



Stephan Ellinger
Manfred Wittrock (Hrsg.)

Sonderpädagogik in der Regelschule

Konzepte – Forschung – Praxis

Kohlhammer

Stephan Ellinger/
Manfred Wittrock (Hrsg.)

Sonderpädagogik in der Regelschule

Konzepte – Forschung – Praxis

Verlag W. Kohlhammer

Alle Rechte vorbehalten
© 2005 W. Kohlhammer GmbH Stuttgart
Umschlag: Gestaltungskonzept Peter Horlacher
Gesamtherstellung:
W. Kohlhammer Druckerei GmbH + Co. KG, Stuttgart
Printed in Germany

ISBN 3-17-018868-2

E-Book-Formate:
pdf: ISBN 978-3-17-029500-1

Inhalt

I Verhalten und Lernen

<i>Bodo Hartke</i> Schulische Prävention – welche Maßnahmen haben sich bewährt?	11
<i>Norbert Myschker</i> Diagnose und Intervention bei Verhaltensstörungen nach dem interaktionistischen Ansatz	39
<i>Roland Stein</i> Ängstlichkeit als pädagogisches Problem	59
<i>Wolfgang Mutzeck</i> Unterrichtsberatung als Möglichkeit der Weiterentwicklung und Sicherung der Handlungskompetenzen von Lehrkräften im Unterricht.	87
<i>Erwin Breitenbach</i> Aufmerksamkeitsstörungen – therapeutische und pädagogische Maßnahmen	109
<i>Gisela Schulze und Manfred Wittrock</i> Wenn Kinder nicht mehr in die Schule wollen. Hilfen für schulaversive Kinder und deren Eltern im Rahmen von allgemeinen Schulen	121
<i>Michael Fingerle</i> Emotionswissen von Kindern im Grundschulalter	139

II Beziehung und Lernen

<i>Roland Schleiffer</i> Bindung und Lernen	159
<i>Henri Julius</i> Diagnostik kindlicher Beziehungskonzepte	179
<i>Wolfgang Jantzen, Agnes Kondering und Eva Hütter</i> Schulische Integration in der Sekundarstufe I: Sozialer Kredit als Grundlage entwickelnden Unterrichts.	191
<i>Erwin Breitenbach</i> Gewalt als pädagogische Aufgabe in der Regelschule	211
<i>Stephan Ellinger</i> Lösungs- und entwicklungsorientierte Elternarbeit.	231

III Leistung

<i>Wolfgang Lenhard</i>	
Schwierigkeiten im Schriftspracherwerb	257
<i>Katja Koch</i>	
Probleme im Bereich des mathematischen Rechnens	279
<i>Eva Stumpf und Wolfgang Schneider</i>	
Hochbegabung	299

IV Rechtliches

<i>Monika A. Vernooij</i>	
Neue Perspektiven schulischer Bildung für beeinträchtigte Kinder	317
<i>Karl-Heinz Stern</i>	
Kinder und Jugendliche mit sonderpädagogischem Förderbedarf an der Regelschule	333
Die Autoren	353

Vorwort

Im Jahre 2001 horchte eine breite Öffentlichkeit auf, als die Ergebnisse der 1. PISA-Studie und insbesondere das Abschneiden der deutschen Schülerinnen und Schüler bekannt wurden. Speziell zwei Sachverhalte sorgen auch nach PISA 2 für Aufregung: Deutschland belegt den „Spitzenplatz“ in Bezug auf die Bildungsbenachteiligung von Kindern aus benachteiligten Milieus *und*: Die Lesekompetenz und das Textverständnis der Schüler im vierten Quartil der Untersuchungsgruppe stellten sich als besonders unzureichend heraus. 23,6 % aller an der Studie beteiligten fünfzehnjährigen Schüler befinden sich in ihrem Lesevermögen und Textverständnis („literacy“) auf dem Stand der 2. Klasse der Grundschule.

Eine Überzeugung kann unter Pädagogen in verschiedenen Arbeitsfeldern mittlerweile als konsensfähig angesehen werden: Immer mehr Kinder in der Regelschule weisen *besonderen pädagogischen*, einige auch *sonderpädagogischen* Förderbedarf auf. Das vorliegende Buch will an dieser Problematik ansetzen. Sonderpädagogische Grundideen, Überlegungen, Konzepte und Methoden können zur erfolgreichen pädagogischen Arbeit mit Kindern in der Regelschule beitragen. Die Gliederung des Buches gibt Regelkreise wieder, innerhalb derer sich Lernen ereignet – oder eben unter erschwerten Bedingungen stattfinden muss.

Die Vielfalt gründlich erarbeiteter Themenfelder wird einerseits sicherlich beim einen oder anderen interessierten Leser immer noch eine Frage offen lassen, zeigt aber andererseits, dass schulische Probleme und verschiedene Aspekte schulischen Lernens gewinnbringend interdisziplinär angegangen werden können. An diesem Buch haben Kolleginnen und Kollegen aus der Psychologie, allgemeinen Pädagogik, Soziologie, Schulpädagogik, Sonderpädagogik, Verwaltung und Theologie mitgearbeitet.

Das Buch widmen wir der Kollegin Prof. Dr. Monika A. Vernooij, die in ihrer Arbeit immer um die Vernetzung verschiedener Fachdisziplinen und um ein breites Œuvre bemüht war und ist.

Wir wünschen allen Leserinnen und Lesern, dass sie bei der Lektüre viele anregende und hilfreiche Impulse für ihre praktische Arbeit erleben.

Würzburg & Oldenburg im Juli 2005
Stephan Ellinger & Manfred Wittrock

I Verhalten und Lernen

Schulische Prävention – welche Maßnahmen haben sich bewährt?

Bodo Hartke

1 Einführung

Schulische Prävention gehört neben der Integration von Schülern mit Behinderungen zu den vorrangigen gemeinsamen Aufgaben von Lehrkräften an allgemeinen Schulen und von Sonderpädagogen. In ihren Empfehlungen zur sonderpädagogischen Förderung in den Schulen in der Bundesrepublik Deutschland spricht sich die Kultusministerkonferenz für vorbeugende Maßnahmen für von Behinderung bedrohte Schüler aus (Drave, Rumpfer & Wachtel, 2000). Diese Empfehlungen gelten für alle Schularten. Sollen Benachteiligungen von Kindern und Jugendlichen mit einem besonderen Förderbedarf verhindert und deren Teilhabe am gesellschaftlichen Leben gesteigert werden, erscheint der direkte Weg zu diesen Zielen bei gefährdeten Schülern als am erfolgsversprechendsten: die Prävention von insbesondere Lern- und Verhaltensstörungen sowie von Schädigungen im Selbstbild durch vermeidbare Schulleistungsrückstände und Außenseiterpositionen. Separation verhindern, eine Schule für möglichst alle Kinder einer Region erfolgreich gestalten und sowohl leistungsstarke als auch beeinträchtigte Schüler optimal fördern sind wesentliche aktuelle Ziele einer ausgleichenden demokratischen Schulpädagogik. Die professionelle Entwicklung von Programmen zur Schulischen Prävention hat in Deutschland allerdings erst begonnen. Zwar findet man in verschiedenen Regionen durchaus interessante schulpädagogische Projekte mit präventiven Zielsetzungen und es liegen verschiedene Berichte von Modellprojekten vor (Hartke, 1998, 48), aber von einer systematischen, wissenschaftlich fundierten Entwicklung dieses Handlungsfeldes in den Bundesländern kann zurzeit noch nicht gesprochen werden. Die folgende Analyse des Forschungsstandes zur Schulischen Prävention bietet Anhaltspunkte für die erfolgreich Gestaltung vorbeugender Maßnahmen an allgemeinen Schulen und soll weitere Forschungsaktivitäten zu dieser Thematik anregen.

1.1 Präventionsbegriff und Schulische Prävention

In der Auseinandersetzung mit der sozialwissenschaftlichen Literatur zum Thema Prävention fällt neben einer tendenziell positiven Bewertung der Idee einer umfassenden Vorbeugung von psychischen Fehlentwicklungen die Vielzahl erläuternder und angrenzender Begriffe auf:

- primäre, sekundäre, tertiäre Prävention (Caplan, 1964),
- personen- und systemorientierte Prävention (Schrottmann, 1990; Mörtl, 1989),
- Verhältnis- und Verhaltensprävention (Wember, 2000),

- aktive und passive Prävention (Brandstädter & Eye, 1982),
- spezifische und unspezifische Prävention, Grundprävention (Hartke, 2000a),
- professionelle und eigeninitiative Prävention (Mörtl, 1989),
- home based, center based, community based prevention (Perrez, 1994),
- Optimierung (Enrichment), Prävention, Beratung/Therapie, Rehabilitation (Perrez, 1994),
- Frühförderung und kompensatorische Erziehung (Sarimski, 2000; Wember, 2000).

Caplan schlug 1964 vor, *primäre*, *sekundäre* und *tertiäre* Prävention zu unterscheiden. Die Einteilung hat sich in der Fachdiskussion weitgehend durchgesetzt und wird international verwendet (Brandstädter & Eye, 1982; Caplan, 1964; Cowen, 1984; Goetze, 1991a, 2001; Hartke, 2000a; Neukäter, 1991; Vernooij, 1991):

- primäre Prävention = „... involves lowering the rate of new cases of mental disorder in a population, over a certain period by counteracting circumstances before they have had a chance to produce illness“ (Caplan, 1964, 26),
- sekundäre Prävention = „... is the name given by public health workers to programs which reduce the disability rate due to a disorder by lowering the prevalence of the disorder in the community“ (89),
- tertiäre Prävention = „... reducing the rate residual defekt, the lowered capacity to the occupational and mental disorder has ended“ (113).

