



universität
wien

DISSERTATION / DOCTORAL THESIS

Titel der Dissertation / Title of the Doctoral Thesis

„Entwicklung eines Verfahrens zur Erhebung sozio-
emotionaler Kompetenzen von Schüler/innen mit
schweren Beeinträchtigungen“

verfasst von / submitted by

Mag. Rainer Grubich

angestrebter akademischer Grad / in partial fulfilment of the requirements for the degree of

Doktor der Philosophie (Dr. phil.)

Wien, 2017 / Vienna 2017

Studienkennzahl lt. Studienblatt /
degree programme code as it appears on the student
record sheet:

A 092 297

Dissertationsgebiet lt. Studienblatt /
field of study as it appears on the student record sheet:

Dr.-Studium der Philosophie UniStG; Pädagogik

Betreut von / Supervisor:

Univ.-Prof. Dr. Ernst Berger

Zusammenfassung

Der vorliegenden Arbeit liegt ein Forschungsvorhaben des Stadtschulrats für Wien in Kooperation mit der Arbeiterkammer Wien und der Pädagogischen Hochschule Wien zugrunde. In einer Längsschnittstudie sollten die kognitiven und die sozio-emotionalen Kompetenzen von Schüler/innen in der Volksschule erhoben werden. Da sich in der Stichprobe auch Schüler/innen mit schweren Beeinträchtigungen in Integrationsklassen befanden, galt es, auch deren sozio-emotionale Kompetenzen zu erheben. So befasst sich die vorliegende Arbeit mit der Frage, wie ein Evaluations-Instrumentarium beschaffen sein muss, das die sozio-emotionalen Kompetenzen und deren intraindividuellen Veränderungen von Schüler/innen mit schweren Beeinträchtigungen in der Volksschule erheben kann.

Der theoretische Teil der Arbeit widmet sich der nötigen Vertiefung von Themenbereichen, die für die empirische Arbeit von zentraler Bedeutung sind. Dies sind z.B. Erkenntnisse über den Austausch von Schüler/innen – ihrer Interaktion, Kommunikation und Kooperation. Im Folgenden wird auf die Thematik „Schwerste Beeinträchtigung und Lernen“ eingegangen. Danach wird der Terminus „sozio-emotionale Kompetenz“ einer Begriffsanalyse unterzogen. Der letzte Abschnitt des theoretischen Teils befasst sich mit dem Themenbereich „Verhaltensbeobachtung“.

Im empirischen Teil der Arbeit wird zunächst die Forschungsfrage der Dissertation erläutert. Nach einem Literaturüberblick zum Forschungsbereich zeigt sich, dass speziell im Hinblick auf die Proband/innengruppe von Schüler/innen mit schweren Beeinträchtigungen kein adäquates Erhebungsinstrumentarium zu finden war. Anschließend wird daher die Entwicklung des Evaluations-Instrumentariums zur Erfassung der erwähnten Kompetenzen von Schüler/innen mit schweren Beeinträchtigungen dargestellt. Es werden im Sinne eines Mixed Methods Research Designs Material und Durchführungs- wie Auswertungsmodi für eine systematische direkte Beobachtung, für eine Lehrer/innen-Befragung sowie für Interaktions-Analysen von Videosequenzen entwickelt.

In den Schlussfolgerungen werden Vor- und Nachteile, Einsatzmöglichkeiten und Grenzen dieses Evaluations-Instrumentariums erörtert. So zeigte sich, dass die hier

entwickelten Instrumente – speziell die der Interaktions-Analyse und der Spielbeobachtung - sich für diese Untersuchung als kaum geeignet erwiesen, statistisch signifikante Gruppenunterschiede aufzuzeigen. Dennoch können beide Methoden als geeignete Verfahren verstanden werden, um einzelfallanalytisch Ist-Zustände bezüglich sozio-emotionaler Kompetenzen von Schüler/innen mit schweren Beeinträchtigungen erheben zu können, die wiederum Grundlage für (pädagogische) Interventionen darstellen. Der Erhebungsbogen für die Lehrer/innen-Einschätzung zu den sozio-emotionalen Kompetenzen hat das Potenzial, statistisch signifikante Gruppenunterschiede aufzuzeigen. Hier konnte eine hohe Durchführungs- wie Auswertungsobjektivität festgestellt werden. Bezüglich der Reliabilität wäre es für ein künftiges Forschungsvorhaben zu überlegen, ob hier eine erneute Überprüfung vorzunehmen wäre.

Als Fazit der vorliegenden Arbeit kann festgestellt werden, dass das Ansinnen des Vorhabens nur bedingt bzw. partiell erfüllt werden konnte. Speziell hinsichtlich der Validität des Instrumentariums liegen deutliche Schwierigkeiten vor. Hier böte sich ein massiver Entwicklungsansatz für weiterführende Forschungsvorhaben.

Summary

The following thesis is based on a research project of the Vienna Board of Education, which was carried out in cooperation with the Chamber of Labour Vienna and the University College of Teacher Education in Vienna. In a longitudinal survey the cognitive and socio-emotional competences of pupils in primary schools were analysed. Since the research sample also included pupils with severe disabilities in integration-classes it was also dedicated to a survey of their socio-emotional competences. For this reason the following thesis focusses on the question of how an evaluation instrument can be developed that analyses the socio-emotional competences and the intra-individual changes of pupils with severe disabilities.

The theoretical part of the thesis deals with the necessary consolidation in the different thematic areas that are of central importance for the empirical research. These are for example the rational about the exchange of pupils – their interaction, communication and cooperation. This then leads to a study of “severe impairment

and learning". Afterwards the term "socio-emotional competence" is analysed. The last section of the theoretical part deals with the area of "behavioural observation".

At the outset of the empirical part of the work, the dissertation's research question is formulated. After a review of the literature dealing with this research area it becomes apparent that there is no adequate evaluation instrument to test groups of pupils with severe disabilities. Subsequently, the development of the evaluation instrument to measure the named competence of pupils with severe disabilities is described. In terms of a Mixed Methods Research Design material, procedural and evaluation modes for a systematic direct observation, a teacher questionnaire as well as an interaction analysis for video sequences are developed.

In the conclusions, the advantages and disadvantages as well as possible applications and limits of the evaluation instrument are discussed. It became apparent that the developed instruments – especially those for the interaction analysis and the playing observation – were hardly appropriate for this survey to highlight statistic significant differences in groups. Nevertheless both methods can be understood as useful procedures to raise the status quo of socio-emotional competences of pupils with severe disabilities, which can be a basis for (educational) interventions. The teacher questionnaire to the socio-emotional competences is able to highlight statistically significant differences in groups. A high procedural and evaluation objectivity was shown. Regarding the reliability of any future research project, a re-analysis should be considered.

As a result, it can be ascertained that the current intention was only partly resp. partially fulfilled. There exist distinct problems regarding the validity of the instruments that were used. This offers great potential for the development of a further survey-project.

Inhaltsverzeichnis

ZUSAMMENFASSUNG	3
SUMMARY	4
INHALTSVERZEICHNIS	6
VORWORT	9
EINLEITUNG	18
1 DIE „VERKEHRSTÄTIGKEIT DES MENSCHEN“ ALS MEDIUM SOZIO- EMOTIONALER KOMPETENZEN UND ALS BASIS DER ONTOGENETISCHEN ENTWICKLUNG DERSELBEN	20
1.1 Zur allgemeinen Makrostruktur der Kategorie „Tätigkeit“ im kulturhistorischen Modell „Subjekt – Tätigkeit – Objekt“	20
1.2 Die Kategorie „Tätigkeit“ als Vorgang der individuellen Entwicklung im sozialen Austausch und in der sozialen Aneignung von Welt.....	22
1.3 Zur Position der Kategorie „Verkehr“ im Kategoriensystem der kulturhistorischen Psychologie.....	23
1.4 Zum Verhältnis „Tätigkeit“ und „Verkehr“.....	26
1.5 Arten von Verkehr.....	27
1.6 Zur Genese des Verkehrsbedürfnisses.....	29
1.7 Zur Rolle des Verkehrsbegriffs in der Untersuchung der „Deutschen Ideologie“ (Marx & Engels)	32
1.8 Mittel im Verkehr.....	33
1.9 Phylogenetische Grundlagen zur ontogenetischen Auseinandersetzung mit Welt aus tätigkeitstheoretischer Perspektive	34
1.10 Aspekte zum Verkehrsmedium Sprache: Sprachentwicklung und Tätigkeit im Vorschulalter.....	37
1.10.1 Neuropsychologische Aspekte zur Sprache	40
2 DIE „SOZIO-EMOTIONALE KOMPETENZ“ ALS MITBESTIMMENDER FAKTOR DES SOZIALEN AUSTAUSCHES IM MODELL „SUBJEKT – TÄTIGKEIT – OBJEKT (SUBJEKT)“	44
2.1 Zum Begriff „Kompetenz“.....	44
2.2 Zum Begriff „Soziale Kompetenz“	49

2.3	Zum Begriff „Sozio-emotionale Kompetenz“ – Wie hängt das Emotionale mit dem Sozialen zusammen?	58
3	„SCHWERE BZW. SCHWERSTE BEEINTRÄCHTIGUNG“ UND DIE BEDEUTUNG DES SOZIALEN BEI DEREN KONSTITUTION	65
3.1	Zum Begriff „Beeinträchtigung“	66
3.2	Die Zone der nächsten Entwicklung bei Wygotski.....	68
3.3	Die Zone der nächsten Entwicklung als Brücke zwischen Semiosphären	70
3.4	Trivialisierungstendenzen in der pädagogischen und therapeutischen Arbeit mit „schwerstbeeinträchtigten“ Menschen und deren Auswirkungen auf Beziehungen	82
4	DIE VERHALTENSBEOBACHTUNG ALS MITTEL DER ERFASSUNG SOZIO-EMOTIONALER KOMPETENZEN VON SCHÜLER/INNEN MIT SCHWEREN BEEINTRÄCHTIGUNGEN.....	87
4.1	Grundlagen und Aspekte der Verhaltensbeobachtung	88
4.2	Zur Validität von Verhaltensbeobachtungen	95
4.3	Beobachtungs-/Übermittlungsfehler in der Verhaltensbeobachtung	96
4.4	Fehlervermeidung und Objektivität in der Verhaltensbeobachtung	99
4.5	Methoden, Verfahren und Durchführungen der Verhaltensbeobachtung	103
4.5.1	Methoden der Verhaltensbeobachtung.....	103
4.5.2	Verfahren der Verhaltensbeobachtung	104
4.5.3	Durchführung der Verhaltensbeobachtung	105
4.6	Allgemeine Beschreibungssysteme in der Verhaltensbeobachtung	108
4.6.1	Verbal-Systeme.....	109
4.6.2	Nominal-Systeme	110
4.6.3	Dimensional-Systeme	117
4.6.4	Struktural-Systeme.....	118
4.7	Analyse von Interaktionsprozessen in Schulklassen des „Schulversuchs zur gemeinsamen Unterrichtung behinderter und nichtbehinderter Schüler in einem Klassenverband (Integrationsklasse) der Grundschule am Standort Robinsbalje“ (Feuser/ Meyer 1987)	119
4.7.1	Methoden, Verfahren und Durchführung bei Feuser/ Meyer	120
4.7.2	Interaktionskategorien bei Feuser/ Meyer.....	123
5	EMPIRISCHER TEIL.....	126
5.1	Pädagogisch-praktische Verortung des vorliegenden Dissertationsvorhabens.....	126
5.2	Literaturüberblick zum Forschungsbereich	128
5.3	Identifikation von Forschungslücken	144
5.4	Darlegung des Forschungsinteresses	148
5.5	Darstellung des Forschungsdesigns (inkl. der Forschungsmethodik)	149
5.6	Anmerkungen zur untersuchten Population.....	149

5.7	Entwicklung der Messinstrumente	150
5.7.1	Interaktions-Analyse.....	151
5.7.2	Lehrer/innen-Einschätzung	154
5.7.3	Spielbeobachtung	160
5.7.4	Vergleich zwischen Lehrer/innen-Einschätzung und Spielbeobachtung	164
5.8	Durchführung der Pretest-Phase	166
5.8.1	Interaktions-Analyse.....	166
5.8.2	Lehrer/innen-Einschätzung	189
5.8.3	Spielbeobachtung	192
5.8.4	Vergleich zwischen Lehrer/innen-Einschätzung und Spielbeobachtung	197
5.9	Durchführung der beiden Erhebungsphasen des Haupttests	198
5.9.1	Interaktions-Analyse.....	198
5.9.2	Lehrer/innen-Einschätzung	208
5.9.3	Spielbeobachtung	211
5.9.4	Vergleich zwischen Lehrer/innen-Einschätzung und Spielbeobachtung	216
5.9.5	Zusammenfassung der Ergebnisse der drei entwickelten Erhebungsinstrumentarien.....	227
5.10	Darstellung des entwickelten Instrumentariums zur Feststellung sozio-emotionaler Kompetenzen von Schüler/innen mit schweren Beeinträchtigungen.....	231
5.11	Schlussfolgerungen	233
5.11.1	Zur Interaktions-Analyse	234
5.11.2	Zur Lehrer/innen-Einschätzung.....	236
5.11.3	Zur Spielbeobachtung	238
5.11.4	Zum Vergleich zwischen Lehrer/innen-Einschätzung und Spielbeobachtung.....	239
5.12	Fazit.....	239
6	DANKSAGUNG	244
7	LITERATURLISTE / BIBLIOGRAPHIE.....	246
8	ABBILDUNGSVERZEICHNIS	266
9	TABELLENVERZEICHNIS	267
10	ANHANG.....	271
10.1	<i>Qualitative Inhaltsanalyse der strukturierten Interviews – exemplarische Beispiele....</i>	271
10.2	Detaillierte Auswertungstabellen zur 3. Teilphase des Pretests zur Interaktions-Analyse (Sequenz X2 und X3)	287
10.3	Detaillierte Auswertungstabellen zur 4. Teilphase des Pretests zur Interaktions-Analyse	294
10.4	Detaillierte Auswertungstabellen zu den Erhebungsphasen der Interaktions-Analyse	304
10.5	Faktorenanalyse zur Pretest-Phase der Lehrer/innen-Einschätzung	334
11	LEBENS LAUF	337

Vorwort

Die vorliegende Dissertation ist der Tradition der Kulturhistorischen Schule der sowjetischen Psychologie, wie sie in den 1920er Jahren von Wygotski, Leontjew und Lurija grundgelegt wurde, verpflichtet. Des Weiteren basiert sie auf den Erkenntnissen der kritischen und materialistischen Behindertenpädagogik, die von Jantzen und Feuser in den 1980er Jahren entwickelt wurde, und fußt auf der von Feuser konstituierten „Allgemeinen Pädagogik“. Mich erstaunt, dass die Erkenntnisse und Ausführungen der oben genannten Wissenschaftler nur selektiv Einzug in die gegenwärtige pädagogische Praxis gehalten haben, zumal die zugrunde liegenden Erkenntnisse von fundamentaler Bedeutung für die pädagogische Arbeit mit Kindern und Jugendlichen – mit oder ohne Beeinträchtigungen – sind und somit „State of the Art“-Charakter für Pädagogik einnehmen sollten. Es ist ein Bestreben der vorliegenden Arbeit, Explikationen von Vertreter/innen der genannten Denkrichtungen zusammenfassend darzulegen. So kann sie einerseits als zusammenschauende „Sekundärliteratur“ für Interessierte (Lehrende, Studierende,...) fungieren, andererseits soll sie auch Basis für die künftige Lehrtätigkeit des Autors in der Lehrer/innenaus- und -fortbildung sein.

Die vorliegende Dissertation verfolgt aber nicht nur den Zweck, theoretische Erkenntnisse weiterzugeben. Das im wissenschaftspraktischen Teil der Arbeit dargelegte Instrumentarium soll es Pädagog/innen ermöglichen, in ihrer Praxis selbst forschend tätig zu sein. Es ist eine wesentliche Intention der Arbeit, interessierte Pädagog/innen darin zu unterstützen.

Im Laufe der Entstehung der Dissertation haben sich außerdem Überlegungen allgemeinerer Art ergeben, die nicht unbedingt in direktem Zusammenhang mit der Arbeit stehen, meines Erachtens aber Relevanz für Pädagogik im weiteren Sinn aufweisen. Sie betreffen drei Ebenen: die wissenschaftliche, die praktische und die politische Ebene. Im Folgenden sollen die Überlegungen näher erläutert werden.

.) Wissenschaftliche Aspekte

Analog zum monistischen Denken der Kulturhistorischen Schule sowie der kritischen und materialistischen Behindertenpädagogik, wo „Geist“ als höchst entwickelte Form von sich in der Zeit und im Raum bewegender Materie verstanden wird und seine Wechselwirkung mit der ihn generierenden Materie auch erkenntnistheoretischer Gegenstand der Auseinandersetzung ist, steht meines Erachtens wissenschaftstheoretisches Arbeiten in einem dialektischen Verhältnis zur praktischen Seite des Seins. Im Sinne einer „Praktischen Wissenschaft“ kommt der theoretischen Auseinandersetzung die Aufgabe der Analyse bestehender Verhältnisse zu und – wenn nötig – die Konstitution von Mitteln zur Veränderung von Verhältnissen. So liegt aus meiner Sicht das Primat wissenschaftstheoretischer Auseinandersetzung in der Bedeutung dieser Tätigkeit für die Praxis, speziell im pädagogischen Bereich.

Die Auseinandersetzung mit der Kulturhistorischen Schule erfolgt im Rahmen der vorliegenden Arbeit sowohl auf Basis von Sekundärliteratur als auch anhand von Originalwerken. Dabei hat sich gezeigt, dass die sekundären wissenschaftlichen Arbeiten, die auf den Originalerkenntnissen aufbauen, meist sehr elaborierten Charakter aufweisen. So erreichen Grundgedanken, wie sie z.B. bei Wygotski oft in recht einfachen Worten ausgedrückt werden, auf Grund der wissenschaftlichen Durchdringung der jüngeren Autor/innen eine Diversifizierung komplexeren Grades. Auch Verknüpfungen erster Erkenntnisse mit aktuelleren Wissenslagen tragen zu einer weiteren Steigerung des Anspruchcharakters der Sekundärliteratur bei. So ist es auch ein Anliegen der vorliegenden Arbeit, durch Rückgriff auf Originaltexte und auf Sekundärliteratur – sowie deren konnektive Darstellung – den Forschungsprozess zum gegenwärtigen Erkenntnisstand herauszuarbeiten.

Wissenschaftliches Arbeiten kann in Bezug auf den Grad der Verortung im Spannungsfeld „Theorie – Praxis“ schematisch sehr verkürzt dargestellt in drei Kategorien eingeteilt werden:

- Wissenschaft „L’Art pour l’Art“: Die Wissenschaft „für sich“ dient ganz im hermeneutischen Sinne der Entwicklung, Überprüfung und/oder Verwerfung wissenschaftstheoretischer (Hypo)Thesen, Erkenntnisse oder Theorien. Ihr Bezug zur Praxis hat – wenn überhaupt – sekundären Charakter.

- Wissenschaft im Konnex mit (möglichen) Auswirkungen auf der praktischen Ebene: Denkmodelle dieser Kategorie befassen sich mit der theoretischen Durchdringung praktischer Verhältnisse. Sie befassen sich – wie oben angeführt – mit der Analyse bestehender Verhältnisse und – wenn nötig – mit der – fiktiven – Konstitution von Mitteln zur Veränderung von Verhältnissen. Den Denkmodellen dieser Kategorie ist gemein, dass sie sich alle auf die Praxis beziehen, ihre Erkenntnisse dort aber nicht oder nur fragmentarisch ankommen.
- Wissenschaft im dialektischen Verhältnis mit der Praxis: Die theoretische Exploration wirkt sich auf die praktischen Verhältnisse aus, deren Veränderungen wiederum Gegenstand der theoretischen Auseinandersetzung sind usw.

Im pädagogischen Bereich befindet sich meines Erachtens die wissenschaftliche Auseinandersetzung in der österreichischen pädagogischen Landschaft hauptsächlich auf den Ebenen der ersten und zweiten Kategorie. Für die Umsetzung eines Verhältnisses zwischen Theorie und Praxis auf der dritten Ebene stimmt die Betrachtung der Realität nicht zuversichtlich: In den Schulen fehlen Pädagog/innen, die Problemlagen ihrer Praxis aus einer wissenschaftlichen Perspektive reflektieren und so ins konstruktive Handeln kommen können bzw. es fühlen sich viele der tätigen Lehrer/innen für die sich ihnen in der Praxis stellenden Problemlagen zu wenig und/oder zu schlecht ausgebildet. Es fehlt an analytisch-theoretischer Auseinandersetzung. Erkenntnisse der Psychologie der Kulturhistorischen Schule der 1920er Jahre werden in der wissenschaftlichen Pädagogik bis heute nicht hinreichend wahrgenommen. So hat Feusers Kritik am Erziehungs-, Bildungs- und Unterrichtssystem¹ (vgl. Feuser 1995!) an ihrer Aktualität nichts verloren. Pflichtschulinspektorin Grubich-Müller fasst die Situation wie folgt zusammen: „Wir bilden Kinder von heute mit den Methoden von gestern bzw. vorgestern für ein Leben von morgen aus.“² Gemeint sind damit die in der Bildungslandschaft tradierten Methoden wie Frontalunterricht, fragend-entwickelnder Unterricht usw. Denn auch Methoden wie schüler/innenzentrierter Unterricht, kooperativ-handelnder Unterricht, Projektunterricht,... sind keine Erfindungen der letzten Jahre. Viele der

¹ Feuser bezieht sich auf das deutsche System, die angeführte Kritik lässt sich aber analog auf den gesamten deutschsprachigen Raum ausdehnen.

