

Wolfgang Schneider
Nicole Berger
Verhaltens-
störungen und
Lernschwierigkeiten
in der Schule

Schöningh

UTB



UTB 3470

Eine Arbeitsgemeinschaft der Verlage

Böhlau Verlag · Köln · Weimar · Wien
Verlag Barbara Budrich · Opladen · Farmington Hills
facultas.wuv · Wien
Wilhelm Fink · München
A. Francke Verlag · Tübingen und Basel
Haupt Verlag · Bern · Stuttgart · Wien
Julius Klinkhardt Verlagsbuchhandlung · Bad Heilbrunn
Lucius & Lucius Verlagsgesellschaft · Stuttgart
Mohr Siebeck · Tübingen
Nomos Verlagsgesellschaft · Baden-Baden
Orell Füssli Verlag · Zürich
Ernst Reinhardt Verlag · München · Basel
Ferdinand Schöningh · Paderborn · München · Wien · Zürich
Eugen Ulmer Verlag · Stuttgart
UVK Verlagsgesellschaft · Konstanz
Vandenhoeck & Ruprecht · Göttingen
vdf Hochschulverlag AG an der ETH Zürich

StandardWissen Lehramt

Die Bände zur Pädagogischen Psychologie werden herausgegeben von
Wolfgang Schneider

Bislang sind erschienen in der Reihe:

Achim Barsch: Mediendidaktik Deutsch

Ursula Bredel: Sprachbetrachtung und Grammatikunterricht

Tim Engartner: Didaktik des Ökonomie- und Politikunterrichts

Martin Fix: Texte schreiben

Christine Garbe u.a.: Texte lesen

Gabriele Kniffka/Gesa Siebert-Ott: Deutsch als Zweitsprache

Peter Marx: Lese- und Rechtschreiberwerb

Jakob Ossner: Sprachdidaktik Deutsch

Jakob Ossner: Orthographie

Engelbert Thaler: Teaching English Literature

Roland W. Wagner: Mündliche Kommunikation in der Schule

Gina Weinkauff/Gabriele v. Glasenapp: Kinder- und Jugendliteratur

Elke Wild/Fiona Lorenz: Elternhaus und Schule

Ergänzend:

Christine Garbe u.a.: Lesesozialisation. Arbeitsbuch

NICOLE BERGER / WOLFGANG SCHNEIDER

Verhaltensstörungen und Lernschwierigkeiten in der Schule

Möglichkeiten der Prävention und Intervention

FERDINAND SCHÖNINGH

Die Autoren:

Prof. Dr. Wolfgang Schneider ist Professor für Pädagogische Psychologie und Entwicklungspsychologie am Institut für Psychologie der Universität Würzburg. Seine Forschungsschwerpunkte liegen im Bereich der Lese-Rechtschreibforschung, der frühen Förderung von schulischen Fertigkeiten, der Lehr-Lernforschung, der Gedächtnis- und Metakognitionsentwicklung bei Kindern und Jugendlichen sowie der Hochbegabungs- und Expertiseforschung.

Dr. Nicole Berger ist Wissenschaftliche Assistentin von Prof. Schneider am Lehrstuhl für Pädagogische Psychologie im Institut für Psychologie der Universität Würzburg. Ihre Forschungsinteressen liegen im Bereich der Lese-Rechtschreibforschung, der diagnostischen Kompetenz und der Hochbegabung. Im Rahmen ihrer Dissertation entwickelte und evaluierte sie ein Rechtschreibtraining für Grundschul Kinder.

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.

Gedruckt auf umweltfreundlichem, chlorfrei gebleichtem Papier (mit 50 % Altpapieranteil)

© 2011 Verlag Ferdinand Schöningh, Paderborn

(Verlag Ferdinand Schöningh GmbH & Co. KG, Jühenplatz 1, D-33098 Paderborn)

Internet: www.schoeningh.de

ISBN: 978-3-506-77090-5

Das Werk, einschließlich aller seiner Teile, ist urheberrechtlich geschützt. Jede Verwertung außerhalb der engen Grenzen des Urheberrechtsgesetzes ist ohne Zustimmung des Verlages unzulässig und strafbar. Das gilt insbesondere für Vervielfältigungen, Mikroverfilmungen und die Einspeicherung und Verarbeitung in elektronischen Systemen.

Printed in Germany

Einbandgestaltung: Atelier Reichert, Stuttgart nach einem Entwurf von Alexandra Brand und Judith Karwelies

Layout: Alexandra Brand und Judith Karwelies

UTB-Bestellnummer: ISBN 978-3-8252-3470-6

Vorwort zur Reihe

StandardWissen Lehramt – Studienbücher für die Praxis

Wie das gesamte Bildungswesen wird sich auch die künftige Lehramtsausbildung an Kompetenzen und Standards orientieren. Damit rückt die Frage in den Vordergrund, was Lehrkräfte wissen und können müssen, um ihre berufliche Praxis erfolgreich zu bewältigen. Das Spektrum reicht von fachlichen Fähigkeiten über Diagnosekompetenzen bis hin zu pädagogisch-psychologischem Wissen, um Lehren als Unterstützung zur Selbsthilfe und Lernen als eigenaktiven Prozess fassen zu können.