Die Einteilung von Caplan ist in verschiedener Hinsicht kritisiert worden. So wies beispielsweise Brandstädter (1982a) nach, dass die Übergänge zwischen den Phasen fließend sind. Dennoch bietet dieser Ordnungsversuch für vorbeugende Maßnahmen Vorteile, weil ohne diese Einteilung ein sehr unübersichtliches Praxisfeld nur recht unendifferenziert analysiert werden könnte. Außerdem erleichtern Caplans Stufen die Kommunikation über Prävention unter Fachpersonen, obwohl anzumerken ist, dass die Terminologie Caplans von anderen Autoren oft eher nur sinngemäß übernommen wurde.

Die Gegensatzpaare *personen-* und *systemorientierte* bzw. *Verhaltens-* und *Verhältnisprävention* oder auch *personen-* und *umweltzentrierte* Prävention weisen auf grundsätzliche Unterschiede von Programmen hin. Kompetenztrainings oder Psychotherapie unterstützen die psycho-soziale Verfassung des Einzelnen, während beispielsweise Kinderspielplätze und Freizeitbetreuungen allgemeine Lebensbedingungen verbessern. Hinter diesen unterschiedlichen Ansatzpunkten für präventives Handeln stehen unterschiedliche theoretische Auffassungen über psycho-soziale Probleme und deren Bewältigung. Individuenzentrierte Theorien, insbesondere sozial-kognitive Modelle sowie die humanistische Psychologie, heben auf Möglichkeiten der Steigerung der Bewältigungskompetenzen von Personen sowie der Förderung der Widerstandsfähigkeit von Personen gegenüber psycho-sozialen Belastungen ab. Umweltzentrierte Theoriebildung unterstützt bei der Identifikation von belastenden oder wenig hilfreichen Umweltbedingungen im Umfeld eines Kindes. Interaktionistische, systemische Theoriebildung unterstützt die Reflexion über Austauschprozesse und Wechselwirkungen zwischen

Personen und sozialem System, fördert die kritische Betrachtung der ungeschriebenen Regeln und Rollen, die in einer Familie, einer Klasse, einer Schule, einer peer-group sowie zwischen Helfern gelten (Becker, 1980; Brandtstädter & Eye, 1982). Unter der Voraussetzung, dass es sich bei diesen wissenschaftlichen Ansätzen nicht um sich ausschließende Alternativen, sondern um komplementäre Zugänge zur Prävention handelt, folgt hieraus für die Konzeptionierung von Präventionsprojekten: Es erscheint sowohl eine Arbeit mit Personen an ihren persönlichen Problembewältigungskompetenzen als auch an der Verbesserung von Verhältnissen, in denen diese Personen leben, angezeigt zu sein. Projekte, die auf einem „Entweder-oder-Denken“ der Mitarbeiter aufbauen, werden vermutlich bei einer Vielzahl von Kindern nicht die gewünschten Effekte erzielen. Ein rein individuelles Training von Problemkindern und -jugendlichen ohne Umfeldveränderungen kann sich hinsichtlich seiner Effekte schnell abnutzen. Hierfür sprechen insbesondere die Forschungsergebnisse von Bronfenbrenner (1974) zum Head Start Programm.

Die Unterscheidung zwischen *spezifischer* und *unspezifischer Prävention* hebt auf Unterschiede in der Zielgruppe und dem Kenntnisstand über Ursachen und Handlungsmöglichkeiten bei einem Problem ab. Spezifische Prävention setzt relativ genaue Kenntnisse über die Ursachen, Verfahren zur Identifikation des betreffenden Personenkreises und über Fördermöglichkeiten voraus. Beispiele hierfür wären Programme zum Abbau von aggressivem Verhalten oder von Leserechtschreibschwächen. Bei der unspezifischen Prävention geht es um die Verbesserung von institutionellen und gesellschaftlichen Rahmenbedingungen sowie von allgemeinen sozialen Kompetenzen. Es wird beispielsweise durch die Bekämpfung von Armut und Umweltbelastungen und die Erhöhung der Anzahl von qualifizierten Kinderbetreuungsplätzen in einer Region eine Verhütung von psycho-sozialen Fehlentwicklungen angestrebt (Brandtstädter, 1982a, 38; Schrottmann, 1990, 17). Der Begriff der primären unspezifischen Prävention wird vielfach so weit ausgedehnt, dass er schlechthin alle Bemühungen um eine Verbesserung menschlicher Lebens- und Entwicklungsbedingungen umfasst. Hartke (2000a) schlägt deshalb vor, die allgemeine Förderung von Lebenskompetenzen und -bedingungen als *Grundprävention* zu bezeichnen. Primäre Prävention hätte bei einer solchen Unterscheidung im Gegensatz zur Grundprävention bereits eine spezifische Ausrichtung (z. B. Verhinderung von Alkoholabhängigkeit, Teenagerschwangerschaft, Gewalt in der Schule).

Der Gegenstand dieses Beitrages lässt sich im Anschluss an diese Erläuterungen eingrenzen. Bei der *schulischen Prävention* geht es um die bestmögliche Gestaltung von Lern- und Lebensbedingungen in der Schule für alle Lernenden. Insbesondere wird aus sonderpädagogischer Sicht unter Prävention ein Ensemble von Maßnahmen verstanden, „welche geeignet sind zu verhindern, dass sich bei Kindern und Jugendlichen, welche von Behinderung bedroht sind ..., manifeste Lern- und Verhaltensprobleme bilden. Der Gegenstandsbereich schulischer Prävention sind relative Störungen – Lern- und Verhaltensprobleme...“ (Kretschmann, 2000, 325). Es geht im Weiteren also um die Verhinderung von schulischen Problemen mit allen Kindern beispielsweise einer Schule oder Schulklasse (primäre Prävention) *und* mit gefährdeten Schülerinnen und Schülern (sekundäre Prävention), *bevor* eine manifeste Lern- oder Verhaltensstörung besteht. Es wer-

den personen- und umweltzentrierte, spezifische und unspezifische schulische Präventionskonzepte betrachtet. Der Bereich der tertiären Prävention, der Therapie und Rehabilitation bleibt unberücksichtigt.

1.2 Methodologische Aspekte, Ziel und Vorgehen bei der Analyse des Forschungsstandes

Sehr differenziert arbeitete Brandtstädter bereits 1982 grundsätzliche Probleme präventiven Handelns unter empirisch methodologischen Aspekten heraus. Diese Aussagen wurden bisher in der Diskussion um Schulische Prävention im deutschsprachigen Raum nicht ausreichend berücksichtigt. Einige zentrale Befunde Brandtstädters werden deshalb im Folgenden zunächst zusammengefasst und dann auf das Arbeitsfeld Schulische Prävention bezogen:

- Im Unterschied „zu korrektiven Interventionen steht bei Prävention nicht die Diagnose, sondern die Prognose einer Problemsituation am Anfang“ (Brandtstädter, 1982a, 43). Solche Prognosen beruhen auf theoretisch und empirisch begründeten sog. Wenn-dann-Überlegungen mit einer bedingten Wahrscheinlichkeit. Eine Übertragung auf einen Einzelfall ist nur eingeschränkt zulässig.
- Bei verschiedenen vorzubeugenden Problemen fehlt es sowohl an empirischen als auch theoretischen gesicherten Erkenntnissen über antezedente Bedingungen, sie können somit nicht im Voraus identifiziert, ein Auftreten des Problems nicht prognostiziert werden.
- Das Erkennen von Problemen verursachenden Situationen verlangt im Einzelfall eine Risikofaktorendiagnostik. Diese führt zu einer Vorverlagerung und Ausweitung von Messprozeduren in den Alltag (47), was von Betroffenen eventuell nur teilweise oder nicht akzeptiert wird.
- Sozialwissenschaftliche Prognosen können als sog. self-fulfilling-prophecies oder sog. self-destroying-prophecies soziale und emotionale Prozesse beeinflussen, was wiederum die Entwicklung von prognostischem Wissen erschwert.
- Retrospektiv gewonnene korrelative statistische Wahrscheinlichkeitsaussagen, wie z. B. der Zusammenhang Schulschwänzen und spätere Suchtprobleme $r = .70$, haben nur eine geringe Vorhersagekraft, weil die Ergebnisse, die an der selektierten Stichprobe der Suchtkranken gewonnen wurden, keine weiterreichenden Aussagen zulassen. Leider beruhen Angaben zu Risikofaktoren oft auf retrospektiven Studien mit selektierten Stichproben.
- Die aktuelle Befundlage über menschliche Entwicklung und Fehlentwicklung weist diese als einen „multidimensionalen, multidirektionalen sowie inter- und intraindividuell variablen Prozess“ (66) aus. Hieraus resultieren prognostische Probleme, allerdings auch Grund zu Optimismus im Hinblick auf Änderbarkeitsspielräume.
- Kenntnisse über Risikokonstellationen oder auch protektive Aspekte menschlicher Entwicklung führen nicht direkt zu Kenntnissen über wirksame präventive Interventionen, diese beruhen auf Erklärungs- und Änderungswissen (Theorien), welches erst durch kontrollierte manipulative Ansätze (Experimente) erlangt wird.

