Treatments zu machen. Natürlich kann dies nur erfolgen, wenn relativ viele, unter gleichen Bedingungen durchgeführte Einzelfallstudien zusammengefasst werden (Mühl 2000, 79ff). Forschung mit Hilfe von Einzelfallstudien ist, auch unter Praxisbedingungen, relativ einfach durchzuführen. Sie liefert kontinuierliche Rückmeldungen, z.B. zu dem Erfolg einer pädagogischen Maßnahme (Kern 2000, 966). Daher erscheint sie gerade für den Bereich der Sonderpädagogik, in dem der individuellen Förderung von Kindern und Jugendlichen eine besondere Bedeutung zugemessen wird, als zentral.

Sowohl Julius, Schlosser und Goetze (2002) als auch Mühl (2000), halten verschiedene Aspekte von Einzelfallstudien für bedeutend. Einige dieser Aspekte sind die folgenden:

Eine Einzelfallstudie muss eine Relevanz für den Teilnehmer haben, die Zweckdienlichkeit in realen Situationen sollte gegeben sein. Daher sind Einzelfallstudien in der Regel Felduntersuchungen; sie finden in der natürlichen Umgebung statt.

Häufig kommen bei Einzelfallstudien quasi-experimentelle Designs zur Anwendung. Aus praktischen oder ethischen Gründen kann in der Feldforschung häufig nicht den Kriterien eines Experiments genügt werden, was jedoch zu einer geringeren wissenschaftlichen Aussagekraft der Ergebnisse von quasiexperimentellen Untersuchungen führt.

Es sollte untersucht werden, welche pädagogischen Maßnahmen bei bestimmten Verhaltensweisen effektiver und sinnvoller sind als andere. Das pädagogische Handeln wird in ein „...technologisches Vorgehen umgesetzt“ (Mühl 2000, 81).

7.4.2 Experimentelle Versuchsplanung

Die wissenschaftliche Forschung ist darum bemüht, die funktionelle Abhängigkeit von „Wenn-Dann“ Zusammenhängen aufzudecken, um Vorhersagen für künftige Ereignisse treffen zu können, und handlungsrelevante Informationen zu erhalten (Grünke/Masendorf 2000, 976). Die wohl wichtigste Methode zur Formulierung und Überprüfung solcher Beziehungen ist das hypothesenprüfende Experiment. Das Für und Wider des Experiments, sowie näheres zu den Typen und Kriterien von Experimenten in der Sozialforschung ist

ausführlich diskutiert worden (vgl. Bortz/Döring 2006; Atteslander 2006; Grünke/Masendorf 2000).

Um eine empirische Gruppenuntersuchung als „echtes“ Experiment bezeichnen zu können, müssen die Kriterien der Planmäßigkeit, Wiederholbarkeit und Variierbarkeit gegeben sein (Grünke/Masendorf 2000, 977). Des Weiteren müssen mindestens eine Experimental- und eine Kontrollgruppe vorhanden sein. Wird eine Gruppe per Zufall in Kontroll- und Experimentalgruppe aufgeteilt, so handelt es sich um eine experimentelle Untersuchung. Experimentelle Untersuchungen weisen eine höhere interne Validität auf als quasiexperimentelle Untersuchungen. Die Technik der Randomisierung erzeugt, bei ausreichender Gruppengröße, eine statistische Äquivalenz, da personenbezogene Störvariablen neutralisiert werden (Schnell/Hill/Esser 2008, 223f). Mühl (2002) weist darauf hin, dass bei Gruppenstudien eine Gruppengröße von mindestens 30 Personen in der Experimental- bzw. Kontrollgruppe nötig ist.

Sollte eine Randomisierung aus organisatorischen Gegebenheiten oder bei einer zu geringen Gruppengröße nicht möglich sein, können auch natürliche Gruppen (z.B. Klassen) miteinander verglichen werden. Es handelt sich dann um quasiexperimentelle Untersuchungen (Bortz/Döring 2006, 54). Voraussetzung hierfür ist, dass sich die durchschnittlichen Vortestwerte der beiden Gruppen nicht zu stark unterscheiden. Auf diese Weise soll vermeiden werden, dass z.B. eine Klasse mit guten Deutschkenntnissen und eine Klasse mit geringen Deutschkenntnissen miteinander verglichen werden. Experimentalgruppe und Kontrollgruppe sollten eine möglichst ähnliche Verteilung von Personen aufweisen, bezogen auf das Alter, bestimmte Merkmale oder die Geschlechterverteilung, um die Gruppen gut miteinander vergleichen zu können. Idealerweise haben beide Gruppen die gleiche Anzahl an Probanden

Ein Untersuchungsdesign, das eine hohe Gültigkeit der Ergebnisse erwarten lässt, ist ein Kontrollgruppenplan mit Pre- und Posttest. Je nachdem, ob es sich um eine experimentelle oder quasiexperimentelle Untersuchung handelt, wird die Gruppe der Probanden, mit verschiedenen Methoden, in eine Experimentalgruppe und eine Kontrollgruppe aufgeteilt. Nach den Vortests erhält nun die Experimentalgruppe ein Treatment, in diesem Fall die Unterrichtseinheit zur Förderung des rationalen Denkens, die Kontrollgruppe nicht. Sie verbleibt im „regulären“ Unterricht. Nach Beendigung des Treatments werden in beiden

Gruppen die Posttests durchgeführt. Wenn nun die Differenz der Veränderung in der Experimental- und der Kontrollgruppe ermittelt wird, kann der Nettoeffekt des Treatments berechnet werden (Bortz/Döring 2006, 56ff, 558ff).

7.4.3 Anzahl der Messzeitpunkte

Mit Hilfe von Messungen zu Beginn, bzw. am Ende einer Untersuchung wird üblicherweise versucht, anhand der Differenz zu ermitteln, ob es eine Veränderung zwischen den Messzeitpunkten gegeben hat. Da die Anzahl der Messzeitpunkte relativ einfach zu manipulieren ist, kann sie als eine der wichtigsten Determinanten der Reliabilität von Veränderungsmessungen gesehen werden. Durch eine größere Anzahl von Messzeitpunkten kann die Reliabilität der Ergebnisse erhöht werden, da der Einfluss eines fehlerhaften Messinstrumentes auf die Reliabilität der Veränderungsmaße zunehmend kompensiert wird. Bereits das Hinzufügen eines dritten Messzeitpunkts zu den oft üblichen Pre- und Post-Messungen, kann die Reliabilität um bis zu 250% erhöhen (Bortz/Döring 2006, 554).

7.4.4 Versuchsleiterartefakte

Die Art und Weise, wie ein Untersuchungsleiter spricht, sich um die Teilnehmer einer Untersuchung bemüht oder auch nonverbale Signale sendet, kann Einfluss auf eine Untersuchung nehmen. Diese „Versuchsleiterartefakte“ können demnach auch mit einer Erwartungshaltung des Versuchsleiters oder durch eine besondere Anstrengung, um gewünschte Ergebnisse zu erzielen, einhergehen. Durch die Standardisierung der Untersuchungsbedingungen, mit Hilfe einer einheitlichen Aufgabenstellung, kann die interne Validität einer Untersuchung steigen. Allerdings ist eine vollständige Standardisierung gerade in der Feldforschung, wenn mit Schülern in einer Schule gearbeitet wird, nur schwer zu erreichen. „Offenbar müssen wir uns mit einer gewissen, letztlich nicht mehr reduzierbaren Ungenauigkeit unserer Untersuchungsergebnisse abfinden“ (Bortz/Döring 2006, 83). Der Einsatz externer Versuchsleiter hilft, Versuchsleitereffekte möglichst gering zu halten. Insbesondere wenn Untersuchungsleiter und Untersuchungsteilnehmer die Untersuchungsthese nicht kennen, also „blind“ sind, können unbewusste Beeinflussungen kaum stattfinden. Man spricht dann von „Doppelblindversuchen“. Weitere Empfehlungen zu diesem Thema finden sich bei Bortz und Döring (2006, 84).

7.5 Design der Untersuchung

Wie bereits dargelegt wurde, gibt es eine Vielzahl von Faktoren, die die Wahl eines geeigneten Untersuchungsdesigns beeinflussen. Da jedoch in diesem Fall die Rahmenbedingungen, unter denen die Untersuchung stattfinden sollte, bereits feststanden, mussten an einigen Stellen Kompromisse eingegangen werden, um die Untersuchung den Gegebenheiten der Institution anzupassen. Vor- und Nachteile dieser Entscheidungen werden unter Kapitel 7.12 der Methodenkritik, ausführlich behandelt.

Um die Fragestellungen prüfen zu können, wird eine Felduntersuchung mit explorativem Charakter ausgewählt (vgl. Atteslander 2006). Mit Hilfe einer Reihe von Einzelfallstudien soll vorrangig, möglichst individuell, untersucht werden, ob ein Programm zur Förderung des rationalen Denkens, basierend auf der REE, den Umfang des rationalen Denkens bei 12-16-jährigen Schülern mit dem sonderpädagogischen Förderbedarf in der sozialen und emotionalen Entwicklung stärker verändert, als die Teilnahme am regulären Unterricht. Außerdem soll nachrangig die soziale Validität der Untersuchung, im Hinblick auf die Ergebnisse und die Methode (Unterrichtseinheit) erhoben werden. Da es sich um eine Zahl von Einzelfallstudien handelt, bei der der Begriff „Einzel“ verwirrend sein kann, wird im Folgenden von „quantitativen Einzelfallstudien“ gesprochen. Mit diesem Begriff soll der Tatsache Rechnung getragen werden, dass es sich um individuelle Fälle handelt, die unter dem Fokus von Einzelfallstudien aufgebaut sind (vgl. Mühl 2002; Kern 2000). Da es sich aber auch um eine Gruppe von Personen handelt, bei denen die Studien unter möglichst ähnlichen Bedingungen aufgebaut sind, um eine Vergleichbarkeit untereinander zu erhöhen, wird der Begriff quantitativ mit dem der Einzelfallstudie kombiniert.

Alle Probanden der quantitativen Einzelfallstudien sollen einerseits einen Eingruppen Pretest- Posttest Plan (vgl. Bortz/Döring 2006) durchlaufen, um den Einfluss des Programms auf den individuellen Umfang des rationalen Denkens, aber auch den Vergleich der Probanden miteinander zu ermöglichen. Es handelt sich um ein quasiexperimentelles Forschungsdesign, daher wird auch von einer Versuchsgruppe gesprochen, die alle quantitativen Einzelfallstudien umfasst. Die Erhebung der Pre- bzw. Posttestwerte im Bezug auf den Umfang des rationalen Denkens erfolgt bei allen teilnehmenden Probanden mit dem Picture Frustration Test. Um Aussagen über die soziale

Validität der Untersuchung, im Hinblick auf die Ergebnisse machen zu können, sollen darüber hinaus weitere Daten, bezogen auf das Verhalten der Probanden, erhoben werden. Dazu bietet sich der Strengths and Difficulties Questionnaire an. Mit Hilfe dieses Instruments können Aussagen über das Verhalten vor und nach der Unterrichtseinheit von Schülern und Lehrern gemacht werden. Weitere qualitative Daten im Bezug auf die Behandlungsmethode der Untersuchung (die Unterrichtseinheit), sowie Rückmeldungen über Vorlieben bzw. Abneigungen der Teilnehmer, zur Überprüfung der Praktikabilität und zur weiteren Bearbeitung des Programms, werden mit Hilfe von selbst entwickelten Fragebögen und Fragen aus dem Anhang des SDQ erfasst (vgl. Kapitel 7.7).

7.5.1 Mögliche Confounder des Eingruppen Pretest-Posttest Designs

Bei einem Eingruppen Pretest-Posttest Plan wird die ausgewählte Stichprobe einmal vor und einmal nach einem Treatment untersucht. Die Differenz der Pre- und der Posttestmessung, im Hinblick auf die abhängige Variable, werden als Indikator für die Treatmentwirkung angesehen (Bortz/Döring 2006, 558). Bei der vorliegenden Untersuchung handelt es sich bei der unabhängigen Variable, dem Treatment, um eine Unterrichtsreihe zur Förderung des rationalen Denkens. Die interne Validität dieses Designs muss als gering angesehen werden, da es eine Vielzahl von Einflussgrößen gibt, die ebenfalls eine mögliche Veränderung herbeigeführt haben könnten. Schnell/Hill/Esser (2008) nennen dazu eine Reihe von Confoundern oder Einflussgrößen, welche während einer Untersuchung Einfluss auf die Teilnehmer nehmen können und mit Hilfe eines Eingruppen Pretest-Posttest Designs nicht ausgeschlossen werden können. Benannt werden externe zeitliche Einflüsse, Reifungsprozesse, Testübung, mangelnde instrumentelle Reliabilität, statistische Regressionseffekte, Selektionseffekte oder experimentelle Mortalität (Bortz/Döring 2006, 502f). Auch in der vorliegenden Untersuchung könnten Reifungsprozesse der Schüler eine Zunahme in der Fähigkeit zum rationalen Denken, eine Verbesserung der Posttestwerte erklären. Ebenfalls könnten schulische Aktivitäten wie die Arbeit an einem Projekt, die Teilnahme an einer Exkursion oder die bereits stattfindenden Erziehungsmaßnahmen an der Schule eine Steigerung des rationalen Denkens bewirken. Um eine Verbesserung der internen Validität zu erwirken, sollten daher insbesondere zwei Faktoren kontrolliert werden.

Die Reifungsprozesse der Kinder sollten als Einflussfaktor auf das rationale Denken kontrolliert werden. Der Untersuchungszeitraum war auf etwa 10 Wochen angesetzt. Durch das Altern und Heranwachsen während dieser Zeit hätten Veränderungen im rationalen Denken von Schülern begründet werden können.

Des Weiteren galt es, externe Einflüsse durch die Erziehungs- und Bildungsarbeit der Schule zu überprüfen. Nicht ohne Grund handelt es sich um eine Förderschule, an der insbesondere die Förderung von emotionalen und sozialen Inhalten Schwerpunkt ist. Die Förderung von Schülern durch die „reguläre“ Arbeit an der Schule von der möglichen Förderung durch das Treatment zu unterscheiden, erscheint wichtig.

7.5.2 Die Stichprobe der Versuchsgruppe

Die Stichprobe umfasst Schüler, die zum Untersuchungszeitpunkt zwischen 12 und 16 Jahren alt sind und die Schule besuchen. Bei allen teilnehmenden Schülern ist ein sonderpädagogischer Förderbedarf in der sozialen und emotionalen Entwicklung festgestellt worden. Diese Gruppe bildet die Versuchsgruppe der Untersuchung. Sie besteht aus insgesamt 21 Schülern, welche die natürliche Gruppe aller Schüler dieses Alters, zum Zeitpunkt der Untersuchung, an der Schule darstellt.

Die Gruppe teilt sich in 15 männliche Schüler und sechs weibliche Schüler auf. Zu Beginn der Untersuchung sind sechs Schüler 12 Jahre, vier Schüler 13 Jahre, sechs Schüler 14 Jahre, zwei Schüler 15 Jahre und drei Schüler 16 Jahre alt. An der Untersuchung sind drei vollständige Klassen der Schule beteiligt. Vier weitere Schüler, aus zwei verschiedenen Klassen, nehmen während des Untersuchungszeitraumes stundenweise an der Unterrichtsreihe basierend auf der REE teil. Ihre verbleibenden Mitschüler besuchen währenddessen den regulären Unterricht. Zwei Schüler werden nach den Kerncurricula der Grundschule unterrichtet, zehn Schüler nach denen der Hauptschule, ein Schüler nach den Vorgaben der Realschule. Acht Schüler haben neben dem sonderpädagogischen Förderbedarf in der sozialen und emotionalen Entwicklung auch Förderbedarf im Bereich Lernen und werden dementsprechend unterrichtet. Die Abbildung im Anhang gibt einen Überblick über die Untersuchungsteilnehmer der Versuchsgruppe, denen zur Anonymisierung eine Referenznummer zugeteilt wird.

7.5.3 Begründung der Stichprobe

In der vorliegenden Arbeit erfolgt die Auswahl der Stichprobe literaturgeleitet. Es wurden dabei insbesondere die Thematik des Jugendalters, der Entwicklungsaufgaben (vgl. Kapitel 4) und der Themenschwerpunkt der REVT und REE zu Grunde gelegt (vgl. Kapitel 6).

Breitenbach (2007) setzt sich mit der Anwendbarkeit bzw. der Übertragbarkeit verschiedener Techniken der REVT in die Therapie mit Kindern und Jugendlichen auseinander. Dies erscheint für die vorliegende Arbeit insofern interessant, als dass die Ergebnisse von Breitenbach auch auf die REE übertragen werden können.

Die ursprüngliche Form der REVT umfasst die Technik des Disputierens. Unter einer Disputation wird das Hinterfragen bzw. Überprüfen dysfunktionaler Bewertungen verstanden (Schelp/Gravemeier/Maluck 1997). Aufgrund der kognitiven Voraussetzung erscheint dieses Vorgehen allerdings erst bei Jugendlichen, beginnend mit der Pubertät, sinnvoll (Breitenbach 2007, 489f). Die Berücksichtigung der kognitiven Entwicklungsstufe scheint ein wichtiger Faktor für die erfolgreiche Durchführung von REVT bzw. REE zu sein. Offensichtlich besteht auch ein Zusammenhang zwischen Alter und Behandlungserfolg. So konnten bei 11-13-jährigen gute Erfolge, bei 13-18-jährigen sogar sehr gute Erfolge festgestellt werden (vgl. Breitenbach 2007, 490). Viele der Fähigkeiten, die in der ursprünglichen Form der REVT benötigt werden, um rationales Denken zu steigern, wie etwa die Fähigkeit zur Perspektivübernahme oder zum hypothetischen Denken, sind bei Kindern noch nicht vorhanden. Sie entwickeln sich erst im Jugendalter (vgl. dazu Punkt 4.3). Auch Breitenbach (2007) weist darauf hin, dass die Grundlagen, die für die rationale Disputation benötigt werden, erst ca. ab dem 12. Lebensjahr gegeben sind.

Das Kapitel 4 in dieser Arbeit beschäftigen sich u. A. mit den emotionalen Veränderungen im Jugendalter. Es wird aufgezeigt, dass gerade in dieser Lebensphase die Unsicherheit, das Gefühlsleben betreffend, hoch ist, und Strategien, um mit seinen „neuen“ Gefühlen umzugehen, erst entwickelt werden müssen. Es scheint daher sinnvoll, sich insbesondere im Jugendalter mit dem Thema Gefühle zu beschäftigen und emotionale Kompetenzen zu fördern. Jugendliche mit Verhaltensstörungen erscheinen als Zielgruppe für die Förderung verschiedener sozialer und emotionaler Kompetenzen prädestiniert. Aufgrund komplexer Einflussfaktoren (vgl. Kapitel 2.2) sind diese Heranwachsenden teilweise nicht in der Lage, altersspezifische Entwicklungsaufgaben, wie den Umbau sozialer Beziehungen oder

den Aufbau eines Freundeskreises (vgl. Fend 2005) erfolgreich zu bewältigen. Eine mögliche Konsequenz ist die Einschränkung ihrer Teilhabe. Die Relevanz, die die REE für diese Zielgruppe haben kann, wird unter Punkt 6.5 ausführlich besprochen.

Die altersspezifischen Entwicklungsaufgaben in der Phase der Jugend, sowie die Strukturen und der Nutzen der REE, lassen die Durchführung der REE mit Jugendlichen mit einer Verhaltensstörung besonders sinnvoll erscheinen. Daher wird die Stichprobe für die vorliegende Untersuchung auf die 12-16-jährigen Schüler mit dem sonderpädagogischen Förderbedarf in der sozialen und emotionalen Entwicklung, (die zum Zeitpunkt der Untersuchung die ausgewählte Schule für Erziehungshilfe besuchen), festgelegt.

7.5.4 Bildung einer Vergleichsgruppe

Um die Kontrolle einiger Faktoren zu gewährleisten, und somit die interne Validität der Untersuchung zu verbessern, wird das Eingruppen Pretest-Posttest Design, unter Berücksichtigung der Möglichkeiten an der Schule, angepasst. Die geringe Anzahl der Schüler lässt es nicht sinnvoll erscheinen, einen „klassischen“ Zweigruppen Pretest-Posttest Plan durchzuführen und die Gruppe zu teilen (vgl. Bortz/Döring 2006, 558ff). Daher soll mit Hilfe einer Vergleichsgruppe die interne Validität der Untersuchung verbessert werden (vgl. Bortz/Döring 2006, 551f).

Im Fall der vorliegenden Untersuchung ist es nicht möglich, eine „gleichwertige“ Experimental- wie Kontrollgruppe zu bilden. Sowohl die geringe Anzahl an Schülern im geeigneten Alter, als auch schulinterne organisatorische Gegebenheiten, wie unterschiedliche Stundenpläne, lassen dies nicht zu.

7.5.5 Die Vergleichsgruppe

Es wird eine Vergleichsgruppe an der Schule gebildet, um sowohl Reifungsprozesse, als auch externe Einflüsse durch die schulische Förderung als Einflussfaktoren auf das rationale Denken kontrollieren zu können. Es wird im Folgenden ausdrücklich von Vergleichs- und nicht von Kontrollgruppe gesprochen. Im vorliegenden Fall sind die Kriterien einer Kontrollgruppe (z.B. gleiche Größe, möglichst gleiche Verteilung von Merkmalen wie in der Versuchsgruppe) nur eingeschränkt gegeben. Die gebildete Gruppe

unterscheidet sich sowohl in der Größe, als auch in der Altersstruktur der Schüler von der Versuchsgruppe. Sie kann daher als eine Vergleichsmöglichkeit angesehen werden, ist jedoch nicht gleichwertig aussagekräftig wie eine individuell randomisierte Kontrollgruppe.

Mit Hilfe der Vergleichsgruppe sollte es dennoch möglich sein, den Einfluss des regulären Schulunterrichts und die Förderung durch die Schule allgemein, im Hinblick auf das rationale Denken, zu beobachten. Da die Schüler der Vergleichsgruppe denselben Unterricht besuchen wie jene Schüler, die einen Teil der Versuchsgruppe bilden, beeinflusst der Faktor „schulische Förderung als Einflussfaktoren auf das rationale Denken“ gleichermaßen alle Schüler. Auch erscheint es eher unwahrscheinlich, dass eine „Reifung“ nur bei älteren Schülern die Fähigkeit zum rationalen Denken erhöht, nicht aber bei den geringfügig jüngeren Schülern der Vergleichsgruppe. Insbesondere, da sowohl die Pretestwerte des PFT der Vergleichs- aber auch der Versuchsgruppe im Mittelwert ähnliche Größen erreichen (vgl. Kapitel 7.9).

Die Vergleichsgruppe setzt sich aus sechs Schülern zusammen, die Mitschüler jener vier Schüler waren, die nicht mit der ganzen Klasse der Versuchsgruppe angehören. Auch diese Schüler haben zum Untersuchungszeitpunkt den sonderpädagogischen Förderbedarf in der sozialen und emotionalen Entwicklung. Die Schüler sind zum Untersuchungsbeginn geringfügig jünger als 12 Jahre und entsprechen daher nicht den Auswahlkriterien der Versuchsgruppenteilnehmer. Alle Personen, aus denen sich die Vergleichsgruppe zusammensetzt, sind bei Untersuchungsbeginn elf Jahre alt. Den ältesten Schüler der Vergleichsgruppe trennen sieben Monate Altersunterschied vom jüngsten Schüler der Versuchsgruppe. Die Gruppe setzt sich aus zwei Mädchen und vier Jungen zusammen. Drei Probanden werden zum Zeitpunkt der Untersuchung nach den Vorgaben der Grundschule beschult, zwei Teilnehmer haben zusätzlichen sonderpädagogischen Förderbedarf im Bereich Lernen. Ein Schüler wird nach den Kerncurricula des Gymnasiums beschult. Die im Anhang befindliche Abbildung gibt einen Überblick über die Untersuchungsteilnehmer der Vergleichsgruppe. Auch ihnen wird zur Anonymisierung eine Referenznummer zugeteilt.

Es handelt sich demnach bei dem ausgewählten Forschungsdesign um ein, an die pragmatischen Gegebenheiten angepasstes, Zweigruppen Pretest-Posttest Design.

7.5.6 Weitere Messzeitpunkte

Um die Reliabilität der Ergebnisse der Pre- und Posttestmessungen zu erhöhen, sollte ein zusätzlicher, dritter Messzeitpunkt hinzugefügt werden. Bei der dritten Messung handelt es sich um ein Follow-up, also um eine Nachfolgemessung, die drei Monate nach Beendigung der eigentlichen Untersuchung stattfinden sollte. Diese dritte Messung soll ebenfalls mit Hilfe der eben benannten Instrumente erfolgen, um Vermutungen über die Nachhaltigkeit der Wirkung eines Treatments anstellen zu können. Allerdings sind zum Zeitpunkt des dritten Messzeitpunkts die Gruppengröße und -zusammenstellung verändert. Dies wird in Kapitel 7.6.5 ausführlicher behandelt.

7.5.7 Einsatz von externen Versuchsleitern⁵

Über den Einfluss von Versuchsleiterartefakten auf Untersuchungsteilnehmer ist bereits gesprochen worden. Daher erscheint es nicht vertretbar, dass die Autorin selbst die Durchführung des Programms und die Testverfahren übernimmt. Diese Aufgaben werden von externen Versuchsleitern übernommen, die sich zuvor intensiv in die Thematik eingearbeitet, die schulischen Gegebenheiten und natürlich die Schüler kennen gelernt haben. Die Versuchsleiter kommen aus dem Umfeld der Universität Oldenburg. Insgesamt gibt es fünf Masterstudentinnen des Faches Sonderpädagogik, mit der Fachrichtung Pädagogik bei Verhaltensstörungen, die als Versuchsleiter an der Untersuchung teilnehmen. Jedem Studenten wird eine Gruppe, (entweder vollständige Klasse oder Teilgruppe einer Klasse), zugeteilt, für die er während der Untersuchung „zuständig“ ist. Die Studenten sind zum Untersuchungszeitpunkt zwischen 24 und 42 Jahren alt. Aufgrund des abgeschlossenen Bachelorstudiengangs haben alle bereits mindestens zwei Praktika an Schulen absolviert, darunter ein Praktikum mit dem Schwerpunkt Unterricht, sowie ein weiteres mit förderdiagnostischen Inhalten. Grundzüge von unterrichten bzw. der Umgang mit verschiedenen Testverfahren sind bekannt.

⁵ Die Studenten, die die Tests und die Unterrichtseinheit durchführten, werden als Versuchsleiter bezeichnet, auch wenn es sich strenggenommen bei der Untersuchung um kein Experiment handelt.

Schulung und Vorbereitung der Versuchsleiter

Um die Aufgabe als Versuchsleiter angemessen erfüllen zu können, ist die Kenntnis von verschiedenen Aspekten der Untersuchung notwendig.

- Kenntnis der Schule und der Schüler

Um die Gegebenheiten der Schule, wie Stundenpläne, Räume aber insbesondere die Schüler, Lehrer und Pädagogen kennen zu lernen, hospitiert jeder Student vier-sechs Wochen in der Schule, schwerpunktmäßig in der ihm zugeteilten Klasse. Um sich möglichst natürlich in die Klassen einzufügen, nehmen sie an Unterricht, Sozialtrainings oder Gruppenangeboten teil und übernehmen auch Aufgaben in der Arbeit mit den Schülern, wie Binnendifferenzierung und individuelle Unterstützung. Da die Schüler die Arbeit mit verschiedenen Erwachsenen im Rahmen von Gruppenangeboten oder auch Unterricht durch Praktikanten im Schulpraktikum, gewöhnt sind, ist dies für sie nichts Ungewöhnliches.

- Kenntnis über Inhalte der REVT und der REE

Grundlegend für die Durchführung eines Programms zur Förderung des rationalen Denkens basierend auf der REE, ist die genaue Kenntnis der REVT und REE. Alle Studenten bekommen dazu eine Einführung durch die Autorin, sowie Literatur und Literaturempfehlungen zum verbindlichen, weiterführenden Literaturstudium. Bei mehreren Treffen wird über die Inhalte gesprochen, sich über Unklarheiten ausgetauscht und es werden Fragen beantwortet.

- Kenntnis über das Programm zur Förderung des rationalen Denkens

Bei einem weiteren Treffen werden die Studenten in das Programm zur Förderung des rationalen Denkens, basierend auf der REE, eingewiesen. Ihnen werden das Programm, sowie sämtliche Materialien, zur Verfügung gestellt. Jede Stunde wird einzeln besprochen, verschiedene Übungen ausprobiert und reflektiert.

- Kenntnis über die verschiedenen Testverfahren

Teil der Arbeit als Versuchsleiter ist die Durchführung und teilweise die Auswertung verschiedener Testverfahren. Die Studenten sollen den Picture Frustration Test und den Strengths and Difficulties Questionnaire in der Pre- und Postversion, sowie Fragebögen zur Einschätzung des Programms mit den Schülern durchführen. Unter Anleitung der Autorin

lernen die Studenten, wenn ihnen nicht ohnehin schon bekannt, die Testverfahren, ihre Anwendung und die Instruktionen zur Durchführung, kennen. Auch hierfür wird umfangreiche Literatur hinzugezogen.

Während der Hospitations- aber auch der Durchführungsphase der Untersuchung finden Treffen zwischen den Studenten und der Autorin statt. Es besteht die Möglichkeit zur Reflexion von Problemen, aktuellem Austausch oder zur Beantwortung von Fragen. Die Durchführung des Programms wird von den Studenten kleinschrittig dokumentiert. Positive und negative Aspekte und ihre Meinung bzw. Einschätzung werden nach jeder Stunde des Programms festgehalten (vgl Bortz/Döring 2006, 340f).

7.6 Ablauf der Untersuchung

Die Untersuchung teilt sich in verschiedene Phasen auf, die im Folgenden beschrieben werden.

7.6.1 Vorbereitung der Untersuchung

Bereits während der Untersuchungsplanung, ist das „Team“ der Schule, bestehend aus allen Lehrern und Pädagogen, über das Forschungsvorhaben informiert. Zu diesem Zweck wird während einer Sitzung mit Hilfe eines Vortrages über die Grundlagen, Inhalte und Ziele der Untersuchung berichtet. Auch wird das Programm zur Förderung des rationalen Denkens vorgestellt. Außerdem wird die geplante Mitarbeit der Studenten, sowie der Einsatz der Lehrer besprochen, um den Arbeitsaufwand deutlich zu machen. Jeder „betroffene“ Klassenlehrer wird später in Einzelgesprächen um die Bereitschaft zur Mitarbeit gebeten, was von allen bejaht wird.

Im November 2007 wird mit der Rekrutierung der Studenten als Versuchsleiter für die Untersuchung begonnen. So kann die Zeit bis Februar 2008 genutzt werden, um die Studenten intensiv auf die Aufgaben eines Versuchsleiters vorzubereiten. Die Treffen mit den Studenten finden größtenteils in der Schule statt. Die Klassenlehrer, bzw. weitere Interessierte des Teams, können an den Treffen teilnehmen um sich ebenfalls über den Ablauf, wissenschaftliche Grundlage etc., zu informieren. Dieses Angebot wird teilweise wahrgenommen. Das Programm, welches zur Durchführung in den Klassen kommen soll,

wird ebenfalls an die Klassenlehrer ausgehändigt, um eine möglichst hohe Transparenz zu erreichen.

7.6.2 Hospitationsphase und Pretest

Die Hospitationsphase der Studenten beginnt im Februar und endet mit den Osterferien der Schüler im März 2008. Insgesamt ist eine Hospitation von bis zu sechs Wochen möglich, vier Wochen sind verpflichtend. Während dieser Zeit finden Absprachen zwischen den Studenten und den Klassenlehrern statt, an welchen Wochentagen und in welchen Stunden die Durchführung des Programms erfolgen soll. So kann, möglichst individuell, auf die Bedürfnisse der einzelnen Schüler eingegangen und klasseninterne Planungen (wie die Durchführung des Betriebspraktikums) können berücksichtigt werden.

Ende März 2008 bearbeiten alle Klassenlehrer der Schüler der Versuchsgruppe den Strengths and Difficulties Questionnaire in der Lehrerform. Diese Form bezieht sich auf das letzte halbe Jahr.

An zwei aufeinander folgenden Tagen wird mit allen an der Untersuchung teilnehmenden Schülern der Picture Frustration Test durchgeführt. Er wird in allen Fällen als Einzel- und nicht als Gruppentest durchgeführt. Die Tests der Schüler in der Vergleichsgruppe werden mit den jeweiligen Klassenlehrern, nach Absprache und Einweisung durch die Autorin, bearbeitet. Sämtliche Tests der Versuchsgruppe werden von den Versuchsleitern der jeweiligen Klassen durchgeführt. Ebenso wird mit allen Schülern der Versuchsgruppe der Strengths and Difficulties Questionnaire ausgefüllt, wiederum in Einzelsituationen. Die Durchführung beider Tests ermöglicht es den Versuchsleitern, individuell auf die Schüler einzugehen. Bei einigen Schülern ist es nötig, Fragen vorzulesen und zu erklären, oder Antworten für sie aufzuschreiben. Diese individuelle Durchführung führt dazu, dass alle Schüler die entsprechenden Tests vollständig und ohne Schwierigkeiten ausfüllen.

7.6.3 Durchführung des Programms

Nachdem sämtliche Pretests, sowohl von Lehrern als auch von allen Schülern abgeschlossen sind, beginnt Anfang April die Durchführung des Programms zur Förderung des rationalen Denkens. Hierbei erfolge die Absprache von Wochentagen und Stunden zwischen dem Versuchsleiter, der für die jeweilige Klasse „verantwortlich“ ist und dem

Klassenlehrer. So können klasseninterne Termine und Besonderheiten berücksichtigt werden. Am Tag sollen allerdings nicht mehr als zwei Stunden des Programms durchgeführt werden, pro Woche insgesamt nicht mehr als drei Stunden. Während der Ausführung der Stunden durch die Studenten sind die Klassenlehrer anwesend, auch sie können sich an den einzelnen Aufgaben beteiligen. Die Durchführung der Stunden erfolgt bei insgesamt drei Klassen im Klassenverband. Da nur einzelne Schüler aus drei weiteren Klassen teilnehmen, wird mit ihnen, ohne den Klassenlehrer, in Kleinstgruppen gearbeitet. Diese Gruppen umfassen jeweils zwei Schüler und finden in Differenzierungsräumen der Schule statt.

Jeder Schüler darf maximal zwei Stunden des Programms versäumen, um weiterhin an der Untersuchung teilnehmen zu können. De facto versäumt jedoch kein Schüler mehr als eine Stunde, da die Stunden sonst von den Untersuchungsleitern mit einzelnen Schülern nachgeholt werden. Die Termine der Stunden, Anwesenheit der Schüler sowie eine Reflexion über die Durchführung, Motivation der Schüler etc. werden nach jeder Stunde schriftlich festgehalten. Die Dauer der Durchführung des Programms umfasst, je nach Klasse, zwischen sieben und achteinhalb Wochen.

7.6.4 Posttests und Auswertung der Testverfahren

Im Anschluss an die Beendigung des Programms finden in den folgenden Tagen die Posttests statt. Zwischen dem ersten und dem letzten Posttest der Schüler liegen im Höchstfall neun Tage. Wiederum füllen alle Schüler der Versuchs- und der Vergleichsgruppe den Picture Frustration Test aus. Wiederum bearbeitet die Vergleichsgruppe die Tests unter Anleitung ihrer Klassenlehrer, die Versuchsgruppe mit der Hilfe der Versuchsleiter. Die Schüler der Versuchsgruppe bearbeiten zusätzlich den Strengths and Difficulties Questionnaire. Die Tests werden erneut mit den Versuchsleitern in Einzelsituationen ausgefüllt. Ebenso wie bei den Pretests gibt es dabei kaum Schwierigkeiten. Lediglich ein Schüler komplettiert den Strengths and Difficulties Questionnaire nicht. Außerdem wird von allen Teilnehmern der Versuchsgruppe ein Fragebogen ausgefüllt, der ihnen die Gelegenheit gibt, eine „Bewertung“ des Programms vorzunehmen.

Nachdem das Programm zur Förderung des rationalen Denkens in den Klassen beendet ist, bearbeiten auch die jeweiligen Klassenlehrer, für die Schüler der Versuchsgruppe, den

Strengths and Difficulties Questionnaire, der sich auf einen Zeitraum von vier Wochen bezieht.

Die Auswertung aller Picture-Frustration Tests erfolgt durch die Studenten. Um die Versuchsleiterartefakte so gering wie möglich zu halten, erfolgt die Signierung der Tests „blind“. Die Studenten signieren demnach mit Hilfe des Handbuches zum Rosenzweig Picture-Frustration Test von Rauchfleisch, ohne zu wissen, welche Signierungszeichen als Ausdruck von rationalem Denken gewertet werden würden. Ihnen ist somit nicht klar, welche Antworten „gut“ und welche Antworten „schlecht“ sind. Die Signierung der Tests wird teilweise von allen Studenten gemeinsam vorgenommen, später auch in Kleingruppen. So können Unklarheiten gemeinsam diskutiert werden bis mit Hilfe der Literatur, ein Konsens gefunden wird. Die Normierung der bereits signierten Tests kann dann von der Autorin vorgenommen werden. Ebenso kann der Strengths and Difficulties Questionnaire ohne Schwierigkeiten von der Autorin selbst ausgewertet werden, da es für ihn ein festgelegtes Schema zur Auswertung und Berechnung von Punktzahlen gibt, das keine persönlichen Interpretationen nötig macht.

7.6.5 Follow-up Tests

Drei Monate nach Beendigung des Programms und der Posttests wird der dritte Messzeitpunkt für die Follow-up Tests festgelegt. Dies gestaltet sich nicht unproblematisch, da kurz nach den Posttestes das Schuljahr 2007/2008 endet. Zu Beginn des neuen Schuljahres 2008/2009 gibt es einen großen Wechsel in der Schülerpopulation der Schule. Außerdem gibt es größtenteils eine neue Zusammensetzung der Klassen. Insgesamt haben sieben Schüler der ehemaligen Versuchsgruppe und zwei Schüler der ehemaligen Vergleichsgruppe die Schule verlassen. Sie stehen daher nicht zur weiteren Mitarbeit zur Verfügung. Des Weiteren müssen die Follow-up Tests ohne die Mitarbeit der Versuchsleiter, den Studenten, durchgeführt werden. Die Bereitschaft der Klassenlehrer zu diesem Zeitpunkt Mehrarbeit durch die Durchführung der Follow-up Tests zu leisten, ist eingeschränkt.

Basierend auf den neuen Gegebenheiten, wird eine deutlich reduzierte Gruppengröße zur Teilnahme an der dritten Messung ausgewählt. Die Auswahl der Vergleichsgruppenteilnehmer ist denkbar einfach. Von den sechs bisherigen Teilnehmern waren noch vier Schüler „vorhanden“. Sie bilden weiterhin die Vergleichsgruppe. Von den

14 Schülern, die Teilnehmer der Versuchsgruppe waren, werden fünf Schüler für die Teilnahme an den Follow-up Tests ausgewählt. Die Auswahlkriterien sind dabei die Bereitschaft der Klassenlehrer zur Mitarbeit.

Alle Follow-up Tests werden durch die jeweiligen Klassenlehrer mit ihren Schülern durchgeführt. Dies geschieht in Einzel- oder Zweiersituationen. So ist wieder die Möglichkeit zur individuellen Erläuterung, oder zum Aufschreiben von Antworten, gegeben. Mit den Schülern der Vergleichsgruppe wird der Picture-Frustration Test durchgeführt. Mit den Schülern der Versuchsgruppe wird ebenso der Picture-Frustration Test, der Strengths and Difficulties Questionnaire sowie ein weiterer Fragebogen ausgefüllt. Dieser Fragebogen erhebt Daten darüber, woran sich die Schüler nach drei Monaten noch erinnern, und wie sie das Programm in der Retrospektive bewerten.

Die Signierung der Picture-Frustration Tests erfolgt, wie bereits bei den Pre- und Posttests durch zwei ehemalige Versuchsleiter, die Normierung und Auswertung durch die Autorin. Die Strengths and Difficulties Questionnaires und die Fragebögen werden durch die Autorin ausgewertet.

7.7 Testverfahren

Im folgenden Teil der Arbeit wird zunächst kurz auf allgemeine Gütekriterien von Testverfahren eingegangen. Dann werden die, für die Untersuchung ausgewählten Testverfahren beschrieben, und ihre Verwendung in der Untersuchung aufgezeigt.

7.7.1 Gütekriterien von Tests

Im Allgemeinen wird zwischen drei verschiedenen Gütekriterien für Tests/ Fragebögen unterschieden. Der Objektivität, der Reliabilität und der Validität. Weiterhin kann man die Normierung, Vergleichbarkeit, Ökonomie und die Nützlichkeit von Tests als Nebengütekriterien festhalten. Unter der Objektivität eines Tests wird der Grad der Übereinstimmung zwischen zwei Testauswertungen verstanden, die Reliabilität beschreibt die Genauigkeit, mit der ein bestimmtes Merkmal gemessen wird. Die Validität eines Tests gibt an, wie gut er die Eigenschaften misst, die er zu messen vorgibt (Bortz/Döring 2006, 195ff).

7.7.2 Der Rosenzweig-Picture-Frustration-Test (PFT)

Der Picture- Frustration- Test (PFT) wurde von Saul Rosenzweig als ein projektives Forschungsinstrument zur Untersuchung der Frustrationstoleranz entwickelt. 1957 wurde er von Erna Duhm und Jutta Hansen ins Deutsche adaptiert. Der PFT existiert mittlerweile in einer Vielzahl von Sprachen und wird trotz seines Alters noch immer in der Praxis eingesetzt. Bei einer Umfrage wurden die am häufigsten benutzten Tests in der diagnostischen Berufspraxis von Psychologen benannt. Der PFT belegte dabei Rang 10 (Grubitzsch 1999, 375). 1979 fand eine Neunormierung des Tests durch Udo Rauchfleisch statt (vgl. Rauchfleisch 1993).

Der PFT existiert in Deutschland in zwei Testformen, der PFT Form für Erwachsene, die von Hörmann und Moog bearbeitet wurde. Diese Form kann bei Erwachsenen vom 14.-85. Lebensjahr eingesetzt werden (Hörmann/Moog, 1957). Des Weiteren liegt eine PFT Form für Kinder vor, deren Bearbeitung von Duhm und Hansen vorgenommen wurde und die für Kinder im Alter von sieben-14 Jahren geeignet ist (vgl. Duhm/Hansen 1957). Allerdings stellen die Formen strenggenommen keine Paralleltests dar. Mit Hilfe der Kinderform soll die Reaktion eines Probanden innerhalb einer kindlichen Welt erfasst werden, wohingegen die Erwachsenenform Situationen aus der Erwachsenenwelt darstellt. Der Test kann als Einzel- oder Gruppentest durchgeführt werden und dauert je nach Form 15-30 Minuten. Der Test besteht aus 24 verschiedenen Situationen, wobei diese nur skizzenhaft gezeichnet sind und auf die Gesichtsmimik der dargestellten Personen verzichtet wurde. In jeder Situation werden zwei oder mehr Personen dargestellt, wobei eine Person eine verbale Äußerung, in einer Sprechfahne, von sich gibt. Sie soll eine Frustration bei einer weiteren Person auslösen, deren Sprechfahne leer belassen wurde. Der Proband soll nun die erste ihm einfallende Äußerung oder Antwort eintragen, die seiner Meinung nach die frustrierte Person in der Situation geben würde.

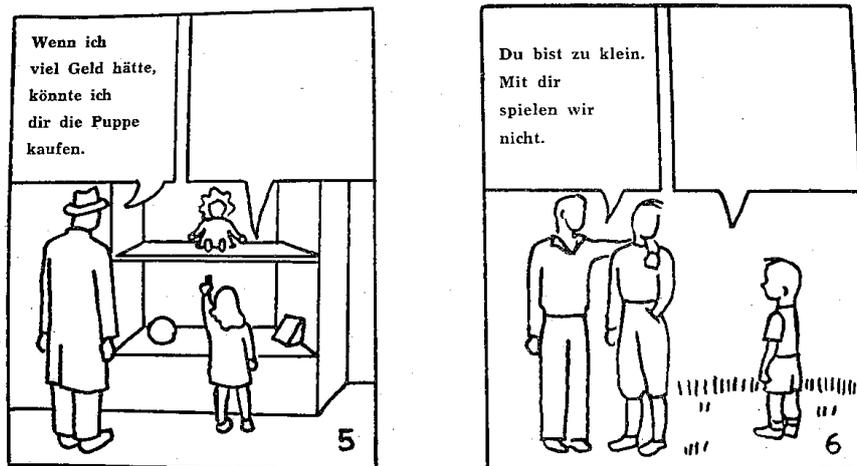


Abbildung 10: Situationen Nr. 5 und 6 aus dem PFT, Kinderform.

Ein Beispiel aus der Kinderform ist die Situation, dass zwei größere Kinder zu einem kleineren Kind sagen: „Du bist zu klein. Mit dir spielen wir nicht.“

Der PFT wird teilweise als projektives, teilweise auch als semi-projektives Verfahren bezeichnet (Grubitzsch 1999, 534). Es basiert auf der Annahme, dass der Proband seine eigenen Gedanken, Gefühle und Einstellungen auf die ihm vorliegende Situation projiziert, ..., „das heißt hier: sich mit der frustrierten Person auf dem Bild identifiziert und entsprechend reagiert.“ (Rauchfleisch 2005, 186.)

Rauchfleisch beschreibt 1993 den Verwendungszweck und den Anwendungsbereich des PFT so, dass er überall dort eingesetzt werden kann, ... „wo eruiert werden soll, wie ein Proband mit Frustrationssituationen umgeht“ (Rauchfleisch 1993, 9). Als Anwendungsgebiete sind demnach z.B. psychiatrische Exploration, Eheberatung aber auch klinische, sozialpsychologische und pädagogische Forschung denkbar. Die Auswertung des PFT erfolgt nach einem komplexen, von Rosenzweig standardisierten Verrechnungsschema. Die Antworten werden anhand des Reaktionstyps unterschieden. Es gibt nach Rosenzweig Aggressionsrichtungen, die sich in unterschiedliche Richtungen „entladen“:

- Extrapunitiv (Person richtet Aggression gegen die ihn frustrierende Umwelt).
- Intropunitiv (Person verurteilt sich selbst und entwickelt Schuldgefühle).

- Impunitiv (Person fühlt sich beschämt oder beunruhigt und versucht der Schuldfrage völlig auszuweichen) (Rauchfleisch 1993, 14f).

Außerdem gibt es verschiedene Reaktionstypen:

- Obstacle- Dominance (O-D): Der Frustrationscharakter der Situation steht für die belastete Person im Vordergrund.
- Ego- Defence (E-D): Die Person reagiert Ich-bezogen und wehrt die Gefahr, die dem Ich durch die Frustration droht, ab.
- Need-Persistence (N-P): Es wird eine Lösung der Frustrationssituation gesucht.

Insgesamt gibt es elf Signierungsfaktoren oder auch Antwortkategorien (vgl. Rauchfleisch 1993; Hörmann/Moog 1957), die ausführlich beschrieben werden. Rauchfleisch gibt neben einer allgemeinen Beschreibung der Aggressionsrichtungen auch Beispielantworten und die entsprechende Signierung an. Anhand eines kasuistischen Beispiels können die Signierung, die Verrechnung und die Interpretation der Testergebnisse nachvollzogen werden. Im Anhang befinden sich die Normen für die Kinder- und die Erwachsenenform (vgl. Rauchfleisch 1993).

Gütekriterien des PFT

Objektivität

Rauschfleisch weist darauf hin, dass die Signierung der Antworten des PFT durch den Signierungskatalog relativ eindeutig festgelegt ist, was die Objektivität dieses Verfahrens, im Gegensatz zu anderen projektiven Verfahren, erhöht. Die deutschsprachigen Autorinnen des PFT, Duhm und Hansen berichteten von 89% Übereinstimmung in der Auswertung, nach einer vorherigen gemeinsamen Übung der Auswerter. Laut Rosenzweig selbst lag die Korrelation bei 80% (Rauchfleisch 1979, 257).

Reliabilität

Die durchgeführten Reliabilitätsprüfungen des PFT können aus verschiedenen Gründen nur als vorsichtige Schätzung angesehen werden. Es ist eine Retestmethode möglich, allerdings können bei größeren Zeitabständen die Messwerte schwanken, wenn Änderungen in der Frustrationsreaktion auftreten. Da bisher noch keine Parallelformen zum PFT existieren und die Erwachsenen- und die Kinderform strenggenommen keine Paralleltests sind, kann die Parallelformmethode nicht zum Einsatz kommen. Da der Test

nicht geteilt werden kann, kann die Split-Half Methode und somit eine Schätzung der inneren Konsistenz nicht durchgeführt werden. Die einzelnen Koeffizienten schwanken laut Rauchfleisch zwischen $r = .14$ und $r = .95$, wobei die Koeffizienten insgesamt auf eine befriedigende Reliabilität der Kinderform hinweisen (Rauchfleisch 1979, 258ff).

Validität

Die Validität des PFT wird von Rauchfleisch in den verschiedensten Facetten untersucht und dargelegt. Insgesamt differenziert der PFT gut zwischen klinisch auffälligen und gesunden Probanden. Insbesondere auch in der Anwendung mit verhaltensgestörten Kindern ließen sich „...eindeutige Unterschiede zwischen dem Testverhalten psychisch gestörter und psychisch unauffälliger Probanden nachweisen“ (Rauchfleisch 1979, 309).

Normen

1979 fand eine Neunormierung des Tests statt, allerdings erscheinen auch diese Normen aktuell veraltet. Für die Normierung wurden die Stanine –Werte von $N = 950$ Kindern und Jugendlichen verschiedenster Schultypen im Alter von sieben bis 14 Jahren erhoben. Die Werte von 1040 Erwachsenen im Alter von 14-85 Jahren wurden für die Normierung der Erwachsenenform erfasst. Es wurde bei der Datensammlung ein für die Gesamtbevölkerung repräsentatives Material, angestrebt (Rauchfleisch 1993, 33ff; 63ff).

7.7.3 Verfahren zur Erfassung rationaler Kognitionen

Bisher existieren im deutschsprachigen Raum wenige Instrumente zur Erfassung von rationalem Denken. Eines davon ist der Fragebogen Irrationaler Einstellungen, der FIE von Klages 1989, weiterhin gibt es die deutschsprachige Form des „Personal Beliefs Test“ (PBT) von Schelp, Gravemeier und Maluck (1997). Die deutsche Übersetzung des „Children’s Survey of Rational Concepts“ (CSRB), ist bei Knaus 1983 abgedruckt, außerdem der „Test selbstschädigender Ideen“ (TSI) von Schwartz (1997). Grünke (2004) weist darauf hin, dass es sich bei allen Instrumenten um nützliche Hilfsmittel zur Dokumentation von Fallverläufen handelt. Allerdings sind alle Instrumente Fragebögen, was einige Nachteile mit sich bringt. Viele irrationale Überzeugungen existieren nur unbewusst (Bernard/Ellis/Terjesen 2006). Die Fragebögen können jedoch nur bewusste irrationale Überzeugungen erfassen, nicht jedoch unbewusste. Auch können die einzelnen Fragen der Bögen dazu verleiten, sozial erwünscht zu antworten (vgl. Grünke 2004, 6f). Außerdem erfordern einige der Fragen sehr gute metakognitive Fähigkeiten. So soll z.B.

bei dem TSI auf einer fünfstufigen Skala angegeben werden, inwieweit man es mag, geschätzt zu werden, auch wenn man nicht darauf angewiesen ist (Item Nr. 11 aus dem TSI vgl. Schwartz 1997). Dabei wird eine hohe Reflexionsfähigkeit des eigenen Denkens vorausgesetzt. In der vorliegenden Arbeit wird ein Instrument benötigt, welches von Kindern und Jugendlichen bearbeitet werden kann. An der Untersuchung nehmen auch Schüler mit dem sonderpädagogischen Förderschwerpunkt Lernen teil, so dass darauf geachtet werden muss, ein adäquates Instrument für alle jugendlichen Untersuchungsteilnehmer zu finden. Aus diesem Grund erscheint auch die CSRB von Knaus als nicht angemessen. Grünke hat bereits 2003 im Rahmen einer Vorstudie mit durchschnittlich 12-jährigen Probanden, mit dem sonderpädagogischen Förderschwerpunkt Lernen, denkbar ungünstige Kennwerte mit Hilfe der CSRB festgestellt, die er auch auf eine kognitive Überforderung der Teilnehmer zurückführt (Grünke 2003a, 142).

7.7.4 Der PFT als Möglichkeit zur Erfassung von rationalem Denken

Der PFT existiert in zwei Formen, und kann bereits mit Kindern ab sieben Jahren durchgeführt werden. Rauchfleisch merkt an, dass der PFT auch von „...Probanden mit Minderbegabungen...“ ohne Schwierigkeiten bearbeitet werden kann, da z.B. die mündlich gegebenen Antworten vom Versuchsleiter aufgeschrieben werden dürfen (Rauchfleisch 1993, 10). Auch kann angenommen werden, dass der PFT Überzeugungen festhalten kann, die für einen Menschen typisch sind, da die erste ihm einfallende Antwort des Probanden aufgeschrieben wird. Daher ist der PFT eher als Fragebögen dazu in der Lage, „ehrliche“ Antworten und auch unbewusste Überzeugungen zu erfassen (Grünke 2004, 8f). Zur Erfassung der Fähigkeit des rationalen Denkens schlägt Grünke (2003a) die Verwendung der Summe der Stanine-Werte zweier Antwortkategorien des PFT vor. Es handelt sich dabei um die Kategorien „non-self blame“ (oder auch die I- Antworten) sowie „non-blaming others“ (die M-Antworten). Diese Antwortarten repräsentieren nach Grünke „...undogmatische Forderungen und Erwartungen an sich und andere im Sinne der REE“ (Grünke 2003a, 143f). In beiden Antwortkategorien wird von der getesteten Person nicht nach einem Schuldigen gesucht, sondern es wird sich selbst (I-Antworten) oder anderen Menschen (M-Antworten) das Recht eingestanden, „Fehler“ machen zu dürfen (Grünke 2003a, 144). Der Frage, ob die benannten Kategorien des PFT zur Erfassung rationaler Kognitionen geeignet scheinen, ging Grünke (2004) nach, in dem er in einer Validitätsstudie Befunde des PFT und des Fragebogen irrationaler Einstellungen (FIE) von Klages (1989) miteinander verglich. Es handelte sich um eine überwiegend weibliche

Stichprobe von Studentinnen (N= 42), so dass die Übertragbarkeit auf andere Stichproben weiter untersucht werden sollte. Man kann festhalten, dass der PFT ... „zu einem wesentlichen Teil das Konstrukt misst, welches auch mit Hilfe des FIE erfasst wird“ (Grünke 2004, 13). Die Korrelation der Instrumente von $r = -.58$ bezeichnet Grünke als „brauchbare“ Größenordnung⁶. Grünke weist auf den potentiellen Nutzen der REVT bzw. der REE für die Pädagogik allgemein, und die Sonderpädagogik im Speziellen hin. Der PFT scheint dafür geeignet, die Wirkung der REE, auch in Bereichen der Sonderpädagogik, zu erfassen (Grünke 2004, 14).

7.7.5 Verwendung des PFT in der Untersuchung

Wie zuvor beschreiben, kann mit Hilfe der I- Antworten sowie der M- Antworten (bzw. den Summen der jeweiligen Stanine-Werte) die Fähigkeit zum rationalen Denken erhoben werden. Daher gelten diese Antwortkategorien (I- und M- Antworten) in der vorliegenden Arbeit als Ausdruck rationalen Denkens. Eine hohe „Punktzahl“ kann als gute Fähigkeit zum rationalen Denken gewertet werden. Mit Hilfe des PFT wird in der Untersuchung die Fähigkeit zum rationalen Denken gemessen. Dies erfolgt bei allen Teilnehmern der Untersuchung in einer Pre- sowie der Posttestung. Des Weiteren wird der PFT mit den elf Teilnehmern der Follow-up Messung durchgeführt. Schüler bis zum vollendeten 14. Lebensjahr bearbeitet die Kinderform des PFT, Schüler ab dem 15. Lebensjahr die Erwachsenenform. Mit Hilfe des erhobenen Datenmaterials soll zunächst bei jedem Schüler individuell ein Vergleich zwischen den verschiedenen Messzeitpunkten ermöglicht werden. Eventuelle Veränderungen des rationalen Denkens nach der Durchführung der Unterrichtseinheit zur Förderung des rationalen Denkens mit der Versuchsgruppe, sollen mit Hilfe des PFT ermittelt werden. Neben dem individuellen Vergleich der Ergebnisse wird ebenfalls angestrebt, die Ergebnisse der Versuchsgruppe (bestehend aus den 21 quantitativen Einzelfallstudien) und den sechs Schülern der Vergleichsgruppe gegenüberstellen. Obgleich sich die Autorin über die unterschiedliche Größe und Zusammensetzung der beiden Gruppen bewusst ist, könnte eine solche kritische Betrachtung der Ergebnisse doch zu interessanten Erkenntnissen und weiteren Forschungsanlässen führen.

⁶ Grünke weist darauf hin, dass der genannte Koeffizient ein negatives Vorzeichen aufweist. Dies ist auf die unterschiedlichen Werte des PFT bzw. des FIE als Ausdruck von irrationalem Denkweisen zurückzuführen (Grünke 2004, 13).

7.7.6 Der Strengths and Difficulties Questionnaire (SDQ)

Der SDQ ist ein kurzer Fragebogen zur Erhebung von Verhaltensauffälligkeiten und Verhaltensstärken bei Kindern und Jugendlichen im Alter von vier bis 16 Jahren. Er existiert in drei verschiedenen Versionen; als Eltern- und Lehrerversion sowie als Selbstbericht für Jugendliche ab elf Jahren (Woerner et al. 2002, 106). Der SDQ besteht aus 25 Kern-Items, die zu fünf Skalen summiert werden. Bei der Formulierung dieser Items wurde auch auf die Erfassung von positiven Verhaltensweisen Wert gelegt, so dass fünf Items die Skala „Prosoziales Verhalten“ ergeben. Die restlichen 20 Items bilden die Skalen „Hyperaktivität und Aufmerksamkeit“, „Emotionale Probleme“, „Probleme im Umgang mit Gleichaltrigen“ sowie „(externalisierende) Verhaltensauffälligkeiten“. Die Rohwerte der letzten vier genannten Skalen werden zu einem Gesamtproblemwert addiert (Woerner et al. 2002, 106). Die Bearbeitung der 25 Fragen des SDQ dauert ca. fünf Minuten, welches zu einer guten Akzeptanz bei den Befragten und weniger Verweigerungen oder Auslassen von Antworten führen könnte, als bei umfangreicheren Instrumenten. Die Antworten auf die einzelnen Fragen des SDQ werden mit Hilfe einer dreistufigen Skala erhoben, bei der zwischen Null= nicht zutreffend, Eins= teilweise zutreffend oder Zwei= eindeutig zutreffend ausgewählt werden kann. Einige Items wurden in Anlehnung an die Klassifikationssysteme DSM-IV und ICD-10 ausgewählt. Neben den 25 Items des SDQ gibt es einen weiteren Anhang, der Fragen zu persönlich erlebten Belastungen und zur subjektiven Einschätzung der erhaltenen Informationen stellt. Um z.B. Therapieverläufe zu untersuchen, gibt es für die verschiedenen Versionen des Fragebodens Follow-up Versionen.

Fragebogen zu Stärken und Schwächen (SDQ-Deu)

Bitte markiere zu jedem Punkt "Nicht zutreffend", "Teilweise zutreffend" oder "Eindeutig zutreffend". Beantworte bitte alle Fragen so gut Du kannst, selbst wenn Du Dir nicht ganz sicher bist oder Dir eine Frage merkwürdig vorkommt. Überlege bitte bei der Antwort, wie es Dir im letzten halben Jahr ging.

Dein Name

Männlich/Weiblich

Geburtsdatum

	Nicht zutreffen	Teilweise zutreffend	Eindeutig zutreffend
Ich versuche, nett zu anderen Menschen zu sein, ihre Gefühle sind mir wichtig	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Ich bin oft unruhig; ich kann nicht lange stillsitzen	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Ich habe häufig Kopfschmerzen oder Bauchschmerzen; mir wird oft schlecht	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Ich teile normalerweise mit Anderen (z. B. Süßigkeiten, Spielzeug, Buntstifte)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Ich werde leicht wütend; ich verliere oft meine Beherrschung	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Ich bin meistens für mich alleine; ich beschäftige mich lieber mit mir selbst	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Normalerweise tue ich, was man mir sagt	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Ich mache mir häufig Sorgen	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

Abbildung 11: Ausschnitt aus dem SDQ, Selbstberichtsform.

Der SDQ wurde in England entwickelt und bereits in über 40 verschiedene Sprachen übersetzt. Die unterschiedlichen Länderversionen sowie aktuelle Informationen findet man auf der Homepage www.sdq.org (Woerner et al. 2002, 106ff). Die Auswertung erfolgt nach einem standardisierten Schema, und führt zu einem der drei möglichen Befunde; unauffällig, Grenzbefund und auffällig, wobei ein Gesamtpunktwert zwischen 0 und 40 Punkten erreicht werden kann. Die Verteilung wurde dabei so gewählt, dass 80% der Kinder als normal, 10% als grenzwertig und 10% als auffällig eingestuft werden (vgl. sdq.org). Die Skalierung der verschiedenen Formen des SDQ ist unterschiedlich. So wird in der Lehrerform ab einem Punktwert von 16 Gesamtpunkten von „auffällig“ gesprochen, und in der Selbstberichtsform ab einem Gesamtpunktwert von 20. Aufgrund der unterschiedlichen Skalierung ist ein visueller Vergleich von Ergebnissen z.B. der Lehrerform und eines Selbstberichts nur bedingt möglich.

