

Casale • Huber • Hennemann • Grosche

Direkte Verhaltens- beurteilung in der Schule

Eine Einführung für die Praxis



Gino Casale • Christian Huber •
Thomas Hennemann • Michael Grosche

Direkte Verhaltensbeurteilung in der Schule

Eine Einführung für die Praxis

Mit 17 Abbildungen und 3 Tabellen

Ernst Reinhardt Verlag München

Vertr.-Prof. Dr. *Gino Casale*, Methodik und Didaktik in den Förderschwerpunkten Lernen und emotional-soziale Entwicklung, Bergische Univ. Wuppertal.

Prof. Dr. *Christian Huber*, Rehabilitationswissenschaften mit dem Förderschwerpunkt emotional-soziale Entwicklung, Bergische Univ. Wuppertal.

Prof. Dr. *Thomas Hennemann*, Erziehungshilfe und sozial-emotionale Entwicklungsförderung, Univ. zu Köln.

Prof. Dr. *Michael Grosche*, Rehabilitationswissenschaften mit dem Förderschwerpunkt Lernen, Bergische Univ. Wuppertal.

Außerdem im Ernst Reinhardt Verlag erschienen:

Hillenbrand, C., Hennemann, T., Hens, S., Hövel, D.: „Lubo aus dem All!“ – 1. und 2. Klasse. Programm zur Förderung sozial-emotionaler Kompetenzen (4. Aufl. 2018, ISBN 978-3-497-02828-3); Arbeitsheft (6. Aufl. 2018, ISBN 978-3-497-02785-9)

Hillenbrand, C., Hennemann, T., Schell, A.: „Lubo aus dem All!“ – Vorschulalter. Programm zur Förderung sozial-emotionaler Kompetenzen (2. Aufl. 2016, ISBN 978-3-497-02655-5)

Bibliografische Information der Deutschen Nationalbibliothek

Die Deutsche Nationalbibliothek verzeichnet diese Publikation in der Deutschen Nationalbibliografie; detaillierte bibliografische Daten sind im Internet über <http://dnb.d-nb.de> abrufbar.

ISBN 978-3-497-02806-1 (Print)

ISBN 978-3-497-61244-4 (PDF-E-Book)

ISBN 978-3-497-61245-1 (E-PUB)

© 2019 by Ernst Reinhardt, GmbH & Co KG, Verlag, München

Dieses Werk, einschließlich aller seiner Teile, ist urheberrechtlich geschützt. Jede Verwertung außerhalb der engen Grenzen des Urheberrechtsgesetzes ist ohne schriftliche Zustimmung der Ernst Reinhardt GmbH & Co KG, München, unzulässig und strafbar. Das gilt insbesondere für Vervielfältigungen, Übersetzungen in andere Sprachen, Mikroverfilmungen und für die Einspeicherung und Verarbeitung in elektronischen Systemen.

Printed in EU

Cover unter Verwendung eines Fotos von © istock.com/PeopleImages

Satz: Katharina Ehle

Ernst Reinhardt Verlag, Kemnatenstr. 46, D-80639 München

Net: www.reinhardt-verlag.de E-Mail: info@reinhardt-verlag.de

Inhalt

	Vorwort	7
1	Ein Fallbeispiel: Sam (zehn Jahre).....	10
2	Konzeptionelle Grundlagen.....	12
2.1	Normative Grundlagen	12
2.2	Evidenzbasierte Praxis	14
2.3	Verlaufsdagnostik als Evaluation der Passung der Förderung zum Individuum	20
2.4	Mehrstufige Fördersysteme: Wie kann Verlaufsdagnostik ökonomisch durchgeführt werden?	27
3	Die Direkte Verhaltensbeurteilung als verlaufsdagnostische Methode	31
3.1	Was ist die Direkte Verhaltensbeurteilung?	31
3.2	Was sind zentrale Merkmale einer Direkten Verhaltensbeurteilung?	35
3.3	Was sind Grundprinzipien der Direkten Verhaltensbeurteilung?	37
3.4	Wofür kann die Direkte Verhaltensbeurteilung angewendet werden?	41
4	Die Direkte Verhaltensbeurteilung: Schritt für Schritt.....	47
4.1	Schritt 1: Ist die Umsetzung der Direkten Verhaltensbeurteilung für meine Arbeit sinnvoll?	48
4.2	Schritt 2: Welches Verhalten beurteile ich?	55
4.3	Schritt 3: In welcher Situation beurteile ich das Verhalten?	60
4.4	Schritt 4: Wie gehe ich in der Beurteilungssituation vor?	62
4.5	Schritt 5: Wie wähle ich eine Beurteilungsskala aus?	65