- Durch die Wahl einer bestimmten, gültigen Änderungshypothese ist das Problem der Auswahl von Änderungsmitteln erst partiell gelöst, denn die Frage der Implementation der Maßnahme in das Interventionsfeld ist weiterhin offen. „Die Beantwortung von Implementationsfragen erfordert unter Umständen gesonderte Forschungsbemühungen, in vielen Fällen – gerade im Bereich der psychologischen Prävention – auch die Delegation des Interventionsproblems an Experten anderer Disziplinen“ (77).
- Weil sich im Bereich der psychologischen Prävention die verfügbaren Änderungshypothesen vielfach nur auf deskriptiv-statistische Zusammenhänge stützen, hat hier die Forderung, Reformen als Experimente zu konzipieren, also diese von Evaluationsstudien begleiten zu lassen, besonderes Gewicht.

Für die schulische Prävention von Lern- und Verhaltensproblemen folgen aus diesen Aussagen verschiedene Überlegungen. Optimistische Erwartungen über eine umfassende Vorbeugung von psycho-sozialen Problemen durch schulische Früherkennung und Förderung sind zu hinterfragen. Aufgrund der Multidimensionalität und der Vielzahl zu berücksichtigender Faktoren menschlicher Entwicklung sowie der damit einhergehenden Multikausalität von Lern- und Verhaltensproblemen sowie methodologischer Probleme der Prognostik erscheint es äußerst schwierig, Risikogruppen valide zu identifizieren. Vermutlich kommen falsch-positiv identifizierte Kinder in präventiven Maßnahmen an allgemeinen Schulen vor. Fehlplatzierungen von falsch-positiv identifizierten Kindern und Jugendlichen in präventiven Maßnahmen erscheinen nicht nur problematisch, weil hierdurch Ressourcen falsch genutzt werden, sondern die Betroffenen werden einer Behandlung unterzogen, ohne dass es notwendig ist. Außerdem ist die Frage von Nebenwirkungen dieser Behandlung und damit einer eventuellen Verschlechterung des Status der betroffenen Personen nicht geklärt. In der sekundären Schulischen Prävention mit Risikogruppen sind also hohe Qualitätsstandards im Hinblick auf die Auswahl der einzubeziehenden Kinder und Jugendlichen zu fordern. Eine valide Prognostik gelingt vermutlich allerdings erst, wenn neben Erkenntnissen über Risikofaktoren (nicht hinreichende Prädiktoren!) auch erste Symptome vorhanden sind. Nach neueren Forschungsergebnissen sind bei Prognosen über die Entwicklung gefährdeter Kinder außerdem Resilienzfaktoren zu berücksichtigen (Julius & Goetze, 2000).

Die präventive Arbeit mit einer Risikogruppe verlangt neben hohen prognostischen Standards ebenso ausreichende Kenntnisse über Veränderungsmöglichkeiten, also ein empirisch und theoretisch fundiertes Wissen über Intervention. Wenn dieses nicht vorliegt, kann die Wahrscheinlichkeit des Erfolgs einer Intervention und deren Nutzen im Vergleich zu einer Nicht-Intervention nicht eingeschätzt werden. Aber auch relativ gesicherte Erkenntnisse über Interventionen bei Lern- und Verhaltensproblemen begründen nur bedingt schulisches präventives pädagogisches Handeln hinreichend. Bevor von einem auch im schulischen Kontext bewährten Präventionsprogramm gesprochen werden kann, müssen Probleme der Implementation gelöst sein. Der Forderung, Präventionsprogramme unter wissenschaftlich kontrollierten Bedingungen zu entwickeln, ist auch im Kontext der Schulischen Prävention zu entsprechen, auch dann wenn das Konzept

auf bewährten wissenschaftlichen Erkenntnissen beruht, weil die Implementationsprobleme zu erwartende Fördererfolge unterlaufen können. Cowen (1984) spricht sich bezüglich der Entwicklung eines Präventionsprogramms für den in Abbildung 1 dargestellten Prozessverlauf aus.

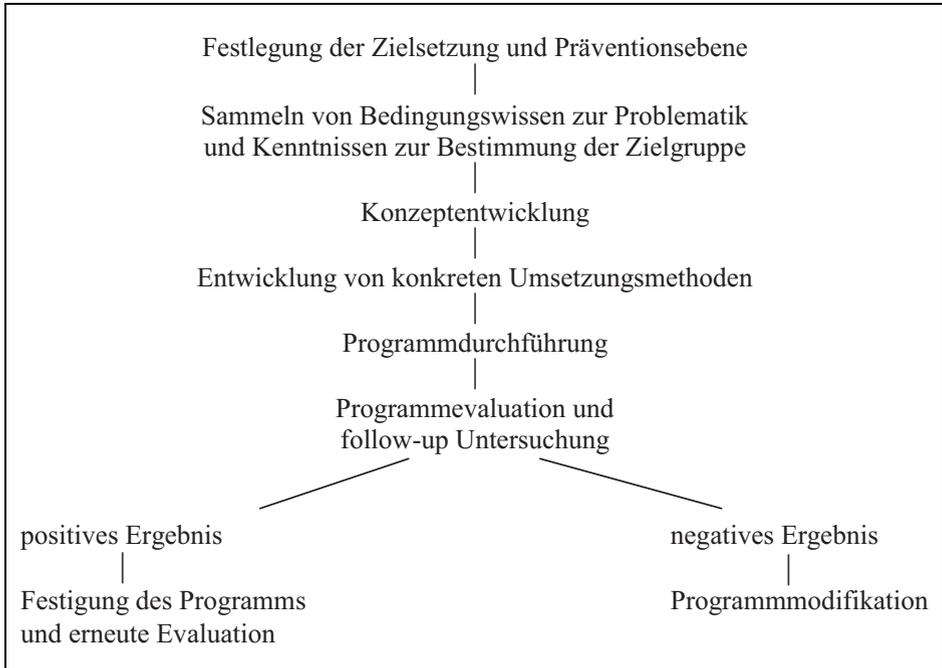


Abb. 1: Prozess der Entwicklung eines Präventionsprojektes nach Cowen (1984)

Neben der Bestimmung der Zielsetzung und der Präventionsebene und einer Konzeptentwicklung auf der Basis von Bedingungswissen zur Problematik und Kenntnissen zur Bestimmung der Zielgruppe ist die Entwicklung von konkreten Umsetzungsmethoden ein unverzichtbarer, das Programm vorbereitender Entwicklungsschritt. Erfolgreiche Prävention in der Schule verlangt also nicht nur einen effektiven Ansatz, sondern auch schulangepasste Methoden. Aber erst durch die Evaluation des Programms entsteht ein Einblick in seine Effekte und es kann rational begründet entschieden werden, ob das Programm modifiziert oder gefestigt werden soll. Die hier dargestellten grundsätzlichen Überlegungen zur schulischen Prävention beziehen sich insbesondere auf die Arbeit mit gefährdeten Schülerinnen und Schülern. Die pädagogischen Hilfen zur Vorbeugung einer Fehlentwicklung mit allen Schülern (primäre Prävention) unterliegen nicht den beschriebenen Problemen der Prognostik. Aber es erscheint auch hier zweifelhaft, inwiefern ohne ein gesichertes ätiologisches Wissen erfolgreich Prävention betrieben werden kann. Kenntnisse über Risikofaktoren von Lern- und Verhaltensproblemen sind ein ernst zu nehmender Hinweis auf belastende Aspekte in der Umwelt oder auf gefährdete Personenmerkmale, die zum Zwecke der Vorbeu-

gung verbessert werden sollten. Solange aber keine wissenschaftlichen Erkenntnisse über die Effekte solcher Verbesserungen vorliegen und die Bedeutung eines Faktors im Bedingungsgefüge der Problematik unbekannt ist, kann nicht eingeschätzt werden, welche präventive Aktivität relevanter ist als eine andere. Außerdem können problematische Nebeneffekte primärpräventiver Maßnahmen nicht ausgeschlossen werden (beispielsweise Ängste bei Kindern, die an einem Programm zur Prävention von Misshandlung teilnehmen). Zwar gibt es eine Reihe von pädagogischen Handlungen, die augenscheinlich begrüßenswert und vermutlich nützlich sind, günstiger ist es allerdings, wenn man sich in der Präventionspraxis auf wissenschaftliche Theorien *und* empirische Ergebnisse stützen kann. Insofern erscheint im Kontext von primärer Prävention das von Cowen vorgeschlagene Vorgehen ebenfalls als hilfreich. Solange ein Programm sich in einer ersten Entwicklungsphase befindet, ist es unzulässig, es auf einen breiten Personenkreis auszuweiten. Stattdessen sollte versucht werden, mit bewährten pädagogischen Mitteln auszukommen, ohne vorschnell Plausibilitätserwägungen oder modischen Trends zu erliegen.