² mündliches Zitat, aus einem persönlichen Gespräch im Juli 2012

reformpädagogischen Ansätze entwickelten sich in der ersten Hälfte des 20. Jahrhunderts. Und genau für die Umsetzung der bereits vorhandenen – praktischen wie wissenschaftlichen – Erkenntnisse bedarf es eines Umsetzungsplans mit kurz-, mittel- und langfristigen Perspektiven. Die Grundfrage eines solchen wissenschaftspraktischen Entwicklungsplans muss lauten: Wie lassen sich die vorhandenen humanwissenschaftlichen Erkenntnisse in die tägliche pädagogische Praxis transferieren, auf sie „herunterbrechen“? Diese Frage kann als Schnittpunkt wissenschaftlicher, praktischer und politischer Überlegungen aufgefasst werden. Letztendlich ist es immer auch eine Frage der (politischen) Entscheidungsträger/innen, ob derartige Veränderungen der Verhältnisse denn überhaupt gewollt sind.

Abgesehen von den Methoden lässt sich bei der Betrachtung der herrschenden pädagogischen Praxis auch auf der inhaltlichen – und damit auf der didaktischen - Ebene ein Problemfeld aufzeigen: So steht das „Leben von morgen“ nur sehr rudimentär im Fokus der pädagogischen Auseinandersetzung. Meines Erachtens spielen z.B. Erkenntnisse der Zukunftsforschung oder auch die epochaltypischen Schlüsselprobleme als curriculare Orientierung (vgl. Klafki 1996) bei der Planung und Durchführung von Unterricht neben der – durchaus legitimen – Vermittlung von Kulturtechniken und (Alt)Datenwissen meist nur eine sehr untergeordnete Rolle. Selbst die Welt von heute hält nur marginal Einzug in das pädagogische Wirken. Im schulischen Raum findet kaum eine Auseinandersetzung mit der Lebensrealität der Kinder und Jugendlichen statt. Längst sind die modernen Kommunikationstechnologien und die sozialen Netzwerke wie Facebook oder Twitter u.a. als fixer Bestandteil in den Kinderzimmern angekommen. In die Arbeit der Schule werden diese Technologien kaum einbezogen; ja, sie gelten sogar als „unterrichtsstörend“. Phänomene wie „Happy Slapping“ und/oder Webseiten mit gewalttätigem bzw. pornografischem Inhalt werden im Unterricht selten prospektiv und protektiv bearbeitet, Unterricht *re*-agiert höchstens im Anlassfall. Auch eine vertiefende Auseinandersetzung mit Lebensrealitäten wie Arbeitslosigkeit, Gewalt in der Familie, Alkoholismus ua. ist in der Schule kaum gegeben. Die kritische Betrachtung diverser Wirtschaftssysteme fehlt ebenso wie erste Einblicke in die Mechanismen der alltäglichen Lebens(er)haltung. Dabei könnte gerade für all diese Thematiken die Schule den viel zitierten und gepriesenen „Schonraum“ für Kinder und Jugendliche darstellen, in dem diese dort die (professionelle) Unterstützung bei

der Bewältigung ihrer Lebensrealitäten bekommen, wie sie andere Systeme - z.B. die Familie - (alleine) nicht leisten können. Dabei muss aber darauf Bedacht genommen werden, dass der „Schonraum“-Gedanke nicht zur „Trivialisierung“ des Lernens und zur Reduktion von z.B. sozial deprivierten Kindern und Jugendlichen auf ihre soziale Situation führt, wie weiter unten analog für Menschen mit schwersten Beeinträchtigungen dargestellt wird (vgl. Abschnitt 3.4). Vielmehr bedarf es sehr wohl einer Forderung der Schüler/innen – auch im kognitiven Bereich – im Sinne der Festigung von Fähigkeiten und Fertigkeiten in der Zone der aktuellen Entwicklung sowie der Findung und Unterstützung der Möglichkeiten in der Zone der nächsten Entwicklung. Nur über eine anspruchsvolle, die Ganzheit des Individuums im Fokus habende Förderung in der Schule ist eine Anbahnung der autonomen Realitätsbewältigung von Kindern und Jugendlichen leistbar.

.) Praktische Aspekte

Der Schwerpunkt des empirischen Teils dieser Arbeit liegt auf der Entwicklung eines Instrumentariums zur Erhebung der sozio-emotionalen Kompetenzen von Schüler/innen mit schweren Beeinträchtigungen. In diesem Bereich kommt der Verhaltensbeobachtung ein hoher Stellenwert zu. Sie erlaubt die Erhebung von Interaktionsmustern in der Klasse/Lerngruppe sowie deren ziemlich objektive und genaue Analyse. Somit ergeben sich wertvolle Daten bezüglich des sozialen Gefüges von Klassen/Lerngruppen. Dabei hat die Evaluation von Verhaltensweisen nicht nur bei Schüler/innen mit schweren Beeinträchtigungen Relevanz. Grundsätzlich wäre eine Analyse der Interaktionsmuster aller Schüler/innen einer Klasse/Lerngruppe sinnvoll. Dies erscheint aber gegenwärtig ressourcenbedingt nicht realisierbar.

Doch schon eine Evaluation der Interaktionen mittels Verhaltensbeobachtung speziell bei „herausfordernden“ Kindern und Jugendlichen – also bei jenen, mit denen *wir* Probleme haben, weil *sie* Probleme haben – kann sich für die Analyse der Gesamtsituation in einer Klasse/Lerngruppe als zuträglich erweisen, da das Verhalten dieser Schüler/innen sozusagen als Indikator für die soziale Dynamik einer Klasse/Lerngruppe fungiert. Dabei gilt es zu beachten, dass eine durchgeführte Evaluation nicht nur zum Selbstzweck erstellt wird, sondern im Sinne einer Prozessbegleitung verstanden werden müsste.

Folgender Ablauf wäre vorstellbar: Mit dem entwickelten Instrumentarium wird von einem externen (geschulten) Evaluationsteam der Ist-Stand der sozio-emotionalen Kompetenzen³ von „Indikator“-Schüler/innen erhoben. Auf der ersten Datenerfassung aufbauend wird den in der Klasse/Lerngruppe tätigen Pädagog/innen vom Evaluationsteam prospektive und protektive Beratung in Bezug auf die Gestaltung des Unterrichts angeboten. Die Planung und Reflexion bezieht sich dabei einerseits auf organisatorische Elemente, andererseits bildet die Gestaltung von Unterricht nach den Prinzipien einer Entwicklungslogischen Didaktik (Feuser 1989 & 1995) einen weiteren Schwerpunkt der Betrachtung. Nach einem zuvor vereinbarten „Wirk-Zeitraum“ kommt es mit denselben Instrumentarien der ersten Erhebung zu einem zweiten Durchgang. Die Veränderungen stellen die Grundlage für weitere Überlegungen dar.

In diesem Zusammenhang ließe sich der Auftrag an Pädagogische Hochschulen und Universitäten generieren, die Entwicklungslogische Didaktik in Aus- und Fortbildung in Kombination mit einer oben dargestellten wissenschaftlichen Prozessbegleitung (Beratung bezüglich des unterrichtlichen Settings, didaktische Umsetzungsmöglichkeiten, Unterstützung beim Finden von Zonen der nächsten Entwicklung bei den Schüler/innen,...) zu etablieren.

Leider führt meines Erachtens die Verhaltensforschung bzw. die Verhaltensevaluation im Allgemeinen und die Evaluation im Bereich der Schüler/innen mit schweren Beeinträchtigungen im Speziellen in der gegenwärtigen pädagogischen Landschaft (zumindest im Wiener Raum) ein Dornröschen-Dasein. So wird den Ergebnissen von Erhebungen der kognitiven Kompetenzen von Regellehrplan-Schüler/innen (vgl. PISA, TIMMS,...) hohe Bedeutung zugemessen. Kaum Beachtung aber findet die Erforschung von sozio-emotionalen Kompetenzen (außer vielleicht in Diplom- und Dissertationsvorhaben) und die wissenschaftliche Auseinandersetzung mit der pädagogischen Bewältigung von Realproblemen von Kindern und Jugendlichen. Rascher durchführbare Verfahren wie Rating-Skalen und Leistungstests werden den aufwändigeren Verfahren wie der direkten Verhaltensbeobachtung vorgezogen. Dabei könnte gerade die systematische direkte

³ Parallel ließen sich auch die kognitiven Kompetenzen erheben, je nach Fragestellung der Forschungslage.

Verhaltensbeobachtung eine bedeutende Rolle z.B. bei der Feststellung besonderer Unterstützungsbedarfe von Kindern und Jugendlichen spielen. Sie könnte sogar ein Zwischenschritt oder auch ein fixer Bestandteil einer Entwicklung weg von der stigmatisierenden amtlichen Vergabe eines sonderpädagogischen Förderbedarfs sein. Diese Entwicklung wäre durch eine Änderung der österreichischen Leistungsbeurteilungsverordnung (die sich derzeit mehr als Leistungs**ver**urteilungsverordnung darstellt) möglich. Klassenwiederholungen würden nicht mehr stattfinden, da die Zuordnung der im (Regelschul)Lehrplan existierenden Schulstufen in der Beurteilung unabhängig vom Lernjahr der Schülerin/des Schülers getroffen werden kann. Darüber hinaus ließe sich – wie schon erwähnt – der Vergabemodus eines sonderpädagogischen Förderbedarfs in einem ersten Schritt durch eine systematische direkte Verhaltensbeobachtung als verpflichtenden Teil des Vergabe-Procederes – begleitet von praktischen Empfehlungen – verändern. Ziele einer solchen Entwicklung wären alters- und leistungsheterogene Lerngruppen als Regelvariante, Kompetenz-Portfolios statt Beurteilungs-Zeugnissen, in denen auch *die Kompetenz des Umgangs* mit kognitiven und sozio-emotionalen Kompetenzen erläutert wird, sowie eine systemorientierte Ressourcen-Vergabe gemäß den Bedürfnissen der betroffenen Klasse/Lerngruppe statt einer Festmachung am einzelnen Kind oder Jugendlichen (sprich: Abschaffung der individuellen Vergabe von sonderpädagogischem Förderbedarf).

Die vorliegende Arbeit versteht sich auch als Anregung für Pädagog/innen, sich mit ihrer unmittelbaren (wie mittelbaren) gegenwärtigen Praxis auseinanderzusetzen. Dabei werden Verhältnisse eines pädagogischen Ist-Standes (im Sinne einer aktuellen Zone der Entwicklung) und Überlegungen zu einem künftigen Stand in der pädagogischen Praxis (im Sinne einer nächsten Zone der Entwicklung) am Beispiel des pädagogischen Umgangs mit Schüler/innen mit schweren Beeinträchtigungen aufgezeigt und dargelegt.

Dazu muss aber festgehalten werden, dass die erläuterten Aspekte keinesfalls nur für Schüler/innen mit schweren Beeinträchtigungen gelten, sondern vielmehr quasi als Fundamentum einer Allgemeinen Pädagogik (Feuser 1995) für alle Kinder und Jugendliche verstanden werden sollten. In der Auseinandersetzung mit dieser Arbeit sollen interessierte Leser/innen dazu angeregt werden, Überlegungen anzustellen und Aktivitäten zu setzen, um von einer gängigen (vorgestrigen) Praxis ins Heute oder sogar in die Zukunft gelangen zu können. So möge die vorliegende Arbeit dazu

dienen, (Er)Kenntnisse in diesem Zusammenhang gewinnen, erweitern und optimieren zu können, damit Lernprozesse in einen wechselwirkenden Austausch mit wissenschaftlichem Denken treten. Nach Erfahrung des Autors in seiner Tätigkeit in der Aus- und Fortbildung von Pädagog/innen sind durchaus viele Lehrer/innen mit hohem persönlichem Engagement zum Wohle der ihnen anvertrauten Schüler/innen tätig. Diesem engagierten Tun fehlt jedoch oft eine theoretische Fundierung, die neben einer vertieften Reflexion auch zur Stärkung des eigenen Professionalisierungs-Bewusstseins führen kann.

.) Politische Aspekte

Wie aus den bisherigen Erörterungen teilweise schon herauszulesen ist, soll in diesem Abschnitt nicht versucht werden, die Verantwortung zur Veränderung der herrschenden pädagogischen Verhältnisse auf die einzelne Pädagogin/den einzelnen Pädagogen „abzuwälzen“. Die aufgezeigten Aspekte auf der persönlichen Ebene dürfen nicht über systemisch bedingte Mängel, politisch-ideologische Setzungen und nötige Reformen auf der politischen Ebene hinwegtäuschen. So sind in Österreich seit der 1993 und 1996 durchgeführten gesetzlichen Verankerung des Rechtes von Kindern und Jugendlichen mit Beeinträchtigungen auf integrativen Unterricht in der Pflichtschulzeit keine größeren pädagogischen Reformen zu verorten. Reformpädagogische Bemühungen sind meist an das persönliche Engagement von einzelnen Pädagog/innen gebunden. Hoffnung auf etwas Bewegung im österreichischen Schulsystem macht der Lehrplan der Neuen Mittelschule (NMS). In den didaktischen Grundsätzen ist mit den Begriffen wie „Stärken von Selbsttätigkeit und Eigenverantwortung der Schülerinnen und Schüler“, „Herstellen von Bezügen zur Lebenswelt“, „Diversität und Inklusion, Chancen- und Geschlechtergerechtigkeit“, „Individualisierung, Differenzierung, Personalisierung“,... der Weg zur „Wende zum Kind / zum Jugendlichen“ auf ministerieller Ebene vorgezeichnet. Die Ausführungen zu den didaktischen Grundsätzen des Lehrplans folgen somit den Grundsätzen der Entwicklungslogischen Didaktik. So ist zu lesen: „Aufgabe der Schule ist es, durch Individualisierung, Personalisierung und Differenzierung den Schülerinnen und Schülern die jeweils passenden Zugangsmöglichkeiten zu eröffnen, damit sie aktiv und zunehmend eigenständig ihre individuellen Leistungspotenziale entfalten können“ (BGBl. II Nr. 185/2012, Anlage 1: NMS-Lehrplan, S. 9).

An dieser Stelle seien noch einmal Überlegungen zum Prinzip des „Schonraums“ im segregativen Sinne angebracht. Das Konzept des Schonraums, der Lebensrealitäten ausschließt, findet für Menschen mit Beeinträchtigungen nach dem schulischen Bereich seine Prolongation in Form der sogenannten „Geschützten Werkstätten“, euphemistisch auch als „Integrative Betriebe“ bezeichnet. Auch im Bereich der Arbeitswelt wäre ein anderes Verständnis von Schonraum für Menschen mit Beeinträchtigungen nötig, nämlich im Sinne von *ent*-hindernden Unterstützungsmaßnahmen personeller wie materieller Art. Neben der Zurverfügungstellung geeigneter Arbeitsmittel bedarf es je nach Schweregrad der Beeinträchtigung und je nach Grad der Arbeitsanforderung auch entsprechender Arbeitsassistenzen bis zur advokatorischen Assistenz zur Bewältigung des sonstigen Lebensalltags. Leider sind in diesem Bereich keinerlei Schwerpunkte zu finden, lediglich marginale Ansätze im zurzeit aktuellen „Nationalen Aktionsplan Behinderung 2012 – 2020“ der österreichischen Bundesregierung⁴.

Mit diesen kritischen Blicken auf die schulische wie gesellschaftliche Situation in ihrem Zusammenhang im Jetzt – der Zone der aktuellen gesellschaftlichen Entwicklung – und mit dem Blick auf die Zukunft – in der Zone der nächsten gesellschaftlichen Entwicklung – mögen die dieser Arbeit vorangestellten Überlegungen mit den Worten des ehemaligen österreichischen Bundespräsidenten Dr. Heinz Fischer geschlossen werden: „Die Institution ‚Schule‘ ist nicht (nur) Spiegelbild der Gesellschaft, sondern ich messe ihr die für mich bedeutendere Funktion einer Impulsgeberin für die Gesellschaft zu“ (Fischer 2005, S: 13).

⁴ Bundesministerium für Arbeit, Soziales und Konsumentenschutz (Hrsg.): Nationaler Aktionsplan Behinderung 2012 – 2020. Strategie der österreichischen Bundesregierung zur Umsetzung der UN-Behindertenrechtskonvention.
Im Internet unter: <https://broschuerenservice.sozialministerium.at/Home/Download?publicationId=165> (24.08.2017)

Einleitung

Wie dem Titel zu entnehmen ist, hat diese Arbeit Schüler/innen mit schweren Beeinträchtigungen, deren sozio-emotionale Kompetenzen und die Möglichkeit der Erfassung derselben zum Gegenstand. Das vorliegende Forschungsvorhaben war in eine Längsschnittstudie eingebettet, die 2010 vom Stadtschulrat für Wien, Abteilung Pflichtschulen, und der Arbeiterkammer Wien in Auftrag gegeben wurde (vgl. in dieser Arbeit Abschnitt 5.1). In dieser Studie sollten u.a. auch die sozio-emotionalen Kompetenzen von Schüler/innen in der Volksschule erhoben werden. Da in der Stichprobe auch Integrationsklassen mit Schüler/innen mit schweren Beeinträchtigungen zu finden waren, galt es, auch deren sozio-emotionale Kompetenzen zu erheben. So stellte sich dem vorliegenden Forschungsvorhaben folgende leitende Frage: Welches Evaluationsinstrumentarium gilt es zu entwickeln, das die sozio-emotionalen Kompetenzen von Schüler/innen mit schweren Beeinträchtigungen erheben und messbar machen kann, damit auch Veränderungen zwischen den Messzeitpunkten darstellbar sind? Bevor jedoch das Augenmerk auf die Beantwortung dieser Frage gelegt werden kann, sollen vorerst die zentralen Begriffe „sozio-emotionale Kompetenz“ und „schwere Beeinträchtigung“ im Fokus der Betrachtung stehen. In Bezug auf „sozio-emotionale Kompetenz“ des Menschen soll zunächst dargelegt werden, dass diese in Austauschprozessen mit seiner sozialen Umwelt auftritt. Daher widmet sich ein Teil der Arbeit der Verortung des Verständnisses von sozialem Austausch in einem theoretischen Rahmen. So liegen dieser Arbeit die Ausführungen der Kulturhistorischen Schule der sowjetischen Psychologie zur „Verkehrstätigkeit des Menschen“ als Basis und als Medium für sozio-emotionale Kompetenzen zugrunde, die zunächst dargestellt werden sollen. Darauf folgend befasst sich ein Abschnitt mit einer genaueren Betrachtung der Teiltermini des Begriffs „sozio-emotionale Kompetenz“. Es soll erläutert werden, von welchem Kompetenzverständnis im vorliegenden Vorhaben ausgegangen wird, inwieweit „soziale Kompetenz“ mit „sozial kompetentem Verhalten“ zusammenhängt und wie sich die Wechselwirkung des „Sozialen“ mit dem „Emotionalen“ in der menschlichen Entwicklung konstituiert. Auch beim Begriff „schwere Beeinträchtigung“ bedarf es einer theoretischen Verortung. In dieser Arbeit wird von einem Verständnis bezüglich schwerer Beeinträchtigungen ausgegangen, wie es von der kritischen und

materialistischen Behindertenpädagogik vertreten wird. Hier sollen Aspekte entwicklungspsychologischer Art, aber auch die hochgradig wirksamen Bedeutungen der sozialen Komponente in Bezug auf die Konstitution von schweren Beeinträchtigungen dargelegt werden.

Da im vorliegenden Vorhaben der Beobachtung von Verhalten ein hoher Stellenwert eingeräumt wird, sollen an dieser Stelle für den empirischen Teil relevante Überlegungen zur Verhaltensbeobachtung aufgezeigt werden. Der empirische Teil befasst sich zunächst mit einem Überblick zum Forschungsbereich der Thematik. Es werden des Weiteren das Forschungsinteresse und die Verortung des Vorhabens in der aktuellen Bildungslandschaft dargelegt. Nach Angaben zum Forschungsdesign sollen die Phasen der Entwicklung, der Pre-Testung und des Einsatzes des Instrumentariums ausführlich erläutert werden. Schließlich finden sich Schlussfolgerungen und Überlegungen zu ev. zukünftig anschließenden Forschungsvorhaben am Ende der Ausführungen.