6 Inhalt

4.6	Schritt 6: Wie werte ich die Ergebnisse aus?	73
4.7	Schritt 7: Wie interpretiere ich die Ergebnisse der Direkten Verhaltensbeurteilung?	89
5	Diagnostik und Förderung verknüpfen: Anwendungsfelder der Direkten Verhaltensbeurteilung	95
5.1	Anwendungsfeld I: Förderung durch Verhaltensmodifikation	95
5.2	Anwendungsfeld II: Förderplanung.	99
5.3	Anwendungsfeld III: Multiprofessionell arbeiten	102
5.4	Anwendungsfeld IV: Eltern und Erziehungsberechtigte beraten. . .	107
6	Fazit	116
	Literatur	117
	Sachregister.	124

Vorwort

Die Entwicklungen von Kindern und Jugendlichen spielen im schulischen Kontext eine wichtige Rolle. Pädagogisches Handeln ist darauf ausgerichtet, gezielt auf die SchülerInnen einzuwirken, um deren Persönlichkeitsentwicklung zu fördern sowie Bildungs- und Erziehungserfolge zu ermöglichen. Um pädagogische Angebote möglichst entwicklungsförderlich zu gestalten, benötigen pädagogische Fachkräfte daher Informationen darüber, wie sich ein Kind bzw. ein Jugendlicher in bestimmten Merkmalen (z. B. im Rechtschreiben oder Sozialverhalten) über die Zeit entwickelt. Solche Informationen werden über diagnostische Methoden gewonnen. Da klassische Statusdiagnostik diese Informationen nur über relativ große Zeitabstände liefert (z. B. über ein halbes Schuljahr), im schulischen Kontext aber häufig viel schneller pädagogische Entscheidungen getroffen werden (müssen), bedarf es in der Praxis diagnostischer Methoden, die Entwicklungsverläufe über einen kürzeren Zeitraum abbilden. Für diese Zwecke ist die Methode der Verlaufsdagnostik geeignet.

Aufgrund ihrer hohen Nützlichkeit für die pädagogische Arbeit wird die Verlaufsdagnostik zunehmend als neuer Trend der schulischen Diagnostik diskutiert. Diese Diskussion wird unter anderem durch zwei substantielle Veränderungen im deutschen Bildungssystem angefeuert.

Zum einen wandelt sich die deutsche Bildungslandschaft nach dem sogenannten „Pisa-Schock“ zunehmend zu einem output-orientierten System. Die damit einhergehende stärkere Kompetenzorientierung bei SchülerInnen hat dazu beigetragen, dass Bildungspläne grundlegend überarbeitet wurden und sowohl Bildungspolitik als auch Bildungsforschung zunehmend datengestützt und evidenzbasiert vorgehen (Bromme et al. 2014).

Zum anderen hat sich Deutschland mit der Ratifizierung der UN-Konvention über die Rechte von Menschen mit Behinderungen zur Umsetzung eines inklusiven Schulsystems verpflichtet. Eine mögliche Umsetzungsform von Inklusion ist das gemeinsame Lernen, also die gemeinsame Beschulung von Menschen mit und ohne Behinderungen. Diese Organisationsform führt zu heterogenen Lerngruppen, für die Unterricht und Förderung zunehmend differenzierter und individualisierter geplant und umgesetzt werden (Gräsel et al. 2017).

Die Verlaufsdagnostik als diagnostische Methode erfolgt über die häufige und wiederholte Messung des gleichen Merkmals (Klauer 2014). Damit kann

sie einen Verlauf und individuelle Veränderungen dieses Merkmals über die Zeit abbilden (Klauer 2011). Solche sogenannten Zeitreihenanalysen eignen sich besonders, um die Entwicklung in bestimmten Merkmalen von SchülerInnen zu erfassen. Somit kann die Verlaufsdiagnostik in der Schule eingesetzt werden, um die Entwicklung von SchülerInnen abzubilden und um zu überprüfen, ob differenzierte und individualisierte Förder- und Unterrichtsangebote mit einer Veränderung in der Entwicklung bestimmter Merkmale einhergehen. Die Verlaufsdiagnostik kann also die individuelle Passung von Förderung und Unterricht zu SchülerInnen überprüfen. Sie leistet damit einen Beitrag für ein evidenzbasiertes, datengestütztes und inklusives Handeln.