Werden theoretisch und empirisch vertretbare Konzepte zur Schulischen Prävention gesucht, erweist sich die Literatur zu diesem Forschungsgegenstand als unübersichtlich. Bei dem Versuch einen Überblick zu gewinnen, sind die Präventionsstufen von Caplan (hier: primäre und sekundäre Prävention) sowie zentrale Bereiche der Schule, in denen Prävention stattfinden kann (Schuleintritt, Schulklima, Lehrerverhalten, Curriculum, Unterricht, Förderung) (Kretschmann, 2000), hilfreiche Ordnungsgesichtspunkte. Die folgende Darstellung der Ergebnisse einer Auswertung vorwiegend deutschsprachiger Literatur zur Schulischen Prävention ist nach diesen Gesichtspunkten gegliedert. Zur Aufdeckung qualitativer Unterschiede zwischen Schulischen Präventionskonzepten wurden diese anhand von Kriterien, die auf den bisher dargestellten grundlegenden Überlegungen zur Schulischen Prävention beruhen, kategorial beurteilt. *Ziel der Analyse* ist eine Übersicht über wissenschaftlich vertretbare Maßnahmen zur Schulischen Prävention. Angaben zu den verwendeten Kategorien finden sich in Tabelle 1.

Tab. 1: Kategorien zur Beurteilung von Maßnahmen zur Schulischen Prävention

Kategorie 1: ausreichender Bewährungsgrad – empfehlenswert

- Maßnahme durch eine wissenschaftliche Theorie begründet **und**
 - Wirksamkeit der Maßnahme in der Praxis durch mehrere empirische Studien belegt
-

Kategorie 2: knapp ausreichender Bewährungsgrad – bedingt empfehlenswert

- Maßnahme durch eine wissenschaftliche Theorie begründet **und**
 - erste Hinweise in empirischen Studien auf eine erfolgreiche Implementation in die Praxis oder auf Wirksamkeit in der Praxis
-

Kategorie 3: nicht ausreichender Bewährungsgrad – nicht empfehlenswert

- bisher keine empirischen Hinweise auf Implementationschancen oder Wirksamkeit trotz theoretischer Begründung **oder**
 - deutliche empirische Hinweise auf problematische Effekte **oder**
 - Praktiker berichten über Erfolge ohne ausreichend theoretische oder empirische Begründung, also ohne Hinweise auf eine allgemeine Gültigkeit.
-

2 Primäre Schulische Prävention

Im Hinblick auf die primäre Prävention von Lern- und Verhaltensproblemen werden Maßnahmen diskutiert, die verschiedene Bereiche der Schule berühren:

- *Schuleintritt*: Erleichterung des Übergangs in die Schule durch die Veränderung von Übergangsbedingungen,
- *Schulklima*: Verbesserung der allgemeinen Lebensbedingungen in der Schule,
- *Lehrerverhalten*: Training von Lehrerverhalten und Steigerung der Fähigkeit zur Konfliktlösung (Lehrertraining und Fortbildung),
- *Curriculum*: spezifische Curricula (z. B. zu psychologischen Fragestellungen wie Problemlösen oder Kommunikation) und Kurse (z. B. zur Sucht),
- *Unterricht*: Differenzierung, Individualisierung und eine generelle Reform des Unterrichts in Richtung Offener Unterricht.

Beim *Schuleintritt* erlebt ein Kind einen sogenannten ökologischen Übergang. Ökologische Übergänge sind latent krisenhaft, weil sie mit neuen Entwicklungsaufgaben einhergehen. Es werden neue Verhaltensweisen (z. B. still sitzen, sich melden) und Bewältigungsstrategien (z. B. sich anstrengen, bei einer Sache bleiben) vom Kind verlangt. Da diese Kenntnisse und Fertigkeiten überwiegend nicht durch Reifungsprozesse entstehen, sondern durch Lernprozesse, erscheint es günstig, Kindern vor und nach dem Schuleintritt gezielt die Kompetenzen zu vermitteln, welche für schulisches Lernen hilfreich sind. Diesen Lernprozess behindern insbesondere zu früh einsetzende hohe und zu rigide Anforderungen der Grundschule. Lösungsmöglichkeiten sieht Kretschmann (2000) in

- dem holländischen Konzept der Einschulung nach dem 4. Lebensjahr und einer anschließenden dem Kindergärten ähnlichen Schule, in der im Laufe der ersten Jahre schulische Arbeitsweisen sukzessive eingeführt werden,
- dem britischen Modell der infant school, in dem die Kinder nach dem 5. Lebensjahr eingeschult und in einer Mischung aus Kindergartenerziehung und Schule schrittweise an ein vorwiegend schulisches Lernen herangeführt werden,
- einer stärkeren Betonung von schulvorbereitenden Aktivitäten in der Vorschulpädagogik im Sinne einer Harmonisierung der Konzepte von Vorschul- und Grundschulpädagogik,
- einer die Übergangsproblematiken berücksichtigenden Anfangsphase in der Grundschule, in der kindergartenähnliche Aktionsformen vorherrschen,
- einer Kooperation zwischen Vorschulerziehern und Lehrern, innerhalb der Besuche von Vorschulgruppen in der Schule stattfinden, Erzieher schulische Anforderungen im Kindergarten simulieren und Kenntnisse über den Entwicklungsstand der Kinder an die aufnehmenden Klassenlehrer weitergeben, insbesondere über Kinder mit einem besonderen Unterstützungsbedarf, sowie einer intensiven informierenden Beratung der Eltern dieser Kinder über Schule und Unterricht.

Vergleichsstudien über die Auswirkungen verschiedener Einschulungsmodi liegen bisher nicht vor. Die vorwiegend entwicklungsökologisch (Bronfenbrenner, 1974) begründete These einer notwendigen Harmonisierung von Vorschul- und Grundschulpädagogik wird durch kognitionspsychologische Erkenntnisse aus der Angst- und Stressforschung gestützt. Hiernach verursachen Situationen, die eine Person als unklar und überfordernd erlebt, Hilflosigkeit und Angst. Dem kann in der Schule durch klare und überschaubare Umweltbedingungen und Anforderungen vorgebeugt werden. Offen bleibt bei einem Konzept, in dem Umweltanforderungen gemindert werden, die Frage nach dem richtigen Ausmaß und der Art der Reduktion von Anforderungen. Situationen, die zwar als diskrepant zu den eigenen Bewältigungsmöglichkeiten erlebt werden, bieten auch die Chance der persönlichen Weiterentwicklung (Holtz, 2000, 772).

Die bisher aussagekräftigste Untersuchung zum Einfluss des *Schulklimas* auf Schüler wurde von Rutter, Manham, Mortimore und Ouston (1980) durchgeführt. In einer Längsschnittuntersuchung über einen Zeitraum von 1969 bis 1980 wurden 12 secondary schools im Londoner Innenstadtbereich hinsichtlich ihrer pädagogischen Wirksamkeit untersucht. Als abhängige Variablen wurden vier Schülervariablen erfasst: Anwesenheit im Unterricht, Verhalten im Unterricht, Lernerfolg und Delinquenz (außerschulisch). Diese wurden in Beziehung zu strukturellen, administrativen und situativen, pädagogischen Bedingungen gesetzt. Wider aller Erwartung konnte kein Zusammenhang zwischen äußeren schulischen Bedingungen (Schulträgerschaft, Geschlechterverteilung, räumliche Kapazität, Klassenfrequenz, Alter und Größe des Gebäudes, numerische Schüler-Lehrer Relation sowie äußere und innere Differenzierungsformen) und den definierten Wirkvariablen festgestellt werden. Hohe signifikante Zusammenhänge ($p=0,05$; $r>0,5$) ergaben sich allerdings zu den situativen, pädagogischen Bedingungen. In Tabelle 2 sind zur Erläuterung einige ausgewählte Ergebnisse wiedergegeben.

Tab. 2: Ausgewählte Ergebnisse der Studie von Rutter, Manham, Mortimore und Ouston (1980) – Korrelationskoeffizienten zwischen Wirk- und Bedingungsvariablen

Anwesenheit	Schülerverhalten	Lernerfolg	Delinquenz
Koordinierte Curriculumplanung (0,66)	Häufigkeit von Hausaufgaben (0,76)	Umfang der Hausaufgaben (0,61)	Zugehörigkeit zur selben Stammklasse seit
Effektive Unterrichtszeit (0,63)	Öffentliches Lob (0,76)	Benutzung der Schulbibliothek (0,64)	Sekundärschuleintritt (0,88)
Pünktlichkeit der Lehrer (0,53)	Lob im Unterricht (0,76)		Lob im Unterricht (0,87)
	Lehrer am Thema (0,72)		Verantwortlichkeit für Lernmittel (0,80)
	Verantwortlichkeit für Lernmittel (0,72)		Koordinierte Curriculumplanung (0,78)
	Disziplinierung (0,66)		Strafarbeiten (0,62)
	Stillarbeit (0,66)		Allgemeine Verbindlichkeit von Regeln (0,62)
	Pflege und Gestalt der Räumlichkeiten (0,64)		
	Beratungsangebote auch außerhalb der Sprechstunde (0,62)		

Schulen, in denen ein Klima der Kooperation zwischen Lehrkräften und zwischen Lehrkräften und Schülern herrscht, in denen Lehrer die Unterrichtszeit für schulisches Lernen nutzen, positive Leistungen gefordert und beachtet sowie Schüler in die Verantwortung einbezogen werden, bewirken hiernach einen besseren Lernerfolg, eine höhere Anwesenheit, ein angemessenes Schülerverhalten sowie eine niedrigere Delinquenzrate.