Kompetenzen werden nicht in einem Zug erworben; Lehrerbildung umfasst nicht nur das Studium an einer Hochschule, sondern ebenso das Referendariat und die Berufsphase. Die Reihe StandardWissen Lehramt bei UTB bietet daher Lehramtsstudierenden, Referendaren, Lehrern in der Berufseinstiegsphase und Fortbildungsteilnehmern jenes wissenschaftlich abgesicherte Know-How, das sie im Rahmen einer neu orientierten Ausbildung wie auch später in der Schule benötigen. Fachdidaktische und pädagogisch-psychologische Themen werden gleichermaßen in dieser Buchreihe vertreten sein – einer Basisbibliothek für alle Lehramtsstudierenden, Referendare, Lehrerinnen und Lehrer.

Inhaltsverzeichnis

Seite	11		VORWORT
Seite	13		EINLEITUNG
Seite	15	1	PRÄVENTION UND INTERVENTION IM SCHULISCHEN KONTEXT
Seite	16	1.1	Begriffe und Konzepte
Seite	17	1.2	Anforderungen an Fördermaßnahmen
Seite	29	1.3	Wo und wann sind Präventions- und Interventionsmaßnahmen möglich?
Seite	33	2	FÖRDERUNG ALLGEMEINER LERNVORAUSSETZUNGEN
Seite	34	2.1	Förderung der Intelligenz
		2.1.1	Klauers Denktraining
Seite	42	2.2	Förderung von Aufmerksamkeit und Konzentration
		2.2.1	Das Training für Kinder mit hyperkinetischem oder oppositionellem Problemverhalten (THOP)
		2.2.2	Das Training von Lauth und Schlottko
Seite	53	2.3	Förderung der Motivation
		2.3.1	Motivationstraining nach Rheinberg
		2.3.2	Die individuelle Bezugsnorm als „naturwüchsiges“ Motivationstraining
		2.3.3	Ein Motivationstraining für Studierende
		2.3.4	Lerntagebücher als Training der Selbstregulation
		2.3.5	Anstrengung als Bedingung von Lernerfolgen erkennen: Attributionstraining
Seite	78	2.4	Förderung emotional-affektiver Voraussetzungen
		2.4.1	Training für sozial unsichere Kinder
		2.4.2	Training bei Prüfungsangst
		2.4.3	Training für aggressive Kinder
		2.4.4	Umgang mit Störungen im Unterricht

Seite	109	3	DIAGNOSE UND FÖRDERUNG SPEZIELLER LERNVORAUSSETZUNGEN
Seite	110	3.1	Risikoscreenings im Vorschulalter und zu Schulbeginn
		3.1.1	Das Bielefelder Screening
		3.1.2	Das Münsteraner Screening
		3.1.3	Gruppentest zur Früherkennung von Lese-Rechtschreibschwierigkeiten
		3.1.4	Die Differenzierungsprobe (DP) nach Breuer und Weuffen (1994, 2004)
		3.1.5	HASE – Heidelberger Auditives Screening in der Einschulungsuntersuchung
		3.1.6	„wortgewandt & zahlenstark“: Ein Diagnostikum zur Erfassung sprachlicher und mathematischer Vorläuferfertigkeiten (Moser & Berweger, 2007)
		3.1.7	Fähigkeitsindikatoren Primarschule (FIPS) – Erprobung und Weiterentwicklung einer internationalen computerbasierten Schulanfangsdiagnose
Seite	122	3.2	Prävention von Lese-Rechtschreibschwierigkeiten
		3.2.1	Hören, Lauschen, Lernen
		3.2.2	Förderung der phonologischen Bewusstheit in der Schulzeit
Seite	134	3.3	Prävention von Rechenschwierigkeiten
		3.3.1	Komm mit ins Zahlenland
		3.3.2	Mengen, Zählen, Zahlen
Seite	144	3.4	Intervention bei Lese-Rechtschreibschwierigkeiten
		3.4.1	Verhaltenstherapeutische Ansätze
		3.4.2	Der Leitfaden zur Bekämpfung der Lese-Rechtschreibschwäche
		3.4.3	Der Kieler Leseaufbau
		3.4.4	Die lautgetreue Lese-Rechtschreibförderung
		3.4.5	Das Marburger Rechtschreibtraining
		3.4.6	Das Würzburger orthografische Training (WorT)
		3.4.7	Allgemeine Förderung der Lesekompetenz in der Sekundarstufe
		3.4.8	Alternative Verfahren
Seite	179	3.5	Intervention bei Rechenschwäche
		3.5.1	Intervention

Seite	187	4	LEHRERTRAININGS
Seite	188	4.1	Das Konstanzer Trainingsmodell
Seite	196	4.2	Die Lehrer-Schüler-Konferenz
Seite	205	5	FAZIT UND AUSBLICK
Seite	209		ANTWORTTEIL
Seite	223		LITERATUR
Seite	237		REGISTER

Vorwort

Im vorliegenden Buch werden Möglichkeiten der pädagogisch-psychologischen Prävention und Intervention in der Schule aufgezeigt. Diese beziehen sich auf so vielfältige Themenbereiche wie Intelligenz, Motivation, soziale Unsicherheit und Aufmerksamkeitsstörungen.