Die Verlaufsdiagnostik ist kein klassischer diagnostischer Ansatz. Sie erfordert keine hoch standardisierte Testsituation, sondern hat ihre zentrale Stärke in der flexiblen Umsetzung. Dies führt gleichzeitig zu einigen Herausforderungen in der Anwendung, deren praktische Bewältigung wir mit diesem Buch unterstützen möchten.

In diesem Buch stellen wir die Verlaufsdiagnostik des Verhaltens von SchülerInnen in schul- und unterrichtsrelevanten Situationen vor. Studien zur Prävalenz geben an, dass ca. 20% aller Kinder und Jugendlichen im schulpflichtigen Alter Verhaltensprobleme zeigen, für die eine systematische Verhaltensförderung in der Schule Sinn machen würde (z.B. Hölling et al. 2014). Besonders diese SchülerInnen stellen die Zielgruppe der Verhaltensverlaufsdiagnostik dar, um Verhaltensentwicklungen zu erfassen und daraus Förderangebote abzuleiten, zu planen und weiterzuentwickeln.

Mit diesem Buch legen wir eine praktische Einführung in die Verlaufsdiagnostik des Verhaltens von SchülerInnen mit der Direkten Verhaltensbeurteilung vor. Die Direkte Verhaltensbeurteilung (DVB) ist eine diagnostische Methode, die sich für die Verhaltensverlaufsdiagnostik in der Schule etabliert hat (Christ et al. 2009). Der Ansatz wurde aus dem US-Amerikanischen Raum übertragen und mittlerweile in verschiedenen Studien als durchführbar und psychometrisch hochwertig evaluiert.

Zunächst gehen wir auf die theoretischen und konzeptionellen Grundlagen der Verhaltensverlaufsdiagnostik ein. Wir wählen hierbei bewusst einen sehr breiten Zugang, um zu verdeutlichen, inwieweit die hier vorgestellte pädagogische Methode in den Gesamtzusammenhang einzubetten ist und welches Menschenbild der Anwendung einer solchen Methode zugrunde liegt. Anschließend stellen wir die Methode der Direkten Verhaltensbeurteilung detailliert dar, um davon ausgehend eine „Schritt-für-Schritt“-Anleitung für die Umsetzung abzuleiten. Bei dieser Anleitung werden aus den Ergebnissen empirischer Studien Leitprinzipien für die wesentlichen Schritte zur Umsetzung der Methode

entwickelt. Schließlich wenden wir die Direkte Verhaltensbeurteilung exemplarisch auf vier Anwendungsfelder schulischen Handelns an.

Um die Inhalte des Buches praktisch anwendbar zu machen, beginnen wir mit dem Fallbeispiel eines Schülers („Sam“), der Probleme im Verhalten zeigt. Auf dieses Fallbeispiel werden wir immer wieder verweisen und die aufgeführten Empfehlungen und Prinzipien darauf anwenden.

Köln und Wuppertal, im August 2019,

Gino Casale, Christian Huber, Thomas Hennemann und Michael Grosche

1 Ein Fallbeispiel: Sam (zehn Jahre)

BEISPIEL

Der zehnjährige **Sam** besucht die vierte Klasse einer Grundschule, an die er vor ungefähr einem Schuljahr gewechselt ist. Bereits seit Schuleintritt zeigt er in verschiedenen Unterrichtssituationen impulsives und unkonzentriertes Verhalten. Er gerät mit anderen MitschülerInnen ständig wegen geringster Anlässe in Streit und wurde deshalb auch an der vorherigen Schule zunehmend abgelehnt. Dies setzt sich in der jetzigen Klasse fort.