Für einen Einfluss der Gesamtatmosphäre einer Schule auf die individuelle Entwicklung von Kindern sprechen Ergebnisse der amerikanischen Forschung zum schulischen Vandalismus (Kauffman, 1989, 296). Vage Schulregeln, strafende Disziplinierungen, rigide Bestrafungen ohne Rücksicht auf individuelle Unterschiede zwischen den Schülern, unpersönliche Beziehungen zwischen Schülern und Schulpersonal, ein wenig auf Interesse und Fähigkeiten der Schüler eingehender Unterricht sowie wenig Beachtung angemessener Leistungen bedingen Schulvandalismus mit. Kauffman berichtet von Präventionserfolgen bezüglich Schulvandalismus durch die Schulung von Schulpersonal in Hinblick auf die Gestaltung einer positiven Schumatmosphäre. Hierdurch konnten die Kosten, die durch Vandalismus verursacht wurden, an 23 Schulen um 73,5 % verringert und die schulische Lernzeit der Schüler gesteigert werden. Wesentliche Programmbestandteile waren: vermehrtes Lob bei angemessenem Schülerverhalten, eine Zusammenarbeit mit Bürgern zur Schulhofverbesserung und Aktivitäten wie Öffentlichkeitsarbeit über die Bemühungen der Schule, Vandalismus zu beseitigen. Die präventive Wirksamkeit eines positiven Schulklimas, das sich kennzeichnen lässt über einen hohen Grad der Kooperation aller am Schulleben beteiligter Personen, klare Regeln, Lob für Leistung und angemessenes Verhalten, individuelles Eingehen auf Fehlverhalten und Lernprobleme, persönliche Beziehungen zwischen Lehrern und Schülern und zeitlich stabile Beziehungen zwischen den Schülern sowie guten Unterricht mit einer hohen aktiven Lernzeit der Schüler kann als erwiesen angesehen werden. Theoretisch lassen sich die erzieherischen Effekte der schulischen Gesamtatmosphäre sowohl ökologisch, lerntheoretisch als auch systemisch erklären. Zur Verbesserung des Klimas einer Schule werden in Deutschland in den letzten Jahren vermehrt schulinterne Lehrerfortbildungen (Schilf) zu zentralen pädagogischen Fragestellungen und Veranstaltungen zur schulischen Organisationsentwicklung (OE) durchgeführt. Hierzu liegen zurzeit nur unkontrollierte Erfahrungsberichte vor. Deshalb erscheint ein wissenschaftliches Fazit zu diesen Konzepten verfrüht.

Als ein Beitrag zur Verbesserung des Schulklimas sind auch Projekte der peer-mediation (Streitschlichterprogramm, Konfliktmoderation) anzusehen. Kern dieser Konzepte sind die Ausbildung und der Einsatz von Schülern zur Vermittlung zwischen Schülern bei Konflikten mit dem Ziel einer gemeinsamen Lösungsfindung. Eine größere Akzeptanz von Schülern als Streitschlichter im Vergleich zu Lehrern aufgrund einer gleichen Sprache und eines fehlenden Machtgefälles wird als Begründung dieser Projekte herangezogen. Die konkrete Ausführung von peer-mediations-Projekten variiert im Hinblick auf die Auswahl der Streitschlichter (Alter, Kompetenz) und dem Umfang ihrer Aufgaben (Anzahl, Klassen-, Schulebene) sowie im Inhalt der Fortbildung. Ein idealtypisches Mediationsgespräch ist eingeteilt in die Phasen Einleitung, Sachverhaltsklärung, Konfliktherhellung, Lösungssuche, Vereinbarung. Bisher liegen in Deutschland nur erste Erfah-

rungsberichte vor. Eine systematische Erfassung und ein inhaltlicher Vergleich der unterschiedlichen Programme fehlt bisher (Simsa, 2001, 87). Einige erste positive Evaluationsergebnisse zur peer-mediation liegen aus dem amerikanischen Raum vor (Cunningham, Cunningham, Martorelli et al., 1998). Theoretisch lässt sich die Wirksamkeit des Ansatzes kognitionspsychologisch als strukturierter Prozess der Problemlösung erklären.

Angaben zu den Effekten von Trainings des *Lehrerverhaltens* gehen überwiegend nicht auf Effekte des Trainings im Schulalltag ein, sondern beschränken sich auf Angaben zu Trainingseffekten innerhalb der Trainingssituation oder bescheiden sich mit Erfahrungsberichten (Pallasch, Mutzeck & Reimers, 1996). Insbesondere Mutzeck (1988) thematisiert den Transfer von Trainingsinhalten in den Berufsalltag. Selbst ein guter Trainingsverlauf und eine hohe Motivation zum Training gewährleisteten nach den Ergebnissen seiner qualitativen Studien mit Lehrern nicht die Umsetzung von erlernten Handlungen. Deshalb müssen Berichte über Trainingserfolge in Hinblick auf eine Praxisveränderung eher angezweifelt werden. Fordert man nicht nur eine erfolgreiche Umsetzung von Trainingsinhalten in die Praxis, sondern darüber hinaus Angaben über pädagogische Effekte, so findet man nur wenige diesbezügliche Studien. Im deutschsprachigen Raum gilt das Konstanzer Trainingsmodell (KTM) als evaluiertes Programm. Es finden Übungen zur Wahrnehmung und Interpretation eines auffälligen Schülerverhaltens (Situationsauffassung), Auswahl der Reaktion oder Maßnahme (Handlungsauffassung), Durch- und Ausführung einer Maßnahme (Handlungsausführung) sowie zur Bewertung des Erfolgs anhand des angestrebten Ziels (Handlungsergebnisauffassung) statt. Die Übungen bauen sowohl auf kommunikativen- und lerntheoretischen Überlegungen als auch dem Ansatz der humanistischen Psychologie auf und sind für die Partnerarbeit von jeweils zwei Lehrkräften ausgelegt. Einen wesentlichen Bereich nimmt die Vermittlung von Kenntnissen über Interventionen ein (Tennstädt, Krause, Humpert & Dann, 1987). Die Evaluation des Trainings fand in den Jahren 1985 und 1986 in einem Kontrollgruppenvergleich mit behandelter Kontrollgruppe statt. Das KTM wurde hierzu an 37 Hauptschullehrern aus Baden-Württemberg erprobt und mit einem Lehrgang „Lehrerverhalten und Disziplinprobleme in der Hauptschule“ eines Fortbildners aus dem Bereich der Lehrerbildung mit 22 Teilnehmern verglichen. Die Autoren des KTM berichten von deklarativen Kompetenzzuwächsen sowie einer aktiveren Problembewältigung der Teilnehmer beider Kurse. Des Weiteren nahmen Aggressionen gegenüber den beteiligten Lehrern ab. Die KTM-Gruppe zeigte Vorteile im Bereich der präzisen Wahrnehmung von Schüleraktivitäten und in der Wahl von integrativen (Kompromisse vorschlagen, Ermutigungen, Einfühlen) an Stelle von punitiven Maßnahmen (Drohen, Bestrafen, Herabsetzen). Zusammenfassend bewerten die Autoren das KTM als eine wirksame Alternative zu traditionellen Fortbildungsveranstaltungen mit dem Vorteil, dass die Lehrkräfte sich selbst und individuell abgestimmt, ohne den Besuch externer Veranstaltungen fortbilden (Tennstädt & Dann, 1987, 67).

In einem experimentellen Design mit dreistufiger Variation untersuchte Borchert (1995) die Effektivität unterschiedlicher Formen der Rückmeldung zum Lehrerverhalten. In dem Forschungsprojekt sollte erfasst werden, „ob das Unterrichts- und Erziehungsverhalten von Lehrkräften durch videogestützte Rückmel-

dungen über ihren Unterricht bedeutsam verbessert und stärkere Veränderungen im Erziehungsverhalten erzielt werden als allein durch eine auf geschichtstherapeutischer Basis aufgebaute verbale Rückmeldung (ohne Video) und ob am realen Unterrichtsgeschehen orientiert systematische Rückmeldungen zu nachweisbaren Veränderungen im Erziehungsverhalten der Lehrkräfte führen“ (275). Eine umfangreiche Datenerhebung und -auswertung in Hinblick auf Dimensionen des Lehrerverhaltens sowie auf das Lehrerzuwendungsverhalten führte u. a. zu den folgenden Ergebnissen:

- Trainingsbedingte Veränderungen in Dimensionen des Lehrerverhaltens konnten nicht nachgewiesen werden.
- Das Lehrerzuwendungsverhalten war unter dem Einfluss beider Trainingsformen stabil, in der Kontrollgruppe waren extreme Schwankungen zu beobachten.
- Die Annahme einer Überlegenheit videogestützter Rückmeldungen erwies sich als nicht zutreffend.
- Eine spezifische Verhaltensänderung gegenüber bestimmten Schülergruppen (z. B. störende Schüler) konnte nicht erreicht werden.

Insgesamt beurteilt Borchert die Effekte des Trainings mit videogestützten und verbalen Rückmeldungen zum Lehrerverhalten als nur leichte Verbesserungen.