Als Leserschaft sind hauptsächlich Studierende in Lehramtsstudiengängen angesprochen. Daher versuchen wir, eine Brücke zwischen theoretischer Grundlegung und Anwendung in der (späteren) Berufspraxis zu schlagen. Einerseits sollen grundlegende theoretische Konzepte vorgestellt, andererseits auch handlungsleitendes Wissen über aktuelle Präventions- und Interventionsprogramme vermittelt werden. Selbstverständlich dient die Darstellung einer ersten Orientierung, für konkretere Handlungsempfehlungen ist sicherlich eine vertiefte Auseinandersetzung mit den unterschiedlichen Inhalts- und Anwendungsbereichen notwendig.

Eine intensive Beschäftigung empfehlen wir auch für den vorliegenden Text. So ist es ratsam, diesen nicht nur zu lesen, sondern sich zunächst einen Überblick zu verschaffen und anschließend anhand von Leitfragen die einzelnen Abschnitte zu bearbeiten. Die Testfragen am Ende der Unterkapitel sollen helfen, das eigene Wissen zu überprüfen und den Blick auf zentrale Inhalte zu lenken. Entsprechende Musterlösungen finden sich im Anhang des Buches. Die Übungen dienen dazu, sich über den Text hinausgehend mit verschiedenen Fragestellungen zu beschäftigen. Da hier häufig individuelle Ansichten und Argumente gefragt sind, werden keine Musterlösungen angeboten. Wir hoffen, mit dieser Konzeption zu einer erfolgreichen und interessanten Arbeit am Text beizutragen und wünschen dabei viel Freude.

Bei Herrn Dr. Diethard Sawicki möchten wir uns für die konstruktive Unterstützung von Verlagsseite bedanken, weiterhin bei Michaela Pirkner für das sorgfältige Korrekturlesen des Manuskripts.

Würzburg, im Mai 2010
Nicole Berger und Wolfgang Schneider

Einleitung

Dieses Buch befasst sich mit Möglichkeiten der Prävention und Intervention im Bereich der Pädagogischen Psychologie und gliedert sich in zwei Teile: Zunächst werden allgemeine Informationen zur Prävention und Intervention vermittelt, im zweiten Teil erfolgt dann die Anwendung auf ausgewählte Teilbereiche. Dabei werden in einer kurzen Einführung (*Kapitel 1*) die relevanten Begriffe und Konzepte geklärt, wobei ein enger Bezug zum pädagogisch-psychologischen Kontext gewahrt bleibt. Anschließend wird auf Anforderungen an Trainingsmaßnahmen und deren Evaluation eingegangen. Hier sollen beispielsweise verschiedene Untersuchungsdesigns und deren Vorzüge und Nachteile gegenübergestellt werden. Weiterhin erfolgt eine Beschreibung der Anforderungen an die Größe und Nachhaltigkeit der Interventionseffekte sowie der Problematik des umgekehrten Verhältnisses von Wirkungsbreite und -tiefe. Auch das Konzept der Egalisierung bzw. die Schwierigkeiten in dessen Umsetzung werden diskutiert. Ein Überblick zu den verschiedenen Anwendungsbereichen für Prävention und Intervention rundet das erste Kapitel ab.

Der zweite, umfangreichere Teil des Buches stellt zunächst Präventions- und Interventionsmaßnahmen im Bereich allgemeiner Lernvoraussetzungen (*Kapitel 2*) vor. Dabei wird auf Maßnahmen im Bereich des Denkens bzw. der allgemeinen Intelligenz, der Motivation, der Konzentration und Aufmerksamkeit sowie der emotionalen und sozialen Lernvoraussetzungen eingegangen. Relevante Trainingsprogramme und Befunde aus deren Wirksamkeitsstudien werden jeweils dargestellt und kritisch diskutiert. *Kapitel 3* befasst sich mit spezifischen Lernvoraussetzungen, hier stehen die zahlreichen Präventions- und Interventionsstudien im Bereich der schriftsprachlichen und mathematischen Fertigkeiten im Mittelpunkt.

Im *vierten Kapitel* wird ein Überblick über Trainingsmaßnahmen für Lehrkräfte gegeben, die auf die Entwicklung überfachlicher, persönlicher und interaktioneller Kompetenzen abzielen.