1 Die „Verkehrstätigkeit des Menschen“ als Medium sozio-emotionaler Kompetenzen und als Basis der ontogenetischen Entwicklung derselben

Der Schwerpunkt der vorliegenden Arbeit liegt in der Entwicklung eines Instrumentariums zur Erhebung der sozio-emotionalen Kompetenzen von Schüler/innen mit schweren Beeinträchtigungen im schulischen Kontext. So soll festgestellt werden können, wie häufig und in welcher Art und Weise die Schüler/innen im sozialen Austausch mit ihren Mitschüler/innen und Lehrer/innen ihre sozio-emotionalen Kompetenzen einbringen. Dazu bedarf es eines fokussierten Blickes auf den sozialen Austausch, da dieser einerseits das Medium zur Anwendung sozio-emotionaler Kompetenzen darstellt, andererseits aber auch als Basis der Entwicklung sozio-emotionaler Kompetenzen fungiert. Daher soll im folgenden Abschnitt ein analytischer Blick auf die sozialen Austauschformen im Kategoriensystem der in den 1920er Jahren entstandenen Kulturhistorischen Schule der sowjetischen Psychologie gerichtet werden.

Die weiteren Abschnitte dieses Themenbereichs (Abschnitt 1.9, 1.10 und 1.10.1) führen noch Überlegungen zur phylogenetischen Entwicklung des Austausches des Menschen, zu Aspekten der ontogenetischen Sprachentwicklung des Kindes im Vorschulalter und zu neuropsychologischen Grundlagen von Sprache an, da diese für Gesichtspunkte der vorliegenden Arbeit erhebliche Relevanz aufweisen.

1.1 Zur allgemeinen Makrostruktur der Kategorie „Tätigkeit“ im kulturhistorischen Modell „Subjekt – Tätigkeit – Objekt“

Die Kategorie „*Tätigkeit*“, wie sie von der Kulturhistorischen Schule der sowjetischen Psychologie geprägt wurde, „sprengt jede [zweigliedrige] Reiz-Reaktions-Psychologie“ (Kölbl 2006, S. 131) der Mensch-Umwelt-Beziehung, in dem sie – vereinfacht dargestellt – in der Konstellation Subjekt – Tätigkeit – Objekt (Umwelt) als *die* vermittelnde Instanz in Erscheinung tritt. Die Kategorie „Tätigkeit“ manifestiert sich immer in je spezifischen Tätigkeiten, wo „jede einem bestimmten Bedürfnis des

Subjekts entspricht, auf den Gegenstand dieses Bedürfnisses abzielt, nach der Bedürfnisbefriedigung erlischt und wieder reproduziert wird, möglicherweise unter völlig veränderten Bedingungen“ (A. N. Leontjew 1977, S. 33). Die konkreten Arten der Tätigkeit lassen sich nach verschiedenen Merkmalen wie Form, Art und Weise ihrer Realisierung, nach der emotionalen Anspannung, nach zeitlichen und räumlichen Merkmalen, nach ihren physiologischen Mechanismen usw. unterscheiden (vgl. A. N. Leontjew 1977). Wesentlich sind jedoch die Gegenstände, auf die sie gerichtet sind. Diese verleihen der jeweiligen Tätigkeit eine bestimmte Ausrichtung, begründen somit das Motiv für die Tätigkeit. Der jeweilige Gegenstand kann materieller oder ideeller Natur sein, von Bedeutung ist, dass hinter ihm ein Bedürfnis steht. Tätigkeit und Motiv sind also miteinander verbunden. „Tätigkeit ohne Motiv existiert nicht“ (A. N. Leontjew 1977, S. 34).

Die Tätigkeit realisiert sich in *Handlungen*, die sich als einem bewussten *Ziel* untergeordneter Prozesse vollziehen. Dabei stehen die Begriffe „Handlung“ und „Ziel“ in gleicher Relation wie die Begriffe „Tätigkeit“ und „Motiv“ – das eine ist ohne den inhärenten Sinn des anderen in originärer Bedeutung des Wortes „sinnlos“.

Die Handlungen zielen auf Teil- oder Zwischenergebnisse in Bezug auf die Erfüllung der Bedürfnisse, die hinter dem Motiv der Tätigkeit liegen, ab.

Jede Handlung weist neben dem intentionalen Aspekt (der Frage nach dem, *was* erreicht werden soll) nun auch einen operationalen Aspekt (die Frage, *wie* etwas erreicht werden soll) auf. So werden Handlungen durch eine Reihe von Aktivitäten realisiert. A. N. Leontjew nennt diese Aktivitäten „*Operationen*“, welche wiederum von den objektiv-gegenständlichen Bedingungen für ihre Durchführung bestimmt werden.

Die Begrifflichkeiten „Tätigkeit/Motiv“, „Handlung/Ziel“ und „Operation/Bedingungen“ stehen in einem hierarchischen Verhältnis zueinander, das in folgender – von mir um die Fragen „Warum?“, „Was?“ und „Wie?“ erweiterter – Grafik dargestellt werden kann:

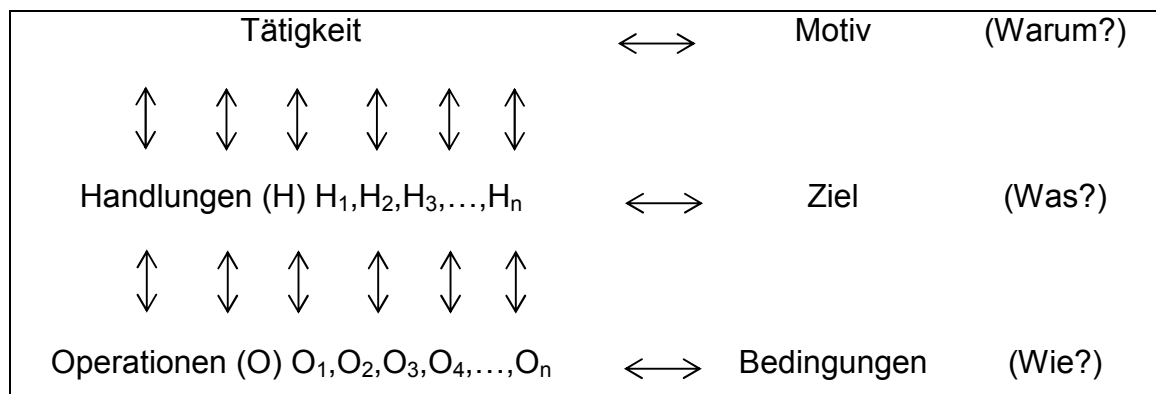


Abbildung 1: Tätigkeit – Handlungen – Operationen (nach Kölbl 2006, S. 133)

Dabei handelt es sich nicht um ein statisches Denkmodell, in dem eine Aktivität fix als „Handlung“ oder „Operation“ definiert werden kann. So kann eine Aktivität, wie das „Schuhe binden“, einmal als Handlung beim Erlernen – bestehend aus den Operationen Schuhbänder festziehen, Knoten machen, Masche bilden usw. –

zutage treten. In einem anderen Zusammenhang ist „Schuhe binden“ z.B. zu einer Operation der Handlung „Anziehen für den Winterspaziergang“ geworden.

Auch eine durch die Motivationslage definierte Tätigkeit kann sich, wenn sie ihr Motiv verliert, in eine Handlung verwandeln, die „Teilstück“ einer mit neuer/anderer Motivationslage versehenen Tätigkeit ist. Umgekehrt kann eine Handlung bei Erlangung einer selbstständig motivierenden Kraft zu einer spezifischen Tätigkeit werden (vgl. A. N. Leontjew 1977, S. 38). „Die Beweglichkeit der ‚Struktureinheiten‘ der Tätigkeit äußert sich auch darin, daß sich jede von ihnen weiter unterteilen läßt, oder umgekehrt, daß jede von ihnen vordem relativ selbständige Einheiten in sich aufzunehmen vermag“ (A. N. Leontjew 1977, S. 38). Somit lässt sich Tätigkeit nicht als additiver Prozess verstehen, sondern sie manifestiert sich als dynamisches System von Komponenten, die zueinander in Wechselbeziehungen stehen.

1.2 Die Kategorie „Tätigkeit“ als Vorgang der individuellen Entwicklung im sozialen Austausch und in der sozialen Aneignung von Welt

Mit der Kategorie „Tätigkeit“ können nun zwei entwicklungsrelevante Komponenten im Modell Subjekt – Tätigkeit – Objekt aufgezeigt werden:

- Zum einen eignet sich das Subjekt (Individuum) das Objekt (Umwelt/Gesellschaft) durch Tätigkeit – von sinnlich-praktischer bis hin zu geistig-innerer – an. Dabei werden über modale Abbilder amodale *Bedeutungen* im Sinne der „psychischen Widerspiegelung“⁵ generiert (vgl. Berger & Straka 2004, S. 34f; Grubich 2009, S. 19). Diese Bedeutungszumessung ist auf menschlichem Niveau nicht nur auf den biologischen Sinn beschränkt, sondern findet in gesellschaftlichen Prozessen unter Verwendung von Zeichensystemen (z.B. Sprache) statt. Neben der Vermittlung von Objektbedeutungen kommt es ontogenetisch auch zur Aneignung von Tätigkeitsbedeutungen, denen konstituierender Charakter in Bezug auf das menschliche Niveau der Abbildtätigkeit zuzumessen ist (vgl. Jantzen 1992).
- Zum anderen fungiert die Tätigkeit als Substrat zur Generierung und Aufrechterhaltung von *Beziehungen* im Kontext der Relation Subjekt – Tätigkeit – Subjekt als Objekt (der Andere, das DU der Welt). In dieser Funktion reguliert die Tätigkeit den Austausch des Individuums als bio-psycho-soziale Einheit mit dem es umgebenden sozialen Umfeld in den je vorherrschenden gesellschaftlichen Verhältnissen.

Der zweitgenannten Komponente soll in den folgenden Abschnitten noch mehr Aufmerksamkeit zuteilwerden, da hier die Tätigkeit im Sinne eines interpersonalen Austausches als Basis und Medium für sozio-emotionale Kompetenzen in Funktion tritt, denen in der vorliegenden Arbeit besondere Bedeutung zukommt (vgl. in dieser Arbeit Kapitel 2).

1.3 Zur Position der Kategorie „Verkehr“ im Kategoriensystem der kulturhistorischen Psychologie

A. A. Leontjew befasst sich in seinem Werk „Psychologie des sprachlichen Verkehrs“ (1982) umfassend mit der Analyse der Kategorie *Verkehr* im Kontext des

⁵ Die Thematik der psychischen wie der vorgreifenden Widerspiegelung kann im Rahmen dieser Arbeit nicht näher erläutert werden. An dieser Stelle sei z.B. auf die Ausführungen von Berger verwiesen (2010).

tätigkeitstheoretischen Verständnisses der Psychologie. Dabei führt er zunächst die für eine Analyse bedeutenden Kategorien wie folgt an (vgl. S. 28):

1. Tätigkeit
2. Wechselwirkung (Interaktion)
3. Verkehr
4. Wechselbeziehung
5. Gesellschaftliche Beziehung

Die Kategorie „Tätigkeit“ wurde bereits weiter oben erörtert. Die Organisation der Tätigkeit wird im Allgemeinen mit dem Begriff „Kommunikation“ umfasst. A. A. Leontjew stellt in diesem Zusammenhang jedoch fest, dass hier eine differenziertere Betrachtung nötig ist. „Kommunikation [...] ist einer der Faktoren der Interaktion oder, um genauer zu sein, eine Gesamtheit solcher Faktoren“ (S. 29). Bezüglich dieser Faktoren verweist A. A. Leontjew auf die Termini „psychischer und sozialer Kontakt“ bei Szczepanski (1963, bei A. A. Leontjew 1982, S. 29) sowie „körperlicher und informationeller Kontakt“ bei Argyle (1967, bei A. A. Leontjew 1982, S. 29). Um Verkehr jedoch richtig qualifizieren zu können, gilt es, sich eine klare Vorstellung vom wirklichen Verhältnis der Begriffe Beziehung, Verkehr und Tätigkeit zu verschaffen (vgl. A. A. Leontjew 1982, S. 29).

Grundsätzlich lässt sich Verkehr verstehen „als das System zielgerichteter und motivierter Prozesse, die die Wechselwirkung der Menschen in der kollektiven Tätigkeit gewährleisten, gesellschaftliche und persönliche, psychologische Verhältnisse realisieren und spezifische Mittel benutzen, vor allem die Sprache“ (A. A. Leontjew 1982, S. 138).

In Bezug auf die Kategorie „Wechselwirkung“ oder „Interaktion“ führt a. a. Leontjew aus, dass diese durch den Verkehr vermittelt wird (vgl. A. A. Leontjew 1982, S. 29). „Wechselwirkung, Interaktion ist eine kollektive Tätigkeit, die wir nicht von seiten ihres Inhalts oder Produkts untersuchen, sondern auf der Ebene ihrer sozialen Organisation“ (A. A. Leontjew 1982, S. 29). Hier lässt sich ein für diese Arbeit relevanter Hinweis auf die Bedeutung sozio-emotionaler Kompetenzen für die Organisation und Gestaltung von Interaktionen finden, deren Untersuchung Gegenstand des vorliegenden Forschungsvorhabens ist.

Weiters konstatiert A. A. Leontjew bestimmte Typen der Organisation von kollektiven Arbeitsprozessen, die sich unabhängig vom konkreten Inhalt der Tätigkeit als effektiv

erweisen. Diese werden als *Wechselwirkungen* bezeichnet. Bei weiterer Analyse ergibt sich die Frage, *auf welche Weise* diese optimale Organisation erreicht wird. Hier kommt der Aspekt des *Verkehrs* zum Vorschein. Unter diesem Begriff sind jene Prozesse subsumiert, die eine effektive Organisation der Tätigkeit hervorrufen, aufrechterhalten und steuern. „Die Wechselwirkung (Interaktion) ist also durch den Verkehr vermittelt. Dank dem Verkehr können die Menschen in Wechselwirkung treten“ (A. A. Leontjew 1982, S. 29). Wechselwirkung oder Interaktion ist somit eine kollektive (mitunter auch dyadische) Aktivität auf der Ebene der sozialen Organisation von Tätigkeit (vgl. Ausführungen zum persönlich-orientierten Verkehr in dieser Arbeit S. 27).

Im Weiteren führt A. A. Leontjew aus, dass der Verkehr als Realisation oder Aktualisierung eines gesellschaftlichen Verhältnisses/einer gesellschaftlichen Beziehung aufgefasst werden kann. Tätigkeit (meines Erachtens sollte hier im Sinne einer Abgrenzung der Bedeutungsebenen von Tätigkeit und Wechselwirkung die Begriffskonstellation „Wechselwirkung als effektive Organisation von Tätigkeit“ verwendet werden) ist wiederum das, worin sich dieses gesellschaftliche Verhältnis realisiert und aktualisiert; „sie ist psychologischer Inhalt des Verkehrsprozesses“ (A. A. Leontjew 1982, S. 29). Und weiter: „...in diesem und nur in diesem Sinne kann man Verkehr und Wechselwirkung (Interaktion) voneinander abgrenzen.“

Die vierte Kategorie „Wechselbeziehung“ stellt A. A. Leontjew einerseits als „persönlichkeitsbezogenes, psychologisches Korrelat“ der fünften Kategorie „Gesellschaftliche Beziehung / Gesellschaftliche Verhältnisse“ dar. Sozusagen „zur anderen Seite hin“ zitiert er die Formel von Mjasiscev, der zufolge „die ‚Wechselbeziehung‘ die innere, persönlichkeitsbezogene Grundlage der *Wechselwirkung* (Hervorhebung R.G.) ist, und letztere die Realisation oder Folge und Ausdruck ersterer“ (Mjasiscev 1960, zit.n. A. A. Leontjew 1982, S. 29). Somit zeigen sich in der Gestaltung der Interaktion (Wechselwirkung) die sozio-emotionalen Kompetenzen eines Menschen, die benötigt werden, um interpersonale Beziehungen aufbauen und erhalten zu können. So müssten sich demnach die sozio-emotionalen Kompetenzen durch Beobachtung und Analyse der Interaktionen feststellen lassen, was wiederum das Forschungsinteresse dieser Arbeit darstellt.

1.4 Zum Verhältnis „Tätigkeit“ und „Verkehr“

In dem zeithistorischen Aufsatz „Tätigkeit und gesellschaftlicher Verkehr“ erörtert A. A. Leontjew die Frage, ob der (soziale) Verkehr als Tätigkeit zu bezeichnen ist (vgl. A. A. Leontjew 1982, S. 135ff). Er postuliert, dass dieses Problem aus zweierlei Perspektiven betrachtet werden kann:

- Stellt der Verkehr eine qualitativ eigenständige Form sozialer Tätigkeit neben der produktiven, geistigen, ästhetischen usw. Tätigkeit dar?
- Kann der Verkehr als selbstständige Grundeinheit von Tätigkeit auftreten?

In der weiteren Ausführung orientiert sich A. A. Leontjew an der zweiten Fragestellung. Er bezeichnet Verkehr als „Verhalten zueinander“, das in einer dialektischen Relation mit den Begriffen „Arbeit“ und „Bewusstsein“ steht, wobei der Arbeit – dem „Verhältnis zur Natur“ – die primäre Rolle zukommt. (In der Aufspannung des dialektischen Verhältnisses der Entwicklung der drei Komponenten verweist A. A. Leontjew an dieser Stelle auf das Aufkommen der Sprache als spezifisches, grundlegendes Verkehrsmedium.) „Mit einem solchen Ansatz ist unterstellt, daß die *kollektive* (Hervorhebung A. A. Leontjew) Arbeit als die Quelle betrachtet wird, aus der die individuellen Formen der Arbeitstätigkeit hervorgegangen sind. Nur unter dieser Voraussetzung wird sowohl die Logik der Entwicklung der Arbeit selbst als auch die Logik der Bewußtseinsentwicklung und die *Logik des Aufkommens und der Entwicklung des menschlichen Verkehrs vom ‚materiellen Verkehr‘ (Marx) bis hin zu seinen höchsten, semiotisch und psychologisch spezialisierten Formen* (Hervorhebung R.G.) einsichtig“ (A. A. Leontjew 1982, S. 136). Dieser Gedanke liefert meines Erachtens einen ersten – phylogenetisch begründbaren – Bezug zur hierarchischen Ordnung von Interaktionsniveaus, die ja bildlich gesprochen – neben den Formen des Verkehrs als eine Seite – die zweite Seite derselben Medaille darstellen (vgl. in dieser Arbeit S. 25), und zwar vom physischen über das mimisch-gestische bis hin zum verbal-sprachlichen. Dieser Umstand ist für diese Arbeit insofern relevant, als dass es beim hier zu entwickelnden Erhebungsinstrumentarium von Bedeutung ist, welche Interaktion bei gleichzeitig mehrfach auftretenden Interaktionen zu verzeichnen sei (vgl. in dieser Arbeit S. 171).

1.5 Arten von Verkehr

Primär lassen sich zwei Grundvarianten von Verkehr unterscheiden:

- Er kann einerseits *gegenständlich-orientiert* – im Verlauf gemeinsamer *nichtkommunikativer* (Hervorhebung R.G.) Tätigkeit – in Erscheinung treten. Dies stellt „die Ausgangsform von Verkehr (sowohl in der Phylo- als auch in der Ontogenese)“ (A. A. Leontjew 1982, S. 143) dar. Wichtig ist auch hier, zwischen *Wechselwirkung* und *Verkehr* zu unterscheiden. Wird die Struktur der Wechselwirkung von dem je individuellen Beitrag des Einzelnen zur kollektiven Tätigkeit bestimmt, können Verkehrsprozesse autonomen Charakter haben. So ist der Verkehr zwar für die Wechselwirkung unabdingbar, aber ein und dieselbe Wechselwirkung lässt sich durch differente Verkehrsformen unterschiedlicher Zielsetzungen bzw. unterschiedlichen Charakters oder/und Ausmaßes realisieren. Die Unterscheidung wird besonders deutlich, wenn zwischen Verkehr als regulierendem Element der Wechselwirkung („Ausführungsphase der Tätigkeit“) und dem Verkehr als Voraussetzung der Wechselwirkung („Orientierungsphase der Tätigkeit“) differenziert wird.
- Auf der anderen Seite kann der Verkehr in seiner komplizierteren Form als „reiner“ Verkehr auftreten. Hier wäre wieder zwischen *sozial-orientiertem* und *persönlich-orientiertem* Verkehr zu unterscheiden.
 - Im *sozial-orientierten* Verkehr tritt das Subjekt faktisch „verdoppelt“ auf. So wird der sozial-orientierte Verkehr sehr wohl von einem Individuum – z.B. einer/einem Dozent/in oder einer/einem Fernsehkommentator/in – realisiert, jedoch repräsentiert das Individuum in seiner Rede immer Meinungen, Überzeugungen, Informationen des sozialen Kollektivs oder der Gesellschaft. Das Kollektiv oder die Gruppe, an die sich eine derartige Einwirkung wendet, ist wiederum nur zum Teil durch die (anwesenden) Zuhörer/innen vertreten.
 - Beim *persönlich-orientierten* (interpersonalen) Verkehr lassen sich wiederum zwei Varianten unterscheiden, der *diktale* und der *modale* Verkehr.