Von der deutschen Version des SDQ liegen bisher keine Normdaten vor, allerdings wurde er bereits mit Erfolg einer ersten Validierung unterzogen, die bei Woerner et al. 2002 beschrieben wird. Sie kommen zu dem Ergebnis, dass sich der SDQ als praktikables und ökonomisches Instrument für Forschungszwecke, Eingangsdiagnostik oder zur Dokumentation von Therapieverläufen darstellt. Er kann daher als Alternative zu längeren Screeninginstrumenten in Fragebogenform gesehen werden (Woerner et al. 2002, 111).

Bereits 1997 hält Goodman fest, dass der SDQ gegenüber dem Rutter questionnaires verschiedene Vorteile hat (Goodman 1997, 585).

Goodman und Scott (1999) vergleichen die länger etablierte Child Behaviour Checklist (CBCL) und den SDQ in der englischen Form. Einer der frappierendsten Unterschiede zwischen den beiden Fragebögen ist die Länge; die CBCL umfasst 118 Items, beinahe fünf Mal so viel wie der SDQ. Daher wird auch die berechtigte Frage gestellt: „Is small beautiful?“ (Goodman/Scott 1999, 17). Weiterhin finden sich im SDQ auch positive Formulierungen, die man in der CBCL vergeblich sucht. Bei einer Untersuchung mit 132 Kindern im Alter von vier bis sieben Jahren konnte außerdem gezeigt werden, dass die Ergebnisse von beiden Fragebögen stark miteinander korrelierten (Goodman/Scott 1999, 22). Zu ähnlichen Ergebnissen kommen Klasen et al. (2000). Da die deutsche Übersetzung der CBCL ausführlich validiert wurde, konnte sie als „gold standard“ (Klasen et al. 2000, 272) zum Vergleich mit der deutschen Version des SDQ herangezogen werden. Sowohl für den Elternfragebogen als auch für die Selbstversion des deutschen SDQ konnte eine hohe Korrelation festgestellt werden. Dies ist besonders erstaunlich, da der SDQ wesentlich kürzer und weniger aufwendig zu bearbeiten ist, als die CBCL (Klasen et al. 2000, 274). Die Kürze des SDQ hat dessen Validität nicht negativ beeinflusst.

7.7.7 Verwendung des SDQ in der Untersuchung

Einzelfallstudien sollen, nach Julius, Schlosser und Goetze (2000), sozial valide sein. Eine Förderung kann als erfolgreich und wichtig für das Individuum angesehen werden, wenn dadurch das Verhalten in die erwünschte Richtung gesteigert wird. Sowohl der Untersuchungsteilnehmer selbst, als auch Personen des Bezugsfeldes sollen Ergebnisse als bedeutsam einschätzen (Julius/Schlosser/Goetze 2000, 143ff). Als Möglichkeit der sozialen Validierung von Ergebnissen einer Untersuchung gilt der Vergleich. Das Verhalten des Probanden wird (vor und nach der Untersuchung) mit dem Verhalten anderer Individuen verglichen, das der Norm entspricht. So kann die subjektiv erlebte Wirksamkeit eines Treatments überprüft werden. Bei einer Annäherung an die „Norm“ nach dem Treatment, kann von einem Erfolg gesprochen werden (Julius/Schlosser/Goetze 2000, 143f).

Um die soziale Validität der 21 Einzelfallstudien im Bezug auf die Ergebnisse der Untersuchung zu beurteilen, wird u.a. der SDQ als Instrument ausgewählt. Der SDQ

existiert, sowohl in einer angemessenen Form für Jugendliche im Alter von 12-16 Jahren als auch für Lehrer. Er ist schnell auszufüllen, was auf eine hohe Bereitschaft zur Mitarbeit bei Schülern und Lehrern hoffen lässt. Mit Hilfe des Fragebogens in der Selbstberichtsversion und in der Form für Lehrer, sollte das Verhalten der Untersuchungsteilnehmer eingeschätzt werden. Der SDQ bietet dem Schüler selbst, aber auch seinem Lehrer als wichtiger Bezugsperson, im Hinblick auf das Verhalten die Möglichkeit, das Verhalten im Rückblick auf das letzte Schuljahr vor der Untersuchung zu bewerten. Im Anschluss an die Untersuchung wird nochmals der SDQ herangezogen, um Daten über die letzten vier Wochen zu erheben. Die Daten, die mit dem SDQ erhoben werden, können in verschiedener Weise verglichen werden. Die Daten, die der Selbstberichts des SDQ über das Verhalten des Schülers erhebt, lassen Rückschlüsse darüber zu, ob die Förderung des rationalen Denkens mit Hilfe der Unterrichtseinheit auch das Verhalten des Schülers beeinflusst hat. Allerdings kann mit Hilfe des SDQ nicht differenziert werden, welchen spezifischen Einfluss das rationale Denken auf eine mögliche Verhaltensänderung hat. Es wird lediglich ein Gesamtverhalten beurteilt (siehe dazu auch Kapitel 7.12). Wenn eine Förderung zwar „auf dem Papier“ Ergebnisse bringt, jedoch nicht in der Einschätzung der Betroffenen, so muss man ihren Nutzen kritisch befragen. Die Einschätzung durch den Lehrer vor und nach der Untersuchung kann helfen, eine zweite Perspektive auf das Verhalten der Untersuchungsteilnehmer zu eröffnen. Häufig unterscheiden sich Selbst- und Fremdwahrnehmung von Lehrer und Schüler deutlich. Da aber auch Lehrer an Förderschulen mit dem sonderpädagogischen Schwerpunkt in der emotionalen und sozialen Entwicklung erwünschtes Verhalten von Schülern beurteilen und zu beeinflussen versuchen, ist ihre Einschätzung von großer Wichtigkeit.

Insgesamt können mit Hilfe des SDQ Daten über das Verhalten eines Schülers vor und nach der Untersuchung erhoben werden. Diese Daten lassen voraussichtlich Rückschlüsse darüber zu, ob sich das Verhalten des teilnehmenden Schülers in Richtung der erwünschten Verhaltensnorm verändert hat. Da der SDQ eine hohe Validität aufweist, können die Vorstellungen von „normalem“, „grenzwertigem“ und „auffälligem“ Verhalten, welche durch die Skalen des SDQ vorgegeben werden, für den Vergleich des Verhaltens herangezogen werden.

Weiterhin wird der Anhang des SDQ zur Einschätzung der sozialen Validität der Untersuchungsergebnisse, aber auch der Methode (Unterrichtseinheit), herangezogen. Insbesondere zwei Fragen der Selbstberichts- bzw. der Lehrerversion sind von Interesse. Es soll eingeschätzt werden, ob sich die „Probleme“ seit Beginn der Intervention verändert haben. Zur Einschätzung wird eine fünfstellige Skala eingesetzt. Die erhaltenen Informationen geben Aufschluss über die subjektiv erlebte Veränderung der „Probleme“, bezogen auf das Verhalten der Probanden.

Eine weitere Frage aus dem Anhang des SDQ betrifft die Informationen, die mit Hilfe der Unterrichtseinheit vermittelt wurden. Daher wird sie zur sozialen Validierung der Methode (Unterrichtseinheit) genutzt. Es wird mit Hilfe einer fünfstelligen Skala erfragt, wie die Termine, bzw. die erhaltenen Informationen, bewertet werden. Diese Antworten werden als Teil der subjektiven Methodeneinschätzung (vgl. Julius/Schlosser/Goetze 2000, 143ff) der Probanden/ihrer Klassenlehrer ausgewertet

7.7.8 Befragung mit Hilfe von Fragebögen

Die direkt „betroffenen“ Personen, bei denen eine Intervention durchgeführt wird, können wohl die wichtigsten Informationen zur sozialen Validität einer Untersuchung liefern, insbesondere im Hinblick auf die Methode. Die Probanden haben, im Rahmen dieser Untersuchung, an einer Unterrichtseinheit zur Förderung des rationalen Denkens, basierend auf der REE, teilgenommen und sollen die Möglichkeit bekommen, ihre subjektive Einschätzung im Hinblick auf das Treatment zu äußern. Dazu sind Fragebögen oder Interviews geeignet (Julius/Schlosser/Goetze 2000, 144).

Von einer schriftlichen Befragung wird dann gesprochen, wenn die Untersuchungsteilnehmer schriftlich vorgelegte Fragen (z.B. Fragebögen) selbstständig beantworten. Fragebögen können zur Erfassung unterschiedlichster Inhalte dienen. Bei ihrer Konstruktion müssen, sowohl die Prinzipien der Entwicklung von Tests als auch Regeln des mündlichen Interviews beachtet werden (Bortz/Döring 2006, 252ff). Häufig existieren zu verschiedenen Themenbereichen bereits Fragebögen.

Im Falle dieser Untersuchung soll mit Hilfe von Fragebögen ermittelt werden, welche Meinung die Schüler über die durchgeführte Unterrichtseinheit zur Förderung des rationalen Denkens haben. Sie sollen Dinge benennen, die ihnen gefallen oder nicht

gefallen haben und der Unterrichtseinheit eine Schulnote geben. Diese Informationen werden von allen Teilnehmern der Versuchsgruppe gemeinsam mit dem Posttest des PFT erhoben. Die Instruktion zur Bearbeitung des Fragebogens wird mündlich von den Versuchsleitern vermittelt, individuelle Fragen können aufgrund der Einzeltestsituation beantwortet werden.

Außerdem gibt es eine weitere Version des Fragebogens für die Teilnehmer der Versuchsgruppe an der Follow-up Messung. Drei Monate nach Beendigung der Unterrichtseinheit sollen die Schüler Dinge benennen, an welche sie sich noch erinnern, positive und negative Aspekte hervorheben und erneut eine „Benotung“ der Einheit vornehmen. Da es sich bei diesen Informationen um spezielle Fragen handelt, die sich explizit auf die Untersuchung beziehen, erscheint es sinnvoll, die Fragebögen selbst zu entwerfen und nicht auf bereits vorhandene Instrumente zurückzugreifen.

7.7.9 Aufbau des Fragebogens für die Posttestung

Bei der Konstruktion des Fragebogens werden die aktuelle Vorgaben zur Fragebogengestaltung herangezogen (vgl. Bortz/Döring 2006, 253ff; Stigler/Reicher 2005 135ff). Da der Fragebogen nach der vorherigen Bearbeitung des PFT ausgefüllt werden soll, wird sich auf wenige, wesentlich Fragen beschränkt. Die „Benotung“ der Unterrichtseinheit findet mit Hilfe einer sechsstufigen Skala statt, die den Schülern aus der Schule bekannt ist. (1= sehr gut, 6= ungenügend). Aufgrund der Kürze des Fragebogens und der geringen Teilnehmerzahl der Untersuchung, können offene Fragen gestellt werden. Offene Fragen bringen zwar einen größeren Aufwand in der Auswertung mit sich als Fragen mit vorgegebenen Antworten, allerdings wird individueller geantwortet, als mit bereits vorhandenen Fragen. So muss z.B. ein Schüler auf die Frage: „Was fandest du (bezogen auf die Unterrichtseinheit) gut?“ eine eigene Antwort finden und kann persönliche Vorlieben ausdrücken, anstatt z.B. die vorgegebene Antwort „Spiele“ anzukreuzen, die er selbst vielleicht gar nicht erwähnt hätte. Der Fragebogen für die Posttestung befindet sich im Anhang.

7.7.10 Aufbau des Fragebogens für die Follow-up Messung

Mit Hilfe des Follow-up Fragebogens soll, wie bereits beschrieben, in der Retrospektive von den Schülern benannt werden, an welche Inhalte sie sich noch erinnern, was ihnen

gefallen oder nicht gefallen hat. Außerdem sollen sie einschätzen, ob sie durch die Unterrichtseinheit zur Förderung des rationalen Denkens etwas „Neues“ gelernt haben oder nicht. Auch in der Follow-up Version des Fragebogens benoten die Schüler die Unterrichtsreihe mit einer Schulnote (1= sehr gut, 6= ungenügend). Ein gutes Erinnerungsvermögen in der Bearbeitung von Fragebögen wird von Bortz/Döring als problematisch eingeschätzt (Bortz/Döring 2006, 255). In diesem Fall ist aber gerade diese „problematische“ Frage wichtig um zu eruieren, welche Inhalte den Schülern auch nach drei Monaten noch in Erinnerung geblieben sind. Der Fragebogen für die Follow-up Messung befindet sich im Anhang.

7.7.11 Beurteilung der sozialen Validität

Zur Einschätzung der sozialen Validität dieser Untersuchung, bezogen auf die Ergebnisse und die Methode werden, mit Hilfe verschiedener Instrumente, Daten erhoben. Um dies möglichst transparent zu gestalten, wird an dieser Stelle nochmals kurz zusammengefasst, welche Aspekte der sozialen Validität, mit Hilfe welcher Daten, beleuchtet werden sollen.

Soziale Validität im Hinblick auf die Ergebnisse

Es wird versucht zu eruieren, ob die beteiligten Personen (Schüler und ihre Klassenlehrer) mit den subjektiv wahrgenommenen Ergebnissen der Unterrichtseinheit zur Förderung des rationalen Denkens zufrieden sind (vgl. Julis/Schlosser/Goetze, 2000). Dazu werden folgende Methoden eingesetzt:

Sozialer Vergleich der Ergebnisse

Mit Hilfe des SDQ wird das Verhalten der Probanden vor und nach der Untersuchung eingeschätzt. Dies geschieht durch die Schüler selbst und durch ihre Klassenlehrer. Die jeweiligen Daten über das Gesamtverhalten der Schüler werden mit dem „Normverhalten“ verglichen, welches durch die Skalierung des SDQ vorgegeben ist.

Subjektive Einschätzung der Ergebnisse

Die mit dem SDQ erhobenen Daten im Bezug auf das Gesamtverhalten der Schüler können nicht nur für einen sozialen Vergleich genutzt werden. Sie dienen auch zur subjektiven Einschätzung des Verhaltens durch die Schüler selbst, bzw. durch ihre Klassenlehrer. Des Weiteren wird eine Frage im Anhang der SDQ Selbstberichtsversion bzw. der SDQ

Lehrerversion zur Einschätzung der Ergebnisse genutzt. *„Seit du das letzte Mal hier warst (bezogen auf den Beginn des Treatments), sind die Probleme“*: Diese Frage wird auf einer 5-stufigen Skala von -viel schlimmer bis viel besser- beantwortet. Die Antworten zeigen eine direkte Einschätzung der aktuellen „Probleme“ des Schülers.

Soziale Validität im Hinblick auf die Methode der Untersuchung

Die „Methode der Untersuchung“ ist in der vorliegenden Arbeit die Unterrichtseinheit zur Förderung des rationalen Denkens, basierend auf der REE. Um eine mögliche Weiterführung der Unterrichtseinheit mit anderen Klassen an der Schule zu erreichen, und die Unterrichtseinheit den Schülern und den pragmatischen Gegebenheiten an einer SfE anzupassen, wird diese sozial validiert. Das geschieht mit der Methode der subjektiven Einschätzung.

Subjektive Einschätzung der Methode

Dazu wird ebenfalls eine Frage im Anhang des SDQ Selbstberichtsversion bzw. des SDQ Lehrerversion verwendet. Diese lautet: *„Empfandest du die Termine hier als hilfreich, indem du z.B. Informationen bekommen hast oder mit den Problemen besser umgehen konntest?“* Eine Beantwortung der Frage durch Lehrer und Schüler findet mit Hilfe einer 4-stufigen Skala von -gar nicht hilfreich bis sehr hilfreich- statt. Weiterhin bearbeiten die Schüler nach Abschluss der Unterrichtseinheit einen Fragebogen. Dort geben sie der Unterrichtsreihe eine Schulnote von sehr gut bis ungenügend. Die verteilten Noten der Schüler sind ein weiteres Indiz im Hinblick auf die subjektiv erlebte Nützlichkeit des Programms.

7.8 Die Unterrichtseinheit

In der vorliegenden Arbeit wird synonym über eine „Unterrichtsreihe“ oder eine „Unterrichtseinheit“ zur Förderung des rationalen Denkens, basierend auf der REE gesprochen. Auch die Begriffe „Programm“ bzw. „Treatment“ beziehen sich darauf. Es wird auf theoretische Grundlagen und den inhaltlichen Aufbau der Unterrichtseinheit eingegangen. Zunächst findet jedoch eine Einordnung der Unterrichtsreihe in das theoretische Konzept der Prävention statt.

7.8.1 Die Unterrichtseinheit als Form der tertiären Prävention

Die vorliegende Unterrichtseinheit zur Förderung des rationalen Dankens, basierend auf der REE, ist eine Maßnahme zur Erziehung bereits „auffällig“ gewordener Schüler mit dem Förderschwerpunkt der emotionalen und sozialen Entwicklung. Es handelt sich demnach um eine Form von tertiärer Prävention (vgl. Punkt 7.8.2). Die REE war ursprünglich als eine Form der primären Prävention ausgelegt. Nach den Ideen von Albert Ellis sollten Kinder im Rahmen ihres regulären Grundschulunterrichts in Rational-Emotiver Psychologie unterrichtet werden (vgl. Ellis 1983, 9). Die REE kann jedoch auch zur spezifischen Intervention bei verschiedenen Verhaltensproblemen eingesetzt werden (Vernon 2006b, 3). Insbesondere bei Schülern mit dem sonderpädagogischen Förderschwerpunkt in der emotionalen und sozialen Entwicklung wird der Förderung von sozialen und emotionalen Fähigkeiten/Kompetenzen große Bedeutung zugemessen. Ziele in der Arbeit mit diesen Kindern an einer SfE sind die Weiterentwicklung der Fähigkeiten zum emotionalen Erleben und sozialen Handeln oder auch die Fähigkeit zur Reflexion von Denken und Verhalten (Drave/Rumpler/Wachtel 2000, 344). Mit Hilfe der REE kann die emotionale Gesundheit geschützt und können neue emotionale Kompetenzen erlernt werden (Vernon/Bernard 2006, 419).

Die vorliegende Unterrichtseinheit basiert auf den Grundsätzen der Rational-Emotiven Erziehung. Wie bereits erwähnt gibt es einige, vor allem englischsprachige Manuale, die auf der REE basieren (vgl. Vernon 1998; Vernon 2006a; Vernon 2006b; Knaus 2008). Meist beinhalten sie kein festgelegtes Curriculum, sondern bieten einzelne Übungen an, die individuell kombiniert und der jeweiligen Zielgruppe angepasst werden können. Es liegen jedoch Publikationen von Grünke vor, die sich auf die Zielgruppe der Schüler mit dem sonderpädagogischen Förderschwerpunkt Lernen beziehen, bei denen die Anzahl und Abfolge der Stunden festgelegt sind (Grünke 2003a; Grünke 2003b).

Die vorliegende Unterrichtseinheit umfasst eine Zusammenstellung von 12 Unterrichtsstunden, die in ihrer Abfolge festgelegt sind. Die Anzahl von 12 Stunden wird, basierend auf der erfolgreichen Untersuchung von Grünke (2003a), ausgewählt, da sich dort ein Umfang von 12 Lektionen, verteilt auf mindestens zehn Unterrichtsstunden bewährt hat. Die Inhalte der Stunden bauen aufeinander auf, die Länge der Stunden orientiert sich am Schulalltag und umfassen je ca. 45 Minuten. Übungen und Situationen werden der Zielgruppe der Schüler mit dem sonderpädagogischen Förderschwerpunkt in

der emotionalen und sozialen Entwicklung angepasst. Es handelt sich demnach um ein zielgruppenspezifisches Treatment. Es kann sowohl in Einzelsituationen als auch mit einer Gruppengröße bis zu sieben Schülern durchgeführt werden. Es ist insbesondere für die Altersgruppe von 12-16 Jahren konzipiert.

7.8.2 Exkurs: Prävention

Die Unterrichtsreihe, basierend auf der REE, wurde bereits mit der Thematik der Prävention in Zusammenhang gebracht. Mit Hilfe eines Exkurses zur Prävention wird der theoretische Ansatz des Gegenstandes kurz dargestellt, um die Inhalte der Arbeit, im Hinblick auf das theoretische Konzept, einordnen und vorstellen zu können.

Prävention ist ein noch recht junges Konzept der Erziehungswissenschaften, welches unterschiedliche Aspekte zusammenfassen kann. Von Prävention wird dann gesprochen, wenn es sich um eine gezielte Anbahnung zur Vorbeugung oder Risikoverhütung handelt. Zufällige Erfolge, auch wenn sie präventive Wirkung zeigen können, fallen nicht unter den hier verwendeten Präventionsbegriff (Goetze 2001, 45f). Zur Kategorisierung von Prävention wird häufig nach primärer, sekundärer und tertiärer Prävention unterschieden. Geprägt wurde dieses Präventionskonzept von Caplan (1964), der mit Hilfe dieser Aspekte den Aufgabenbereich von Prävention beschreibt. Allerdings ist eine klare Unterscheidung nach Präventionsformen in der Praxis häufig nur schwer möglich, da sich insbesondere sekundäre und tertiäre Prävention mit verschiedenen rehabilitativen Maßnahmen vermischen (vgl. Mörtl 1989, 9). Einen Überblick über Formen der schulischen Prävention gibt Hartke (2005).

Primäre Prävention

Mit der Strategie der Primärprävention wird versucht, ein spezifizierbares Problem, oder eine Störung bereits vor dessen Auftreten zu verhindern. Die Zielgruppen von primärer Prävention sind demnach noch unauffällig, obwohl sie ein Risiko aufweisen. Goetze (2001) nennt das Beispiel, zur Prävention von Karies, dem Trinkwasser Fluor beizumischen. Schulische Primärprävention könnte sich auf förderliches Lehrerverhalten oder verschiedene sozial-affektiv orientierte Curricula beziehen. Im Bezug auf den Personenkreis, die im Zentrum dieser Arbeit stehen, könnten dies Maßnahmen zur Reduzierung von unterschiedlichen fundierenden, situativen und manifestierenden Bedingungen von Verhaltensstörungen sein (vgl. Punkt 2.2).

Sekundäre Prävention

Sekundäre Prävention setzt, im Gegensatz zur Primärprävention, bereits einen identifizierten Defizit voraus. Es sind dazu Informationen (z.B. empirischer Art) notwendig, die Aussagen über Risikofaktoren oder Risikogruppen enthalten. Sekundäre Prävention stellt eine Reaktion auf zu vermutende Risikosignale dar: Ein Präventionsprogramm gegen Kindesmisshandlung, das mit Eltern durchgeführt wird, die „gefährdet“ sind, ihre Kinder zu misshandeln, ist beispielhaft für diesen Präventionsbereich zu nennen (vgl. Goetze 2001, 50).

Tertiäre Prävention

Die tertiäre Prävention ist die am meisten verbreitete Präventionsform. Dazu zählen verschiedene Programme, Strategien oder Trainings, die eine Verschlimmerung eines Zustandes verhüten, und eine Besserung einer identifizierten Problemlage oder Störung herbeiführen sollen. Therapeutische Strategien, wie etwa die Gesprächstherapie, fallen in diese Kategorie der Prävention. Uneinigkeit besteht allerdings darüber, ob es sich bei diesem Aspekt der Prävention noch um Prävention, oder bereits um eine Form der Intervention oder Rehabilitation, handelt (vgl. Mörtl 1989; Goetze 2001). Ist ein Schüler, bei dem bereits ein sonderpädagogischen Förderbedarf in der emotionalen und sozialen Entwicklung festgestellt wurde, bereits in so vielen Facetten seiner Persönlichkeit als „förderbedürftig“, bzw. von der Norm abweichend zu sehen, dass es nur noch reaktive Eingriffe und keine Prävention mehr gibt? Diese Frage kann im Rahmen der Arbeit nicht hinreichend beantwortet werden. Es zeigt sich jedoch, dass auch die Thematik der Prävention abhängig von klaren Abgrenzungen, Definitionen und wohl auch dem zugrunde liegenden Menschenbild ist.

Weitere Ausführungen zur Forderung von vermehrter Primärprävention und den aktuellen administrativen und pädagogischen Stolpersteinen findet sich bei Goetze (2001).

Prävention kann, sowohl an der Umwelt als auch an einem Individuum, bzw. einer Personengruppe, ansetzen. Bezogen auf die Umwelt bedeutet Prävention die Reduktion krankmachender Faktoren. Im Hinblick auf das Individuum ist Prävention als Erwerb von Verhaltensweisen oder Kompetenzen zu erläutern, die eine Person zu einer effektiveren Auseinandersetzung mit verschiedenen Situationen befähigen soll. In dieser Arbeit liegen

dem Verständnis von Prävention die Ausführungen von Mörtl (1989) zugrunde. Prävention kann es kaum ohne einen konkreten Anlass geben. Soll sie sinnvoll eingesetzt werden, kann Prävention nicht im „konfliktfreien“ Raum stattfinden. Gerade in der Pädagogik bei Verhaltensstörungen, oder aber in der Schule für Erziehungshilfe, beschäftigt man sich mit konflikthaften Unterrichts- oder Erziehungssituationen. Sonderpädagogische Intervention kann also häufig auch im Sinne von Prävention als Eingreifen, Dazwischentreten in risiko- oder krisenbelasteten Lern- und Lebenssituationen, verstanden werden. Sie soll helfen, Schülern Lernerfolge und Lernschritte zu ermöglichen, die sie befähigen, aktuelle aber auch zukünftige Situationen adäquat zu meistern (Mörtl 1989, 10ff). In dieser Sichtweise lassen sich deutliche Überschneidungen zum Themenbereich der Resilienz finden (vgl. Punkt 3).

7.8.3 Grundlagen der Unterrichtseinheit

Den Grundsätzen der REE entsprechend, sollen mit Hilfe der Unterrichtseinheit, in einer logischen Reihenfolge, Rational-Emotive Inhalte vermittelt werden. Dazu gehört das ABC-Modell, der Unterschied zwischen rationalen und irrationalen Gedanken, um schließlich irrationale Gedanken durch rationale zu ersetzen (vgl. Vernon/Bernard 2006; Knaus/Haberstroh 1993). Weiterhin ist es unerlässlich, dass Schüler verschiedene Gefühle benennen, und zwischen einem angemessenen und unangemessenen Ausdruck unterscheiden können. Gedanken spielen im Zusammenhang mit der Entstehung von Gefühlen in der REE eine zentrale Rolle. Die Schüler lernen, zwischen rationalen und irrationalen Gedanken, zu unterscheiden. Außerdem wird ihnen der Zusammenhang zwischen ihren Gedanken, Gefühlen und ihrem Verhalten vermittelt, damit sie ihren Einfluss auf ihre Gefühle verstehen lernen. Irrationale Gedanken führen zu negativen Gefühlen, sie gehören meist einer Kategorie von irrationalen Forderungen an; Forderungen an sich selbst, Forderungen an andere oder Forderungen an die Welt. Rationale Gedanken hingegen führen zu positiven Gefühlen und helfen den Schülern, ihre Ziele zu erreichen (vgl. Ellis/Bernard 2006; Grünke 2003a). Basierend auf diesen „Grundkenntnissen“, wird den Schülern vermittelt sich, unabhängig von ihrer Leistung, zu akzeptieren. Das positive Selbstbild wird gestärkt und die Tatsache betont, dass jeder Mensch Fehler macht.

Während der Unterrichtseinheit kommt immer wieder die Methode des Disputierens⁷ zur Anwendung. (Vernon/Bernard 2006, 422f).

7.8.4 Inhalt und Aufbau der Unterrichtseinheit

Die Unterrichtseinheit zur Förderung des rationalen Denkens liegt in Form einer Handreichung der Autorin vor. Generell muss nochmals darauf hingewiesen werden, dass die REE nicht nur in einzelnen Stunden durchgeführt werden sollte, wie es in der vorliegenden Untersuchung geschieht. Gemäß den Grundideen von Ellis (1983) sollten die Ideen der REE immer wieder, in möglichst vielen und unterschiedlichen Situationen, im Unterrichtsalltag zur Anwendung kommen, um eine größtmögliche Übertragbarkeit zu erreichen. Zu jeder Unterrichtsstunde werden die Ziele der Stunde, die Materialien und der Ablauf der Stunde beschrieben, so dass die Unterrichtseinheit von Studenten durchgeführt werden kann. Die meisten Stunden beginnen mit einer Wiederholung von wichtigen Aspekten aus der vorherigen Stunde. In einer Erarbeitungsphase folgen dann neue Informationen, die oft in Form von Geschichten, Spielen, Puzzeln oder verschieden aufgebauten Übungen mit den Schülern bearbeitet werden. Wichtige Inhalte werden immer wieder in Form von Merksätzen oder „Schlagwörtern“ festgehalten. Sie können als Plakate in der Klasse aufgehängt werden, um so immer wieder darauf hinweisen und zurückgreifen zu können. Eine mögliche Präsentationsform von einem Merksatz, um ihn für die Schüler möglichst präsent zu machen, ist die Form als „Button“, wie es in Stunde 9 geschieht. Ein weiteres Prinzip in der Unterrichtsreihe ist der Einsatz von Bildern und bildlichen Vergleichen. Dieser dient ebenfalls dazu, möglichst gut von den Schülern behalten zu werden und sie später leicht wieder ins Gedächtnis zu rufen. Es reicht teilweise bereits einem Schüler, der an der Unterrichtsreihe teilgenommen hat, zu sagen: „Mach aus einer Mücke keinen Elefanten.“ Für viele Schüler ist dies ausreichend, um sich an den Zusammenhang zum Inhalt der Stunde, aus Kleinigkeiten keine übertriebenen Probleme zu machen, erinnern zu können. Gerade da die Unterrichtsreihe einen kognitiv ausgerichteten Schwerpunkt aufweist, erscheint die Verbindung zu Bildern sinnvoll. Ähnliches gilt für die Farbgebung vieler Materialien. Gedanken oder Gefühle, die als irrational bezeichnet werden können, werden mit Hilfe von roter Farbe oder auf rotem Papier präsentiert, grüne Farbe wird im Zusammenhang mit rationalen Gefühlen oder Gedanken verwendet. Häufig

⁷ Unter einer Disputation, im Sinne der REVT oder REE, wird das Hinterfragen bzw. Überprüfen dysfunktionaler Bewertungen verstanden (Schelp/Gravemeier/Maluck 1997).

schließt sich dann eine Übungsphase an, die in Einzel- oder Partnerarbeit erfolgen kann. Die Materialien für die einzelnen Stunden (Geschichten, Spiele, Arbeitsblätter) sind ebenfalls in der Handreichung zu jeder einzelnen Stunde enthalten. Dennoch bleibt es dem Versuchsleiter überlassen, ob er z.B. eine Übung zu Beginn einer Stunde zur besseren Erinnerung wiederholen will. Obwohl es sich um eine vorstrukturierte Unterrichtseinheit handelt, gibt es für die Versuchsleiter Spielräume, um die Stunden der jeweiligen Gruppe anzupassen. Diese Anpassungsfähigkeit zeichnet die REE nicht zuletzt aus (vgl. Knaus 1994; Grünke 2003a).

Im Folgenden werden skizzenhaft die 12 Stunden der Unterrichtseinheit und ihre Ziele vorgestellt. Die gesamten Stunden, einzelne Übungen und Materialien können der Handreichung „Gedanken und Gefühle“ im Anhang entnommen werden.

Stunde 1: Positive und negative Gefühle

Ziele:

- Unterschiedliche Gefühle benennen.
- Erkennen, dass Menschen in unterschiedlichen Situationen unterschiedlich fühlen.
- Erkennen, dass verschiedene Menschen in der gleichen Situation unterschiedlich fühlen können.
- Zwischen positiven (angenehmen) und negativen (unangenehmen) Gefühlen unterscheiden.

Stunde 2: Ausdruck von Gefühlen

Ziele:

- Erkennen, dass es verschiedene Arten gibt, Gefühle auszudrücken.
- Unterscheiden zwischen angemessenem und unangemessenem Ausdruck von Gefühlen.

Stunde 3: Woher kommen Gefühle?

Ziele:

- Erkennen, dass unsere Gedanken unsere Gefühle maßgeblich beeinflussen.

- Erkennen, dass jeder selbst entscheiden kann, was er denkt und somit entscheiden kann, wie er fühlt.

Stunde 4: Aus einer Mücke einen Elefanten machen

Ziele:

- Realistisches Einschätzen der Wichtigkeit von Problemen.
- Fragen zum Erkennen weniger wichtiger Probleme lernen.

Stunde 5: Zusammenhang Ereignis- Gedanke- Gefühl

Ziele:

- Den Zusammenhang von Ereignissen, Gedanken und Gefühlen erkennen.
- Das Konzept von rationalen und irrationalen Gedanken lernen.

Stunde 6: Zwischen rationalen und irrationalen Gedanken unterscheiden lernen.

Ziele:

- Zwischen rationalen und irrationalen Gedanken unterscheiden lernen.

Stunde 7: Verallgemeinerungen

Ziele:

- Erkennen, dass Verallgemeinerungen häufig nicht angemessen sind.
- Verallgemeinerungen als Zeichen für irrationale Gedanken kennen lernen.
- Schlüsselwörter zum Aufspüren von Verallgemeinerungen lernen.

Stunde 8: Irrationale Forderungen

Ziele:

- Drei Arten von irrationalen Forderungen (Muss- Gedanken) kennen lernen.
- Zwischen Forderungen und Wünschen unterscheiden lernen.
- Aus Forderungen Wünsche machen.

Stunde 9: Keiner ist perfekt!

Ziele:

- Erkennen, dass es normal ist, Fehler zu machen. Keiner ist perfekt.
- Die Folgen von überhöhten Forderungen an sich selbst erkennen, Folgen von „sich selbst schlecht machen“.
- Erkennen, dass jeder Mensch verschiedene Fähigkeiten und Schwächen hat.

Stunde 10: Die positive Seite erkennen

Ziele:

- Erkennen, dass es häufig zwei Möglichkeiten gibt, ein Problem zu sehen.
- Lernen, dass auch unangenehme Dinge teilweise ihr Gutes haben.

Stunde 11: Ich bin nicht meine Fehler

Ziele:

- Lernen, zwischen dem Selbstwert eines Menschen und verschiedenen Leistungen zu unterscheiden.
- Durch gezielte Fragen (Disputation) rationale Gedanken finden.

Stunde 12: Worauf habe ich Einfluss?

Ziele:

- Verstehen, dass man nur wenig Einfluss auf andere Menschen hat.
- Lernen, dass man entscheiden kann, wie man auf andere Menschen reagieren möchte.
- Zwischen Dingen, die man ändern kann und Dingen, die man nicht ändern kann, unterscheiden.

7.8.5 Beispiele aus der Unterrichtseinheit

Der folgende Abschnitt stellt verschiedene Übungen aus der Unterrichtseinheit beispielhaft vor. Dies erfolgt, um ein besseres Verständnis und eine Vorstellung von den verwendeten

Materialien und Methoden in Beziehung zu den Inhalten und Zielen der REE zu vermitteln. Die vollständige Unterrichtseinheit inklusive aller Materialien befindet sich im Anhang der Arbeit.

Stunde 1: Positive und negative Gefühle

Ein Ziel in der ersten Stunde der Unterrichtseinheit ist es, unterschiedliche Gefühle zu antizipieren und zu erkennen, dass Menschen in unterschiedlichen Situationen unterschiedlich fühlen, und diese Gefühle nicht immer mit denen anderer Menschen übereinstimmen. Um den Schülern die Möglichkeit zu geben, diese Erkenntnisse zu erlangen, gibt es das „Gefühlsbingospiel“ (vgl. Vernon 1998, 33). Es handelt sich um Karten, die in 25 Felder aufgeteilt wurden. In jedem Feld steht ein Gefühl. Die Schüler bekommen jetzt kleine Glassteine, die später auf die „Bingokarte“ gelegt werden können.

stolz	glücklich	aufgeregt	wütend	eifersüchtig
traurig	aufgebracht	schuldig	beschämt	nieder- geschlagen
aufgeregt	zornig	stolz	unglücklich	einsam
froh	besorgt	nervös	bedrückt	neidisch
zappelig	ängstlich	ärgerlich	verlegen	fröhlich

Abbildung 12: Beispiel für eine "Gefühlsbingokarte" aus Stunde 1: Positive und negative Gefühle.

Es werden verschiedene Situationen vorgelesen. Die Situationen liegen in „Kartenform“ vor. Jeder Schüler entscheidet still für sich selbst, wie er sich in der Situation fühlen würde. Er legt einen Glasstein auf das Gefühl, das er als für sich passend empfindet. Beispiele für die Situationen sind:

- Du hast eine 1 im Vokabeltest geschrieben.
- In der Pause hat niemand Lust, mit dir zu spielen.
- Du willst dich mit der Person treffen, in die du dich verliebt hast.
- Du hast einen Zahnarzttermin.
- Ein Junge beleidigt deine Mutter.
- Du hast in der Mathearbeit abgeschrieben.
- Dein Lehrer lobt dich vor der ganzen Klasse.

Das Spiel ist beendet, sobald ein Schüler ein „Bingo“ (fünf zusammenhängende Felder horizontal, diagonal oder senkrecht sind mit Steinen belegt) hat. Üblicherweise haben selten mehrere Schüler gleichzeitig ein Bingo. Im Anschluss an ein oder mehrere Spiele, werden die Schüler aufgefordert, die Anordnung der Steine auf der Bingokarte ihrer Mitspieler mit ihrer eigenen zu vergleichen. Meist ist klar zu erkennen, dass die Schüler unterschiedliche Gefühle gewählt haben. Mit einem gelenkten Unterrichtsgespräche kann nun auf die Frage eingegangen werden, warum nicht alle Schüler gleichzeitig „Bingo haben“ und warum die Steine unterschiedlich positioniert sind. Dies führt zu der Erkenntnis, dass unterschiedliche Situationen bei jedem Individuum Gefühle „verursachen“. Allerdings können verschiedene Menschen, obwohl sie die gleiche Situation „erleben“, unterschiedlich fühlen. Das „Gefühlsbingo“ kann noch in weiteren Varianten, mit unterschiedlicher Zielsetzung gespielt werden, z.B. um die Empathiefähigkeit zu steigern (siehe Handreichung, Stunde 1, im Anhang). Im Bezug zu den Zielen der REE stellt diese Übung einen ersten Zugang zum „ABC nach Ellis“ dar, welches jedoch später neben den aktivierenden Ereignissen (A) und den Konsequenzen emotionaler Art (C) noch das „Belief-system“ (B) einführt (vgl. Kapitel 5.6).

Stunde 3: Woher kommen Gefühle?

In dieser Stunde lernen die Schüler, dass nicht nur eine Situation unser Verhalten bestimmt, sondern dass unsere Gedanken entscheidend an der Entstehung unserer Gefühle beteiligt sind. Die Einführung des „ABC nach Ellis“, welches bereits in Stunde 1 begonnen wurde, wird damit um das „Belief-system“ (B) erweitert (vgl. Kapitel 5.6). Weiterhin sollen die Schüler erkennen, dass jeder Mensch selbst entscheiden kann, was er denkt und somit entscheiden kann, wie er fühlt.

Zu Beginn der Stunde 3 wird den Schüler eine Geschichte vorgelesen (siehe Handreichung, Materialien der Stunde 3, im Anhang). In der Geschichte erleidet ein Autofahrer eine Panne und will um Hilfe in einem Bauernhaus bitten. Auf dem Weg dahin geschehen verschiedene Dinge (Gardinen werden zugezogen, Licht wird ausgeschaltet), die mit dem Autofahrer in keiner Verbindung stehen. Dieser interpretiert sie jedoch, mit Hilfe seiner Gedanken, als Zeichen dafür, dass der Bauer ihm die Hilfe verweigern wird. Die Folge ist, dass er schließlich wutentbrannt am Bauernhaus ankommt und den verdutzten Bauern anschreit. Die Schüler reagieren häufig mit regem Interesse und Unverständnis für den Autofahrer. Zitat Schüler Nr. 12 (14 Jahre alt): „Wie kann man nur so blöd sein. Der hat sich das alles doch nur selbst ausgedacht!“ Basierend auf dieser Geschichte wird mit den Schülern diskutiert, warum der Autofahrer wütend wurde, wie er sonst noch hätte denken können und wie er dann gehandelt hätte. Die Erkenntnisse der Schüler werden mit Hilfe des Merksatzes **„Gefühle kommen von Gedanken. Jeder Mensch kann selbst entscheiden, was er denkt und fühlt.“** festgehalten.

Mit Hilfe einer Übung wird der Zusammenhang zwischen Gedanken und Gefühlen weiter verdeutlicht. An der Tafel hängen mehrere Karten mit Bezeichnungen für Gefühle darauf, wie z.B. Enttäuschung, Freude... Es gibt eine Reihe von Gedankenkarten, auf denen jeweils eine Situation beschreiben wird, und ein Gedanke, den eine Person in dieser Situation hat. Zu jeder Situation gibt es zwei verschiedene Gedankenkarten, mit einem rationalen und einem irrationalen Gedanken. Gemeinsam mit den Schülern wird jetzt entschieden, wie die Person, die solch einen Gedanken hat, sich wohl fühlen wird. Nicht zuletzt durch die farbige Unterscheidung der Gedankenkarten wird schnell klar, dass „rote“, also irrationale Gedanken, zu negativen Gefühlen führen, „grüne“, also rationale Gedanken, zu positiven Gefühlen. Damit wird deutlich, dass es nicht die Situation an sich ist, die zu einem Gefühl führt, sondern vielmehr der Gedanke, den eine Person über/in dieser Situation hat.



Abbildung 13: Beispiele für Gedankenkarten aus Stunde 3: Woher kommen Gefühle?

Stunde 4: Aus einer Mücke einen Elefanten machen

Das Disputieren ist eine wichtige Technik in der REE, um einen irrationalen Gedanken zu „entlarven“. Im Alltag geschieht es häufig, dass kleinen, unwichtigen Problemen eine große Bedeutung zugemessen wird. Ausschlaggebend dafür sind meist irrationale Forderungen (vgl. dazu Kapitel 5.2) wie die „Self-Demandingness“ (Forderungen an sich selbst), „Other-Demandigness“ (Forderungen an andere) oder die „World-Demandigness“ (Forderungen an die Welt) (Grünke 2003a, 129; Schwartz 2007, 57f). Der umgangssprachliche Satz „Aus einer Mücke einen Elefanten machen“ beinhaltet in bildlicher Form eben diesen Sachverhalt. Aus einer Kleinigkeit wird etwas Großes und Bedeutsames, aus einer Mücke wird ein Elefant. Dieses Bild, und der entsprechende Merksatz, werden in Stunde 4 der Unterrichtsreihe genutzt, um mit den Schülern die

Wichtigkeit von Problemen realistisch einschätzen zu lernen. Mit Hilfe vorgegebener Fragen erhalten sie einen Einblick in die Technik des Disputierens. Hurrelmann (2009) betont die Wichtigkeit von Kompetenzen der Problemverarbeitung im Jugendalter. Das Einschätzen von Problemen und die Fähigkeit, viele von ihnen als „eher unwichtig“ betrachten zu können, ist ein Teil dieser Fertigkeit.

Ausgangspunkt der Stunde ist der Satz „Aus einer Mücke einen Elefanten machen“. Dessen Bedeutung wird zunächst mit den Schülern besprochen. Im Anschluss sitzen alle Schüler im Stuhlkreis um ein Plakat, auf dem eine Skala abgebildet ist. Es wird mit den Schülern erläutert, dass Probleme die „eher unwichtig“ sind, die „Mücken“ sind. Probleme die „sehr wichtig“ sind, sind die „Elefanten“. Der Reihe nach ziehen die Schüler Karten, auf denen ein Problem steht. Beispiele dafür sind:

- Du hast einen Pickel.
- Deine Freundin lädt sich nicht zu ihrer Geburtstagsparty ein.
- Ein Mitschüler verletzt sich schwer und muss ins Krankenhaus.
- Du schießt kein Tor.
- Dein Hund wird überfahren.
- Du hast deine Hausaufgaben vergessen.
- Bei einem Flugzeugabsturz sterben viele Menschen.

Das Problem wird vorgelesen und es wird gemeinsam entschieden, wo auf der Skala es positioniert werden sollte. Als Entscheidungshilfe werden die „hilfreichen Fragen“ eingeführt. Im Sinne der Disputation sind dies Fragen, die beim Erkennen von unwichtigen Problemen helfen können. Beispiele für hilfreiche Fragen sind:

- *Würde eine andere Person das Problem genauso schlimm finden? (Versucht, das Problem mit anderen Augen zu sehen).*
- *Braucht man diese Dinge/Sachen wirklich? Könnte man ohne sie „nicht weiterleben“? (Ist ein Computerspiel, ein Tor beim Fußball wirklich so wichtig?)*
- *Kann man eine relativ einfache Lösung für das Problem finden? (wie Hausaufgaben nachholen?)*

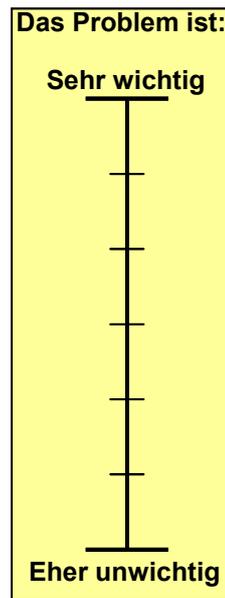


Abbildung 14: Skala zum Einschätzen von Problemen aus Stunde 4: Aus einer Mücke einen Elefanten machen.

Im Anschluss an den Stuhlkreis hält jeder Schüler die hilfreichen Fragen schriftlich fest und kann mit ihrer Hilfe eine vertiefende Übung bearbeiten. Der Merksatz „Mach aus einer Mücke keinen Elefanten“ ist zusätzlich mit kleinen Bildern von der Mücke und dem Elefanten illustriert. Er wird in der Klasse aufgehängt.



Abbildung 15: Merksatz aus Stunde 4: Aus einer Mücke einen Elefanten machen.

7.9 Darstellung der Daten

In dem folgenden Teil der Arbeit werden die erhobenen Daten der beschriebenen Untersuchung dargestellt. Eine Diskussion der Daten erfolgt im Anschluss. Bei der Darstellung wird wie folgt vorgegangen: Die Daten werden getrennt nach den Testverfahren abgebildet, mit Hilfe derer sie erhoben wurden. Außerdem werden Pre- und Posttestdaten jeweils getrennt von den Follow-up Test Ergebnissen erläutert. Diese Vorgehensweise wurde gewählt, um den unterschiedlichen Gruppenzusammensetzungen im Pre- und Posttest, bzw. im Follow-up Test Rechnung zu tragen. Da für die Follow-up Messungen nur wenige Probanden zur Verfügung standen, erscheint es nicht angebracht, diese Ergebnisse als gleichwertig mit den anderen Erhebungen darzustellen. Wenn im Folgenden von PFT Werten gesprochen wird, so bezeichnet dies die Summen der Stanine-Werte aus den I- und M-Antworten des PFT.

Es soll nochmals an dieser Stelle darauf hingewiesen werden, dass es sich nur um eine kleine Anzahl von Probanden handelt. Insbesondere bei der Vergleichsgruppe sollten rechnerische Ergebnisse, wie z.B. Mittelwerte, mit der gebotenen Vorsicht betrachtet werden, da es sich, zum Zeitpunkt der Pre- und Postmessung, nur um sechs Teilnehmer handelt.

7.9.1 Ergebnisse des PFT der Pre- und Post- Messung

Wie bereits unter dem Punkt 7.7.5 beschrieben, kann mit Hilfe der I- Antworten sowie der M- Antworten des PFT (bzw. den Summen der jeweiligen Stanine-Werte) die Fähigkeit zum rationalen Denken erhoben werden. Mit ihrer Hilfe wird in der beschriebenen Untersuchung die Fähigkeit zum rationalen Denken erhoben. Zunächst werden die Pre- und Post-Messungen der Versuchs- sowie der Vergleichsgruppe dargestellt.

Ergebnisse der Versuchsgruppe

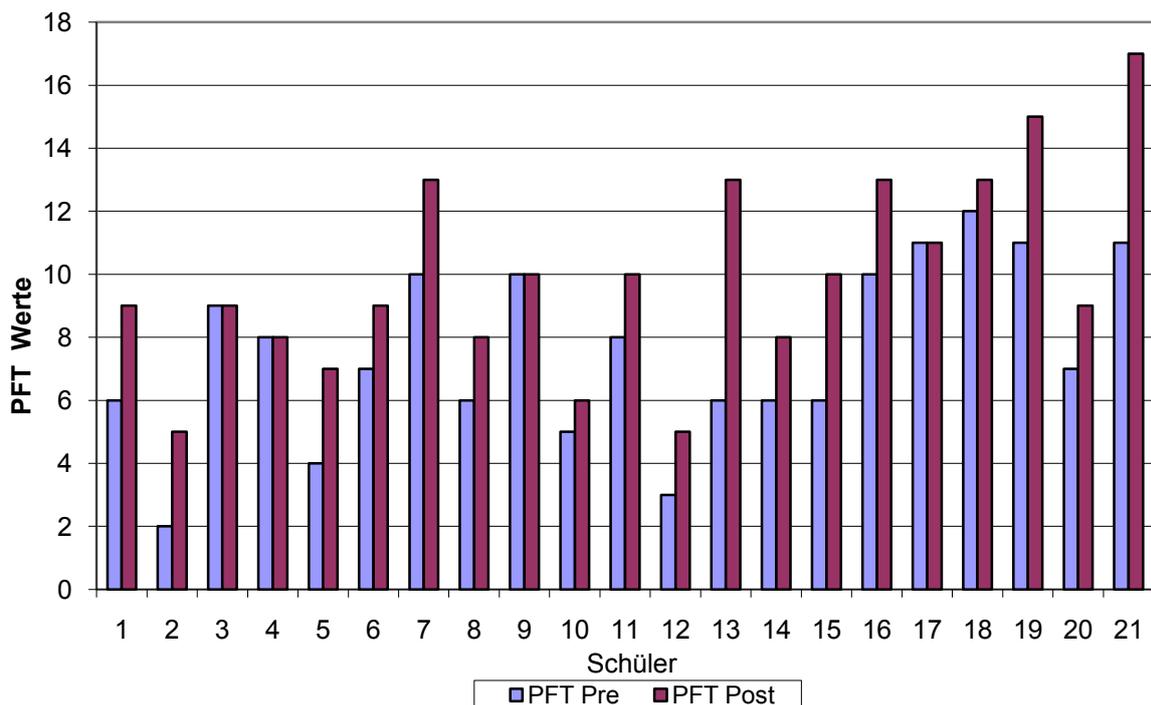


Abbildung 16: Darstellung der individuellen Werte der Pre- und Post-Messung der Versuchsgruppe.

Bei allen Teilnehmern der Versuchsgruppe ($n=21$) wurde vor der Teilnahme an der Unterrichtseinheit zur Förderung des rationalen Denkens eine Erhebung (Pre-Messung) und eine Erhebung nach Beendigung der Unterrichtseinheit (Post-Messung) vorgenommen. Die individuellen Ergebnisse der Probanden (vgl. Abbildung 16) zeigen, dass sich bei vier Teilnehmern (Schüler Nummer 3, 4, 9 und 17) die Summe der PFT Werte der Pre- und Post-Messung nicht verändert haben. Basierend auf den Erhebungen, gibt es bei diesen vier Schülern keine Steigerung ihrer Fähigkeit zum rationalen Denken. Bei allen weiteren Teilnehmern, insgesamt also bei 17 Schülern, ergibt die Post-Messung, verglichen mit der Pre-Messung, eine höhere Summe der PFT Werte. Dabei schwanken die individuellen Ergebnisse der Schüler. So kann bei Schüler Nr. 6 ein leichter Anstieg der Werte von 7 auf 9 Normpunkte gemessen werden. Bei anderen Schülern kann ein deutlicher Unterschied zwischen Pre- und Post-Messung festgestellt werden. Bei Schüler Nr. 13 lässt sich ein Anstieg von 6 auf 13 Punkte, also mehr als eine Verdopplung des Ergebnisses erkennen. Bei keinem Schüler kommt es zu einer messbaren Verschlechterung der PFT Werte.

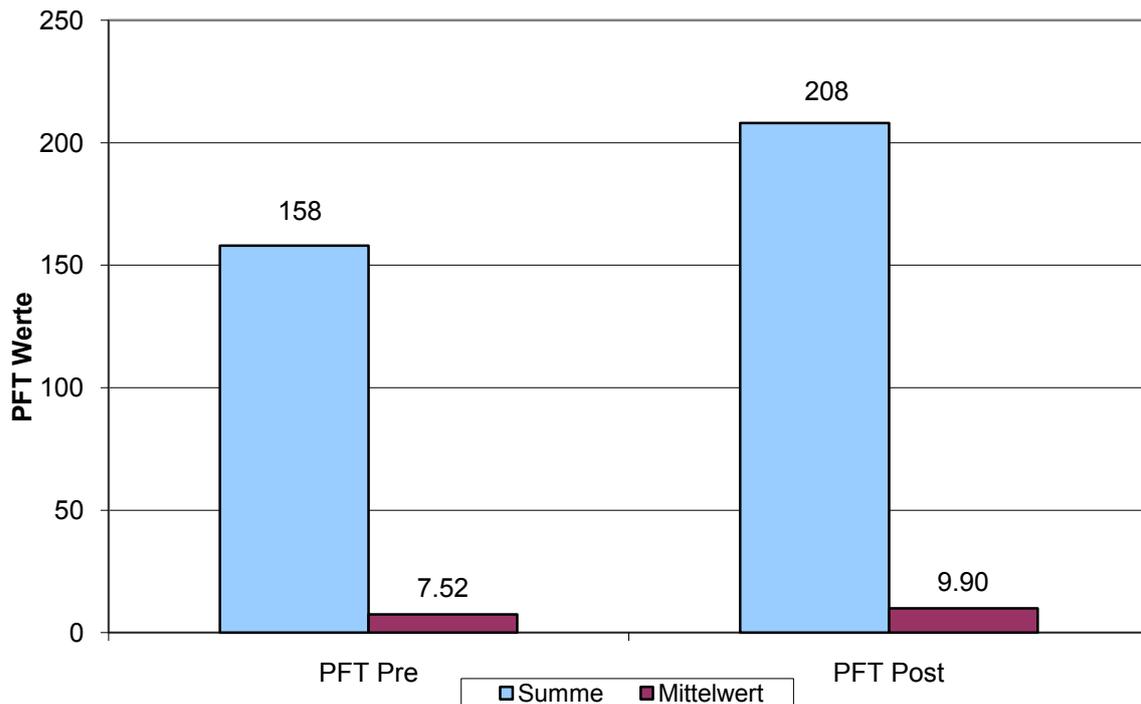


Abbildung 17: Darstellung der Summen und Mittelwerte der Pre- und Post-Messung der Versuchsgruppe.

Der errechnete Mittelwert aller Probanden liegt zum Zeitpunkt der Pre-Messung bei 7,52 Normpunkten (vgl. Abbildung 17). Im Vergleich zur Post-Messung lässt sich eine Steigerung der PFT Werte erkennen. Im Durchschnitt steigen die erhobenen Werte in der Post-Messung um mehr als 2 Punkte auf insgesamt 9,9 Punkte. Dieser Anstieg wird auch in den Summen der PFT Werte aller Probanden der Versuchsgruppe deutlich. Vor Beginn der Unterrichtseinheit ergeben die Summen der individuellen PFT Ergebnisse insgesamt 158 Punkte. Der Posttest erbringt in der Summe aller Teilnehmer einen Wert von insgesamt 208 Punkten.

Die Ergebnisdarstellung der Versuchsgruppe als Boxplot (vgl. Abbildung 18) ermöglicht weitere Vergleiche der beiden Messungen. Bei der Pre-Messung ergibt sich ein Minimalwert von 2 Normpunkten, wie er bei Schüler Nr. 2 vorliegt (vgl. Abbildung 16). Der Maximalwert wird von Schüler Nr. 18 erreicht und liegt bei 12 Normpunkten. Der Median, auch Zentralwert genannt, welcher die Ergebnisse der Messung in zwei gleich große Teile aufteilt, liegt bei 7 Punkten. Die mittleren 50% der Ergebnisse befinden sich zwischen 6 und 10 Normpunkten.

Die Post-Messung zeigt einen minimalen Wert von 5 Punkten (bei Schüler Nr. 12). Der Maximalwert von 17 Punkten wurde von Schüler Nr. 21 erreicht. Der Vergleich von

minimalen und maximalen Werten der beiden Messzeitpunkte zeigt einen Anstieg zum Zeitpunkt der Post-Messung. Ebenso weist der Median der Post-Messung, der bei 9 Punkten liegt, auf eine Steigerung der Werte hin. Die zentralen 50% der Ergebnisse der Post-Messung befinden sich zwischen acht und 13 Normpunkten.

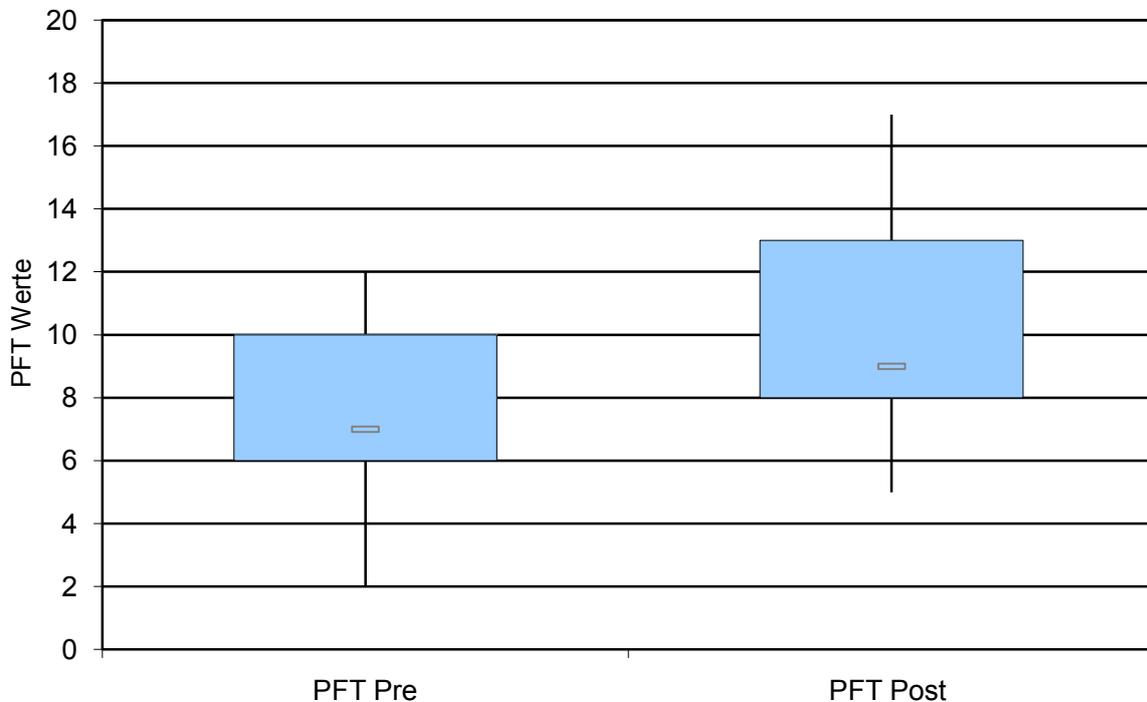


Abbildung 18: Darstellung der Werte der Pre- und Post-Messung der Versuchsgruppe als Boxplot.

Statistische Betrachtungen der PFT Ergebnisse

Statistisch betrachtet kann bei der PFT Pre-Messung eine Standardabweichung von 2,82 festgestellt werden. Bei der Post-Messung beträgt diese 3,17. Mit Hilfe eines t-Tests für abhängige Stichproben wird die Signifikanz der Ergebnisse der Pre- bzw. Post-Messung ermittelt (vgl. Bortz 2005, 114f sowie 143f). Bei einer Korrelation von 0,776 zwischen Pre- und Post-Ergebnis und einem t-Wert von 5,876, ergibt sich sowohl bei einem 1% als auch bei einem 5% Niveau ein signifikantes Ergebnis.

Um die praktisch bedeutsame Relevanz eines Untersuchungsergebnisses zu bestimmen, müsste, neben der Durchführung eines Signifikanztests, auch eine Mindesteffektgröße vor Untersuchungsbeginn definiert werden. Diese bestimmt, um welchen Nettoeffekt sich das Untersuchungsergebnis mindestens unterscheiden muss.

Zur besseren Vergleichbarkeit der Effekte von verschiedenen Untersuchungen, wurde sich auf ein standardisiertes Maß für Effektgrößen geeinigt. Die auf t-Test Berechnungen basierenden Effektgrößen ergeben für einen kleinen Effekt einen Wert im Bereich von 0,2, ein mittlerer Effekt entspricht einem Wert von ca. 0,5. Bei Werten von 0,8 und darüber hinaus, spricht man von einem großen Effekt (vgl Bortz/Döring 2006, 606).

Die Effektgröße ε berechnet sich für abhängige Stichproben wie folgt (vgl. Bortz 2006, 608f):

$$\varepsilon = \frac{\overline{X}_D}{\sigma_D}$$

Hierbei ist \overline{X}_D das arithmetische Mittel aller (n=21) individuellen PFT Post-Pre Differenzen d_i der Versuchsgruppe

$$\overline{X}_D = \frac{\sum_i^n PFT_{i,Post} - PFT_{i,Prä}}{n} = \frac{\sum_i^n d_i}{n}$$

und entspricht dem Nettoeffekt des Treatments. σ_D ist die Streuung der Differenzen, welche nach

$$\sigma_D = \sqrt{\frac{\sum_i^n (d_i - \overline{X}_D)^2}{n-1}}$$

abgeschätzt wird.

Aus dieser Formel zur Bestimmung der Effektgröße ließe sich (z.B. $\varepsilon=0,8$ bei Forderung eines großen Effektes) berechnen, um welchen Nettoeffekt sich das Ergebnis unterscheiden müsste, um eine praktische Relevanz aufzuweisen. Die Effektgröße der Ergebnisse der PFT-Messungen ergibt, nach der oben genannten Formel, einen Wert von $\varepsilon=1,28$. Sie erfüllt somit die Forderung nach einem großen Effekt ($\varepsilon>0,8$).