PRÄVENTION UND INTERVENTION | 1
IM SCHULISCHEN KONTEXT

1.1 Begriffe und Konzepte

Dieses Buch beschäftigt sich mit Prävention und Intervention bei Lernschwierigkeiten und Verhaltensauffälligkeiten.

Es soll nun zunächst geklärt werden, was unter Prävention und Intervention zu verstehen ist. Alltagssprachlich können die Begriffe mit „Vorbeugung“ und „Behandlung“ gleichgesetzt werden, sind also aufeinander aufbauende bzw. sich ergänzende Bausteine einer psychologischen Strategie. Üblicherweise wird als dritte Strategie die Rehabilitation (Wiederherstellung) genannt, die allerdings im Bereich der pädagogischen Psychologie nachrangig gewichtet wird und eher der Klinischen Psychologie oder Gesundheitspsychologie zuzuordnen ist. Im Gegensatz zur Rehabilitation wird bei der Intervention versucht, das aufgetretene Problem oder die Störung zu beseitigen oder zumindest eine Besserung zu erzielen. Prävention setzt dagegen bereits vor dem ersten Auftreten von Schwierigkeiten an. Anschaulich lässt sich dies am Beispiel eines Arbeitsunfalls darstellen:

Prävention vs.
Intervention

Präventionsmaßnahmen würden versuchen, das Risiko eines Arbeitsunfalls zu verringern, beispielsweise indem die Angestellten eines Betriebes über mögliche Risiken und Sicherheitsmaßnahmen aufgeklärt werden. Intervention würde in diesem Fall bedeuten, dass nach einem Arbeitsunfall eine sofortige medizinische Behandlung erfolgt. Und schließlich wäre eine Reha-Maßnahme indiziert (angezeigt), wenn aufgrund des Arbeitsunfalls bleibende Schäden entstehen und eine Umschulung in einen anderen Beruf notwendig ist, um die weitere Teilhabe am Arbeitsleben zu ermöglichen.

Aus Relevanzgründen sollen Maßnahmen der Rehabilitation, die per definitionem nach dem Auftreten eines Problems oder einer Störung einsetzen, also im „Spätstadium“, an dieser Stelle nicht weiter thematisiert werden. Dementsprechend lassen sich für Maßnahmen der Prävention andere Ziele und Zielgruppen definieren als für Interventionsmaßnahmen. Im ersten Fall liegen diese im Bereich der Vermeidung von Problemen sowie einer Senkung der Auftretenswahrscheinlichkeit und richten sich entweder sehr allgemein an alle Personen, die von einem bestimmten Problem potenziell betroffen sein könnten (z. B. alle Schüler einer Altersstufe, universelle Prävention), oder auch an spezifi-

Ziele und Ziel-
gruppen

sche Risikogruppen, wie beispielsweise Schüler¹ aus schwierigen Familienverhältnissen, die ein erhöhtes Risiko für Verhaltensschwierigkeiten aufweisen (selektive Prävention). Eine dritte Möglichkeit ist die indizierte Prävention, diese zielt auf Personen ab, die Symptome einer bestimmten Störung aufweisen, jedoch noch nicht deren Vollbild. So werden die Diagnosekriterien zwar noch nicht erfüllt, das Risiko hierfür ist aber vergleichsweise hoch. Im Falle der Intervention besteht die Zielsetzung in einer Heilung oder Linderung von Problemen und in der Senkung der Anzahl an Betroffenen. Die Zielgruppe besteht demnach aus Personen, die bereits betroffen sind.

Teilweise wird statt den bereits benannten Begriffen auch von primärer, sekundärer und tertiärer Prävention gesprochen. Diese Bezeichnungen entsprechen der Unterscheidung von Prävention, Intervention und Rehabilitation. Was bedeutet dies bezogen auf die Maßnahmen im pädagogischen bzw. schulischen Bereich?

1.2 Anforderungen an Fördermaßnahmen

Im Bereich der Voraussetzungen für erfolgreiches Lernen sind zahlreiche Fördermaßnahmen verfügbar. Jedoch stellt sich häufig die Frage nach deren Wirksamkeit und dem praktischen Nutzen. Dabei ist einerseits der forschungstheoretische, andererseits aber auch der praktische Aspekt von Bedeutung.

Empirische Bewährung

Unter dem forschungstheoretischen Aspekt versteht man in erster Linie die empirische Bewährung der Präventions- oder Interventionsmaßnahme. Dabei wird die Frage gestellt, ob die intendierten Effekte tatsächlich erzielt werden können. So sollte ein Training der mathematischen Fähigkeiten zu einer tatsächlichen Steigerung der Mathematikleistung führen, die sich beispielsweise auch in den Schulnoten widerspiegelt. Dass eine solche Überprüfung der Wirksamkeit notwendig und sinnvoll ist, liegt auf der Hand, wenn man den hohen zeitlichen und finanziellen Aufwand

¹ Um der besseren Lesbarkeit willen wird in diesem Buch auf die Nennung beider Geschlechter verzichtet. Selbstverständlich sind mit der maskulinen Form auch Schülerinnen, Lehrerinnen etc. gemeint.

betrachtet, der in die Umsetzung der Maßnahmen investiert werden muss. Investitionen in eine möglicherweise wirkungslose Maßnahme sollten daher tunlichst vermieden werden. Durch eine wissenschaftliche Überprüfung kann die Verteilung knapper Mittel auf einer empirischen Basis und nicht auf der Grundlage subjektiver Ansichten erfolgen, sie wird also versachlicht. Der Vergleich verschiedener Alternativprogramme ist ebenso möglich wie gezielte Verbesserungen bereits bestehender Maßnahmen.