Die umfangreichsten Erkenntnisse über die präventive Wirksamkeit eines Trainings des Lehrerverhaltens in Empathie, Echtheit und Anteilnahme auf Schülerleistungen wurde von Aspy, Roebuck und Aspy 1984 vorgelegt (Goetze, 2001). Ergebnisse von Erhebungen in 1000 Schulklassen mit 10.000 Schülern, die von 600 Lehrern unterrichtet wurden, konnten in einer Kontrollgruppenuntersuchung berücksichtigt werden. Die Lehrkräfte der experimentellen Gruppe hatten durch ein Training ihr empathisches Verhalten gegenüber Schülern deutlich gesteigert. Erwartungsgemäß steigerten sich in diesem Zusammenhang die Schülerleistungen im Lesen, Rechnen und im Englischen signifikant. Je jünger die Schüler waren, desto mehr profitierten sie von dem veränderten Lehrerverhalten. „Ein anderes Teilergebnis dieser Untersuchung betraf die affektiven Schülervariablen, z. B. das Selbstkonzept der Schüler: In den Klassen drei bis sechs sowie sieben bis zwölf zeigten sich diesbezüglich hochsignifikant positive Differenzen zwischen Versuchs- und Kontrollklassen. Schließlich erwies sich auch, dass Schüler der Versuchsgruppen signifikant weniger Abwesenheitstage aufzuweisen hatten...“ (Goetze, 2001, 49). Die von Aspy et al. ermittelten Ergebnisse sprechen für die Durchführung von Lehrertrainings im Anschluss an Überlegungen der humanistischen, personenzentrierten Psychologie (Gordon 1989; Goetze 1989b; Rogers 1974).

Prävention in der Schule steht häufig mit spezifischen Themen wie Sucht oder Aids in Verbindung. Insbesondere im deutschsprachigen Raum liegen zur Wirksamkeit von spezifischen primärpräventiven *Curricula* keine Evaluationsergebnisse vor. Goetze (1991b) brachte die Ergebnisse einer amerikanischen Metaanalyse von Baker, Swisher und Nadenichek von 1984 in die deutschsprachige Präventionsdiskussion ein. Als Maß wurde hier die Effektstärke (ES) verschiedener Gruppen von inhaltlich verbundenen Präventionsprogrammen sowie ein Gesamtwert benutzt. Bei zurückhaltender Interpretation der Daten der Metaanalyse lag der durchschnittliche Effekt von Präventionscurricula bei einer ES von 0,55. Die

ermittelten Effektstärken für verschiedene Gruppen von primärpräventiven Kursen variieren zwischen den Bereichen und innerhalb der gebildeten Gruppen. Die Anzahl der in die Metaanalysen einbezogenen Studien ist unterschiedlich, die inhaltliche Aussagekraft der eingegangenen Ergebnisse ist aufgrund von nicht hinreichend beschriebenen Inhalten und Zielen der Kurse schwer einzuschätzen. Generelle Aussagen über schulische primäre Prävention mittels spezifischer Curricula sind also nur im Sinne eines Trends möglich. Diese zurückhaltende Interpretation der Ergebnisse ist auch angebracht, weil verschiedentlich negative ES, also Verschlechterungen auftraten. In Tabelle 3 sind die Ergebnisse geordnet nach ES wiedergegeben. Eine von Baker et al. als methodisch zweifelhaft eingeschätzte Studie wurde nicht berücksichtigt.

Tab. 3: Ergebnisse einer Metaanalyse von Projekten primärer Prävention durch Curricula (Baker, Swisher & Nadenichek zitiert nach Goetze, 1991b, 175)

Programmgruppe	ES	% -	N	N – ES
Programme mit psychologisch fundierten Zielen (z. B. Problemlösen)	1.43	0,0	2	
Berufsvorbereitung	1.33	16,7	12	62
Kommunikationstrainings	0,93	0,0	4	87
Kombination aus psychologischer und moralischer Erziehung	0,83	0,0	5	24
Reine Wertklärungsverfahren	0,69	0,0	7	44
Alle Wertklärungsverfahren kombiniert	0,51	14,3	16	142
Moralische Erziehungsprogramme	0,43	0,0	21	21
Drogenprävention	0,34	0,0	7	98
Skill-Training im Sinne kognitiver Verhaltensmodifikation	0,26	37,5	8	52
Kombination der Gruppen	0,55	9,8	41	302

ES = Effektstärke, N = Zahl der einbezogenen Studien, N – ES = Zahl der verrechneten Effektstärken, % - = Prozent der Effektstärken mit negativen Vorzeichen

Programme, dessen Inhalte im Schulalltag selten vorkommen (Psychologie, Berufsvorbereitung, Kommunikationstrainings), führen zu den deutlichsten Verbesserungen in den jeweils gewählten abhängigen Variablen. Geringe Effektstärken sind bei Drogenprävention und bei Skill-Trainings (Verhaltensbereich) zu verzeichnen. Verschlechterungen kamen bei Skill-Trainings, der Berufsvorbereitung und bei Wertklärungsverfahren vor. Dies kann als erneuter Hinweis darauf angesehen werden, wie wichtig die Evaluation einzelner Präventionsprojekte ist. Trotz eines insgesamt deutlichen Trends in den Daten, der für die Wirksamkeit von primärpräventiven curricularen Aktivitäten spricht, bleibt die Frage der Wirksamkeit eines einzelnen konkreten Projektes offen. In Anbetracht der Implementationsproblematik (s. o.) sind auch mehrfach evaluierte Programme er-

neut an situative Bedingungen eines Einsatzgebietes anzupassen und zu evaluieren. Die Logik des Einsatzes *curricularer* Programme zur Prävention in der Schule basiert auf der Annahme, dass ein Zuwachs an Wissen und die Veränderung von Verhaltensmustern und Einstellungen eine Person befähigen kann, persönliche Konfliktsituationen und Krisen angemessener zu bewältigen. Unter einer angemessenen Bewältigung wird allgemein eine dem Interesse des Individuums wie auch anderer involvierter Personen entsprechende Auseinandersetzung mit Problemen verstanden, was insbesondere aggressive und delinquente Durchsetzungsformen als auch gesundheitsgefährdende Handlungen ausschließt. Die dargestellten Ergebnisse der Metaanalyse von Baker et al. sprechen für die Beibehaltung der Annahme, dass die Widerstandsfähigkeit von Personen gegenüber psychosozialen Belastungen durch Schulungen gesteigert werden kann. Allerdings sind durch den Nachweis von Kompetenzzuwächsen und Einstellungsveränderungen längerfristige präventive Effekte noch nicht hinreichend belegt. Hierzu wären Langzeitstudien notwendig, in denen neben der Kontrolle persistierender spezifischer Schulungseffekte weitere Variablen des Schulerfolgs und des psychosozialen Status erfasst werden.

Primäre Prävention von Schulproblemen im *Unterricht* beruht im Wesentlichen auf der Strategie, Lernangebote und individuelle Lernvoraussetzungen aufeinander abzustimmen und durch Differenzierung und Individualisierung zur Passung zu bringen. „Starre, nichtadaptive Lern- und Entwicklungsumwelten produzieren nicht nur Schulleistungsversagen, sondern wegen der in ihnen auftretenden Über- und Unterforderungen auch psychische Belastungen, Stress und damit verbundene Folgeprobleme auf verschiedenen Ebenen (Individuum, Familie, Schule, Gesellschaft...)“ (Brandtstädter, 1982b, 283). Schülerinnen und Schüler können sich nur dann am Unterricht beteiligen, wenn Erklärungen, Impulse, Veranschaulichungen und die Lehrersprache verständlich sind, der Unterricht hinsichtlich des Schwierigkeitsgrades und der Menge der Aufgaben ihrer Leistungsfähigkeit entspricht und entwicklungsbedingte Lernvoraussetzungen (motivationale Lernausgangslage, Konzentrationsfähigkeit, kognitive, motorische sowie emotionale und soziale Entwicklung) berücksichtigt werden. Die Beachtung von (fach-)didaktischen und curricularen Standards bei der Planung und Durchführung von Unterrichtsstunden und -einheiten erleichtert das Lernen und fördert die Mitarbeit. In heterogen zusammengesetzten Lerngruppen sind außerdem Maßnahmen der inneren Differenzierung notwendig: zeitlich begrenzte flexible Gruppeneinteilung entsprechend des Leistungsstandes, Variation der Aufgaben im Niveau und in der Anzahl, gezielte Hilfen durch Lehrer, zusätzliche Hilfen für bestimmte Schüler (z. B. Computer, peer-tutoring), freie Aufgaben, die auf verschiedenen Lernniveaus bewältigt werden können. Einen Spezialfall der inneren Differenzierung stellt die Individualisierung dar: Die Prinzipien der inneren Differenzierung werden nicht mehr auf Gruppen in der Klasse, sondern auf einzelne Schüler angewandt. Voraussetzung für den Einsatz dieses Verfahrens ist ein hierarchisch aufbereiteter Lernstoff und eine kontinuierliche lernprozessbegleitende Diagnostik. Als besonders wirksam erweist sich bei lernschwachen Schülern eine Verbindung von individualisierten Lernprogrammen und positiver Verstärkung. Lehrerzentrierte direkte Instruktionen, durch die kleinschrittig Unterrichtsinhalte erarbeitet und „eingeschliffen“ werden, sind eine der effektivsten Unterrichtsme-

thoden, insbesondere dann, wenn es um die Vermittlung von Fertigkeiten und Wissen geht. In Studien über die Wirksamkeit unterschiedlicher Unterrichtsformen zeigte sich, dass insbesondere die gelungene Passung von unterrichtlichen Lernanforderungen und Lernvoraussetzungen (Differenzierung, Individualisierung) einen effektiven Unterricht kennzeichnen, relativ unabhängig von der Unterrichtsform (Borchert, 1996, Hartke, 2000b).