Zusammenfassung

Zusammenfassend kann bei den, mit Hilfe des PFT erhobenen Daten, im Vergleich zwischen Pre- und Post-Messung, ein Anstieg der Werte festgestellt werden. Lediglich bei drei von 21 Teilnehmern kommt es zu keiner Steigerung der Ergebnisse. Kein Proband verschlechtert sich in der Post-Messung. Teilweise kommt es zu einer deutlichen Veränderung der PFT Werte von mehr als 25%. Statistisch betrachtet sind diese Ergebnisse auch bei einem 1% Niveau signifikant. Die Berechnung der Effektgröße, basierend auf den Ergebnissen der PFT-Messungen der Versuchsgruppe, ergibt einen großen Effekt.

Ergebnisse der Vergleichsgruppe

Ebenso wie bei den Teilnehmern der Versuchsgruppe, wird bei den Teilnehmern der Vergleichsgruppe das rationale Denken mit Hilfe des PFT erhoben. Dies erfolgt an zwei Messzeitpunkten, einer Pre-Messung und einer Post-Messung, zeitgleich mit den Erhebungen der Versuchsgruppe. Aufgrund der zu geringen Anzahl an Probanden wird auf eine statistische Betrachtung der Ergebnisse verzichtet.

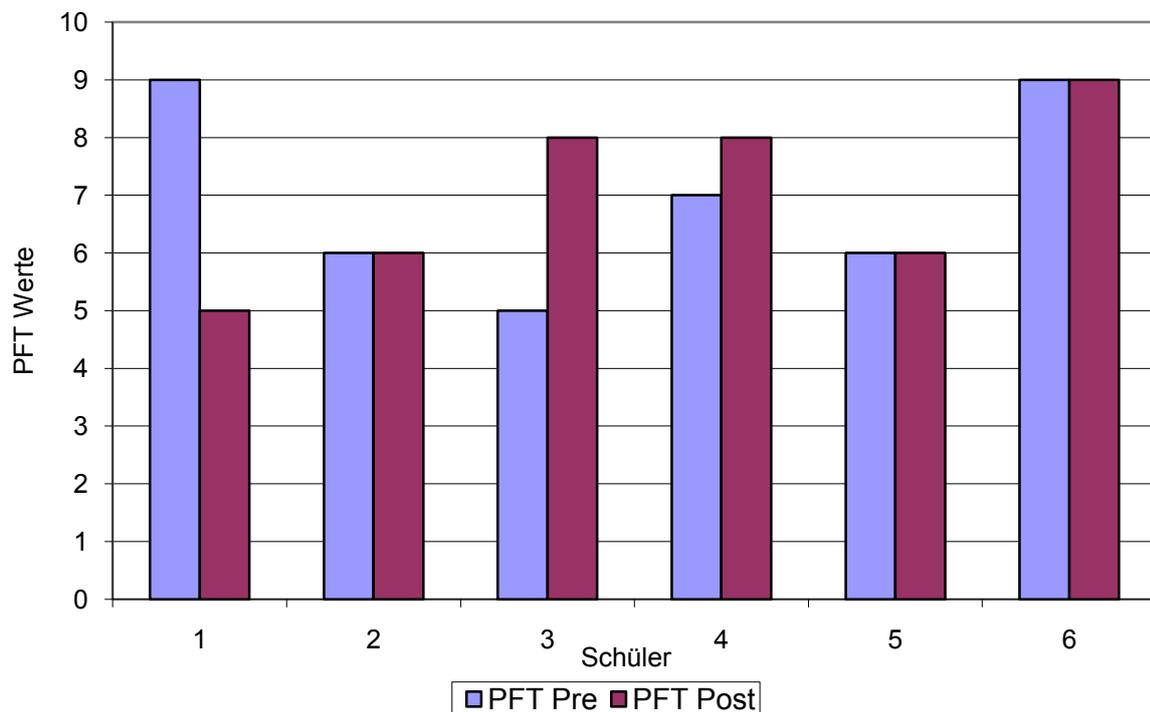


Abbildung 19: Darstellung der individuellen Werte der Pre- und Post-Messung der Vergleichsgruppe.

Der Vergleich der PFT Werte der Pre- und Post-Messung der Vergleichsgruppe lassen kein einheitliches Bild erkennen. Bei drei der Probanden (Nr. 2, Nr. 5 und Nr. 6) ist keine Veränderung feststellbar (vgl. Abbildung 19). Bei zwei Teilnehmern (Nr. 3 und Nr. 4)

kommt es zu einer Steigerung der Werte, um 3 bzw. um 1 Normpunkt. Bei Schüler Nr. 1 kommt es zu einer deutlichen Abnahme des Ergebnisses. Er verändert sich von 9 auf 5 Punkte, also um über 40%.

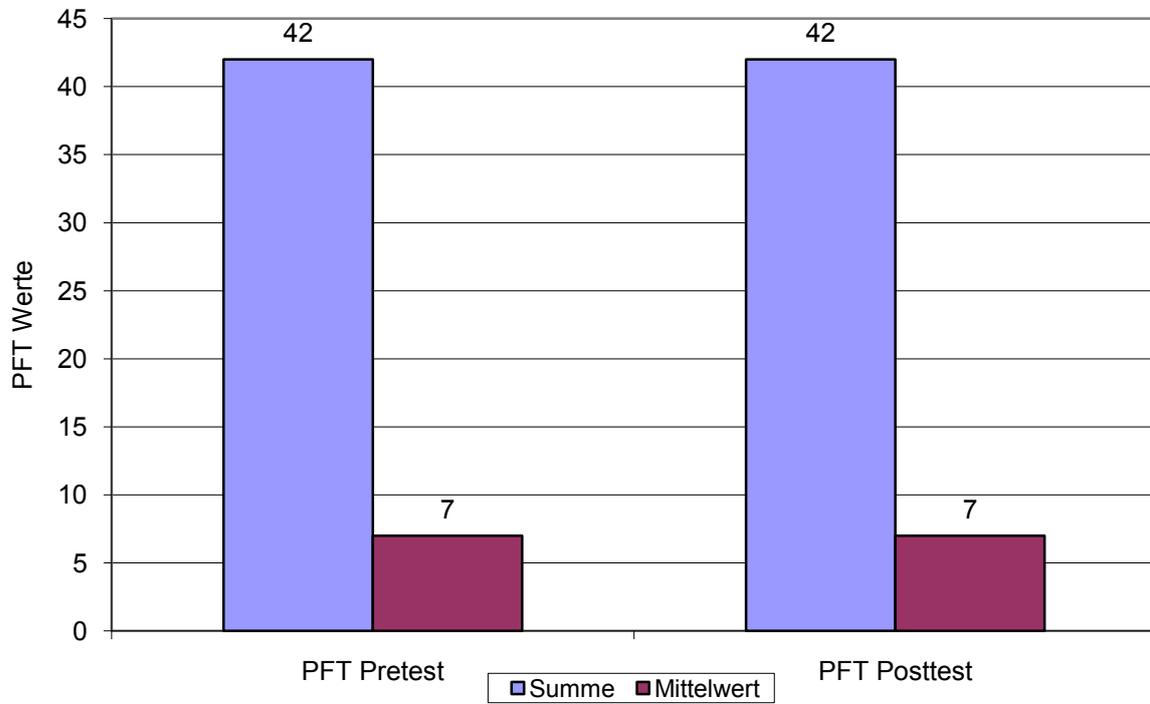


Abbildung 20: Darstellung der Summen und Mittelwerte der Pre- und Post-Messung der Vergleichsgruppe.

Bei Betrachtung der Summen und Mittelwerte der Vergleichsgruppe (vgl. Abbildung 20) zeigt sich, dass sowohl die Summen der PFT Werte der sechs Teilnehmer und somit auch der Mittelwert unverändert sind. Es gibt weder Zu- noch Abnahme der Ergebnisse im Vergleich der beiden Messzeitpunkte.

Die Darstellung der Werte der Vergleichsgruppe im Boxplot zeigen, dass sich der Median in der Pre-Messung bei 6,5 Punkten befindet, in der Post-Messung bei 7 Punkten. Es hat demnach eine leichte Veränderung des Zentralwertes gegeben (vgl. Abbildung 21). Die Pre-Messung weist bei Schüler Nr. 3 einen Minimalwert von 5 Punkten, und bei Schüler Nr. 6 einen Maximalwert von 9 Punkten auf (vgl. Abbildung 19). Die zentralen 50% der Daten befinden sich zwischen 6 und 8,5 Punkten. Bei der Post-Messung befindet sich der Minimalwert unverändert bei 5 Punkten, ebenso der Maximalwert. Er verändert sich nicht und ist bei Schüler Nr. 6 weiterhin mit 9 Punkten konstant.

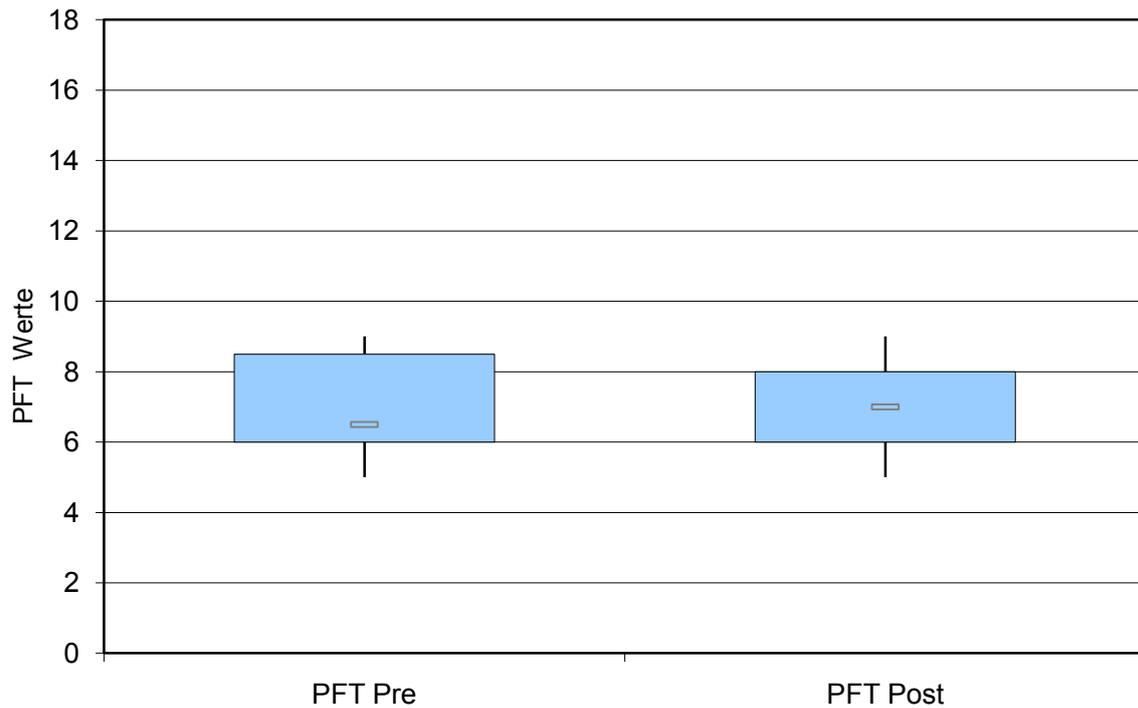


Abbildung 21: Darstellung der Werte der Pre- und Post-Messung der Vergleichsgruppe als Boxplot.

Zusammenfassung

Die individuellen Daten der Pre- und Post-Messungen der Probanden in der Vergleichsgruppe sind sehr unterschiedlich. Abnahme, Zunahme sowie gleich bleibende Ergebnisse lassen sich finden. Die Mittelwerte der kleinen Vergleichsgruppe verändern sich zu den verschiedenen Messzeitpunkten nicht, auch Minimal- und Maximalwerte bleiben bestehen. Lediglich der Median in der Boxplotdarstellung verändert sich um einen halben Punkt von 6,5 auf 7 Punkte.

Vergleich der Ergebnisse der Versuchs- und Vergleichsgruppe

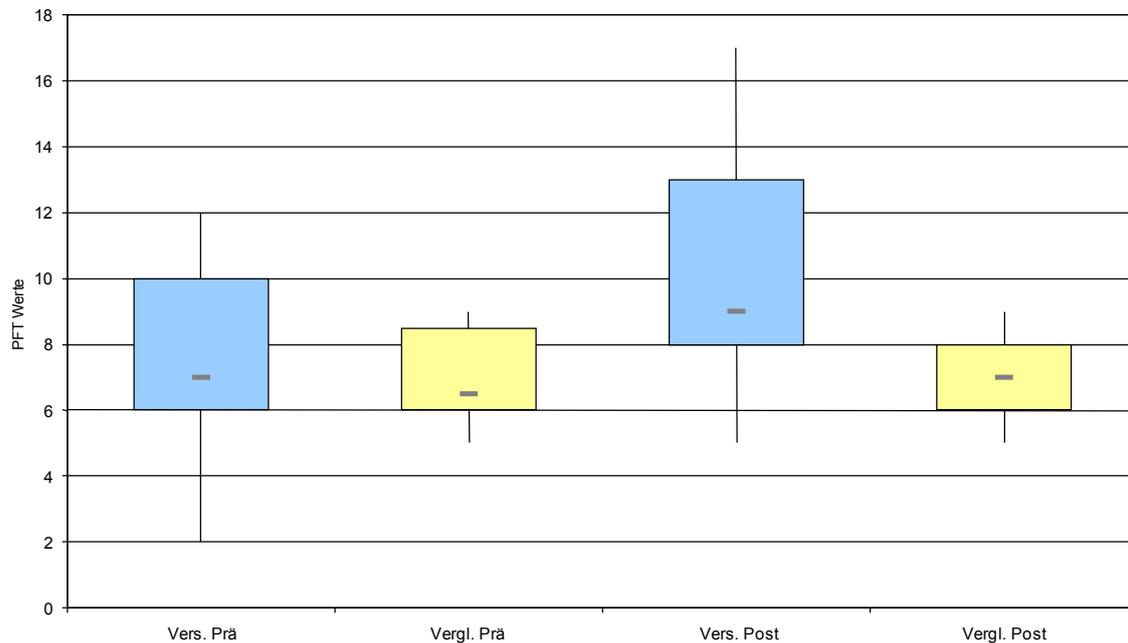


Abbildung 22: Darstellung der Werte der Pre- und Post-Messung der Versuchs- sowie Vergleichsgruppe als Boxplot.

Abbildung 22 zeigt die Pre- und Post-Werte, sowohl der Versuchsgruppe als auch der Vergleichsgruppe, zum besseren Vergleich, gemeinsam in einer Boxplotdarstellung. Dabei kann man erkennen, dass sich der Median der Pre-Messung der Versuchsgruppe und der Vergleichsgruppe nur wenig voneinander unterscheiden. Der zentrale Wert liegt bei der Versuchsgruppe bei 7 Punkten, bei der Vergleichsgruppe bei 6,5 Punkten. Dies lässt sich auch durch die errechneten Mittelwerte der beiden Gruppen unterstreichen. Der Mittelwert der Versuchsgruppe liegt zum Zeitpunkt der Pre-Messung bei 7,52 Normpunkten, bei der Vergleichsgruppe bei 7 Punkten (vgl. Abbildung 17 und Abbildung 20). Die untere Quartile befindet sich ebenfalls bei beiden Gruppen bei 6 Punkten, wobei die obere Quartile bei der Versuchsgruppe bei 10 Punkten, die der Vergleichsgruppe bei 8,5 Punkten liegt. Allerdings ist die Streuung der erreichten Ergebnisse der Pre-Messung bei der Versuchsgruppe größer als bei der Vergleichsgruppe.

Beim Vergleich der Post-Messungen beider Gruppen kann man erkennen, dass sich die Ergebnisse der Versuchsgruppe stärker verändert haben als die der Vergleichsgruppe. Der Median der Ergebnisse der Versuchsgruppe ist auf 9 Punkte angestiegen, wohingegen sich der Median der Vergleichsgruppe weniger verändert, insgesamt von 6,5 auf 7 Punkte.

Auch sind die unteren Quartillen der Ergebnisse nicht länger gleich. Diese ändert sich bei der Vergleichsgruppe nicht und bleibt bei 6 Punkten, erhöht sich bei der Versuchsgruppe um 2 auf 8 Punkte. Die oberen Quartillen entfernen sich weiter voneinander als noch in der Pre-Messung. Zum Zeitpunkt der Pre-Messung gibt es einen Unterschied zwischen den oberen Quartillen von 1,5 Punkten. Da sich die obere Quartille der Vergleichsgruppe auf 8 Punkte absenkt und die der Versuchsgruppe auf 13 Punkte ansteigt, beträgt der Unterschied zwischen den oberen Quartillen bei der Post-Messung 5 Punkte. Die Streuung der Ergebnisse der Post-Messung bei der Vergleichsgruppe ändert sich nur wenig. Die Streuung der Ergebnisse der Post-Messung der Versuchsgruppe ist noch immer größer, insgesamt aber auch angestiegen. Die Minimalwerte beider Gruppen liegen bei 5 Punkten, die Maximalwerte der Versuchsgruppe sind deutlich höher als die der Vergleichsgruppe. Sie betragen zum Zeitpunkt der Post-Messung 17 Punkte, bei der Vergleichsgruppe 9 Punkte.

Zusammenfassung

Zusammenfassend kann festgehalten werden, dass beide Gruppen zum Zeitpunkt der Pre-Messung ähnliche Ausgangswerte zeigen. Die Ergebnisse der Post-Messung des PFT zeigen eine stärkere Veränderung der Ergebnisse der Versuchsgruppe als jene der Vergleichsgruppe. Der Vergleich der Mittelwerte der Pre- und Post-Messung der Vergleichsgruppe zeigt keine Veränderung, der Median derer Ergebnisse steigt um 0,5 Punkte an. Hingegen kann bei der Versuchsgruppe eine Steigerung der Ergebnisse in der Post-Messung erkannt werden. Sowohl der Median, als auch Mittelwerte, minimale und maximale Ergebnisse oder die zentralen 50% der Ergebnisse steigen, teilweise um mehrere Punkte, an.

7.9.2 Ergebnisse der PFT Follow-up Messung der Versuchs- und Vergleichsgruppe

Es wurde bereits drauf hingewiesen, dass zum Zeitpunkt der Follow-up Messung die Gruppenzusammensetzung verändert werden musste. An dieser Messung nehmen fünf Teilnehmer der Versuchsgruppe und vier Teilnehmer der Vergleichsgruppe teil. Bei der folgenden Betrachtung der Messergebnisse werden daher insbesondere die individuellen Veränderungen der Probanden betrachtet. Die Darstellung von Vergleichen dieser

Ergebnisse zu den vorherigen Messungen wird kritisch unter dem Fokus der geringen Gruppengröße vorgenommen.

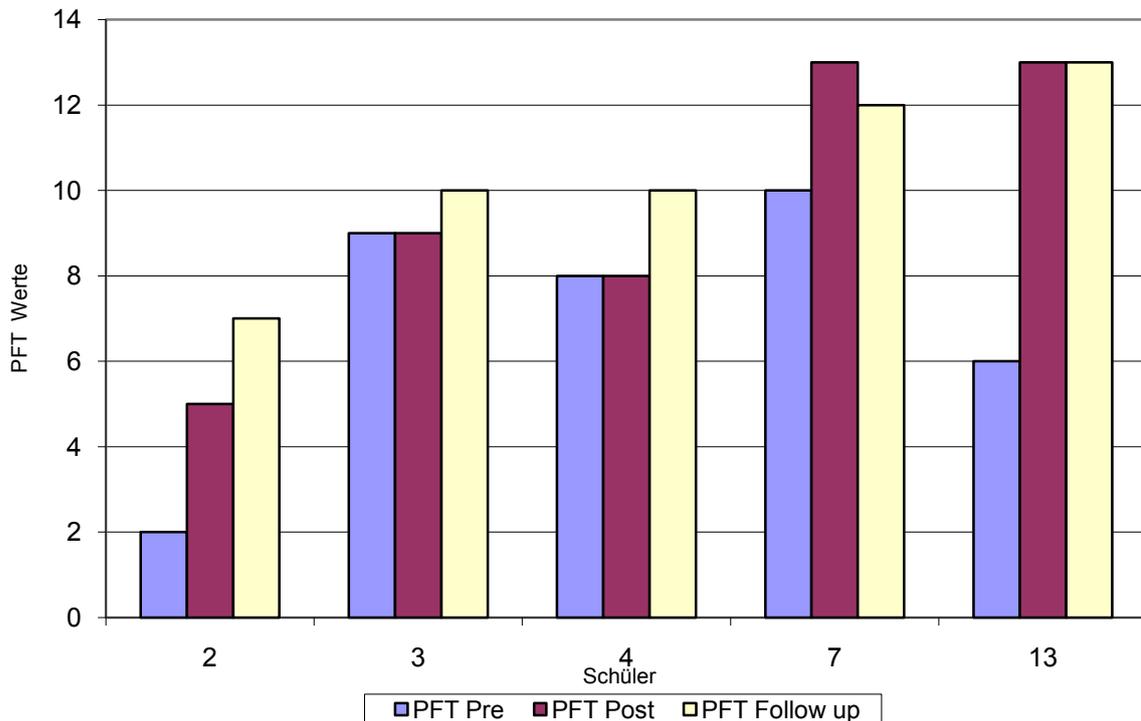


Abbildung 23: Darstellung der individuellen Werte der Pre-, Post- und Follow-up Messung der Versuchsgruppe.

Abbildung 23 zeigt die individuellen Werte jener fünf Probanden, die neben der Pre- und Post-Messung auch an der Follow-up Messung teilgenommen haben. Bei drei Schülern (Nr. 2, Nr. 3 und Nr. 4) kommt es auch drei Monate nach Ende der Unterrichtseinheit zu einem weiteren Anstieg der PFT Werte um mindestens 1 bzw. um 2 Punkte. Bei Schüler Nr. 2 setzt sich der Anstieg von Pre- zu Postmessung bei der Follow-up Messung fort. Zwischen der Pre- und der Post-Messung gibt es weder bei Schüler Nr. 3 noch Nr. 4 einen Unterschied; erst zum Zeitpunkt der Follow-up Messung steigt ihr Wert an. Bei Schüler Nr. 7 findet zunächst eine Steigerung der Werte von 10 auf 13 Punkte statt. Die Follow-up Messung zeigt eine leichte Abnahme seiner PFT Werte auf 12 Punkte, die aber noch immer höher als das Ergebnis der Pre- Erhebung liegen. Schüler Nr. 13 zeigt eine deutliche Steigerung von über 50% zwischen dem ersten und dem zweiten Messzeitpunkt. Sein Follow-up Ergebnis bleibt auf dem Niveau der Post-Messung bei 13 Punkten. Bei keinem Schüler ist das Ergebnis der Follow-up Messung niedriger als das Resultat der ersten Messung, also vor Beginn der Unterrichtseinheit zur Förderung des rationalen Denkens. Der errechnete Mittelwert der Ergebnisse der fünf Probanden liegt bei 10,4 Punkten. Der

Mittelwert der Pre-Messung dieser Personen ergibt 7, die der Post-Messung 9,6 Punkte. Bezogen auf diese fünf Personen ist es zu einem leichten Anstieg der Resultate gekommen.

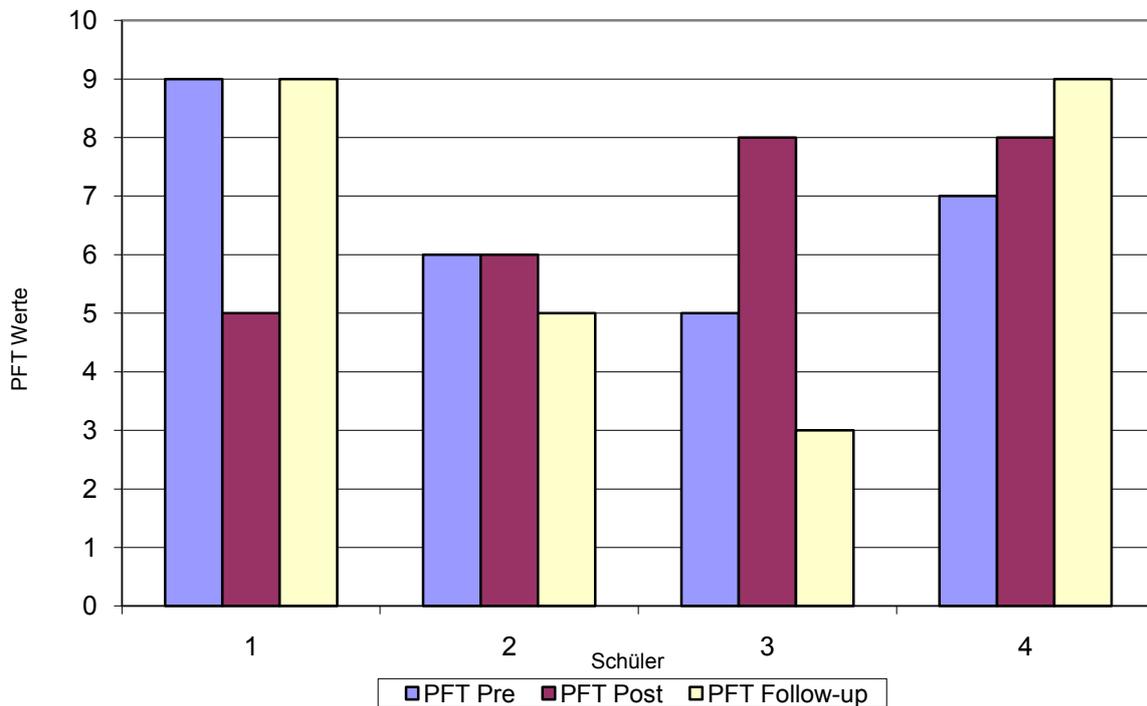


Abbildung 24: Darstellung der individuellen Ergebnisse der Pre-, Post- und Follow-up Messung der Vergleichsgruppe.

An der Follow-up Messung des PFT mit Probanden der Vergleichsgruppe können nur vier Personen teilnehmen. Abbildung 24 zeigt die Werte aller Messzeitpunkte der Probanden, die ähnlich wie bereits bei den Pre- und Post-Messungen, wenig Einheitlichkeit erkennen lassen. Schüler Nr. 1 erreicht bei der Pre-Messung 9 Punkte, bei der Post-Messung 5 Punkte und steigert sein Ergebnis bei der Follow-up Erhebung wieder auf 9 Punkte, den Stand, den er bereits beim ersten Messzeitpunkt vorweist. 6 Punkte bleiben bei den ersten zwei Messzeitpunkten das konstante Ergebnis von Schüler Nr. 2, das Resultat der Follow-up Messung ist mit 5 Punkten der geringste Wert aller Messungen. Auch Schüler Nr. 3 hat das geringste Messergebnis bei der Follow-up Erhebung mit 3 Punkten, im Vergleich zu 5 Punkten bei der Pre-, und 8 Punkten bei der Post-Messung. Dies ist ebenfalls der niedrigste Wert der Vergleichsgruppe bezogen auf sämtliche Messungen. Schüler Nr. 4 steigert sich von Messzeitpunkt zu Messzeitpunkt konstant um je einen Punkt, beginnt mit 7 und endet mit 9 Punkten. Die Mittelwerte dieser vier Probanden ergeben in der Pre-Messung 6,75 Normpunkte, der Post-Messung 7 Punkte und der Follow-up Messung 6,5 Punkte.

Im Vergleich aller Messzeitpunkte der verschiedenen Gruppen, wobei wiederum die veränderte Gruppengröße der Follow-up Messung bedacht werden muss, zeigt der Median der Ergebnisse der Versuchsgruppe einen Anstieg von 7 auf 9 und schließlich auf 10 Punkte. Der Zentralwert der Vergleichsgruppe hingegen verändert sich von der Post-Messung zur Follow-up Messung nicht, er bleibt konstant bei 7 Normpunkten. Auch gibt es bei der letzten Messung der Vergleichsgruppe einen neuen Minimalwert, der bei 3 Punkten liegt. Insgesamt kann bei der Vergleichsgruppe nur eine geringe Veränderung der Werte, bezogen auf den Median oder den Mittelwert, festgestellt werden. Die Veränderung der Werte der Versuchsgruppe ist deutlicher. So verändert sich hier der Mittelwert um über 3 Punkte von zunächst 7, auf 9,6 bis hin zu 10,4 Punkten. Die Minimalwerte der Versuchsgruppe erhöhen sich ebenfalls.

Zusammenfassung

Zusammenfassend zeigt die Follow-up Messung der veränderten Versuchsgruppe, dass kein Proband auf das Niveau der Pre-Messung zurückfällt. Bei mehreren Probanden steigen die Werte nach der Post-Messung weiter an, in einem Fall bleiben sie konstant, bei einem Schüler sinken sie wieder leicht. Bezogen auf die Mittelwerte der Versuchsgruppe kann ein weiterer, leichter Anstieg im Vergleich zum zweiten Messzeitpunkt ausgemacht werden. Dieser ist allerdings nicht so stark wie der Anstieg der Werte von der Pre- zur Post-Messung. Im Mittelwert betrachtet verändern sich die Ergebnisse der Vergleichsgruppe kaum. Auf der individuellen Ebene gibt es starke Schwankungen, die aber bei den Probanden sehr unterschiedlich ausfallen und, nicht zuletzt aufgrund der geringen Zahl von Teilnehmern, keine einheitliche Deutung ermöglichen.

7.9.3 Exkurs: Ergebnisse der PFT Pre- und Post-Messung der Versuchsgruppe bezogen auf die Geschlechterverteilung

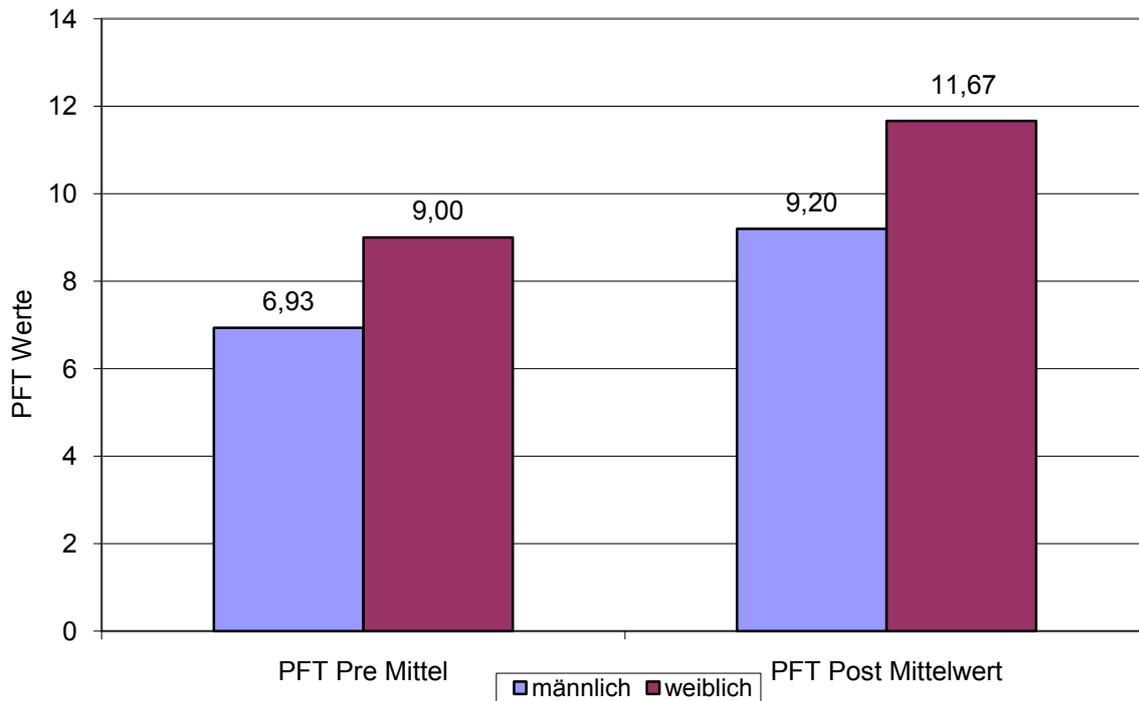


Abbildung 25: Mittelwerte der Versuchsgruppe der Pre- und Postmessung bezogen auf das Geschlecht.

Im folgenden wird auf die PFT Ergebnisse der Versuchsgruppe unter dem Fokus der beiden Geschlechter eingegangen. Auch wenn dies nicht das primäre Interesse der Untersuchung ist, könnten hieraus weitere interessante Forschungsfragen entstehen. Es nehmen 15 männliche und sechs weibliche Probanden an der Untersuchung teil. Errechnet man die Mittelwerte der jeweiligen Geschlechter getrennt voneinander, können Unterschiede festgestellt werden (vgl. Abbildung 25). Zum Zeitpunkt der Pre-Messung beträgt der Mittelwert der PFT Ergebnisse der männlichen Teilnehmer 6,93 Punkte, der der weiblichen Probanden 9 Punkte. Es besteht demnach ein Unterschied von über 2 Punkten zwischen den Mittelwerten. Die Post-Messung ergibt bei den maskulinen Probanden eine Zunahme von 2,23 Punkten auf insgesamt 9,2 Punkte im Mittelwert. Die Ergebnisse der femininen Personen steigen um insgesamt 2,67 Punkte auf einen Mittelwert von 11,67 Punkten an. Sowohl in der Pre- als auch in der Post-Messung des PFT erreichen die weiblichen Teilnehmer höhere Werte als die männlichen. Betrachtet man den prozentualen Anstieg der Ergebnisse der Geschlechter, so kann ein ähnlicher Anstieg festgestellt werden. Bei den weiblichen Probanden stieg das Ergebnis um 29,6% an, bei den männlichen Teilnehmern um 32,7%.

7.9.4 Exkurs: Ergebnisse der PFT Pre- und Post-Messung der Versuchsgruppe bezogen auf die Altersverteilung

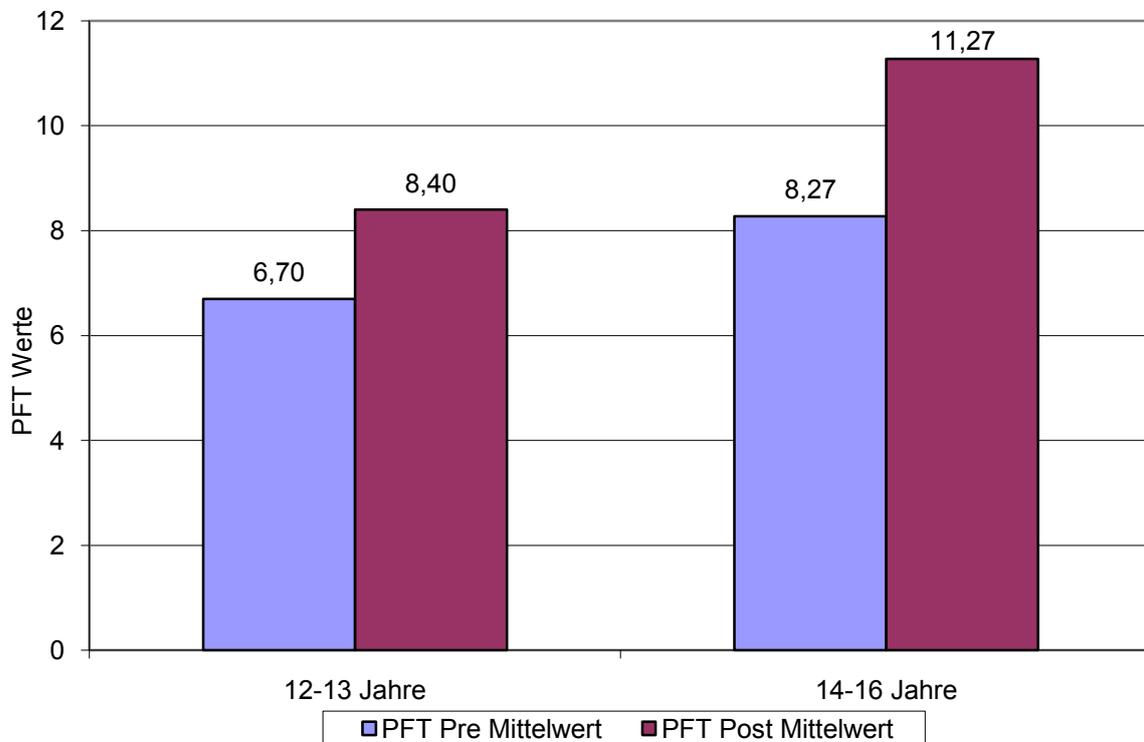


Abbildung 26: Darstellung der Mittelwerte der PFT Pre- und Postmessung bezogen auf die Altersverteilung.

Abbildung 26 zeigt die Mittelwerte der 12-13-jährigen bzw. der 14-16-jährigen Probanden, differenziert nach Pre- und Posttest. Um jeweils vergleichbare Gruppengrößen zu erhalten, wird die Versuchsgruppe nach dem Kriterium des Alters aufgeteilt. Insgesamt sind zehn Schüler zu Untersuchungsbeginn 12 oder 13 Jahre alt. Elf Schüler sind zu diesem Zeitpunkt 14, 15 oder 16 Jahre alt. Bei der Zusammensetzung der Altersgruppen sollte beachtet werden, dass die Gruppe der Jüngeren nur aus männlichen Probanden besteht. Dies spielt insbesondere in der Diskussion der Ergebnisse eine Rolle. Es zeigt sich, bezogen auf die PFT Werte des Posttests, dass die jüngeren Probanden niedrigere PFT Werte aufweisen als die älteren Schüler. Im Mittelwert erreichen die 12-13-jährigen 6,7 Punkte, wohingegen die 14-16-jährigen 8,27 Punkte erreichen. Das ergibt eine Differenz von 1,57 Punkten. Noch deutlicher fällt der Unterschied zum Zeitpunkt der Postmessung aus. Bei beiden Altersgruppen ist ein Anstieg der PFT Werte erkennbar. Die jüngeren Schüler steigern die PFT Werte um durchschnittlich 1,7 Punkte auf 8,4 Punkte. Bei der Gruppe der 14-16-jährigen Schüler steigt der Wert um 3 auf insgesamt 11,27 Punkte an.

7.9.5 Ergebnisse des SDQ der Pre- und Post-Messung

Wie schon bei den Ergebnissen des PFT werden auch die Ergebnisse des Strengths and Difficulties Questionnaires getrennt nach den Pre- und Post-Messungen und der Follow-up Messung dargestellt. Auf diese Weise soll auch hier der unterschiedlichen Gruppengröße Rechnung getragen werden. Der SDQ wird in der Untersuchung verwendet, um Daten über das Verhalten der Probanden vor und nach Durchführung der Unterrichtseinheit zu erheben. Der SDQ wird dabei nur von den Teilnehmern der Versuchsgruppe und ihren Klassenlehrern bearbeitet. Mit Hilfe der Ergebnisse des SDQ sollen Rückschlüsse auf die soziale Validität der Einzelfallstudien gezogen werden. Die Ergebnisse des Fragebogens werden einer der drei Skalen zugeordnet, die, je nach Version, von unterschiedlichen Werten abhängig sind. Angepasst an die drei Skalen „normales“, „grenzwertiges“ und „auffälliges“ Verhalten wurde der Hintergrund der jeweiligen Abbildungen zum besseren Verständnis jeweils grün, gelb oder rot unterlegt.

Ergebnisse des SDQ der Lehrerversion

Bei der Lehrerversion des SDQ wird bei einer Gesamtpunktzahl von 0 bis 11 Punkten von normalem Verhalten gesprochen, 12 bis 15 Punkte sind Zeichen von grenzwertigem Verhalten und 16-40 Gesamtpunkte markieren auffälliges Verhalten. Alle SDQ der Lehrerversion werden von den Klassenlehrern der jeweiligen Teilnehmer bearbeitet und somit wird ihre Verhaltenseinschätzung der Schüler ermittelt. Abbildung 27 zeigt die individuellen Werte der 21 Probanden der Pre- und Postmessung, die mit Hilfe des SDQ Lehrerversion erhoben wurden. Zum Zeitpunkt der Pre-Messung (bzw. bezogen auf das letzte Schulhalbjahr) wird das Verhalten von insgesamt 14 Schülern durch ihre Lehrer als „auffällig“ eingestuft. Bei fünf Schülern wird von „grenzwertigem“ Verhalten gesprochen, bei zwei Schülern von „normalem“ Verhalten.

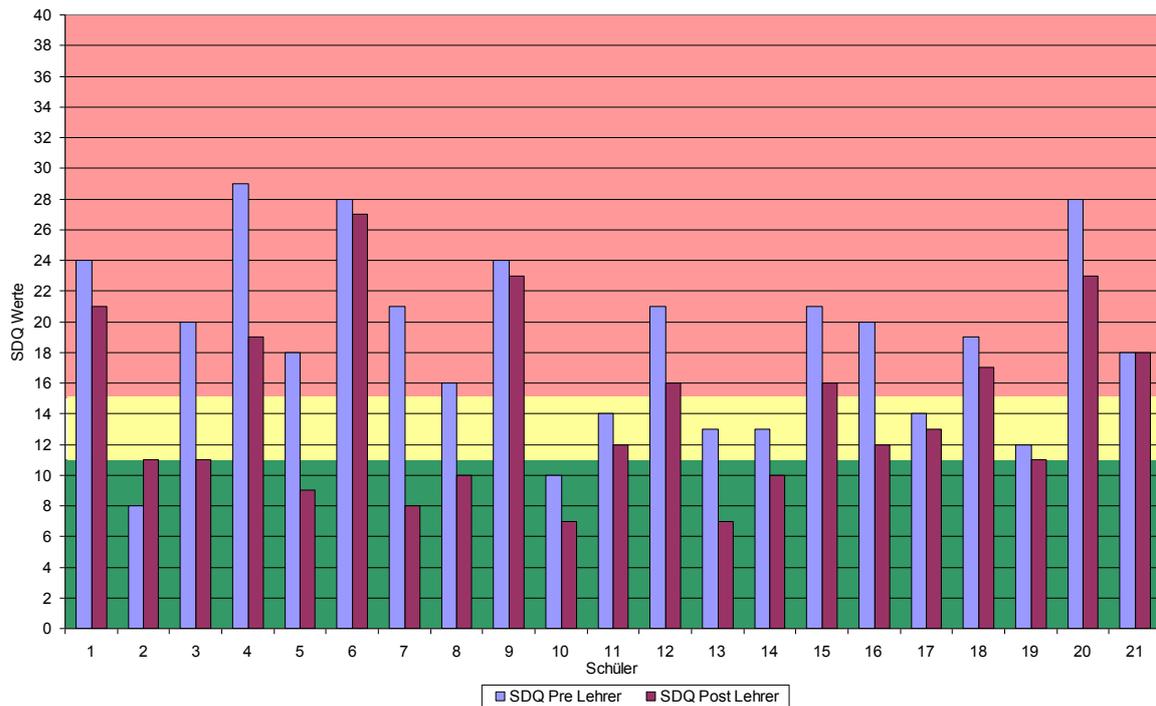


Abbildung 27: Darstellung der individuellen SDQ-Werte der Lehrerversion.

Zum Zeitpunkt der Post-Messung (bezogen auf die letzten vier Wochen) wird bei neun Schülern von „auffälligem“ Verhalten gesprochen. Bei drei Schülern wird das Verhalten als „grenzwertig“ eingeschätzt, bei insgesamt neun Schülern halten die Lehrer das Verhalten für „normal“. Im Vergleich zur Pre-Messung verschlechtert sich die Verhaltenseinschätzung des Lehrers bei Schüler Nr. 2 von 8 auf 11 Punkte. Dennoch wird das Verhalten zur Pre- und Post-Messung als „normal“ eingeschätzt. Bei Schüler Nr. 21 gibt es laut Einschätzung des Klassenlehrers keine Verhaltensänderung. Alle verbleibenden 19 Probanden werden von ihren Lehrern zum Zeitpunkt der Post-Messung besser eingeschätzt als bei der Pre-Messung. Wobei „besser“ in diesem Fall- sich weiter der Norm annähernd- bedeutet. Bei einigen Probanden verringert sich zwar die Punktzahl, dennoch bleibt die Verhaltenseinschätzung bestehen. So z.B. bei Schüler Nr. 1, Nr. 4, Nr. 6, Nr. 9, Nr. 12, Nr. 15, Nr. 18 oder auch Nr. 20. Obgleich ihre Werte sinken, wird ihr Verhalten nach wie vor als „auffällig“ eingestuft. In einigen Fällen verändert die Abnahme der Punkte aber auch die Verhaltenseinstufung. Bei Schüler Nr. 3 z.B. verändert sich das Verhalten von „auffällig“ zu „normal“, ebenso bei Schüler Nr. 5 oder Nr. 7. Bei insgesamt vier Schülern verändert sich das Verhalten von „grenzwertig“ zu „normal“, nämlich bei Nr. 17, Nr. 13, Nr. 14 und Nr. 19. Insgesamt änderte sich bei neuen Schülern die Verhaltenseinschätzung um mindestens eine Skala in Richtung der Norm.

Im Mittelwert ergeben die Einschätzungen der Lehrer bei der Pre-Messung einen Wert von 18,6 Punkten, der in der Skala „auffällig“ liegt. Zum Zeitpunkt der Post-Messung verändert sich der Mittelwert auf 14,2 Punkte und liegt damit in der Skala des „grenzwertigen“ Verhaltens. Um eine möglichst differenzierte statistische Betrachtung zu ermöglichen, werden die einzelnen Skalen des SDQ, also Emotionale Probleme (EP), Verhaltensprobleme (VP), Hyperaktivität (Hyp), Verhaltensprobleme mit Gleichaltrigen (VP m G), Prosoziales Verhalten (Pro V) sowie der sich daraus ergebene Gesamtwert, dargestellt. Es wurde wiederum ein t-Test für abhängige Stichproben verwendet (vgl. Bortz 2005 114f sowie 143f).

Name der Skala des SDQ	Mittelwert	Standardabweichung vom Mittelwert	Korrelation Pre und Post	Signifikanz (2-seitig)
EP Pre	4,71	2,35	0,639	0,010
EP Post	3,57	1,91		
VP Pre	4,14	2,59	0,816	0,005
VP Post	3,10	2,42		
Hyp Pre	5,48	3,12	0,742	0,062
Hyp Post	4,57	2,29		
VP m G Pre	4,29	2,53	0,815	0,002
VP m G Post	3,10	2,62		
Pro V Pre	6,14	2,41	0,766	0,048
Pro V Post	6,86	1,93		
Gesamtwert Pre	18,62	5,94	0,778	0,000
Gesamtwert Post	14,23	5,76		

Tabelle 4: Statistische Berechnungen zu den Ergebnissen des SDQ Lehrerversion.

Wie man den aufgelisteten Daten der einzelnen Skalen des SDQ der Lehrerversion entnehmen kann, ist insbesondere der Gesamtwert als signifikant zu bewerten. Aber auch die Ergebnisse weiterer Skalen wie z.B. Emotionale Probleme, Verhaltensprobleme oder auch Verhaltensprobleme mit Gleichaltrigen können, trotz der geringen Teilnehmerzahl, als signifikant eingestuft werden.

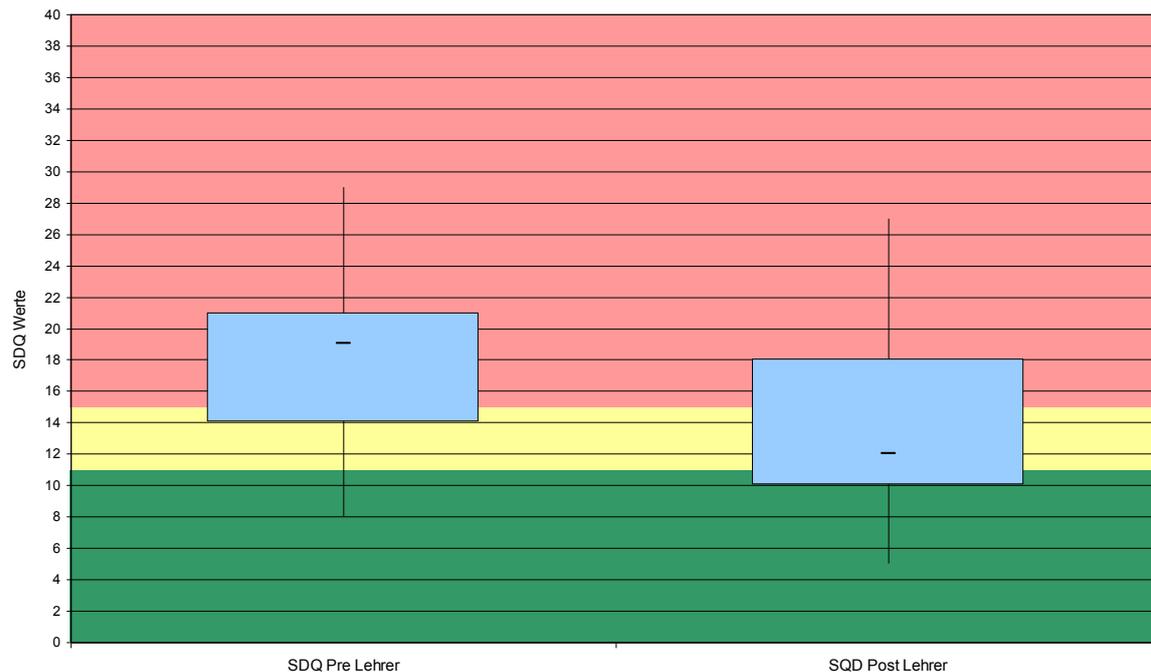


Abbildung 28: Darstellung der SDQ-Werte der Lehrerversion als Boxplot.

In Abbildung 28 sind die Ergebnisse der Pre- und Post-Messung der SDQ Lehrerversion als Boxplotdarstellung aufgearbeitet. Bei den Ergebnissen der Pre-Messung liegt der Median bei 19 Punkten, also in der „auffälligen“ Verhaltensskala. Die obere Quartile befindet sich bei 21, die untere bei 14 Punkten. Somit liegen die zentralen 50% der Ergebnisse hauptsächlich im „auffälligen“ bzw. im „grenzwertigen“ Bereich. Der Minimalwert liegt bei 8, der Maximalwert bei 29 Punkten. Zum Zeitpunkt der Post-Messung kann man feststellen, dass sich alle im Boxplot dargestellten Werte in Richtung der Norm entwickelt haben. Der Median ist auf 12 Punkte gesunken, die obere Quartile liegt nun bei 18, die untere bei 10 Punkten. Somit haben sich die mittleren 50% der Ergebnisse der Norm angenähert. Sie decken nun nicht nur Teile der Skala von „auffälligem“ und „grenzwertigem“, sondern auch von „normalem“ Verhalten ab. Auch der Minimal- und Maximalwert sind verändert; sie befinden sich bei 5 und 27 Punkten.

Durch den Anhang des SDQ in der Follow-up Lehrerversion werden weitere Informationen über die subjektive Einschätzung der Lehrer, bezüglich der Nützlichkeit bzw. des Erfolges des Treatments, erhoben. Dabei soll auf einer fünfstelligen Skala von „Viel schlimmer“ bis „Viel besser“ eingeschätzt werden, ob sich die Probleme des Kindes seit dem „ersten Termin“ (bezogen auf das Treatment) verändert haben. Von 21

Einschätzungen der Klassenlehrer wird in vier Fällen benannt, dass die Probleme „Viel besser“ sind. Sieben Mal werden die Schwierigkeiten als „Ein wenig besser“ beschrieben und in zehn Fällen als „Etwa gleich“ angegeben. Die Probleme werden in keinem Fall als etwas oder viel schlimmer eingestuft.

Die Frage „Empfanden Sie den Termin hier als hilfreich, indem Sie z.B. Informationen bekommen haben oder mit den Problemen besser umgehen können“ konnte mit „Gar nicht hilfreich“, „Kaum hilfreich“, „Ziemlich hilfreich“ und „Sehr hilfreich“ beantwortet werden. Kein Lehrer beantwortet diese Frage mit „Gar nicht hilfreich“. Mit „Kaum hilfreich“ wird die Frage sieben Mal beantwortet, „Ziemlich hilfreich“ wählen sechs Personen aus und „Sehr hilfreich“ wird acht Mal geantwortet. Erwähnenswert scheint noch, dass ein Klassenlehrer für alle sechs Schüler seiner Klasse das Treatment als „Kaum hilfreich“ einschätzt und in allen sechs Fällen die Probleme der Probanden als „Etwa gleich“ beschreibt. Dies drückt sich jedoch nicht in den erhobenen Ergebnissen aus, da es hier höchstens zwei Probanden gibt, bei denen die Ergebnisse zum Zeitpunkt der Post-Messung gleich bleibend oder schlechter sind.

Zusammenfassung

Die Ergebnisse der SDQ Lehrerversion der Pre- im Vergleich zur Post-Messung zeigen in 19 Fällen eine Veränderung der Werte hin zur Norm. In einem Fall verändert sich das Ergebnis nicht, in einem Fall verschlechtert sich das Resultat, jedoch verbleibt es in der Skala des „normalen“ Verhaltens. Im Mittelwert verringern sich die Werte der Post-Messung um über vier Punkte, auch der Median sowie der Minimal- und Maximalwert ändern sich in Richtung des „normalen“ Verhaltens. Das Gesamtergebnis ist daher auch zweiseitig signifikant. In elf Fällen werden die Probleme der Schüler von ihren Klassenlehrern als „Viel besser“ oder „Ein wenig besser“ eingeschätzt. Außerdem werden die „Informationen bzw. Termine“ des Treatments in 14 Fällen als „sehr-“ oder „ziemlich hilfreich“ bewertet.

Ergebnisse des SDQ der Selbstberichtsversion

Bei der Selbstversion des SDQ, die von Personen im Alter von elf-16 Jahren bearbeitet werden kann, erfolgt die Zuordnung der Gesamtpunktzahl zu den drei Skalen wie folgt: Von 0-15 Punkten reicht die Skala des „normalen“ Verhaltens, von 16-19 Gesamtpunkten

die des „grenzwertigen“ Verhaltens und bei 20 bis 40 Punkten wird das Verhalten als „auffällig“ eingestuft. Es kann bei den Antworten des Posttests nur auf 20 Angaben Bezug genommen werden, da ein Proband den Posttest des SDQ nicht bearbeitet.

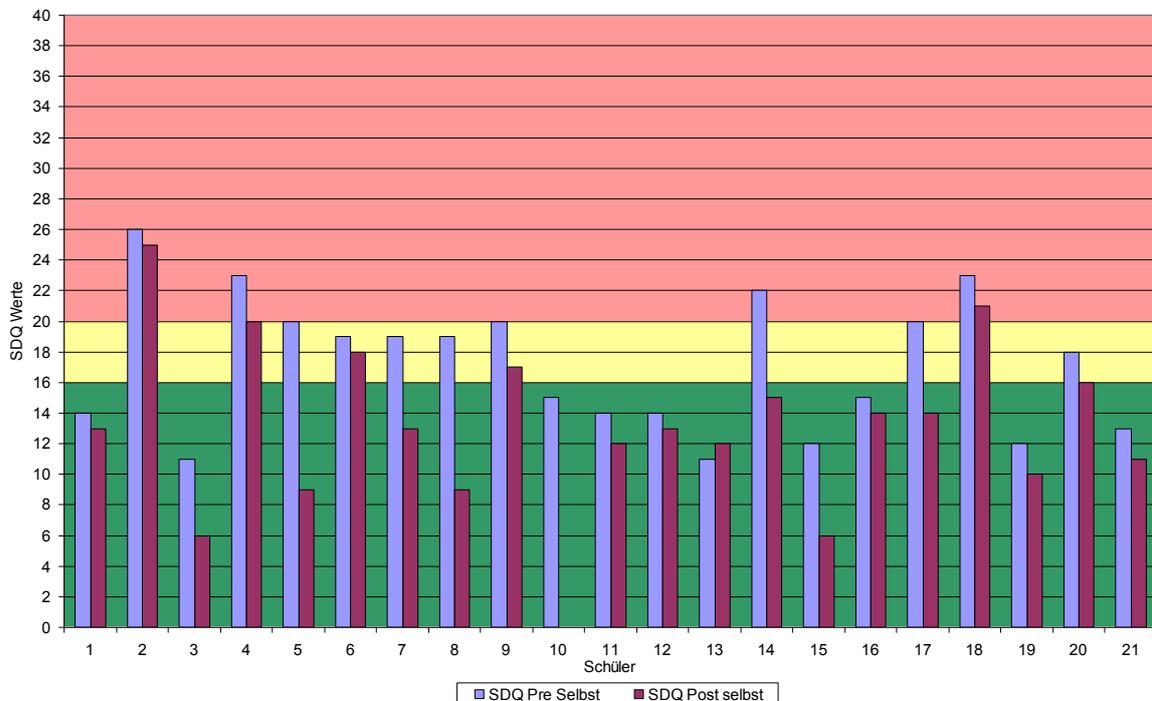


Abbildung 29: Darstellung der individuellen SDQ-Werte der Selbstberichtsversion.

Betrachtet man die individuellen Pre- und Posttestwerte des SDQ der 21 bzw. 20 Probanden, siehe Abbildung 29, so schätzen insgesamt vier Schüler ihr Verhalten bei der Pre-Messung als „auffällig“ ein. Sieben Schüler befinden sich, basierend auf ihrer Gesamtpunktzahl, in der Skala des „grenzwertigen“ Verhaltens, zehn Personen schätzen ihr Verhalten als „normal“ ein. Nach dem Ende der Unterrichtseinheit erfolgt der Posttest des SDQ. Zu diesem Zeitpunkt wird von zwei Schülern eine Gesamtpunktzahl erreicht, die der Skala des „auffälligen“ Verhaltens zugeordnet wird. Insgesamt drei Personen befinden sich, aufgrund ihrer Punktzahl in der „grenzwertigen“ Skala. Alle verbleibenden 15 Probanden schätzen ihr Verhalten als normal ein. Sieben Personen haben sich, nach eigener Einschätzung zum Zeitpunkt der Post-Messung, um eine Skala in Richtung der Norm verändert. Drei Schüler, Nr. 2, Nr. 9 und Nr. 18, verbleiben aufgrund ihrer Gesamtpunktzahl bei der gleichen Verhaltenseinschätzung, die bereits die Pre-Messung ergibt. Insbesondere bei Schüler Nr. 5 gibt es einen großen Unterschied zwischen den Messergebnissen; er verringert seine Gesamtpunktzahl von 20 auf 9 Punkte also um mehr als 50%. Ebenso Schüler Nr. 8, dessen Punktzahl sich von 19 auf 9 Punkte ändert. Von 20

Probanden haben 19 Personen zum Zeitpunkt der Post-Messung weniger Gesamtpunkte als bei der Pre-Messung. Lediglich Schüler Nr. 13 steigert seine Punktzahl von 11 auf 12 Punkte, befindet sich aber bei beiden Messzeitpunkten mit diesem Ergebnis im „normalen“ Verhaltensbereich.

Der errechnete Mittelwert der Pre-Messung beträgt 17,1 Punkte, diese Punktzahl wird der Skala des „grenzwertigen“ Verhaltens zugeordnet. Zum Zeitpunkt der Post-Messung sinkt der Mittelwert um 3,4 auf durchschnittlich 13,7 Punkte und liegt im „normalen“ Verhaltensbereich.

Zur statistischen Betrachtung werden die Skalen des SDQ einzeln dargestellt. Demnach gibt es erneut Emotionale Probleme (EP), Verhaltensprobleme (VP), Hyperaktivität (Hyp), Verhaltensprobleme mit Gleichaltrigen (VP m G), Prosoziales Verhalten (Pro V) sowie den Gesamtproblemwert. Es wurde wiederum ein t-Test für abhängige Stichproben verwendet (vgl. Bortz 2005 114f sowie 143f).

Name der Skala des SDQ	Mittelwert	Standardabweichung vom Mittelwert	Korrelation Pre und Post	Signifikanz (2-seitig)
EP Pre	3,35	2,32	0,659	0,242
EP Post	2,86	2,13		
VP Pre	4,10	1,59	0,636	0,000
VP Post	2,85	1,27		
Hyp Pre	5,85	1,73	0,714	0,018
Hyp Post	5,00	2,05		
VP m G Pre	3,95	1,82	0,781	0,005
VP m G Post	3,10	1,74		
Pro V Pre	6,60	1,79	0,607	0,288
Pro V Post	7,00	1,89		
Gesamtproblemwert Pre	17,14	4,51	0,768	0,000
Gesamtproblemwert Post	13,70	4,86		

Tabelle 5: Statistische Berechnungen zu den Ergebnissen des SDQ Selbstberichtsversion.

Auch in der Auswertung der Selbstberichtsversion des SDQ zeigt sich ein signifikantes Gesamtergebnis (Gesamtproblemwert). Auch sind die Ergebnisse mehrerer Einzelskalen (Verhaltensprobleme, Hyperaktivität, Verhaltensprobleme mit Gleichaltrigen) bei einem 5% Niveau signifikant.