Evaluation Die Überprüfung der Wirksamkeit einer Maßnahme wird auch als Evaluation bezeichnet. Dabei definieren Rossi und Freemann (1993) Evaluation als „systematische Anwendung sozialwissenschaftlicher Forschungsmethoden zur Beurteilung des Konzepts, des Designs [und] der Umsetzung sozialer Interventionsprogramme“.

Transfer In den vergangenen Jahren scheint ein Trend zur Evaluation beobachtbar zu sein (Wottawa, 2006), was nach den obigen Ausführungen zur Wichtigkeit nicht verwundert. Dennoch gestaltet sich die Beurteilung der Wirksamkeit einer Fördermaßnahme in verschiedener Hinsicht als schwierig. Neben dem hohen zeitlichen und finanziellen Aufwand, der mit einer systematischen Überprüfung der Wirksamkeit einhergeht, treten auch Interpretationsschwierigkeiten bezüglich der Ergebnisse der Evaluation auf. Eine Schwierigkeit ist die des Transfers, also der Übertragung auf Alltagssituationen. Dabei ist häufig zu beobachten, dass eine sehr spezifische Trainingsmaßnahme (im Mathematikbeispiel wäre dies z. B. das Üben von Additionen im Zahlenraum bis 100) zwar eine deutliche Wirkung auf die trainierte Fähigkeit erzielt, jedoch meist kein Transfer auf andere Inhalte stattfindet. Ein Schüler wäre nach einem solchen Training zwar in der Lage, Additionsaufgaben schnell und richtig auszurechnen, im Bereich der anderen Grundrechenarten ist aber keine Verbesserung zu erwarten.

Ob eine solche Maßnahme sinnvoll ist, wäre in diesem Fall fraglich. Im umgekehrten Fall könnte man sich ein Training vorstellen, das den gesamten Schulstoff eines Jahres behandelt und dazu führt, dass sich die Gesamtleistung verbessert, der Effekt auf die einzelnen trainierten Bereiche wird dann aber eher gering sein. Die Situation, dass spezifisch angelegte Trainingsmaßnahmen zwar deutliche, aber inhaltlich sehr eingeschränkte Wirkungen erzielen und breit angelegte Trainingsmaßnahmen weniger

stark auf die verschiedenen geübten Bereiche wirken, wird auch als Intensitäts-Extensitäts-Dilemma bezeichnet. Eine mögliche Ursache liegt in der Verwendung der zeitlichen Ressourcen, denn in einer breit angelegten Trainingsmaßnahme kann den einzelnen Bereichen weniger Zeit und Übungsumfang gewidmet werden. Ein anderer Grund liegt möglicherweise in der kognitiven Kapazität der Teilnehmer, die sehr verschiedene Inhalte schwer verarbeiten können.

Intensität-Extensitäts-Dilemma

Bezüglich des Transfers ist allerdings eine realistische Betrachtung notwendig. Dass sich die Schulleistung in einem Fach aufgrund einer Trainingsmaßnahme mit geringem Umfang um mehrere Notenstufen steigert, ist sicherlich eine unrealistische Erwartung. Gerade im komplexen Feld schulischer Leistungen wird oft jahrelange Übung benötigt, um einen Leistungsrückstand auszugleichen. Und häufig schlägt sich selbst eine Leistungssteigerung nicht unmittelbar in den schulischen Noten nieder. Insofern muss genau definiert werden, welche Art von Transfer realistisch erwartet werden kann. Eine weitere Schwierigkeit in der empirischen Beurteilung der Wirksamkeit liegt im sogenannten Matthäus-Effekt. Dieser Begriff geht auf ein Zitat aus dem Matthäusevangelium zurück, das Folgendes besagt: „Denn wer da hat, dem wird gegeben werden, dass er Fülle habe; wer aber nicht hat, von dem wird auch genommen, was er hat.“ (Mt 25,29).

Matthäus-Effekt

Im Beispiel von Präventions- und Interventionsmaßnahmen bedeutet dies, dass Schüler, die bereits zu Beginn der Maßnahme über eine bessere Ausgangsleistung verfügen, im Folgenden auch stärker profitieren. Es entsteht eine Art Schereneffekt, der dazu führt, dass die Unterschiede zwischen den Teilnehmern im Verlauf des Trainings eher größer werden. Erklärt wird dies beispielsweise mit einer höheren kognitiven Kapazität bzw. kognitiven Grundfähigkeit der leistungsstärkeren Teilnehmer und deren Möglichkeit, an ihr Vorwissen anzuknüpfen. Die Trainingsinhalte fallen so quasi auf fruchtbareren Boden als im Falle leistungsschwächerer Teilnehmer.