- Der *diktale* Verkehr ist an eine bestimmte Wechselwirkung – z.B. an die Abstimmung der Positionen zum Zweck einer nachfolgenden kollektiven Tätigkeit oder den Austausch wichtiger Informationen während der Tätigkeit – gekoppelt. Er ist hinsichtlich des Subjekts der Wechselwirkung (in diesem Falle eine Dyade), des Subjekts des Verkehrs (dieselbe Dyade) sowie des Gegenstands (die Wechselwirkung) mit dem gegenständlich-orientierten Verkehr ident.
- Beim *modalen* Verkehr hat die Tätigkeit, für die eine Wechselwirkung erforderlich ist, keinen unmittelbar sozialen Charakter. Daher realisiert die Wechselwirkung „die auf ihrer Basis entstehenden und relative Selbständigkeit annehmenden persönlichen, psychologischen Wechselbeziehungen der Menschen“ (A. A. Leontjew 1982, S. 144). Der Gegenstand des Verkehrs – sein Motiv – ist in diesem Fall nicht die Kooperation, sondern die Übereinstimmung. A. A. Leontjew vergleicht den modalen Verkehr mit dem, was herkömmlicherweise unter der „Klärung der Verhältnisse“ verstanden wird. Gegenstand sind somit die psychologischen Wechselbeziehungen der Verkehrspartner/innen und deren Optimierung, wobei A. A. Leontjew dabei grundsätzlich von der Intention der Agierenden ausgeht, die je eigene Position durchsetzen zu wollen.

Es zeigt sich hier, dass A. A. Leontjew den Bogen in Bezug auf den Verkehr spannt, der in Wechselwirkungen – also Interaktionen – realisiert wird, vom gegenständlich-orientierten Verkehr bis zum modalen Verkehr, bei dem die psychologischen Wechselwirkungen Gegenstand sind. Die Annahme A. A. Leontjews, dass bei den psychologischen Wechselwirkungen (Interaktionen) die Agierenden ihre Position durchsetzen wollen, spiegelt sich auch in den Definitionen von Interaktion wider, die in dieser Arbeit unter der Fußnote 21 zu finden sind. Dort ist z.B. von der Einwirkung auf das Verhalten des Anderen oder der gegenseitigen Beeinflussung von Individuen die Rede. Des Weiteren lässt sich hier eine Äquivalenz zum Bogen von der physischen (nichtkommunikativen) Interaktion bis hin zur verbalen Interaktion, wie sie für die Erhebung sozio-emotionaler Kompetenzen in dieser Arbeit relevant sind, aufzeigen (vgl. in dieser Arbeit S. 171).

1.6 Zur Genese des Verkehrsbedürfnisses

Im Abschnitt „Funktional-zielbezogene Orientierungsfaktoren in den Verkehrsprozessen“ (A. A. Leontjew 1982, S. 97ff) spannt A. A. Leontjew das Problem der Genese des Verkehrsbedürfnisses in der ontogenetischen Entwicklung des Menschen auf. Im Folgenden soll kurz darauf eingegangen werden, da sich auch hier Assoziationen zu Fragestellungen der vorliegenden Arbeit ergeben.

Im Prozess der Analyse einer Problemsituation, in der Verkehr stattfindet, wird in „Bekanntes“ und „Unbekanntes“ unterschieden. Es werden gleichzeitig das Ziel des Verkehrs sowie die vorhandenen Bedingungen für das Erreichen des Ziels ausgelotet. Während dieser Orientierung verwandelt sich ein vorhandenes *Bedürfnis* in ein *Motiv*; so entsteht die *kommunikative Intention*. Jede Problemsituation besteht eigentlich aus zwei Situationen – „der im Moment des Verkehrs real existierenden und der von uns als Resultat des Verkehrs vorhergesehenen“ (A. A. Leontjew 1982, S. 97). (Hier lassen sich meines Erachtens eindeutige Parallelitäten zu Wygotskis Ausführungen der aktuellen und der nächsten Zone der Entwicklung herstellen; vgl. in dieser Arbeit Abschnitt 3.2.) Auf dieser Ebene der Orientierung manifestiert sich eigentlich noch keine sprachliche Tätigkeit, auch wenn im Weiteren eine sprachliche Aktivität folgt. Zur Lösung einer Problemsituation sind fast alle Arten des Verkehrs heranzuziehen. Welche ausgewählt wird, entscheidet sich in der Phase der Orientierung. Nach der Orientierung ist bestimmt, ob überhaupt in Verkehr getreten wird, wenn ja, mit wem, wozu und in welcher Form (z.B. sprachlich oder nichtsprachlich usw.). Im Anschluss an die Umbildung der Problemsituation in die kommunikative Aufgabe kommt es zur sekundären Orientierung über die Bedingungen der Aufgabe, „um ein bestimmtes Verfahren zu ihrer Lösung zu wählen“ (A. A. Leontjew 1982, S. 98). Als Ergebnis dieses Prozesses kann die „innere Programmierung“ der zukünftigen Aktivität bezeichnet werden, in der sich die „sinnhafte Seite“ des künftigen Tuns herausbildet, ohne bereits den Modus der Aktivität festgelegt zu haben. Die dargestellten Prozesse ließen sich als „Etablierung eines Verkehrsbedürfnisses“ (R.G.) subsumieren. Dieses wiederum stellt die Basis jeglichen interindividuellen Austausches dar, der sich zwischenmenschlich in den Formen der physischen, der gestisch-mimischen und der verbalen Interaktion manifestiert. Die Evaluation dieser Formen der zwischenmenschlichen

Verkehrstätigkeit von Schüler/innen mit schweren Beeinträchtigungen bildet den Kern der vorliegenden Arbeit.

An dieser Stelle stellt A. A. Leontjew die grundsätzliche Frage, ob es ein derartiges Bedürfnis nach gesellschaftlichem Verkehr überhaupt gibt. Zur Beantwortung dieser Frage zitiert er Dobrynin (1970, bei A. A. Leontjew 1982, S. 99), der schreibt: „Das Verkehrsbedürfnis ist nicht nur dem Menschen eigen, sondern auch vielen Tieren, die hilflos geboren werden und auf die Fürsorge der Umgebung angewiesen sind.“ Dobrynin postuliert des Weiteren, dass das Kind „nach der Geburt ebenfalls völlig hilflos und auf die Hilfe der Erwachsenen angewiesen“ ist. Mittels des Verkehrs lernt es, was und wie etwas zu tun ist, „um die Erfüllung seiner Wünsche zu erlangen“. „Das Kleinkind greift nach der Hand des Erwachsenen und zeigt ihm den gewünschten Gegenstand“, auch wenn es noch nicht sprechen kann. An dieser Stelle sei auf die Ausführungen in dieser Arbeit zur Theorie von Trevarthen & Aitken (1994, 1997) von der Existenz einer „freundlichen Begleiterin“ oder eines „freundlichen Begleiters“ als virtuelle Repräsentation des ‚Anderen‘ verwiesen; vgl. in dieser Arbeit Abschnitt 3.3 bzw. vgl. auch die Ausführungen zur Bedeutung des Dialoges (in dieser Arbeit S. 74ff).

A. A. Leontjew schreibt dem dargestellten Bedürfnis ab dem Niveau der menschlichen Entwicklung nicht das Bedürfnis nach *Verkehr* zu, sondern verortet in diesem von Anfang an eine Funktion als Verbindungsglied zwischen der Persönlichkeit des Kindes und seinen sozialen Wechselbeziehungen mit seinem Umfeld, „die infolge der Wirkung verschiedener nichtkommunikativer Bedürfnisse und Motive entstehen“ (A. A. Leontjew 1982, S. 99).

Zur Darstellung der Entwicklung des Verkehrs zitiert A. A. Leontjew Mescerjakov (1971, Anm.: er beschäftigte sich mit der Entwicklung von taubblinden Kindern; bei A. A. Leontjew 1982, S. 100) und führt aus, dass jene Bewegungen der das Kind versorgenden erwachsenen Person die allerersten Mittel des Verkehrs darstellen, die noch vor den speziellen kommunikativen Mitteln, den Gesten, auftreten. Sie bilden den Anfang der gemeinsamen gegenständlichen Handlung und übernehmen neben der sachlichen auch eine kommunikative Funktion. Sie entstehen durch die Initiative der/des Erwachsenen. Diese Bewegungen lassen sich nicht als einfache Ausdrucksbewegungen verstehen, sondern werden „in der Tätigkeit zur Versorgung des Kindes geschaffen“ und „markieren den Beginn der Aufteilung einer vorläufig

noch höchst einfachen Arbeitsoperation zwischen Erwachsenem und Kind“ (Mescerjakov 1971, zit.n. A. A. Leontjew 1982, S. 100).

In der Folge verweist A. A. Leontjew auf die Autorin Lisina (1970, bei A. A. Leontjew 1982, S. 99f), wonach die Entwicklung des Verkehrs einige aufeinanderfolgende Etappen durchläuft. Er beginnt bei Lisina mit einer „unmittelbar-emotionalen Form“, der A. A. Leontjew aber den Charakter von Verkehr abspricht, da A. A. Leontjew auf dieser Stufe keinerlei sozial bedeutungsvollen Inhalt verortet. A. A. Leontjew macht hier auf das Verständnis des vorher aufgezeigten animalischen Austausches im Sinne von Dobrynin aufmerksam. Aber sobald beim Kind gegenständliche Handlungen bemerkbar sind, entfalten sich in diesen gemeinschaftlichen Handlungen des Kindes mit dem es umgebenden personalen Umfeld die affektiven Kontakte. Diese „spielerischen und manipulativen Handlungen des Kindes“ bekommen schon teilweise eine „spezifische sozial-funktionale Ladung“ (A. A. Leontjew 1982, S. 99), da sie das Kind weniger wegen des unmittelbar praktischen Ergebnisses, sondern vielmehr aus der Intention, die Erwachsene/den Erwachsenen zu interessieren, von ihr/ihm gelobt zu werden usw., ausführt.

Schließlich zitiert A. A. Leontjew Lisina: „Die Entwicklung besteht in der kindlichen Aneignung der sozial-historischen Erfahrung der Menschheit und der materiellen Kultur. Die menschliche Erfahrung ist darin so verdinglicht, daß die Kinder sie unmittelbar nicht sehen können und die Hilfe *älterer Kinder* (Hervorhebung R.G.: Lisina deutet hier schon die in dieser Arbeit weiter unten ausgeführte Bedeutung des „entwicklungshierarchischen Gefälles“ für Unterricht im Wygotskischen Sinn an; vgl. in dieser Arbeit S. 68) und der Erwachsenen, die einen Teil dieser Erfahrung schon besitzen, benötigen, um sie zu erschließen“ (Lisina 1970, zit.n. A. A. Leontjew 1982, S. 99).

Das Verkehrsbedürfnis lässt sich in den frühen Etappen der kindlichen Entwicklung auf eine „*Verwendung* des Verkehrs zur Befriedigung nichtkommunikativer Bedürfnisse“ (A. A. Leontjew 1982, S. 100) vor allem sozial-praktischer Art zurückführen. Der Verkehr äußert sich auf diesem Niveau auch schon in Formen vorkommunikativen Kontakts, noch bevor er über Gesten und Sprache realisiert wird. Die aufgezeigte Darstellung der ontogenetischen Entwicklung des Verkehrsbedürfnisses und des Verkehrs lässt meines Erachtens neben der phylogenetisch basierten Erklärung (vgl. in dieser Arbeit S. 26) auf eine

ontogenetische Fundierung einer hierarchischen Ordnung von Verkehrs- und somit Interaktionsniveaus, vom physischen über das mimisch-gestische bis hin zum verbal-sprachlichen, schließen. Dieser Umstand ist für diese Arbeit wiederum relevant, als dass es beim hier zu entwickelnden Erhebungsinstrumentarium von Bedeutung ist, welche Interaktion bei gleichzeitig mehrfach auftretenden Interaktionen zu verzeichnen sei (vgl. in dieser Arbeit S. 171).

1.7 Zur Rolle des Verkehrsbegriffs in der Untersuchung der „Deutschen Ideologie“ (Marx & Engels)

Nach einer Analyse der Untersuchung der „Deutschen Ideologie“ von Marx & Engels mit dem Fokus auf die Rolle des Verkehrsbegriffs in dieser, stellt A. A. Leontjew drei Hauptthesen dar (A. A. Leontjew 1982, S. 34):

- „a) *die Hierarchie der Verkehrsformen* (Hervorhebung R.G.); die Möglichkeit, Spielarten des Verkehrs nach verschiedenen Kriterien zu bestimmen, und *die historische Entwicklung der Verkehrsformen, zum Beispiel vom materiellen Verkehr zum geistigen Verkehr* (Hervorhebung R.G.);
- b) die Auffassung des Verkehrs als Prozeß der Verwandlung eines gesellschaftlichen Verhältnisses aus der virtuellen in die reale, „wirkliche“ Form – einer Verwandlung, die sich unter bestimmten Umständen vollzieht;
- c) im Zusammenhang damit eine zweifache Sicht des Verkehrs: als Prozeß (Prozeß der Aktualisierung) und als Bedingung (Modus der Aktualisierung).“

In Zusammenhang mit der vorliegenden Arbeit stellen speziell die Thesen a) und b) jeweils einen Anknüpfungspunkt für Assoziationen dar: These b) lässt sich unter dem Fokus des modalen Verkehrs mit der Intention von Interaktion von Individuen, sich gegenseitig innerhalb von und zwischen Gruppen zu beeinflussen mit dem Ziel der Verhaltensänderung u.ä. in Bezug setzen (vgl. dazu auch die Definitionen von Interaktion; in dieser Arbeit S. 119).

Die These a) kann wiederum als rekursive Referenz zur Unterlegung der evolutionären Hierarchie der Formen des Verkehrs – und damit der

Interaktionsniveaus – herangezogen werden, was wiederum Relevanz für die Verzeichnung von Interaktionen im Erhebungsinstrumentarium dieser Arbeit aufweist.

1.8 Mittel im Verkehr

Im Abschnitt „Semiotische Spezialisierung des Verkehrs“ (A. A. Leontjew 1982, S. 54ff) erörtert A. A. Leontjew, welche Mittel im Verkehr benutzt werden. So unterscheidet er neben dem materiellen Verkehr grundsätzlich zwei Hauptgruppen von Mitteln des Verkehrs mit dem Diskriminationsmerkmal „persönlicher Sinn“.⁶

Der ersten Gruppe ist die Tatsache inhärent, dass sich durch ihren Einsatz keine unmittelbare Einwirkung auf den persönlichen Sinn ergibt, sondern sie vollzieht sich – indirekt – über die Wahrnehmung zeichenhafter Mittel. Hierbei spannt sich der Bogen von materiellen Objekten, die sozusagen situativ semiotisch hochgeladen werden können, über Zeichensysteme wie Gebärden („‘Sprache‘ der Gesten“; A. A. Leontjew 1982, S. 54) bis hin zum sprachlichen Verkehr, in dem Bedeutungen über Wörter und Worte vermittelt werden können.

Auf der anderen Seite lässt sich Verkehr auf der Basis persönlichen Sinns verorten, der sich keiner speziellen Zeichenmittel bedient. Als Beispiel sei hier die Verwendung von nichtrelevanten, nichtkodifizierten mimisch-gestischen Mitteln genannt, die z.B. zur Reproduktion emotionaler Zustände eingesetzt werden.

Abschließend bemerkt A. A. Leontjew in Bezug auf die Genese der beiden Verkehrsarten: „Genetisch geht der Verkehr auf der Basis des persönlichen Sinns dem Zeichenverkehr voraus. Es ist wohl augenscheinlich, daß der Verkehr, der durch das Verhältnis von Ziel und Mitteln vermittelt ist, eine genau derartige unmittelbare Veränderung im Sinnfeld voraussetzt“ (A. A. Leontjew 1982, S. 55f).

Mit den in diesem Abschnitt ausgeführten Erläuterungen kann einerseits die grundlegende Bedeutung des menschlichen Austausches – seines Verkehrs – sowohl für die Prozesse der Aneignung von Welt als auch für die intrapsychische Entwicklung dargelegt werden. Andererseits lässt sich aus diesen Überlegungen eine phylo- wie ontogenetische Hierarchie von Verkehrs-, und damit auch Interaktionsformen ableiten, wie sie für die Verzeichnungsmodalität bei der

⁶ Eine Abhandlung zum Begriff „persönlicher Sinn“ würde über den Rahmen der vorliegenden Arbeit hinausführen. Es sei hier auf das Werk „Tätigkeit, Bewusstsein, Persönlichkeit“ von A. N. Leontjew verwiesen (1977, S. 55ff).

Interaktions-Analyse im empirischen Teil von Bedeutung ist. So wird im Verfahren der Interaktions-Analyse, wenn bei einem beobachteten Kind zu einem Beobachtungszeitpunkt gleichzeitig zwei verschiedene Interaktionsformen (z.B. verbal und physisch) festzustellen sind, die entwicklungslogisch komplexere Interaktionsform – verbal über gestisch/mimisch über physisch – verzeichnet (vgl. in dieser Arbeit S. 171).

1.9 Phylogenetische Grundlagen zur ontogenetischen Auseinandersetzung mit Welt aus tätigkeitstheoretischer Perspektive

Im folgenden Abschnitt sollen phylogenetische Aspekte in Bezug auf die Entwicklung der Verkehrstätigkeit des Menschen erörtert werden, um hier nochmals eine evolutionär-begründbare hierarchische Ordnung von Austauschprozessen explizieren zu können.

Die Grundlage für die folgenden Erläuterungen bilden die Überlegungen von Jantzen, die er in den Kapiteln „Die Hierarchisierung der Tätigkeit als Funktion des Großhirns“ und „Abbildniveaus in der Phylogenese“ seiner „Allgemeinen Behindertenpädagogik“ (Jantzen 1992, S. 166ff) darlegt.

Ausgangspunkt der Überlegungen ist die phylogenetische Entwicklung eines Organs, welches erbkoordinierte Muster, die zur Tätigkeitsmanifestation bei Lebewesen führen, von gelernten trennen kann. Mehr noch, es soll auf einer hierarchisch höheren Ebene zur Bevorzugung gelernter gegenüber erbkoordinierter Handlungen führen. Dieses Organ ist das Großhirn, insbesondere seine Rindenschichten. „Es ist bei den ersten Chordatieren als Vorläufern der Wirbeltiere noch nicht vorhanden“ und entwickelt sich hier als organische Struktur im Übergang der Nahrungsfindung mittels Filterung bei den Chordatieren zur aktiven Nahrungssuche der ersten Wirbeltiere (nach Sarnat & Netzký 1974, bei Jantzen 1992, S. 166). Das Cerebrum wird also „zum Widerspiegelungsorgan der adäquaten Bewegungsform des Subjekts in der äußeren Welt“ (Jantzen 1992, S. 166). „Es bezieht sich [...] nicht mehr unmittelbar auf die Eindrücke der äußeren Welt, sondern auf das Verhältnis dieser Eindrücke zur eigenen Tätigkeit“. Im Organismus kann eine neue Ebene der vorgreifenden Widerspiegelung hemmend auf die unteren Ebenen der vorgreifenden

Widerspiegelung wirken, sodass in diesen Prozessen selbstreflexiv „auch vererbte Muster zu Gunsten von signalvermittelten Mustern gehemmt werden können“. Dem vorausgesetzt sind Motivkonflikte, „die eine Ausführung des alten Musters in Widerspruch zur bereits widergespiegelten (signalvermittelten) Adäquatheit der eigenen Tätigkeit aufgrund der äußeren Signale treten lassen“ würden. Es folgt die Verfeinerung und steigernde Steuerung der reflektorischen Muster und eine Orientierung an den hierbei empfundenen emotionalen Bewertungen. „Die kortikal gespeicherte Handlung löst damit die über die AAM [angeborene Auslösemechanismen; vgl. dazu in dieser Arbeit S. 74ff] gespeicherte zunehmend ab...“ (Jantzen 1992, S. 167). In der weiteren Säugetierevolution verlieren die AAM zunehmend ihre unmittelbare Bedeutung für die Tätigkeit. Sie erlangen „mittelbare Bedeutung, indem sie Formen der höheren Tätigkeit in Gang setzen“.

In Bezug auf das Endresultat dieser Entwicklung – dem menschlichen Gehirn – bedeutet dies hinsichtlich der Ausgestaltung menschlichen Bewusstseins, dass in der psychischen Ontogenese entsprechende „*Klassen von invarianten kognitiven Schemata*“ (Hervorhebung Jantzen) aufgebaut werden, die einen phylogenetischen Vorlauf haben. Invariante Begriffe bauen sich demnach durch Handlungen auf, die sich auf die amodale Bedeutung des Gegenstands beziehen. „Die neue Qualität des Entstehens individuell erworbener amodaler Bedeutungen entwickelt sich in der erfolgreich bekräftigten Handlung, in der das Motiv der Tätigkeit sich mit dem Ziel der Handlung adäquat vermittelt“ (Jantzen 1992, S. 167). Der „Aufbau von *Bedeutungen der äußeren Welt*“ (Hervorhebung Jantzen) lässt sich nicht vom „Aufbau von *Bedeutungen der eigenen Tätigkeit* bezogen auf die äußere Welt“ (Hervorhebung Jantzen) trennen. „Mit der Trennung der zweiten Ebene der vorgegreifenden Widerspiegelung von der ersten“ entsteht eine neue innere Tätigkeit, die „*Orientierungstätigkeit auf der Ebene des Abbilds*“ (Hervorhebung Jantzen): Es kommt zu „*Probehandlungen* vor der eigentlichen Handlung“ (Hervorhebung Jantzen). Auf dieser Basis können schon auf der Ebene der Anthropoiden – wie z.B. Schimpansen – Werkzeugbedeutungen entstehen.