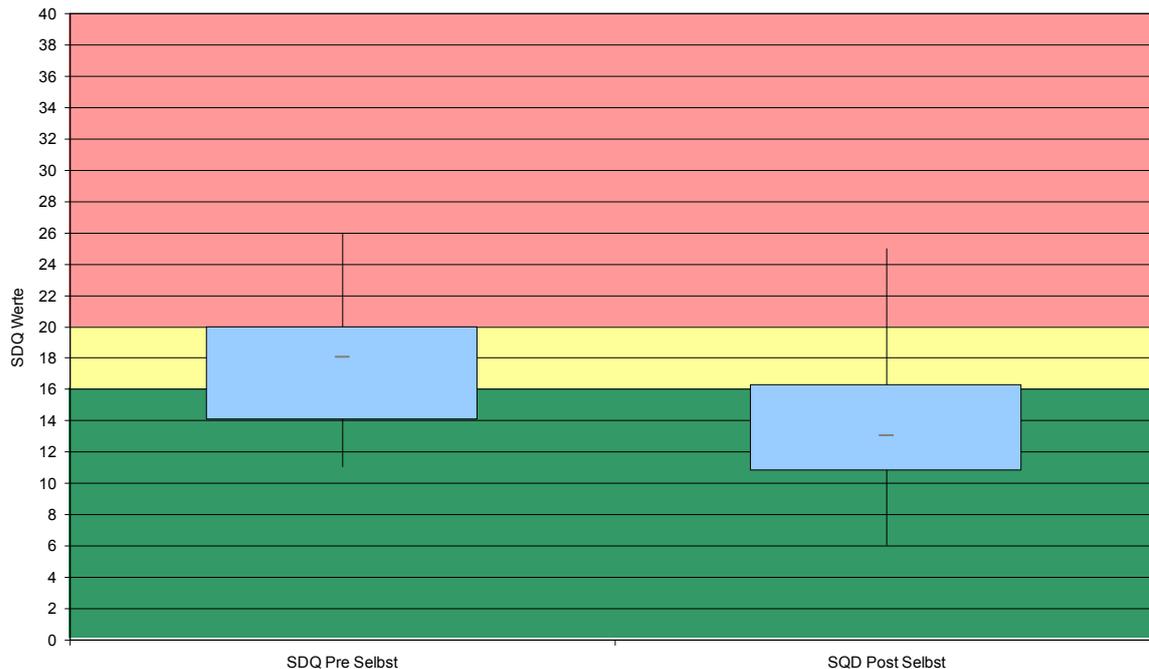


Abbildung 30: Darstellung der SDQ-Werte der Selbstberichtsversion als Boxplot.

Abbildung 30 zeigt die Ergebnisse der Selbsteinschätzung aller Schüler der Pre- und Post-Messung als Boxplot. Der Median der Pre-Messung befindet sich bei 18 Punkten, die obere Quartile bei 20 und die untere Quartile bei 14 Punkten. Sowohl der Median als auch ein Teil der mittleren 50% der Ergebnisse befinden sich in der „grenzwertigen“ Verhaltensskala. Der Maximalwert liegt bei 26, der Minimalwert bei 11 Punkten. Zum Zeitpunkt der Post-Messung haben sich sämtliche im Boxplot dargestellten Werte in Richtung der Norm verändert. Der Median liegt jetzt bei 13 Punkten, die obere Quartile bei 16,3, die untere bei 10,8 Punkten. Sowohl der Median als auch der größte Teil der mittleren 50% der Ergebnisse befinden sich jetzt in der Skala des „normalen“ Verhaltens. Der Maximalwert fällt leicht um 1 auf 25 Punkte, der Minimalwert verändert sich um 5 auf insgesamt 6 Punkte.

Die Frage im Anhang der SDQ Selbstberichtsversion „Seit dem du das letzte Mal hier warst, sind deine Probleme...“ wird mit den Schülern dahingehend erläutert, dass sich „das letzte Mal hier warst“ auf das Ausfüllen des ersten SDQ bezieht. Insofern wird von ihnen die Zeitspanne eingeschätzt, in der sie an der Unterrichtseinheit teilgenommen haben. Die Schüler können auf einer fünfstufigen Skala von „Viel besser“ bis „Viel schlechter“ auswählen. Acht Schüler schätzen ihre Probleme als „Viel besser“ ein. Bei sechs Probanden ist die Einschätzung „Etwas besser“, weitere drei geben „Etwa gleich“ an.

Proband Nr. 2 bewertet sich „Etwas schlechter“ und Nr. 12 und Nr. 17 geben „Viel schlechter“ an. Die drei Probanden, die ihre Probleme als „Etwas oder „Viel schlechter“ empfinden, beantworten auch die Frage über ihre Einschätzung des Nutzens der Informationen mit „Gar nicht hilfreich“.

„Empfandest du den Termin hier als hilfreich, indem Du z.B. Informationen bekommen hast oder mit den Problemen besser umgehen kannst?“ Wiederum wird mit den Schülern geklärt, dass sich die Formulierung „den Termin hier“ auf die Teilnahme an der Unterrichtseinheit bezieht. Diese Frage wird von acht Schülern mit „Sehr hilfreich“ und von sieben Personen mit „Ziemlich hilfreich“ beantwortet. Zwei Teilnehmer schätzen sie als „Kaum hilfreich“ ein, und drei Schüler als „Gar nicht hilfreich“.

Zusammenfassung

Zusammenfassend kann über die Mehrzahl der Teilnehmer der Untersuchung, bezogen auf ihre Selbsteinschätzung, gesagt werden, dass sie ihr Verhalten nach der Unterrichtseinheit positiver erleben und die erhaltenen Informationen als hilfreich bewerten. So schätzen 14 von 20 Personen ihre Probleme nach der Unterrichtseinheit als viel oder etwas besser ein. Außerdem empfinden 15 Schüler die erhaltenen Informationen als sehr oder ziemlich hilfreich. Die Schüler, die ihre Probleme als etwas oder viel schlechter bei der Post-Messung erleben, empfinden auch die erhaltenen Informationen als gar nicht hilfreich (Nr. 2, Nr. 12 und Nr. 17). Allerdings sinken in allen drei Fällen die Gesamtpunkte, in zwei Fällen um 1 Punkt, in einem Fall sogar um 6 Punkte. Der Vergleich der Pre- und Post-Messung der SDQ Selbstberichtsversion zeigt, dass sich die Ergebnisse bei 19 von 20 Probanden verbessern. Zum Zeitpunkt der Pre-Messung des SDQ schätzen bereits neun Personen ihr Verhalten als „normal“ ein. Zur Post-Messung sind es 15, also 75% der Schüler. Diese individuelle Senkung der Gesamtpunktzahl schlägt sich auch auf den Mittelwert der Ergebnisse nieder, dieser nimmt um 3,4 Punkte ab. Das Gesamtergebnis ist signifikant.

7.9.6 Ergebnisse des SDQ Follow-up

Schüler Nr. 2, Nr. 3, Nr.4, Nr. 7 sowie Nr. 13 nehmen, neben der Follow-up Messung mit dem PFT, auch an der Follow-up Messung mit Hilfe des SDQ teil. Da es sich nur um fünf Teilnehmer handelt, sollten die Ergebnisse wiederum mit der gebotenen Vorsicht

betrachtet werden. Insbesondere, da an der SDQ Follow-up Messung nur die Schüler mit der Selbstberichtsversion teilnehmen, nicht jedoch ihre Klassenlehrer.

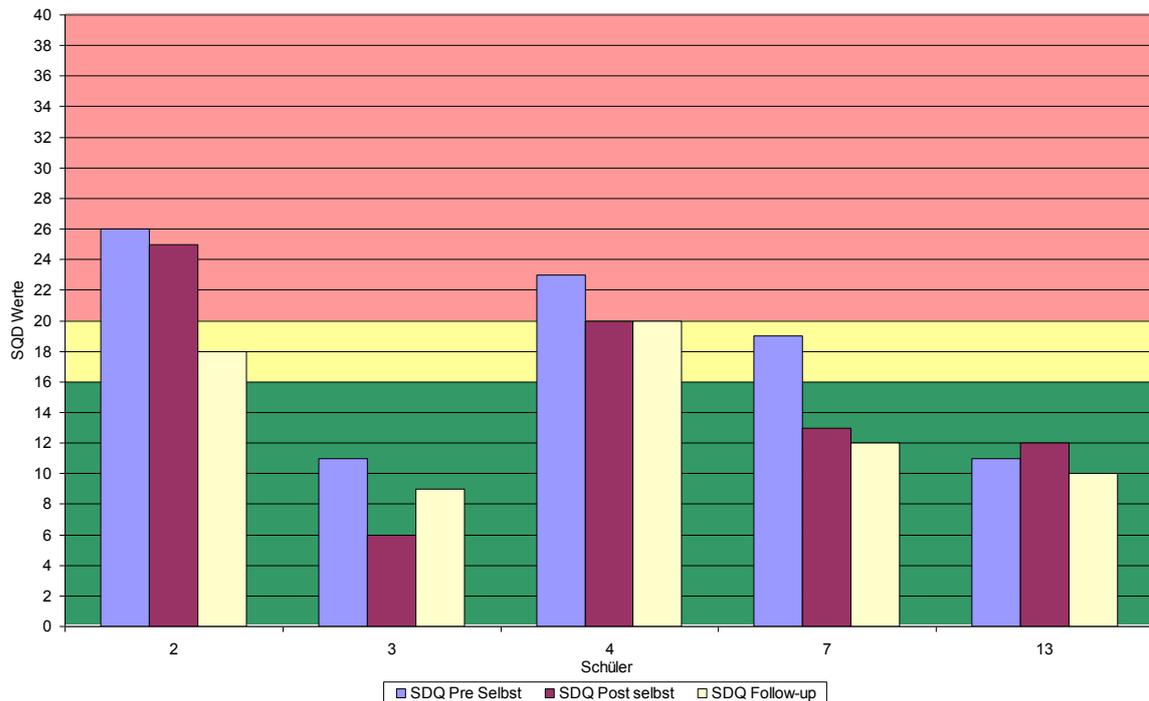


Abbildung 31: Darstellung der individuellen SDQ-Werte der Selbstberichtsversion.

Abbildung 31 zeigt die individuellen Ergebnisse aller drei Messungen der fünf benannten Probanden. Schüler Nr. 2 zeigt bei den Pre- und Post-Messungen der Selbstberichtsform des SDQ jeweils die höchsten Werte der gesamten Versuchsgruppe. Sein Wert verändert sich bei der Follow-up Messung auf 18 Punkte und damit in den „grenzwertigen“ Bereich. Schüler Nr. 3 schätzt sich selbst weiterhin, wie auch schon bei den vorherigen Messungen, im „normalen“ Bereich ein. Allerdings steigt seine Punktzahl, von zunächst 6 Punkten in der Post-Messung auf 9 Punkte an. Das Ergebnis von Schüler Nr. 4 verändert sich von der Pre- zur Post-Messung, von 23 auf 20 Punkte. Diese Punktzahl bleibt zum Zeitpunkt der Follow-up Messung gleich. Schüler Nr. 7 verändert seine Punktzahl von zunächst 19 Punkten, was dem „grenzwertigen“ Bereich entspricht, hin zu 13 Punkten im Post-Test. Sein Wert sinkt um 1 Punkt bei der Follow-up Messung auf 12 Punkte. Damit verbleibt er, wie auch zum Zeitpunkt der Post-Messung, im „normalen“ Verhaltensbereich. Schüler Nr. 13 ist der einzige Proband, bei dem der Post-Wert höher ist als der Pre-Wert der SDQ Messungen. Allerdings liegen seine Werte zu allen Messzeitpunkten im Bereich der „normalen“ Verhaltensskala. So auch zum Zeitpunkt des Follow-up Tests, bei dem er eine Punktzahl von 10 erreicht, was sein niedrigster gemessener Wert ist. Insgesamt ist die Follow-up Punktzahl der Teilnehmer in keinem Fall höher, als der erreichte Wert der Pre-

Messung. Der Mittelwert dieser fünf Schüler beträgt bei der Pre-Messung 18 Punkte und liegt damit über dem Mittelwert der gesamten Versuchsgruppe mit 17,1 Punkten. Bei der Post-Messung sinkt der Wert auf 15,2 Punkte und entwickelt sich bei der Follow-up Messung weiter in Richtung Norm mit 13,8 Punkten. Verglichen mit der Post-Messung aller Probanden wäre dies ein leichter Anstieg, ihr Mittelwert sind 13,7 Punkte. Betrachtet man die Ergebnisse der Follow-up Messung im Boxplot, so liegt der Median dieser Messung bei 12 Punkten. Das Maximum sind 20, das Minimum 9 Punkte. Die zentralen 50% der Messung befinden sich zwischen 10 und 18 Punkten.

Zusammenfassung

Zusammenfassend zeigt die Follow-up Messung des SDQ der veränderten Versuchsgruppe, dass kein Proband auf das Niveau der Pre-Messung zurückfällt. Bei einem Probanden steigen die Werte nach der Post-Messung wieder an, in einem Fall bleiben sie konstant, bei drei Schülern sinken sie. Bezogen auf die Mittelwerte dieser fünf Probanden der Versuchsgruppe kann eine Abnahme der Ergebnisse von Messzeitpunkt zu Messzeitpunkt festgestellt werden. Allerdings ist der Unterschied zwischen Pre- und Postmessung mit 2,8 Punkten doppelt so groß wie der Unterschied zwischen Post- und Follow-up Messung mit 1,4 Punkten. Auf der individuellen Ebene gibt es Unterschiede in der Ab- bzw. Zunahme der Punkte, allerdings schätzen sich die Schüler entweder „normal“ oder „grenzwertig“ ein. Keiner der fünf Probanden empfindet das eigene Verhalten bei der Follow-up Messung als „auffällig“.

7.9.7 Exkurs: Vergleich der Ergebnisse des SDQ Lehrerversion und des SDQ Selbstberichtsversion

Im folgenden Abschnitt liegt der Fokus auf dem Vergleich der Selbsteinschätzung der Schüler und der Einschätzung der Schüler durch ihre Klassenlehrer. Dabei gilt es zu beachten, dass die Zuordnung des Verhaltens zu einer der drei Kategorien mit Hilfe des SDQ von der Skalierung abhängig ist. Diese unterscheidet sich jedoch bei der Selbstberichts- bzw. der Lehrerversion. Es wird im Folgenden von den erzielten Werten gesprochen, da die zu erreichende Punktzahl in beiden Versionen die gleiche (maximal 40 Punkte) ist. In jenen Fällen, in denen die Differenz zwischen Lehrer- und Schülereinschätzung kleiner gleich 3 Punkten beträgt, wird im Folgenden von einer sehr ähnlichen Einschätzung bzw. stark übereinstimmenden Wahrnehmung durch den Schüler

und seinen Klassenlehrer gesprochen. Ist die Punktedifferenz größer gleich 6 Punkte, wird dies als sehr unterschiedliche oder stark abweichende Einschätzung bzw. Wahrnehmung gewertet.

Vergleich der SDQ-Werte der Pre-Messung

Zunächst werden die Ergebnisse der Pre-Messung mit Hilfe des SDQ dargestellt. Es zeigt sich, dass in vielen Fällen die Selbst- und Fremdeinschätzung voneinander abweicht. Ausnahmen sind dabei Schüler Nr. 11 sowie Nr. 19, bei denen die gleichen Werte von Schüler und Lehrer angegeben wurden (siehe Abbildung 32).

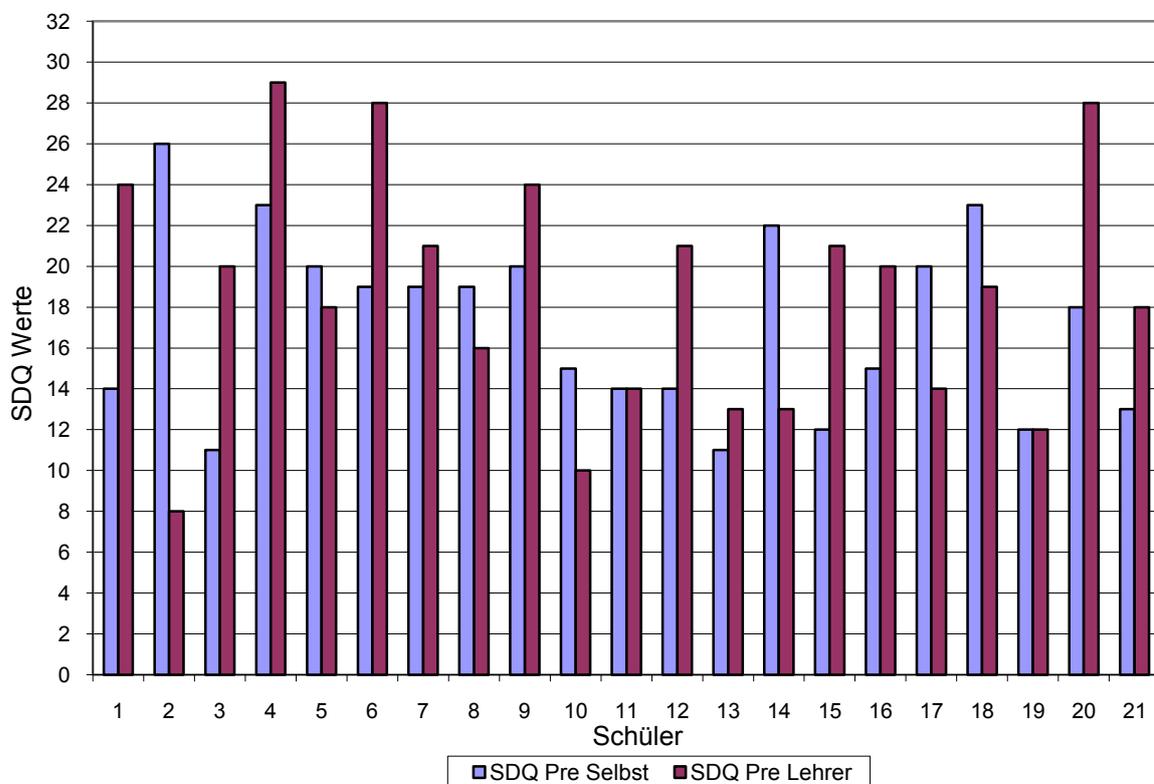


Abbildung 32: Vergleich der SDQ-Werte der Pre-Messung der Selbstberichts- bzw. Lehrerversion

In insgesamt 12 Fällen schätzen die Klassenlehrer die Schüler auffälliger ein, als sie sich selbst. In vielen Fällen ist die Differenz erheblich, so z.B. bei Schüler Nr. 1 oder Nr. 20; hier beträgt sie 10 Punkte, bei Schüler Nr. 3 und Nr. 15 9 Punkte. In diesen 12 Fällen schätzen die Klassenlehrer ihre Schüler durchschnittlich um 6,3 Punkte „schlechter“, d.h. auffälliger, ein.

Allerdings gibt es auch Schüler, die sich selbst als auffälliger erleben als ihre Lehrer dies tun. Bei insgesamt sieben Schülern ist dies der Fall (Nr. 2, 5, 8, 10, 14, 17 und 18). Besonders unterschiedlich sind dabei die Einschätzung bei Schüler Nr. 14 mit 9 Punkten Unterschied und bei Schüler Nr. 2. Im Fall von Schüler Nr. 2 beträgt die Differenz zwischen Schüler- und Lehrereinschätzung 18 Punkte, welches die größte Differenz in der gesamten Versuchsgruppe darstellt

Insgesamt gibt es sechs Schüler (Nr. 5, 7, 8, 11, 13, sowie 19), bei denen die Differenz zwischen Lehrer- und Schülereinschätzung kleiner gleich 3 Punkten beträgt. Bei ihnen kann von einer stark übereinstimmenden Wahrnehmung zwischen Schüler und Lehrer gesprochen werden. In zehn Fällen gibt es stark abweichende Einschätzungen (Nr. 1, 2, 3, 4, 6, 12, 14, 15, 17, und 20).

Errechnet man die durchschnittlichen Werte aller Selbsteinschätzungen der Pre-Messung, so ergeben sich 17,1 Punkte. Die durchschnittliche Beurteilung der Klassenlehrer aller 21 Schüler liegt bei 18,8 Punkten also 1,7 Punkte höher als die Bewertung der Schüler.

Vergleich der SDQ-Werte der Post-Messung

Bei der Post-Messung mit Hilfe des SDQ bearbeitet Schüler Nr. 10 die Selbsteinschätzung nicht. Daher kann er für einen weiteren Lehrer-Schüler Vergleich nicht länger zur Verfügung stehen. Insgesamt wird daher auf 20 Schüler- bzw. Lehrereinschätzungen Bezug genommen (siehe Abbildung 33).

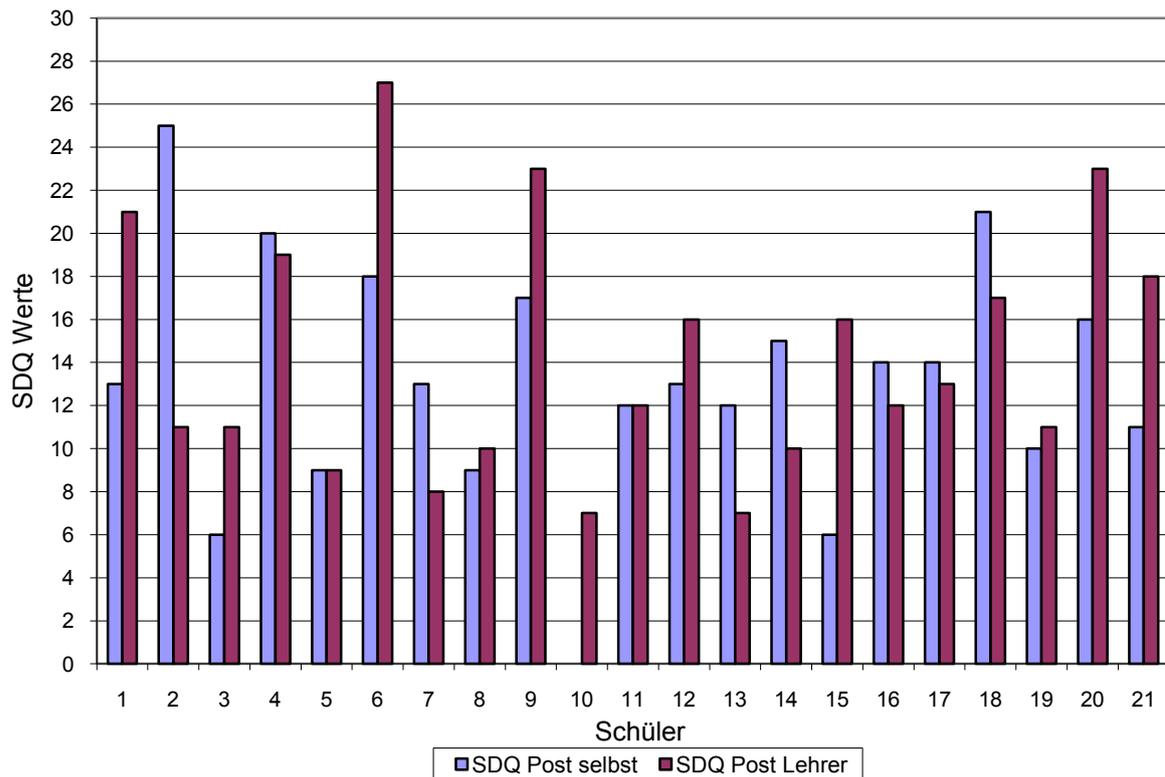


Abbildung 33: Vergleich der SDQ-Werte der Post-Messung der Selbstberichts- bzw. Lehrerversion.

Zum Zeitpunkt der Post-Messung des SDQ schätzen Schüler Nr. 5 und Nr. 11 ihre Werte ebenso ein wie ihre Klassenlehrer. Damit ist die identische Bewertung durch Lehrer und Schüler bei Nr. 11 auch bei der Post-Messung erhalten geblieben. Bei Schüler Nr. 19, der bei der Pre-Messung einen identischen Wert mit seinem Klassenlehrer angibt, zeigt sich bei der Post-Messung 1 Punkt Unterschied. Bei Schüler Nr. 5 beträgt der Unterschied zu der Pre-Messung 2 Punkte.

In zehn Fällen schätzen die Klassenlehrer ihre Schüler als auffälliger ein, als sie es selbst tun. Bei insgesamt acht Schülern (Schüler Nr. 1, 3, 6, 9, 12, 15, 20 und 21) besteht diese Einschätzung zum Zeitpunkt des Pre- als auch des Posttests. Besonders große Differenzen in der Selbst- bzw. Lehrerwahrnehmung können bei Schüler Nr. 6 mit 9, bzw. bei Schüler Nr. 15 mit 10 Punkten, ausgemacht werden. Sowohl bei Schüler Nr. 1 als auch bei Nr. 20, bei denen im Pretest ebenfalls sehr hohe Differenzen der Wert festgestellt werden, nähern sich die Werte der Lehrer und Schülereinschätzung ein wenig an. Durchschnittlich sind die Lehrerwerte um 5,7 Punkte höher als die der Schüler in der Selbstbewertung.

Auch zum Zeitpunkt der Post-Messung erleben sich einige Schüler auffälliger als ihre Klassenlehrer. Dies ist bei insgesamt acht Personen der Fall (Nr. 2, 4, 7, 13, 14, 16, 17, und 18). Auffällig ist auch bei der Post-Erhebung die große Diskrepanz bei Schüler Nr. 2. Hier beträgt der Unterschied zwischen Schüler- und Lehrereinschätzung 14 Punkte, welches wiederum die größte Differenz dieses Erhebungszeitpunktes darstellt. Im Fall der anderen Schüler liegt die Differenz der SDQ-Werte bei maximal 5 Punkten.

Bei acht Probanden ist die Differenz zwischen Selbst- und Fremdwahrnehmung durch den Klassenlehrer kleiner als 4 Punkte, sie haben eine sehr ähnliche Einschätzung des aktuellen Verhaltens (Nr. 4, 5, 8, 11, 12, 16, 17, und 19). Die Wahrnehmung des eigenen Verhaltens weicht bei Schüler Nr. 1, 2, 6, 9, 15, 20 und 21 stark von dem ihrer Klassenlehrer ab.

Der durchschnittliche SDQ-Wert der 21 bzw. 20 Schüler liegt zum Zeitpunkt der Post-Messung bei 14,2 Punkten, also 2,9 Punkte niedriger als bei der Pre-Erhebung. Im Durchschnitt beurteilen die Klassenlehrer ihre Schüler mit 14,7 Punkten bei der Post-Messung. Das sind 4,1 Punkte weniger als bei der Pre-Messung. Auffällig ist dabei, dass sich die durchschnittlichen Werte der Schüler und der Lehrer bei der Post-Erhebung angenähert haben. Die Differenz beträgt 0,5 Punkte im Vergleich zu 1,7 Punkten im Pre-Test.

Zusammenfassung

Zum Zeitpunkt der Pre-Erhebung mit Hilfe des SDQ schätzen die Klassenlehrer insgesamt 12 ihrer Schüler als auffälliger ein, als sie sich selbst. Sieben Schüler erzielen einen höheren Punktwert als die Lehrer. Sie empfinden ihr Verhalten stärker von der Norm abweichend als die befragten Erwachsenen. Bei sechs Schülern kann von einer sehr ähnlichen Einschätzung wie die ihrer Lehrer gesprochen werden, bei zehn Personen von einer stark abweichenden. Die Ergebnisse des Post-Tests zeigen eine leichte Annäherung der Ergebnisse von Schülern und Lehrern. Zehn Lehrer bewerten ihre Schüler höher als sie sich selbst, bei acht Schülern ist es umgekehrt. Allerdings können in acht Fällen sehr ähnliche Wahrnehmungen des Verhaltens festgestellt werden und stark abweichende in sieben.

7.9.8 Ergebnisse der Fragebögen

Von 21 Probanden füllen insgesamt 19 Personen, gemeinsam mit dem Post-Test des SDQ, einen Fragebogen aus. Eine Zusammenfassung der einzelnen Antworten befindet sich im Anhang, wobei von Schülern genannte Namen anonymisiert sind. Schüler Nr. 10 sowie Schüler Nr. 17 bearbeiten den Fragebogen auf eigenen Wunsch hin nicht. Der Fragebogen soll helfen, die Meinung der Schüler zu der abgeschlossenen Unterrichtseinheit, und somit die soziale Validität, zu ermitteln. Dabei wird, neben einer allgemeinen Einschätzung, erhoben, was sie als „gut“ und was als „schlecht“ erinnern. Zunächst wird die Unterrichtseinheit mit einer Schulnote bewertet. Dabei ergibt sich folgender Notenspiegel bei 19 Schülern:

Schulnote:	1	2	3	4	5	6
Häufigkeit:	2	9	6	1	0	1

Tabelle 6: Ergebnisse der Notenvergabe mit Hilfe der Fragebögen Post.

Diese Notengebung der Schüler ergibt eine Durchschnittsnote von 2,4. Bei der Begründung der Note geben viele der Befragten an, dass es ihnen „Spaß gemacht hat“, so die Schüler Nr. 5 und 6, oder dass ihnen „das Meiste“ gut gefallen hat (Schüler Nr. 2 oder Nr. 3) oder auch, dass sie es langweilig fanden (Nr. 4). Schüler Nr. 15 hält die Unterrichtseinheit für „Schwachsinn“ und gibt die Schulnote 6.

„Was fandest du gut“ wird von insgesamt acht Personen damit beantwortet, dass gegessen oder getrunken wird (Kekse und Tee). Teilweise werden auch einzelne Inhalte der Unterrichtseinheit benannt, wie z.B. rational und irrational, Geschichten, Merksätze, „gute und schlechte Seite“ (vgl. Schüler Nr. 1, Nr. 3, Nr. 7, Nr. 14 und Nr. 16). Mehrere Schüler benennen, dass es sich um „besondere“ Stunden handelt, was sie positiv bewerten, etwa Schüler Nr. 9 „Es war kein normaler Unterricht“ oder „...die Stunden waren cool und toll“ (Schüler Nr. 6). Schüler Nr. 1, Nr. 6 und Nr. 21 geben an, etwas Hilfreiches gelernt oder Informationen bekommen zu haben. Schüler Nr. 15 beantwortet diese Frage konsequent mit „Gar nichts“.

Die Frage „Was fandest du schlecht?“ wird von insgesamt drei Schülern mit einer Bewertung des eigenen Verhaltens beantwortet. „Dass ich mich am Anfang mit einem Schüler gezofft habe“, „Mein Verhalten“ (Schüler Nr. 1 bzw. Nr. 2). Fünf Personen

beantworten die Frage mit „Nichts“ oder „Wenig“ (Nr. 3, Nr. 5, Nr. 7, Nr. 11 oder Nr. 18). Auch hier werden von einigen Schülern Inhalte der Unterrichtseinheit genannt, die sie „schlecht“ fanden, z.B. „Eine Geschichte“ oder „Gefühle auf Pappe aufkleben“ bei Schüler Nr. 12 oder Nr. 16. Von Schüler Nr. 4, Nr. 13 und Nr. 21 wird das „viele Reden“ kritisiert. Schüler Nr. 19 und Nr. 9 beklagen, dass die Aufgaben/die Inhalte zu ähnlich sind.

7.9.9 Ergebnisse der Fragebögen Follow-up

Jene fünf Schüler, die an der Follow-up Messung des PFT und SDQ teilnehmen, bearbeiten ebenfalls eine Follow-up Version des Fragebogens der Post-Messung. Es handelt sich dabei um Schüler Nr. 2, Nr. 3, Nr.4, Nr. 7 und Nr. 13. Mit Hilfe dieses Follow-up Fragebogens sollen Erinnerungen an die Unterrichtseinheit, drei Monate nach ihrem Ende, eruiert werden. Dabei wird erhoben, an welche Inhalte der Unterrichtseinheit sich die Probanden noch erinnern (fünf Dinge) und was ihnen besonders gut oder nicht gefallen hat. Außerdem sollen sie einschätzen, ob sie etwas Neues durch die Stunden zur Förderung des rationalen Denkens gelernt haben, oder nicht. Schlussendlich geben sie nochmals eine Schulnote in der Retrospektive für die Unterrichtsreihe.

Zunächst geben alle fünf Schüler jeweils fünf Inhalte an, die ihnen aus der Unterrichtseinheit in Erinnerung geblieben sind. Alle fünf Befragten nennen einheitlich die Begriffe „rational“ und „irrational“. Ebenso tauchen bei jedem Schüler eine oder mehrere Aktivitäten aus der Unterrichtsreihe auf, wie z.B. Malen, Spiele, Vorlesen (Schüler Nr. 2), Zettel ankreuzen (Schüler Nr. 3) oder Arbeitsblätter bei Schüler Nr. 7 und 13. Drei von fünf Schülern nannten „Gefühle“ als einen Inhalt, den sie erinnern (Schüler Nr. 3, Nr. 7 und Nr. 13).

Auf die Frage hin, was ihnen „Besonders gut gefallen hat“ nennen zwei Schüler „Alles“, bzw. „Fast Alles“, die anderen drei „Malen und Kekse“, „Essen“ und „Bonbons“. „Gar nicht gefallen“ hat zwei Befragten „Gar nichts“. Ansonsten werden „Vorlesen“, „Arbeitsblätter“ sowie „Arbeiten“ benannt.

Die Frage „Hast du während der Einheit etwas Neues gelernt?“ wurde nur von einem Schüler mit Nein beantwortet. Schüler Nr. 2 gibt bereits bei der Post-Messung mit Hilfe des SDQ an, dass sein Verhalten sich ein wenig verschlechtert habe und er die erhaltenen

Informationen wenig hilfreich findet. Schüler Nr. 3, Nr. 4, Nr. 7 und Nr. 13 geben an, etwas Neues gelernt zu haben. Die Begründungen sind unterschiedlich. Schüler Nr. 4 benennt die Worte „Rational/Irrational“ als neue Informationen, Schüler Nr. 3 gibt an, viel über das Thema Gefühle gelernt zu haben. Schüler Nr. 7 beschreibt einen Inhalt aus der achten Unterrichtsstunde, eine irrationale Forderung. „Man soll keine Forderungen an die Welt stellen“. Schüler Nr. 13 hat nach eigener Aussage gelernt „Dass ich meine Gefühle selbst bestimme“.

Die Notenvergabe der Schüler in der Retrospektive sieht folgendermaßen aus:

Schulnote:	1	2	3	4	5	6
Häufigkeit:	0	3	2	0	0	0

Tabelle 7: Ergebnisse der Notenvergabe mit Hilfe der Fragebögen Follow-up.

Daraus ergibt sich die Durchschnittsnote 2,4. Bei Schüler Nr.2 verändert sich die gegebene Note von 2 auf 3, Schüler Nr. 3 und Nr. 7 geben, wie auch bei der Post-Messung, die Note 2. Sowohl bei Schüler Nr. 4 als auch bei Nr. 13 steigt die Schulnote an, in einem Fall von 4 auf 3, bzw. von 3 auf 2.

7.9.10 Zusammenfassung

Mit Hilfe der Fragebögen, bzw. Fragebögen Follow-up, wird die Meinung der Schüler über die Unterrichtseinheit nach deren Ende, bzw. drei Monate später, ermittelt. Sowohl in der ersten Fragebogenerhebung als auch drei Monate später wird die Unterrichtsreihe mit einer Durchschnittsnote von 2,4 bewertet. Insbesondere die Veränderung im Unterrichtsalltag wird von vielen Schülern geschätzt, teilweise aber auch einzelne Inhalte. Diese werden von mehreren Schülern auch nach drei Monaten erinnert.

7.10 Diskussion der Daten

Aufgrund der kleinen Gruppengrößen werden an dieser Stelle keine generalisierbaren Aussagen getroffen. Auch durch das Fehlen einer gleichwertigen Kontrollgruppe, können mit Hilfe der vorhandenen Vergleichsgruppe, lediglich einige Confounder der internen Validität annäherungsweise kontrolliert werden. Auf die statistischen Betrachtungen der

PFT Ergebnisse (vgl. Punkt 7.9.1) wird in der Diskussion der Daten kein weiter Bezug genommen. Damit soll vermieden werden, aus einer quasiexperimentellen Untersuchung mit geringer interner Validität unzulässige Rückschlüsse hinsichtlich der Evaluation eines Treatments zu ziehen. Es werden, basierend auf den erhobenen Daten, Vermutungen angestellt, die jedoch an vielen Fällen durch weitere Untersuchungen beleuchtet werden sollten.

7.10.1 Ergebnisse des PFT

Mit Hilfe des Picture Frustration Tests wird in dieser Untersuchung die Fähigkeit zum rationalen Denken ermittelt. Daher werden gestiegene PFT-Werte mit einer Steigerung der Fähigkeit des rationalen Denkens in Verbindung gebracht.

Auf individueller Ebene wird bei 17 von 21 Probanden der Versuchsgruppe die Fähigkeit zum rationalen Denken gesteigert, nachdem sie an der Unterrichtseinheit teilgenommen haben. In einigen Fällen ist die Zunahme ihres rationalen Denkens so groß, dass sie ihren PFT-Wert beinahe verdoppeln können. Auch die um mehr als 2 Punkte gestiegenen Mittelwerte der Post-Messung, weisen bei der Versuchsgruppe auf eine Verbesserung des rationalen Denkens hin (vgl. Abbildung 16 und Abbildung 17). Deutlich wird dies insbesondere, wenn man die Werte der Vergleichsgruppe hinzuzieht. Bei den sechs Teilnehmern steigen in zwei Fällen die PFT-Werte an. Einmal fallen sie, bei zwei Personen bleiben sie gleich (vgl. Abbildung 19). Bezogen auf die Mittelwerte der Pre- und Post-Messung wird deutlich, dass keine Zunahme des rationalen Denkens stattgefunden hat. Dies deutet darauf hin, dass nicht alleine die schulische Umgebung, die diese Probanden gemeinsam haben, zur Förderung des rationalen Denkens führt. Da kein Teilnehmer der Versuchsgruppe zum Zeitpunkt der Post-Messung schlechtere Ergebnisse aufweist als bei der Pre-Messung, verschlechtert die Teilnahme an der Unterrichtseinheit nicht die Fähigkeit zum rationalen Denken. Die Ergebnisse deuten darauf hin, dass bei 12-16-jährigen Schülern mit dem Förderschwerpunkt ES die Fähigkeit zum rationalen Denken durch eine Unterrichtseinheit, basierend auf der REE, gesteigert wird. Dieses Ergebnis entspricht vielen der bisherigen Untersuchungen um die Effektivität der REE (vgl. 6.4). Bei Untersuchungen bei Schülern mit Lernbehinderungen konnte eine Steigerung des rationalen Denkens durch den Einsatz der REE nachgewiesen werden (Grünke 2003a, 157ff). Nicht zuletzt durch den vorhandenen Overlap zwischen Verhaltens- und Lernstörungen (vgl. 2.4) erscheint der Einsatz der REE auch bei Schülern mit

Verhaltensstörungen sehr sinnvoll. Auch Vernon/Bernard (2006) unterstützen den Einsatz der REE eben auch bei Schülern mit Verhaltensstörungen.

Interessant ist weiterhin, dass sowohl die Vergleichs- als auch die Versuchsgruppe vor der Untersuchung ähnliche Ausgangswerte haben. Sie unterscheiden sich nur durch 0,5 Punkte. Die Post-Messung zeigt jedoch, dass sich die Werte der beiden Gruppen nicht im gleichen Verhältnis verändern. Die Werte der Vergleichsgruppe stagnieren, wohingegen sich die PFT-Werte der Versuchsgruppe im gleichen Zeitraum im Mittel um 2,4 Punkte verbessern. Es erscheint fragwürdig, ob diese Zunahme nur durch z.B. Reifungsprozesse des Älterwerdens entsteht, da diese auch für die Vergleichsgruppe zutreffen müsste. Diese Annahme kann auch durch die, wenn auch wenigen, Ergebnisse der Follow-up Messung unterstrichen werden. Weitere drei Monate nach der Post-Messung ist es bei den Probanden der Vergleichsgruppe nicht zu einer messbaren Steigerung des rationalen Denkens gekommen, der Mittelwert hat sich, im Gegenteil, um 0,5 Punkte verschlechtert.

Bezogen auf das Alter bzw. das Geschlecht lassen sich verschiedene Vermutungen aufstellen, die jedoch mit Hilfe der erhobenen Daten nicht vollständig belegt werden können. Es lässt sich ein deutlicher Unterschied zwischen den PFT-Werten der jüngeren Schüler (12-13 Jahre) und der älteren Schüler (14-16 Jahre) feststellen (vgl. Abbildung 26). Dieses Ergebnis ist, bezieht man aktuelle entwicklungspsychologische Erkenntnisse ein, nicht verwunderlich. Fingerle/Grumm/Hein (2009) verweisen auf einen „Age-level breakdown“, im Bezug auf Präventionsprogramme von aggressivem Verhalten. Präventionsprogramme scheinen, sowohl in der Vorschulzeit als auch ab einem Alter von 13-14 Jahren, besser zu wirken als bei der Altersgruppe dazwischen (480). Auch Grünke stellte in einer Untersuchung von 2003 fest, dass ältere Kinder über eine signifikant besser ausgeprägte Fähigkeit zum rationalen Denken verfügen als Jüngere (Grünke 2003, 152f). Allerdings waren die Probanden jener Untersuchung zwischen zehn und 13 Jahren alt. Die Fähigkeit, sich mit den eigenen Kognitionen auseinander zu setzen oder den der sokratischen Dialog anzuwenden, als Teile der REE, setzt ein gewisses Entwicklungsniveau voraus (vgl. Borg-Laufs/Trautner 2007, 77ff). Auch Breitenbach betont die Wichtigkeit der Entwicklungsstufe im Hinblick auf den Erfolg einer kognitiven Umstrukturierung. Es wird auf eine Studie verwiesen, bei der der Behandlungserfolg und das Alter zusammenhängen. Bei älteren Kindern, die über besser entwickelte kognitive

Fähigkeiten verfügten, waren kognitive Behandlungsmethoden erfolgreicher (Breitenbach 2007, 493ff).

Bezogen auf das Geschlecht gibt es weniger wissenschaftliche Untersuchungen auf die verwiesen werden könnte. Grünke stellte 2003 mittels PFT keinen signifikanten Unterschied zwischen der Fähigkeit zum rationalen Denken, erhoben mit dem PFT, bei Jungen und Mädchen fest. Allerdings befanden sich die untersuchten Probanden der Untersuchung erst am Beginn der Adoleszenz (Grünke 2003, 152f). Bezogen auf das Geschlecht können die erhobenen Daten, vgl. Abbildung 25, die Frage nach einem Zusammenhang zwischen Geschlecht und der Fähigkeit zum rationalen Denken leider nicht hinreichend beantworten. Die Zusammensetzung der untersuchten Versuchsgruppe weist deutlich höhere PFT-Werte der weiblichen Teilnehmer auf. Allerdings sind alle Mädchen, die an der Untersuchung teilgenommen haben, mindestens 14 Jahre alt. Demnach kann der Zusammenhang zwischen der besseren Fähigkeit zum rationalen Denken auch vom höheren Alter der Mädchen abhängen. Diese Thematik weiter zu beleuchten, könnte Aufgabe künftiger Untersuchungen sein.

Die Durchführung des Treatments erfolgte durch verschiedene Versuchsleiter, die sich hinsichtlich ihres Alters deutlich unterschieden. Sie alle verfügten nur über grundlegende Kenntnisse über die REE. Dennoch gab es keine signifikanten Unterschiede zwischen den, von unterschiedlichen Versuchsleitern betreuten, Gruppen. Es scheint daher, wie von Kanus bereits 1983 proklamiert, möglich zu sein, ohne therapeutische Vorbildung Schüler erfolgreich, hinsichtlich ihres rationalen Denkens, zu fördern. Dennoch erscheint es sinnvoll, z.B. in Form von universitären Lehrveranstaltungen oder Weiterbildungsveranstaltungen die Bekanntheit der REE zu unterstützen und eventuelle „Berührungängste“ seitens zukünftiger und bereits praktizierender Lehrkräfte zu minimieren. Grünke (1999) weist weiterhin auf einen möglichen Nutzen, nicht nur für die psychische Gesundheit der Schüler, sondern auch für die der Pädagogen hin. Hilft man den Lehrern nicht nur dabei, Stressfaktoren möglichst adäquat zu handhaben, sondern auch, diese tatsächlich abzubauen, könne verbreiteten Problemen, wie Resignation oder Burnout, vorgebeugt werden (106).

7.10.2 Ergebnisse des SDQ

Mit Hilfe des SDQ werden Verhaltenseinschätzungen durch die Schüler selbst bzw. durch ihre Klassenlehrer vorgenommen. In 19 Fällen zeigen die Ergebnisse der SDQ Lehrerversion der Pre- im Vergleich zur Post-Messung eine Veränderung der Werte in Richtung eines „normalen“ Verhaltens (vgl. dazu Punkt 7.9.5). Bei einem Probanden verschlechtert sich die Einschätzung des Klassenlehrers, sie bleibt dennoch in der Skala des „normalen“ Verhaltens. In einem Fall bleibt das Ergebnis des Pre- und Posttests gleich. Im Mittelwert verringern sich die Werte der Post-Messung um 4,4 Punkte. Statistisch betrachtet ist das Gesamtergebnis zweiseitig signifikant. Die Ergebnisse des SDQ der Lehrerversion zeigen ein deutliches Bild von einer signifikant besseren Einschätzung der Schüler durch ihre Klassenlehrer. Ähnlich positiv erleben die Schüler selbst die Veränderung ihres Verhaltens nach der Untersuchung (vgl. dazu Punkt 7.9.5). Auch hier verbessern 19 von 20 Probanden ihre Verhaltenseinschätzung. 15 Personen beurteilen ihr eigenes Verhalten nach Ende der Studie als „normal“. Das Gesamtergebnis verbessert sich im Mittel um 3,4 Punkte, dies stellt eine signifikante Größe dar.

Die Ergebnisse dürfen jedoch nicht darüber hinwegtäuschen, dass ein Gesamtverhalten beurteilt wird. Mit Hilfe der Daten des PFT wird, im begrenzten Rahmen der Untersuchung, gezeigt, dass das rationale Denken der Schüler nicht nur durch Älterwerden oder die schulische Förderung deutlich ansteigt. Natürlich hat die Förderung einer SfE den Anspruch, das Verhalten eines Schülers in eine positive Richtung zu beeinflussen (vgl. Drave/Rumpler/Wachtel 2000, 343ff). Daher kann die durchgeführte Unterrichtseinheit zwar einen Teil zu dieser positiven Entwicklung beigetragen haben, die Werte, die mit Hilfe des SDQ erhoben wurden, sind allerdings nicht differenziert genug, um abzuschätzen zu können, welchen Einfluss die REE auf die „Verhaltensverbesserung“ hat. Innerhalb dieser Überlegungen, kann dennoch bei einigen Schülern von einer guten Entwicklung gesprochen werden. Bei drei Schülern, bezogen auf die Einschätzung der Klassenlehrer, ändert sich die Verhaltenseinschätzung von auffällig zu normal und immerhin bei neun Schülern um eine „Skala“ in Richtung der Norm.

Bei dem Vergleich der erhobenen Daten mit den Informationen des Anhangs des SDQ Lehrerversion ist interessant, dass sich zwar in 19 Fällen die Werte der Probanden verbessern, aber in zehn Fällen die Probleme als „etwa gleich“ eingestuft werden. Dabei kann insbesondere bei einem Klassenlehrer eine Häufung festgestellt werden. Er schätzt

das Verhalten bei keinem seiner Schüler als verändert ein. Auch bei der Selbsteinschätzung der Schüler beurteilen drei von ihnen (Nr. 2, 12 und 17) ihre Probleme nach der Untersuchung, mit Hilfe des Anhangs des SDQ, als „etwas-“ oder „viel schlechter“. In allen Fällen verändert sich jedoch der SDQ-Wert in Richtung der Norm. Die durchschnittliche Verhaltenseinschätzung durch die Klassenlehrer, auch durch die Schüler selbst, hat sich in Richtung der Norm verändert. Obwohl keine der beiden Gruppen über das Ergebnis der PFT-Messungen informiert war, hat sich auch hier das Gesamtergebnis signifikant verbessert. An dieser Stelle können nur Vermutungen, eine Korrelation die beiden Parameter betreffend, angestellt werden. Zukünftige Untersuchungen dieses Zusammenhanges wären wünschenswert.

Mit Hilfe des Anhangs des SDQ in der Follow-up Lehrerversion wurden in insgesamt 11 Fällen die „Probleme“ der Schüler als „Viel“ oder „Ein wenig besser“ eingestuft. Insgesamt 14 Personen bewerteten die Termine, bzw. erhaltenen Informationen, als „Ziemlich“ oder „Sehr hilfreich“. Bezogen auf beide Fragen kann festgehalten werden, dass jeweils mehr als 50% der Lehrer die Unterrichtseinheit als subjektiv hilfreich einschätzten. Ähnlich positiv sieht die Mehrheit der Schüler das eigene Verhalten nach der Unterrichtseinheit. 14 Probanden benennen, dass ihre Probleme „Viel“ oder „Etwas besser“ geworden sind. Ebenso werden von 15 Schülern die Termine, bzw. erhaltenen Informationen, als „Sehr“ oder „Ziemlich hilfreich“ bewertet. Bezogen auf diese Aussagen kann von einer mehrheitlich positiven Bewertung der Unterrichtseinheit gesprochen werden, welches Einfluss auf die Einschätzung der sozialen Validität der Untersuchung hat.

Die Ergebnisse des SDQ-Follow-up lassen wenig eindeutige Vermutungen zu (vgl. 7.9.6). Zum einen ist dafür die Gruppe von fünf Personen zu klein, zum anderen gibt es keine Daten durch die Klassenlehrer, die als Vergleichsgröße dienen könnten. Da kein Proband auf das Niveau der Pre-Messung zurückfällt, beurteilen alle Schüler die Gesamtentwicklung positiv, außerdem schätzt sich niemand als „auffällig“ ein. Eine weitere Beschäftigung mit Schüler Nr. 2 wäre reizvoll gewesen, da er während der gesamten Untersuchung eine sehr negative Selbsteinschätzung aufweist.

Eine Gegenüberstellung der Selbsteinschätzung der Schüler und der Einschätzung durch die Klassenlehrer zeigt, dass zum Zeitpunkt der Pre-Messung des SDQ die Beurteilung

teilweise stark voneinander abweicht (vgl. Punkt 7.9.5). In 12 Fällen schätzen die Klassenlehrer ihre Schüler um 1,7 Punkte auffälliger ein als sie sich selbst. In sieben Fällen erleben sich die Schüler weiter von der Norm abweichend als ihre Lehrer dies tun. In zehn Fällen weichen die Einschätzungen um mehr als 5 Punkte voneinander ab. Bei sechs Probanden beträgt die Differenz kleiner gleich 3 Punkte. Die Ergebnisse der Post-Tests zeigen eine leichte Annäherung der Schüler- und Lehrerwahrnehmung zueinander (vgl. Punkt 7.9.5). Zehn Klassenlehrer bewerten ihre Schüler höher als sie sich selbst, acht Schüler schätzen sich auffälliger ein als ihre Klassenlehrer dies tun. Im Mittelwert beträgt die Differenz nunmehr 0,5 Punkte, die die Lehrer die Schüler „auffälliger“ einschätzen. Zu diesem Messzeitpunkt kann bereits in acht Fällen von einer sehr ähnlichen Wahrnehmung gesprochen werden, von einer stark voneinander abweichenden Einschätzung in sieben Fällen. Eine mögliche Begründung für die Annäherung der Sichtweisen von Lehrern und Schülern, bezogen auf die Verhaltenseinschätzung, ist eine stärkere Sensibilisierung der Schüler durch die Unterrichtseinheit. Über einen Zeitraum von ca. acht Wochen wird, zusätzlich zur bereits vorhanden schulischen Förderung, regelmäßig zum Thema Gedanken und Gefühle gearbeitet. In vielen Fällen bezieht die Verhaltensanalyse andere Personen mit ein. So muss z.B. in Unterrichtsstunde 2 zwischen dem angemessenen und unangemessenen Ausdruck von Gefühlen unterschieden werden. Durch die Beschäftigung mit diesem Thema könnten die Schüler zum Zeitpunkt des Posttests besser fähig sein, ihr Verhalten differenziert einzuschätzen. Allerdings muss dies als Annahme betrachtet werden, die auf keiner empirischen Grundlage fußt.

7.10.3 Ergebnisse der Fragebögen

Bei der Bewertung der Unterrichtsstunden mit Hilfe der Fragebögen durch insgesamt 19 Schüler ergibt sich eine Durchschnittsnote von 2,4 also „gut“. Insgesamt erlaubt diese Note die Annahme, dass ihnen die Unterrichtseinheit gefallen hat. Da jedoch viele Antworten der Schüler relativ ungenau sind, lassen sie viel Spielraum für Interpretationen. Einige Schüler haben Interesse an den Inhalten und benennen dies auch direkt, z.B. Schüler Nr. 7, Nr. 6, Nr. 11 oder Nr. 21. Bei vielen Schülern scheint allerdings die Abwechslung vom regulären Schulalltag und die Versorgung mit Leckereien und Getränken Vorrang zu haben. Nur Schüler Nr. 15 benennt, dass „gar Nichts“ gut und „Alles schlecht“ war. Durch seine wenig differenzierten Antworten kann allerdings nicht festgestellt werden, ob es tatsächlich inhaltliche Kritik gibt, oder ob es sich lediglich um eine „trotzige“ Antwort handelt, die durch eine schlechte Tagesverfassung entstanden ist. Als Inhalte, die die

Schüler negativ bewerten, werden vereinzelte Übungen genannt. Es gibt jedoch keine Häufung bei einer bestimmten Übung. Daher kann davon ausgegangen werden, dass individuelle Vorlieben und Geschmäcker Einfluss haben. Von drei Personen wird „das viele Reden“ kritisiert. Viele Stunden der Unterrichtsreihe enthalten Inhalte wie Diskussionen oder altersangepasste sokratische Dialoge. Als Alternative zu dieser verbalen Ausrichtung könnten andere praktische Anteile, wie Szenisches Spiel (vgl. Scheller 1998) eingesetzt werden. Die strukturierte, beherrschende und kognitiv ausgerichtete, teilweise sogar als „verkopft“ bemängelte, Vorgehensweise der Rational-Emotiven Interventionen wird mitunter kritisiert. Allerdings zeigen die Befunde der vorliegenden Arbeit, wie auch die Ergebnisse von Schülern mit Lernbehinderungen von Grünke (1999; 2003a), dass die REE deutliche Veränderungen hinsichtlich des rationalen Denkens bewirkt. Die Vorgehensweise ... „wirkt sicher auf viele Pädagogen weit weniger ansprechend, aber es bewirkt nun einmal selbst bei vielen relativ „harten Nüssen“ deutliche Veränderungen (Grünke 1999, 108f).

Obwohl an der Follow-up Erhebung mit Hilfe der Fragebögen lediglich fünf Schüler teilnahmen, lassen sich ihren Antworten einige interessante Informationen entnehmen. Alle Befragten erinnern drei Monate nach Ende der Unterrichtseinheit die zentralen Begriffe „rational“ und „irrational“. Obwohl diese im alltäglichen Wortschatz der Schüler wohl kaum eine Rolle spielen, sind sie noch allen Personen präsent. Außerdem erwähnen drei von fünf Befragten den Inhalt „Gefühle“, der ebenfalls eine zentrale Rolle in der REE spielt. Die Angaben zu Dingen, die ihnen gut oder schlecht gefallen haben, ähneln den Angaben der ersten Befragung.

Schüler Nr. 2 gibt im Gegensatz zu den anderen vier Befragten an, nichts Neues gelernt zu haben. Allerdings deckt sich diese negative Selbsteinschätzung auch mit weiteren erhobenen Daten (vgl. Abbildung 32 und Abbildung 33). Die Antworten der anderen befragten Schüler sind teilweise recht differenziert. Die Aussage von Schüler Nr. 8 gibt beinahe wortwörtlich eine irrationale Forderung wieder, die Teil der Unterrichtseinheit ist. Auch die Angabe von Schüler Nr. 13, gelernt zu haben, „Dass ich meine Gefühle selbst bestimme“, kann als ein Lernziel der Unterrichtsreihe bewertet werden.

Die unveränderte Durchschnittsnote von 2,4 lässt darauf schließen, dass die Unterrichtseinheit in der Retrospektive nicht deutlich anders erinnert wurde, als direkt nach ihrem Abschluss.

7.10.4 Ergebnisse im Bezug auf die soziale Validität

Die Ergebnisse wurden bisher analog zu den Methoden dargestellt und diskutiert, mit denen sie erhoben wurden. Zur Erhöhung der Transparenz werden die Daten, die Bezug zur Erhebung der sozialen Validität haben, gemeinsam diskutiert.

Soziale Validität im Hinblick auf die Ergebnisse

Im Verlauf der Arbeit wurde bereits dargestellt, welche Daten zur Einschätzung der sozialen Validität herangezogen werden (vgl. Kapitel 7.7.11). Bezogen auf die Ergebnisse der Untersuchung sind dies die Ergebnisse des SDQ und seines Anhangs.

Die Einschätzung des Gesamtverhaltens der Schüler durch ihre Klassenlehrer zeigt, dass es eine signifikante Verbesserung des Gesamtverhaltens hin zur Norm gegeben hat (vgl. Kapitel 7.9.5). Die Ergebnisse des SDQ Lehrerversion der Pre- im Vergleich zur Post-Messung, zeigt in 19 Fällen eine Veränderung der Werte in Richtung eines „normalen“ Verhaltens (vgl. Kapitel 7.9.5). Die „Probleme“ der Schüler wurden, mit Hilfe des Anhangs des SDQ in der Follow-up Lehrerversion, für 11 Schüler als „Viel“ oder „Ein wenig besser“ eingestuft.

Die Schüler selbst schätzen ihr Gesamtverhalten nach der Untersuchung ebenfalls positiver ein (vgl. dazu 7.9.5). 19 von 20 Probanden verbessern ihre Verhaltenseinschätzung. 15 Personen beurteilen ihr eigenes Verhalten nach Ende der Unterrichtseinheit als „normal“. Das Gesamtergebnis stellt eine signifikante Größe dar. 14 von 20 Probanden benennen, anhand der Frage im Anhang des SDQ Selbstberichtsversion, dass ihre Probleme „Viel“ oder „Etwas besser“ geworden sind.

Interessant erscheint der Zusammenhang zwischen der individuellen Akzeptanz der Unterrichtseinheit und der subjektiven Einschätzung ihres Nutzens. Fingerle/Grumm/Hein (2009) berichten über ein Aggressionspräventionsprogramm, das die subjektiv erlebte Nützlichkeit mit dem Ausmaß an Aggressivität korrelierte (484). Im Fall der vorliegenden

Untersuchung können keine klaren Zusammenhänge zwischen der Steigerung des rationalen Denkens und der subjektiv erlebten Nützlichkeit entdeckt werden. Schüler Nr. 15 hält die Unterrichtseinheit für „Schwachsinn“ und bewertet sie mit der Note 6. Dennoch hat sich seine eigene Verhaltenseinschätzung mit Hilfe des SDQ ebenso verbessert, wie seine, mit dem PFT gemessene Fähigkeit zum rationalen Denken. Dennoch lässt sich in der vorliegenden Untersuchung eine Verbindung zwischen der direkten Einschätzung des Nutzens der Methode und der Einschätzung der Ergebnisse feststellen. Alle Schüler, die ihre Probleme nach Beendigung des Treatments als etwas oder viel schlechter empfinden, beantworten auch die Frage über ihre Einschätzung des Nutzens der Informationen mit „gar nicht hilfreich“ (Schüler Nr. 2, 12 und 17). Schüler 2 gibt weiterhin in seinem Follow-up Fragebogen an, nicht Neues gelernt zu haben. Nicht nur bei den Schülern kann dieser Zusammenhang beobachtet werden, auch bei einem Klassenlehrer. Er schätzt für alle Schüler seiner Klasse das Treatment „Kaum hilfreich“ ein. Insofern werden auch die „Probleme der Probanden“ in allen Fällen als „Etwa gleich“ benannt. Allerdings kann auch in diesem Fall kein Zusammenhang zu den erhobenen Werten des SDQ festgestellt werden, da es hier höchstensfalls zwei Probanden gibt, bei denen die Ergebnisse zum Zeitpunkt der Post-Messung gleich bleibend oder schlechter sind.

Die Ergebnisse der Lehrer zeigen, dass die Resultate der Untersuchung von einer knappen Mehrheit der Klassenlehrer als sozial valide eingeschätzt werden. Allerdings ist die Überzahl wesentlich deutlicher, wenn es sich um eine indirekte Beurteilung des Verhaltens handelt. Hier werden 19 Schüler, im sozialen Vergleich der Ergebnisse, als an die Norm angenähert, eingeschätzt. Die direkte subjektive Einschätzung, anhand der Frage im Anhang des SDQ, zeigt nur bei knapp mehr als der Hälfte der Befragten eine Verbesserung der „Probleme“. Weniger groß ist die Diskrepanz bei einem sozialen Vergleich und der subjektiven Einschätzung der Ergebnisse durch die Schüler. Dennoch geben ebenfalls weniger Schüler ihr Verhalten bei einer direkten Frage als positiv an als bei den indirekten Angaben über die Skalen des SDQ. Somit schätzen auch eine Mehrheit der Schüler die Ergebnisse der Untersuchung als sozial valide ein, mehr noch als ihre Klassenlehrer. Eine weiterführende Untersuchung dieser Zusammenhänge durch andere empirische Untersuchungen wäre wünschenswert.

Soziale Validität im Hinblick auf die Methode

Die soziale Validität wird, im Hinblick auf die Unterrichtseinheit zur Förderung des rationalen Denkens, mit Hilfe von Fragen aus dem Anhang des SDQ und den Daten der Fragebögen, beleuchtet (vgl. Kapitel 7.7.11).

Sowohl die Schüler selbst als auch ihre Klassenlehrer schätzen die „Termine und die erhaltenen Informationen“ ein. Die Frage kann mit „Gar nicht hilfreich“, „Kaum hilfreich“, „Ziemlich hilfreich“ oder „Sehr hilfreich“ beantwortet werden. Aufgrund der 4-stufigen Antwortskala muss der Antwortende eine Richtung für seine Antwort auswählen. Es gibt keine Tendenz zur Mitte (vgl. Stigler/Reicher 2005, 145f; Bortz/Döring 2006, 253ff). Insgesamt 14 von 21 Klassenlehrern bewerteten die Termine, bzw. die erhaltenen Informationen, als „Ziemlich“ oder „Sehr hilfreich“. Kein Lehrer beantwortet diese Frage mit „Gar nicht hilfreich“. Mit „Kaum hilfreich“ wird die Frage sieben Mal beantwortet. Zwei Drittel der Klassenlehrer beurteilen demnach die Unterrichtseinheit als hilfreich (vgl. Punkt 7.9.5). Leider gibt es keine Informationen darüber, welche Kritikpunkte an der Unterrichtseinheit jene Lehrer haben, die sie als kaum hilfreich bewerten. Gerade diese subjektiven Einschätzungen könnten wesentlich dazu beitragen, die Akzeptanz der REE an einer SfE zu erhöhen (vgl. Fingerle/Grumm/Hein 2009). Weitere Forschung wäre dafür von Nöten.