Auf der anderen Seite zeigt sich Sam sehr hilfsbereit. Er übernimmt gerne Klassendienste, führt diese jedoch oft nicht zu Ende. Weder in der Schule noch zuhause zeigen gutes Zureden, Appelle an die Vernunft oder auch Bestrafungen (z.B. Fernsehverbot) eine längerfristige Besserung. Sam bemüht sich, die Vereinbarungen einzuhalten, scheint diese jedoch bereits auf dem Weg zum Platz oder zum nächsten Raum „zu vergessen“.

Ein Auszug aus einem Unterrichtsprotokoll illustriert eine „typische“ schulische Situation. Eine Lehramtsstudentin beobachtet Sam (S.) und hält u.a. fest:

- 9.25 Uhr: *Beginn der Stunde – S. schwenkt seine Jacke über dem Kopf.*
- 9.30 Uhr: *S. sitzt auf seiner Jacke, nicht auf seinem Stuhl.*
- 9.35 Uhr: *S. kaut an seinem Heft, zerbeißt einige Seiten und rudert mit den Beinen.*
- 9.40 Uhr: *S. meldet sich freudig und aufgeregt auf die Frage der Lehrerin, er gibt eine richtige Antwort.*
- 9.45 Uhr: *S. hat stolz seinen Platz verlassen, sitzt auf dem Schoß der Studentin und umarmt sie.*

Sams schulische Leistungen sind insgesamt eher schwach. Insbesondere die Bearbeitung längerer schriftlicher Aufgaben und die konzentrierte Teilnahme an längeren mündlichen Arbeitsphasen bereiten ihm große Schwierigkeiten. Die Grundlagen im Bereich Mathematik und Deutsch sind nicht gesichert. Viel Freude bereitet ihm der Sportunterricht. Hier zeigt er eine deutlich höhere Konzentration.

Auch Sams Verhalten zuhause erscheint problematisch: So berichten seine Eltern, dass Sam bereits als Kleinkind im Gegensatz zu seiner ein Jahr älteren Schwester äußerst unruhig und ständig in Bewegung war. Wenn von ihm verlangt wurde, dass er einmal ruhig sein sollte, reagierte er mit Impulsdurchbrüchen und war kaum zu bändigen. Er forderte viel Beachtung ein und hielt mit seinen unkontrollierten Ausbrüchen die ganze Familie in Bewegung. Spiele führte Sam selten zu Ende, sondern, kaum angefangen, wandte er sich planlos anderen Tätigkeiten zu. Die ständige Betriebsamkeit wurde oft von unvermittelten Wutausbrüchen begleitet, die sich auf die Eltern, die Schwester und die Spielkameraden richteten. Die Eltern von Sam geben an, sich mit der Erziehung überfordert zu fühlen

(nach Hövel 2016, unveröffentlichtes Manuskript).

2 Konzeptionelle Grundlagen

2.1 Normative Grundlagen

Menschen sind soziale Wesen, die sich nur in der Gemeinschaft mit anderen Menschen positiv entwickeln können (Tomasello 2002; 2010). Jedoch gelingt das Zusammenleben und Zusammenlernen nie völlig konfliktfrei. Daher bilden sich in der Entwicklung des Menschen Regeln, Normen und Werte des Zusammenlebens heraus (Tomasello 2002; 2010). Wenn Menschen mithilfe dieser Regeln, Normen und Werte zusammenleben, unterstützen das Leben und Lernen in Gemeinschaft die individuelle Entwicklung und Sozialisation. Aber wenn Menschen gegen diese Regeln, Normen und Werte verstoßen, bietet das Leben in Gemeinschaft ein gewisses Konfliktpotenzial.

Normen, Werte und Regeln

Normen und Werte (z. B. Lebenstüchtigkeit, Mündigkeit und Selbstbestimmung) können von konkreten Regeln unterschieden werden (z. B. „Wir lassen uns gegenseitig ausreden.“). Konkrete Regeln sind nahezu immer auf die abstrakten Normen und Werte bezogen bzw. aus ihnen abgeleitet worden (Mietzel 2007).

Die Schulklasse ist eine von vielen solcher Gemeinschaften, in der individuelle Entwicklung und Sozialisation stattfinden. Wir behaupten, dass in *allen* Klassengemeinschaften Regeln, Normen und Werte existieren, die das Leben und Lernen in der Klassengemeinschaft „regeln“ sollen. Diese Klassenregeln können entweder implizit vorhanden oder explizit kommuniziert worden sein.