Die relevanten Übergänge in der „Naturgeschichte des Psychischen“ (Jantzen 1992, S. 169) liegen in der Betrachtung der „Widerspiegelungsqualitäten der Lebewesen in ihrer Tätigkeit“. „*Der Aufbau des Abbilds in der Phylogenese kann damit als Aufbau invarianter, amodaler Bedeutungsstrukturen bezogen auf die Bedingungen der äußeren Welt betrachtet werden, zunächst gänzlich im Gattungserbe fixiert, später*

dann individuell aufgebaut und damit zunehmend reflexiv“ (Jantzen 1992, S. 169f; Hervorhebung Jantzen). Im Übergangsbereich zu menschlichen Formen der Tätigkeit bezeichnet Jantzen die erste Etappe als *„Entstehung von Tätigkeitsbedeutungen und Ich-Bedeutung wie sozialer Gegenstandsbedeutung“* (Hervorhebung Jantzen). In dieser Phase verortet er in der Ontogenese den Übergang von Werkzeugbedeutungen zu den Tätigkeitsbedeutungen. In diesem Grenzbereich erfolgt eine „Vorwegnahme der Anwendung des Werkzeugs vor seiner Anwendung“ (Jantzen 1992, S. 170). Es entwickeln sich *„innere[n] Differenzierungen zwischen den Werkzeugen“* (Hervorhebung Jantzen), in den vorwegnehmenden Handlungen trennen sich die *„mit dem Werkzeug auszuführenden Dimensionen der eigenen Tätigkeit von den Dimensionen des Werkzeugs“* (Hervorhebung Jantzen). Die Tätigkeit wird amodal, sie löst sich vom realen Werkzeug und kann auch mit anderen Dingen vollzogen werden, mit denen entgegen ihrer ursprünglichen Funktion der Sinn der Tätigkeit abstrahiert werden kann. So kann das Kleinkind z.B. im Spiel dem Baustein als Quasi-Objekt die Bedeutung eines Schraubendrehers zumessen, wenn es jemanden spielt, die/der etwas repariert, ohne die beiden Dinge grundsätzlich zu verwechseln. „Indem die Bedeutungen der Tätigkeit sich von der realen Welt trennen und sich auf die reflexiv geschaffene und im Gedächtnis verfügbare Welt der Bedeutungen beziehen, ist es möglich, die Zusammenhänge der Tätigkeit auf *symbolischer Ebene* (Hervorhebung Jantzen) zu reproduzieren. Für die Bedeutungen der realen Welt werden (mehr oder weniger) konventionalisierte *Zeichen* (Hervorhebung Jantzen) eingesetzt“ (Jantzen 1992, S. 171). Dieser Prozess ereignet sich ontogenetisch nach dem Erwerb der Gegenstandsbedeutungen, aber vor dem Aufbau der Ich-Bedeutung, phylogenetisch ist er im Übergangsfeld zu den frühen Hominiden anzusiedeln.

Im Folgenden postuliert Jantzen, dass bis zum Entstehen von Tätigkeitsbedeutungen den Lautäußerungen oder Gesten keine Zeichenfunktion zukommen kann, sondern höchstens eine Werkzeugfunktion (vgl. Jantzen 1992, S. 174; auch dazu: Verkehr auf der Basis persönlichen Sinns; in dieser Arbeit S. 33). Mit dem Auftreten der Tätigkeitsbedeutungen bleiben phylogenetisch die verwendeten Zeichen vorerst noch unkoordiniert, außer es liegt bereits ein konventionalisiertes Zeichensystem wie z.B. im sozialen Erbe der Menschheit vor, das mit dem Aufbau von Tätigkeitsbedeutungen erworben werden kann.

Wenn nun von der Annahme ausgegangen wird, dass durch die „konstanten Beziehungen zur gegenständlichen Welt“ es vom Werkzeuggebrauch zur antizipierenden Mitnahme des Werkzeugs in Voraussicht der zu bewältigenden Situation kommt, respektive in weiterer Folge „zu einem [...] antizipierend-vorsorgenden Einsatz“ der je anderen Hordenmitglieder in der frühen Menschheitsgeschichte z.B. bei der Jagd – hier also bereits auf der Ebene der Tätigkeitsbedeutung agiert wird – muss bei der Entwicklung der Arbeit die Sprache noch restlos *sympraktisch* (z.B. zeichengelenkte Gemütsregungen) sein, da sie sich nur auf Einzelsituationen beziehen kann. „Ihre wesentliche innere raum-zeitliche Ordnung, für die später die Grammatik sorgt, kann sich noch nicht entwickelt haben, wenngleich die Lautäußerungen durchaus nicht chaotisch sind“ (Jantzen 1992, S. 174). Erst über die Möglichkeiten der „*Verallgemeinerung des Ichs und der anderen Menschen*“ (Hervorhebung Jantzen) – über die Motivstrukturen, sich umfassend im anderen Menschen zu spiegeln, manifestiert sich lange nach Entstehen der Arbeit das „umfassende *Motiv zum sprachlichen Verkehr*“ (Hervorhebung Jantzen) über die bloße Situation hinaus, also zum Übergang von der sympraktischen Sprache zur *synsemantischen*“ (Jantzen 1992, S. 174). Mit Engels gesagt: „Arbeit zuerst und dann mit ihr die Sprache“ (zit.n. Jantzen 1992, S. 174). Voraussetzung dafür ist ein vorhandenes und zugängliches Zeichensystem.

Auch die hier aufgezeigte Argumentation verweist auf eine phylogenetisch erklärbare Hierarchisierung der Interaktionsniveaus, wie sie schon weiter oben aufgezeigt wurde, meines Erachtens mit der Spezifizierung eines Äquivalents für mimisch-gestische Interaktionen in der sympraktischen Sprache. Diese stellen somit faktisch eine semiotische Brücke zwischen physischer und sprachlicher Interaktion dar. Alle drei Interaktionsformen werden im Erhebungsinstrumentarium dieser Arbeit als Interaktionskategorien herangezogen.

1.10 Aspekte zum Verkehrsmedium Sprache: Sprachentwicklung und Tätigkeit im Vorschulalter

An dieser Stelle wird ein spezieller Fokus auf die Sprachentwicklung des Kindes im Vorschulalter gelegt, um hier die für diese Arbeit relevante Nuancierung zwischen

expressiver und rezeptiver Sprache aufzeigen zu können. Auch in diesem Abschnitt soll den Ausführungen von Jantzen (1992, S. 209ff) gefolgt werden.

Mit der „Loslösung der Tätigkeit vom Augenblick“ (Jantzen 1992, S. 209) richten sich die Motive für Tätigkeit auf die Aneignung der Sprache. Als menschliche Haupttätigkeitsform ist die Sprache dem Kind ja bereits bekannt, da Menschen in seinem Umfeld sich ihrer primär zum Austausch bedienen. Das Bedürfnis, so zu sein wie die Anderen, den Dialog mit den anderen zu sichern und sich ihre Realität anzueignen, führt beim Kind vermehrt zur sprachlichen Begleitung der eigenen Handlungen. War die Sprache bisher schon in ihrer Werkzeugtätigkeit eingesetzt, richtet sich nun das Motiv darauf, sie als „*soziale Tätigkeit anderer Menschen*“ (Hervorhebung Jantzen 1992, S. 209) zu reproduzieren. In der Phase der dominierenden gegenständlichen Tätigkeit, in der bereits die Trennung der Tätigkeit von der Situation realisiert wird, kann eine exponentiell fortlaufende Sprachentwicklung festgestellt werden.

Es lassen sich grundsätzlich drei Entwicklungsniveaus der Sprache und des sprachlichen Verkehrs in der Ontogenese unterscheiden:

1. In der frühen Kindheit hat die Sprache gegenüber der sensomotorischen Tätigkeit eine untergeordnete Rolle. Sie ist „ein sozial vorgefundenes Werkzeug neben anderen“ (Jantzen 1992, S. 212), auf der Ebene der Wechselwirkung überwiegt die physische Interaktion.
2. Mit dem Aufbau von Tätigkeitsbedeutungen und der beginnenden symbolischen Form der Tätigkeit bestehen Sprache und praktische Tätigkeit relativ gleichwertig nebeneinander. Über sprachliche Prozesse in der Funktion als sensomotorisches Medium wird die „semantische Aneignung der gesellschaftlichen Erfahrung“ vermittelt. Die Sprache ist selbst auf dem sprachlichen Niveau noch praktische Tätigkeit.
3. Mit dem Übergang zur dominierenden Tätigkeit des Lernens kommt es zu einer drastischen Veränderung der Sprachprozesse. „Die Sprache selbst bildet nunmehr (losgelöst vom unmittelbaren Handlungskontext) den *Objektbereich, in dem gehandelt wird*“ (Jantzen 1992, S. 212; Hervorhebung Jantzen). Die äußere Welt ist bereits so umfassend in den sprachlichen Erfahrungen, Fähigkeiten und Kenntnissen semantisch angeeignet und realisiert, dass auf dieser Ebene selbst eine Orientierung erfolgen kann. Die

Tätigkeit vollzieht sich nun bereits auch auf dem Interiorisierungsniveau der inneren Sprache bzw. auf sprachlich materialisierten Formen äußerer Sprache, z.B. beim Durcharbeiten von Schriftstücken oder dem Notieren eigener Gedanken.

In den weiteren Ausführungen erläutert Jantzen den Zusammenhang zwischen der Entwicklung der Sprache und jener des Gedächtnisses. Dabei führt er Forschungen von Weigl (1983, vgl. Jantzen 1992, S. 215) an, die sich aufgrund ihrer Ergebnisse der Kognitionshypothese von Cromer anschließt. Diese besagt:

- „1) Linguistische Strukturen können nur verstanden werden und produktiv genützt, wenn das Kind über kognitive Strukturen verfügt, die es hierzu befähigen.
- 2) Unsere kognitiven Fähigkeiten erlauben es, einen bestimmten Gedanken zu begreifen, auch wenn wir noch nicht über die vollständige Regel verfügen, ihn auszudrücken“ (Jantzen 1992, S. 215).

So zeigte sich bei den Versuchen von Weigl zur Sprachproduktion von Krippenkindern im zweiten Lebensjahr, dass „im Handlungszusammenhang abgegebene Zwei- und Mehrwortäußerungen auf wesentlich differenziertere kognitive Strukturen verwiesen“. Hier führt Jantzen folgende Beispiele an: „Moni schlafe“ (Moni soll schlafen); „Auge zu, müde“ (sie hat die Augen zu, sie ist müde); „Moni Bett“ (Moni liegt im Bett); und „Anna geht in Bett schafe, zudeck so!“ (Anna geht ins Bett schlafen, ich decke sie zu). Diese Strukturen sind nur im „Kontext der Handlungssituation verständlich und interpretierbar. Dieser Kontext hat für Kinder dieses Alters eine gänzlich andere motivbildende Struktur“, da sie sich in ihrer Tätigkeit unmittelbar auf die Gegenstände beziehen können, im Unterschied zur gesprochenen Sprache der Erwachsenen. Diese ist für das Kind „Hinweis auf die Situation, jedoch noch nicht der Situation (symbolisch) gleichwertig“. Dementsprechend hat die gesprochene Sprache der Erwachsenen enorme Bedeutung für die Organisation der Tätigkeit des Kindes. „...*sein passives Sprachverständnis* (rezeptive Sprache; vgl. in dieser Arbeit Abschnitt 1.10.1) *[ist] weitaus höher als seine aktive Sprachproduktion*“ (Jantzen 1992, S. 215; Hervorhebung R.G.). Seine *realen semantischen Felder* würden sich demnach nur in der *durch die Erwachsenensprache vermittelten praktischen Tätigkeit* zeigen können“ (Jantzen 1992, S. 215; Hervorhebung Jantzen).

Dieser Erkenntnis folgend wird bei der Erhebung der sozio-emotionalen Kompetenzen von Schüler/innen mit schweren Beeinträchtigungen dem Umstand Rechnung getragen, dass es in der genannten Proband/innengruppe Kinder gibt, die keine expressiv-sprachliche Ausdrucksmöglichkeit haben. So werden im Verfahren der Interaktions-Analyse (vgl. in dieser Arbeit Abschnitt 5.7.1) Interaktionen dieser Kinder als „verbal“ verzeichnet, wenn sie in Spiel- und/oder Arbeitssituationen als rezeptive Reaktionen auf z.B. expressiv- sprachliche Anweisungen der Pädagog/innen feststellbar sind und somit als rezeptiv-sprachlich interpretiert werden können.

1.10.1 Neuropsychologische Aspekte zur Sprache

Im Folgenden soll auf die neuropsychologischen, für diese Arbeit relevanten Aspekte von Sprache eingegangen werden. Dabei wird den Ausführungen von Berger (2010; Berger & Straka 2004) gefolgt. Auch aus dieser Perspektive erscheint die oben genannte Interpretation von reaktiven - z.B. physischen - Interaktionen, wenn sie rezeptiv-sprachlichen Charakter haben, für die Erhebung als „verbal“ gerechtfertigt.

Der allgemein geläufige Begriff „Lautsprache“ reicht nicht aus, um die Bedeutung von „Sprache“ in seiner Komplexität darzustellen (vgl. Berger 2010, S. 193ff). Berger schreibt mit Bezug auf Rödler, dass Sprache „*alle* Handlungen [meint], bei denen Menschen sich aufeinander beziehen, auf das Gegenüber interpretierend eingehen und so... sich die Welt gegenseitig be-*deuten*“ (Berger 2010, S. 193). Aus der phylogenetischen Perspektive lassen sich schon auf zoologischer Ebene Sprachäquivalente (z.B. bei den Bienen, Vögeln, Anthropoiden,...) verorten. Die biologischen Voraussetzungen für die menschliche Sprache manifestieren sich einerseits durch spezifische Bedingungen im Zentralnervensystem (dem „linguistischen Netzwerk“) und andererseits in peripheren Bedingungen der Bewegungsausführung, die die Umsetzung in Zeichen möglich machen (Stimm- und Artikulationstrakt für die Lautsprache, Handbewegungen für die Gebärdensprache und das Lormen von/mit gehörlos-blinden Menschen). Der Ursprung von Sprache in der Menschheitsgeschichte liegt – wie schon weiter oben angedeutet – in der konkreten kollektiven Tätigkeit mehrerer Individuen, die Austauschprozesse (den

Verkehr) erfordert. So ist es z.B. nötig, die Durchführung der kollektiven Tätigkeit (wie z.B. in frühgeschichtlichen Jagdsituationen) abzustimmen und die Durchführungsmodalität zu klären. Die Ursprünge der Sprache sind also an die praktische, kollektive Tätigkeit gebunden. Erst später „löst“ sie sich von der je konkreten Situation und erlangt ab dem Niveau der Tätigkeitsbedeutungen eine relative Eigenständigkeit. Auch ontogenetisch lässt sich ein ähnlicher Entwicklungsverlauf aufzeigen (vgl. auch weiter oben in dieser Arbeit ausgeführt).

Den übergeordneten Rahmen, in dem Sprache steht, stellt der „Dialog“ im Sinne von Spitz dar (vgl. in dieser Arbeit Abschnitt 3.3 und S. 74ff). Er ist der bedeutungs- und sinnstiftende Prozess und die allgemeine Form des zwischenmenschlichen Austausches. Der Dialog wird dann zum sprachlichen Austausch, wenn er über Zeichen vermittelt wird. „Sprache ist ein gesellschaftlich-historisch entwickeltes Zeichensystem, das Realität in symbolischer Weise widerzuspiegeln vermag. Der Zeichenträger ist von sekundärer Bedeutung, sein wesentliches Kriterium ist die optimale Modulationsmöglichkeit“ (Berger 2010, S. 196). Somit sind Phoneme und Grapheme nicht die einzigen Mittel zum sprachlichen Verkehr. Die Gebärdensprache vermittelt über Gesten und Mimik, das Lormen über Tastzeichen und mit dem Bliss-System wird über Pictogramme „gesprochen“. Berger beschreibt (nach Lurija) drei Funktionen der Sprache:

- „Sprache ist das Werkzeug der sozialen Kommunikation.
- Sprache ist Werkzeug intellektueller Aktivität und der Organisation geistiger Prozesse (Analyse und Verallgemeinerung von Information, Schlussfolgern, Entscheiden).
- Sprache dient der Regulation des Verhaltens – zuerst interpersonal, dann (im Sinne der Selbststeuerung) interiorisiert“ (Berger 2010, S. 197).

Die weiteren Ausführungen fokussieren sich auf die Betrachtung der Lautsprache. In der neuropsychologischen Analyse wird hinsichtlich der psychischen und neurophysiologischen Organisation zwischen *expressiver* und *rezeptiver* Sprache unterschieden. Beide beruhen auf Prozessen der Kodierung und der Dekodierung. Sprachmotive werden in sprachliche Zeichen übersetzt und durch Sprechakte in gesprochene (hörbare) Sprache übertragen (expressive Sprache). Rezeptive Sprachleistungen filtern aus dem Sprachfluss die Phoneme heraus und

entschlüsseln die transferierten Inhalte. Diese Kodierungs- und Dekodierungsprozesse erfolgen auf drei Ebenen:

- Akustische Analyse: Bildung von Artikulemen bzw. Entschlüsselung von Phonemen
- Lexikalisch-semantische Analyse: Ent- bzw. Verschlüsselung von morphologischen oder semantischen Gruppen
- Syntaktischer Kode: Ver- bzw. Entschlüsselung von Bedeutungen im Regelsystem für die Satzbildung (vgl. Berger 2010, S. 198)

An der Realisierung dieser Prozesse sind mehrere Hirnareale der sprachdominanten Hemisphäre beteiligt, die als funktionelles System miteinander kooperieren. Je nach Sprachleistung werden unterschiedliche Areale aktiviert.

Rezeptive Sprache (auch impressives Sprechen; vgl. Lurija 2001, S. 314ff)

Die Sprachwahrnehmung gesprochener Sprache beruht auf der Identifikation und Isolierung der Phoneme, wobei die sekundären Zonen des temporalen (akustischen) Kortex bei diesem Vorgang eine entscheidende Rolle spielen (vgl. Berger & Straka 2004, S. 88; Lurija 2001, S. 314ff). Im nächsten Schritt wird der Sinn von Phrasen entschlüsselt. Dies geschieht im Zusammenwirken von Sprachgedächtnis und der sogenannten „quasi-räumlichen“ (symbolischen) Analyse. Daran sind Areale des Temporallappens, der temporo-parieto-okzipitalen Übergangsregion sowie des Frontallappens beteiligt. Die Verarbeitung geschriebener Sprache beginnt im optischen Kortex und setzt sich nach der Analyse der Grapheme wie oben fort.

Expressive Sprache

Expressive Sprache umfasst das Nachsprechen, das Benennen von Objekten und das freie Sprechen. Die drei Formen unterscheiden sich bezüglich ihrer psychologischen Struktur und ihrer neurophysiologischen Organisation:

- Nachsprechen: Das Nachsprechen beginnt mit der auditiven Wahrnehmung in den sekundären Zonen des temporalen Kortex (faktisch mit der rezeptiven Verarbeitung). Der obere Temporalkortex erzeugt in Kooperation mit dem unteren Teil der vorderen Zentralwindung die Sprechbewegungen, die Aussprache wird durch kinästhetische Afferenzen in der postzentralen Region kontrolliert. Der Frontallappen wirkt bei der Umschaltung zwischen einzelnen

Artikulemen und einzelnen Worten (prämotorischer Kortex) und bei der Auswahl der korrekten Worte mit.

- Benennen von Objekten: Die Objektbenennung beginnt mit der visuellen Wahrnehmung im visuellen Kortex. Die Verarbeitung geht anschließend in die temporo-okzipitale Region über. Schließlich erfolgt die Übertragung in die akustische Struktur der Sprache wie beim Nachsprechen ausgeführt.
- Freies (Narratives) Sprechen: Das freie Sprechen beginnt mit der Intention und Planung der Sprechhandlung als Leistung des Frontallappens. Daraufhin findet die Umsetzung des Plans in ein Sprechschema und in die Erzählung statt. Dies ist eine Leistung der frontotemporalen Region und erfolgt nach der Übertragung in die akustische Struktur der Sprache wieder wie beim Nachsprechen beschrieben.

Nach dieser neuropsychologischen Betrachtung lässt sich feststellen, dass sowohl die expressive als auch die rezeptive Sprachleistung einen umfassenden, äußerst aktiven zerebralen Prozesskomplex darstellen, und somit auch rezeptive Sprachleistungen als „verbale Interaktionen“ verstanden werden können. So werden im Erhebungsinstrument dieser Arbeit rezeptive Sprachleistungen als verbale Interaktionen verzeichnet.