Die Bewertung der Schüler deckt sich weitgehend mit der Einschätzung der Klassenlehrer. 15 von 20 Schülern beurteilen die Termine, bzw. erhaltenen Informationen, als „Sehr“ oder „Ziemlich hilfreich“. Allerdings sind die verbleibenden fünf Schüler sehr kritisch in ihrer Einschätzung. Zwei Teilnehmer schätzen die Unterrichtseinheit als „Kaum hilfreich“ ein, und drei Schüler als „Gar nicht hilfreich“ (vgl. Punkt 7.9.5). Auch in diesen Fällen wäre eine detailliertere Kritik hilfreich, um eventuelle Veränderungen anbringen zu können. Dennoch beurteilt ein großer Teil der beteiligten Lehrer und der Schüler selbst, die Unterrichtseinheit als hilfreich. Der weitere Einsatz der REE an einer SfE kann durch die subjektive überwiegend positive Einschätzung des Programms begründet werden.

Mit Hilfe der Fragebögen, die 19 der 21 beteiligten Schüler bearbeitet haben, werden weitere Informationen zur subjektiven Einschätzung der Unterrichtseinheit erhoben. Durchschnittlich bewerten die Schüler die Unterrichtsreihe mit einer Note von 2,4 also „gut“ (vgl. Punkt 7.10.3). 17 Personen geben Noten zwischen sehr gut und befriedigend,

nur zwei Schüler bewerten mit ausreichend bzw. ungenügend. Julius, Schlosser und Goetze (2000) sprechen von einer sozial validen Methode, wenn die Behandlung von Betroffenen und Bezugspersonen angenommen wird. Die deutliche Mehrzahl der Schüler wählt, mit Hilfe von Schulnoten, eine positive Bewertung der Unterrichtseinheit. Es zeichnet sich eine mehrheitliche Bejahung der Methode durch Schüler und Lehrer ab, die auf eine soziale Validität hinweist. Allerdings kann durch die Aussagen der Schüler, die Unterrichtseinheit betreffend, kaum differenziert werden, welches die Basis für die positive Einschätzung der Methode war.

Der Begriff der sozialen Validität lässt, basierend auf der aktuellen Literatur, viel Spielraum für Interpretationen. Zur Einschätzung eines Behandlungserfolgs liegen keine quantitativen Vorgaben vor, die eindeutige Aussagen rechtfertigen würden (vgl. Julius/Schlosser/Goetze 2000). Dennoch ermöglicht das Konstrukt der sozialen Validität eine neue und wichtige Perspektive auf Aspekte, wie Ergebnisse und Methode, einer Untersuchung. Der Blick auf die subjektiven Einschätzungen der „Betroffenen“ entspricht der Forderung nach möglichst individueller Förderung und Partizipation in der Sonderpädagogik (Mühl 2000; Wittrock/Lütgenau 2004). Auch Fingerle/Grumm/Hein (2009) betonen, dass die subjektive Nutzersicht wichtige Informationen für die Optimierung und Weiterentwicklung von Programmen bietet. Sie betonen ebenfalls die erhöhte Akzeptanz der Inhalte, wenn sie als subjektiv nützlich und praktikabel eingestuft werden (Fingerle/Grumm/Hein 2009, 482ff). Aussagen über die soziale Validität, im Bezug auf die Ergebnisse und die Methode der vorliegenden Untersuchung, können nur als vorläufige Tendenzen und bezogen auf die individuellen Gegebenheiten gesehen werden. Trotz aller notwendigen Einschränkungen und angebrachten Vorbehalte deuten die unterschiedlichen Daten auf eine mehrheitlich positive Einschätzung der beteiligten Schüler und ihrer Klassenlehrer hin. Es wurden Auswirkungen auf das Verhalten der Schüler nach Ende der Unterrichtseinheit festgestellt, die in vielen Fällen in Richtung der Norm waren. Unabhängig davon, ob eine Abwechslung vom Schulalltag oder die erhaltenen Informationen gewürdigt wurden, befürworteten viele Schüler die Methode in Form ihrer Benotung.

7.11 Prüfung der Fragestellung und Frage

7.11.1 Vorrangige Fragestellung

„Wird das rationale Denken durch eine Unterrichtsreihe, basierend auf der Rational-Emotiven Erziehung, bei Schülern mit dem sonderpädagogischen Förderbedarf in der emotionalen und sozialen Entwicklung im Alter von 12-16 Jahren verändert?“

Diese Frage wird positiv beantwortet. Das rationale Denken von 12-16-jährigen Schülern an einer SfE wurde, mit Hilfe eine Unterrichtsreihe, basierend auf der REE, signifikant verändert.

Daher wird die Nullhypothese, „Ein Programm zur Förderung des rationalen Denkens, basierend auf der REE, hat keinen Einfluss auf den Umfang des rationalen Denkens bei 12-16-jährigen Schülern mit dem sonderpädagogischen Förderbedarf in der emotionalen und sozialen Entwicklung“ zugunsten der Alternativhypothese, „Ein Programm zur Förderung des rationalen Denkens, basierend auf der REE verändert den Umfang des rationalen Denkens bei 12-16-jährigen Schülern mit dem sonderpädagogischen Förderbedarf in der emotionalen und sozialen Entwicklung“, verworfen.

7.11.2 Nachrangige Frage

Nachrangig soll mit Hilfe der erfolgten Untersuchung die Frage nach der sozialen Validität der Untersuchung, bezogen auf die Ergebnisse und die Methode, geprüft werden.

„Ist die vorliegende Untersuchung sozial valide?“

Zur differenzierten Prüfung der Frage wird auf die aufgestellten Annahmen einzeln eingegangen.

Die Annahme im Bezug auf die Ergebnisse „Die an der Untersuchung beteiligen Schüler und ihre Klassenlehrer schätzen das Verhalten der Schüler nach der Unterrichtseinheit unverändert ein“ kann, basierend auf den erhobenen Daten, vorläufig verworfen werden. Für den Rahmen der Untersuchung kann davon gesprochen werden, dass das Verhalten der Schüler nach der Unterrichtseinheit als signifikant verändert eingeschätzt wurde.

Bezogen auf die Methode (Unterrichtseinheit) der Untersuchung wurde folgendes angenommen: „Die an der Untersuchung beteiligten Schüler und ihre Klassenlehrer empfinden die Unterrichtseinheit weder als hilfreich noch als nicht hilfreich“. Auch diese Annahme wird im Rahmen der Untersuchung nicht bestätigt. Mehrheitlich schätzen Schüler und ihre Klassenlehrer die Methode der Untersuchung als „hilfreich“, bzw. durchschnittlich „gut“ ein.

Die Frage nach der sozialen Validität von Ergebnissen und der Methode wird im begrenzten Rahmen dieser Arbeit tendenziell bestätigt. Subjektiv schätzten der überwiegende Teil, der „betroffenen“ Personen, Ergebnisse und Methode sozial valide ein. Weitere empirische Untersuchungen, basierend auf einer Fragestellung und Arbeitshypothesen, erscheinen berechtigt und notwendig, um diese Thematik weiterführend wissenschaftlich zu beleuchten.

7.12 Methodenkritische Reflexion

Die Zusammenhänge zwischen Erziehung und Unterricht sind komplex, die Rahmenbedingungen veränderlich. Daher können, basierend auf den Ergebnissen von empirisch-experimenteller Forschung in der Sonderpädagogik, keine allgemeingültigen, wissenschaftlichen Aussagen über Kinder und Jugendliche mit Behinderungen getroffen werden (Grünke/Masendorf 2000, 978). Eine kritische Distanz den Ergebnissen solcher Forschung gegenüber scheint angebracht. Insbesondere, um die Ergebnisse dieser Untersuchung richtig einordnen und bewerten zu können und Anknüpfungspunkte für weiterführende Forschung zu ermöglichen, wird im Folgenden ein kritischer Blick auf die Methoden der Untersuchung geworfen.

7.12.1 Aufbau der Untersuchung

Wie bereits unter dem Punkt 7.3 dargelegt, wurde die vorgestellte Untersuchung an einer Förderschule mit dem sonderpädagogischen Schwerpunkt in der emotionalen und sozialen Entwicklung durchgeführt. Daher war die Anzahl der möglichen Probanden und die Möglichkeiten, die Confounder, insbesondere der internen Validität der Studie, zu kontrollieren, sehr begrenzt. Aus diesem Grund wurden mit 21 Probanden

Einzelstudien durchgeführt, um möglichst viele Informationen über die Wirksamkeit der REE an einer SfE, aber auch über die Durchführbarkeit und die soziale Validität zu erhalten. Um die interne Validität zu verbessern, wurde zusätzlich zu der Gruppe der Einzelstudien in der Versuchsgruppe eine kleine Vergleichsgruppe eingerichtet. Demnach handelt es sich bei dem ausgewählten Design um ein adaptiertes Zweigruppen Pre-Test-Post-Test Design. Die Validität dieses Designs, ebenso wie die Möglichkeit, übertragbare Aussagen mit Hilfe der Untersuchung zu machen, ist jedoch eingeschränkt. Um übertragbare Aussagen zu Thesen machen zu können, scheint insbesondere das hypothesenprüfende Experiment geeignet (siehe dazu 7.4.2). So sollten eine ausreichende Anzahl an Probanden per Zufall auf eine Versuchs- und eine Kontrollgruppe verteilt werden, um eine statistische Äquivalenz zu erzeugen (Schnell/Hill/Esser 2008, 223f). Wird eine gewisse Größe im Hinblick auf die Effektstärke erwartet, sollte die ideale Anzahl von Untersuchungsteilnehmern errechnet werden (Bortz 2004, 145). Mit Hilfe von randomisierten Gruppen und z.B. eines Kontrollgruppenplans mit Pre- und Posttest, und möglicherweise weiteren Messzeitpunkten, sollte es möglich sein, statistisch belegbare Aussagen zu machen und viele interne Variablen zu kontrollieren. Um aber auch die externe Validität zu gewährleisten, sollte die Übertragbarkeit der Untersuchung in einer anderen Umgebung möglich sein, welches bei einer Laborsituation, die sich in der Praxis bewähren soll, nicht immer möglich ist (vgl. Atteslander 2005).

Bei der vorliegenden Untersuchung können keine gleichwertigen, randomisierten Gruppen gebildet werden, da es am Untersuchungsort nur 21 Probanden mit den ausschlaggebenden Merkmalen gibt. Wittrock (2007) fordert eine Gesamtschulgröße der SfE, die 24 Schüler nicht überschreiten sollte (Wittrock 2007, 279). Daher scheint es schwierig, an einer Schule, die aus konzeptionellen Gründen eine gewisse Größe nicht überschreitet, 60 Probanden zu finden, um die vorliegende Studie durchzuführen. Eine Alternative zu der Durchführung der Studie an einer SfE wäre allerdings, sie parallel an mehreren Schulen dieses Schultyps durchzuführen. Da sich die Schulen jedoch in Größe, Förderangebot und Konzeption oft stark voneinander unterscheiden, wäre auch in diesem Falle eine Vergleichbarkeit der Ergebnisse nur unzureichend gegeben. Die Bildung der Vergleichsgruppe in der vorliegenden Untersuchung kann lediglich als eine „Behelfslösung“ gesehen werden, um einige wenige interne Faktoren annähernd zu kontrollieren (vgl. Punkt 7.5.4).

Ebenso kann der Follow-up Test, der in der Untersuchung durchgeführt wird, nicht als gleichwertig mit den ersten zwei Messzeitpunkten gesehen werden. Aufgrund der verkleinerten Probandenanzahl können die erhobenen Ergebnisse lediglich als Ergänzung für die individuellen Einzelfallstudien gesehen werden. Um die Reliabilität einer Untersuchung mit einer erhöhten Anzahl von Messzeitpunkten zu steigern, sollte sich die Gruppenzusammensetzung und deren Größe nicht verändern (vgl. Bortz/Döring 2006, 554). In dem Fall allerdings, könnten aufschlussreiche Daten über die mögliche Dauer eines Treatmenteffektes erhoben werden.

In der vorliegenden Untersuchung werden externe Versuchsleiter eingesetzt, um die Beeinflussung der Teilnehmer durch die Autorin auszuschließen. Alle Versuchsleiter bekommen in der Untersuchung eine gemeinsame Einführung in die Thematik sowie identische Unterlagen. Ebenfalls wird versucht, durch schriftliche Testanweisungen eine Standardisierung der Testsituation zu erreichen. Die Signierung des PFT durch die Versuchsleiter erfolgt „blind“. Es ist den Versuchsleitern nicht bekannt, welche Signierungszeichen auf rationales Verhalten hindeuten und welche nicht (vgl. Punkt 7.5.7). Selbstverständlich kann dennoch nicht von standardisierten Bedingungen während der Durchführung der Unterrichtseinheit bzw. der Tests gesprochen werden. Jeder Versuchsleiter bringt individuelle Anteile in eine Unterrichtssituation ein. Diese Artefakte können demnach nur schwer kontrolliert werden (Bortz/Döring 2006, 83f). Allerdings entspricht der Einsatz verschiedener „ausführender“ Personen den Gegebenheiten die im Feld, in diesem Fall der Schule, vorherrschen. Die REE soll von verschiedensten Pädagogen in der Schule durchgeführt werden können (vgl. Kanus 1994; Grünke 2003a). Der Einsatz mehrerer Versuchsleiter entspricht daher der Anpassungsfähigkeit, derer sich die REE verschrieben hat. Grünke weist darauf hin, dass eine Schulung von Lehrkräften, die die REE durchführen wollen, von mindestens 100 Unterrichtsstunden erforderlich erscheint (Grünke 2003, 162). Ohne den bei Grünke angegebenen Wert übernehmen zu wollen, erscheint die Schulung von Lehrkräften sinnvoll. Auch in der vorliegenden Untersuchung würde die intensive Einweisung in das Thema, welche die Versuchsleiter erfahren haben, auch für die Lehrkräfte sinnvoll erscheinen. In diesem Fall wären die Methoden der REE nicht nur auf einzelne „Förderstunden“ beschränkt, sondern könnten immer während des regulären Unterrichts eingebracht werden, wie Knaus es bereits 1983 anregt.

Bei der Auswahl der Stichprobe handelt es sich um eine bewusste Auswahl, da die Probanden bestimmten Kriterien genügen mussten, welche zuvor theoriegeleitet aufgestellt wurden. Da in der vorliegenden Untersuchung sämtliche Schüler der Schule, die den Kriterien entsprachen rekrutiert wurden, konnte keine Auswahl innerhalb der Stichprobe getroffen werden. Sie ist daher nicht repräsentativ. So haben sechs weibliche und 15 männliche Probanden an der Untersuchung teilgenommen. Dies entspricht einem Anteil von 71,4% männlichen und 28,6% weiblichen Teilnehmern. Idealerweise hätte die Zusammensetzung der Stichprobe einem verkleinertem Abbild der Grundgesamtheit an einer SfE entsprochen (vgl. Stigler/Reicher 2005, 97ff).

7.12.2 Die Testverfahren

Unter dem Punkt 7.7 wird für die beiden, in der Untersuchung verwendeten Instrumente dargelegt, welche Funktionen sie im diesem Rahmen erfüllen sollen und warum sie ausgewählt wurden. Im Folgenden wird auf mögliche Nachteile dieser Instrumente eingegangen.

Der Picture-Frustration-Test

Der Rosenzweig PFT, bzw. seine deutsche Form für Kinder- und Erwachsene, wurde in der vorliegenden Untersuchung verwendet, um rationales Denken nach Ellis zu ermitteln. Auch wenn dieser Test immer wieder in der aktuellen Forschung verwendet wird (vgl. Grubitzsch 1999; Grünke 2002a), muss insbesondere sein hohes Alter (1957, vgl. 7.7.2) als mögliches Problem angesehen werden. Auch die Neunormierung des PFT durch Rauchfleisch im Jahre 1979 scheint mittlerweile veraltet zu sein, ebenso wie die Gestaltung der Skizzen des PFT (vgl. Rauchfleisch 1979 und 1993). Sowohl die Einarbeitungs- als auch die Auswertungszeit sind umfangreich. Insbesondere, wenn bei der Auswertung des Tests nicht mehr nachvollziehbar ist, ob die Aussage eines Probanden z.B. sarkastisch gemeint ist, kann dies zu Schwierigkeiten führen. Auch wenn es sich bei dem PFT um ein semi-projektives Verfahren handelt, kann er sozial erwünscht beantwortet werden. Allerdings ist es fraglich, welcher Test gegen diese Problematik gefeit ist. Grünke erörtert 2004 in einer Validitätsstudie den Nutzen des PFT als Mittel zur Erfassung rationaler Einstellungen im Sinne Ellis, und weist die Brauchbarkeit nach. Dennoch wäre es wünschenswert, wenn in Zukunft weitere aktuelle, kindgerechte Instrumente zur Erfassung von rationalen Kognitionen auch in deutscher Sprache vorhanden wären.

Der Strengths and Difficulties Questionnaire

Der SDQ ist ein nicht zu umfangreicher, leicht auszuwertender Fragebogen, der frei im Internet zugänglich ist. Er existiert in verschiedenen Formen und konnte so in der vorliegenden Untersuchung, sowohl von Schülern als auch von Lehrern bearbeitet werden, um ein möglich umfangreiches Bild der sozialen Validität zu liefern. Bisher liegen allerdings für den SDQ keine Normdaten vor (vgl. Woerner et al. 2002, 111). Ein möglicher Nachteil des SDQs könnte der Einsatz einer dreistufigen Antwortskala sein. Es gibt die Möglichkeiten mit „Nicht zutreffend“ „Teilweise zutreffend“ und „Eindeutig zutreffend“ zu antworten (vgl. sdq.org). Die Einführung einer mittleren Antwortkategorie wird häufig als schwierig bewertet. Die Tendenz zur Mitte, also die Tendenz die mittlere Antwort als Ausweichmöglichkeit zu präferieren, könnte beim SDQ eine Rolle spielen (vgl. Stigler/Reicher 2005, 145f; Bortz/Döring 2006, 253ff). Ein Fragebogen, der direkte Fragen enthält, birgt die Möglichkeit die Fragen/Aussagen nicht wahrheitsgemäß, sondern sozial erwünscht zu beantworten. So setzt die Aussage „Ich nehme Dinge, die mir nicht gehören“ voraus, dass sich ein Schüler bei der Bearbeitung des Fragebogens sicher und ausreichend geschützt fühlt.

Erhebung der sozialen Validität

Neben der Evaluation von Präventionsprogrammen wird auch der Einbezug der Nutzerperspektive gefordert (vgl. Julius/Schlosser/Goetze 2000; Fingerle/Grumm/Hein 2009). Diese Perspektive wird in der vorliegenden Untersuchung, nach Julius/Schlosser/Goetze, als soziale Validität festgelegt. Fingerle/Grumm/Hein (2009) sprechen von „subjektiver Nutzersicht“ oder „subjektiven Nutzenerlebens“. Zwar gibt es bei den genannten Autoren Definitionen bzw. Beschreibungen für das geforderte Konstrukt, jedoch keine Angaben darüber, wann die soziale Validität als „gegeben“ betrachtet werden kann. In der vorliegenden Untersuchung wurden Einzelskalen aus dem SDQ, bzw. ein unstandardisierter Fragebogen für die Ergebniserhebung, verwendet. Um jedoch eine bessere Vergleichbarkeit und vermehrte Erfassung von subjektiven Sichtweisen über Programme zu erreichen, wäre die Entwicklung von standardisierten, ökonomischen Instrumenten zur Messung von subjektiven Einschätzungen von Programmen sinnvoll. Sie könnten zur adaptiven Gestaltung von Programmen beitragen und wären ebenfalls eine Bereicherung für den pädagogischen Alltag, um

Schülermeinungen zu durchgeführten Programmen zu erheben (vgl. Fingerle/Grumm/Hein 2009, 484). In der vorliegenden Untersuchung konnte nur ansatzweise erhoben werden, welche Wünsche und „Verbesserungsvorschläge“ die Schüler im Bezug auf die Unterrichtseinheit hatten. Die Sicht der Lehrer wurde nicht umfassend erfasst. Gerade ihre Anregungen wären für eine Optimierung des Programms hilfreich. Eine umfassendere Erhebung wäre demnach wünschenswert, konnte aber aus ökonomischen und pragmatischen Gründen nicht geleistet werden.

7.12.3 Übertragbarkeit der Ergebnisse

Die Durchführung der Untersuchung erfolgte an einer ländlichen Schule für Erziehungshilfe, in privater Trägerschaft, mit insgesamt 21 Schülern. Aufgrund der bisherigen Unterrichtsstrukturen, wie Einzelstunden oder Sozialtraining, war die Durchführung der REE an dieser Schule und mit den Schülern problemlos möglich. Allerdings unterscheiden sich gerade Schulen für Erziehungshilfe hinsichtlich ihrer Größe, Ausstattung und ihres Unterrichtsangebotes stark voneinander. Bis dato liegen, zur Durchführung der REE, nur Untersuchungen an Schulen für Lernbehinderte vor (vgl. Grünke 1999, 2003a). Sowohl die Untersuchungen von Grünke (1999; 2003a), als auch die bisherigen Aussagen zur Anwendung der REE lassen den erfolgreichen Einsatz der REE auch an anderen Schulen für Erziehungshilfe wahrscheinlich erscheinen (vgl. Knaus 1983; Vernon/Bernard 2006). Dennoch kann aufgrund der vorliegenden Untersuchung noch nicht von einer Übertragbarkeit der Ergebnisse auf andere Schulen gesprochen werden. Wie in der Evaluationsforschung gefordert wird, wäre die Replikation einer solchen Untersuchung wichtig, um Ergebnisse miteinander vergleichen und auf andere Schulen übertragen zu können (vgl. Schnell/Hill/Esser, 2008).

7.12.4 Zusammenfassung

Zusammenfassend kann zu den Untersuchungsmethoden gesagt werden, dass viele Kompromisse hinsichtlich des Designs notwendig waren, um im Feld arbeiten zu können. Daher sind insbesondere die interne Validität und Generalisierbarkeit der Resultate nur eingeschränkt gegeben. Sie kann daher lediglich als eine Studie angesehen werden, die erste Erkenntnisse über die Wirksamkeit und die soziale Validität der REE an der SfE ermöglicht. Diese müssen jedoch durch weitere, möglicherweise umfangreichere, Studien ergänzt und bestätigt werden.

8 Einsatz der Rational-Emotiven Erziehung an einer Schule für Erziehungshilfe

Bisher existieren im deutschsprachigen Raum nur wenige Daten zur Anwendung und Durchführbarkeit der REE an einer Schule für Erziehungshilfe. Bedauerlicherweise ist die Rational-Emotive Erziehung und deren Einsatz nicht nur an dieser Schulform weitgehend unbekannt, obgleich es wünschenswert wäre, dass die „Methode“ auch im deutschsprachigen Raum stärkeren Einzug hält (vgl. Grünke 2008, 295). Verglichen mit dem angloamerikanischen Raum lassen sich erheblich weniger Publikationen finden, die es auch in der Pädagogik praktisch tätigen Personen ermöglichen würden, sich mit der REE und ihrem Nutzen für die Schüler auseinander zu setzen (vgl. Vernon 2006a und 2006b; Vernon 1998a und 1998b). Um jedoch das Interesse und die Akzeptanz an diesem pädagogisch-therapeutischen Ansatz zu erhöhen, werden zu diesem Thema einige Ausführungen gemacht. Es erscheint sinnvoll zu eruieren, ob die REE mit der Schülerschaft, die an der SfE anzutreffen ist, durchgeführt werden kann und wie sie von ihnen angenommen wird. Die Analyse der subjektiven Sichtweisen von Lehrern im Bezug auf Eignung der Inhalte und Methoden erscheint insbesondere geboten, wenn Programme unter „Routinebedingungen“ evaluiert werden. Die Erkenntnisse können für die Weiterentwicklung und Optimierung von Programmen genutzt werden (Fingerle/Grumm/Hein 2009). Wird im Folgenden von der REE gesprochen, so ist dies synonym mit der Unterrichtseinheit zu sehen, die durchgeführt wurde. Selbstverständlich können damit nicht alle Aspekte der REE exploriert werden, daher werden hier zunächst erste gesammelte Erfahrungen zu diesem Thema festgehalten. Die meisten der vorhandenen Informationen stammen von den studentischen Versuchsleitern, die nach jeder durchgeführten Unterrichtsstunde Protokoll über deren Verlauf führten.

8.1 Exkurs: Motivation als Voraussetzung für positive Lernprozesse

Tänzer (2002) setzt sich mit dem Einsatz und Nutzen von Trainingsprogrammen im Schulalltag auseinander. Er hält fest, dass es einen hohen Bedarf an Sonderschullehrern gibt und dass diese wiederum über fundierte Fähigkeiten im pädagogisch-therapeutischen Bereich verfügen sollten (25). Klauer (2000) vertritt die Ansicht, dass Lehrer in der Lage sein sollten, verschiedene Förder-, bzw. Trainingsprogramme, zu vermitteln, da diese

erprobt und mit Nutzen einsetzbar seien (Klauer 2000, 51ff). Um die Handlungsmöglichkeiten von Pädagogen zu erweitern, erscheinen Hilfsmittel sinnvoll, die einfach und wirkungsvoll anzuwenden sind. Neben dem Vorhandensein von hilfreichen und praktisch nutzbaren (Trainings- oder Förder-)Programmen ist nicht zuletzt die Motivation des Pädagogen wichtig, sich mit der Thematik und der Umsetzung eines Programms auseinander zu setzen. Daher wird an dieser Stelle der Arbeit kurz auf die Rolle eines motivierten Lehrers als Voraussetzung für die Gestaltung von positiven und effektiven Lernprozessen eingegangen. Im Anschluss wird der Zusammenhang zu der Forderung nach einer verstärkten Präsentation und Reflexion von Praxiserfahrungen mit Trainingsprogrammen hergestellt.

Lehrkräfte beeinflussen in Interaktionsprozessen mit ihren Schülern bewusst oder unbewusst Lernprozesse. Damit können günstige oder ungünstige Voraussetzungen für sich selbst und ihre Schüler geschaffen werden. Dabei spielen die Gefühle, die sie in ihre Arbeit einbringen, im Hinblick auf den Einsatz eines pädagogischen Programms, eine wichtige Rolle. Gefühle beeinflussen die Antriebskraft und Aktivität eines Menschen sowie seine Motivation. Gefühle können daher auch als Lernimpulse verstanden werden (Sieland 2008, 101f sowie 106). Der Zusammenhang zwischen negativen Emotionen und der Minderung von ressourcenabhängigen Leistungen ist nachgewiesen worden (vgl. Jerusalem/Pekrun 1999). Eine gelungene Lehrer-Schüler Interaktion hängt auch von der „guten Lehre“ ab, die wesentlich mit positiven Emotionen des Lehrenden zusammenhängt (Sann/Preiser 2008, 209). Als Ressourcen für positive Gefühle und Situationen können die Rahmenbedingungen genannt werden. Dazu gehören nützliche Hilfsmittel oder auch gute Fachliteratur. Negative Gefühle und Situationen werden auch durch systembedingte Mängel hervorgerufen, wie etwa durch fehlende Mittel, mangelnde Finanzen, Überlastung, zu vielen Zusatzaufgaben (vgl. Sieland 2008, 109; Grimm 1996).

Im Bezug auf den Einsatz von Programmen, wie der Unterrichtseinheit zu Förderung des rationalen Denkens, spielen die Erkenntnisse über die positive Motivation des Lehrers und guter Lernvoraussetzungen für die Schüler eine Rolle. Ein Programm, wie das in der Arbeit vorliegende, soll einem Schüler neue Einstellungen und Handlungsmöglichkeiten ermöglichen. Basierend auf den Aussagen über den Zusammenhang zwischen Motivation und Erfolg wäre eine Sichtweise des Lehrers förderlich, der es als Ressource wahrnimmt und nicht als „Extraarbeit“. Nicht selten fühlen sich Lehrer von Zusatzaufgaben überlastet,

Burnout gilt als vorrangiges Belastungsphänomen im Lehrerberuf, (vgl. Schaarschmidt/Kieschke 2007). Eine Möglichkeit, um die eventuell existierende Hemmschwelle vor einem Trainingsprogramm zu mindern und positives Interesse für dessen Einsatz zu wecken, ist die Dokumentation dessen Einsatzes in der pädagogischen Praxis. Dabei geht es weniger um die „klassische“ Evaluation von Programmen, sondern um die Weitergabe von praktischen, alltäglichen Erfahrungen, Einsatzmöglichkeiten, finanziellen und zeitlichen Voraussetzungen, kurzum von allen „Tipps und Tricks“, die täglich im Feld gesammelt wurden. Die vermehrte Präsentation und Weitergabe von Informationen kann den positiv besetzten Zugang anderer Pädagogen zu einem Förderprogramm erleichtern. Die vorliegende Beschreibung des Einsatzes der REE an einer Schule für Erziehungshilfe soll einen kleinen Beitrag dazu leisten, dass Pädagogen einen Überblick über die gesammelten Erfahrungen bekommen können und daraus positive Motivation für den weiteren Einsatz der REE entwickeln.

8.2 Aspekte der Durchführbarkeit der Unterrichtseinheit

Die Empfehlungen der KMK von 2000 für die Schülerschaft der SfE benennen, dass es zu den wichtigsten Aufgaben in der Arbeit mit den Schülern gehört „...die Bedingungen für das Entstehen einer Störung der emotionalen und sozialen Entwicklungen, ihre Eigendynamik und innere Logik zu verstehen“ (Drave/Rumpler/Wachtel 2000, 344). Nicht ohne Grund heißt der Förderschwerpunkt „emotionale und soziale Entwicklung“. Die Entwicklung und Auseinandersetzung mit angemessenen Formen von Emotionen ist jedoch für viele Schüler Neuland. Das bedeutet allerdings nicht zwangsläufig, dass es ihnen leicht fällt, sich mit diesem Thema zu beschäftigen, insbesondere im Lebensabschnitt der Adoleszenz.

Die Akzeptanz der studentischen Versuchsleiter als Lehrperson durch die Schüler war insgesamt gut. Durch die vorherige Hospitation waren die Schüler bereits an die Versuchsleiter „gewöhnt“ und akzeptierten ihre Rolle. Da es an der Schule häufiger Einzelfördermaßnahmen oder Gruppenangebote zu verschiedenen Themen gibt, war die Arbeit an einer Thematik, wie Gedanken und Gefühle, nicht völlig unbekannt. Die allgemeine Grundstimmung im Hinblick auf die Stunden der Unterrichtseinheit war gut und viele Schüler freuten sich bereits Tage zuvor darauf. Allerdings musste teilweise während der Unterrichtsstunden darauf hingewiesen werden, dass es sich auch um

ernstzunehmenden Unterricht handelt, wenn er nicht mit einer Note bewertet wird. Bei vielen Schülern scheint es eine direkte Verbindung zwischen der zugemessenen Wichtigkeit eines Themas und einer Benotung zu geben. Die Einstellung, dass Noten als relevanter erlebt werden als Inhalte, scheint gerade in der Phase der Adoleszenz verbreitet zu sein (vgl. Mutzeck 2000, 90).

Als ein besonders guter Einstieg hat sich das „Gefühlsbingo“ der ersten Unterrichtsstunde erwiesen (vgl. Kapitel 7.8.4). In der Untersuchung wurden Schüler allen Alters durch den spielerischen Aspekt motiviert. Da es keinen Zwang zu verbalen Begründungen für die Zuordnung eines Gefühls gab, konnten sich alle Schüler beteiligen. Teilweise wurde das Angebot, persönliche Beispiele zu nennen, gerne angenommen, um individuelle Erlebnisse zu berichten.

Insgesamt erwies es sich als hilfreich, die Unterrichtsstunden in einer Gruppe durchzuführen. Die Bereitschaft, über eigene Gefühle zu sprechen war individuell sehr unterschiedlich ausgeprägt. Dabei spielten Geschlecht und Alter kaum eine Rolle. In mehreren Fällen war zu beobachten, dass einzelne Schüler anfänglich gar keine Äußerungen von sich gaben und das Geschehen nur stumm verfolgten. Allerdings konnten sie, vermutlich angeregt durch die Aussagen anderer Schüler, später Meinungen zustimmen oder sie ablehnen und schlussendlich sogar eigene Beiträge leisten. Diese Wirkung wäre in einer Einzel- bzw. Partnersituation eventuell nicht erzielt worden.

In vielen Fällen fiel das Sprechen über die Gefühle oder das Verhalten anderer leichter, als über eigene Gedanken und Gefühle zu reden. Daher waren insbesondere die Geschichten wie in Stunde 7 oder Stunde 9 hilfreich. Teilweise besprachen und analysierten die Schüler zunächst das Verhalten der Personen in den Geschichten, um dann, ohne besondere Aufforderung, eigene Erlebnisse anzubringen. Allerdings bedurfte es auch hier pädagogischen Geschickes, um zwischen angemessenen und unangemessenen Äußerungen zu unterscheiden und eigenen Berichten Grenzen zu setzen, wenn sie über den Rahmen der REE hinausgingen. So begann, eine Jugendliche von einem Missbrauchserlebnis zu berichten, angemessen erscheint dies in einem therapeutischen Setting.

Die individuellen Fähigkeiten und aktuellen Probleme der Jugendlichen hatten Einfluss auf die Stunden der REE. Die Erscheinungsformen von Verhaltensstörungen sind zahlreich

(vgl. Myschker 2005, 47ff) und natürlich gab es Situationen, in denen Schüler unkonzentriert, wütend auf andere Schüler oder unmotiviert waren. Vereinzelt wurden Aufgaben verweigert. Dieses Verhalten zeigte sich nach Einschätzung der Klassenlehrer während der Stunden zur REE weniger häufig, als in anderen Unterrichtsstunden.

Interessant auch im Hinblick auf die weitere Anwendung der REE in der SfE war die Fähigkeit der Schüler, mit dem teilweise ungewohnten Vokabular (z.B. rational und irrational) umzugehen. Es wurde sich in der Unterrichtseinheit auf einige wenige „Kernvokabeln“ beschränkt. Dennoch stellten diese, insbesondere für die jüngeren Probanden, die ebenfalls sonderpädagogischen Förderbedarf im Lernen aufwiesen, teilweise eine Schwierigkeit dar. Hilfreich war in dem Fall die visuelle Unterstützung durch farblich unterschiedliche Karten und prägnante Merksätze. Auch die Unterstützung von Bildern und Symbolen (z.B. des Elefanten und der Mücke) half den Probanden, sich die inhaltliche Bedeutung zu erschließen. Allerdings wurden gerade diese Bilder und Symbole von älteren Jugendlichen als kindlich erlebt, bzw. bewertet. Diese Rückmeldung legt die Überlegung nahe, die Unterrichtseinheit nochmals im Hinblick auf das Alter der Probanden zu differenzieren.

8.2.1 Akzeptanz der REE durch die Schüler und die Lehrer

Die Akzeptanz der REE durch die Schüler wird in der vorliegenden Untersuchung mit Hilfe verschiedener erhobener Daten beleuchtet. Zum einen durch die Angaben, die im Anhang des SDQ in der Selbstberichtsversion gemacht wurden. Zum anderen durch die Fragebögen zur Bewertung der Unterrichtseinheit. Da diese Daten bereits ausführlich unter Kapitel 7.10.2 dargestellt werden, wird an dieser Stelle auf eine ausführliche Darstellung verzichtet und stattdessen ein Resümee gezogen.

Viele Teilnehmer der Untersuchung schätzen ihr Verhalten nach der Untersuchung positiver ein als vorher (14 von 20 Personen) und erleben die erhaltenen Informationen als hilfreich (15 von 20 Personen). Die Schüler, die ihre Probleme als etwas oder viel schlechter erleben, beurteilen auch die Informationen als nicht hilfreich. Auffällig ist insbesondere Schüler Nr. 2, der offensichtlich eine starke negative Selbsteinschätzung hat und „konsequent“ keine Verbesserung oder Hilfe durch die Informationen sieht. Die Benotung der Unterrichtseinheit mit Hilfe von Schulnoten ergab eine 2,4. Diese Note lässt darauf schließen, dass den Schülern die Unterrichtsreihe „gut“ gefallen hat. Positiv zu

bewerten ist ebenfalls, dass kein Schüler die Teilnahme an der Untersuchung abgebrochen hat oder ausgeschlossen werden musste. Zwar wurden ein einem bzw. in zwei Fällen Die Fragebögen des SDQ durch die ausgefüllt, eine komplette Verweigerung der Mitarbeit gab es jedoch nicht. Obwohl Schüler Nr. 15 angibt, dass ihm gar nichts gefallen hat, hat sich auch bei ihm die geäußerte Ablehnung nicht während der Stunden der Unterrichtsreihe gezeigt. Insgesamt kann daher von einer hohen Akzeptanz der REE (in Form der durchgeführten Unterrichtseinheit) gesprochen werden. Ob dies allerdings aufgrund der bearbeiteten Inhalte, oder einer vom „regulären“ Unterricht abweichenden Aktivität angegeben wurde, kann nicht differenziert beantwortet werden.

Die Klassenlehrer jener Klassen, in denen die Unterrichtseinheit durchgeführt wurde, hatten in der Untersuchung eher eine passive als eine aktive Rolle. Zwar trafen sie die Entscheidung darüber, ob ihre Klasse an der Unterrichtseinheit teilnehmen durfte; an der Durchführung waren sie jedoch nicht beteiligt. Allerdings erhielten alle Klassenlehrer Informationen über die Grundlagen und Ideen der REE (vgl. 7.6.1). Mit Hilfe des SDQ in der Lehrerversion wurden Daten darüber erhoben, für wie nützlich die erhaltenen Informationen bzw. Termine eingeschätzt wurden (vgl. 7.9.5). Insgesamt zeigen die Antworten, dass in mehr als 60% die Termine, bzw. die Informationen der REE, als hilfreich empfunden wurden. Natürlich gibt es auch Klassenlehrer, die den Nutzen durch die REE als eher gering einschätzen und wenig Interesse daran zeigten, sich in die Grundlagen einzuarbeiten, um selbst mit ihren Schülern zu diesem Thema arbeiten zu können. Fraglich ist dabei, ob ihre Einschätzung der REE im Vordergrund stand, oder ob individuelle Motivation eine Rolle spielte. Aktuell steht in der SfE, in der die Untersuchung durchgeführt wurde, zur Diskussion, ob die REE als eine Methode zur Förderung der emotionalen Kompetenz der Schüler zum regelmäßigen Bestandteil der Unterrichtsgestaltung ab Klasse 5 werden soll.

8.2.2 Organisatorische und finanzielle Aspekte der Durchführbarkeit

Abgesehen von der Schwierigkeit, den Einsatz der studentischen Versuchsleiter, und die Möglichkeiten in den Stundenplänen der Klassenlehrer, miteinander zu koordinieren, war der organisatorische Aufwand verhältnismäßig gering. Die vorgegebene Handreichung der Unterrichtseinheit mit den vorbereiteten Materialien erwies sich als einfach einsetzbar, und für die Versuchsleiter leicht zu verstehen und umzusetzen. Die benötigten Materialien sind übersichtlich und übersteigen die regulären Mittel einer Schule nicht. Da die

Unterrichtsstunden weder besondere räumliche noch zeitliche Vorgaben benötigen, können sie prinzipiell an jedem Schultag in den Stundenplan integriert werden. Allerdings sollte eine Gesamtstundenzahl von drei Stunden pro Woche und Klasse nicht überschritten werden, um den Schülern die Möglichkeit zu geben, über das Gelernte nachzudenken und schrittweise Neues zu erlernen. Noch einfacher ist die Durchführung sicherlich, wenn der Klassenlehrer dies selbst übernimmt und keine externen Personen einbezogen werden müssen. Dies ist eigentlich auch nicht von der REE vorgesehen (vgl. Knaus 1994 oder Knaus 1983).

8.2.3 Übertragbarkeit auf andere Schulen

Die Schule für Erziehungshilfe, an welcher die Untersuchung erfolgte, liegt in einem ländlichen Einzugsgebiet und zeichnet sich durch eine überschaubare Größe, sowie eine intensive Vernetzung mit stationären Jugendhilfeeinrichtungen aus. Schulen für Erziehungshilfe unterscheiden sich jedoch hinsichtlich ihrer Größe und Ausstattung, sowie im Unterrichtsangebot und der Kooperation mit anderen außerschulischen Institutionen erheblich voneinander. Die bisherigen Untersuchungen, bezieht man den Overlap zwischen Lern- und Verhaltensstörungen mit ein, lassen den erfolgreichen Einsatz der REE auch an anderen Schulen für Erziehungshilfe wahrscheinlich erscheinen (vgl. Vernon/Bernard 2006; Grünke 1999; Grünke 2003a). Dennoch kann aufgrund der vorliegenden Untersuchung noch nicht von einer Übertragbarkeit der Ergebnisse auf andere Schulen gesprochen werden. Unter dem Punkt 7.12 wird auf die Wichtigkeit von Replikationsstudien hingewiesen.

8.3 Zusammenfassung

Durch die vorliegende Untersuchung kann exemplarisch gezeigt werden, dass der Einsatz der REE an einer SfE ohne große Schwierigkeiten möglich ist. Allerdings sollten dazu insbesondere die Klassenlehrer, aber auch andere Pädagogen, die mit den Schülern arbeiten, über ein fundiertes Wissen über die Grundlagen und Methoden der REE verfügen. Der Einsatz der „Ellis-Methode“ erscheint besonders sinnvoll, wenn er nicht nur auf einzelne Unterrichtsstunden begrenzt ist, sondern wie in der Living School immer wieder in den Alltag eingebracht wird (vgl. Vernon 2006a, 3). Die Präsentation der gesammelten Erfahrungen mit der REE an einer Schule für Erziehungshilfe erfolgte, um das Interesse und möglicherweise die Motivation anderer Pädagogen zu erhöhen, den

Einsatz dieses pädagogisch-therapeutischen Ansatzes an weiteren Schulen für Erziehungshilfe zu „wagen“.

9 Resümee und Ausblick

Schüler mit Verhaltensstörungen sind nicht selten in ihrer Teilhabe eingeschränkt (vgl. Kapitel 2.6), welches sich häufig in sozialen Situationen manifestiert, denen unterschiedliche Normen zugrunde liegen können (vgl. 2.1.2). Insbesondere in der Lebensphase der Jugend ist die Fähigkeit, in sozialen Situationen partizipieren zu können und selbstwirksam zu interagieren, entscheidend, um altersspezifische Entwicklungsaufgaben zu bewältigen (Saarni 2002; Fend 2005). Mit Hilfe der Rational-Emotiven Erziehung können Schüler wesentliche emotionale Fertigkeiten erlernen, um ihre eigene „seelische Gesundheit“ zu erhalten oder wiederzuerlangen (Knaus 1983, 13). Die individuelle, subjektive Wahrnehmung und Interpretation der Dinge beeinflusst die Art der Gedanken, die wiederum Einfluss auf Gefühle und Handlungen haben (vgl. Kapitel 5.6). Die Unterscheidung zwischen funktionalen und dysfunktionalen Gedanken und Gefühlen und die Kenntnis über deren wechselseitige Zusammenhänge, befähigt den Schüler selbst zu entscheiden, was er denkt und fühlt (vgl. Ellis/Hoellen 2004). Grünke (2003a) zählt rationale Denkmuster sogar zu den personalen Schutzfaktoren resilienter Kinder und Jugendlicher (47) und versteht die Förderung des rationalen Denkens als Resilienzförderung (vgl. 3.3).

In der vorliegenden Arbeit wird keinesfalls eine defizitorientierte Sichtweise von Schülern mit Verhaltensstörungen zugrunde gelegt oder eine monokausale Sicht einer Verhaltensstörung auf Individuumsebene befürwortet (vgl. Stein 2008; Vernooij/Wittrock 2008). Natürlich wäre es in vielen Fällen wünschenswert, wenn umfassend Einfluss auf die Wechselwirkungen von Faktoren und Bedingungen genommen werden könnte, die Verhaltensstörungen bzw. ihre Entstehung beeinflussen können (vgl. 2.2). Allerdings kann ein Pädagoge in der Regel wenig Einfluss auf die familiäre Situation, die Wohnverhältnisse des Schülers oder aber das Schulsystem ausüben. Um jedoch der Forderung nach einer möglichst individuellen schulischen Förderung nachzukommen (vgl. Drave/Rumpler/Wachtel 2000) macht es weiterhin Sinn, über die Variablen und Alternativen zu diskutieren, die auch tatsächlich von einem Lehrer beeinflusst werden können (Grünke/Masendorf 2000). Dazu gehört auch der Ansatz, einem Schüler, trotz seiner vielleicht ungünstigen Lebensumstände, das Wissen um undogmatische Denkweisen und emotionale Stabilität im Sinne der REE zu vermitteln.

In der vorliegenden Untersuchung wurde eine Unterrichtsreihe, basierend auf der REE, mit insgesamt 21 Jugendlichen im Alter zwischen 12 und 16 Jahren, die eine Schule für Erziehungshilfe besuchten, durchgeführt (vgl. 7.5). Diese umfasste 12 Unterrichtsstunden und bezog alle Schüler der Altersgruppe ein, die zum Zeitpunkt der Untersuchung an der Schule beschult wurden. Um unter den pragmatischen Gegebenheiten des Feldes in der Schule forschen zu können, müssen verschiedene Kompromisse hinsichtlich des Designs eingegangen werden, da wissenschaftliche Maßstäbe pragmatischen Kriterien untergeordnet werden müssen (Grünke/Masendorf 2000). Die 21 teilnehmenden Probanden wurden hinsichtlich ihrer Fähigkeit zum rationalen Denken individuell betrachtet. Alle nahmen an einem quasiexperimentellen Pretest-Posttest Versuchsplan teil, dessen Aussagekraft durch eine Vergleichsgruppe mit insgesamt sechs Schülern verbessert werden sollte, die weiterhin den „regulären“ Unterricht besuchten. Obwohl es sich um eine zu geringe Anzahl von Probanden für eine Gruppenstudie handelt, wurden die Ergebnisse der teilnehmenden Probanden im Rahmen der „Versuchsgruppe“ zusammengefasst, um ansatzweise statistische Aussagen zu den Ergebnissen treffen zu können. Mit Hilfe zweier Antwortkategorien des Picture-Frustration Test (PFT) wurde die Fähigkeit zum rationalen Denken erhoben (vgl. Kapitel 7.7.5). Der Pretest zeigte, dass sich die PFT-Werte der Schüler der Versuchsgruppe vor der Teilnahme an der Unterrichtseinheit (durchschnittlich 7,52 Punkte) nur wenig von den Schülern der Vergleichsgruppe (durchschnittlich 7 Punkte) unterschieden. Im Anschluss an die Durchführung der Unterrichtseinheit konnte bei 17 von 21 Schülern eine Steigerung des rationalen Denkens festgestellt werden. Im Durchschnitt stiegen die erhobenen Werte in der Post-Messung von 7,52 Punkten um mehr als 2 auf insgesamt 9,9 Punkte an (vgl. 7.9.1). Bezogen auf die gesamte Versuchsgruppe war die Veränderung des rationalen Denkens zweiseitig signifikant, die Ergebnisse der Vergleichsgruppe hingegen veränderten sich im Mittelwert nicht. Der Mittelwert verblieb zum Zeitpunkt beider Messungen bei einem Wert von 7 Punkten (vgl. Kapitel 7.9.1). Die erhobenen Resultate der Untersuchung sollten nicht darüber hinwegtäuschen, dass, sowohl die interne Validität des gewählten Designs als auch die Aussagekraft der erhobenen Ergebnisse gering ist. Bei der Prüfung der Arbeitshypothese der Untersuchung kann davon ausgegangen werden, dass eine Unterrichtseinheit, basierend auf der REE, den Umfang des rationalen Denkens von 12-16-jährigen Schülern mit Verhaltensstörungen verändert. Das Ergebnis der Untersuchung entspricht vielen der bisherigen Untersuchungen um die Effektivität der REE (vgl. 6.4). Bei den Untersuchungen an Schülern mit Lernbehinderungen konnte eine Steigerung des rationalen Denkens durch den Einsatz der

REE nachgewiesen werden (Grünke 2003a, 157ff). Bisher hat keine Untersuchung im deutschsprachigen Raum die Anwendung der REE an einer Schule für Erziehungshilfe untersucht. Die Anwendung der REE, für die Zielgruppe der Schüler mit Verhaltensstörungen, kann daher in der vorliegenden Dissertation lediglich als erster explorativer Schritt angesehen werden. Der vorhandenen Overlap zwischen Verhaltens- und Lernstörungen (vgl. Kapitel 2.4) lässt den Einsatz der REE auch bei Schülern mit Verhaltensstörungen sehr sinnvoll erscheinen. Weitere Evaluationsstudien mit einem größeren Stichprobenumfang, experimentellem Design und hoher Aussagekraft der Ergebnisse wären jedoch wünschenswert (vgl. 7.4.2). Auf diese Weise könnte die REE als Ansatz zur Förderung verschiedener emotionaler Kompetenzen detailliert evaluiert werden.

Bei allem Streben nach Effektgrößen und Signifikanzen darf nicht übersehen werden, dass insbesondere in der Sonderpädagogik der Blick für den einzelnen Menschen nicht verloren gehen sollte (vgl. Vernooij/Wittrock 2008). Der Nutzen einer Untersuchung kann daher auch im Hinblick auf die subjektive Nutzersicht, die Beurteilung der Alltagsnähe und die Brauchbarkeit von Programmen betrachtet werden. Programminhalte, die aus der Sicht der Schüler nützlich und praktikabel sind, werden leichter akzeptiert und in ihr Verhaltensrepertoire übernommen. Dabei sollten die soziale Bedeutsamkeit und Akzeptanz der Ziele bei den Schülern sowie Bezugspersonen, wie etwa den Lehrern, berücksichtigt werden (Fingerle/Grumm/Hein 2009, 283f). Da dieser Perspektive bisher wenig Beachtung geschenkt wurde, wurde sie in der vorliegenden Untersuchung mit Hilfe des Konstrukts der „sozialen Validität“ geprüft (vgl. Julius/Schlosser/Goetze 2000). Mit Hilfe des Strengths and Difficulties Questionnaire (SDQ) wurde in der Untersuchung eine Einschätzung des Gesamtverhaltens vor und nach der Durchführung der Unterrichtseinheit durch die Schüler selbst und ihre Klassenlehrer vorgenommen (vgl. 7.7.7). Dabei zeigte sich, dass sowohl die Klassenlehrer (in 19 von 21 Fällen), als auch die Schüler selbst (in 19 von 20 Fällen) ihr Gesamtverhalten nach der Durchführung der Unterrichtseinheit positiver einschätzen. Die Ergebnisse waren jeweils zweiseitig signifikant. Mit Hilfe des Anhangs des SDQ in der Follow-up Lehrer- bzw. Schülerversion wurden weitere Informationen zur Einschätzung des Verhaltens der Schüler und zur subjektiv erlebten Nützlichkeit der Unterrichtseinheit gesammelt. In insgesamt 11 Fällen wurden die „Probleme“ der Schüler durch ihre Klassenlehrer als „Viel“ oder „Ein wenig besser“ eingestuft. Insgesamt 14 Personen bewerteten die Termine, bzw. erhaltenen Informationen, als „Ziemlich“ oder

„Sehr hilfreich“. 14 Probanden benannten im Anschluss an die Teilnahme an der Unterrichtsreihe, dass ihre Probleme „Viel“ oder „Etwas besser“ waren. Ebenso wurden von 15 Schülern die Termine, bzw. erhaltenen Informationen, als „Sehr“ oder „Ziemlich hilfreich“ bewertet. Des Weiteren wurde ein nicht standardisierter Fragebogen zur Erhebung der Meinung der Schüler zu der Unterrichtseinheit durchgeführt (vgl. Kapitel 7.7.8). Neben Angaben über beliebte oder unbeliebte Inhalte wurde die Unterrichtseinheit von 20 Schülern mit einer Durchschnittsnote von 2,4 als „gut“ bewertet. Hinsichtlich der Ergebnisse, (bezogen auf die Einschätzung des Gesamtverhaltens der Schüler), und bezogen auf die Methode der Untersuchung, (die Unterrichtseinheit), konnte die soziale Validität festgestellt werden (vgl. 7.11.2). Allerdings wäre für eine bessere Vergleichbarkeit und vermehrte Erfassung von subjektiven Sichtweisen über Programme, die Entwicklung und der Einsatz von standardisierten, ökonomischen Instrumenten sinnvoll. Sie könnten zur adaptiven Gestaltung von Programmen beitragen und wären eine Möglichkeit zur Schülerpartizipation (vgl. Fingerle/Grumm/Hein 2009, 284).

Im Rahmen der Arbeit wurden verschiedene Themen bearbeitet, wobei noch viele Fragen offen geblieben sind. Insbesondere der differenzierte Zusammenhang zwischen der Förderung emotionaler Fertigkeiten nach Saarni (2002), der Förderung des rationalen Denkens mit Hilfe der REE und der Resilienzförderung sollte mit Hilfe weiterer Untersuchungen beleuchtet werden. In diesem Themenkomplex scheint es deutliche inhaltliche Schnittmengen zu geben. Allerdings reichen die aktuellen wissenschaftlichen Grundlagen nicht aus, um von einer gezielten Förderung von emotionalen Fertigkeiten nach Saarni (2002), mit Hilfe der REE, zu sprechen (vgl. 6.5.3). Gerade jedoch in der weiteren Erforschung von personenbezogenen Schutzfaktoren, den Zusammenhang zu den emotionalen Fähigkeiten eines Individuums und der Bewältigung altersspezifischer Entwicklungsaufgaben läge ein Potential, das für die Arbeit mit der Zielgruppe der Jugendlichen mit Verhaltensstörungen genutzt werden könnte.

Trotz der Kompromisse, die insbesondere hinsichtlich des Designs eingegangen werden mussten, um an einer Schule für Erziehungshilfe unter alltäglichen Bedingungen die Wirksamkeit der REE und die subjektive Nutzersicht, in Form der sozialen Validität zu erheben, kann die vorliegende Arbeit als ein kleiner, aber wichtiger Schritt angesehen werden. Die Pädagogik bei Verhaltensstörungen kann in Folge der Arbeit ihren Fokus auf die REE und ihren Nutzen für die Fachwissenschaft richten, was bisher noch nicht der Fall

war. Die Zielgruppe der Arbeit, die jugendlichen Schüler mit Verhaltensstörungen, erhält, basierend auf der REE, jetzt vielleicht häufiger die Möglichkeit, positive Selbstakzeptanz und flexible Denkweisen in der Schule zu erlernen. Vorstrukturierte Handreichungen oder Manuale, wie jenes im Anhang, können dazu beitragen, dass sich weitere Pädagogen mit dem Thema der REE auseinandersetzen und es in ihrer Klasse bearbeiten, wie Knaus es ursprünglich vorschwebte (Knaus 1983). Auf individueller Ebene kann dies vielleicht ein Mädchen wie Vivien dazu befähigen, eine Mathematikarbeit ohne übermäßige Frustration zu bewältigen (vgl. 1). Vielleicht kann sie sich daran erinnern, dass es normal ist, Fehler zu machen oder dass irrationale Muss-Forderungen mit Hilfe des Disputierens in Wünsche umgewandelt werden können, die zu rationalen Gefühlen führen (vgl. 7.8). Insgesamt scheint es möglich und machbar, die Fähigkeit zum rationalen Denken in Schulen für Erziehungshilfe mit Hilfe der Rational-Emotiven Erziehung zu fördern. Die Einbindung eines solchen Ansatzes in den Schulalltag könnte ohne Zweifel dazu beitragen, Schülern mit Verhaltensstörungen die Möglichkeit zu geben, ihre individuellen Fähigkeiten besser zu nutzen und erfolgreich ihr Leben in unserer Gesellschaft zu gestalten.

Quellenverzeichnis

-A-

- Ahrbeck, Bernd/ Willmann, Marc (Hrsg.) (2010). Pädagogik bei Verhaltensstörungen. Ein Handbuch. Stuttgart: Kohlhammer.
- American Psychiatric Association APA (Hrsg.) (2000). Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders DSM-IV-TR. Washington DC: American Psychiatric Publishing, Inc.
- Asmussen, Sönke/ Heidenreich, Ruppert (2000). Empfehlungen zum Förderschwerpunkt emotionale und soziale Entwicklung. In: Drave, Wolfgang/ Rumpler, Franz/ Wachtel, Peter (Hrsg.) (2000). Empfehlungen zur sonderpädagogischen Förderung. Allgemeine Grundlagen und Förderschwerpunkte mit Kommentaren. Würzburg: Johann Wilhelm Klein-Akademie.
- Atteslander, Peter (2006). Methoden der empirischen Sozialforschung. Berlin: Erich Schmidt.

-B-

- Baacke, Dieter (2009). Die 13-18 Jährigen. Einführung in die Probleme des Jugendalters. Weinheim & Basel (Bonn): Beltz.
- Bach, Heinz (1993). Verhaltensstörungen und ihr Umfeld. In: Goetze, Herbert/ Neukäter, Heinz (Hrsg.) (1993). Pädagogik bei Verhaltensstörungen. Berlin: Spiess.
- Becker, Katja/ Schmidt, Martin (2008). Kategoriale Klassifikationssysteme. In: Gasteiger-Klicpera, Barbara/ Julius, Henri/ Klicpera, Christian (Hrsg.) (2008). Sonderpädagogik der sozialen und emotionalen Entwicklung. Band 3. Handbuch der Sonderpädagogik. Göttingen: Hogrefe. 34-48.
- Benkmann, Karl Heinz (1993). Pädagogische Erklärungs- und Handlungsansätze bei Verhaltensstörungen in der Schule. In: Goetze, Herbert/ Neukäter, Heinz (Hrsg.) (1993). Handbuch der Sonderpädagogik. Pädagogik bei Verhaltensstörungen. Berlin: Spiess. 71-111.
- Bernard, Michael/ Ellis, Albert/ Terjesen, Mark (2006). Rational-Emotive Behavioral Approaches to Childhood Disorders: History, Theory, Practice and

- Research. In: Ellis, Albert/ Bernard, Michael (Hrsg.) (2006). Rational emotive behavioral approaches to childhood disorders. New York: Springer. 3-84.
- Betz, Dieter/ Breuninger, Helga (1996). Teufelskreis Lernstörungen – Theoretische Grundlegung und Standardprogramme. Weinheim & Basel (Bonn): Beltz. PVU.
 - Biermann, Adrienne/ Goetze, Herbert (2005). Sonderpädagogik. Eine Einführung. Stuttgart: Kohlhammer.
 - Bittner, Günther (2001). Der Erwachsene. Multiples Ich in multipler Welt. Stuttgart: Kohlhammer.
 - Bleidick, Ulrich (1998). Lernbehindertenpädagogik. In: Bleidick, Ulrich/ Hagemeyer, Ursula/ Rath, Waltraut (Hrsg.) (1998). Einführung in die Behindertenpädagogik. Band II. Stuttgart: Kohlhammer. 106-131.
 - Bleidick, Ulrich/ Hagemeyer, Ursula/ Rath, Waltraut (Hrsg.) (1998). Einführung in die Behindertenpädagogik. Band II. Stuttgart: Kohlhammer.
 - Borchert, Johann (Hrsg.) (2000). Handbuch der Sonderpädagogischen Psychologie. Göttingen: Hogrefe.
 - Borg-Laufs, Michael (Hrsg.) (2007a). Lehrbuch der Verhaltenstherapie mit Kindern und Jugendlichen. Band 1: Grundlagen. Tübingen: Dgvt.
 - Borg-Laufs, Michael (Hrsg.) (2007b). Lehrbuch der Verhaltenstherapie mit Kindern und Jugendlichen. Band 2: Interventionsmethoden. Tübingen: Dgvt.
 - Borg-Laufs, Michael/ Trautner, Hanns Martin (2007). Entwicklungspsychologische Grundlagen der Kinder- und Jugendlichenpsychotherapie. In: Borg-Laufs, Michael (Hrsg.) (2007a). Lehrbuch der Verhaltenstherapie mit Kindern und Jugendlichen. Band 1: Grundlagen. Tübingen: Dgvt. 77-120.
 - Bortz, Jürgen (2005). Statistik. Für Human- und Sozialwissenschaftler. Heidelberg: Springer.
 - Bortz, Jürgen/ Döring, Nicola (2006). Forschungsmethoden und Evaluation für Human- und Sozialwissenschaftler. Berlin: Springer.
 - Bortz, Jürgen/ Lienert, Gustav (2003). Kurzgefasste Statistik für die klinische Forschung. Leitfaden für die verteilungsfreie Analyse kleiner Stichproben. Berlin: Springer.
 - Breitenbach, Renate (2007). Rational-emotive Therapie und rationale Disputation. In: Borg-Laufs, Michael (Hrsg.) (2007b). Lehrbuch der Verhaltenstherapie mit Kindern und Jugendlichen. Band 2: Interventionsmethoden. Tübingen: Dgvt. 487-514.

- Brusten, Manfred/ Hohmeier, Jürgen (1988). Stigmatisierung I. Zur Produktion gesellschaftlicher Randgruppen. Neuwied: Leuchterhand Verlag.
- Buggle, Franz (2001). Die Entwicklungspsychologie Jean Piagets. Stuttgart: Kohlhammer.
- Bundesministerium für Arbeit und Soziales BMAS (Hrsg.) (2004). Bericht der Bundesregierung über die Lage behinderter Menschen und die Entwicklung ihrer Teilhabe. Drucksache 15/4575. In: www.bmas.de (Letzter Zugriff: 01.08.2010).
- Bundschuh, Konrad (2003). Emotionalität, Lernen und Verhalten. Ein heilpädagogisches Lehrbuch. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.