Trainingsmaßnahmen können also im Grunde zwei Ziele verfolgen: Die Qualifizierung der Teilnehmer (also die Steigerung des Leistungsniveaus) und die Egalisierung (also der Ausgleich von Unterschieden). Diese beiden Ziele scheinen jedoch in gewisser Weise unvereinbar zu sein, da wie bereits beschrieben von

Qualifizierung und Egalisierung

einer Maßnahme zur Leistungssteigerung die bereits zu Beginn stärkeren Teilnehmer deutlicher profitieren. Wird eine Egalisierung angestrebt, so muss die Fördermaßnahme sehr gezielt auf die Bedürfnisse der leistungsschwachen Teilnehmer angelegt sein. Dabei wird meist in Kauf genommen, dass die leistungsstärkeren dann geringere Fortschritte erzielen, als sie eigentlich in der Lage wären.

Aus der Unterrichtsforschung ist bekannt, dass es im Bereich des schulischen Unterrichtes unter bestimmten Umständen möglich ist, beide Ziele miteinander zu vereinbaren (Helmke, 1988), auch wenn dies eher selten beobachtet wird. Schulklassen, in denen es gelingt, sowohl das allgemeine Leistungsniveau zu steigern als auch die Unterschiede zwischen den Schülern zu verringern, werden als „Optimalklassen“ bezeichnet. Dabei hat sich vor allem eine hohe Aufgabenorientierung kombiniert mit individuellen Strukturierungsmaßnahmen als nützlich erwiesen, um sowohl Qualifizierung als auch Egalisierung zu erreichen. Auch die Klarheit und Struktur des Unterrichts spielt eine Rolle. Obwohl diese Phänomene im Rahmen des regulären schulischen Unterrichtes betrachtet wurden, ist es unklar, inwieweit sich die Befunde auf die besondere Situation der Präventions- und Interventionsmaßnahmen übertragen lassen. Es ist jedoch wahrscheinlich, dass dort ähnliche Mechanismen wirken.

Nachhaltigkeit der
Effekte

Ein drittes Problem liegt in der Nachhaltigkeit der erzielten Effekte. Je nach Fördermaßnahme ist im Anschluss an das Training eine unmittelbare Leistungssteigerung zu erwarten. Lernt ein Kind beispielsweise das Fahrradfahren, so kann es diese Fertigkeit unmittelbar nach der Übungsstunde vermutlich ausführen. In anderen Fällen ist es jedoch wahrscheinlich, dass ein verzögerter Trainingseffekt auftritt. Stellt man sich beispielsweise eine Person vor, die eine hohe Schreibgeschwindigkeit beim Schreiben am PC hat, die Tastatur jedoch nur mit drei Fingern bedient, so wird diese Person vermutlich deutlich verlangsamt schreiben, wenn sie ein Training im Zehnfingersystem erhält. Erst nach einer längeren Übungsphase wird die Person in der Lage sein, ihre Ausgangsgeschwindigkeit zu erreichen oder sogar zu übertreffen. Solche verzögerten Trainingseffekte werden auch als „Sleeper-Effekt“ bezeichnet. Würde man unmittelbar nach dem Training die Wirksamkeit beurteilen, so läge der Schluss nahe,

dass das Training keine Verbesserung oder sogar einen Rückgang der Leistung zur Folge hat.

Erst nach einem gewissen Zeitraum kann die Wirksamkeit angemessen überprüft werden. Dies ist beispielsweise auch für eine Trainingsmaßnahme im Bereich der Mathematik denkbar, die auf die Vermittlung einer neuen Strategie abzielt. Viele Kinder, denen das Rechnen Schwierigkeiten bereitet, können sich längere Zeit mit einer Art Zählstrategie behelfen. Erlernen sie jetzt in einer Fördermaßnahme die richtigen Strategien, so ist zu erwarten, dass zunächst ein Leistungseinbruch auftritt. Häufig stellt sich jedoch der umgekehrte Fall ein. Direkt nach dem Ende einer Trainingsmaßnahme lassen sich Effekte nachweisen, die jedoch nicht länger anhalten. Die Erfassung des Trainingserfolgs unmittelbar nach einer Fördermaßnahme führt vielfach zu einer Überschätzung des tatsächlichen Lerngewinns und ist eher im Sinne eines „Coaching-Effekts“ zu interpretieren. Dies ist aber gerade im Bereich der Lernförderung meist von Interesse und Wichtigkeit. Da viele Trainingsmaßnahmen aufwendig und teuer in der Umsetzung sind, sollte die Wirksamkeit über einen gewissen Zeitraum anhalten und auch noch nach längerer Zeit nachweisbar sein. Ungeachtet dieser Schwierigkeiten ist es notwendig, systematische Evaluationsforschung zu betreiben.