Nach den Ausführungen zur Verkehrstätigkeit des Menschen – also seinem sozialen Austausch mit seinen Mitmenschen – sollen im folgenden Abschnitt Überlegungen zu den sozio-emotionalen Kompetenzen des Menschen erfolgen. Es stehen also jene Aspekte menschlichen Seins im Fokus der Darlegung, die es dem Menschen ermöglichen, den Austausch mit seiner personellen Umwelt zu organisieren und zu bewältigen. Dabei erfolgt zunächst eine Erläuterung des Begriffs „Kompetenz“ sowie danach eine Darlegung des Verständnisses von „sozialer Kompetenz“ in dieser Arbeit und wie sich diese in „sozial kompetentem Verhalten“ zeigen kann. Schließlich wird noch ein Augenmerk auf die Bedeutung des Emotionalen im sozialen Kontext gelegt, um den Begriff „sozio-emotionale Kompetenz“ darzulegen.

2 Die „Sozio-emotionale Kompetenz“ als mitbestimmender Faktor des sozialen Austausches im Modell „Subjekt – Tätigkeit – Objekt (Subjekt)“

Das Hauptaugenmerk dieses Dissertationsvorhabens liegt auf der Entwicklung eines Instrumentariums, mittels dessen die sozio-emotionalen Kompetenzen von Schüler/innen mit schweren Beeinträchtigungen erfasst, analysiert und interpretiert werden können. Dazu bedarf es zunächst der Erfassung des Gegenstandes des Forschungsinteresses, nämlich der Auseinandersetzung mit dem Begriff „Sozio-emotionale Kompetenz“. Hierbei handelt es sich um einen zusammengesetzten Terminus, dessen einzelne Komponenten im Folgenden näher betrachtet werden und dessen Bedeutung für die Gestaltung sozialer Austauschprozesse dargestellt wird.

2.1 Zum Begriff „Kompetenz“

„Der Begriff Kompetenz hat in den vergangenen Jahren enorm an Popularität gewonnen und ist mittlerweile in aller Munde“ (Svecnik 2003, 578f). Svecnik konstatiert, dass in den Humanwissenschaften – im Gegensatz zu Technik oder Naturwissenschaft – (neue) Begriffe ganz selbstverständlich im Diskurs verwendet werden, ohne diese zuvor zu definieren. So werden diese inhaltlich immer vager und beliebiger. In diesem Fall wird der Begriff oft komplementär zum Leistungsbegriff verwendet. Tatsächlich aber – so Svecnik – gehen Kompetenzen über den traditionellen Leistungsbegriff weit hinaus. Die Recherchen im Rahmen des internationalen OECD-Projekts DeSeCo (Definition and Selection of Competencies) haben kurz gefasst ergeben, dass in Bezug auf Kompetenz hinter einer großen Bedeutungsvielfalt ein kleiner semantischer Kern mit den Worten „Befähigung, Eignung, Tüchtigkeit und Zuständigkeit“ umschrieben werden kann. Auf Grund der Bandbreite der wissenschaftlichen Definitionen zu „Kompetenz“ wurde im Projekt DeSeCo eine pragmatische Auslegung des Begriffs als „anforderungsspezifische kognitive Leistungsdisposition unter Einschluss der damit korrespondierenden Metakompetenzen und motivationalen Einstellungen“ vorgenommen. In diesem Verständnis von Kompetenz müssen verschiedene kognitive und affektive Konzepte

zusammenwirken, um dem Individuum die Bewältigung seiner Aufgaben zu ermöglichen. Dazu gehören Wissen, Fähigkeiten und Fertigkeiten genauso wie Motivation, emotionale Aspekte, Durchhaltevermögen und entsprechende Werthaltungen.

Der Kompetenzbegriff in der Bildungsdebatte

Mit dieser Definition ist allerdings das Problem der Zielstellungen für die Schule noch nicht gelöst, da in diesem komplexen Konzept sowohl eine Fülle von sehr spezifischen Kompetenzen (wie z.B. jene für das Fliegen eines Jets notwendige) als auch sehr allgemeine enthalten sind. Ein Bildungssystem wäre schlecht beraten, sich nur auf die Vermittlung spezifischer Kompetenzen zu konzentrieren. Es sollte sich an allgemeinen, vielfältig einsetzbaren Kompetenzen – den sogenannten Schlüsselkompetenzen – orientieren. Diese wirken in drei Lebensbereichen: im Berufsleben, im persönlich zufriedenstellenden Privatleben und in einer erfolgreichen Partizipation an der Gesellschaft. Dabei müssen Schlüsselkompetenzen das Kriterium der „Transversalität“ (sie müssen in allen drei Bereichen einsetzbar sein) und der „Universalität“ (sie dürfen nicht nur nützlich, sondern müssen für die Gestaltung des täglichen Lebens auch tatsächlich erforderlich sein) erfüllen. Als Konsens der am Projekt DeSeCo Beteiligten wurden drei generische Schlüsselkompetenzen identifiziert, die hier kurz erläutert werden sollen:

- Autonomes Agieren: Damit ist einerseits die Entwicklung der persönlichen Identität gemeint, aber andererseits auch die relative Autonomie im größeren sozialen Kontext.
- Interaktives Nutzen von Werkzeugen: Alle sollten über Werkzeuge wie (Schrift-) Sprache, Symbole, Wissen, aber auch ganz konkret Informationstechnologien verfügen und in der Lage sein, sie zu nutzen und ihre Transformationsmöglichkeiten zu verstehen. (Hier sei wieder auf die Bedeutung der Interaktion/Kooperation auch im schulischen Bereich hingewiesen.)
- Eingliedern und Mitwirken in heterogenen sozialen Gruppen: Diese Kompetenz umfasst die Fähigkeit zu sozialen Kontakten, zur Kooperation und zum Umgang mit Konflikten.

Eine von der Europäischen Kommission eingerichtete Arbeitsgruppe entwickelte auf dieser Basis „Grundkompetenzen“, die den Bürger/innen ein erfolgreiches Mitwirken in einer modernen Gesellschaft ermöglichen sollen. Sie umfassen:

- Lese-, Schreib- und Rechenfertigkeiten
- Grundlegende Kenntnisse und Verständnis der Mathematik und Naturwissenschaften
- Fremdsprachen
- Umgang mit Informations- und Telekommunikationstechnologien
- Lernbereitschaft und Lernfähigkeit
- Soziale Kompetenzen
- Unternehmergeist und unternehmerisches Denken
- Kulturelles Bewusstsein

Die ersten vier Bereiche werden als fachbezogen (technical oder subject-related) bezeichnet und die anderen als überfachlich (personal oder context-related).

Auf Basis der Ergebnisse der eingesetzten Arbeitsgruppe wurde 2007 der „Europäische Referenzrahmen“ der Europäischen Union veröffentlicht, in dem die „Schlüsselkompetenzen für lebenslanges Lernen“ expliziert werden. Das Dokument ist auch im Anhang zur Empfehlung des Europäischen Parlaments und des Rates vom 18. Dezember 2006 zu Schlüsselkompetenzen für lebensbegleitendes Lernen zu finden, die am 30. Dezember 2006 im Amtsblatt der Europäischen Union Nr. L 394 veröffentlicht wurde. Im Referenzrahmen werden nun folgende Schlüsselkompetenzen genannt:

1. Muttersprachliche Kompetenz
2. Fremdsprachliche Kompetenz
3. Mathematische Kompetenz und grundlegende naturwissenschaftlich-technische Kompetenz
4. Computerkompetenz
5. Lernkompetenz
6. Soziale Kompetenz und Bürgerkompetenz
7. Eigeninitiative und unternehmerische Kompetenz
8. Kulturbewusstsein und kulturelle Ausdrucksfähigkeit

Über diese Kompetenzen sollten alle Bürger/innen der Europäischen Union verfügen, sie stellen somit die Schlüsselkompetenzen im europäischen Kontext dar.

In gewisser Weise treten auch bei Klafki Schlüsselkompetenzen in seinem bildungstheoretischen Konzept in Erscheinung, ohne sie jedoch mit diesem Begriff zu belegen. (Klafki 1996). Bildung ist – nach Klafki – als „Allgemeinbildung“ in dreifachem Sinn zu bestimmen:

- Sie muss als demokratisches Bürger/innenrecht und Bedingung der Selbstbestimmung eine „Bildung für alle“ sein und ist somit gegen die Festschreibung gesellschaftlich bedingter Ungleichheit der Chancen zur Entwicklung menschlicher Fähigkeiten gerichtet.
- Sie muss, um das Mitbestimmungs- und Solidaritätsprinzip einzulösen, „Bildung im Medium des Allgemeinen“ (Klafki 1996, S. 53) sein, also „verstanden werden als Aneignung der die Menschen gemeinsam angehenden Frage- und Problemstellungen ihrer geschichtlich gewordenen Gegenwart und der sich abzeichnenden Zukunft und als Auseinandersetzung mit diesen gemeinsamen Aufgaben, Problemen, Gefahren.“
- Bildung muss, um das Grundrecht auf die „freie Entfaltung der Persönlichkeit“ zu gewährleisten, als „Bildung in allen Grunddimensionen menschlicher Interessen und Fähigkeiten“ verstanden werden. Dabei umfasst sie die Dimensionen
 - „des lustvollen Umgangs mit dem eigenen Leib,
 - der kognitiven Möglichkeiten,
 - der handwerklich-technischen und der hauswirtschaftlichen Produktivität,
 - der Ausbildung zwischenmenschlicher Beziehungsmöglichkeiten, m. a. W.: der Sozialität des Menschen,
 - der ästhetischen Wahrnehmungs-, Gestaltungs- und Urteilsfähigkeit,
 - schließlich und nicht zuletzt der ethischen und politischen Entscheidungs- und Handlungsfähigkeit.“ (Klafki 1996, S. 54)

Auf Basis einer „Bildung im Medium des Allgemeinen“ konzentriert sich Klafki auf folgende „epochaltypische Schlüsselprobleme“:

- 1) die Friedensfrage: So muss es einerseits um makrosoziologische und makropolitische Ursachen der Friedensgefährdung bzw. von Kriegen gehen. Andererseits muss die Frage aufgeworfen werden, ob es moralische Rechtfertigungen für Kriege gibt.
- 2) die Umweltfrage: Es muss in globalem Maßstab die Frage nach Zerstörung oder Erhaltung der natürlichen Grundlagen menschlicher Existenz gestellt werden, und

damit nach der Verantwortbarkeit und Kontrollierbarkeit der wissenschaftlich-technologischen Entwicklung.

3) die Frage nach der gesellschaftlich produzierten Ungleichheit innerhalb unserer und anderer Gesellschaften:

Dabei zählt Klafki folgende Ungleichheitsdimensionen auf:

- „zwischen sozialen Klassen und Schichten,
- zwischen Männern und Frauen,
- zwischen behinderten und nicht-behinderten Menschen (sic!),
- zwischen Menschen, die einen Arbeitsplatz haben und denen, für die das nicht gilt,
- zwischen Ausländern in Gastländern und der einheimischen Bevölkerung, aber auch zwischen verschiedenen Volksgruppen einer Nation; positiv formuliert lautet die Aufgabe: multikulturelle Erziehung;
- zum anderen geht es um die Ungleichheit in internationaler Perspektive.“ (Klafki 1996, S. 59)

4) die Frage der Gefahren und der Möglichkeiten der neuen technischen Steuerungs-, Informations- und Kommunikationsmedien: Hier fordert Klafki eine „kritische informations- und kommunikationstechnologische Grundbildung als Moment einer neuen Allgemeinbildung“ ein (Klafki 1996, S. 60).

5) die Frage der Subjektivität und des Phänomens der Ich-Du-Beziehung: Hierbei geht es um die Befassung mit der Erfahrung der Liebe, der menschlichen Sexualität, des Verhältnisses zwischen den Geschlechtern oder aber gleichgeschlechtlicher Beziehungen.

Bezogen auf die dargelegten epochalen Schlüsselprobleme hebt Klafki folgende grundlegende Einstellungen und Fähigkeiten heraus, die jeweils inhaltsbezogene und kommunikationsbezogene Komponenten enthalten:

- Kritikbereitschaft und –fähigkeit, einschließlich der Bereitschaft und Fähigkeit zur Selbstkritik (Selbstbestimmungsfähigkeit)
- Argumentationsbereitschaft und –fähigkeit (Mitbestimmungsfähigkeit)
- Empathie (Solidaritätsfähigkeit)

Schließlich nennt Klafki noch das „vernetzende Denken“ oder „Zusammenhangsdenken“ als Bereitschaft und Fähigkeit von übergreifender Bedeutung.

Mit dieser Konzeption kommt Klafki den oben erwähnten Schlüsselkompetenzen sehr nahe.

2.2 Zum Begriff „Soziale Kompetenz“

Der Begriff „Soziale Kompetenz“ findet sich als Gegenstand wissenschaftstheoretischer Auseinandersetzung in unterschiedlichen Disziplinen wie der Soziologie, der Psychologie und der Pädagogik, aber immer häufiger auch im Bereich der Wirtschaft wieder. So schreibt Gerhard Hehl 1989 in einer Wochenendausgabe der Süddeutschen Zeitung: „Die Menschen in unserer Gesellschaft haben als Mitarbeiter, Kollegen oder Kunden eine ausgeprägte Individualität und ein hohes Selbstbewusstsein. Dies erfordert vor allem zwischenmenschliche Orientierung und Führungsmethoden, die auf Persönlichkeit und Vorbild beruhen, da die Macht der Hierarchie und bloße Fachautorität heute nicht mehr ausreichen“ (Hehl 1989, zit. n. Jabornegg Altenfels 2007, S. 9). Faix & Laier schreiben: „Ohne soziale Kompetenz der Mitarbeiter hat heutzutage kein Unternehmen, das auf Dauer auf dem Weltmarkt bestehen will, eine Chance. Sie ist der Schlüssel zum Erfolg, das künftige Lebenselixier der Wirtschaft“ (Faix & Laier 1996, zit. n. Runde 2001, S. 13). Dennoch – oder gerade deshalb – gibt es keine einheitliche transdisziplinär stringent durchgezogene Definition des Begriffes „Soziale Kompetenz“. Im Folgenden sollen verschiedene Blickrichtungen auf den Begriff ausgeführt werden:

Von der Wortbedeutung her meint „sozial“ auf das „Zwischenmenschliche“ bezogen, „Kompetenz“ kommt von *competere* (lat.) und meint „Vermögen, Fähigkeit, Zuständigkeit, Befugnis; aber auch zusammentreffen, zusammenfallen, ausreichen, kräftig sein, zustehen, zutreffen, möglich sein, verlangen, begehren“ (vgl. Stangl 2001).

Die dargestellte Begriffsverwirrung wird dadurch gesteigert, dass es eine große Zahl von sinnverwandten Begriffen gibt. So wurde um 1980 als Ergebnis sozialer Intelligenzforschung soziale Kompetenz als ein Bereich sozialer Intelligenz definiert. „Unter Einbezug von Erkenntnissen und Methoden verschiedener Disziplinen wie der Sozial- und Entwicklungspsychologie veränderte sich auch die Terminologie: Soziale Kompetenz, soziale Fertigkeiten (*social skills*), soziale Geschicklichkeit, aber auch Begriffe wie Empathie und Selbstbehauptung,... werden zur Kennzeichnung des

Merkmalsbereichs herangezogen“ (Schuler & Barthelme 1995, zit. n. Mayr 2007, S. 103).

Im Zuge der Operationalisierung des Begriffs wurden Indikatoren für Sozialkompetenzen gewonnen. Bezüglich der Bewertung sozial kompetenten Verhaltens sind in der Literatur unterschiedliche Bedeutungsverständnisse zu finden (vgl. Mayr 2007, S. 104). „Die Bandbreite reicht von Empathie, sozialer Sensibilität, Rollendistanz, Ambiguitätstoleranz, Spontaneität, Inderpendenz, Kommunikationsfähigkeit, Kreativität bis zu aktiver Rolle, Offenheit, Konflikttoleranz, Verzicht, Vertrauen“ (Seyfried 1995; zit. n. Mayr 2007, S. 104).

Die Unklarheit des Begriffs führt auch zu Problemen bei der Entwicklung von Maßnahmen zur Förderung von sozialer Kompetenz sowie bei der Evaluierung solcher Maßnahmen.

Dass der aktuelle Begriff „Sozialkompetenz“ nicht nur in der schulischen Praxis (vgl. Mitschka 1997), sondern auch in der Wissenschaft unbestimmt bleibt, liegt in der Verortung der Forschung in verschiedenen Disziplinen mit ihren jeweils fachspezifischen Zugängen (vgl. Mayr 2007, S. 104).

Die Frage, was denn nun Sozialkompetenz sei, lässt sich nicht mit dem Anspruch einer Allgemeingültigkeit beantworten (vgl. Schnell et al. 1999, S. 48). Es kann aber durchaus festgelegt werden, was unter dem Begriff „Soziale Kompetenz“ auf der Grundlage bestimmter normativer Ansprüche, die sich aus dem Vergleich bestehender Erklärungsansätze ergeben, verstanden werden kann:

Soziale Kompetenz als Teilklasse von Handlungskompetenzen

Im Sinne der Tätigkeitstheorie setzt sich der Mensch von Beginn des Lebens an mit seiner Umwelt auseinander (vgl. in dieser Arbeit Kapitel 1). In dieser dialektischen Beziehung zwischen Individuum und Gemeinschaft bildet sich die Identität des Menschen heraus, er entwickelt Kenntnisse, Fertigkeiten und Handlungsmuster. Diese können aus handlungstheoretischer Sicht auch als Handlungskompetenzen verstanden werden. Eine davon stellt die soziale Kompetenz dar (vgl. Mayr 2007, S. 108). Handlungskompetenzen bezeichnen „Verhaltensmöglichkeiten eines Menschen, die auf ‚mittlere Sicht‘ konstant bleiben und insofern seinem Handeln eine gewisse Kontinuität verleihen“ (Euler & Reemtsma-Theis 1999, zit. n. Mayr 2007, S. 108). Sozialkompetenz als Handlungskompetenz bezieht sich auf zwischenmenschliche Kommunikations- und Interaktionsformen (vgl. Mayr 2007, S.

109). Unter sozialer Kompetenz lässt sich jenes implizite wie explizite Wissen verstehen, das ein Mensch als Fähigkeit bzw. Fertigkeit in spezifischen sozialen Handlungssituationen einsetzen kann, um diese zielorientiert mit zweckorientierten Mitteln balanceartig zwischen den individuellen Bedürfnissen und den sozialen Anforderungen zu bewältigen. Menschliches Handeln vollzieht sich grundsätzlich in sozialen Kontexten. Sozial kompetentes Verhalten zeigt sich in den „Fähigkeiten zu Ausführung und Kontrolle von Interaktion und Kommunikation“ (Wittmann 2005, zit. n. Mayr 2007, S. 109).

Personale Kompetenz oder Selbstkompetenz in Bezug zur sozialen Kompetenz

Als personale Kompetenz oder Selbstkompetenz wird jenes intrinsische Potential bezeichnet, das das eigene Verhalten bzw. Handeln lenkt, z.B. durch Selbstmotivation oder Selbstkontrolle (vgl. Mayr 2007, S. 109). Selbstkompetenz wird als Fähigkeit definiert, „sich selbst einzuschätzen und Bedingungen zu schaffen, um sich im Rahmen der Arbeit zu entwickeln und zu lernen“ (Kauffeld et al. 2002, zit. n. Mayr 2007, S. 109).

Folgende Aspekte sind zentral bedeutend für personale Kompetenz:

- die Fähigkeit, sich selbst zu kennen
- Kenntnis um die eigenen Wissensdefizite und Stärken
- Setzen von Zielen
- Einschätzungsvermögen um den Aufwand zur Erreichung der gesetzten Ziele

Strukturell lassen sich Handlungskompetenzen in diesem Zusammenhang durch drei Komponenten präzisieren:

1. Die Verhaltenskomponente zeigt die Aktivität an, die aufgrund der vorhandenen Kompetenz möglich wird (z.B. sich verbal ausdrücken, analysieren, interpretieren, zusammenfassen).
2. Die Inhaltskomponente bezieht sich auf den Gegenstand, der mittels der Verhaltenskomponente dargestellt bzw. ausgedrückt wird (z.B. ein Verhalten analysieren, Gefühlsäußerungen interpretieren, Sachzusammenhänge darstellen).
3. Die Situationskomponente bezeichnet den Rahmen, in dem Handlungskompetenzen entfaltet werden können (z.B. Gefühlsäußerungen in

Konfliktsituationen empathisch interpretieren, Sachzusammenhänge in einem Unterrichtsgespräch verständlich ausführen).

Das Einbeziehen aller drei Komponenten als Ausdruck der personalen Kompetenz eines Individuums bei der definitorischen Präzisierung von Sozialkompetenz ermöglicht eine „fassbarere“ Darstellung des Begriffes sowie eine gezieltere didaktische Förderung sozialer Kompetenzen.