-C-

- Caplan, Gerald (1964). Principles of preventive psychiatry. New York: Basic Books.
- Cohen, Douglas/ Strayer, Janet (1996). Empathy in conduct-disordered and comparison youth. In: *Developmental Psychologie*. Issue 6, 988-998.
- Cropley, Arthur (2005). Qualitative Forschungsmethoden. Eine praxisnahe Einführung. Eschborn bei Frankfurt a. M.: Dietmar Klotz.
- Cullinan, Douglas (2007). Students with Emotional and Behavioral Disorders. An Introduction for teachers and other helping professionals. Upper Saddle River (USA): Pearson.

-D-

- David, Dörte (1994). Nonkategoriale Sonderpädagogik. In: *Sonderpädagogik*. 24 (2), 10-115.
- Deutsches Institut für Medizinische Dokumentation und Information (DIMDI) (Hrsg.) (2006). Internationale statistische Klassifikation der Krankheiten und verwandter Gesundheitsprobleme 10. Revision – WHO Ausgabe-. Band 1: Systematisches Verzeichnis (ICD). In: www.dimdi.de (Letzter Zugriff: 01.08.2010).
- Deutsches Institut für Medizinische Dokumentation und Information (DIMDI) (Hrsg.) (2005). Internationale Klassifikation der Funktionsfähigkeit, Behinderung und Gesundheit (ICF). In: www.dimdi.de (Letzter Zugriff: 01.08.2010).

- DiGuiseppe, Raymond/ Miller, Norman (1994). Überblick über Untersuchungen zur Effektivität der Rational-Emotiven Therapie. In: Ellis, Albert/ Grieger, Russel (Hrsg.)(1994). Praxis der Rational-Emotiven Therapie. München: Beltz. 37-62.
- Dix, Theodore (1991). The affective organization of parenting: Adaptive und maladaptive processes. In: Psychological Bulletin. 110, 3-25.
- Drave, Wolfgang/ Rumpler, Franz/ Wachtel, Peter (Hrsg.) (2000). Empfehlungen zur sonderpädagogischen Förderung. Allgemeine Grundlagen und Förderschwerpunkte mit Kommentaren. Würzburg: Johann Wilhelm Klein-Akademie.
- Dreher, Eva/ Dreher, Michael (1985). Entwicklungsaufgaben im Jugendalter: Bedeutsamkeit und Bewältigungskonzepte. In: Liepmann, Detlev/ Stiksrud, Arne (Hrsg.) (1985). Entwicklungsaufgaben und Bewältigungsstrategien in der Adoleszenz. Sozial- und entwicklungspsychologische Perspektiven. Göttingen: Hogrefe. 56-70.
- Dryden, Windy/ Hill, Larry (Hrsg.) (1993). Innovations in rational-emotive therapy. Newsbury Park: Sage Publications.
- Duhm, Erna/ Hansen, Jutta (1957). Der Rosenzweig P-F Test. Deutsche Bearbeitung der Rosenzweig „Picture Frustration Study“. Form für Kinder. Göttingen: Hogrefe.

-E-

- Eberwein, Hans (Hrsg.) (1996). Handbuch Lernen und Lern-Behinderungen. Aneignungsprobleme, Neues Verständnis von Lernen. Integrationspädagogische Lösungsansätze. Weinheim & Basel (Bonn): Beltz.
- Ellinger, Stephan (2004). Zur Bedeutung der Lebensweltforschung für die Partizipationsförderung in der Lernbehindertenschule. In: Wittrock, Manfred/ Lütgenau, Bernd (Hrsg.) (2004). Wege zur Partizipation. Förderung an der Schnittstelle von Lernen und Verhalten. Oldenburg: DIZ. 107-130.
- Ellinger, Stephan/ Wittrock, Manfred (Hrsg.) (2005). Sonderpädagogik in der Regelschule. Konzepte- Forschung- Praxis. Stuttgart: Kohlhammer.
- Ellis, Albert (2008). Grundlagen und Methoden der Rational-Emotiven Verhaltenstherapie. München: Klett-Cotta. 2. Auflage
- Ellis, Albert (2006). Training der Gefühle. Wie sie sich hartnäckig weigern, unglücklich zu sein. Heidelberg: MvG.

- Ellis, Albert (1991). The revised ABC's of Rational-Emotive therapy (RET). In: Journal of Rational-Emotive & Cognitive Therapy. 9, 139-172.
- Ellis, Albert (1983). Vorwort. In: Knaus, William (1983). Rational-Emotive Erziehung. Ein Leitfaden für Lehrer zur Anwendung im Schulunterricht. Köln: Edition Nubis. 9-12.
- Ellis, Albert (1979). Reason and emotion in psychotherapy. New York: Citadle Press.
- Ellis, Albert/ Bernard, Michael (Hrsg.) (2006). Rational emotive behavioral approaches to childhood disorders. New York: Springer.
- Ellis, Albert/ Grieger, Russel (Hrsg.) (1994). Praxis der Rational-Emotiven Therapie. München: Beltz.
- Ellis, Albert/ Hoellen, Burkhard (2004). Die Rational-Emotive Verhaltenstherapie-Reflexionen und Neubestimmungen. München: Klett-Cotta. 2. Auflage

-F-

- Fend, Helmut (2003). Entwicklungspsychologie des Jugendalters. Ein Lehrbuch für pädagogische und psychologische Berufe. Wiesbaden: VS Verlag.
- Ferchhoff, Wilfried (2007). Jugend und Jugendkulturen im 21. Jahrhundert: Lebensformen und Lebensstile. Wiesbaden: VS Verlag.
- Fingerle, Michael (2008a). Einführung in die Entwicklungspsychopathologie. In: Gasteiger-Klicpera, Barbara/ Julius, Henri/ Klicpera, Christian (Hrsg.) (2008). Sonderpädagogik der sozialen und emotionalen Entwicklung. Band 3. Handbuch der Sonderpädagogik. Göttingen: Hogrefe. 67-80.
- Fingerle, Michael (2008b). Intraindividuelle Risikofaktoren. In: Gasteiger-Klicpera, Barbara/ Julius, Henri/ Klicpera, Christian (Hrsg.) (2008). Sonderpädagogik der sozialen und emotionalen Entwicklung. Band 3. Handbuch der Sonderpädagogik. Göttingen: Hogrefe. 81-87.
- Fingerle, Michael (2005). Emotionswissen von Kindern im Grundschulalter. In: Ellinger, Stephan/ Wittrock, Manfred (Hrsg.) (2005). Sonderpädagogik in der Regelschule. Konzepte- Forschung- Praxis. Stuttgart: Kohlhammer. 139-156.
- Fingerle, Michael/ Freytag, Andreas/ Julius, Henri (1999). Ergebnisse der Resilienzforschung und ihre Implikationen für die (heil)pädagogische Gestaltung von schulischen Lern- und Lebenswelten. In: Zeitschrift für Heilpädagogik 50. 302-309.

- Fingerle, Michael/ Grumm, Mandy/ Hein, Sascha (2009). Prävention aggressiven Verhaltens- Zur Rolle von Nutzerperspektive und Schülermerkmalen. In: Zeitschrift für Heilpädagogik. 12, 479-485.
- Fingerle, Michael/ Julius, Henri/ Freytag, Andreas (1997). Emotionale Regulationsmechanismen, Bindungsmodelle und die Widerstandsfähigkeit gegenüber ungünstigen Entwicklungsbedingungen – Offene Fragen der Resilienzforschung. In: Sonderpädagogik. 27, 202-211.
- Flick, Uwe (2006). Qualitative Sozialforschung. Eine Einführung. Reinbek bei Hamburg: Rowohlt.
- Flick, Uwe/ von Kardorff, Ernst/ Steinke, Ines (Hrsg.) (2005). Qualitative Forschung. Ein Handbuch. Reinbek bei Hamburg: Rowohlt.
- Freund, Alexandra (2004). Entwicklungsaufgaben. In: Kruse, Andreas/ Martin, Mike (Hrsg.) (2004). Enzyklopädie der Gerontologie. Bern: Huber. 304-313.
- Freund, Alexandra/ Baltes, Paul (2005). Entwicklungsaufgaben als Organisationsstrukturen von Entwicklung und Entwicklungsoptimierung. In: Heide-Filipp, Sigrun/ Staudinger, Ursula (Hrsg.) (2005). Entwicklungspsychologie des mittleren und höheren Erwachsenenalters. Göttingen: Hogrefe. 37-79.
- Friedlmeier, Wolfgang/ Trommsdorff, Giesela (2002). Emotionale Kompetenz im Kulturvergleich. In: Salisch, von, Maria (Hrsg.) (2002). Emotionale Kompetenz entwickeln. Grundlagen in Kindheit und Jugend. Stuttgart: Kohlhammer. 229-262.
- Fröhlich-Gildhoff, Klaus/ Rönna, Maike/ Dörner, Tina/ Kraus-Gruner, Gabriele/ Engel, Eva-Maria (2008). Kinder stärken! Resilienzförderung in der Kindertageseinrichtung. In: Praxis der Kinderpsychologie und Kinderpsychiatrie. Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht.

-G-

- Gasteiger-Klicpera, Barbara/ Julius, Henri/ Klicpera, Christian (Hrsg.) (2008). Sonderpädagogik der sozialen und emotionalen Entwicklung. Band 3. Handbuch der Sonderpädagogik. Göttingen: Hogrefe.
- Glantz, Meyer/ Johnson, Jeanette (Hrsg.) (1999). Resilience and Development. Positive Life Adaptions. Berlin: Springer.
- Glück, Helmut (Hrsg.) (2010). Metzler Lexikon Sprache. Stuttgart: Metzler.
- Göppel, Rolf (2007). Aufwachsen heute: Veränderungen der Kindheit - Probleme des Jugendalters. Stuttgart: Verlag Kohlhammer.

- Göppel, Rolf (2005). Das Jugendalter. Entwicklungsaufgaben, Entwicklungskrisen, Bewältigungsformen. Stuttgart: Verlag Kohlhammer.
- Goetze, Herbert (2001). Grundriß der Verhaltensgestörtenpädagogik. Berlin: Spiess.
- Goetze, Herbert (1996). Einführung in die Pädagogik bei Verhaltensstörungen. Teil 1: Grundfragen. Potsdam.
- Goetze, Herbert/ Neukäter, Heinz (Hrsg.). (1993). Handbuch der Sonderpädagogik. Pädagogik bei Verhaltensstörungen. Berlin: Spiess.
- Goffman, Erving (1988). Stigma: Über Techniken der Bewältigung beschädigter Identität. Frankfurt a.M.: Suhrkamp. 8. Auflage
- Goffman, Erving (1963). Stigma. Notes on the management of spoiled identity. Englewood Cliffs, N.J.: Prentice-Hall.
- Goodman, Robert (1997). The Strengths and Difficulties Questionnaire: A Research Note. In: Journal of Child Psychology and Psychiatry. 38, 581-586.
- Goodman, Robert/ Scott, Stephen (1999). Comparing the Strengths and Difficulties Questionnaire and the Child Behavior Checklist: Is Small Beautiful? In: Journal of Abnormal Child Psychology. 27, 17-24.
- Grimm, Matthias (1996). Kognitive Landschaften von Lehrern. Berufszufriedenheit und Ursachenzuschreibungen angenehmer und belastender Unterrichtssituationen. Frankfurt: Peter Lang.
- Grubitzsch, Siegfried (1999). Testtheorie. Testpraxis. Psychologische Tests und Prüfverfahren im kritischen Überblick. Eschborn: Dietmar Klotz.
- Grünke, Matthias (2008). Rational-emotive Erziehung. In: Gasteiger-Klicpera, Barbara/ Julius, Henri/ Klicpera, Christian (Hrsg.) (2008). Sonderpädagogik der sozialen und emotionalen Entwicklung. Band 3. Handbuch der Sonderpädagogik. Göttingen: Hogrefe. 486-496.
- Grünke, Matthias (2004a). Lernbehinderung. In: Lauth, Gerhard/ Grünke, Matthias/ Brunstein, Joachim (Hrsg.) (2004). Interventionen bei Lernstörungen. Förderung, Training und Therapie in der Praxis. Göttingen: Hogrefe.
- Grünke, Matthias (2004b). Die Rational-Emotive Verhaltenstherapie (REVT) und ihr möglicher Beitrag zu einer allgemeinen Kinder- und Jugendlichenpsychotherapie. In: Michels, Hans-Peter/ Dittrich, Rita (Hrsg.) (2004). Auf dem Weg zu einer allgemeinen Kinder- und Jugendlichenpsychotherapie. Eine diskursive Annäherung. Tübingen: Dgvt.

- Grünke, Matthias (2004c). Der Picture-Frustration Test (PFT) als Hilfsmittel zur Erfassung irrationaler Einstellungen: Eine Validitätsstudie. In: Zeitschrift für Rational-Emotive & Kognitive Verhaltenstherapie 15, 5-15.
- Grünke, Matthias (2003a). Resilienzförderung bei Kindern und Jugendlichen in Schulen für Lernbehinderte. Eine Evaluation dreier Programme zur Steigerung der psychischen Widerstandsfähigkeit. Lengerich: Pabst.
- Grünke, Matthias (2003b). Eine Unterrichtsreihe zur Resilienzförderung auf Basis der rational-emotiven Erziehung (REE) bei lernbehinderten Kindern. In: Sonderpädagogische Förderung. 1, 57-71.
- Grünke, Matthias (2001). Rational-Emotive Erziehung: Die Anwendung in der Rational-Emotiven Verhaltenstherapie in der Schule. In: Zeitschrift für Rational-Emotive & Kognitive Verhaltenstherapie 12, 6-21.
- Grünke, Matthias (2000). Rational-emotive Erziehung bei Schülern mit Lernbehinderung. In: Psychologie in Erziehung und Unterricht. 47, 296-306.
- Grünke, Matthias (1999). Quadratisch, praktisch, gut? Eine Untersuchung zur Abschätzung der generellen und spezifischen Wirksamkeit von rational-emotiver Erziehung (REE) bei Schülern mit Lernbehinderungen. Unveröffentlichte Dissertation. Universität zu Köln.
- Grünke, Matthias/ Castello, Armin (2004). Attributionstraining. In: Lauth, Gerhard/ Grünke, Matthias/ Brunstein, Joachim (Hrsg.) (2004). Interventionen bei Lernstörungen. Förderung, Training und Therapie in der Praxis. Göttingen: Hogrefe.
- Grünke, Matthias/ Masendorf, Friedrich (2000). Experimentelle Interventionsforschung in Gruppen. In: Borchert, Johann (Hrsg.) (2000). Handbuch der Sonderpädagogischen Psychologie. Göttingen: Hogrefe. 974- 986.

-H-

- Haerberlin, Urs (1993). Das trügerische gute Gewissen der Heil- und Sonderpädagogik. In: Zeitschrift für Heilpädagogik. 44 (7), 483-487.
- Hartke, Bodo (2005). Schulische Prävention- welche Maßnahmen haben sich bewährt? In: Ellinger, Stephan/ Wittrock, Manfred (Hrsg.) (2005). Sonderpädagogik in der Regelschule. Konzepte- Forschung- Praxis. Stuttgart: Kohlhammer. 11-38.

- Havighurst, Robert. (1972). *Developmental tasks and education* New York: McKay. Third edition.
- Hillenbrand, Clemens (2008a). *Einführung in die Pädagogik bei Verhaltensstörungen*. Stuttgart: UTB.
- Hillenbrand, Clemens (2008b). *Begriffe und Theorien im Förderschwerpunkt soziale und emotionale Entwicklung – Versuch einer Standortbestimmung*. In: Gasteiger-Klicpera, Barbara/ Julius, Henri/ Klicpera, Christian (Hrsg.) (2008). *Sonderpädagogik der sozialen und emotionalen Entwicklung*. Band 3. *Handbuch der Sonderpädagogik*. Göttingen: Hogrefe. 5-24.
- Hillenbrand, Clemens (1996). *Deskription und Programm- zur Problematik des Begriffs „Verhaltensstörung“*. In: *Sonderpädagogik*. 26, 194-207.
- Hoanzl, Martina/ Weiß, Hans (2010). *Frühförderung bei Kindern mit sozialen und emotionalen Belastungen*. In: Ahrbeck, Bernd, Willmann, Marc (Hrsg.) (2010). *Pädagogik bei Verhaltensstörungen. Ein Handbuch*. Stuttgart: Kohlhammer. 247-257.
- Hoellen, Burkhard (1986). *Stoizismus und rational-emotive Therapie (RET). Ein Vergleich*. Pfaffenweiler: Pfaffenweiler.
- Hörmann, Hans/ Moog, Wolfgang (1957). *Der Rosenzweig P-F Test*. Deutsche Bearbeitung der Rosenzweig „Picture Frustration Study“. Form für Erwachsene. Göttingen: Hogrefe Verlag.
- Hülshoff, Thomas (2006). *Emotionen*. Stuttgart. UTB.
- Hurrelmann, Klaus (2009). *Lebensphase Jugend. Eine Einführung in die sozialwissenschaftliche Jugendforschung*. Weinheim: Juventa.

-I-

- Ihle, Wolfgang/ Esser, Günter (2002). *Epidemiologie psychischer Störungen im Kindes- und Jugendalter: Prävalenz, Verlauf, Komorbidität und Geschlechtsunterschiede*. In: *Psychologische Rundschau*. 53 (4). Göttingen: Hogrefe. 159-169.

-J-

- Jerusalem, Matthias/ Pekrun, Reinhard (1999). *Emotion, Motivation und Leistung*. Göttingen: Hogrefe.

- Julius, Henri (2004). Evaluation der Intervention. In: Lauth, Gerhard/ Grünke, Matthias/ Brunstein, Joachim (Hrsg.) (2004). Interventionen bei Lernstörungen. Förderung, Training und Therapie in der Praxis. Göttingen: Hogrefe.
- Julius, Henri/ Goetze, Herbert (1998). Die Förderung adaptiver Ressourcen bei Risikokindern. Erste Ergebnisse aus einem Attributionstraining. In: Sonderpädagogik. 1, 26-39.
- Julius, Henri/ Schlosser, Ralf/ Goetze, Herbert (2000). Kontrollierte Einzelfallstudien. Göttingen: Hogrefe.

-K-

- Kepler, Anika/ Stöcker, Kerstin/ Grossmann, Klaus/ Grossmann, Karin/ Winter, Monika (2002). Zwischenmenschliche Bindungserfahrungen und Repräsentation von Partnerschaften im jungen Erwachsenenalter. In: Salisch, von, Maria (Hrsg.) (2002). Emotionale Kompetenz entwickeln. Grundlagen in Kindheit und Jugend. Stuttgart: Kohlhammer. 157-178.
- Kern, Horst (2000). Einzelfallanalysen. In: Borchert, Johann (Hrsg.) (2000). Handbuch der Sonderpädagogischen Psychologie. Göttingen: Hogrefe Verlag. 965-974.
- Kern, Horst (1997). Einzelfallforschung. Eine Einführung für Studierende und Praktiker. Weinheim & Basel (Bonn): Beltz.
- Kessler, Bernd/ Hoellen, Burkhard (1982). Rational-emotive Therapie in der klinischen Praxis. Weinheim & Basel (Bonn): Beltz.
- Klages, Ulrich (1989). Fragebogen irrationaler Einstellungen (FIE). Göttingen: Hogrefe Verlag.
- Klasen, H./ Woerner, W./ Wolke, D./ Meyer, R./ Overmeyer, S./ Kaschnitz, W./ Rothenberger, A./ Goodman, R. (2000). Comparing the German versions of the Strengths and Difficulties Questionnaire (SDQ-Deu) and the Child Behavior Checklist. In: European Child and Adolescent Psychiatry. 271-276.
- Klauer, Karl (2000). Zur Neuordnung der Ausbildung der Sonderschullehrer. In: Terhard, Ewald (Hrsg.) (2000). Perspektiven der Lehrerbildung in Deutschland: Abschlussbericht der von der Kultusministerkonferenz eingesetzten Kommission. Weinheim & Basel (Bonn): Beltz. 45-54.
- Klein-Heßling/ Lohaus, Arnold (2000). Streßpräventionstraining für Kinder im Grundschulalter. Göttingen: Hogrefe.

- Klosinski, Gunther (2004). Pubertät heute. Lebenssituationen- Konflikte- Herausforderungen. München: Kösel.
- Knaus, William (2008). The Cognitive Behavioral Workbook for Anxiety. A Stepp-by-step program. Oakland: New Harbinger Publications, Inc.
- Knaus, William (1994). Rational-emotive Erziehung. In: Ellis, Albert/ Grieger, Russel (Hrsg.) (1994). Praxis der Rational-Emotiven Therapie. München: Beltz. 290-300.
- Knaus, William (1983). Rational-Emotive Erziehung. Ein Leitfaden für Lehrer zur Anwendung im Schulunterricht. Köln: Edition Nubis.
- Knaus, William (1974). Rational-emotive education: A manual for elementary school teachers. New York: Institute for Rational Emotive Therapy.
- Knaus, William/ Haberstroh, Nancy (1993). A rational-emotive education program to help disruptive mentally retarded clients develop self-control. In: Dryden, Windy/ Hill, Larry (Hrsg.) (1993). Innovations in rational-emotive therapy. Newsbury Park: Sage Publications. 201-217.
- Kohlberg, Lawrence (2002). Die Psychologie der Moralentwicklung. Frankfurt a. M.: Suhrkamp. 1. Auflage, Nachdruck.
- Kultusministerkonferenz (KMK) (1994). Empfehlungen zur sonderpädagogischen Förderung in den Schulen der Bundesrepublik Deutschland. Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 6.5.1994. In: www.kmk.org (Letzter Zugriff: 01.08.2010).
- Kumpfer, Karol (1999). Factors and processes contributing to resilience: The resilience framework. In: Glantz, Meyer/ Johnson, Jeannette (Hrsg.) (1999). Resilience and development: Positive life adaptations. New York: Kluwer Academic/Plenum Publisher. 179-224.

-L-

- Lauth, Gerhard/ Grünke, Matthias/ Brunstein, Joachim (Hrsg.) (2004a). Interventionen bei Lernstörungen. Förderung, Training und Therapie in der Praxis. Göttingen: Hogrefe.
- Lauth, Gerhard/ Grünke, Matthias/ Brunstein, Joachim (2004b). Lernstörungen im Überblick: Arten, Klassifikation, Verbreitung und Erklärungsperspektiven. In: Lauth, Gerhard/ Grünke, Matthias/ Brunstein, Joachim (Hrsg.) (2004a).

Interventionen bei Lernstörungen. Förderung, Training und Therapie in der Praxis. Göttingen: Hogrefe. 13-23.

- Lienert, Gustav/ Ratz, Ulrich (1998). Testaufbau und Testanalyse. Weinheim.
- Liepmann, Detlev/ Stiksrud, Arne (1985). Entwicklungsaufgaben und Bewältigungsprobleme in der Adoleszenz. Sozial- und entwicklungspsychologische Perspektiven. Göttingen: Hogrefe.
- Linderkamp, Friedrich/ Grünke, Matthias (Hrsg.) (2007). Lern- und Verhaltensstörungen. Genese – Diagnostik – Intervention. Weinheim & Basel (Bonn): Beltz.
- Lindmeier, Bettina (2005). Kategorisierung und Dekategorisierung in der Sonderpädagogik. In: Sonderpädagogische Förderung. 59 (2), 131-149.
- Lösel, Friedlich/ Bender, Doris (2008). Von generellen Schutzfaktoren zu differentiellen protektiven Prozessen: Ergebnisse und Probleme der Resilienzforschung. In: Opp, Günther/ Fingerle, Michael (Hrsg.) (2008). Was Kinder stärkt. Erziehung zwischen Risiko und Resilienz. München. Ernst Reinhardt. 37-58.
- Luminet, Olivier/ Bouts, Patrick/ Delie, Frederique/ Manstead, Anthony/ Rime, Bernard (2000). Social sharing of emotion following exposure to a negatively valenced situation. In: Cognition and Emotion. 14, Issue 5, 661-688.
- Luthar, Sunioya (Hrsg.) (2003). Resilience and Vulnerability. Adaptions in the Context of Childhood Adversities. Cambridge: Cambridge University press.

-M-

- Mand, Johannes (2004). Über den Zusammenhang von Lern- und Verhaltensproblemen – Ergebnisse einer Lehrerbefragung in Schulen für Lernbehinderte in drei Städten. In; Zeitschrift für Heilpädagogik. 55 (7), 319-324.
- Masendorf, Friedrich (Hrsg.) (1997). Experimentelle Sonderpädagogik. Ein Lehrbuch zur angewandten Forschung. Weinheim & Basel (Bonn): Beltz.
- Maslow, Abraham (1988). Psychologie des Seins. Ein Entwurf. Frankfurt a.M.: Fischer.
- Mayring, Philipp (2002). Einführung in die Qualitative Sozialforschung. Weinheim & Basel (Bonn): Beltz.
- Merod, (2007). Lerntheoretische Grundlagen der Verhaltenstherapie bei Kindern und Jugendlichen. In: Borg-Laufs, Michael (Hrsg.) (2007a). Lehrbuch der

Verhaltenstherapie mit Kindern und Jugendlichen. Band 1: Grundlagen. Tübingen: Dgvt. 23-58.

- Michels, Hans-Peter/ Dittrich, Rita (Hrsg.) (2004). Auf dem Weg zu einer allgemeinen Kinder- und Jugendlichenpsychotherapie. Eine diskursive Annäherung. Tübingen: Dgvt.
- Mörtl, Gesine (1989). Der Präventionsaspekt in der Sonderpädagogik. Frankfurt: Verlag Peter Lang.
- Mühl, Heinz (2002). Einzelfallstudien. Zum pädagogischen Umgang mit Verhaltensstörungen bei Menschen mit geistiger Beeinträchtigung. Oldenburg: DIZ.
- Mutzeck, Wolfgang (2000). Verhaltensgestörtenpädagogik und Erziehungshilfe. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Myschker, Norbert (2008). Verhaltensstörungen bei Kindern und Jugendlichen. Erscheinungsformen- Ursachen- Hilfreiche Maßnahmen. Stuttgart: Kohlhammer.

-0-

- Oerter, Rolf (1981). Entwicklung und Sozialisation. Kindheit- Jugend- Alter. Donauwörth.
- Oerter, Rolf/ Montade, Leo (Hrsg.) (2008). Entwicklungspsychologie. Ein Lehrbuch. Weinheim & Basel (Bonn): Beltz. 8. Auflage.
- Olbricht, Erhard/ Todt, Eberhard (Hrsg.) (1994). Probleme des Jugendalters. Neuere Sichtweisen. Berlin: Springer.
- Opp, Günther (2008). Schule – Chance und Risiko. In: Opp, Günther/ Fingerle, Michael (Hrsg.) (2008). Was Kinder stärkt. Erziehung zwischen Risiko und Resilienz. München: Ernst Reinhardt. 229-243.
- Opp, Günther (2003). Arbeitsbuch schulische Erziehungshilfe. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Opp, Günther/ Fingerle, Michael (Hrsg.) (2008). Was Kinder stärkt. Erziehung zwischen Risiko und Resilienz. München: Ernst Reinhardt.
- Opp, Günther/ Fingerle, Michael/ Freytag, Andreas (2008). In: Opp, Günther/ Fingerle, Michael (Hrsg.) (2008). Was Kinder stärkt. Erziehung zwischen Risiko und Resilienz. München: Ernst Reinhardt. 9-21.
- Opp, Günther/ Unger, Nicola (2006). Kinder stärken Kinder. Positive Peer Culture in der Praxis. Hamburg: Edition Körber Stiftung.

- Opp, Günther/ Wenzel, Ellen (2002). Eine neue Komplexität kindlicher Entwicklungsstörungen- Ko-Morbidität als Schulproblem. In: Schröder, Ulrich/Wittrock, Manfred (Hrsg.) (2002). Lernbeeinträchtigung und Verhaltensstörung. Konvergenzen in Theorie und Praxis. Stuttgart: Kohlhammer. 15-23.

-P-

- Petermann, Franz (Hrsg.) (1996). Lehrbuch der Klinischen Kinderpsychologie. Modelle psychischer Störungen im Kindes- und Jugendalter. Göttingen: Hogrefe.
- Petermann, Franz/ Niebank, Kay/ Scheiterhauer, Herbert (2004). Entwicklungswissenschaft. Entwicklungspsychologie – Genetik – Neuropsychologie. Berlin: Springer.
- Petermann, Ulrike (1993). Schulen für Erziehungshilfe bzw. Verhaltensgestörte und Schulen für Lernbehinderte in der Bundesrepublik Deutschland: ein empirischer Vergleich. In: Heilpädagogische Forschung. 14, (2), 71-78.
- Peterson, Donald/ Quay, Herbert/ Tiffany, Theodore (1961). Personality factors related to juvenile delinquency. In: Child development: Volume 32, Number 2. 355-378.
- Piaget, Jean (1974). Theorien und Methoden der modernen Erziehung. Frankfurt a. M.: Fischer.
- Piaget, Jean/ Leber, Aloys (Hrsg.) (1995). Intelligenz und Affektivität in der Entwicklung des Kindes. Frankfurt a. M.: Suhrkamp.
- Projektive Verfahren- Der Rosenzweig PFT. In: www.michael-friedla.de/Vortraege/Rosenzweig.pdf (Letzter Zugriff: 01.08.2010).

-R-

- Rahn, Peter (2005). Übergang zur Erwerbstätigkeit. Bewältigungsstrategien Jugendlicher in benachteiligten Lebenslagen. Wiesbaden: VS Verlag.
- Rauchfleisch, Udo (2005). Testpsychologie. Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht.
- Rauchfleisch, Udo (1993). Handbuch zum Rosenzweig Picture-Frustration Test (PFT). Band 2: Manual zur Durchführung des PFT und Neueichung der Testformen für Kinder und Erwachsene. Wien: Verlag Hans Huber.

- Rauchfleisch, Udo (1979). Handbuch zum Rosenzweig Picture-Frustration Test (PFT). Band 1: Grundlagen, bisherige Resultate und Anwendungsmöglichkeiten des PFT. Wien: Verlag Hans Huber.
- Reiser, Helmut (1997). Lern- und Verhaltensstörungen als gemeinsame Aufgabe von Grundschul- und Sonderpädagogik unter dem Aspekt der pädagogischen Selektion. In: Zeitschrift für Heilpädagogik. 48 (7), 266-275.
- Remschmidt, Helmut/ Walter, Reinhard (2002). Psychische Auffälligkeiten bei Schulkindern. Eine epidemiologische Untersuchung. Göttingen: Hogrefe Verlag.
- Ricking, Heinrich (2005). Der „Overlap“ von Lern- und Verhaltensstörungen. In: Sonderpädagogik. 4, 235-248.
- Rogers, Carl (2004). Entwicklung der Persönlichkeit. Psychotherapie aus der Sicht eines Therapeuten. Stuttgart: Klett-Cotta.
- Rollett, Brigitte/ Werneck, Harald (Hrsg.) (2002). Klinische Entwicklungspsychologie der Familie. Göttingen: Hogrefe.
- Rolus-Borgward, Sandra/ Tänzer, Uwe/ Wittrock, Manfred (Hrsg.) (2000). Beeinträchtigung des Lernens und/ oder des Verhaltens- Unterschiedliche Ausdrucksformen für ein gemeinsames Problem. Oldenburg: DIZ.
- Rolus-Borgward, Sandra/ Tänzer, Uwe (Hrsg.) (1999). Erziehungshilfe bei Verhaltensstörungen. Pädagogisch-therapeutische Erklärungs- und Handlungsansätze. Oldenburg: DIZ.

-S-

- Saarni, Carolyn (2002). Die Entwicklung von emotionaler Kompetenz in Beziehungen. In: Salisch, von, Maria (Hrsg.) (2002). Emotionale Kompetenz entwickeln. Grundlagen in Kindheit und Jugend. Stuttgart: Kohlhammer. 3-30.
- Saarni, Carolyn (1999). The Development of Emotional Competence. New York: The Guilford Press.
- Salisch, Maria von (2008). Welchen Einfluss haben Peers auf Verhaltensauffälligkeiten im Kindes- und Jugendalter? In: Gasteiger-Klicpera, Barbara/ Julius, Henri/ Klicpera, Christian (Hrsg.) (2008). Sonderpädagogik der sozialen und emotionalen Entwicklung. Band 3. Handbuch der Sonderpädagogik. Göttingen: Hogrefe. 99-111.
- Salisch, Maria von (Hrsg.) (2002). Emotionale Kompetenz entwickeln. Grundlagen in Kindheit und Jugend. Stuttgart: Kohlhammer.

- Sann, Uli/ Preiser, Siegfried (2008). Emotionale und motivationale Aspekte in der Lehrer-Schüler-Interaktion. In: Schwer, Martin (Hrsg.) (2008). Lehrer-Schüler Interaktion: Inhaltsfelder, Forschungsperspektiven und methodische Zugänge. Wiesbaden: VS Verlag. 209-226.
- Schaarschmidt, Uwe/ Kieschke, Ulf (Hrsg.) (2007). Gerüstet für den Schulalltag. Psychologische Unterstützungsangebote für Lehrerinnen und Lehrer. Weinheim & Basel: Beltz.
- Scheiterhauer, Herbert/ Petermann, Franz/ Niebank, Kay (2000). Frühkindliche Entwicklung und Entwicklungsrisiken. In: Petermann, Franz/ Niebank, Kay/ Scheiterhauer, Herbert (Hrsg.) (2000). Entwicklungspsychopathologie der ersten Lebensjahre. Göttingen: Hogrefe. 15-38.
- Scheller, Ingo (1998). Szenisches Spiel. Handbuch für die pädagogische Praxis. Berlin: Cornelsen.
- Schelp, Theo/ Gravemeier, Ralf/ Maluck, Doris (1997). Rational-emotive Therapie als Gruppentraining gegen Stress: Seminarkonzepte und Materialien. Bern: Huber.
- Schelp, Theo/ Kemmler, Lilly (1988). Emotion und Psychotherapie. Ein kognitiver Beitrag zur Integration psychotherapeutischer Schulen. Stuttgart: Huber.
- Schlee, Jörg (1993). Zur Problematik der Terminologie in der Pädagogik bei Verhaltensstörungen. In: Goetze, Herbert/ Neukäter, Heinz (Hrsg.). (1993). Handbuch der Sonderpädagogik. Pädagogik bei Verhaltensstörungen. Berlin: Spiess. 36-49.
- Schlepphorst, Christiane (1990). Der Rücküberweisungsprozess von Schülern der Schule für Erziehungshilfe (Sonderschule) zur Regelschule- eine Problemanalyse aus umweltorientierter Sicht. Unveröffentlichte Dissertation. Universität Bochum.
- Schnell, Rainer/ Hill, Paul/ Esser, Elke (2008). Methoden der empirischen Sozialforschung. München: Oldenbourg.
- Schröder, Ulrich (2000). Lernbehindertenpädagogik. Grundlagen und Perspektiven sonderpädagogischer Lernhilfe. Stuttgart: Kohlhammer.
- Schröder, Ulrich/Wittrock, Manfred (Hrsg.) (2002). Lernbeeinträchtigung und Verhaltensstörung. Konvergenzen in Theorie und Praxis. Stuttgart: Kohlhammer.
- Schuler, Heinz (Hrsg.) (2006). Lehrbuch der Personalpsychologie. Göttingen: Hogrefe.

- Schulze, Gisela (2008). Der Feldtheoretische Ansatz nach Kurt Lewin. In: Vernooij, Monika/ Wittrock, Manfred (2008). Verhaltensgestört. Perspektiven, Diagnosen, Lösungen im pädagogischen Alltag. Paderborn: UTB. 173-198.
- Schwartz, Dieter (2007). Vernunft und Emotion. Die Ellis- Methode. Dortmund: Verlag modernes Lernen. Borgmann.
- Schwartz, Dieter (1997). Test selbstschädigender Ideen (TSI). Eisingen bei Würzburg: Deutsches Institut für Rational-emotive & Kognitiv-behaviorale Therapie.
- Schwer, Martin (Hrsg.) (2008). Lehrer-Schüler Interaktion: Inhaltsfelder, Forschungsperspektiven und methodische Zugänge. Wiesbaden: VS Verlag.
- SDQ. Information for researchers and professionals about the Strengths & Difficulties Questionnaire. In: www.sdq.org (Letzter Zugriff: 01.08.2010).
- Seiffge-Krenke, Inge (2002). Emotionale Kompetenz im Jugendalter: Ressourcen und Gefährdungen. In: Salisch, von, Maria (Hrsg.) (2002). Emotionale Kompetenz entwickeln. Grundlagen in Kindheit und Jugend. Stuttgart: Kohlhammer. 51-71.
- Seitz, Willi (1992). Problemlage und Vorgehensweise der Diagnostik im Rahmen der Pädagogik bei Verhaltensstörungen. In: Hansen, Gerd (Hrsg.) (1992). Sonderpädagogische Diagnostik. Paffensweiler: Centaurus Verlag. 107-139.
- Seligman, Martin (1999). Kinder brauchen Optimismus. Hamburg: Reinbek.
- Sieland, Bernhard (2008). Lehrkräfte als Experten für die eigene Lern- und Emotionsarbeit. In: Schwer, Martin (Hrsg.) (2008). Lehrer-Schüler Interaktion: Inhaltsfelder, Forschungsperspektiven und methodische Zugänge. Wiesbaden: VS Verlag. 101-126.
- Sozialgesetzbuch (SGB) Achtes Buch (VIII) – Kinder- und Jugendhilfe. In: www.sozialgesetzbuch-sgb.de (Letzter Zugriff: 01.08.2010).
- Sozialgesetzbuch (SGB) Neuntes Buch (IX) - Rehabilitation und Teilhabe behinderter Menschen. In: www.sozialgesetzbuch-sgb.de (Letzter Zugriff: 01.08.2010).
- Speck, Otto (2008a). Risiko und Resilienz in der Erziehung – Pädagogische Reflexionen. In: Opp, Günther/ Fingerle, Michael (Hrsg.) (2008). Was Kinder stärkt. Erziehung zwischen Risiko und Resilienz. München: Ernst Reinhardt. 353-368.
- Speck, Otto (2008b). System Heilpädagogik. Eine ökologisch reflexive Grundlegung. München. Ernst Reinhardt. 6. Auflage.

- Spiegel Online (27.05.2008). Neue Strategie. Regierung will sich besser um Gesundheit von Kindern kümmern. In: www.spiegel.de (Letzter Zugriff: 01.08.2010).
- Spiess, Walter (2002). Lern- und Verhaltensstörungen bei ein- und demselben Kind: Koinzidenz oder Komorbidität? In: Schröder, Ulrich/Wittrock, Manfred (Hrsg.) (2002). Lernbeeinträchtigung und Verhaltensstörung. Konvergenzen in Theorie und Praxis. Stuttgart: Kohlhammer. 39-52.
- Spiess, Walter (2000). Fachwissenschaftliche Stellungnahme zu den "Empfehlungen zum Förderbereich emotionale und soziale Entwicklung" In: Drave, Wolfgang/ Rumpler, Franz/ Wachtel, Peter (Hrsg.) (2000). Empfehlungen zur sonderpädagogischen Förderung. Allgemeine Grundlagen und Förderschwerpunkte mit Kommentaren. Würzburg: Johann Wilhelm Klein-Akademie.
- Stein, Roland (2008). Grundwissen Verhaltensstörungen. Hohengehren: Schneider.
- Stein, Roland (2002). Selbst- und Handlungsregulation: ein Metamodell für Störungen des Verhaltens und des Lernens. In: Schröder, Ulrich/Wittrock, Manfred (Hrsg.) (2002). Lernbeeinträchtigung und Verhaltensstörung. Konvergenzen in Theorie und Praxis. Stuttgart: Kohlhammer. 80-95.
- Stenhouse, Lawrence (1982). Pädagogische Fallstudien. Methodische Traditionen und Untersuchungsalltag. In: Fischer, Dietlind (Hrsg.) (1982). Fallstudien in der Pädagogik. Konstanz-Litzelstetten. 24- 61.
- Stigler, Hubert/ Reicher, Hannelore (Hrsg.) (2005). Praxisbuch Empirische Sozialforschung in den Erziehungs- und Bildungswissenschaften. Innsbruck: Studien Verlag.

-T-

- Tänzer, Uwe (2002). Die Illusion von Trainingsverfahren. Oldenburg: BIS.
- Terhard, Ewald (Hrsg.) (2000). Perspektiven der Lehrerbildung in Deutschland: Abschlussbericht der von der Kultusministerkonferenz eingesetzten Kommission. Weinheim & Basel (Bonn): Beltz.

-V-

- Vernooij, Monika (2000). Verhaltensstörungen. In: Borchert, Johann (Hrsg.) (2000). Handbuch der Sonderpädagogischen Psychologie. Göttingen: Hogrefe Verlag. 148-158.
- Vernooij, Monika/ Wittrock, Manfred (2008). Verhaltensgestört!? Perspektiven, Diagnosen, Lösungen im pädagogischen Alltag. Paderborn: UTB.
- Vernon, Ann (2006a). Thinking, Feeling, Behaving. An Emotional Education Curriculum for Adolescents. Grades 1-6. Champaign: Research Press.
- Vernon, Ann (2006b). Thinking, Feeling, Behaving. An Emotional Education Curriculum for Adolescents. Grades 7-12. Champaign: Research Press.
- Vernon, Ann (1998a). A Journey through Emotional, Social, Cognitive, and Self-Development. The Passport Program, Grades 1-5. Champaign: Research Press.
- Vernon, Ann (1998b). A Journey through Emotional, Social, Cognitive, and Self-Development. The Passport Program, Grades 6-8. Champaign: Research Press.
- Vernon, Ann/ Bernard, Michael (2006). Applications of the REBT in Schools: Prevention, Promotion, Intervention. In: Ellis, Albert/ Bernard, Michael (Hrsg.) (2006). Rational emotive behavioral approaches to childhood disorders. New York: Springer. 415-460.

-W-

- Walen, Susan/ DiGuiseppe, Raymond/ Wessler, Richard (2005). RET-Training. Einführung in die Praxis der rational-emotiven Therapie. Stuttgart: Pfeiffer bei Klett-Cotta.
- Waters, Virginia/ Schwartz, Dieter/ Gravemeier, Ralf/ Grünke, Matthias (2003). Fritzchen Flunder und Nora Nachtigall. Sechs rational-emotive Geschichten zum Nachdenken für Kinder, mit Kommentaren und Interpretationshilfen für Eltern und Erzieher. Bern: Huber.
- Wermke, Matthias (Hrsg.) (2001). Duden. Fremdwörterbuch. Mannheim: Duden Verlag. 7. Auflage.
- Werner, Emmy (2008). Entwicklung zwischen Risiko und Resilienz. In: Opp, Günther/ Fingerle, Michael (Hrsg.) (2008). Was Kinder stärkt. Erziehung zwischen Risiko und Resilienz. München: Ernst Reinhardt. 25-36.
- Werner, Emmy (1993). Risk, resilience and recovery: Perspectives from the Kauai Longitudinal Study. In: Development and Psychopathology. 5, 503-515.

- Werning, Rolf/ Reiser, Helmut (2002). Störungsbegriff und Klassifikation von Lernbeeinträchtigungen und Verhaltensstörungen aus konstruktivistischer Sicht. In: Schröder, Ulrich/Wittrock, Manfred (Hrsg.) (2002). Lernbeeinträchtigung und Verhaltensstörung. Konvergenzen in Theorie und Praxis. Stuttgart: Kohlhammer. 53-79.
- Wilken, Beate (2003). Methoden der Kognitiven Umstrukturierung. Ein Leitfaden für die psychotherapeutische Praxis. Stuttgart: Kohlhammer.
- Willand, Hartmut (2000). Jugendliche in schwierigen Lebenslagen, Lernbehinderung und soziale Benachteiligung. Zur Aktualität und notwendigen Wiederbearbeitung verdrängter Begriffe. In: Sonderpädagogik. 30, 210-221.
- Wittrock, Manfred (2007). Ist die Schule für Erziehungshilfe zeitgemäß? In: Mutzeck, Wolfgang/ Popp, Kerstin (2007). Professionalisierung von Sonderpädagogen. Standards, Kompetenzen und Methoden. Weinheim & Basel (Bonn): Beltz. 276-283.
- Wittrock, Manfred/ Lütgenau, Bernd (Hrsg.) (2004). Wege zur Partizipation. Förderung an der Schnittstelle von Lernen und Verhalten. Oldenburg: DIZ.
- Woerner, W./ Becker, A./ Friedrich, C./ Klasen, H./ Goodman, R./ Rothenberger, A. (2002). Normierung und Evaluation der deutschen Elternversion des Strengths and Difficulties Questionnaire (SDQ): Ergebnisse einer repräsentativen Felderhebung. In: Zeitschrift für Kinder- und Jugendpsychiatrie und Psychotherapie. 30, 105-112.
- World Health Organisation WHO (Hrsg.) (2000). International Classification of Diseases. 10th Revision. Geneva. (Online Version). Stand 17.10.2008
- Wustmann, Corina (2004). Resilienz. Widerstandsfähigkeit von Kindern in Tageseinrichtungen fördern. Weinheim: Cornelsen.

-Z-

- Zimmermann, Peter (2006). Grundwissen Sozialisation. Opladen: VS Verlag. 3. Auflage.

Abbildungsverzeichnis

Abbildung 1:	Drei-Phasen Modell der Genese von Verhaltensstörungen (Myschker 2008, 82).	28
Abbildung 2:	Modell der Genese von Verhaltensstörungen (Stein 2008, 52).	30
Abbildung 3:	Mögliche Zusammenhänge zwischen Lern- und Verhaltensstörungen (Ricking 2005, 240).	40
Abbildung 4:	Wechselwirkungen zwischen den Komponenten der ICF (DIMDI 2005, 21)	45
Abbildung 5:	Rahmenmodell von Resilienz nach Kumpfer (Wustmann 2002, 65).	56
Abbildung 6:	Das Konzept der Entwicklungsaufgaben nach Havighurst (Freund 2004, 306).	71
Abbildung 7:	Differentielle Betrachtung von Emotionen (Ellis/Hoellen 2004, 28).	92
Abbildung 8:	Wie kann der Mensch ein gelungenes Leben führen? (Ellis/Hoellen 2004, 23)	96
Abbildung 9:	Das ABC der REVT (Ellis/Hoellen 2004, 99).	97
Abbildung 10:	Situationen Nr. 5 und 6 aus dem PFT, Kinderform.	144
Abbildung 11:	Ausschnitt aus dem SDQ, Selbstberichtsform.	150
Abbildung 12:	Beispiel für eine "Gefühlsbingokarte" aus Stunde 1: Positive und negative Gefühle.	165
Abbildung 13:	Beispiele für Gedankenkarten aus Stunde 3: Woher kommen Gefühle?	168
Abbildung 14:	Skala zum Einschätzen von Problemen aus Stunde 4: Aus einer Mücke einen Elefanten machen.	170
Abbildung 15:	Merksatz aus Stunde 4: Aus einer Mücke einen Elefanten machen.	170
Abbildung 16:	Darstellung der individuellen Werte der Pre- und Post-Messung der Versuchsgruppe.	172
Abbildung 17:	Darstellung der Summen und Mittelwerte der Pre- und Post-Messung der Versuchsgruppe.	173
Abbildung 18:	Darstellung der Werte der Pre- und Post-Messung der Versuchsgruppe als Boxplot.	174
Abbildung 19:	Darstellung der individuellen Werte der Pre- und Post-Messung der Vergleichsgruppe.	176
Abbildung 20:	Darstellung der Summen und Mittelwerte der Pre- und Post-Messung der Vergleichsgruppe.	177
Abbildung 21:	Darstellung der Werte der Pre- und Post-Messung der Vergleichsgruppe als Boxplot.	178
Abbildung 22:	Darstellung der Werte der Pre- und Post-Messung der Versuchs- sowie Vergleichsgruppe als Boxplot.	179

Abbildung 23:	Darstellung der individuellen Werte der Pre-, Post- und Follow-up Messung der Versuchsgruppe.	181
Abbildung 24:	Darstellung der individuellen Ergebnisse der Pre-, Post- und Follow-up Messung der Vergleichsgruppe.	182
Abbildung 25:	Mittelwerte der Versuchsgruppe der Pre- und Postmessung bezogen auf das Geschlecht.	184
Abbildung 26:	Darstellung der Mittelwerte der PFT Pre- und Postmessung bezogen auf die Altersverteilung.	185
Abbildung 27:	Darstellung der individuellen SDQ-Werte der Lehrerversion.	187
Abbildung 28:	Darstellung der SDQ-Werte der Lehrerversion als Boxplot...	189
Abbildung 29:	Darstellung der individuellen SDQ-Werte der Selbstberichtsversion.	191
Abbildung 30:	Darstellung der SDQ-Werte der Selbstberichtsversion als Boxplot.	193
Abbildung 31:	Darstellung der individuellen SDQ-Werte der Selbstberichtsversion.	195
Abbildung 32:	Vergleich der SDQ-Werte der Pre-Messung der Selbstberichts- bzw. Lehrerversion.	197
Abbildung 33:	Vergleich der SDQ-Werte der Post-Messung der Selbstberichts- bzw. Lehrerversion.	199

Tabellenverzeichnis

Tabelle 1:	Verwendete Begriffszusammenstellungen (Goetze 2001, 12).....	16
Tabelle 2:	Klassifikation von Kindern und Jugendlichen mit Verhaltensstörungen (Myschker 2008, 52).....	34
Tabelle 3:	Entwicklungsaufgaben nach Havighurst 1952, Dreher/Dreher 1985 und Fend 2000 (Göppel 2005, 73f).....	75
Tabelle 4:	Statistische Berechnungen zu den Ergebnissen des SDQ Lehrerversion. .	188
Tabelle 5:	Statistische Berechnungen zu den Ergebnissen des SDQ Selbstberichtsversion.	192
Tabelle 6:	Ergebnisse der Notenvergabe mit Hilfe der Fragebögen Post.	201
Tabelle 7:	Ergebnisse der Notenvergabe mit Hilfe der Fragebögen Follow-up.	203

Abkürzungsverzeichnis

- **APA** American Psychiatric Association
- **BMAS** Bundesministerium für Arbeit und Soziales
- **CBCL** Child Behaviour Checklist
- **CSRB** Children`s Survey of Rational Concepts
- **DIMDI** Deutsches Institut für Medizinische Dokumentation und Information
- **DSM** Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders (Diagnostisches und Statistisches Handbuch Psychischer Störungen)
- **FIE** Fragebogen irrationaler Einstellungen
- **Förderschule ES** Förderschule mit dem sonderpädagogischen Förderschwerpunkt in der emotionalen und sozialen Entwicklung
- **ICD** International Classification of Diseases (Internationale statistische Klassifikation der Krankheiten und verwandter Gesundheitsprobleme)
- **ICF** Internationale Classification of Functioning, Disability and Health (Internationale Klassifikation der Funktionsfähigkeit, Behinderung und Gesundheit)
- **KMK** Kultusministerkonferenz
- **PBT** Personal Beliefs Test
- **PFT** Picture Frustration Test
- **REE** Rational-Emotive Erziehung
- **REVT** Rational-Emotive Verhaltenstherapie
- **SDQ** Strengths and Difficulties Questionnaire
- **SfE** Schule für Erziehungshilfe
- **SGB** Sozialgesetzbuch
- **TSI** Test selbstschädigender Ideen
- **VS** Verhaltensstörungen
- **WHO** World Health Organisation

Anhang I : Daten und Fragebögen

Zusammensetzung der Versuchs- und Vergleichsgruppe

Versuchsgruppe:

Referenznummer des teilnehmenden Schülers	Alter des Schülers zu Beginn der Untersuchung	Geschlecht	Beschulung nach den Kerncurricula
1	12	Männlich	Grundschule
2	12	Männlich	Grundschule
3	12	Männlich	Hauptschule
4	12	Männlich	Hauptschule
5	12	Männlich	Förderschwerpunkt Lernen
6	12	Männlich	Förderschwerpunkt Lernen
7	13	Männlich	Hauptschule
8	13	Männlich	Realschule
9	13	Männlich	Hauptschule
10	13	Männlich	Förderschwerpunkt Lernen
11	14	Weiblich	Hauptschule
12	14	Männlich	Hauptschule
13	14	Männlich	Hauptschule
14	14	Weiblich	Förderschwerpunkt Lernen
15	14	Männlich	Förderschwerpunkt Lernen
16	14	Weiblich	Förderschwerpunkt Lernen
17	15	Männlich	Förderschwerpunkt Lernen
18	15	Weiblich	Hauptschule
19	16	Männlich	Hauptschule
20	16	Weiblich	Förderschwerpunkt Lernen
21	16	Weiblich	Hauptschule

Vergleichsgruppe:

Referenznummer des teilnehmenden Schülers	Alter des Schülers zu Beginn der Untersuchung	Geschlecht	Beschulung nach den Kerncurricula
1	11	Männlich	Grundschule
2	11	Weiblich	Förderschwerpunkt Lernen
3	11	Männlich	Grundschule
4	11	Weiblich	Grundschule
5	11	Männlich	Förderschwerpunkt Lernen
6	11	Männlich	Gymnasium

Erhobene Daten des SDQ

Prätest Versuchsgruppe:

Referenznummer des teilnehmenden Schülers	Emotionale Probleme	Verhaltens- probleme	Hyperaktivität	Verhaltens- probleme mit Gleichaltrigen	Pro- soziales Verhalten	Gesamt- problem- wert
1	1	3	5	5	6	14
2	2	8	8	8	5	26
3	3	1	3	4	6	11
4	7	5	7	4	5	23
5	7	3	8	2	6	20
6	4	6	6	3	9	19
7	3	5	7	4	5	19
8	1	5	8	5	4	19
9	3	4	5	8	7	20
10	1	2	5	7	6	15
11	2	3	4	5	6	14
12	1	5	5	3	7	14
13	3	4	3	1	8	11
14	6	5	6	5	9	22
15	0	5	5	2	6	12
16	4	4	5	2	10	15
17	3	5	9	3	6	20
18	6	4	8	5	4	23
19	2	2	5	3	6	12
20	8	2	5	3	10	18
21	1	3	5	4	7	13

Posttest Versuchsgruppe:

Referenznummer des teilnehmenden Schülers	Emotionale Probleme	Verhaltensprobleme	Hyperaktivität	Verhaltensprobleme mit Gleichaltrigen	Pro-soziales Verhalten	Gesamtproblemwert
1	0	4	6	3	6	13
2	3	6	10	6	2	25
3	1	1	1	3	8	6
4	7	3	7	3	5	20
5	0	2	6	1	6	9
6	4	4	5	5	8	18
7	3	1	6	3	5	13
8	0	2	5	2	8	9
9	3	3	3	8	8	17
10						
11	2	2	4	4	6	12
12	3	5	4	1	6	13
13	4	2	4	2	10	12
14	6	3	5	3	9	15
15	1	2	2	1	6	6
16	3	3	6	2	10	14
17	2	4	6	2	8	14
18	6	3	8	4	7	21
19	1	2	5	2	6	10
20	6	2	4	4	8	16
21	2	3	3	3	8	11

Posttest Versuchsgruppe (Fragen im Anhang des SDQ):

Referenznummer des teilnehmenden Schülers	Seid Du das letzte Mal hier warst, sind die Probleme:	Empfandest Du den Termin hier als hilfreich (...) ?
1	Etwa gleiche	Sehr hilfreich
2	Etwas schlimmer	Gar nicht hilfreich
3	Ein wenig besser	Ziemlich hilfreich
4	Etwa gleich	Kaum hilfreich
5	Viel besser	Ziemlich hilfreich
6	Viel besser	Sehr hilfreich
7	Ein wenig besser	Sehr hilfreich
8	Ein wenig besser	Ziemlich hilfreich
9	Etwa gleiche	Sehr hilfreich
10		
11	Viel besser	Sehr hilfreich
12	Viel schlimmer	Gar nicht hilfreich
13	Viel besser	Sehr hilfreich
14	Ein wenig besser	Ziemlich hilfreich
15	Ein wenig besser	Ziemlich hilfreich
16	Viel besser	Ziemlich hilfreich
17	Viel schlimmer	Gar nicht hilfreich
18	Viel besser	Ziemlich hilfreich
19	Ein wenig besser	Kaum hilfreich
20	Viel besser	Sehr hilfreich
21	Viel besser	Sehr hilfreich

Follow up Test Versuchsgruppe:

Referenznummer des teilnehmenden Schülers	Gesamtproblemwert
2	18
3	9
4	20
7	12
13	10

Prätest Lehrer:

Referenznummer des teilnehmenden Schülers	Emotionale Probleme	Verhaltensprobleme	Hyperaktivität	Verhaltensprobleme mit Gleichaltrigen	Prosoziales Verhalten	Gesamtproblemwert
1	7	5	8	4	7	24
2	2	3	0	3	8	8
3	7	5	5	3	5	20
4	5	9	10	5	3	29
5	3	5	8	2	6	18
6	10	6	8	4	7	28
7	6	4	4	7	5	21
8	1	6	8	1	5	16
9	3	5	6	10	1	24
10	2	0	0	8	2	10
11	4	0	3	7	5	14
12	3	5	8	5	6	21
13	8	0	0	5	10	13
14	7	2	3	1	10	13
15	5	6	8	2	9	21
16	7	6	6	1	9	20
17	2	1	3	8	5	14
18	5	4	6	4	7	19
19	3	3	4	2	8	12
20	5	9	10	4	5	28
21	4	3	7	4	6	18

Posttest Lehrer:

Referenznummer des teilnehmenden Schülers	Emotionale Probleme	Verhaltensprobleme	Hyperaktivität	Verhaltensprobleme mit Gleichaltrigen	Pro-soziales Verhalten	Gesamtproblemwert
1	4	3	8	6	5	21
2	2	4	3	2	7	11
3	3	2	5	1	7	11
4	3	7	5	4	6	19
5	3	2	3	1	8	9
6	9	6	8	4	6	27
7	2	1	3	2	7	8
8	2	2	5	1	8	10
9	4	5	4	10	1	23
10	0	0	1	6	5	7
11	4	0	1	7	6	12
12	3	4	8	1	6	16
13	4	0	0	3	10	7
14	6	1	3	0	10	10
15	3	7	6	0	7	16
16	3	4	5	0	9	12
17	1	2	5	5	6	13
18	4	2	7	4	7	17
19	4	1	4	2	8	11
20	5	8	6	4	7	23
21	6	4	6	2	8	18

Posttest Lehrer (Fragen im Anhang des SDQ):

Referenznummer des teilnehmenden Schülers	Seid dem ersten Termin hier sind die Probleme des Kindes	Empfanden Sie den Termin hier als hilfreich (...) ?
1	Ein wenig besser	Sehr hilfreich
2	Etwa gleiche	Ziemlich hilfreich
3	Viel besser	Sehr hilfreich
4	Ein wenig besser	Sehr hilfreich
5	Ein wenig besser	Ziemlich hilfreich
6	Etwa gleiche	Sehr hilfreich
7	Viel besser	Sehr hilfreich
8	Ein wenig besser	Sehr hilfreich
9	Etwa gleiche	Kaum hilfreich
10	Ein wenig besser	Ziemlich hilfreich
11	Etwa gleiche	Kaum hilfreich
12	Etwa gleiche	Kaum hilfreich
13	Ein wenig besser	Sehr hilfreich
14	Viel besser	Ziemlich hilfreich
15	Ein wenig besser	Ziemlich hilfreich
16	Viel besser	Ziemlich hilfreich
17	Etwa gleiche	Kaum hilfreich
18	Etwa gleiche	Kaum hilfreich
19	Etwa gleiche	Kaum hilfreich
20	Etwa gleiche	Sehr hilfreich
21	Etwa gleiche	Kaum hilfreich

Erhobene Daten des PFT

Prätest Versuchsgruppe:

Referenznummer des teilnehmenden Schülers	Summe der Stanine-Werte der „M“ Antworten	Summe der Stanine-Werte der „I“ Antworten	Summe der Stanine-Werte der „M“ + „I“ Antworten
1	6	0	6
2	2	0	2
3	6	3	9
4	4	4	8
5	4	0	4
6	6	1	7
7	8	2	10
8	2	4	6
9	8	2	10
10	4	1	5
11	3	5	8
12	2	1	3
13	4	2	6
14	4	2	6
15	4	2	6
16	2	8	10
17	8	3	11
18	5	7	12
19	4	5	11
20	5	2	7
21	7	4	11

Posttest Versuchsgruppe:

Referenznummer des teilnehmenden Schülers	Summe der Stanine-Werte der „M“ Antworten	Summe der Stanine-Werte der „I“ Antworten	Summe der Stanine-Werte der „M“ + „I“ Antworten
1	8	1	9
2	4	1	5
3	9	0	9
4	7	1	8
5	6	1	7
6	4	5	9
7	8	5	13
8	6	2	8
9	8	2	10
10	4	2	6
11	3	7	10
12	4	1	5
13	9	4	13
14	6	2	8
15	8	2	10
16	6	7	13
17	8	3	11
18	8	5	13
19	7	8	15
20	7	2	9
21	9	8	17

Follow up Test Versuchsgruppe:

Referenznummer des teilnehmenden Schülers	Summe der Stanine-Werte der „M“ Antworten	Summe der Stanine-Werte der „I“ Antworten	Summe der Stanine-Werte der „M“ + „I“ Antworten
2	6	1	7
3	9	1	10
4	9	1	10
7	8	4	12
13	9	4	13

Prätest Vergleichsgruppe:

Referenznummer des teilnehmenden Schülers	Summe der Stanine-Werte der „M“ Antworten	Summe der Stanine-Werte der „I“ Antworten	Summe der Stanine-Werte der „M“ + „I“ Antworten
1	9	0	9
2	3	3	6
3	5	0	5
4	5	2	7
5	3	3	6
6	9	0	9

Posttest Vergleichsgruppe:

Referenznummer des teilnehmenden Schülers	Summe der Stanine-Werte der „M“ Antworten	Summe der Stanine-Werte der „I“ Antworten	Summe der Stanine-Werte der „M“ + „I“ Antworten
1	5	0	5
2	3	3	6
3	5	3	8
4	5	3	8
5	3	3	6
6	9	0	9

Follow up Test Vergleichsgruppe:

Referenznummer des teilnehmenden Schülers	Summe der Stanine-Werte der „M“ Antworten	Summe der Stanine-Werte der „I“ Antworten	Summe der Stanine-Werte der „M“ + „I“ Antworten
1	7	2	9
2	3	2	5
3	3	0	3
4	9	0	9

Fragebögen

Fragebogen Post:

Bitte kreuze an, welche Note du den 12 Stunden zum Thema „Gedanken und Gefühle“ gibst:

1

2

3

4

5

6

(1= sehr gut - 6= ungenügend)

Warum gibst du diese Note?