Vielen SchülerInnen gelingt es (auch aufgrund ihrer familiären Sozialisation) sehr gut, die geltenden Regeln des Zusammenlebens und Zusammenlernens zu erlernen und ihre Handlungen an diesen Regeln auszurichten. Andere SchülerInnen, wie z. B. auch Sam aus dem Fallbeispiel, haben jedoch größere Schwierigkeiten, im Unterricht im Einklang mit den Klassenregeln zu handeln, dass ihr eigenes und das Lernen der anderen nicht eingeschränkt sowie positive Entwicklung und Sozialisation möglich werden. Diese Schwierigkeiten können unterschiedliche Gründe haben, deren Beschreibung das vorliegende Buch sprengen würde. Wir wollen uns daher lediglich auf die

grundlegenden Annahmen biopsychosozialer Entwicklungsmodelle berufen (z. B. Dodge/Pettit 2003).

Nach diesen Entwicklungsmodellen entstehen Schwierigkeiten beim sozialen Regellernen, wenn vielfältige biologische, psychologische und soziale Dispositionen und Kontexte ungünstig miteinander interagieren. Somit können sich SchülerInnen vielleicht deshalb schwer an Regeln halten, weil sie gewisse Störungen der Neurotransmittersysteme aufweisen (z. B. im dopaminergen System, das mit Symptomen von ADHS assoziiert ist; Frölich et al. 2015), weil sie ihr eigenes Verhalten und Erleben nicht gut genug regulieren können (z. B. Störungen der Emotionsregulation, die mit externalisierenden und internalisierenden Verhaltensstörungen verknüpft sind; von Salisch/Kraft 2010), weil sie in Familie, Freundeskreis und Schule bisher zu wenig Anleitung im Erkennen der Wichtigkeit von Regeln erfahren haben (z. B. bei permissiven Erziehungsstilen oder lediglich implizit vorhandenen Klassenregeln oder strafenden und wenig anerkennenden Lehrkräften; Pinquart 2017) und die Gesellschaft gewisse Verhaltensweisen als sozial-adäquat anerkennt bzw. andere als sozial-inkompetent ablehnt (z. B. für eine Unterrichtsstunde still bzw. nicht still sitzen können; Myschker/Stein 2014). Je mehr solcher Risikofaktoren auftreten und je vielfältiger und intensiver sie miteinander interagieren, desto höher ist die Wahrscheinlichkeit für Schwierigkeiten im sozialen Regellernen.

Probleme beim Erlernen der sozialen Regeln erhöhen das Risiko für negative Konsequenzen. Die betreffenden SchülerInnen entwickeln häufiger psychische Auffälligkeiten (Costello et al. 2011) und werden häufiger von ihren KlassenkameradInnen abgelehnt und ausgegrenzt (Huber 2009; Krull et al. 2014). Ebenso fühlen sich ihre MitschülerInnen durch die Regelverletzungen im Lernen gestört (Schönbächler et al. 2011) und erlernen von den RegelbrecherInnen negative Verhaltensweisen (Müller et al. 2013). Zudem geben viele Lehrkräfte an, dass ihr größter Stressor diese negativen Verhaltensweisen und Regelverstöße sind und sie sich dadurch belastet fühlen (z. B. de Boer et al. 2011).

Nicht jeder Regelverstoß ist schlimm. Über viele Regelverstöße können Lehrkräfte und ihre Lernenden gelassen hinwegsehen, und an anderen Regelverstößen kann man lernen. Treten Regelverstöße jedoch sehr gehäuft auf und/oder sind die Regelverstöße schwerwiegend, hilft kein Abwarten und positives Deuten dieser Regelverstöße (z. B. Scherzinger et al. 2017). Stattdessen halten wir es für eine pädagogische und moralische Pflicht, die Heranwachsenden beim Erlernen sozialer Regeln anzuleiten und zu begleiten. Schule hat neben der Leistungsfunktion eben auch eine Sozialisations- und Erziehungsfunktion (Fend 2008), die jede Lehrkraft ausüben muss. Wenn SchülerInnen das Erlernen sozialer Regeln schwer fällt, haben sie einen grundsätzlichen Anspruch auf Unterstützung durch ihre Lehrkräfte (Heward 2003). Erst durch diese Unterstützung