Das Miteinander von sozialer und fachlicher Kompetenz

Als eine der Schlüsselkompetenzen für lebenslanges Lernen erlangte die soziale Kompetenz hohe Relevanz im Bildungsbereich (vgl. in dieser Arbeit Abschnitt 2.1). In der populärwissenschaftlichen Literatur verortet Mayr die Tendenz fachliche Kompetenzen durch die soziale Kompetenz substituieren zu wollen (vgl. Mayr 2007, S. 109f). Dabei gilt es Sozialkompetenz als „pares inter parem“ zu verstehen. Sie hat die Funktion als „interdependentes Element einer schlüsselqualifikatorischen Handlungskompetenz“ (Többe 1992, zit. n. Mayr 2007, S. 110). Auch in der kognitionspsychologischen Forschung wird von der Wechselseitigkeit von fachlicher und sozialer Kompetenz ausgegangen. Weinert schreibt, dass Schlüsselkompetenzen (im Sinne von „überfachlichen Kompetenzen“, Anm. d. Autors) „erst zusammen mit bereichsspezifischen Fachkompetenzen eine Handlungsfähigkeit erzeugen, die die Bewältigung komplexer Aufgaben in realistischen Kontexten ermöglichen“ (Schaeper 2005, zit.n. Mayr 2007, S. 110). Auch Schulz von Thun (2006) beschreibt das ideale Kompetenzprofil eines Profis als ein gleichwertiges Nebeneinander von Fach- und Sozialkompetenz.

Soziale Kompetenz als Handlungskompetenz

Wie auf Seite 50 dieser Arbeit angeführt umfasst der Begriff „Soziale Kompetenz“ das implizite wie explizite Wissen, das ein Individuum mittels Fertigkeiten und Fähigkeiten in spezifischen Handlungssituationen einsetzen kann. Dieser Ansatz greift etwas zu kurz. Dieses Wissen kann lediglich als Grundvoraussetzung für die Erlangung von Kompetenz verstanden werden (vgl. Mayr 2007, S. 113f). Es lässt sich als eine Form von Handlungswissen bezeichnen. Explizites Handlungswissen ist mittelbar, reproduzierbar und ist somit auch aneignbar. Zugang zu implizitem

Wissen lässt sich durch Erfahrungs- und Assoziationsaustausch herstellen. Jedoch lässt sich soziale Kompetenz nicht nur auf die kognitive Dimension beschränken. Hinzu kommen die emotionale, motivationale und soziale Ebene. Erst die ganzheitliche Beachtung und Betrachtung aller Aspekte kann zu einem Verständnis der Fähigkeit zur Bewältigung anspruchsvoller Interaktions- und Kommunikationssituationen führen. So gilt es, die Begrenztheit und Selektivität menschlicher Wahrnehmung zu beachten. Besonders „Hinweisreize“ auf prognostizierbare Konsequenzen des Handelns in Form von nonverbalem Verhalten (Mimik, Gestik, Sprechweise) sind zur adäquaten Bewältigung zwischenmenschlichen Austausches von Bedeutung. „Die wahrgenommenen Informationen werden in einem nächsten Schritt gedanklich verarbeitet oder ‚übersetzt‘ und bewirken entweder ‚motorische Reaktionen‘, die auf automatisch ablaufenden Verhaltenssequenzen von geringer Bewusstheit beruhen oder auf reflektierten Verhaltensregeln und bewussten Entscheidungen.[...] Die Ausführung der motorischen Reaktion führt schließlich zu mehr oder weniger großen ‚Veränderungen in der Umgebung‘, die vom Handelnden daraufhin überprüft werden, inwieweit sie ihn seinem Ziel näher gebracht haben, oder ob er ‚Korrekturhandlungen‘ planen und ausführen muss. Diese letzte Phase wird als ‚Rückkopplung‘ bezeichnet“ (Greif 1994, zit.n. Mayr 2007; S. 114).

„Soziale Kompetenz“ und „sozial kompetentes Verhalten“ nach Kanning und Runde⁷

Bei ihrer Analyse von Erklärungsmodellen zum Begriff „Soziale Kompetenz“ kommen Kanning und Runde unabhängig voneinander zu folgender Gruppierung (vgl. Kanning 2009, S. 14f; Runde 2001, S. 23f):

- Soziale Kompetenz als Anpassungsfähigkeit: Erklärungsmodelle, die dieser Gruppe zuzuordnen sind, orientieren sich ausschließlich an reaktiven Verhaltensqualitäten. Als sozial kompetent gilt, wer sich optimal an die Bedingungen der Umwelt anpasst, in die sie/er hinein sozialisiert wird (Phillips 1953; Whittmann 1941: Verweis Runde 2001, S. 23). Die Kompetenzdiagnose ist hier in ihren Kriterien gesellschaftlich-normativ orientiert und macht den „projizierten ‚Mittelwert‘ eines gesellschaftlichen Systems zum Maßstab für allgemein gültige soziale Fähigkeiten“ (Runde 2001, S. 23).

⁷ An dieser Stelle wird den Überlegungen von Birgit Reißig gefolgt (2006, S. 6ff).

- Soziale Kompetenz als Durchsetzungsfähigkeit: Auffassungen dieser Richtung gehen von der subjektzentrierten Position aus – je mehr individuelle Absichten ein Individuum durchsetzen kann, desto kompetenter ist es. Die Intentionen und Bedürfnisse der Interaktionspartner/innen spielen bei der Kriterienfindung bezüglich sozialer Kompetenz in diesen Modellen keine Rolle, es wird von den Bezugssystemen des Individuums ausgegangen und daher werden keine allgemein gültigen Bewertungskriterien aufgestellt. Diese „Position von ausgeprägtem Individualismus“ (Runde 2001, S. 24) zeigt sich z.B. in Konzepten von Goldfried & D’Zurilla (1977, Verweis Runde 2001, S. 24) und Hinsch & Pfingsten (2002, Verweis Kanning 2009, S. 14), in denen Verhaltensmuster als kompetent gelten, wenn sie geeignet sind, in bestimmten sozialen Situationen Parameter so zu verändern, dass sie nicht mehr als belastend erlebt werden und mittel- bis langfristig positive Konsequenzen die negativen übersteigen.
- Soziale Kompetenz als Kompromiss zwischen Anpassung und Durchsetzung: Erklärungsansätze dieser Gruppe versuchen beide vorher genannten Positionen dialektisch als Synthese aufzulösen (Anton & Weiland 1993; Döpfner et al. 1981; Petermann 1995; Riemann & Allgöwer 1993: Verweis Kanning 2009, S. 15 / Zimmer 1980; Verweis Runde 2001, S. 24). Soziale Kompetenz zeigt sich demnach, wenn jemand in der Lage ist, die eigenen Interessen in sozialen Interaktionen zu verwirklichen, ohne dabei die Eigeninteressen der Interaktionspartner/innen zu verletzen. „Sozial kompetentes Verhalten wird demnach als effektive Möglichkeit gesehen, innerhalb bestehender Verhältnisse die individuelle Lebensbewältigung zu sichern“ (Runde 2001, S. 24).

Vom Verhältnis der sozialen Kompetenz zum sozial kompetenten Verhalten

Unter Kompetenz ist bei Kanning das Potential eines Individuums zu verstehen, bestimmte Verhaltensweisen zeigen zu können (vgl. Kanning 2009, S. 12). Danach stellt soziale Kompetenz das Potential eines Individuums dar, sozial kompetentes Verhalten zeigen zu können. D.h. aber auch, eine Person kann soziale Kompetenzen haben, wenn sie keine für die Umwelt ersichtlichen sozial kompetenten Aktivitäten durchführt. Schematisch möchte ich dies wie folgt darstellen:

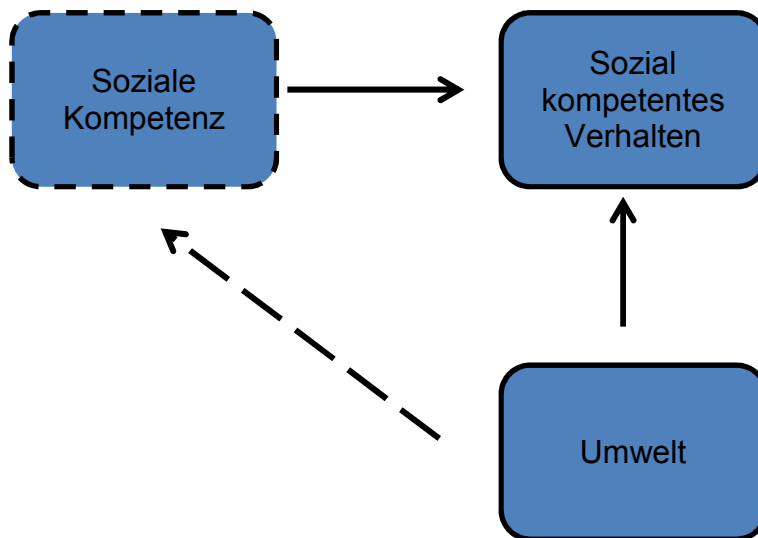


Abbildung 2: Verhältnis „Soziale Kompetenz“ und „Sozial kompetentes Verhalten“ A

Auf Grund des gezeigten sozial kompetenten Verhaltens eines Individuums können Personen aus der Umwelt Schlüsse auf die soziale Kompetenz des Individuums ziehen (vgl. dazu auch in dieser Arbeit S. 92ff).

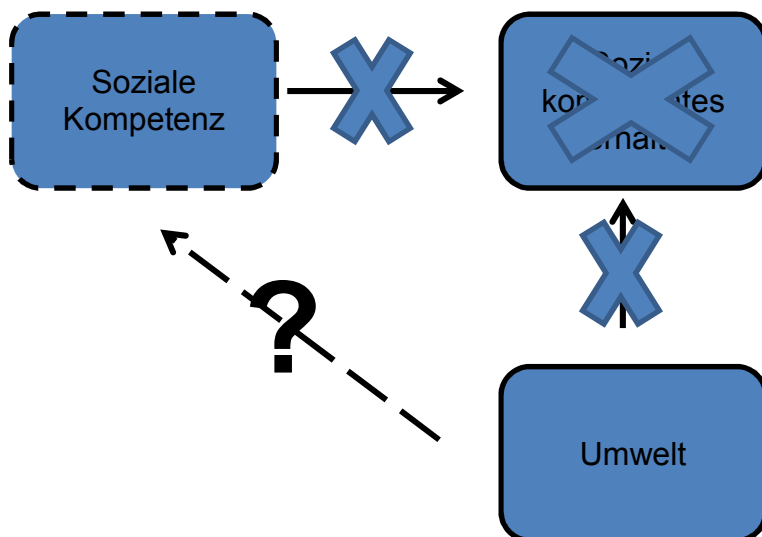


Abbildung 3: Verhältnis „Soziale Kompetenz“ und „Sozial kompetentes Verhalten“ B

Wenn das Individuum keine sozial kompetenten Verhaltensweisen zeigt, diese daher nicht beobachtet werden können, kann daraus keineswegs der Schluss gezogen werden, dass die soziale Kompetenz beim Individuum nicht vorhanden ist. Dies hat Konsequenzen auf die Diagnostik sozialer Kompetenz. So bedarf es mehrerer Beobachtungen in unterschiedlichen Situationen, um Aussagen zur sozialen Kompetenz einer Person tätigen zu können. Dies sei mit folgender Grafik verdeutlicht:

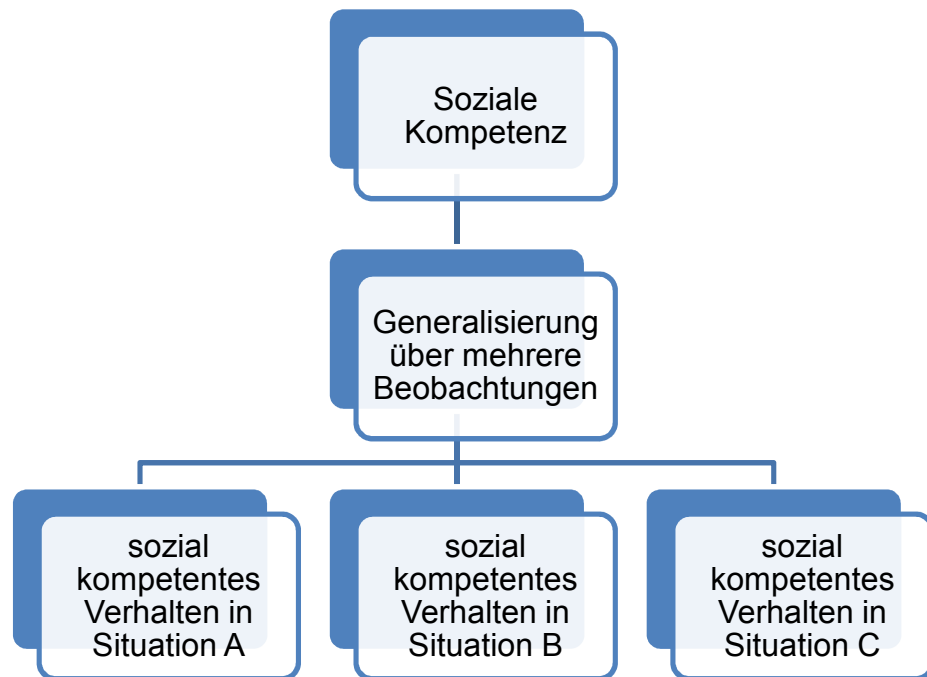


Abbildung 4: Diagnostisches Schema zur sozialen Kompetenz (nach Kanning 2009, S. 13)

Diesem Umstand soll in dieser Arbeit beim Erhebungsinstrumentarium insofern Rechnung getragen werden, als die Proband/innen bei der direkten Beobachtung in mehreren verschiedenen Situationen beobachtet werden sollen (vgl. Interaktions-Analyse; in dieser Arbeit S. 152).

Kanning definiert schließlich den Begriff „Soziale Kompetenz“ als „Gesamtheit des Wissens, der Fähigkeiten und Fertigkeiten einer Person, welche die Qualität eigenen Sozialverhaltens – im Sinne sozial kompetenten Verhaltens – fördert“, und „Sozial kompetentes Verhalten“ als „Verhalten einer Person, das in einer spezifischen Situation dazu beiträgt, die eigenen Ziele zu verwirklichen, wobei gleichzeitig die soziale Akzeptanz des Verhaltens gewahrt wird“ (Kanning 2009, S. 15). Zu diesem Verständnis von „sozial kompetentem Verhalten“ findet sich bei Runde eine

äquivalente Darlegung des Begriffs (vgl. in dieser Arbeit S. 54). So geht es darum, in sozialen Interaktionen seine eigenen Interessen zu verwirklichen, ohne die Eigeninteressen der Interaktionspartner/innen dabei zu verletzen.

Nach der Präzisierung der begrifflichen Unterscheidung zwischen sozialer Kompetenz und sozial kompetentem Verhalten gilt es zu klären, welche konkreten Verhaltensweisen nun als operationalisierte Ausdrucksweisen sozialer Kompetenz z.B. zur Itemerstellung für Fragebögen oder Beobachtungsraster herangezogen werden sollen. Um dies leisten zu können, bedarf es eines allgemeinen Modells, in dem soziale Kompetenzen in Handlungsabläufen verortet werden. Hierfür wird das „Tätigkeitsmodell Sozialer Kompetenzen“ von Runde vorgestellt:



Abbildung 5: Tätigkeitsmodell Sozialer Kompetenzen (Runde 2001, S. 33)

Für die Bewältigung von unterschiedlichen sozialen Situationen ist nicht immer jede soziale Kompetenz gleich wichtig, um sich sozial kompetent zu verhalten. Für eine Situationsanalyse spielen die Fähigkeit des Perspektivenwechsels, der Dezentralisierung und der Empathie eine wichtige Rolle. In der Phase der Problem- und Zieldefinition gewinnt auch die Fähigkeit des Problemlösens an Bedeutung. In Bezug auf die Mittelwahl werden kognitive Fähigkeiten zur Abwägung von Handlungsalternativen benötigt (vgl. Reißig 2006, S. 8). Im Folgenden ist eine

Zum Begriff „Sozio-emotionale Kompetenz“ – Wie hängt das Emotionale mit dem Sozialen zusammen?

hypothetische Zuordnung von Wissen, Fähigkeiten und Fertigkeiten – Runde nennt diese „Variable“ – zu den Stufen des Tätigkeitsmodells Sozialer Kompetenzen dargestellt:

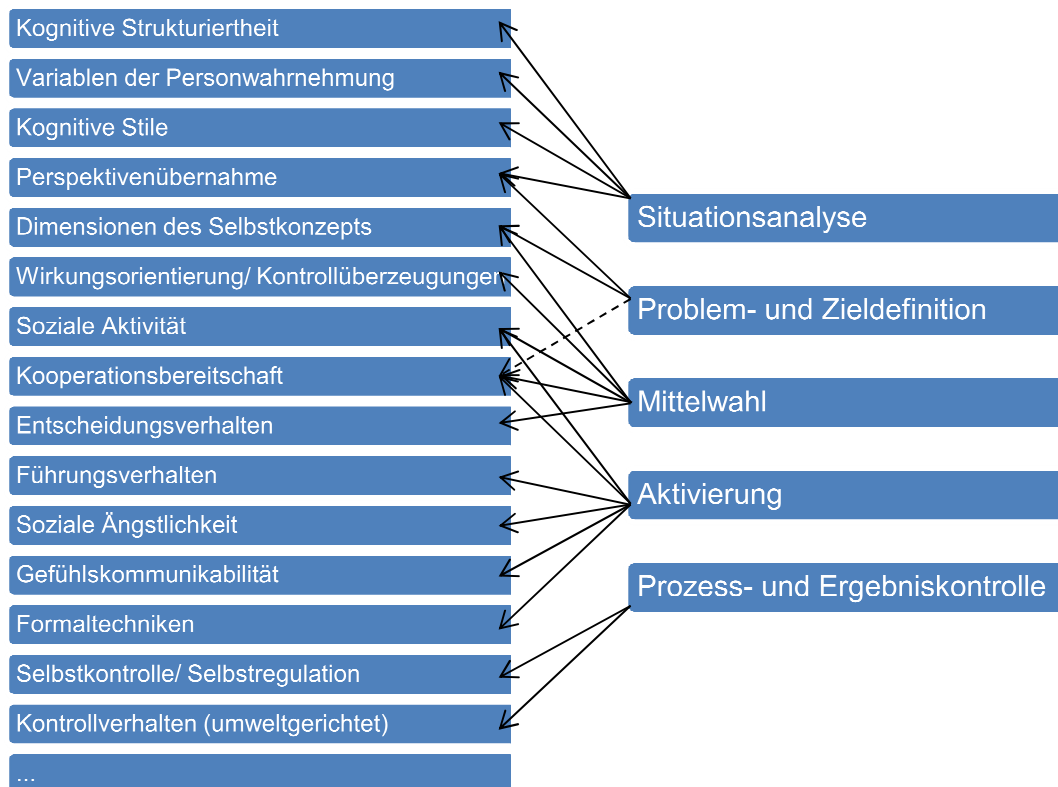


Abbildung 6: Hypothetische Zuordnung von Variablen zu Stufen der Tätigkeitsanforderung sozial kompetenten Verhaltens (Runde 2001, S. 40)

Mit dieser Übersicht von allgemeinen Variablen in Bezug auf soziale Kompetenz liegt ein Modell zur Erstellung von Items zu sozial kompetentem Verhalten vor, das es ermöglicht, Abläufe sozialen Handelns abzubilden vgl. in dieser Arbeit Abschnitt 5.7.2).

2.3 Zum Begriff „Sozio-emotionale Kompetenz“ – Wie hängt das Emotionale mit dem Sozialen zusammen?

„Everybody knows what an emotion is, until asked to give a definition“ (Fehr & Russell 1984, zit. nach Holodynsky 2006, S. 10)

Holodynsky versucht in seinem Werk „Emotionen – Entwicklung und Regulation“ einen metatheoretischen Überblick über den z.Zt. gültigen Stand bezüglich der Emotionsforschung – mit dem speziellen Fokus auf die Emotionsentwicklung – zu geben und darüber hinaus einen integrativen Theorieansatz zur Thematik darzustellen (Holodynsky 2006). Den derzeit bestehenden Ansätzen zur Emotionsentwicklung sowie dem von Holodynsky dargelegten Internalisierungsmodell der Emotionsentwicklung ist gemein, dass Emotion als Beziehung verstanden wird, die das Individuum mit der physischen und sozialen Umwelt verbindet, ganz im Sinne einer Tätigkeit im Modell „Subjekt – Tätigkeit – Objekt (Subjekt)“ (vgl. Abschnitt 1.1)⁸. Durch diese Position wird die traditionelle alleinige intrapersonale und intrapsychische Sichtweise von Emotionen verworfen (vgl. Holodynsky 2006; Vorwort Campos). Emotion ist in diesem Sinne „ein funktionales psychisches System innerhalb des individuellen *Tätigkeitssystems* mit der Funktion, die *Handlungen* in ihren motivrelevanten Aspekten zu regulieren“ (Holodynsky 2006, S. 40; Hervorhebung R.G.). Dies bedeutet, dass Emotionen funktional direkt auf die Ausführung von Handlungen wirken, die sich im sozialen Kontext meist in Form von Interaktionen zeigen.