Was fandest du gut?

Was fandest du schlecht?

Fragebogen Follow up:

Bitte erinnere dich noch einmal an die Unterrichtseinheit
„Gedanken und Gefühle“.

Schreibe bitte 5 Dinge auf, an die du dich noch erinnerst:

1. _____
2. _____
3. _____
4. _____
5. _____

Was hat dir besonders gut gefallen?

Was hat dir gar nicht gefallen?

Hast du während dieser Einheit etwas Neues gelernt? Ja Nein

Wenn ja, was?

Welche Note gibst du der Einheit jetzt?

1

2

3

4

5

6

(1= sehr gut - 6= ungenügend)

Erhobene Daten der Fragebögen

Fragebögen Post Versuchsgruppe:

Referenznummer des teilnehmenden Schülers	Note	Warum die Note?	Was fandest du gut?	Was fandest du schlecht?
1	2	Weil es ein bisschen Spaß gemacht hat. Wir hatten keinen Unterricht.	Ich habe gelernt, was irrational und rational ist.	Dass ich mich am Anfang mit einem Schüler gezoft habe.
2	2	Weil das Meiste gut war.	Malen, essen, trinken.	Mein Verhalten, die Arbeitsblätter.
3	2	Weil es meist gut war.	Geschichten.	Wenig, z.B. Gefühle sammeln.
4	4	Weil es manchmal langweilig war.	Kekse essen und Tee kochen.	Das wir so oft geredet haben.
5	1	Weil es mir viel Spaß gemacht hat.	Tee trinken.	Gar nichts.
6	1	Weil es sehr viel Spaß gemacht hat.	Ich hab was über Gefühle gelernt, ich bin nicht mehr so ein „Stresssack“, die Stunden waren cool und toll.	Wenn ich mich mit einem Schüler gestritten habe.
7	2	Weil es ein gutes Thema ist.	Die Geschichten.	Nichts.
8	2	Kekse.	Kekse.	Rational/ irrational.
9	2	Weil wir in den Stunden nicht so albern waren.	Es war kein normaler Unterricht.	Dass sich die Aufgaben manchmal nicht von einander unterschieden haben.
10				
11	2	Weil ich es gut fand.	Kekse und der Unterricht ist sehr interessant.	Keine Ahnung.
12	3	Es war so lala.	Kekse und Süßes.	Eine Geschichte.
13	3	Einige Sachen waren gut,	Kekse essen und die	Das rumsitzen.

		andere nicht.	Sachen wo man für sich selbst entscheiden konnte.	
14	2	Manchmal war es gut und manchmal langweilig.	Geschichte und die Merksätze.	Ich mag nicht so gerne über Gefühle reden.
15	6	Weil das Schwachsinn ist.	Gar nichts.	Alles.
16	3	Weil ich manchmal Spaß aber manchmal auch Stress hatte.	Das mit der guten und der schlechten Seite.	Gefühle aufkleben auf Pappe.
17				
18	3	Weil die Unterrichtsstunden mir Spaß gemacht haben.	Alles fand ich gut.	Gar nichts.
19	3	Weil die Stunden etwas langweilig waren und wir nur über rationale und irrationale Gefühle geredet haben.	Die Kekse.	Nur über rationale und irrationale Gefühle zu reden.
20	2	Ich gebe einen 2 für den schönen Unterricht.	Die Stunden mit der Erwachsenen waren toll.	Das ich mal nicht da war.
21	3	Weil es manchmal gut und manchmal nicht so gut mit mir geklappt hat.	Zettel ausfüllen, selbstständiges Arbeiten und die Informationen.	Viel reden.

Fragebögen Follow up Versuchsgruppe:

Referenznummer des teilnehmenden Schülers	5 Dinge an die du dich noch erinnerst	Besonders gut gefallen	Nicht gefallen	Hast du etwas Neues gelernt?	Note
2	<ul style="list-style-type: none"> - Malen - Kekse essen - Rational/ irrational - Spiele - Vorlesen 	Malen und Kekse	Vorlesen	Nein, gar nichts.	3-
3	<ul style="list-style-type: none"> - Gute Gefühle - - Schlechte Gefühle - Rational - Irrational - Zettel ankreuzen 	Fast alles	Gar nichts.	Ja. Viel über Gefühle.	2
4	<ul style="list-style-type: none"> - Rational - Irrational - Wie man nicht aggressiv wird - Wie man ruhig bleibt - Zuhören/ Geschichten 	Essen	Arbeitsblätter	Ja. Rational/irrational.	3
7	<ul style="list-style-type: none"> - Rational - Irrational - Gefühle - Mücke/Elefant - Arbeitsblätter 	Bonbons	Arbeiten	Ja. Man sollte keine Forderungen an die Welt stellen.	2
13	<ul style="list-style-type: none"> - Arbeitsblätter - Gefühle - Irrational - Rational - Mücke und Elefant 	Alles	Gar nichts	Ja. Das ich meine Gefühle selbst bestimme.	2-

Anhang II : Handreichung der Unterrichtsreihe

„Gedanken und Gefühle. Eine Unterrichtseinheit zur Förderung des rationalen Denkens bei 12-16-jährigen Schülern mit dem sonderpädagogischen Förderschwerpunkt in der emotionalen und sozialen Entwicklung“



D

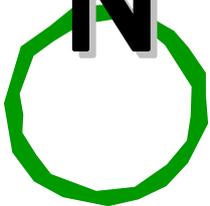
A

N

K

E

N



Henrike Merkel:

Eine Unterrichtseinheit zur Förderung des rationalen Denkens bei 12-16-jährigen Schülern mit dem sonderpädagogischen Förderbedarf in der emotionalen und sozialen Entwicklung

Inhalt:

Stunde 1: Positive und negative Gefühle	281
Material für die Stunde 1:.....	284
Stunde 2: Ausdruck von Gefühlen	295
Material für die Stunde 2:.....	297
Stunde 3: Woher kommen Gefühle?	303
Material für die Stunde 3:.....	306
Stunde 4: Aus einer Mücke einen Elefanten machen.....	323
Material für Stunde 4:.....	325
Stunde 5: Zusammenhang Ereignis- Gedanke- Gefühl	337
Material für Stunde 5:.....	340
Stunde 6: Zwischen rationalen und irrationalen Gedanken unterscheiden lernen. .	347
Material für Stunde 6:.....	349
Stunde 7: Verallgemeinerungen	355
Material für Stunde 7:.....	357
Stunde 8: Irrationale Forderungen.....	365
Material für Stunde 8:.....	368
Stunde 9: Keiner ist perfekt!	383
Material Stunde 9:	385
Stunde 10: Die positive Seite erkennen.....	393
Material für Stunde 10:.....	395
Stunde 11: Ich bin nicht meine Fehler!	411
Material für Stunde 11:.....	413
Stunde 12: Worauf habe ich Einfluss?	423

Material für Stunde 12:..... 425

Literatur: 429

Stunde 1: Positive und negative Gefühle

Ziele:

- Unterschiedliche Gefühle benennen.
- Erkennen, dass Menschen in unterschiedlichen Situationen unterschiedlich fühlen.
- Erkennen, dass die Gefühle verschiedener Menschen in der gleichen Situation unterschiedlich sein können.
- Zwischen positiven (angenehmen) und negativen (unangenehmen) Gefühlen unterscheiden.

Benötigtes Material :

- Mappen für die Unterrichtseinheit.
- Gefühlsbingokarten und Steine; Karten mit Situationen (vgl. Vernon 1998, S. 33).
- Verschiedene Gefühle auf Karten.
- Merksatz: „Wir haben unterschiedliche Gefühle, manche sind positiv, andere negativ.“
- Arbeitsblatt: „Gefühle zuordnen“.

Ablauf der Stunde:

Begrüßung und Einführung

Erklären sie den Schülern, dass sie in den nächsten Wochen an einer Unterrichtseinheit arbeiten werden in der es darum geht, wie Gedanken und Gefühle ihr Handeln beeinflussen. Das „Programm“ ist nur für Schüler ab 12 Jahren gedacht. Gefühle spielen ab ca. 12 Jahren eine größere Rolle in ihrem Leben als bei jüngeren Schülern. Aus diesem Grund ist dies eine Unterrichtseinheit speziell für Jugendliche. Jeder Schüler bekommt für die Unterrichtseinheit eine eigene Mappe.

Einstieg

Sammeln sie gemeinsam mit den Schülern möglichst viele Gefühle und schreiben sie diese an die Tafel. Wer möchte, kann ein Beispiel geben, wann er sich so gefühlt hat.

Durchführung des Spiels „Gefühlsbingo“

Jeder Schüler bekommt eine Bingokarte mit 25 Feldern darauf. In jedem Feld steht ein Gefühl. Bei allen Spielern sind die Karten gleich. Außerdem braucht jeder eine ausreichende Anzahl an Glassteinen zum Auflegen. Lesen sie den Schülern die Situationskarten vor. Nach jeder Situation legen die Schüler einen Stein auf das Gefühl, das sie in dieser Situation fühlen würden. Wer zuerst waagrecht, horizontal oder diagonal fünf Felder belegt hat, hat ein Bingo. Spielen sie mehrere Durchgänge. Vergleichen sie im Anschluss an die Spiele die Bingokarten miteinander und weisen sie auf die unterschiedliche Anordnung der Steine auf den Karten hin. Im Anschluss sollen die Schüler mit Hilfe verschiedener Fragen an die Erkenntnis herangeführt werden, dass:

- Menschen in unterschiedlichen Situationen unterschiedlich fühlen.
- die Gefühle verschiedener Menschen in der gleichen Situation unterschiedlich sein können.

Folgende Fragen sind z.B. möglich:

- Warum habt ihr nicht alle gleichzeitig Bingo?
- Warum sind eure Spielsteine unterschiedlich angeordnet?
- Fühlen wir immer gleich?
- Gibt es richtige und falsche Gefühle?

Alternative Spielweise

Zur Förderung der Empathiefähigkeit kann das Gefühlsbingo auch verändert gespielt werden. Bei dieser Version dürfen sie Schüler allerdings nicht die Bingokarte der Anderen sehen. Ein Schüler wird ausgewählt, er ist der Spielführer. Ziel ist es für die anderen Schüler, die Steine möglichst ebenso zu platzieren, wie der Spielführer. Am Ende des Spiels wird verglichen, wer sich am Besten in den Spielführer hineinversetzen konnte und die meisten Übereinstimmungen hat.

Konzept positive und negative Gefühle

Besprechen sie mit den Schülern, ob es Gefühle gibt die sie gerne fühlen und die sie als positiv bezeichnen würden und Gefühle die sie nicht gerne fühlen, die sie als negative

Gefühle einordnen würden. Ordnen sie mit Hilfe der Schüler die Karten mit den Gefühlen darauf nach „positiven“ und „negativen“ Gefühlen.

Teilen sie den Schülern das Arbeitsblatt aus und fordern sie sie auf, die vorgegebenen Gefühle „positiven Gefühlen“ oder „negativen Gefühlen“ zuzuordnen (ausschneiden und aufkleben).

Zusammenfassung Ergebnisse

Besprechen und vergleichen sie die Ergebnisse der einzelnen Schüler und halten sie die Ergebnisse der Stunde mit Hilfe des Merksatzes fest.

Material für die Stunde 1:

- Gefühlsbingokarte
- Karten mit Situation für das Bingospiel
- Gefühle auf Karten
- Merksatz „Wir haben unterschiedliche Gefühle. Manche sind positiv, andere negativ.“
- Arbeitsblatt „Gefühle zuordnen“.

stolz	glücklich	aufgeregt	wütend	eifersüchtig
traurig	aufgebracht	schuldig	beschämt	nieder- geschlagen
aufgeregt	zornig	stolz	unglücklich	einsam
froh	besorgt	nervös	bedrückt	neidisch
zappelig	ängstlich	ärgerlich	verlegen	fröhlich

Bingokarte für das Gefühlsbingospiel.

Du hast eine 1 im Vokabeltest geschrieben.	Deine beste Freundin lädt dich nicht zu ihrer Geburtstagparty ein.
Ein Mitschüler beschuldigt dich, sein Arbeitsblatt zerrissen zu haben. Du hast es nicht zerrissen.	Du hast einen Zahnarzttermin.
Du willst dich in der Pause mit einer Person treffen, in die du dich verliebt hast.	Dein Lehrer erklärt dir, dass du nicht länger in seine Klasse gehst. Du sollst die Klasse wechseln.
Du hast in der Mathearbeit abgeschrieben.	Der Termin, den du am Nachmittag gehabt hättest, fällt aus.
In der Pause hat niemand Lust, mit dir zu spielen.	Du wirst nicht in die Mannschaft gewählt, in die du gerne willst.

Ein Mitschüler hat eine neue, tolle Jacke bekommen.	Dein neuer Haarschnitt gefällt dir nicht.
Du wirst vor der Klasse von deinem Lehrer gelobt.	Ein Erwachsener weist dich darauf hin, dass du dich nicht an die Spielregeln gehalten hast.
Heute gibt es dein Lieblingsessen.	Ein Freund von dir ist krank und kommt nicht in die Schule.
Ein Mitschüler muss ins Krankenhaus gebracht werden.	Du erwartest einen Anruf, aber niemand ruft an.
In der zweiten Stunde schreibt ihr überraschend eine Arbeit.	Morgen findet ein Basketballturnier statt. Du sollst mitspielen.

stolz

wütend

glücklich

traurig

unglücklich

ärgerlich

aufgeregt

zornig

fröhlich

eifersüchtig

ängstlich

schuldig

einsam

zufrieden

verlegen

verzweifelt

Wir haben
unterschiedliche Gefühle.

Manche sind positiv,
andere sind negativ.

<i>Positive Gefühle</i>	<i>Negative Gefühle</i>

stolz

wütend

fröhlich

neidisch

einsam

zornig

glücklich

nervös

unglücklich

Stunde 2: Ausdruck von Gefühlen

Ziele:

- Erkennen, dass es verschiedene Arten gibt, Gefühle auszudrücken.
- Lernen, zwischen einem angemessenen und einem unangemessenen Ausdruck von Gefühlen zu unterscheiden.

Benötigtes Material :

- Karten mit verschiedenen Gefühlen für die Tafel.
- Plakat unterteilt in „Angemessener Ausdruck“ und „Unangemessener Ausdruck“.
- Karten mit Gefühlsausdrücken, Klebeband zum Aufkleben der Karten.
- Quiz zum Thema Ausdruck von Gefühlen.

Ablauf der Stunde:

Begrüßung und Einführung

Wiederholen sie nochmals, dass es verschiedene Gefühle gibt. Diskutieren sie mit den Schülern die Aussage „Alle Menschen drücken ihre Gefühle identisch aus.“

Einstieg

Hängen sie die Gefühlskarten „Wut“, „Traurigkeit“, „Begeisterung“ an die Tafel und sammeln sie gemeinsam Möglichkeiten, wie man diese Gefühle ausdrücken könnte. Halten sie die Ergebnisse schriftlich fest.

Durchführung Zuordnung

Treffen sie sich mit den Schülern im Stuhlkreis um ein Plakat, welches in „Angemessener Ausdruck“ und „Unangemessener Ausdruck“ unterteilt wurde. Besprechen sie mit den Schülern, was „gesund, angemessen“ und „ungesund, unangemessen“ im Bezug auf den Ausdruck eines Gefühls bedeutet. Lassen sie die Schüler Karten ziehen und vorlesen. Gemeinsam werden sie Karten zugeordnet und auf dem Plakat aufgeklebt.

Festigung durch ein Quiz

Teilen sie den Schülern das Quiz aus und fordern sie sie auf anzukreuzen, um welche Ausdrucksweise es sich handelt: eine angemessene oder eine unangemessene. Kontrollieren sie gemeinsam mündlich die Ergebnisse oder lassen sie die Sitznachbarn ihre Bögen austauschen und kontrollieren.

Material für die Stunde 2:

- Karten mit verschiedenen Gefühlen zum Aufhängen an der Tafel.
- Karten mit Gefühlsausdrücken.
- Quiz zum Thema „Ausdruck von Gefühlen“.

wut

Traurigkeit

Begeisterung

Karten mit Gefühlen zum Aufhängen an der Tafel.

<p>Julian kann eine Frage in der Mathearbeit nicht beantworten. Er ist enttäuscht.</p> <p>Trotzdem macht Julian mit der nächsten Aufgabe weiter.</p>	<p>Julian kann eine Frage in der Mathearbeit nicht beantworten. Es wird wütend auf sich selbst und zerreißt seine Arbeit.</p>
<p>Sven mag sein Pausenbrot nicht. Er findet es schade und tauscht das Brot mit einem Mitschüler.</p>	<p>Sven mag sein Pausenbrot nicht. Er ist ärgerlich und wirft das Brot in den Mülleimer.</p>
<p>Mandy hat ihre Hausaufgaben vergessen. Es ist ihr unangenehm. Sie meldet sich am Anfang der Stunde und sagt dem Lehrer die Wahrheit.</p>	<p>Mandy hat ihre Hausaufgaben vergessen. Sie fühlt sich schuldig und beginnt bei der Hausaufgabenkontrolle zu weinen.</p>
<p>Sandy schießt beim Fußball daneben. Sie ärgert sich kurz, spielt dann aber weiter.</p>	<p>Sandy schießt beim Fußball daneben. Sie ist furchtbar wütend und schubst einen kleineren Mitspieler um.</p>
<p>Emily findet das Arbeitsblatt langweilig. Trotzdem nimmt sie ihren Stift und beginnt zu arbeiten.</p>	<p>Emily findet das Arbeitsblatt langweilig. Sie weigert sich das Blatt zu bearbeiten und wirft es auf den Boden.</p>

<p>Sandro hat heute Einzelstunde. Die Stunde fällt aus. Sandro ist enttäuscht, freut sich aber schon auf die Stunde in der nächsten Woche.</p>	<p>Sandro hat heute Einzelstunde. Die Stunde fällt aus. Sandro findet das ungerecht. Er schreit und tobt und kann sich kaum noch beruhigen.</p>
<p>Nils vergisst sein Sportzeug und darf nicht mitmachen. Das findet er schade. Er nimmt sich vor, nächste Woche an sein Sportzeug zu denken.</p>	<p>Nils vergisst sein Sportzeug und darf nicht mitmachen. Er fühlt sich so wütend, dass er den Lehrer beleidigt und beschimpft.</p>
<p>Mareikes Freundin will sich heute nicht mit ihr verabreden. Mareike bleibt ruhig und fragt stattdessen eine andere Freundin.</p>	<p>Mareikes Freundin will sich heute nicht mit ihr verabreden. Mareike fühlt sich einsam und weint den ganzen Nachmittag in ihrem Zimmer.</p>
<p>Tim wird in die schlechtere Mannschaft gewählt. Er ist zuerst etwas enttäuscht. Dann spielt er mit und hat trotzdem Spaß.</p>	<p>Tim wird in die schlechtere Mannschaft gewählt. Er ist darüber wütend und läuft vom Spielfeld, anstatt mitzuspielen.</p>
<p>Daniela kommt zu spät zum Unterricht. Es ist ihr ein bisschen peinlich. Sie klopft an die Tür und betritt den Klassenraum.</p>	<p>Daniela kommt zu spät zum Unterricht. Das ist ihr so peinlich, dass sie sich nicht traut zu klopfen. Sie bleibt auf dem Flur sitzen und verpasst die Stunde</p>

Karten mit verschiedenen Arten, Gefühle auszudrücken.

Kreuze an, ob es sich um einen angemessenen oder einen unangemessenen Gefühlsausdruck handelt.		
Situation:	Angemessener Ausdruck	Unangemessener Ausdruck
1. Lena hat ihre Hausaufgaben vergessen. Sie ist wütend auf sich selbst und zerreißt ihr Heft.		
2. Marla beschimpft den Lehrer, weil sie eine 5 geschrieben hat.		
3. Klaas vergisst sein Buch. Das findet er ärgerlich. Er fragt einen Mitschüler, ob er mit in dessen Buch lesen kann.		
4. Mandy findet ihr Bild im Kunstunterricht hässlich. Sie zerreißt es.		
5. Snkes Lieblingsunterricht fällt aus. Er ist so wütend darüber, dass er vom Schulgelände läuft.		
6. Anna hat ihr Frühstück vergessen. Sie denkt: „Ich bin so dämlich“ und tritt ihre Schultasche um.		
7. Kim findet ihre Hausaufgaben schwierig und ist unsicher. Sie bittet einen Erwachsenen um Hilfe.		
8. Katja findet ihr Bild im Kunstunterricht hässlich. Sie lässt sich Möglichkeiten zeigen, es noch zu verändern.		
9. Felix schreibt im Vokabeltest eine 4. Er ist damit unzufrieden und nimmt sich vor, mehr zu üben.		

Stunde 3: Woher kommen Gefühle?

Ziele:

- Die Schüler erkennen, dass unsere Gedanken unsere Gefühle maßgeblich beeinflussen.
- Sie lernen, dass jeder Mensch selbst entscheiden kann, was er denkt und somit entscheiden kann wie er fühlt.

Benötigtes Material :

- Geschichte (vgl. Grünke 2003b, 64).
- Merksatz „Gefühle kommen von Gedanken. Jeder Mensch kann selbst entscheiden, was er denkt und fühlt.“
- Karten mit Gedankenblasen
- Gefühlskarten
- Klebeband.

Ablauf der Stunde:

Begrüßung und Einführung

Begrüßen sie die Schüler und teilen sie ihnen mit, dass es heute darum geht festzustellen, woher unsere Gefühle kommen und was uns dazu bewegt so zu fühlen wie wir es tun.

Geschichte und Merksatz

Lesen sie den Schüler die Geschichte vor, bei Bedarf auch mehrfach. Geben sie den Schülern zunächst die Möglichkeit, sich frei dazu zu äußern. Die Schüler werden dann auf den Zusammenhang zwischen den Gedanken des Mannes, dem was er fühlt und seinem Handeln hingewiesen. Lenken sie das Gespräch z.B. mit folgenden Fragen:

- Was ist in der Geschichte passiert?
- Welche Gedanken hatte der Mann?
- Welche Gefühle hatte er an welcher Stelle?
- Musste er so reagieren, wie er reagiert hat? Wieso hat er so reagiert?
- Was hätte passieren müssen, damit er anders handelt?

Betonen sie, dass die Gefühle des Mannes von seinen Gedanken kommen. Niemand hat ihn gezwungen so zu denken und zu fühlen wie er es getan hat. Jeder Mensch kann selbst entscheiden, was er denkt und fühlt. Das beeinflusst unser Handeln. Wurde das von den Schülern ausreichend benannt, halten sie dies mit dem Merksatz fest.

Versuchen sie, gemeinsam mit den Schülern Alternativen für den Verlauf der Geschichte zu finden.

- An welcher Stelle hätte der Mann anders denken sollen?
- Wie hätte er dann gehandelt?

Übung Zusammenhang zwischen Gedanken und den Gefühlen

Setzen sie sich gemeinsam so in den Stuhlkreis, dass die Schüler die Karten lesen können. Es gibt mehrere große Gefühlskarten als „Überschriften“. (Angst, Freude...) Es muss genügend Platz vorhanden sein um die Gedankenkarten zuzuordnen. Nehmen sie nacheinander die Karten, auf denen eine Situation beschrieben wird und ein Gedanke, den eine Person in der Situation denkt (z.B. Situation: „Es wird eine Mathearbeit geschrieben.“ Gedanke: „Oh nein, ich kann kein Mathe“). Die Karten sind farbig unterschiedlich gehalten, je nachdem ob sie ein positives oder ein negatives Gefühl erzeugen. Die Schüler lesen die Situation und den Gedanken vor. Diskutieren sie mit den Schülern, welches Gefühl der Gedanke nach sich zieht. Im Beispiel sicherlich Angst. Betonem sie die Tatsache, dass wenn wir angemessen denken, wir auch angemessen fühlen und nur wir selbst über unsere Gedanken entscheiden. Lassen sie in diesem Zusammenhang auch die unterschiedlichen Farben der Karten erklären.

Zusammenfassung Ergebnisse

Lassen sie die Quintessenz der Stunde nochmals benennen. Die Schüler schreiben den Merksatz ab und heften ihn in ihre Mappe.

Material für die Stunde 3:

- Geschichte.
- Merksatz „Gefühle kommen von Gedanken. Jeder Mensch kann selbst entscheiden, was er denkt und fühlt.“
- Karten mit Gefühlen.
- Karten mit Situationen und Gedanken.

Geschichte⁸ „Kann ich mal telefonieren?“

Ein Mann fuhr spät abends eine Landstraße entlang. Mit einem lauten Knall platzte sein Reifen. Dummerweise hatte er keinen Ersatzreifen dabei, also würde ihm nichts anderes übrig bleiben, als sich in die nächste Werkstatt abschleppen zu lassen. Da stellte der Mann fest, dass er kein Telefon bei sich hatte. Er überlegte kurz und beschloss, zu einem nahe gelegenen Bauernhof zu laufen um von dort aus zu telefonieren.

Obwohl es schon spät war, konnte er noch Licht im Bauernhof erkennen. Er dachte sich: „Oh prima. Der Bauer scheint noch wach zu sein. Ich klinge einfach an der Tür und frage, ob ich das Telefon benutzen darf. Schließlich bin ich in einer Notlage. Sicherlich wird der Bauer mir erlauben zu telefonieren.“

Der Mann lief weiter auf das Haus zu. Da wurden gerade die Gardinen von innen zugezogen. Der Mann sagte sich: „Der Bauer will anscheinend keinen Besuch mehr. Er wird bestimmt verärgert darüber sein, dass ich ihn so spät noch störe. Sicher will er jetzt Geld für das Telefongespräch haben. Dann werde ich sagen, dass es nicht besonders nachbarschaftlich ist, in einer Notsituation Geld zu verlangen. Aber ich kann ihm einen Euro für das Telefonat geben.“

Der Mann war nun bereits auf der Auffahrt zum Hof angekommen. Plötzlich gingen die Lichter in den Fenstern aus. Sofort dachte der Mann: „Oh nein, jetzt ist der Bauer bereits ins Bett gegangen. Er wird sicher nicht bereit sein, mich für einen Euro telefonieren zu lassen. Er wird sagen: Du kannst mich doch nicht für einen Euro aus dem Bett klingeln. Ich will mindestens fünf Euro für das Telefongespräch.“

Der Mann ging immer weiter auf das Haus zu und wurde immer wütender. „Fünf Euro, fünf Euro. Das ist wirklich unfair, eine Notlage so auszunutzen. Fünf Euro und keinen

⁸ Veränderte Version nach McEnvoy 2002, zitiert nach Grünke, Matthias (2003). Eine Unterrichtsreihe zur Resilienzförderung auf Basis der rational-emotiven Erziehung (REE) bei lernbehinderten Kindern. In: Sonderpädagogische Förderung 1, 57-71.

Cent mehr. Wahrscheinlich lässt er mich gar nicht telefonieren. So eine Art von Mensch muss der Bauer wohl sein.“

Am Haus angekommen, klopfte und polterte der Mann wütend gegen die Haustür. Es öffnete sich ein Fenster und der Bauer streckte verwundert den Kopf heraus. „Wer ist denn da? Was wollen Sie?“

Der Mann trat wutentbrannt gegen die Tür des Bauern und schrie: „Was sind sie nur für ein Mensch, mir das Telefon zu verweigern. Ach, behalten sie doch ihr blödes Telefon, ich will es gar nicht mehr.“

**Gefühle kommen
von Gedanken.**

**Jeder Mensch kann selbst
entscheiden, was er denkt
und fühlt.**

wut

Freude

Angst

Zufrieden- heit

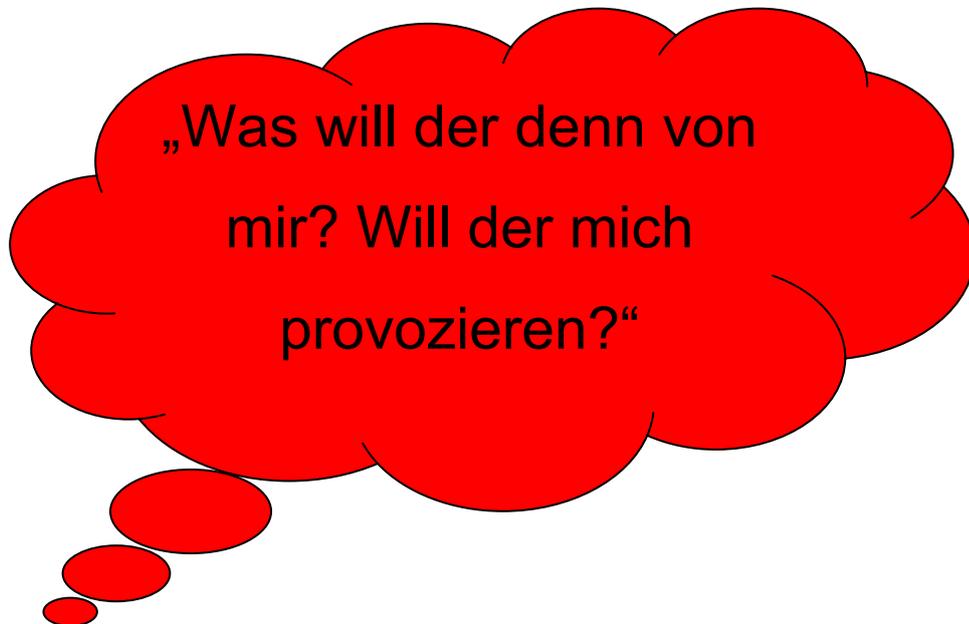
In der Englischarbeit hat Dirk eine 2 geschrieben.



Karins Freundin hat nicht angerufen.



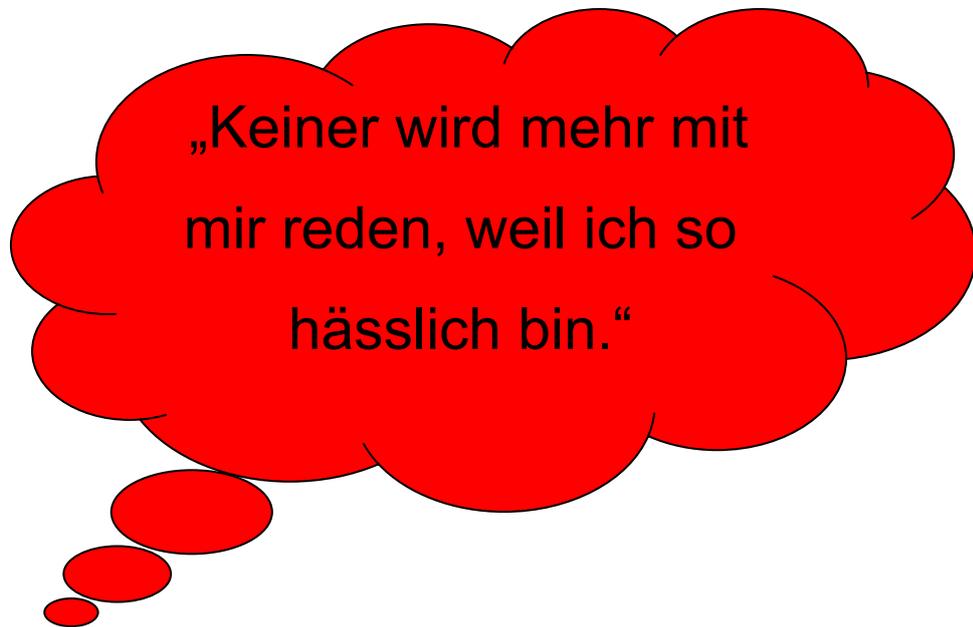
Paul wird von einem Mitschüler angegrinst.



Neele findet 50 Cent auf der Straße.



Kira findet ihre neue Frisur hässlich.



Manuel gewinnt beim Tischtennis.



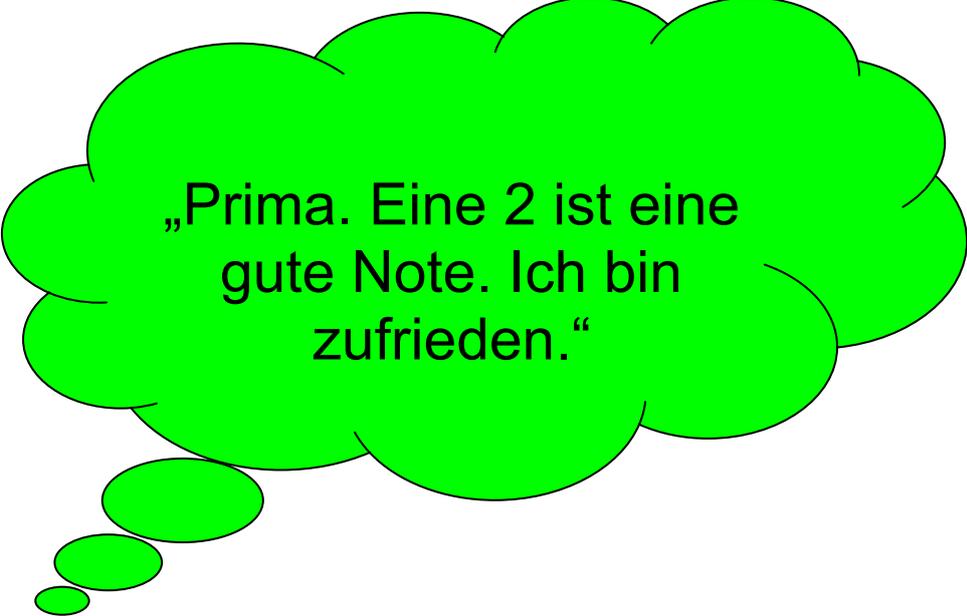
Marks Training fällt aus, weil so schlechtes Wetter ist.



Alex vergisst seine Schultasche.

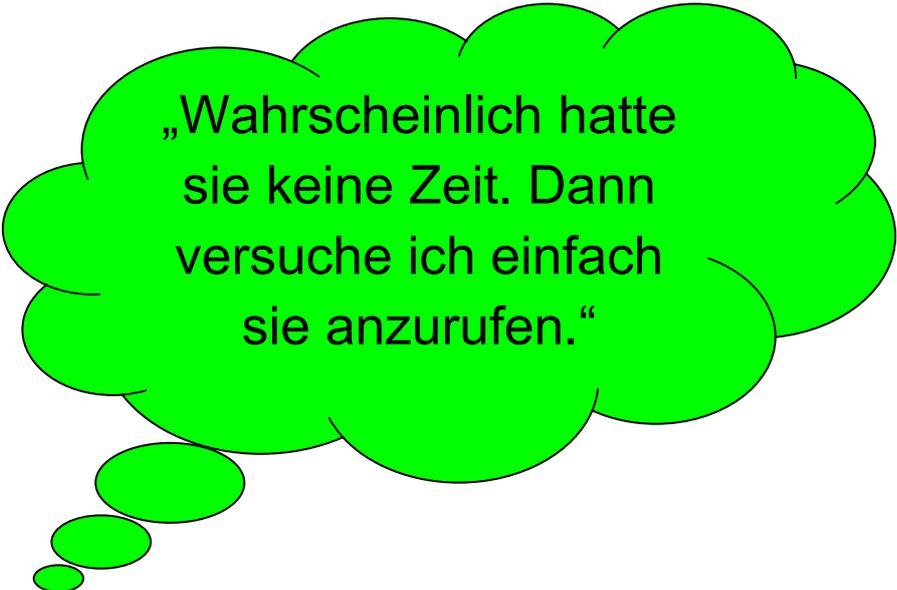


In der Englischarbeit hat Dirk eine 2 geschrieben.



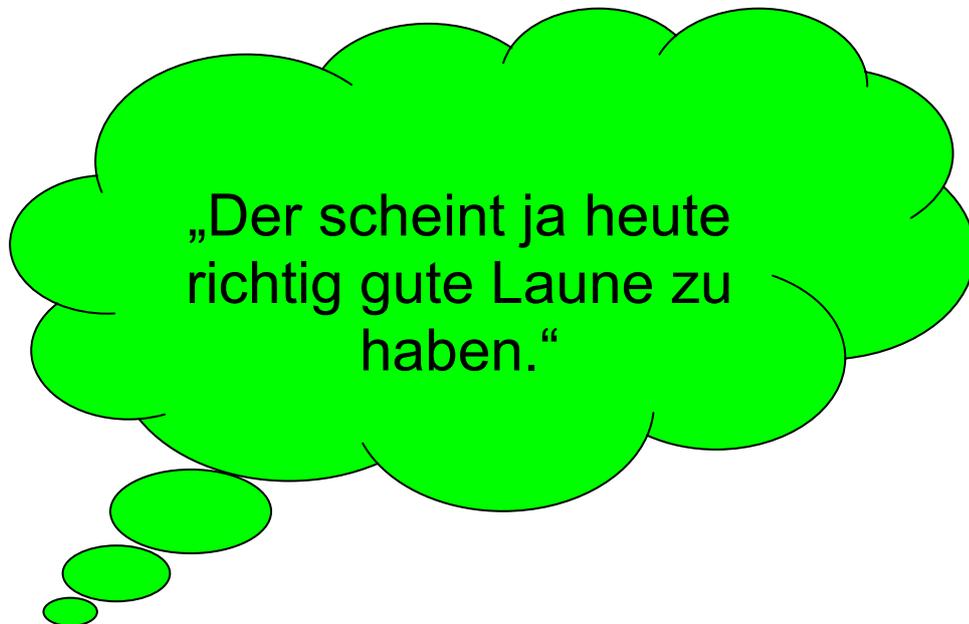
„Prima. Eine 2 ist eine gute Note. Ich bin zufrieden.“

Karins Freundin hat nicht angerufen.



„Wahrscheinlich hatte sie keine Zeit. Dann versuche ich einfach sie anzurufen.“

Paul wird von einem Mitschüler
angegrinst.



Neele findet 50 Cent auf der Straße.



Kira findet ihre neue Frisur hässlich.



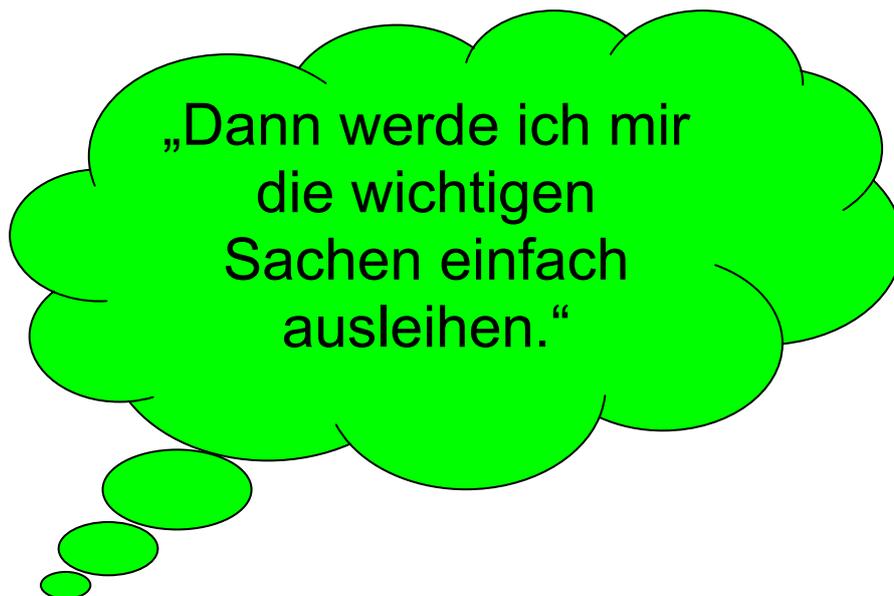
Manuel gewinnt beim Tischtennis.



Marks Training fällt aus, weil so schlechtes Wetter ist.



Alex vergisst seine Schultasche.



Stunde 4: Aus einer Mücke einen Elefanten machen

Ziele:

- Differenziertes Einschätzen der Wichtigkeit von Problemen.
- Fragen zum Erkennen weniger wichtiger Probleme lernen.

Benötigtes Material :

- Skala von „Eher unwichtig“ bis „Sehr wichtig“.
- Karten mit Problemen bzw. unterschiedlich schwierigen Situationen.
- Karten mit „Hilfreichen Fragen“, die beim Ermitteln des Stellenwertes eines Problems helfen können.
- Merksatz „Mach aus einer Mücke keinen Elefanten“.
- Arbeitsblätter mit Problemen und Skalen zur differenzierten Einschätzung von Problemen.

Ablauf der Stunde:

Begrüßung und Einführung

Begrüßen sie die Schüler und fragen sie was der Spruch „Aus einer Mücke einen Elefanten machen“ bedeutet. Betonnen sie im Gespräch, dass wir manchmal vergessen, wie unwichtig ein Problem wirklich ist. Wir beschäftigen uns oft so lange mit einem kleinen Problem, bis es uns ganz groß und unlösbar erscheint. So macht man häufig Kleinigkeiten zu riesigen Problemen und belastet sich sehr damit, obwohl man das gar nicht müsste.

Übung: Realistisches Einschätzen von Problemen

Setzen sie sich mit den Schülern in den Stuhlkreis oder vor die Tafel. Die Schüler benötigen eine gute Sicht auf das Plakat mit der Skala darauf. Erläutern sie, dass am unteren Ende der Skala alle Probleme hingehören, die „Eher Unwichtig“ sind, die „Mücken“. Am oberen Ende der Skala sind die Probleme, die „Sehr wichtig“ sind, die „Elefanten“. Lesen sie gemeinsam die Probleme auf den Karten vor und kleben sie sie dann auf dem Plakat an der Stelle auf, die ihrer Relevanz angemessen erscheint. Versuchen sie dabei, die Schüler immer wieder darauf hinzuweisen, dass die meisten Dinge, wenn man sie rational betrachtet, nicht wirklich schlimm sind. Es sind „Mücken“, keine „Elefanten“. Wenn sie die ersten Probleme zugeordnet haben, besprechen sie mit den

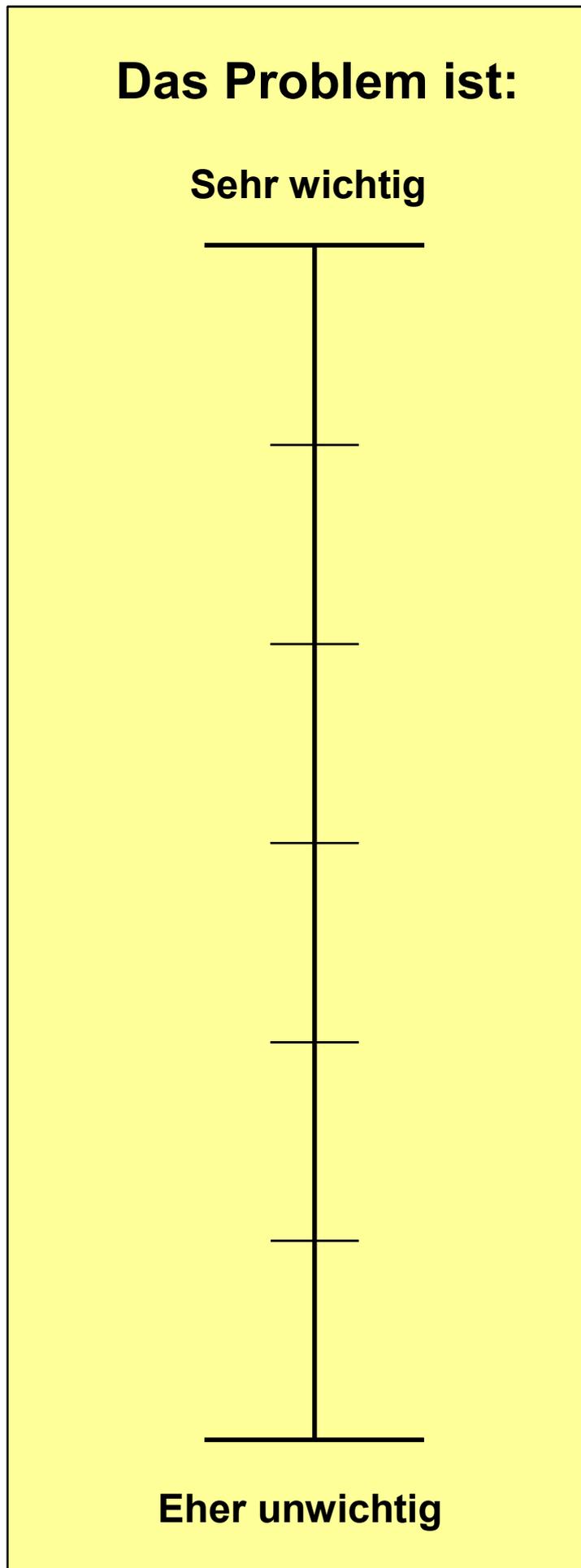
Schülern, welche Fragen man sich stellen könnte um die „Mücken“ von den „Elefanten“ zu unterscheiden. Sammeln sie mündlich Ideen. Legen sie dann die Karten mit den „hilfreichen Fragen“ aus und schreiben sie eventuell genannte, weitere hilfreiche Fragen auf. Ordnen sie alle Probleme nacheinander zu und verwenden sie dabei die „hilfreichen Fragen“, die beim Erkennen/Entlarven von unwichtigen Problemen helfen können. Jetzt wird der Merksatz „Mach aus einer Mücke keine Elefanten“ aufgehängt.

Verschriftlichung der Fragen und des Merksatzes

Fordern sie die Schüler auf, sich sowohl die hilfreichen Fragen, als auch den Merksatz aufzuschreiben oder teilen sie den Merksatz als Kopien aus. Zur Vertiefung des Gelernten bearbeiten die Schüler das Arbeitsblatt zum differenzierten Einschätzen von Problemen.

Material für Stunde 4:

- Skala von „Eher unwichtig“ bis „Sehr wichtig“.
- Karten mit Problemsituationen.
- Arbeitsblatt zum Thema „Differenziertes Einschätzen von Problemen“.
- Hilfreiche Fragen.
- Merksatz „Mach aus einer Mücke keinen Elefanten“.



Du hast eine 5 im Vokabeltest geschrieben.	Deine beste Freundin lädt dich nicht zu ihrer Geburtstagsparty ein.
Du musst in eine andere Stadt umziehen.	Du hast einen Zahnarzttermin.
Du hast dich in eine Person verliebt, aber die Person nicht in dich.	Dein Lehrer erklärt dir, dass du nicht länger in seine Klasse gehst. Du sollst die Klasse wechseln.
Ein Mitschüler verletzt sich schwer und muss ins Krankenhaus.	Du hast einen Pickel.
Dein Freund hat einen Verkehrsunfall und stirbt.	Du schießt kein Tor.

Dein Hund wird überfahren.	Du schreibst eine 4.
Deine Haare sitzen nicht gut.	Du hast gestohlen und musst ins Gefängnis.
Dein Fahrrad geht kaputt.	Du verlierst bei einem Computerspiel.
Das Nachbarhaus brennt nieder.	Dein Kunstbild gefällt dir nicht.
Du magst das Mittagessen nicht.	In Afrika sterben jeden Tag Menschen vor Hunger.

Du kannst dir kein neues T-Shirt kaufen.	Der Regenwald wird abgeholzt und viele Tierarten sterben aus.
Du hast deine Hausaufgaben vergessen.	Ein Flugzeug stürzt ab und 200 Menschen sterben.
Du kommst nicht in die Mannschaft, in die du gerne möchtest.	Durch ein Erdbeben werden Städte zerstört und Menschen getötet.
Durch eine Sturmflut werden mehrere Bauernhöfe zerstört.	Deine Lieblings-CD ist weg.
Du hast eine schwere Krankheit und wirst vielleicht nicht mehr gesund.	Du sollst Hausaufgaben machen.

Zeichne auf den Skalen ein, wie „wichtig“ das Problem ist.

1. Du hast vergessen deine Hausaufgaben zu machen.

Eher unwichtig _____ Sehr wichtig

2. Ein Verwandter von dir wird krank und muss ins Krankenhaus.

Eher unwichtig _____ Sehr wichtig

3. Deine Katze wird überfahren.

Eher unwichtig _____ Sehr wichtig

4. Dein Freund/Freundin ist sauer auf dich.

Eher unwichtig _____ Sehr wichtig

5. Dein Lieblingspulli hat ein Loch.

Eher unwichtig _____ Sehr wichtig

6. Ein Mitschüler schüttet Tee über deinen Block.

Eher unwichtig _____ Sehr wichtig

7. Du hast einen Fahrradunfall, niemand ist verletzt.

Eher unwichtig _____ Sehr wichtig

8. In deinem Tee ist nicht genügend Zucker.

Eher unwichtig _____ Sehr wichtig

Hilfreiche Fragen:

Würde eine andere Person das
Problem genauso schlimm finden?

(Versucht das Problem mit anderen Augen zu sehen.)

Hilfreiche Fragen:

Braucht man diese Dinge/Sachen
wirklich? Könnte man ohne sie
„nicht weiterleben“?

(Ist ein Computerspiel, ein Tor beim Fußball wirklich so wichtig?)

Hilfreiche Fragen:

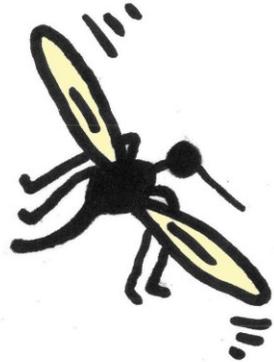
Kann man eine relativ einfache
Lösung für das Problem finden?

(Kann man z.B. eine neue CD kaufen, Hausaufgaben
nachholen...?)

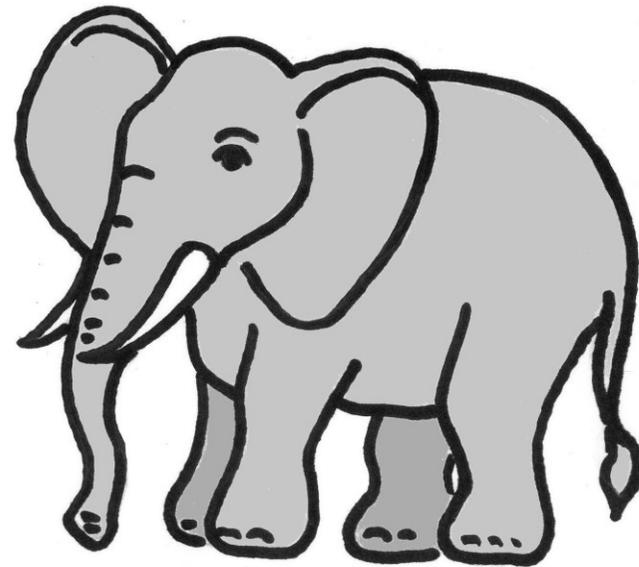
Hilfreiche Fragen:

Betrifft das Problem nur mich oder auch andere Menschen?

(Manchmal ist auch das Wohl anderer Menschen wichtig und nicht nur mein eigener Vorteil.



Mach aus
einer Mücke
keinen
Elefanten!



Stunde 5: Zusammenhang Ereignis – Gedanke – Gefühl

Ziele:

- Den Zusammenhang von Ereignissen, Gedanken und Gefühlen erkennen.
- Das Konzept von rationalen und irrationalen Gedanken lernen.

Benötigtes Material :

- „Puzzleteile“ für die Tafel, Ereignis, Gedanke und Gefühl passen jeweils zusammen.
- Klebeband zum Aufkleben.
- Puzzleteile im Briefumschlag für jeden Schüler.
- Blätter zum Aufkleben.
- Klebstoff, grüne und rote Stifte.
- Merksatz aus Stunde 3 „Gefühle kommen von Gedanken. Jeder Mensch kann selbst entscheiden, was er denkt und fühlt.“
- Überschriften „Rationale Gedanken“ und „Irrationale Gedanken“.
- Sätze „Rationale Gedanken führen zu positiven Gefühlen“ + „Irrationale Gedanken führen zu negativen Gefühlen“.

Ablauf der Stunde:

Begrüßung und Einführung

Hängen sie vor Beginn der Stunde die verschiedenen Puzzleteile der Gefühle an die Seite der Tafel. Die Gedankenpuzzleteile zunächst noch nicht aufhängen.

Begrüßen sie die Schüler und beschreiben sie ihnen folgende Situation. „Stellt euch vor, euer Lehrer kommt in die Klasse und sagt euch, dass morgen an dieser Schule ein Fußballturnier stattfindet.“ Hängen sie zur Verdeutlichung das Puzzleteil „Ereignis: Fußballturnier“ an die Tafel und erklären sie, dass das Ereignis in diesem Beispiel das Fußballturnier ist, welches stattfindet.

- Fragen sie die Schüler: „Wie fühlt ihr euch?“

Lassen sie sich von mehreren Schülern ihre Gefühle beschreiben, die wahrscheinlich unterschiedlich sein werden. Sind sie doch alle gleich, bringen sie ein, dass ein anderer

Schüler vielleicht nicht die gleichen Gefühle hat. Hängen sie dann, je nach Antwort, die Gefühlspuzzleteile zu dem Ereignisteil. Alle Gefühlsteile passen gleichermaßen.

- Fragen sie die Klasse: „Wenn das Ereignis bei Allen gleich ist, wieso haben dann viele von Euch unterschiedliche Gefühle?“

Arbeiten sie mit den Schülern heraus, dass zwischen dem Ereignisteil und dem Gefühlsteil noch ein Puzzleteil fehlt; das der Gedanken. Hängen sie dann die drei Puzzleteil in der richtigen Reihenfolge zusammen. Ereignis – Gedanke – Gefühl. Dazu passt auch der Merksatz aus Stunde 3.

Wiederholen sie mit den Schülern, dass ihre Gefühle davon abhängen, welche Gedanken sie haben. Denke ich beispielsweise: „Ich liebe Fußball, das wird sicher toll!“ ist mein Gefühl im Hinblick auf das Fußballturnier bestimmt „Freude“. Denke ich aber: „Ich werde sicher alles verderben, meine Mannschaft wird mich hassen“, ist das Gefühl wahrscheinlich Angst. Hängen sie diese Kombinationen von Puzzleteilen an der Tafel auf.

Konzept rationale und irrationale Gedanken

Betonen sie nochmals, dass es die Gedanken sind, die unsere Gefühle bestimmen. Erklären sie, dass es zwei Arten von Gedanken gibt. Dies wird durch das Aufhängen der Schilder illustriert.

- **Rationale Gedanken:** Rationale Gedanken sind gesunde Gedanken. Sie helfen uns, unsere Ziele zu erreichen und führen zu positiven Gefühlen, wie etwa Freude.
- **Irrationale Gedanken:** Irrationale Gedanken sind ungesunde Gedanken. Sie hindern uns daran unsere Ziele zu erreichen. Sie blockieren uns und führen zu negativen Gefühlen, wie etwa Verzweiflung.

Natürlich muss man nicht alles toll finden um rational zu denken. Aber auch wenn man nicht gerne Fußball spielt, könnte man denken: „Ich werde so gut mitmachen wie ich kann. Niemand ist perfekt.“ Mit diesem Gedanken ist das Gefühl das im Hinblick auf das Turnier empfunden wird, nicht mehr Angst, sondern vielleicht eine normale Aufregung. (Hängen sie auch diese Kombination von Puzzleteilen an die Tafel)

Übung Puzzleteile zusammensetzen

Teilen sie den Schülern die Briefumschläge mit den Puzzleteilen, leere Blätter, und evt. Klebstoff aus. Fordern sie sie auf, die Puzzleteile so miteinander zu kombinieren, dass sie einen Sinn ergeben. Natürlich ist die Reihenfolge immer Ereignis – Gedanke – Gefühl. Wer die Puzzleteile aufgeklebt hat, wird aufgefordert rationale, gesunde Gedanken grün

anzumalen, irrationale, ungesunde Gedanken rot anzumalen. Vergleichen sie am Ende der Übung einige Ergebnisse und wiederholen sie, warum der Gedanke rational oder irrational ist. Die Arbeitsblätter kommen in die Mappe.

Material für Stunde 5:

- „Puzzleteile“ für die Tafel.
- „Puzzleteile“ für die Schüler.
- Sätze „Rationale Gedanken führen zu positiven Gefühlen“ und „Irrationale Gedanken führen zu negativen Gefühlen“.

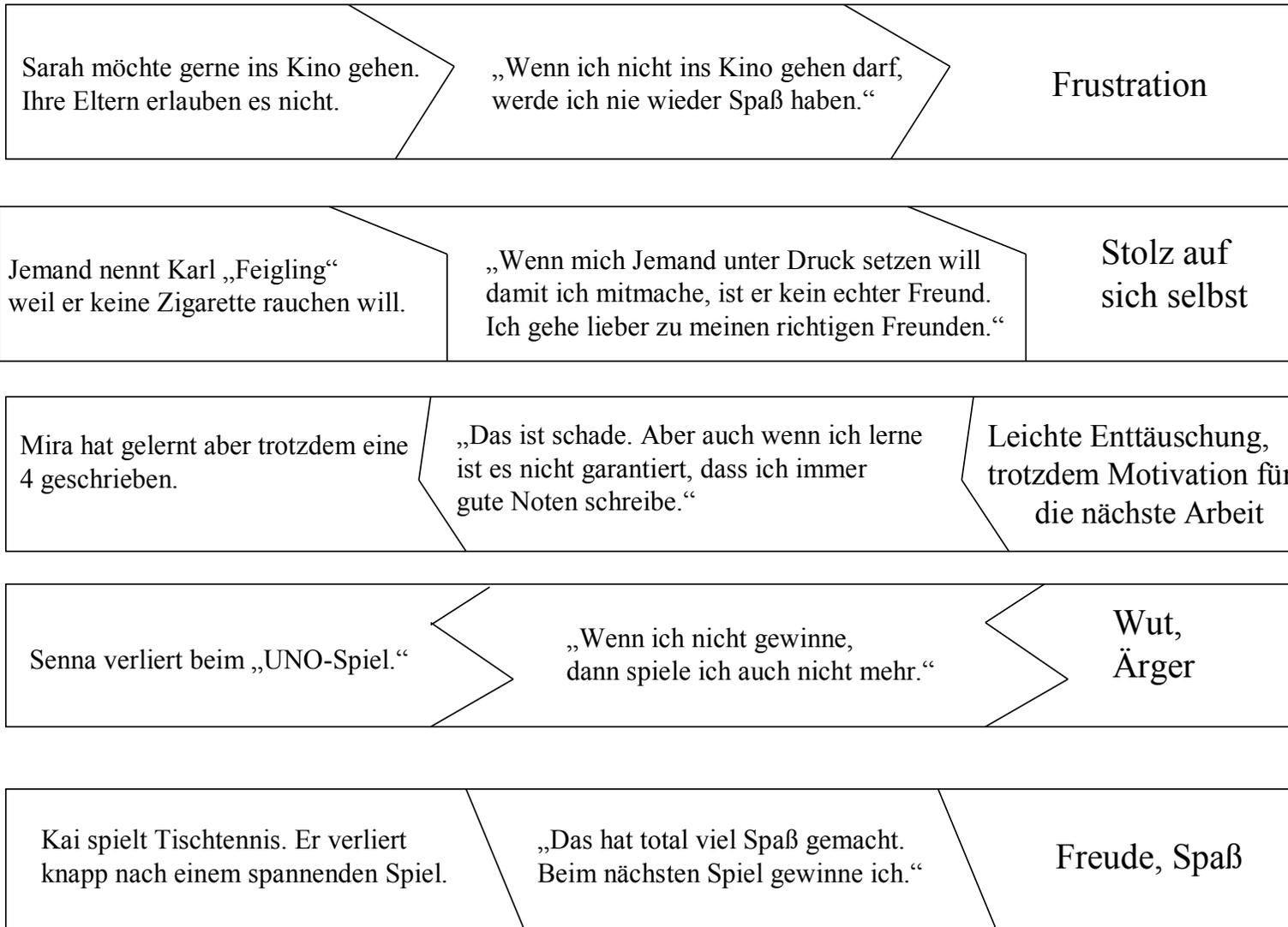


Morgen ist
ein Fußball-
turnier.



Freude





Irrationale Gedanken

Irrationale Gedanken sind ungesunde Gedanken.

Sie hindern uns daran, unsere Ziele zu erreichen. Sie blockieren uns und führen zu negativen Gefühlen.

Rationale Gedanken

Rationale Gedanken sind gesunde Gedanken.

Sie helfen uns, unsere Ziele zu erreichen und führen zu positiven Gefühlen.

Stunde 6: Zwischen rationalen und irrationalen Gedanken unterscheiden lernen.

Ziele:

- Zwischen rationalen und irrationalen Gedanken unterscheiden lernen.
- Den Einfluss von Gedanken und Gefühlen erkennen.

Benötigtes Material :

- Sätze „Rationale Gedanken führen zu positiven Gefühlen“ und „Irrationale Gedanken führen zu negativen Gefühlen“ aus Stunde 5.
- „Gedankenbox“ (Eine Kiste, in die alle „Gedankenkarten“ gelegt werden. Wenn möglich, attraktiv gestaltet).
- Gedankenkarten.
- Kiste für rationale Gedanken (wenn möglich in der Farbe grün), Papierkorb für irrationale Gedanken.
- Arbeitsblatt „Rationale und irrationale Gedanken“.

Ablauf der Stunde:

Begrüßung und Einführung

Setzen sie sich gemeinsam in den Stuhlkreis. Wiederholen sie mit Hilfe der Sätze aus Stunde 5, was rationale und irrationale Gedanken sind. Betonen sie den Schülern gegenüber, dass jeder Mensch es lernen kann, rational zu denken und sich besser zu fühlen.