Im Folgenden soll nun betrachtet werden, wie eine Evaluationsstudie angelegt und durchgeführt werden kann. Ein häufig verwendetes Modell, das Evaluationsstudien zugrunde gelegt werden kann, ist das von Kirkpatrick (1976). Es unterscheidet vier hierarchische Trainingskriterien: Das Kriterium der *Reaktionen*, das sich auf die Zufriedenheit des Trainingsteilnehmers und die wahrgenommene Nützlichkeit der Maßnahme bezieht, das Kriterium des *Lernens*, das mit dem Erwerb relevanten Wissens beziehungsweise relevanter Fähigkeiten verbunden ist, weiterhin das Kriterium des *Verhaltens*, also der Transfer in den Alltag sowie auf der letzten Ebene die *Resultate*, worunter Kirkpatrick Indikatoren des tatsächlichen Erfolgs einer Organisation versteht, beispielsweise die durch das Training gestiegene Produktionszahl. Obwohl sich Kirkpatricks Modell ursprünglich auf die Verwendung im arbeits- und organisationpsychologischen Bereich bezieht, kann es leicht auf schulische Inhalte übertragen werden. Die ersten drei Ebenen können problemlos auch mit Inhalten im Bereich des

Modell von
Kirkpatrick

Lehrens und Lernens gefüllt werden, für die Abbildung der vierten Ebene eignen sich „harte“ Daten, wie beispielsweise Schulleistungsurteile oder Ergebnisse in standardisierten Tests.

Im Beispiel eines Trainings für Kinder mit sozial unsicherem Verhalten könnte auf der ersten Ebene (Reaktionen) die Zufriedenheit der Teilnehmer bzw. deren Eltern mit der durchgeführten Trainingsmaßnahme beurteilt werden. Hierfür eignet sich eine mündliche oder schriftliche Befragung. Auf der zweiten Ebene würden die Trainingsinhalte in Form eines Tests abgefragt und beurteilt, ob die Kinder Wissen im Bereich sozial sicheren Verhaltens erworben haben. Die dritte Ebene könnte durch (proximale) Verhaltensbeobachtungen im Alltag erfasst werden, bei denen geprüft wird, ob ein Kind von sich aus andere Kinder zum Spielen auffordert oder in der Lage ist, kleinere Konflikte selbstständig zu lösen. Schließlich würde die vierte Ebene ein entfernteres (distales) Kriterium beinhalten, wie etwa die Anzahl an festen Freundschaften, die ein Kind eine gewisse Zeit nach dem Training aufbauen konnte. Es wird deutlich, dass sich zwischen den einzelnen Ebenen durchaus Unterschiede ergeben können. Beispielsweise kann die Zufriedenheit der Teilnehmer hoch sein, der eigentliche Erfolg auf der Verhaltensebene aber vergleichsweise niedrig. Auch ist es möglich, dass Selbstauskünfte der Teilnehmer Verzerrungen unterliegen und die Trainingsmaßnahme sehr positiv beurteilt wird, um den Trainingsleiter nicht zu enttäuschen.

Selektiver Dropout

Bezüglich aller Ebenen stellt sich der selektive Dropout problematisch dar. Darunter versteht man das Phänomen, dass häufig nur diejenigen Personen an einer Evaluation teilnehmen, die das Training ohnehin positiv beurteilen. Unzufriedene Personen oder solche, bei denen das Training keine Wirkung zeigt, brechen die Teilnahme mit höherer Wahrscheinlichkeit vorzeitig ab oder nehmen an einer abschließenden Wirksamkeitsüberprüfung nicht mehr teil. Insofern ist bei jeder Evaluation davon auszugehen, dass die Effekte einer positiven Verzerrung unterliegen, solange sich die Teilnahme freiwillig gestaltet.

Evaluationsdesigns

Betrachtet man nun den Aspekt der empirischen Überprüfung genauer, so wird deutlich, dass es verschiedene Möglichkeiten gibt, eine solche Wirksamkeitsüberprüfung vorzunehmen. In der Terminologie der Evaluationsforschung spricht man von sogenannten Evaluationsdesigns. Ein „Design“ bezeichnet also den

Aufbau der wissenschaftlichen Untersuchung, die die Wirksamkeit einer Präventions- oder Interventionsmaßnahme prüfen soll. Eine Systematisierung möglicher Evaluationsdesigns stammt von Fitz-Gibbon und Morris (1988). Zentral ist dabei die Unterscheidung zwischen äquivalenter (true) und nichtäquivalenter Kontrollgruppe. Eine äquivalente Kontrollgruppe erhält man nach Ansicht der Autoren nur durch Randomisierung. Darunter versteht man die zufällige Zuteilung der gesamten Stichprobe auf eine oder mehrere Trainings- und eine oder mehrere Kontrollgruppe(n). Hinter der Idee der Randomisierung steckt die Annahme, dass die Teilnehmer sich in verschiedener Hinsicht voneinander unterscheiden. Würde man diese nun nicht zufällig zuteilen, so könnte es sein, dass beispielsweise in der Trainingsgruppe mehr leistungsstarke Schüler landen als in der Kontrollgruppe. Die vermeintlichen Effekte der Förderung lassen sich nicht ohne Zweifel auf diese zurückführen, da es bereits vor der Durchführung systematische Gruppenunterschiede gab. Mittels Randomisierung wird daher versucht, keine systematischen Unterschiede vor der eigentlichen Trainingsmaßnahme zu erzeugen.