Der Forschungsstand zum Offenen Unterricht, einem häufig präventive Wirksamkeit zugeschriebenen Konzept, lässt sich wie folgt zusammenfassen (Giaconia & Hedges, 1982; Hartke, 1999; 2002):

1. Traditioneller Unterricht führt im Vergleich zu Offenem Unterricht zu etwas besseren Schulleistungen.
2. Offener Unterricht bewirkt im Vergleich zu traditionellem Unterricht im nicht leistungsbezogenen Bereich (Einstellung zu Schule und Lehrern, Kooperativität, Kreativität, Selbständigkeit) etwas günstigere Ergebnisse.
3. Insbesondere durch eine Steigerung der Qualität des Unterrichtsmaterials als auch der lernbegleitenden Anleitung sowie durch eine Erhöhung der Lernzeit im Unterricht lassen sich die Schulleistungen im Offenen Unterricht verbessern.
4. Strukturierende Lernhilfen (adaptiertes Unterrichtsmaterial, klare Instruktionen) scheinen vor allem für leistungsschwächere Schüler unabdingbar für einen Lernzuwachs zu sein.
5. Ein dem traditionellen Unterricht deutlich überlegener Offener Unterricht kann vermutlich nur von Lehrkräften realisiert werden, die sowohl fachdidaktisch als auch pädagogisch-psychologisch ein noch näher zu bestimmendes hohes Kompetenzniveau aufweisen.

Die Aussagen verschiedener Befürworter Offenen Unterrichts über die pädagogischen Chancen dieses Unterrichtsmodells (v. Dick, 1991; Wallrabenstein, 1993) erscheinen in Anbetracht von begrifflichen und theoretischen Schwächen, die mit diesem Konzept einhergehen, als auch von Forschungsergebnissen als zu optimistisch. Betrachtet man die Forschungs- und Erfahrungsberichte zum Offenen Unterricht genauer, wird deutlich, dass ein hochwertiger Offener Unterricht (vertretbare Effekte im Leistungsbereich und im nicht leistungsbezogenen Bereich) im Wesentlichen auf einer hohen Qualität des Unterrichtsmaterials und einer gelungenen Passung von Aufgaben und Lernvoraussetzungen der Schüler und einer damit einhergehenden hohen Kompetenz der Lehrkräfte beruht. Außerdem erhielten insbesondere die Schüler mit Lern- und Verhaltensproblemen zusätzliche Hilfen (Bennet, 1976; Goetze, 1994; Jürgens, 1997; Reiß, Böhm & Eberle, 1994). Ein solcher Offener Unterricht nähert sich methodisch und didaktisch dem theoretisch präziser und empirisch besser begründeten Konzept des Adaptiven Unterrichts (Corno & Snow, 1986; Hartke 2000b; Wember, 2001) an. Es erscheint fraglich, ob die Verwendung des Labels „Offener Unterricht“ für in Teilbereichen stark strukturierte Unterrichtskonzepte passend ist.

Mit der Methode des Adaptiven Unterrichts ist es gelungen, die empirisch bewährtesten Unterrichtselemente in einem Konzept zu integrieren. Eine Vielzahl an Studien belegt die Wirksamkeit direkter lehrergesteuerter Instruktionen und lückenschließenden, zielerreichenden Lernens hinsichtlich gesteigerten Wissens

und anwachsender Fertigkeiten. Insbesondere schwache Lerner profitieren von einer gezielten Steuerung des Lernens, indem die Lehrkraft den Unterrichtsstoff in überschaubare Lerneinheiten gliedert, die entscheidenden Inhalte entwickelt und vermittelt und durch Aufgabenstellung und Fragetechnik Kenntnisse und Fertigkeiten einschleift sowie den Lernzuwachs rückmeldet. Die Kombination bewährter lehrerzentrierter Interaktionsformen mit schülerzentrierten Elementen führt bei fachgerechter Implementierung des Adaptiven Unterrichts zu erfolgreichem schulischen Arbeitsverhalten, besserem Sozialverhalten, gesteigerter Lernmotivation und Eigenverantwortung für das Lernen sowie zu deutlich gesteigerten Schulleistungen. Die Auswertung verschiedener Studien über selbst- und fremdgesteuertes Lernen erhärtet die bisherigen Forschungsergebnisse über die Vorzüge Adaptiven Unterrichts (Hartke, 2000b; Schiefele & Pekrun, 1996; Wember, 2001).

3 Sekundäre Schulische Prävention

Ähnlich wie primäre lassen sich sekundäre Maßnahmen Schulischer Prävention verschiedenen Praxisbereichen der Schule zuordnen.

- *Schuleintritt*: Erleichterung des Übergangs in die Schule durch kompensatorische Erziehung in beispielsweise Schulkindergarten oder durch eine veränderte Eingangsstufe,
- *Förderung*: Förderunterricht, Beratung von Schülern, Früherkennung und Frühbehandlung durch Einzelfallhilfe,
- *Schulklima*: Programme gegen Gewalt an Schulen,
- *Lehrerverhalten*: Beratung und Supervision.

Die fachlich diskutierten sekundärpräventiven schulischen Maßnahmen unterscheiden sich inhaltlich deutlich. Zur Erleichterung des Übergangs in die Schule wurden Programme der kompensatorischen Erziehung vor Eintritt in die Schule entwickelt. Sie zielen zum einen auf allgemeine Verbesserungen von Lebensbedingungen sowie der Entwicklung von benachteiligten Kindern ab, zum anderen handelt es sich um spezielle Trainings von z. B. der Wahrnehmung, des Gedächtnisses, des Problemlösens und der Sprache. Das bekannteste Programm „Head Start“, das bisher in den USA zwölf Millionen Kinder erreicht hat, variiert regional in den Angeboten. Idealtypisch lassen sich drei Programmschwerpunkte unterscheiden:

- *Beratung und Training der Mutter in der Familie* – entwicklungsfördernde Verhaltensweisen werden mit der Mutter erarbeitet, Erziehungsprobleme erörtert, kindgemäße Verfahren der Verhaltenskontrolle eingeübt,
- *Förderung des Kindes in der Familie* – mehr oder minder offene Spielaktivitäten zur kognitiven und/oder sozialen Förderung oder hoch strukturierte Funktionstrainings z. B. der Sprache werden ein- bis zweimal wöchentlich oder sogar täglich in der häuslichen Umgebung durch eine Fachkraft durchgeführt,
- *Förderung des Kindes außerhalb der Familie* – in Kinderkrippe, Kindergarten, Frühförderzentren oder bei einer Tagesmutter werden hochstrukturierte

Funktionstrainings durchgeführt und/oder offene Spielsituationen in emotionaler und sozialer Geborgenheit geschaffen.

Die konkreten Methoden der Beratung und des Trainings mit Eltern und der Förderung des Kindes variieren regional entsprechend der theoretischen Orientierung der jeweiligen Head-Start-Mitarbeiter. Die Wirksamkeit von Head-Start-Programmen ist mehrfach untersucht worden. Eine vergleichende Zusammenfassung diesbezüglicher Studien nahm 1974 Bronfenbrenner vor. Wember (2000, 320) fasst die Ergebnisse wie folgt zusammen:

- „Alle Programme zeitigen, je nach Programmziel, kognitive und/oder emotional-soziale Effekte, die höher sind als in Kontrollgruppen; dies gilt für die direkte wie für die indirekte Förderung, innerhalb und außerhalb der Familie...
- Es lassen sich nicht eindeutig überlegene Programmansätze identifizieren, vielmehr gilt, dass jedes Programm an manchen Orten erfolgreich, an anderen Orten weniger erfolgreich realisiert worden ist.
- Die Effekte der frühen Förderung verschwinden schon im ersten Schuljahr; die Unterstützung der Familien sollte über die Vorschulzeit hinaus ausgedehnt werden und die Schulen müssen umgestaltet werden, damit sie eine differenzielle Förderung benachteiligter Kinder gewährleisten können.“

Die Ergebnisse Bronfenbrenners wurden durch die weitere Forschung zur Vorschulerziehung weitgehend bestätigt. Durch Frühförderung gelingt es zwar nicht, gefährdeten Kindern gleiche Bildungschancen wie nicht gefährdeten Kindern einzuräumen, aber ihre Bildungschancen lassen sich verbessern, insbesondere dann, wenn die zusätzliche Förderung nicht mit dem Schuleintritt endet (Goetze, 1991b; Perrez, 1994; Wember, 2000).