Übung Gedankenbox

Stellen sie die Gedankenbox in die Mitte des Stuhlkreises, dazu die Kiste für rationale Gedanken, und den Papierkorb für irrationale Gedanken. Sagen sie den Schülern, dass rationale Gedanken wichtig und kostbar sind, deshalb sollen sie in der Kiste gesammelt werden. Irrationale Gedanken hingegen sind Müll. Sie sind hinderlich und führen zu wenig Gutem. Deshalb gehören sie in den Mülleimer.

Die Schüler ziehen nacheinander Gedanken aus der Gedankenbox und entscheiden, ob sie rational oder irrational sind. Rationale werden gesammelt, irrationale Gedanken können die

Schüler zerreißen und wegwerfen. Versuchen sie, bei einigen Gedanken mit den Schülern zu besprechen, zu welchen Gefühlen sie wohl führen würden. Eine weitere Möglichkeit ist es, aus den irrationalen Gedanken rationale zu machen.

Vertiefung Arbeitsblatt

Teilen sie den Schülern die Arbeitsblätter aus und fordern sie sie auf, jeweils ein Gefühl einzutragen zum dem der rationale oder irrationale Gedanken führen könnte. Im Anschluss werden die Ergebnisse verglichen und abgeheftet.

Material für Stunde 6:

- Rationale und irrationale Gedanken auf Karten.
- Arbeitsblatt „Rationale und irrationale Gedanken“.

<p>Wenn ich keine 1 in der Englischarbeit schreibe, mache ich nie wieder beim Englischunterricht mit.</p>	<p>Es wäre schön, wenn ich in der Arbeit gut abschneiden würde.</p>
<p>Mein Freund schenkt mir nicht seinen Fan-Schal. Deshalb kann er mich nicht leiden.</p>	<p>Ich hätte gerne einen Fan-Schal wie mein Freund. Ich könnte ihn mir zum Geburtstag wünschen</p>
<p>Wenn ich den Film im Kino nicht sehen kann, will ich nicht weiterleben.</p>	<p>Ich würde gerne den Film im Kino sehen. Wenn das nicht geht wäre es schade.</p>
<p>Heute muss es Pizza zum Mittagessen geben. Sonst wäre es ganz schrecklich.</p>	<p>Ich esse gerne Pizza. Aber ich bin auch bereit etwas Neues auszuprobieren.</p>
<p>Ich habe 2 Fehler im Diktat gemacht. Ich bin total dämlich.</p>	<p>Ich habe nur 2 Fehler im Diktat gemacht. Ich freue mich.</p>

<p>Als Torwart beim Fußball habe ich drei Tore gehalten und eins durchgelassen. Ich bin schlecht, meine Mannschaft wird mich hassen.</p>	<p>Als Torwart beim Fußball habe ich drei Tore gehalten und eins durchgelassen. Das war gut und hat Spaß gemacht.</p>
<p>Morgen soll es regnen. Das kann nur ein schlechter Tag werden. Es wird sicher nichts Gutes passieren.</p>	<p>Morgen soll es regnen. Es kann auch nicht immer die Sonne scheinen. Ich mache einfach das Beste daraus.</p>
<p>Mein Lehrer ist krank und ich soll in eine andere Klasse gehen. Das kann ich nicht ertragen, wie kann mein Lehrer so etwas nur machen?</p>	<p>Mein Lehrer ist krank und ich soll in eine andere Klasse gehen. Hoffentlich ist er morgen wieder da. Aber vielleicht kriegen wir keine Hausaufgaben auf.</p>
<p>Im Sportunterricht bin ich in der schlechteren Mannschaft. Das kann ich nicht ertragen. Vielleicht verlieren wir. Ich spiele nicht mehr mit.</p>	<p>Im Sportunterricht bin ich in der schlechteren Mannschaft. Ich mache das Beste daraus und versuche Spaß am Spiel zu haben.</p>

<p>Wenn ich nicht bis 10 Uhr aufbleiben darf, wäre das gemein und mein ganzer Tag wäre verdorben.</p>	<p>Ich würde gerne bis 10 Uhr aufbleiben. Aber ich muss es akzeptieren, wenn ich es nicht darf.</p>
<p>Mein Nachbar hat einen kleinen Hund bekommen. Ich brauche auch einen Hund sonst kann ich nicht weiterleben.</p>	<p>Mein Nachbar hat einen kleinen Hund bekommen. Ich wünsche mir auch einen Hund, leider kann ich nicht bestimmen, ob das möglich ist.</p>
<p>Sven hat Saft über mein Matheheft gekippt. Das hat er sich mit Absicht gemacht. Ich hasse ihn!</p>	<p>Sven hat Saft über mein Matheheft gekippt. Das war sicher keine Absicht. Das kann Jedem mal passieren.</p>
<p>Mein Mitschüler grinst mich an. Der will sich über mich lustig machen. Gleich gehe ich auf ihn los!</p>	<p>Mein Mitschüler grinst mich an. Der scheint richtig gute Laune zu haben.</p>
<p>Mir ist ein Teller heruntergefallen. Ich bin so dumm und kann Nichts richtig machen.</p>	<p>Mir ist ein Teller heruntergefallen. Mist. Aber das kann passieren. Keiner ist perfekt.</p>

<p>Mein roter Buntstift schreibt nicht mehr. Das ist furchtbar, ich zerbreche ihn und male nie wieder mit Buntstiften.</p>	<p>Mein roter Buntstift schreibt nicht mehr. Ich versuche, mir einen Buntstift zu leihen, damit ich weitermalen kann.</p>
<p>Ich habe mein Deutschbuch zu Hause liegen lassen. Wie kann man nur so blöd sein, ich hasse mich dafür.</p>	<p>Zu dumm. Ich habe mein Buch zu Hause liegen lassen. Ich frage den Lehrer, ob er ein Buch hat, das ich ausleihen kann.</p>
<p>Mein bester Freund/Freundin hat mich nicht angerufen. Sicher mag er/sie mich nicht mehr.</p>	<p>Mein bester Freund/Freundin hat mich nicht angerufen. Wahrscheinlich ist ihm/ihr etwas dazwischen gekommen.</p>
<p>Ich bekomme eine Hausaufgabe auf. Das verdirbt mir den ganzen Nachmittag. Das ist ungerecht.</p>	<p>Ich bekomme eine Hausaufgabe auf. Hausaufgaben gehören zur Schule dazu. Wenn ich sie fertig habe, kann ich mich verabreden.</p>

Gedanke:**Gefühl:**

<p>Ich habe eine 2 in der Englischarbeit geschrieben. Wie schrecklich. Keine 1.</p> <p>Ich bin so blöd.</p> <p>Wie fühlst du dich? ⇒</p>	
<p>Mein Freund schenkt mir nicht seinen tollen Füller. Sicher kann er mich nicht leiden.</p> <p>Wie fühlst du dich? ⇒</p>	
<p>Mein roter Buntstift schreibt nicht mehr. Ich leihe mir einen Buntstift damit ich weitermalen kann.</p> <p>Wie fühlst du dich? ⇒</p>	
<p>Heute muss es Pizza zum Mittagessen geben. Sonst wäre es ganz schrecklich. Es gibt Nudeln.</p> <p>Wie fühlst du dich? ⇒</p>	
<p>Ich habe nur 2 Fehler im Diktat gemacht. Klasse, das ist richtig gut.</p> <p>Wie fühlst du dich? ⇒</p>	
<p>Ich habe mein Deutschbuch zu Hause liegen lassen. Wie kann man nur so blöd sein, ich hasse mich dafür.</p> <p>Wie fühlst du dich? ⇒</p>	

Stunde 7: Verallgemeinerungen

Ziele:

- Erkennen, dass Verallgemeinerungen häufig nicht angemessen sind.
- Verallgemeinerungen als Zeichen für irrationale Gedanken kennen lernen.
- Schlüsselwörter zum Aufspüren von Verallgemeinerungen lernen.

Benötigtes Material :

- Geschichte mit Verallgemeinerungen.
- Merksatz zu Verallgemeinerungen.
- Mehrere Aussagen, die auch Verallgemeinerungen enthalten für die Tafel.
- Klebeband zum Aufkleben.
- Arbeitsblatt zum Aufspüren von Verallgemeinerungen.

Ablauf der Stunde:

Begrüßung und Einführung

Lesen sie den Schülern die Geschichte vor. Lassen sie ihnen zunächst die Möglichkeit zur freien Meinungsäußerung. Bei Bedarf wird die Geschichte mehrfach vorgelesen. Mit Hilfe eines gelenkten Unterrichtsgespräches werden die Schüler an den inhaltlichen Kern der Geschichte herangeführt. Der Junge in der Geschichte hat sich das Leben schwer gemacht, da er unzulässig verallgemeinert hat. Diese Verallgemeinerungen führten bei ihm zu irrationalen Gedanken. Mögliche Fragen sind:

- Warum hatte der Junge einen schlechten Tag?
- Was hat er gemacht?
- Hat er den Menschen bzw. Ereignissen eine Chance gegeben?
- Hat er etwas ausprobiert? Warum nicht?

Klären sie mit den Schülern, was Verallgemeinerungen sind. Man kann nicht von einem Menschen oder einem Ereignis Schlüsse für alle anderen Menschen oder Ereignisse ziehen. Nur weil es einmal am Montag geregnet hat, heißt das nicht, dass es immer am Montag regnet. Wenn man das doch tut und „Alles über einen Kamm schert“ sind das Verallgemeinerungen. Verallgemeinerungen stimmen selten, (Ausnahme sind z.B. mathematische Regeln etc.) es sind fast immer irrationale Gedanken.

Besprechen sie anhand einiger Beispiele aus der Geschichte, wie der Junge hätte anders handeln können, wenn er nicht verallgemeinert hätte. Betonen sie die vielfältigen Chancen und Möglichkeiten die sich ihm geboten hätten. Durch seine irrationalen Gedanken hat er sich auch schlecht gefühlt, und seine Ziele nicht erreichen können.

Verallgemeinerungen aufspüren

Hängen sie die Aussagen und das Schild an die Tafel und geben sie den Schülern eine Kopie. Erklären sie, dass es Schlüsselwörter gibt, durch die man viele Verallgemeinerungen erkennen kann. Diese sind: Immer, Nie(mals), Alle, Keiner, Nur.

Durchsuchen sie mit den Schülern die Aussagen an der Tafel nach Verallgemeinerungen unter Zuhilfenahme der Schlüsselwörter.

Arbeitsblatt Verallgemeinerungen

Die Schüler bekommen das Arbeitsblatt mit verschiedenen Aussagen. Sie sollen (alleine, in Partnerarbeit oder auch als Gruppe) die Verallgemeinerungen finden und die Schlüsselwörter rot markieren. Vergleichen sie im Anschluss an die Übung die Ergebnisse. Als Erweiterung können die Verallgemeinerungen auch in inhaltlich richtige Aussagen umgewandelt werden. Die Arbeitsblätter kommen in die Mappe.

Material für Stunde 7:

- Geschichte mit Verallgemeinerungen.
- Merksatz zu Verallgemeinerungen.
- Aussagen mit Verallgemeinerungen für die Tafel.
- Arbeitsblatt zum „Aufspüren von Verallgemeinerungen“.

Montage sind immer schlecht!

Felix wachte an einem Montagmorgen auf. Noch bevor Felix die Chance hatte aus dem Fenster zu sehen, dachte der sich: „Heute ist Montag. Montag ist immer ein schlechter Tag. Könnte ich doch nur im Bett bleiben.“

Natürlich konnte Felix nicht im Bett bleiben und so zog er sich an und schlurfte die Treppe hinunter zum Frühstück. Er warf einen Blick auf die Zeitung, die auf dem Tisch lag. Auf der Titelseite prangte ein großes Foto von Fußballspielern, die die Arme triumphierend in die Luft rissen. Felix erkannte sofort, dass es sich um die Gegner seines Lieblingsvereins handelte. Er jammerte vor sich hin: „Oh Mist. Jetzt hat mein Lieblingsverein SV Grün-Gelb wieder verloren. Immer verlieren sie, nie können sie gewinnen.“ Missgelaunt ließ er die Zeitung liegen, ohne auch nur den Artikel zu lesen. Hätte er das getan, hätte er feststellen müssen, dass in dem Artikel folgendes stand: „Es sah bereits hoffungslos aus für Grün-Gelb. Der Gegner triumphierte schon (siehe Foto) als die Stürmer von Grün-Gelb in den letzten Minuten noch 2 Tore schossen und den Sieg davon trugen.“

Felix kam schlecht gelaunt in der Schule an. In der ersten Stunde war Englischunterricht. Der Lehrer gab ihnen einen Vokabeltest wieder, den sie in der vorherigen Woche geschrieben hatten. Felix schaute nicht mal auf seinen Test. „Ich schreibe immer nur schlechte Noten in Englisch. Ich werde nie gut in Englisch sein.“ Er stopfte den Test in seine Tasche und fühlte sich noch viel mieser als zuvor. Wenn er einen Blick riskiert hätte, hätte Felix eine angenehme Überraschung erlebt, denn er hatte gar keine schlechte Note geschrieben. Aber davon wusste er nichts, als er meckernd und verdrießlich an seinem Freund Maik vorbei stapfte.

Eigentlich hatte Felix vor, sich mit Maik zu verabreden. Dann fiel ihm jedoch ein, dass Maik immer am Montagnachmittag Nachhilfe hatte. „Dann muss ich ihn auch gar nicht fragen“, maulte Felix. „Mit so einem Looser wie mir will er sich wahrscheinlich ohnehin nicht treffen.“

Schade dass Felix nicht wusste, dass Maiks Nachhilfe heute ausfiel und Maik sich gerne verabredet hätte. Aber Felix zog ein Gesicht wie „sieben Tage Regenwetter“ und Maik traute sich gar nicht, ihn anzusprechen.

Nach der Schule wollte sich Felix an seine Hausaufgaben setzen. Aber er konnte sein Mathebuch nicht finden. Er hatte es wahrscheinlich in der Schule liegen lassen. „Immer vergesse ich Alles“, schrie Felix sich selbst an. „Wie kann man nur so blöd sein.“ Doch dann kam ihm die Idee, seinen Mitschüler nach dem Buch zu fragen. Der wohnte nur ein paar Meter von Felix entfernt. Immer noch wütend stampfte Felix zu seiner Haustür. Er klingelte kurz und als ihm keiner die Tür öffnete, dachte er: „Nie macht der Kerl auf. Der will mir sicherlich nicht helfen. Den frag ich nie wieder.“ Felix schimpfte so laut vor sich hin, dass er gar nicht mehr hörte wie hinter ihm die Haustür geöffnet wurde.

Erschöpft und traurig lag Felix auf seinem Bett. Er dachte noch daran, dass er gerne fernsehen würde. Aber der Fernseher war ja immer besetzt und nie konnte er sehen was er wollte. Felix dachte sich noch: „ Ich habe ja gesagt, dass Montag immer ein schlechter Tag ist.“ Er nickte auf seinem Bett ein und so konnte er nicht herausfinden, dass niemand vor dem Fernseher saß und er seine Lieblingssendung verpasste

Irrationale Gedanken sind oft Verallgemeinerungen.

Vorsicht bei den Wörtern:

Immer

Nie

Keiner

Nur

Alle

Alle Fußballer sind reich.

Männer fahren immer gut Auto.

Lehrer vergeben nur schlechte
Noten.

Montag ist nie ein guter Tag.

Mädchen sind immer gut im
Fach Kunst.

Alle Hunde sind bissig.

Findet die Verallgemeinerungen.

Unterstreicht die Schlüsselwörter.

(Immer Nie Keiner Alle Nur)

1. Alle Katzen sind niedlich.
2. Manchmal sind Fußballer reich.
3. Mit dem Bus zu fahren ist immer langweilig.
4. Polizisten sind nie ungerecht.
5. Kein Freitag ist ein guter Tag.
6. Alle Hunde sind bissig.
7. Häufig ist es im Sommer warm.
8. Hip-Hop Songs haben immer Schimpfwörter im Text.
9. Tischtennis ist nie anstrengend.
10. Man findet nur selten schlanke Nilpferde.
11. Keiner mag mich.
12. Nur durch Lesen wird man schlau.

Stunde 8: Irrationale Forderungen

Ziele:

- Drei Arten von irrationalen Forderungen (Muss-Gedanken) kennen lernen.
- Zwischen Forderungen und Wünschen unterscheiden lernen.
- Forderungen in Wünsche umwandeln.

Benötigtes Material :

- Drei Arten von irrationalen Forderungen (Muss-Gedanken) als Sätze für Tafel und als Kopie für die Schüler.
- Beispiele für Forderungen für die Tafel.
- Beispiele für Wünsche für die Tafel.
- Klebeband zum Aufkleben.
- Arbeitsblatt zum Unterscheiden von Wünschen und Forderungen.
- Schere und Klebstoff sowie Blatt zum Aufkleben.

Ablauf der Stunde:

Begrüßung und Einführung

Wiederholen sie mit den Schülern, dass ihr in der letzten Stunde einige Schlüsselwörter zum Aufspüren von irrationalen Gedanken kennen gelernt habt. Lassen sie einige aufzählen. In dieser Stunde gibt es eine der wichtigsten Informationen überhaupt über irrationale Gedanken. Weisen sie die Schüler darauf hin, dass, wenn sie heute gut aufpassen, sie (fast) jeden irrationalen Gedanken erkennen können werden. Außerdem lernen sie heute, wie man die irrationalen Gedanken in rationale Gedanken umwandeln kann.

Es gibt 3 Arten von irrationalen Gedanken. Alle haben eins gemeinsam, es sind alles Forderungen oder **Muss-Gedanken**. Deshalb auch Vorsicht vor dem Wort **Muss** . Hängen sie die Sätze zu den Gedanken-Typen an die Tafel, jeder Schüler bekommt eine Kopie von den „Forderungs-Typen“. Lassen sie unter den Sätzen an der Tafel so viel Platz, dass später noch Beispiele zugeordnet werden können.

- **Forderungen an sich selbst**

Ich **muss** bei den Dingen, die ich tue, perfekt sein. Ich darf nie einen Fehler machen.

Beispiel: Ich muss in der Deutscharbeit eine 1 schreiben, sonst kann ich nicht mehr weiterleben, weil ich so dumm bin. (Forderung)

Ich hoffe, dass ich eine gute Deutscharbeit schreibe. Aber auch wenn ich das diesmal nicht schaffe, habe ich noch weitere Chancen eine gute Note zu bekommen. (Wunsch)

- **Forderungen an andere**

Jeder Mensch **muss** mich mögen und immer so denken und handeln wie ich es will.

Beispiel: Sarah darf nur meine beste Freundin sein. Wenn sie noch mit einer anderen Person befreundet ist, wäre das schrecklich. (Forderung)

Es wäre schön, wenn Sarah meine Freundin wäre. Allerdings kann ich nicht verlangen, dass sie nur mit mir befreundet ist. (Wunsch)

- **Forderungen an die Welt**

Alles **muss** leicht funktionieren und immer klappen. Nichts darf schwierig oder kompliziert sein.

Beispiel: Der Fernseher muss immer funktionieren. Er darf nie kaputtgehen, das wäre nicht auszuhalten. (Forderung)

Ich hoffe, dass der Fernseher nicht kaputtgeht. Allerdings könnte man einen kaputten Fernseher wieder reparieren. (Wunsch)

Beispiele für irrationale Forderungen zuordnen

Die Schüler lesen die Beispiele für die irrationalen Forderungen vor. Ordnen sie diese an der Tafel bzw. auf dem Fußboden der richtigen Kategorie zu. Betonen sie dabei, dass Menschen die diese irrationalen Forderungen haben, nicht glücklich sein können. Denn man kann nicht fordern, dass man perfekt ist. Weil man es fordert, wird einen trotzdem nicht jede Person mögen, und man kann auch nicht fordern, dass alles leicht ist und nie schwierig. Fordert man, und diese Forderungen werden nicht erfüllt, ist man natürlich traurig oder frustriert.

Aus Forderungen Wünsche machen

Besprechen sie mit den Schülern, dass es natürlich gut ist, etwas zu wollen. Nur darf daraus keine irrationale Forderung werden. Aber man kann etwas **hoffen** oder sich etwas **wünschen**. Wenn ein Wunsch nicht in Erfüllung geht ist das schade. Aber es ist kein Grund zu verzweifeln, wie es beispielsweise bei einer Forderung, einem „Muss“, der Fall wäre. Lesen sie mit den Schülern die Wunsch Beispiele vor, die aus den Forderungen gemacht wurden und ordnen sie diese ebenfalls zu.

Wünsche und Forderungen unterscheiden

Die Schüler erhalten das Arbeitsblatt mit verschiedenen Forderungen und Wünschen. Sie sollen (alleine, in Partnerarbeit oder auch als Gruppe) die Aussagen ausschneiden und entscheiden, ob es sich um Wünsche oder um Forderungen handelt. Es gibt in den meisten Fällen eine Forderung und einen passenden Wunsch. Die Schüler kleben Forderung und Wunsch zusammen. Zu einigen Forderungen gibt es keine Wünsche. Hier sollen sich die Schüler selbst den richtigen Wunsch ausdenken. Die Arbeitsblätter kommen in die Mappe.

Material für Stunde 8:

- Drei Arten von irrationalen Forderungen für die Tafel
- Beispiele für Forderungen
- Beispiele für Wünsche
- Arbeitsblatt zum Thema „Zwischen Forderungen und Wünschen unterscheiden“.

Forderungen an sich selbst

Ich **muss** bei den Dingen die
ich tue perfekt sein.

Ich darf nie einen Fehler
machen.

Forderungen an Andere

Jeder Mensch **muss** mich
mögen und immer so denken
und handeln, wie ich es will.

Forderungen an die Welt

Alles **muss** leicht funktionieren
und immer klappen. Nichts darf
schwierig oder kompliziert sein.

Mein Fernseher muss immer funktionieren. Sonst wäre das schrecklich.

Das Pausenbrot soll immer lecker sein. Wenn nicht, werde ich es nie wieder essen.

Mein bester Freund muss immer einer Meinung mit mir sein. Sonst ist er nicht mehr mein Freund.

Ich darf nie meine Hausaufgaben vergessen. Das wäre furchtbar.

Ich muss eine 1 in der Mathearbeit schreiben. Sonst bin ich dämlich.

Du sollst im Bus neben mir sitzen. Sonst magst du mich nicht.

Dieser blöde Füller muss schreiben. Er ist total nutzlos.

Ich muss heute pünktlich sein. Es wäre eine Katastrophe, wenn ich zu spät komme.

Es wäre schön, wenn der Fernseher funktionieren würde.

Ich hoffe, dass mein Pausenbrot lecker ist. Wenn es mir nicht schmeckt, kann ich es vielleicht tauschen.

Ich wünsche mir, dass mein bester Freund meiner Meinung ist. Aber auch Freunde sind nicht immer einer Meinung.

Ich würde gerne eine 1 in der Mathearbeit schreiben.

Es wäre gut, wenn ich meine Hausaufgaben nicht vergesse.

Es wäre schön, wenn du im Bus neben mir sitzt. Allerdings ist es falsch zu glauben, du magst mich sonst nicht.

Ich wünsche mir, der Füller würde schreiben. Aber es kann auch passieren, dass Füller kaputt gehen.

Ich bemühe mich, pünktlich zu sein. Aber es ist keine Katastrophe, zu spät zu kommen.

Schneidet die Aussagen aus und klebt die Forderungen und die dazu passenden Wünsche nebeneinander auf.

<p>Ich muss dünn sein. Wenn ich zunehme, bin ich hässlich und kein Mensch kann mich mehr leiden.</p>	<p>Alle Menschen müssen mich mögen, sonst bin ich wertlos.</p>
<p>Meine Freundin muss mich anrufen, sonst mag sie mich nicht mehr.</p>	<p>Das Computerspiel muss auf meinem Rechner laufen. Wenn es das nicht tut, mache ich es kaputt.</p>
<p>Ich finde es schön, wenn andere Menschen mich mögen. Aber niemand kann mit allen Menschen befreundet sein.</p>	<p>Es wäre schön, wenn</p> <hr/> <hr/> <hr/>
<p>Ich möchte gerne gut aussehen. Aber es gibt viel wichtigere Dinge als nur das Aussehen.</p>	<p>Ich muss im beim Völkerball die „Fliege“ sein. Sonst mache ich nicht mit.</p>
<p>Ich wäre gerne im beim Völkerball die „Fliege“. Aber vielleicht gibt es noch andere Schüler, die auch gerne „Fliege“ sein würden.</p>	<p>Es wäre schön, wenn</p> <hr/> <hr/> <hr/>

Stunde 9: Keiner ist perfekt!

Ziele:

- Erkennen, dass es normal ist, Fehler zu machen. Kein Mensch ist perfekt.
- Die Folgen von überhöhten Forderungen an sich selbst erkennen, ebenso die Folgen von „sich selbst schlecht machen“.
- Erkennen, dass jeder Mensch verschiedene Fähigkeiten und Schwächen hat.

Benötigtes Material :

- Fehlergeschichte von Terry (vgl. dazu Vernon 2006a, 211f).
- Pappstreifen mit dem Wort „Selbstvertrauen“ darauf, von dem bei jedem Fehler abgerissen wird (vgl. dazu Vernon 2006a, 211f).
- Arbeitsblatt zum Eintragen von Stärken und Schwächen.
- „Nobody is perfect“ Merksatz.
- „Nobody is perfect“ Buttons.

Ablauf der Stunde:

Begrüßung und Einführung

Wiederholen sie mit den Schülern, dass sie in der letzten Stunde über die drei Arten von irrationalen Gedanken gesprochen haben. Einer davon war „Forderungen an sich selbst“. (Ich **muss** bei den Dingen die ich tue perfekt sein. Ich darf nie einen Fehler machen.) Sammeln sie gemeinsam mit den Schülern einige Beispiele für diese Art von irrationalen Gedanken.

Fehlergeschichte von Terry

Die Schüler werden aufgefordert, es sich zum Zuhören bequem zu machen. Thema der heutigen Geschichte ist es, von sich selbst zu fordern perfekt zu sein. Die Geschichte handelt von Terry und seinem Selbstvertrauen. (Zeigen sie den Schülern den Pappstreifen auf dem „Terry“ auf der einen Seite, bzw. das Wort „Selbstvertrauen“ auf der anderen Seite steht.)

Beginnen sie damit die Geschichte vorzulesen. Immer wenn Terry einen Fehler macht und sich selbst „schlecht macht“, reißen sie ein Stück von seinem „Selbstvertrauen“ ab. Nehmen sie sich ausreichend Zeit zum Vorlesen und achten sie darauf, dass sie Schüler es zur Kenntnis nehmen, dass Terrys „Selbstvertrauen“ symbolisch immer kleiner wird.

Diskussion über die Forderung perfekt zu sein

Regen sie eine Diskussion darüber an, ob es möglich ist perfekt zu sein.

- Was passierte, als Terry Fehler machte?
- Meint ihr, weil Terry Fehler machte, sollte er sich selbst „schlecht“ machen?
- Hat Terry rational gedacht?
- Welche Auswirkungen hatte das „schlecht machen“?
- Welchen Effekt hat es wenn ich sage: „Ich kann das nicht?“
- Macht ihr euch manchmal „schlecht“, wenn ihr einen Fehler macht?
- Wenn man einen Fehler macht, ist man dann ein schlechter Mensch?
- Gibt es perfekte Menschen, die nie Fehler machen?
- Was könnte man sich sagen, um sich nicht wegen eines Fehlers „schlecht zu machen“?

Halten sie als Zusammenfassung der Diskussion fest, dass es keinen perfekten Menschen gibt und das es normal ist, Fehler zu machen (Merksatz „Nobody is perfect“). Jeder Mensch hat Stärken und Schwächen. Es kann uns sehr unglücklich machen wenn wir, wie Terry es getan hat, von uns fordern, immer perfekt zu sein.

Als Erinnerungshilfe erhalten die Schüler einen „Nobody is perfect“ Button.

Jeder Mensch hat Stärken und Schwächen

Die Arbeitsblätter werden ausgeteilt. Es gibt 12 verschiedene Felder und 40 Eigenschaften. Die Schüler suchen sich die Eigenschaften aus die zu ihnen passen und tragen sie in die Felder ein. Es sollte wiederholt betont werden, dass jeder Mensch in einigen Dingen besser ist als in anderen und andere Dinge nicht so gut kann. Ergebnisse können verglichen werden, die Arbeitsblätter kommen in die Mappe.

Material Stunde 9:

- Geschichte von Terry.
- Arbeitsblatt zum Eintragen von Stärken und Schwächen.
- Vorlagen zur Herstellung von „Nobody is perfect“ Buttons.
- Merksatz „Nobody is perfect!“.

Terrys Tag⁹

Terry ging in die 7. Klasse. Mathe war noch nie sein Lieblingsfach und so hatte er seine Hausaufgaben nicht am Abend gemacht, sondern hatte sie vor sich hergeschoben. Jetzt musste er gleich zum Bus und hatte noch nicht alle Aufgaben gerechnet. Er musste sich beeilen und merkte selbst, dass er einige Fehler machte. Er rechnete so schnell er konnte und dachte: „Wenn ich nicht so blöd wäre, hätte ich alle meine Hausaufgaben schon gestern gemacht. Jetzt mache ich lauter Fehler und Jeder wird denken, ich bin ein Idiot.“ **(Ein Stück abreißen)**

Terry stopfte seine Bücher und Hefte in seinen Rucksack, gerade noch rechtzeitig, um seinen Bus zu erreichen. Er merkte nicht, dass ihm ein Zettel heruntergefallen war. In der Schule angekommen, wurde er aufgerufen um die Hausaufgaben vorzulesen. Der Zettel mit den Aufgaben darauf fehlte und Terry konnte die Aufgaben nicht vergleichen. „Ich bin ja so dämlich, wie kann ich nur den Zettel verloren haben“, dachte Terry. **(Ein Stück abreißen)**

Terry war erleichtert, dass der Lehrer nichts zu dem verlorenen Zettel sagte. Er war in Gedanken noch immer sehr wütend und ärgerlich auf sich selbst und hörte nicht richtig zu. Der Lehrer forderte alle Mädchen der Klasse auf in die Pause zu gehen. Da Terry nicht richtig zuhörte, stand er ebenfalls auf und wollte gehen. Natürlich fingen die anderen Schüler an zu lachen und Terry glaubte, den größten Fehler seines Lebens gemacht zu haben. **(Ein Stück abreißen)**

⁹ Veränderte Version von „I’m not my mistakes“ in: Vernon, Ann (2006). Thinking, Feeling, Behaving. An Emotional Education Curriculum for Adolescents. Grades 1-6. Champaign. 211.

In der Pause wollte er niemanden sehen, also setzte er sich alleine in eine Ecke.

Terry hatte das Gefühl, der Vormittag würde nie enden. Er war noch immer so unglücklich über die Fehler die er gemacht hatte, dass er eigentlich gar nicht zum Basketball-Training am Nachmittag gehen wollte. Aber er wusste, es würde Ärger geben wenn er nicht ging. Terry konnte sich nicht richtig konzentrieren, immer wieder spukten ihm seine Fehler im Kopf herum. Er erzielte kaum Treffer und er war sich sicher, seine Mannschaft würde ziemlich sauer werden. **(Ein Stück abreißen)**

Terry war erleichtert, dass ihn keiner seiner Mitspieler ansprach. Er beeilte sich, so schnell wie möglich aus der Sporthalle und nach Hause zu kommen. Als er dort angekommen war stellte er fest, dass er sein Sportzeug beim Training vergessen hatte. Er dachte: „ Was für ein Idiot ich doch bin. Nicht mal an die einfachsten Dinge kann ich denken.“ **(Ein Stück abreißen)**

Stärken und Schwächen

Suche dir zwölf Eigenschaften aus, die zu dir passen.

Schreibe sie in die Kästchen.

Eigenschaften:

schüchtern	verliebt	jähzornig	stur
hilfsbereit	musikalisch	freundlich	lebhaft
kreativ	fleißig	faul	gut aussehend
dankbar	treu	höflich	verschwiegen
wild	vorsichtig	liebenswert	cool
höflich	kreativ	ruhig	ehrlich
künstlerisch	geduldig	stark	geschickt
tolerant	aufmerksam	klug	großzügig
sportlich	mutig	vorsichtig	nachdenklich
sprachbegabt	empfindsam	einsam	lustig



**Nobody is
perfect!**

Stunde 10: Die positive Seite erkennen

Ziele:

- Erkennen, dass es häufig zwei Möglichkeiten gibt ein Problem zu sehen.
- Lernen, dass auch unangenehme Dinge teilweise ihr Gutes haben.

Benötigtes Material :

- Gläser und Tee bzw. Saft zum Befüllen.
- Karte mit einem halb befüllten Glas darauf.
- Sätze „Das Glas ist halb voll (grün)“ und „Das Glas ist halb leer (rot)“.
- Mehrere Beispiele für die Tafel um eine positive und eine negative Seite zu erkennen.
- Merksatz „Vieles hat eine gute und eine schlechte Seite“.
- Zettelstreifen um die gute Seite zu finden.
- Klebeband zum Aufhängen.
- Zettel mit der Aussage „Wenn dir das Leben eine Zitrone gibt, mach Limonade daraus“.

Ablauf der Stunde:

Begrüßung und Einführung

Jeder Schüler bekommt ein halb gefülltes Glas, darf jedoch noch nicht daraus trinken. Außerdem wird die Abbildung des Glases an der Tafel aufgehängt. Fragen sie die Schüler:

- Was ist das?
- Wie viel ist in dem Glas?

Sammeln sie einige Antworten und hängen sie dann die Karten mit den Sätzen auf. Erklären sie, dass man die Dinge, wie das Glas, oft mit verschiedenen Augen sehen kann. Man kann die positive Seite sehen, halb voll, oder aber die negative Seite betonen, halb leer. Je nachdem ob man rational oder irrational denkt, kann man auch aus unangenehmen bzw. schlechten Dingen häufig etwas Gutes machen (Merksatz „Vieles hat eine gute und eine schlechte Seite“). Jetzt können die Schüler ihr Getränk trinken. Die Schüler schreiben den Merksatz ab und heften ihn in ihre Mappe.

Übung: Chancen erkennen

Hängen sie an der Tafel verschiedene Situationen auf. Gemeinsam mit den Schülern wird nach der „guten und der schlechten Seite“ gesucht. (Die Zettel sind zunächst gefaltet, ein Beispiel kann jeweils „ausgeklappt“ werden. Betonen sie auch, dass teilweise sogar Fehler gut sein können, denn aus Fehlern kann man lernen.

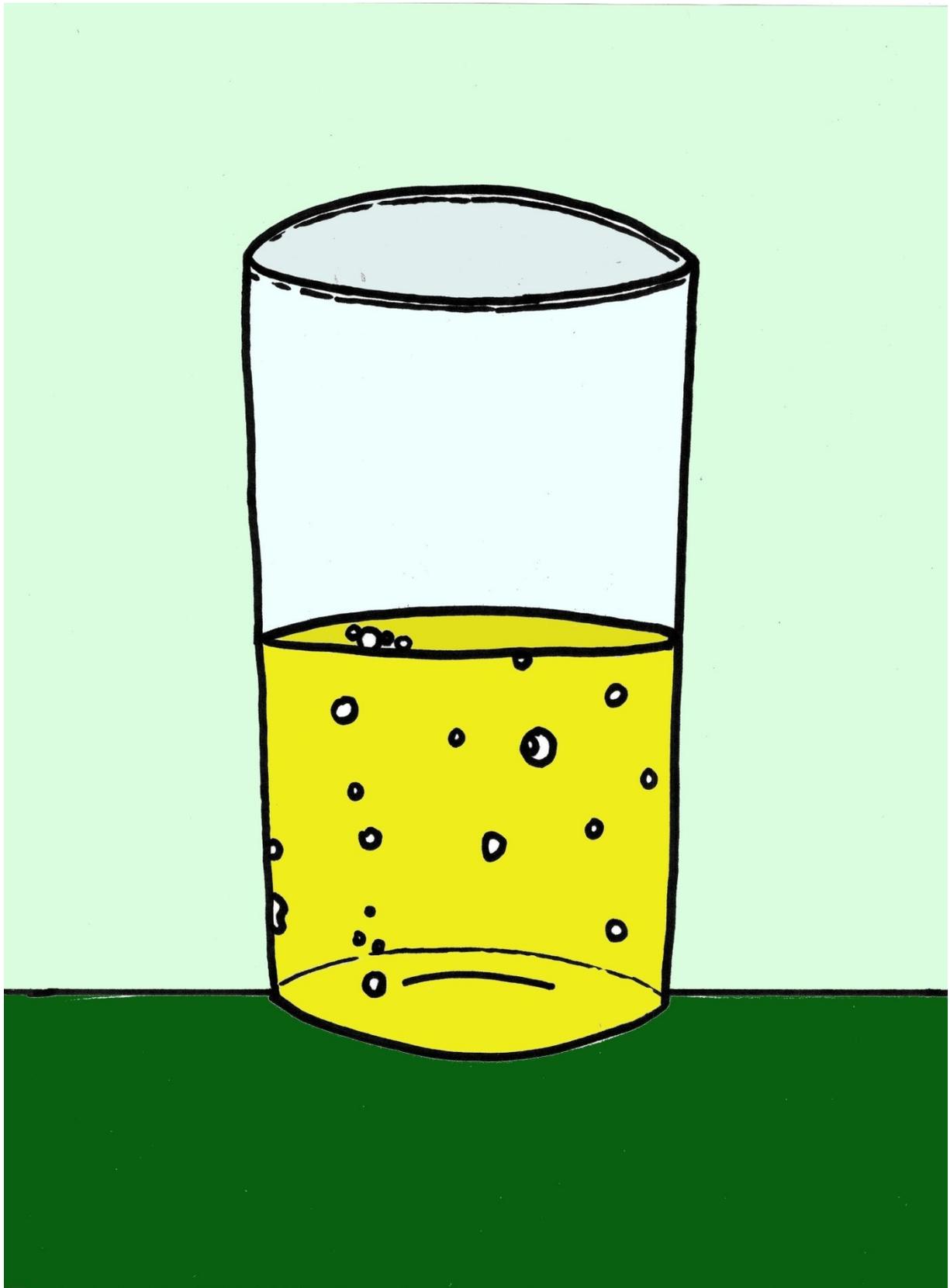
Vertiefung: Chancen erkennen

Legen sie auf dem Boden bzw. einem weiteren Tisch Zettelstreifen aus. Auf den Streifen ist jeweils eine Situation vorgegeben. Die Schüler sollen nun das „Gute“ an der Situation herausfinden und aufschreiben. Dabei kann alleine oder mit einem Partner gearbeitet werden. Die fertigen Zettel werden an der Tafel aufgehängt. Jeder Schüler bearbeitet dabei so viele Zettel wie er kann. Nach Beendigung der Arbeitsphase stellen einige Schüler die „guten Seiten“ vor.

Beenden sie die Stunde damit, dass jeder Schüler ein Blatt mit der Aussage „Wenn dir das Leben eine Zitrone gibt, mach Limonade daraus“ bekommt. Lassen sie sich von den Schülern erklären, was damit gemeint ist und fassen sie auf diese Weise das Gelernte zusammen. Der Zettel kommt in die Mappe der Schüler.

Material für Stunde 10:

- Bildkarte mit einem halb gefüllten Glas darauf.
- Sätze „Das Glas ist halb leer“ und „Das Glas ist halb voll“ für die Tafel.
- Situationen für die Tafel.
- Merksatz „Vieles hat eine gute und eine schlechte Seite“.
- Zettelstreifen.
- Aussage „Wenn dir das Leben eine Zitrone gibt, mach Limonade daraus“.



Das
Glas ist
halb
leer.

Das
Glas ist
halb
voll.

Schlechte
Seite:

Laura kann
nicht Fußball
spielen

Laura spielt in der
Pause gerne
Fußball.

Heute regnet es
und die Schüler
müssen in den
Klassen bleiben.

Gute Seite:

Laura hat
dafür Zeit,
mit ihrer
Freundin
Billard zu
spielen.

Schlechte
Seite:

Kevin kann
den Pullover
nicht mehr
anziehen.

Kevin passt sein
Lieblingspullover
nicht mehr.

Gute Seite:

Kevin
bekommt
einen neuen
Pullover.

<p><u>Schlechte Seite:</u></p> <p>Nils schreibt im Test eine 5.</p>	<p>Nils hat keine Lust für den Vokabeltest zu lernen. Er guckt lieber Fernsehen.</p>	<p><u>Gute Seite:</u></p> <p>Nils lernt beim nächsten Mal die Vokabeln.</p>
---	--	---

<p><u>Schlechte Seite:</u></p> <p>Christian kann sich am Dienstag nicht mehr verabreden.</p>	<p>Christian soll Nachhilfe in Mathe bekommen.</p> <p>Das bedeutet, dass er sich am Dienstag nicht mehr mit seinen Freunden verabreden kann.</p>	<p><u>Gute Seite:</u></p> <p>Christian versteht Mathe besser und schreibt bessere Noten.</p>
--	--	--

Vieles hat eine
gute und eine
schlechte Seite.

<p>Julian sucht überall nach seinem Skateboard, kann es aber nicht finden. Plötzlich stolpert er. Julian stellt fest, dass er über das Skateboard gefallen ist und jetzt einen blauen Fleck hat.</p>	<p>Gute Seite:</p>
--	--------------------

<p>Sarah geht erst sehr spät ins Bett. Am nächsten Morgen ist sie sehr müde. Sie kann sich in der Schule kaum konzentrieren.</p>	<p>Gute Seite: Sarah lernt daraus, dass...</p>
--	--

<p>Niklas lernt für eine Biologiearbeit. Er ist so konzentriert, dass er seine Lieblingssendung im Fernsehen verpasst.</p>	<p>Gute Seite:</p>
--	--------------------

<p>Mandy geht einkaufen, allerdings ohne Einkaufszettel. Zu Hause angekommen stellt sie fest, dass sie vergessen hat Saft einzukaufen.</p>	<p>Gute Seite: Mandy lernt daraus, dass...</p>
--	--

<p>Anton schreibt 7 Wörter im Diktat falsch und bekommt eine 3. Im nächsten Diktat schreibt er nur noch 2 Wörter falsch.</p>	<p>Gute Seite:</p>
--	--------------------

<p>Jennifer hat ein Meerschweinchen. Sie macht den Käfig eine Woche lang nicht sauber. Am Wochenende braucht sie daher besonders lange für die Reinigung des Käfigs.</p>	<p>Gute Seite:</p>
--	--------------------

<p>Sven kann sich montags nicht verabreden, weil er Handballtraining hat. Sven ärgert sich darüber, dass an diesem Montag der Trainer krank ist und das Training ausfällt.</p>	<p>Gute Seite:</p>
--	--------------------

<p>Anne nimmt sich schon lange vor, die Reifen an ihrem Fahrrad zu wechseln. Sie fährt mit dem Fahrrad und hat einen Platten.</p>	<p>Gute Seite:</p>
---	--------------------

<p>Liesbeths Lieblingsfach in der Schule ist Sport. Nächste Woche fällt der Sportunterricht aus.</p>	<p>Gute Seite:</p>
--	--------------------

<p>Jonas sollte für den Vokabeltest üben, trifft sich aber lieber mit Freunden. Er schreibt im Vokabeltest eine 5.</p>	<p>Gute Seite: Jonas lernt daraus, dass...</p>
--	---

<p>Patrick stürmt beim Fußball auf das Tor zu, ohne mit seinem Team zusammenzuspielen. Der schießt, verfehlt aber das Tor.</p>	<p>Gute Seite:</p>
--	---------------------------

<p>Anna setzt in ihrer Reitstunde keinen Reithelm auf, obwohl sie das eigentlich müsste. Sie fällt vom Pferd, ihr ist aber nur ein bisschen schwindelig.</p>	<p>Gute Seite:</p>
--	---------------------------

<p>Familie Meier will in den Urlaub fahren. Einen Tag vorher hat Herr Meier einen Unfall. Das Auto ist kaputt aber Herrn Meier ist nichts passiert. Die Reise muss aber ausfallen.</p>	<p>Gute Seite:</p>
--	--------------------

<p>Katja vergisst ihren Taschenrechner in der Schule. Daher muss sie alle Hausaufgaben im Kopf rechnen und braucht viel länger als sonst.</p>	<p>Gute Seite:</p>
---	--------------------

<p>Kevin hat keine Patrone mehr. Nadja, die sonst nie nett zu Kevin ist, leiht ihm eine Patrone.</p>	<p>Gute Seite:</p>
--	--------------------

<p>Phillip freut sich darauf, in der Pause mit seinen Freunden Basketball zu spielen. Da es in der Pause regnet müssen alle Schüler in den Klassen bleiben.</p>	<p>Gute Seite:</p>
---	--------------------

<p>Jürgen schreibt eine schlechte Note in Mathe. Er ist sehr enttäuscht. Der Lehrer bietet an, noch mal mit Jürgen zu üben.</p>	<p>Gute Seite:</p>
---	--------------------

<p>Am Samstag schläft Karen immer lang. Diesen Samstag wird sie um acht Uhr von lautem Hundegebell geweckt und kann nicht mehr einschlafen.</p>	<p>Gute Seite:</p>
---	--------------------

Wenn dir das
Leben eine
Zitrone gibt,
mach
Limonade
daraus.



Stunde 11: Ich bin nicht meine Fehler!

Ziele:

- Lernen, zwischen Selbstwert und verschiedenen Leistungen zu unterscheiden.
- Durch gezielte Fragen rationale Gedanken finden.

Benötigtes Material :

- Zettel mit verschiedenen Leistungen darauf.
- Stifte und Klebeband.
- Beispielblatt für gezielte Fragen (vgl. Vernon 1998, 151f).
- Arbeitsblatt mit verschiedenen Situationen (vgl. Vernon 1998, 151f).

Ablauf der Stunde:

Begrüßung und Einführung

Setzen sie sich gemeinsam mit den Schülern in einen Stuhlkreis. Heute sind nicht die Lehrer an der Reihe Leistungen zu beurteilen, sondern die Schüler. Dazu benötigt jeder einen Stift. Legen sie die Zettel, auf denen verschiedene Leistungen beschreiben werden, in die Mitte des Kreises. Nacheinander nehmen die Schüler einen Zettel, lesen die Situation vor und benoten die Leistung auf dem Zettel mit Schulnoten (1-6).

Stellen sie während der Übung Fragen die dahin führen, dass Leistungen unabhängig von dem Wert des Menschen sind.

- Wissen wir, ob die Person nett ist?
- Meint ihr, die Person wird von seinen Freunden mehr gemocht, wenn sie gut abschneidet?
- Ist die Person jetzt auch schlecht, weil die Note schlecht ist?
- Kann man von den Noten darauf schließen um was für eine Person es sich handelt?

Übung: Wert des Menschen

Die Zettel werden wieder eingesammelt, gemischt und ausgeteilt. Jeder Schüler klebt sich den erhaltenen Zettel auf die Brust. Die Zettel werden von ihrem „Besitzer“ nochmals vorgelesen. Fragen sie die anderen Schüler:

- Ist ... jetzt ein anderer Mensch?
- Ist ... jetzt ein besserer Mensch?
- Mögt ihr ihn/sie jetzt mehr oder weniger?

Betonen sie am Ende der Übung, dass der Wert eines Menschen nicht von seinen Leistungen abhängt.

Irrationale Ideen hinterfragen

Die Schüler können wieder an ihren Plätzen sitzen. Teilen sie den Schülern mit, dass dies die vorletzte Stunde der Unterrichtsreihe ist und sie bereits viel über rationale und irrationale Gedanken und Gefühle gelernt haben. Natürlich ist es auch eine irrationale Idee zu glauben, der Wert des Menschen hätte etwas mit seiner Leistung zu tun. Um noch mal zu wiederholen wie man den irrationalen Gedanken den „Gar aus macht“, gibt es eine Übung, in der man die irrationalen Gedanken Frage für Frage auslöscht.

Hängen sie das Beispielblatt an die Tafel und beantworten sie die Fragen gemeinsam mit den Schülern. Da diese ihnen wahrscheinlich nicht mehr besonders schwer fallen werden, kann nochmals darauf verwiesen werden, wie gut sie mit einigen einfachen Fragen die irrationalen Gedanken auslöschen können.

Teilen sie die Blätter aus und lasst die Schüler die Fragen, wenn möglich in Partnerarbeit, beantworten. Vergleichen sie im Anschluss einige Situationen. Die Arbeitsblätter kommen in die Mappe.

Material für Stunde 11:

- Zettel mit verschiedenen Leistungen darauf.
- Beispielblatt für gezielte Fragen (vgl. Vernon 1998, 151f).
- Arbeitsblatt zur Übung von gezielten Fragen (vgl. Vernon 1998, 151f).

<p>Du triffst beim Basketball 7 von 10 Würfeln.</p>	<p>Note:</p>
<p>Du hast im Diktat 7 Fehler gemacht.</p>	<p>Note:</p>
<p>Du hast 4 Mal in Halbjahr gefehlt.</p>	<p>Note:</p>
<p>Du bist 50 Meter in 7,9 Sekunden gelaufen.</p>	<p>Note:</p>

<p>Du hast dein Zimmer seit 4 Wochen nicht mehr aufgeräumt.</p>	<p>Note:</p>
<p>Du hast zwei Mal in dieser Woche deine Hausaufgaben vergessen.</p>	<p>Note:</p>
<p>Du bist 30 Minuten ohne Pause geschwommen.</p>	<p>Note:</p>
<p>Du hast von 30 Aufgaben 28 richtig gerechnet.</p>	<p>Note:</p>

<p>Du hast von 25 Fragen nur 2 beantwortet.</p>	<p>Note:</p>
<p>Du bist 5 Minuten gelaufen.</p>	<p>Note:</p>
<p>Du hast 2 von 5 Elfm Metern in Tore verwandelt.</p>	<p>Note:</p>
<p>Du hast den Tisch seit 1 Woche nicht mehr abgeräumt.</p>	<p>Note:</p>

Irrationale Gedanken hinterfragen

Achtet auf die Schlüsselwörter: Immer, Nie(mals), Alle, Keiner, Nur, Muss.

Nina will beim Basketball besonders gut sein und wirft aus einer schlechten Position. Sie verfehlt den Korb und ihre Mannschaft verliert knapp. Sie denkt, dass alle ihre Mitspieler sie jetzt hassen und sie besser nie wieder mitspielen sollte.

(Findest du Schlüsselwörter?)

- Welchen irrationalen Gedanken hat Nina?

- Wie fühlt sich Nina jetzt? _____

- Glaubt Nina, sie wird nur gemocht, wenn sie gute Leistungen bringt?

- Was kann sich Nina sagen, damit sie rational denkt?

Irrationale Gedanken hinterfragen

Achtet auf die Schlüsselwörter: Immer, Nie(mals), Alle, Keiner, Nur, Muss.

Nina will beim Basketball besonders gut sein und wirft aus einer schlechten Position. Sie verfehlt den Korb und ihre Mannschaft verliert knapp. Sie denkt, dass alle ihre Mitspieler sie jetzt hassen und sie besser nie wieder mitspielen sollte.

(Findest du Schlüsselwörter?)

- Welchen irrationalen Gedanken hat Nina?

- Wie fühlt sich Nina jetzt? _____

- Glaubt Nina, sie wird nur gemocht, wenn sie gute Leistungen bringt?

- Was kann sich Nina sagen, damit sie rational denkt?

Ricardo lernt für die Mathearbeit und schreibt eine 3. Er sagt seinem Freund, dass er wahrscheinlich sitzen bleibt weil er immer schlechte Noten schreibt und ein Dummkopf ist. (Findest du Schlüsselwörter?)

- Welchen irrationalen Gedanken hat Ricardo?

- Wie fühlt sich Ricardo jetzt? _____

- Was kann sich Ricardo sagen, damit er rational denkt?

Christina wartet auf einen Anruf von ihrer Freundin Nadine. Nadine meldet sich nicht. Christina glaubt, dass Nadine jetzt nicht mehr ihre Freundin sein will und nie wieder mit ihr redet. (Findest du Schlüsselwörter?)

- Welchen irrationalen Gedanken hat Christina?

- Wie fühlt sich Christina jetzt? _____

- Was kann sich Christina sagen, damit sie rational denkt?

Marco schießt bei einem Fußballspiel einen Elfmeter. Er ist enttäuscht und denkt sich, dass ihn der Trainer sicher nie wieder spielen lässt. (Findest du Schlüsselwörter?)

- Welchen irrationalen Gedanken hat Marco?

- Wie fühlt sich Marco jetzt? _____

- Was kann sich Marco sagen, damit er rational denkt?

Dennis schreibt in einer Geschichtsarbeit eine 4. Er will nie wieder eine Geschichtsarbeit schreiben, denn er denkt er muss immer sehr gute Noten haben.

(Findest du Schlüsselwörter?)

- Welchen irrationalen Gedanken hat Dennis?

- Wie fühlt sich Dennis jetzt? _____

- Was kann sich Dennis sagen, damit er rational denkt?

Stunde 12: Worauf habe ich Einfluss?

Ziele:

- Verstehen, dass man nur wenig Einfluss auf andere Menschen hat.
- Lernen, dass man entscheiden kann, wie man auf andere Menschen reagieren möchte.
- Zwischen Dingen die man ändern kann und Dingen die man nicht ändern kann unterscheiden.

Benötigtes Material :

- Geschichte über eine Person, die sich über eine andere Person ärgert.
- Merksatz „Es gibt Dinge, die man ändern kann. Andere nicht. Aber ich kann entscheiden, wie ich darauf reagiere“.
- Arbeitsblatt zum Einschätzen von Situationen (vgl. Vernon 2006b, 68).

Ablauf der Stunde:

Begrüßung und Einführung

Lesen sie die Geschichte vor, bei Bedarf auch mehrfach. Sie Schüler sollten im Anschluss die Möglichkeit zur Meinungsäußerung haben.

Diskussion: Kann man andere Menschen ändern?

Führen sie mit den Schülern ein Gespräch darüber, ob wir in der Lage sind einen anderen Menschen zu ändern. Dies ist nur in sehr geringem Umfang oder gar nicht möglich. Wir haben jedoch die Wahl, wie wir auf andere Menschen reagieren wollen. Die folgenden Fragen können hilfreich sein:

- Womit hatte Simone Schwierigkeiten?
- Wie reagierte Simone auf Paul?
- Ist Simone ein besserer Mensch als Paul?
- Kann Simone Paul ändern?
- Denkt Simone rational?
- Sollte sich Paul ändern, damit sich Simone nicht mehr ärgert?
- Was könnte Simone tun, anstatt sich zu ärgern?

Halten sie mit Hilfe des Merksatzes fest, dass man Einfluss auf die eigenen Gedanken und Gefühle hat. Man kann andere Menschen nicht ändern. Die Schüler schreiben den Merksatz ab und heften ihn in die Mappe.

Situationen einschätzen

Teilen sie den Schülern das Arbeitsblatt aus und erklären sie, dass es Dinge gibt, die wir ändern können, andere nicht. Auf dem Arbeitsblatt sollen sie ankreuzen, wie viel Kontrolle sie über die Situation bzw. Dinge haben (alleine oder in Partnerarbeit). Im Anschluss werden die Ergebnisse verglichen. Die Arbeitsblätter kommen in die Mappe.

Material für Stunde 12:

- Geschichte.
- Merksatz „Es gibt Dinge, die man ändern kann. Andere nicht. Aber ich kann entscheiden, wie ich darauf reagiere.“
- Arbeitsblatt zum Einschätzen des eigenen Einflusses.

Simone und Paul

Simone und Paul kennen sich schon ewig. Sie haben bereits im Sandkasten miteinander gespielt und sind gemeinsam in die Grundschule gegangen. Sie können sich einfach alles erzählen und sind richtig gute Freunde. Allerdings gehen sie seit der 6. Klasse nicht mehr in die gleiche Schule und so sehen sie sich nicht mehr so oft wie früher.

Simone sind in letzter Zeit einige Veränderungen an Paul aufgefallen, die sie früher nie bemerkt hat. Paul trägt seinen Rucksack jetzt immer auf der linken Schulter. „Wie kann man seinen Rucksack nur Links tragen“, fragt sich Simone. Das sieht doch total blöd aus.

Außerdem kann Simone nicht verstehen, warum Paul noch immer in einer Fußballmannschaft ist. Simone war noch nie ein großer Fußballfan und sie findet es ärgerlich, dass Paul jeden Samstag Training oder ein Fußballspiel hat. „Das ist doch total blöd, dass Paul immer Fußball spielen muss“, findet Simone. „Kann er sich nicht eine Sportart aussuchen, die ich auch interessant finde?“

Richtig ärgert sich Simone aber darüber, dass Paul jetzt etwas längere Haare hat. Wenn sich Paul mit ihr unterhält, steckt er dauernd eine Haarsträhne hinter sein Ohr. Simone kann Paul schon gar nicht mehr richtig zuhören, so sehr ärgert sie sich über sein ständiges „Haarsträhne-hinters-Ohr-stecken“. Am Liebsten würde Simone losschreien, ganz laut, und Paul anbrüllen: „Lass endlich deine blöden Haare in Ruhe“. Das Beste wäre es allerdings, wenn er sich einfach die Haare abschneiden lassen würde.

Simone findet es ungerecht, dass Paul jetzt lauter Sachen macht, um sie zu ärgern. Früher war er doch auch nicht so, oder?

Es gibt Dinge, die man
ändern kann. Andere
nicht.

Aber ich kann entscheiden,
wie ich darauf reagiere.

Schätze ein, wie viel Einfluss du auf die Situationen hast. Kreuze an.

1. Deine Eltern sagen dir dass ihr umziehen müsst, weil dein Vater einen neuen Job gefunden hat.

Kann ich Kann ich
gar nicht ändern _____ vollständig ändern

2. Deine Frisur gefällt dir nicht.

Kann ich Kann ich
gar nicht ändern _____ vollständig ändern

3. Deine beste Freundin hat Liebeskummer.

Kann ich Kann ich
gar nicht ändern _____ vollständig ändern

4. Ein Freund von dir hört Musik, die du nicht magst.

Kann ich Kann ich
gar nicht ändern _____ vollständig ändern

5. Weil Regen angesagt ist, soll die geplante Wanderung ausfallen.

Kann ich Kann ich
gar nicht ändern _____ vollständig ändern

6. Deine Katze ist krank und wird vermutlich bald sterben.

Kann ich Kann ich
gar nicht ändern _____ vollständig ändern

7. Nach einem Streit hast du Hausarrest.

Kann ich Kann ich
gar nicht ändern _____ vollständig ändern

Literatur:

- Grünke, Matthias (2003). Eine Unterrichtsreihe zur Resilienzförderung auf Basis der rational-emotiven Erziehung (REE) bei lernbehinderten Kindern. In: Sonderpädagogische Förderung 1, 57-71.
- Vernon, Ann (1998). A Journey through Emotional, Social, Cognitive and Self-Development. The Passport Program, Grades 6-8. Champaign.
- Vernon, Ann (2006a). Thinking, Feeling, Behaving. An Emotional Education Curriculum for Adolescents. Grades 1-6. Champaign.
- Vernon, Ann (2006b). Thinking, Feeling, Behaving. An Emotional Education Curriculum for Adolescents. Grades 7-12. Champaign.

Lebenslauf

Henrike Merkel

Persönliches

Geburtsdatum: 31.1.1979 in Göttingen

Familienstand: ledig

Staatsangehörigkeit: deutsch

Wissenschaftlicher und beruflicher Werdegang

8/1985 Eingeschult in die Grundschule Bartolfelde, Stadt Bad Lauterberg im Harz.

8/1989 – 8/1991 Besuch der Orientierungsstufe der Kooperativen Gesamtschule Bad Lauterberg im Harz.

8/1991 – 8/1995 Besuch des Gymnasiums der Kooperativen Gesamtschule Bad Lauterberg im Harz.

8/1995 – 8/1996 Auslandsaufenthalt in Fresno, California, USA mit Besuch der Clovis West High School.

8/1996 – 7/1998 Besuch der Gymnasialen Oberstufe des Ernst- Moritz Arndt Gymnasiums Herzberg am Harz, Abschluss mit dem Zeugnis der Allgemeinen Hochschulreife.

10/1998 Beginn des Studiums des Lehramts Sonderpädagogik an der Carl von Ossietzky Universität Oldenburg in den Fachrichtungen Verhaltensgestörtenpädagogik und Lernbehindertenpädagogik.
Unterrichtsfächer: Germanistik und Kunst

7/2000 Abschluss der Zwischenprüfung:

- 10/2000 – 3/2001 Auslandssemester in Bhubaneswhar, Orissa, Indien. Unbezahlte
Praktikumstätigkeit am Chetana Institute for the mentally
handicapped
- 01/2002 – 03/2004 Pädagogische Mitarbeiterin an der Eibenhorst-Schule,
Förderschule mit dem Schwerpunkt „emotionale und soziale
Entwicklung“, Westerstede/Torsholt
- 12/2003 Beendigung des Studiums mit dem Erwerb des ersten
Staatsexamens.
- 5/2004 – 11/2005 Vorbereitungsdienst an der Comeniuschule Oldenburg mit den
Fächern Lernbehindertenpädagogik, Kunst und Deutsch.
- 9/2005: Erfolgreicher Abschluß der zweiten Staatsprüfung für das
Lehramt Sonderpädagogik (Studienseminar Osnabrück).
- 11/2005 bis dato Anstellung als Lehrerin des Lehramts für Sonderpädagogik
(Förderschullehrerin) an der Eibenhorst-Schule, Förderschule mit
dem Schwerpunkt „emotionale und soziale Entwicklung“,
Westerstede/Torsholt.
- 12/2007 - 4/2011 Promotion an der Universität Oldenburg, Fakultät 1, Bildungs-
und Sozialwissenschaften zum Thema „Rational-Emotive
Erziehung bei 12-16-jährigen Schülern mit dem
sonderpädagogischen Förderschwerpunkt in der emotionalen und
sozialen Entwicklung“ bei Prof. Dr. Wittrock.

Erklärung

Hiermit versichere ich, dass ich die vorliegende Doktorarbeit selbständig verfasst und keine anderen als die angegebenen Hilfsmittel benutzt habe. Der Inhalt der Dissertation wurde nicht bereits für eine Examens- oder ähnliche Prüfungsarbeit verwendet.

Hatten den 29.11.2010

Henrike Merkel