Randomisierung

Dennoch ist gerade im schulischen Kontext eine Randomisierung häufig nicht möglich, da beispielsweise ganze Klassen gemeinsam an einer Fördermaßnahme teilnehmen oder generell die Teilnahme auf Freiwilligkeit beruht. Einzelne Teilnehmer können daher nicht zufällig einer bestimmten Gruppe zugeteilt werden, sondern ordnen sich zumindest teilweise selbst zu. Dies bezeichnet man als ein quasi-experimentelles Design bzw. als nichtäquivalente Kontrollgruppe. Eine solche nichtäquivalente Kontrollgruppe sollte möglichst ähnlich zur Trainingsgruppe sein bzw. sich zumindest in relevanten Eigenschaften wie dem anfänglichen Leistungsniveau nicht systematisch von der Trainingsgruppe unterscheiden. Sind solche Unterschiede bereits zu Beginn vorhanden, so müssen sie in der Interpretation der Evaluationsergebnisse entsprechend berücksichtigt werden. Je umfassender begründet werden kann, dass die Gruppen sich außer in der Behandlung oder Förderung, die sie bekommen haben, nicht unterscheiden, desto verlässlicher sind die Ergebnisse der Evaluation.

Quasi-experimentelles Design

Möchte man die durch die Verwendung einer Kontrollgruppe entstehenden Möglichkeiten in eine Rangreihe bringen, so ist die

Wartekontrollgruppe Verwendung einer (echten) Kontrollgruppe mit alternativer Förderung die beste und somit aussagekräftigste Lösung, da sie viele mögliche Alternativerklärungen ausschließt. Steht eine solche Kontrollgruppe nicht zur Verfügung oder ist ihre Verwendung unter dem ethischen Aspekt problematisch (die Vorenthaltung wichtiger Fördermaßnahmen in einer Gruppe von bedürftigen Schülern, nur um diese als Kontrollgruppe verwenden zu können), so kann möglicherweise auf eine Wartekontrollgruppe zurückgegriffen werden. Darunter versteht man eine Gruppe von Teilnehmern, die sich bereits für eine Fördermaßnahme (an-) gemeldet haben, diese aber aufgrund beschränkter Teilnehmerzahlen (noch) nicht besuchen können. Da es sich ebenfalls um potenzielle Trainingsteilnehmer handelt, ist anzunehmen, dass sie den „echten“ Teilnehmern in den relevanten Merkmalen ähnlich genug sind, um systematische Gruppenunterschiede zu minimieren.

Effekt der Zuwendung Als mögliche Alternativerklärungen für Trainingseffekte werden häufig Effekte der Zuwendung, Reifungseffekte oder ein bloßer Effekt der Testwiederholung genannt. Unter einem Effekt der Zuwendung versteht man die Möglichkeit, dass eine Verbesserung eines Problems in einer Fördergruppe allein aufgrund der verstärkten Zuwendung und der Tatsache, dass die Teilnehmer dem Trainingsleiter „gefallen“ möchten, auftritt. Nachgewiesen wurden solche Effekte bereits in den zwanziger und dreißiger Jahren des 20. Jahrhunderts. In den sogenannten Hawthorne-Experimenten wurde in einer Fabrik in den USA untersucht, wie die Arbeitsleistung der Arbeiter gesteigert werden kann. Dabei zeigte sich, dass zum Beispiel eine hellere Beleuchtung zu einer Steigerung der Produktivität führte, diese Steigerung jedoch auch in der Kontrollgruppe eintrat, in der faktisch keinerlei Veränderung vorgenommen worden war. Allein das Wissen der Arbeiter, an einem Versuch teilzunehmen, brachte sie dazu, ihre Leistung zu steigern. Dies wurde als „Hawthorne-Effekt“ bekannt und gilt in ähnlicher Weise auch für die Durchführung von Fördermaßnahmen bzw. die Beurteilung deren Wirksamkeit.

Reifungseffekt Ein Reifungseffekt tritt dann ein, wenn über die Zeit ohnehin ein natürlicher Fortschritt zu erwarten ist, ohne dass eine spezielle Trainingsmaßnahme durchgeführt worden wäre. So ist bei Grundschulkindern über den Zeitraum von einem Schuljahr ein