Das prototypische Beispiel für die *Förderung* gefährdeter Kinder in der Schule ist das mit dem Namen Emroy Cowen verbundene Primary Mental Health Project (PMHP). Es basiert auf der Zusammenarbeit von Lehrern und geschulten Laienhelfern (child aides) mit einem Projektstab aus Psychologen, Ärzten und Sozialarbeitern, die als Berater, Koordinatoren und Supervisoren fungieren. Der Risikostatus der Kinder wird nach Schuleintritt mit diagnostischen Mitteln bestimmt. Für Risikogruppen eines Jahrgangs (ca. 30 % der Kinder!) wird ein individuelles Förderprogramm bestehend aus spezifischer Förderung, Lehrer- und Elternberatung sowie Hilfen durch die Laienhelfer entwickelt. Hinzu kommen regelmäßige Fallkonferenzen zwecks Erfahrungsaustausch zwischen den beteiligten erziehenden Personen sowie Begleitseminare und Diskussionsabende. Aufgrund der hohen Anzahl der geförderten Kinder findet häufig Kleingruppen- statt Einzelförderung statt, Hilfskräfte beteiligen sich auch an der Elternarbeit. Auf bestimmte Krisen wie Scheidung oder Tod der Eltern wird durch Kriseninterventionen reagiert und die Förderung ausagierender Kinder wird durch Schulung der Laienhelfer optimiert. Zum Nachweis von positiven Effekten des PMHP fanden zahlreiche Untersuchungen statt (Cowen, 1980). Trotz methodischer Mängel vermittelten sie den Eindruck, dass das Programm von Eltern und Lehrern angenommen wird, sich die Einstellungen der Kinder zur Schule und ebenso das Leistungs- und Sozialverhalten zumindest für kürzere Zeiträume bessern. Cowen selbst bemängelt am PMHP, dass aufgrund der vorhandenen Programmterfolge Alternati-

ven übersehen werden könnten und dass nicht jedem Kind geholfen werden konnte, insbesondere die primäre Prävention sei auszubauen (146).

Für Schulkinder der ersten Klassen, die in Armut leben oder in anderer Hinsicht benachteiligt waren, entstanden gegen Ende der sechziger Jahre in den USA im Übergang von Vorschul- zur schulischen Förderung die Programme Follow-Through und Title 1/Chapter 1. Inhaltlich reichen die entwickelten Maßnahmen von spezifischen Lese-Rechtschreibtrainings bis hin zur Förderung sozialer Kompetenz und von Selbstvertrauen oder von Elternaktivität. Die leistungsbezogene Förderung fand mit unterschiedlichen Konzepten statt und konzentrierte sich auf die Förderung des Lesens, Schreibens und Rechnens während und außerhalb des Unterrichts. Kinder aus Migrantenfamilien erhielten muttersprachlichen Unterricht. Die Evaluationsergebnisse von Follow-Through zeigen, dass hoch strukturierte Programme der Leistungsförderung durch direkte Instruktion die deutlichsten Effekte brachten. Bei allen anderen Programmen kamen auch eine Reihe von Nullergebnissen und negative Effekte vor. Die Ergebnisse zu Title 1/Chapter 1 spiegeln außerdem die Ergebnisse klassenbegleitenden Förderunterrichts in Kleingruppen wider. Im Gegensatz zu den hoch strukturierten Lese-, Rechtschreib- und Rechenförderprogrammen innerhalb von Follow-Through erwies sich ein Förderunterricht als Zusatz zum Klassenunterricht als wenig effektiv, die Effekte sind – falls überhaupt vorhanden – von geringer Stärke und verschwinden schnell nach der Beendigung des Förderunterrichts. „Vermutlich ist die Intensität der Intervention Förderunterricht nicht ausreichend um die gravierenden Schulleistungsprobleme ausländischer und soziokulturell benachteiligter Kinder auszugleichen, nicht zuletzt, weil vermutet werden muss, dass viele Lehrerinnen und Lehrer im Förderunterricht keinen individualisierten adaptiven Unterricht anbieten, sondern den gewohnten Unterricht wiederholen“ (Wember, 2000, 321). Am wirksamsten erweist sich Förderunterricht für gefährdete Kinder beim Rechnen in den unteren Schulklassen und beim Lesen in höheren Schulklassen.

Im deutschsprachigen Raum gelten Zurückstellungen vom Schuleintritt als hilfreich für die Entwicklung von Schülern. Die Erkenntnis der relativen Unwirksamkeit dieser Maßnahmen setzt sich erst langsam durch. Die Schülerzahlen für Zurückstellungen variierten noch 1992/93 zwischen den Bundesländern von 5 % bis 15 %. Ebenso gilt das Wiederholen von Klassen in Deutschland immer noch als Fördermaßnahme, obwohl internationale und nationale Studien dagegen sprechen. Versetzte leistungsschwache Schüler zeigen keine schlechteren Leistungen nach einem Jahr als nicht versetzte Vergleichsschüler. Klassenwiederholungen führten aber bei einem erheblichen Anteil der Schüler zu einem um ein bis drei Jahre verzögerten Schulabschluss. Je nach Schulart sind 23 % bis 49 % der Schüler betroffen. Die Wiederholfrequenz pro Jahrgang lag 1992/93 nach Angaben des Statistischen Bundesamtes in der Orientierungsstufe bei 2,2 %, an Hauptschulen bei 3,4 %, an Realschulen bei 5,5 % und Gymnasien bei 2,8 %. Der Anteil von Hauptschulabsolventen ohne Schulabschluss liegt bei 12 % (Hiltschmidt, 1998, 993).

Die Ergebnisse der PISA-Studie (Artelt, Baumert, Klieme, Neubrand, Prenzel, Schiefele, Schneider, Schümer, Stanat, Tillmann und Weiß, 2001) weisen ebenfalls auf Defizite im deutschen Bildungswesen hin:

- „mit etwa 20 Prozent des Altersjahrgangs ist der Anteil schwacher und schwächster Leser im Ländervergleich ungewöhnlich hoch...“ (16),
- „ein Viertel der 15-Jährigen muss als Risikogruppe eingestuft werden, deren mathematische Grundbildung nur bedingt für die erfolgreiche Bewältigung einer Berufsausbildung ausreicht...“ (23),
- „die Analysen belegen einen straffen Zusammenhang zwischen Sozialschichtzugehörigkeit und erworbenen Kompetenzen über alle untersuchten Domänen hinweg. Im Unterschied zu früheren Studien, die in der Regel einen besonders starken Einfluss der sozialen Herkunft auf sprachliche Leistungen berichten, fällt in PISA bei Verwendung der internationalen Leistungsmaße der Zusammenhang zwischen Schichtzugehörigkeit und Lesekompetenz bzw. mathematischer Kompetenz gleich straff aus... (37).

Eine systematische Förderung benachteiligter und gefährdeter Schüler findet in Deutschland im Vergleich zu anderen westeuropäischen Ländern und zu anderen Industrienationen nur in einem geringen Ausmaß innerhalb der allgemeinbildenden Schule statt. Statt einer grundsätzlichen Veränderung der Fördermaßnahmen an Schulen haben sich in der Praxis abgemilderte, aber dennoch zweifelhafte Formen der Zurückstellung etabliert, wie der Besuch eines Schulkindergartens, also ein Quasi-Schulbesuch zur Vorbereitung auf die Schule oder eine verlängerte Eingangsstufe (lernschwächere Kinder haben drei Jahre Zeit für die Bewältigung der Lerninhalte der Klassen 1 und 2).

Im Kontext der Prävention von Schulproblemen erscheint das in Hamburg erprobte Grundschulkonzept der sogenannten Integrativen Regelklasse interessant, weil hier umfassend die allgemeinen Lernbedingungen in Klassen für die gesamte Grundschulzeit verändert werden. In Verbindung mit einer pauschalen Zuweisung von 50 % zusätzlichen Personals sollen die Lebensbedingungen in Klassen und Schulen so verbessert werden, dass sich eine Überweisung an Schulen für Verhaltensauffällige, Förderschulen und Sprachheilschulen erübrigt. Die Personalaufstockung soll allen Kindern, aber insbesondere den behinderten und von Behinderung bedrohten Kindern im Einzugsgebiet der jeweiligen Schulen nutzen. Etikettierungen durch die förmliche Feststellung eines (sonderpädagogischen) Förderbedarfs sollten vermieden werden. Zwar gelang es, die stark heterogenen Gruppen während der Grundschulzeit gemeinsam zu unterrichten, aber die Quote der Kinder, die nach dieser Zeit zu Sonderschülern wurden, entspricht der relativen Häufigkeit von Sonderschulüberweisungen anderer Schulen ohne einen besonderen Integrationsauftrag und ohne vergleichbare personelle Ressourcen. Die Schulleistungen und das Wohlbefinden der Kinder in den Integrativen Regelklassen unterschieden sich nicht von Kontrollgruppenindikatoren (Hinz, Kutzenbach, Rauer, Schuck, Wocken & Wudtke, 1998). Eine präventive Wirksamkeit dieses reformpädagogisch orientierten Konzeptes konnte nicht nachgewiesen werden, sondern es wurde erneut deutlich, dass lang anhaltende präventive Effekte schwierig zu erzielen sind. Vermutlich reichen zur Erzielung von nachhaltigen Entwicklungsfortschritten allgemeine reformpädagogische und personelle Innovationen ebenso wenig aus wie Zurückstellungen oder kurzfristige Hilfen zum Zwecke der Vorbeugung von sonderpädagogischem Förderbedarf in den Bereichen soziale und emotionale Entwicklung und Lernen. Forschungsergebnisse über Schulische