Holodynsky nennt des Weiteren die Ausdifferenzierung der intrapersonalen aus der interpersonalen Emotionsregulation als eine zentrale Bedingung seines Modells, die hier einen weiteren Baustein der Interdependenz des Emotionalen mit dem Sozialen darstellt. Dieses Prinzip der Internalisierung findet seine Entsprechung im Prinzip der Interiorisation bei Galperin (vgl. in dieser Arbeit auch S. 70; Fußnote 13). Nach dem Internalisierungsmodell lässt sich die emotionale Entwicklung in fünf Entwicklungsphasen einteilen, wobei für die Thematik des sozio-emotionalen Zusammenhangs speziell die erste und die zweite Phase ausschlaggebend sind⁹:

⁸ So sind z.B. beim Systemkomponentenmodell der Emotionsentwicklung von Mascolo et al. (2000) u.a. folgende Grundannahmen zu finden: „Emotionale Erfahrungen entwickeln sich durch wechselseitige Regulation der Komponentensysteme über die Zeit und in spezifischen sozialen Kontexten.“ und „Komponentensysteme sind kontextsensitiv, d. h. sie passen sich nicht nur untereinander an, sondern passen sich auch den kontinuierlichen Veränderungen im sozialen Kontext an.“ (Holodynsky 2006, S. 29) Auch Theorien im Rahmen des soziokulturellen Paradigmas (Gordon 1989; Harré 1986; Lewis & Michalson 1983; Saarni 1999) gehen davon aus, dass Emotionen und ihre Regulationsformen in der zwischenmenschlichen Interaktion gemeinsam konstruiert werden. Es wird daher auch von einem ko-konstruktivistischen Paradigma gesprochen (vgl. Holodynsky 2006, S. 33).

⁹ Die beiden Phasen sind auch in Bezug auf die Proband/innengruppe dieser Arbeit relevant, da gerade Schüler/innen mit schweren Beeinträchtigungen im Volksschulalter sich oft in ihrer sozio-emotionalen Entwicklung auf einer der beiden Entwicklungsphasen befinden können.

In der ersten Phase (1.-2. Lebensjahr) sind zu Beginn beim Neugeborenen die einzelnen Elemente des Emotionssystems und ihre kontextuelle Einbettung (Anlass, Bewältigungshandlung) nur in Vorläuferformen vorhanden (vgl. Holodinsky 2006, S. 84ff). Erst durch die angemessene Deutung der noch ungerichteten kindlichen Ausdrucks- und Körperreaktionen durch die Bezugsperson, die diese in ihrem eigenen Ausdruck in Form von prägnanten Ausdruckszeichen spiegelt und prompt mit motivdienlichen Bewältigungshandlungen reagiert, vervollständigen sich die kindlichen Vorläuferemotionen zu voll funktionsfähigen motivdienlichen Emotionssystemen. Die Aufteilung der Komponenten des kindlichen Emotionssystems auf Kind und Bezugsperson wird als interpersonale Regulationsform bezeichnet. Die Emotionen des Kindes sind auf die andere Person gerichtet. Sie veranlassen das Kind nicht, motivdienliche Handlungen selbständig auszuführen, auch wenn es diese bereits gelernt hat. Das Kleinkind kann seine Emotionen noch nicht nach Maßgabe höherer Motive kontrollieren und z.B. die Befriedigung eines Motivs aufschieben. So übernimmt nach wie vor die Bezugsperson auch die reflexive Emotionsregulation des Kindes. Die gänzliche Emotionsentwicklung und –regulation basiert auf der wechselseitigen Interaktion des Kleinkindes mit seiner personalen Umwelt.

In der zweiten Entwicklungsphase (3.-6. Lebensjahr) vollzieht sich die Transformation der interpersonalen Regulation zu einer intrapersonalen emotionalen Handlungsregulation sowie zu einer intrapersonalen reflexiven Emotionsregulationsfähigkeit. Dies geschieht nach dem Prinzip des Lernens in Orientierung an der Zone der nächsten Entwicklung (vgl. in dieser Arbeit Abschnitt 3.2). Das Kind lernt seine Handlungen mittels seiner Emotionen und seines Willens selbständig zu regulieren sowie seine Emotionen in gewissen Grenzen willkürlich zu beeinflussen. So entstehen auch die das Selbst bewertenden Emotionen wie z.B. Stolz, Scham und Schuld, die das Handeln des Kindes an die angeeigneten kulturellen Normen und Regeln des sozialen Umgangs binden. Es lernt, seine Motive nicht immer nur im Hier und Jetzt durch andere befriedigt sehen zu wollen, sondern die Motivbefriedigung im sozialen Umfeld zu organisieren. Des Weiteren lernt das Kind, die kulturellen Normen und Regeln des Miteinanders einzuhalten, auftretende Motive zu hierarchisieren und gegebenenfalls deren Befriedigung hintanzuschieben oder ev. zu unterlassen.

In der dritten Entwicklungsphase (ab dem 6. Lebensjahr) kristallisiert sich mit der zunehmenden Selbständigkeit des Kindes eine neue Qualität der intrapersonalen Regulationsfunktion heraus. Aus den für Außenstehende wahrnehmbaren Ausdrucks- und Sprechzeichen entwickeln sich mentale Ausdrucks- und Sprechzeichen, die im Extremfall nur mehr für das Kind selbst wahrnehmbar sind. So wird z.B. aus dem hörbaren Fluchen ein inneres Fluchen, d.h. die Ausdrucks- und Sprechzeichen werden internalisiert. Diese mentalen Ausdruckszeichen ermöglichen es, auch Überlegungen zu zukünftigen Handlungsszenarien emotional einzufärben und motivbezogen zu bewerten.

Zwecks der Vollständigkeit sollen hier noch die vierte und fünfte Entwicklungsphase dargestellt werden, obwohl sie für die vorliegende Arbeit keine Relevanz aufweisen. Die vierte Entwicklungsphase (Jugendalter) dient der Ausweitung der Selbststeuerungskompetenzen in Bezug zu eigenen Handlungen und Emotionen von der Gegenwart und der nahen Zukunft zur antizipatorischen emotionalen Bewertung von Szenarien in ferner Zukunft. Das heißt unter anderem, dass gegenwärtige Handlungen in Bezug auf künftige Motivbefriedigungen gegenwärtig emotional bewertet und Konsequenzen für die Zukunft im Jetzt gefällt werden können. Der Ausdruck von Emotionen wird immer feiner auf die Interaktionspartner/innen und den situationsspezifischen Kontext abgestimmt. Das emotionale Geschehen wird von den Jugendlichen immer mehr als relevanter Teil des Selbst erkannt.

In der fünften Entwicklungsphase (Erwachsenenalter) wird die Entwicklung der emotionalen Handlungsregulation und der reflexiven Emotionsregulation als abgeschlossen angesehen. Die Funktionsfähigkeit dieser Systeme ist bis ins hohe Alter gegeben, da die zeichenvermittelte Regulationsform von Emotionen offenbar unabhängig von körperlichen Abbauprozessen funktioniert¹⁰.

Weitere Hinweise auf den Zusammenhang von Emotionen mit dem Sozialen liefert der Beitrag von Birgit Herz im Band 10 des Enzyklopädischen Handbuchs für Behindertenpädagogik (Herz 2014, S. 17ff). So werden hier den Emotionen folgende Funktionen zugeschrieben:

- „bedürfnis- und situationsgerechte Auswahl von Verhaltensweisen,
- Regulierung der Intensität und Ausdauer verschiedener Verhaltensweisen und

¹⁰ Dies wird durch die sozioemotionale Selektionstheorie von Carstensen (1993) und die Lebenslauftheorie von Heckhausen und Schulz (1995) nahe gelegt (vgl. Holodynsky 2006; S. 86).

- Lernen und Abspeichern solcher Verhaltensweisen, die unter bestimmten situativen Umständen erfolgreich waren, und solcher, die zu Misserfolg führten“ (Schneider 1992, zit. n. Herz 2014, S. 18).

In Bezug auf die oben bei Holodinsky ausgeführten Überlegungen zur Entwicklung von Emotionen lässt sich hier festhalten, dass sich gerade in der frühen Entwicklungsphase diese Verhaltensweisen als Interaktionen mit den Bezugspersonen manifestieren, also im interpersonalen (sozialen) Austausch festzustellen sind.

Des Weiteren werden Emotionen als sozial konstruiert verstanden, in dem Sinn, dass sie durch die Enkulturation und durch die Teilhabe an und in sozialen Strukturen bedingt sind (vgl. Turner & Stets 2005; bei Herz 2014, S. 19).

Auch die Entwicklung des Emotionswissens findet im sozialen Kontext statt. So passen schon Säuglinge bzw. Kleinkinder ihr soziales Verhalten an die gezeigten Emotionen ihrer Bezugspersonen an (vgl. Harris 2005; bei Herz 2014, S. 28). Kleinkinder im zweiten Lebensjahr unternehmen bereits Versuche, bei Stress ihrer Bezugspersonen aktiv zu intervenieren, z.B. nähern sie sich der Person oder berühren sie. Mit 18 Monaten zeigen sie komplexere Reaktionen, sie bringen z.B. einen Gegenstand oder versuchen zu beschützen. Im zweiten und dritten Lebensjahr reagieren die Kinder nicht nur auf emotionale Veränderungen ihres Gegenübers, sie können bereits mögliche Veränderungen des anderen antizipieren. Die ersten sozio-emotionalen Kompetenzen bilden sich aus und zeigen sich im Verhalten der Kinder. Eine weitere wichtige Komponente bei der Emotions- und Persönlichkeitsentwicklung stellt der Umgang mit der Peer-Gruppe dar. So schreibt Carolin Saarni: „[...] children relish and value their friendships, which represent rich emotional experience. They gain from friendship companionship, support, and validation; given that these interpersonal goals are highly prized, children must learn to modify their behavior, including their emotional responses, so as to maintain these interpersonal rewards“ (Saarni 2004, zit. n. Herz 2014, S. 29). Somit zeigen sich im Austausch, in der Interaktion von Kindern mit Kindern, deren sozio-emotionale Kompetenzen.

Beobachtbare Veränderungen in Verhaltensmustern gegenüber anderen Personen über einen längeren Zeitraum sowie Veränderungen in den Gefühlen, Einstellungen und Konzepten, die den Umgang mit anderen Menschen betreffen, lassen sich als „soziale Entwicklung“ bezeichnen (vgl. Kindler & Werner 2006, S. 5). Von

„emotionaler Entwicklung“ wird gesprochen, wenn Veränderungen im Ausdruck, im Erkennen, im Verständnis, in den Umständen des Auftretens und bei der Regulation von Emotionen im Fokus der Betrachtung stehen. Die beiden Entwicklungsbereiche sind eng miteinander verknüpft. So ist die Diversifizierung des emotionalen Systems schon beim Kleinkind durch interpersonalen Austausch gegeben (vgl. Berger 2010, S. 182ff; vgl. auch bei Holodynsky, weiter oben in diesem Abschnitt). Auch beinhalten enge Beziehungen grundsätzlich eine intensive soziale Komponente. Außerdem kommt dem Ausdruck von Emotionen eine wichtige soziale Signalfunktion zu (vgl. bei Herz, weiter oben in diesem Abschnitt). In der Literatur sind nun verschiedene Ansätze der Beziehung der beiden Begriffe zueinander vorzufinden, z.B. stellt Goleman (1996) soziale Kompetenz als ein Teilkonstrukt emotionaler Intelligenz dar. Vice versa fasst Kanning (2009) emotionale Intelligenz als eine Teilmenge der sozialen Kompetenzen auf. In vielen Publikationen – eine Eingabe des Begriffs in die Suchmaschine der FIS Bildung Literaturlatenbank führte zu 38 Treffern (01.08.2012) – werden die Attribute „sozial“ und „emotional“ egalitär zum Begriff „sozio-emotionale Kompetenzen“ verbunden. Dieses Konstrukt drückt m.E. das dialektische Verhältnis der beiden Facetten von Kompetenz am klarsten aus. Der Terminus „sozio-emotionale Kompetenzen“ hat sich auch im Wiener Schulwesen etabliert. So findet der Begriff u.a. Einzug in eine Broschüre des Stadtschulrates für Wien zu den Bildungsstandards (2004). Darunter werden – wie in der Einleitung der Broschüre beschrieben – „Dynamische Fähigkeiten“ und „Lern- und Arbeitsverhalten“ verstanden (S. 5). Diese werden in Folge in einem Kompetenzraster konkretisiert (vgl. S. 51ff).

Definition „sozio-emotionale Kompetenz“ in dieser Arbeit

Aus den oben dargestellten Erläuterungen soll in dieser Arbeit von folgendem Verständnis von „sozio-emotionaler Kompetenz“ ausgegangen werden: Unter „Kompetenz“ wird ein Konstrukt verstanden, das über den reinen Leistungsbegriff hinausgeht. So sind dem Begriff neben Wissen, Fähigkeiten und Fertigkeiten die Elemente Motivation, Emotion, Durchhaltevermögen und Werthaltungen implizit (vgl. in dieser Arbeit S. 44 und S. 52f). So wird auch von der Europäischen Kommission als eine der überfachlichen Grund- bzw. Schlüsselkompetenzen die soziale Kompetenz genannt (vgl. in dieser Arbeit S. 45f).

Unter sozio-emotionaler Kompetenz wird in dieser Arbeit jene Disposition verstanden, die sich ein Mensch im Laufe seiner Ontogenese im sozialen Austausch angeeignet hat, die es ihm ermöglicht, seine emotionalen und motivationalen Bedürfnisse in soziale Handlungen (Interaktionen) zu transferieren, um diese Bedürfnisse zu befriedigen. Andererseits ermöglichen es die sozio-emotionalen Kompetenzen eines Menschen, dass er sich empathisch über die (Inter)Aktionen seines Gegenübers die emotionalen und motivationalen Bedürfnisse des Anderen vergegenwärtigen kann, um auf dessen Impulse wiederum entsprechend reagieren zu können (vgl. in dieser Arbeit Abschnitt 2.3).

Des Weiteren liegt dieser Arbeit die Annahme zugrunde, dass sich sozio-emotionale Kompetenz an der Perforation zu sozialem (kompetentem) Verhalten beobachten lässt, wobei der Rückschluss grundsätzlich nicht gezogen werden darf, dass eine Person keine sozio-emotionalen Kompetenzen hat, wenn kein soziales (kompetentes) Verhalten feststellbar ist (vgl. in dieser Arbeit S.54f). In Bezug auf den Begriff „sozial kompetentes Verhalten“ muss hier kritisch angemerkt werden, dass bei Kanning und Runde von Personen ausgegangen wird, bei denen ein „Gelingen des Dialoges“ – sprich einer grundsätzlichen autonomen Disposition zur Gestaltung von Interaktion und Kommunikation – ausgegangen wird. Dabei gilt es, bei der Analyse von Daten in Bezug auf Schüler/innen mit schweren Beeinträchtigungen zu berücksichtigen, dass sich hier auch Verhaltensweisen im Sinne eines „entgleiten Dialoges“ zeigen können, die subjektiv den Betroffenen Sinn machen, um überhaupt im Kontakt mit der Umwelt bleiben zu können, die augenscheinlich nicht als sozial kompetent wirken (z.B. aggressive oder selbstverletzende Verhaltensweisen etc.; vgl. in dieser Arbeit Abschnitt 3.3 und 3.4). Dies gilt es, bei einer Analyse von gewonnenen Daten im Austausch mit den involvierten Pädagog/innen zu berücksichtigen. Dennoch wird in dieser Arbeit davon ausgegangen, dass sich aufgrund der Analyse von Verhalten Rückschlüsse auf sozio-emotionale Kompetenzen ziehen lassen, da beobachtbare Veränderungen in Verhaltensmustern gegenüber anderen Personen sowie beobachtbare Veränderungen im Ausdruck, im Erkennen und im Verständnis von Emotionen als „sozio-emotionale Entwicklung“ bezeichnet werden kann (vgl. in dieser Arbeit Abschnitt 2.3).

Neben dem Begriff „sozio-emotionale Kompetenz“ hat in dieser Arbeit der Terminus „schwere bzw. schwerste Beeinträchtigung“ eine zentrale Bedeutung. Im Folgenden soll erläutert werden, was unter „schwerer Beeinträchtigung“ verstanden wird. Des Weiteren soll aus der Perspektive der kritischen und materialistischen Behindertenpädagogik aufgezeigt werden, dass eine schwere Beeinträchtigung eines Menschen keinesfalls statischen Charakter hat, sondern sowohl intrapsychische wie interindividuelle Faktoren enorme Auswirkungen auf den Grad der Beeinträchtigung eines Menschen haben. Es wird auf die Bedeutung des sozialen Austausches – des Verkehrs des Menschen mit seiner personellen Umwelt (vgl. in dieser Arbeit Kapitel 1) – hingewiesen.

3 „Schwere bzw. schwerste Beeinträchtigung“ und die Bedeutung des Sozialen bei deren Konstitution

Das Jahr 2006 stellte in Österreich für Kinder mit schweren oder schwersten Beeinträchtigungen eine kopernikanische Wende in Bezug auf institutionalisiertes Lernen dar. Mit der Änderung des Schulpflichtgesetzes mittels Bundesgesetzblatt I Nr. 20/2006 wurde der Begriff der „Schulunfähigkeit“ aus der österreichischen Legislatur genommen. Auch wenn es weiterhin aus medizinischen Gründen möglich ist, Schüler/innen „für die unumgänglich notwendige Dauer vom Besuch der Schule zu befreien“ (Schulpflichtgesetz § 15 Abs. 1), so zeichnet sich hier dennoch eine Trendwende weg von einem zuvor biologistisch determinierten Verständnis der (Un)Bildbarkeit von Kindern mit schweren oder schwersten Beeinträchtigungen hin zu einem persönlichkeits-theoretisch und entwicklungspsychologisch dynamischen Bildungsbegriff ab, auch wenn auf diesem Gebiet noch viel Aufklärungsarbeit zu leisten sein wird (vgl. Berger & Mutschlechner 2007, S. 67ff). Mittlerweile sind auch die Erfahrungen der internationalen Praxis der schulischen Integration von Kindern und Jugendlichen mit schweren oder schwersten Beeinträchtigungen von über 30 Jahren nicht mehr von der Hand zu weisen.

Die vorliegende Arbeit stellt die Proband/innengruppe der Schüler/innen mit schweren Beeinträchtigungen und die Entwicklung ihrer sozio-emotionalen Kompetenzen in den Mittelpunkt der Erörterung. Da – wie unter Abschnitt 1.1 tätigkeitstheoretisch ausgeführt – in Hinblick auf den Austausch des Menschen mit

anderen in der Struktur „Subjekt – Tätigkeit – Objekt“ dem sozialen Element bei der Erfassung von Welt eine primäre Rolle zugemessen werden muss, soll dieser Gedanke in Bezug auf schwere oder schwerste Beeinträchtigung im Folgenden näher betrachtet werden.

3.1 Zum Begriff „Beeinträchtigung“

Eine allgemein anerkannte Definition des Begriffs „Beeinträchtigung“ liegt bis dato nicht vor (vgl. Dederich 2009, S. 15ff). Er wird oft synonym bzw. ergänzend mit den Termini „Behinderung“, „Schädigung“, „Benachteiligung“, „Störung“ etc. verwendet. Bei Bach (1999) beispielsweise fungiert der Begriff „Beeinträchtigung“ als Oberbegriff, dem die Termini „Behinderungen“, „Störungen“ und „Gefährdungen“ untergeordnet sind, während bei Bleidick (1999) „Behinderung“ die Oberkategorie bildet. Eine in den letzten Jahren immer öfter verwendete Bezugsquelle zur Begriffsklärung stellt die ICF – die „Internationale Klassifikation der Funktionsfähigkeit, Behinderung und Gesundheit“ der Weltgesundheitsorganisation (WHO) – dar (DIMDI 2005). In dieser wird mit den Begriffen „Körperfunktionen und –strukturen“, „Aktivitäten“ und „Partizipation (Teilhabe)“ operiert. Bei Störungen in diesen Bereichen wird entsprechend der Ebene von einer „Schädigung“, einer „Beeinträchtigung der Aktivität“ oder einer „Beeinträchtigung der Partizipation (Teilhabe)“ gesprochen (vgl. DIMDI 2005, S. 5). So sollen die sozialen und gesellschaftlichen Aspekte von Behinderung stärkere Beachtung finden (vgl. Dederich 2009, S. 16). In der ICF steht gegenüber älteren Klassifikationssystemen nicht mehr der individuelle Defekt bzw. die individuelle Schädigung im Mittelpunkt der Betrachtung. Es werden auch Kontextfaktoren wie Umwelten und Milieus, Lebensumstände und –hintergründe einer Person, die für die Entwicklung des Individuums (positiv oder negativ) bedeutend sein können, in Überlegungen zum „Gesundheitszustand“ eines Menschen miteinbezogen.

Im österreichischen Gesetzeswesen lässt sich bezüglich des Begriffs „Behinderung“ folgende Definition im § 3 des Bundes-Behindertengleichstellungsgesetzes finden: „Behinderung im Sinne dieses Bundesgesetzes ist die Auswirkung einer nicht nur vorübergehenden körperlichen, geistigen oder psychischen Funktionsbeeinträchtigung oder Beeinträchtigung der Sinnesfunktionen, die geeignet ist, die Teilhabe am Leben in der Gesellschaft zu erschweren. Als nicht nur vorübergehend gilt ein Zeitraum von mehr als voraussichtlich sechs Monaten.“

Zum Schweregrad einer Beeinträchtigung

Da in dieser Arbeit von Kindern mit schweren Beeinträchtigungen gesprochen wird, gilt es weiters noch, Aussagen hinsichtlich des Schweregrads einer Beeinträchtigung zu treffen. In der ICF wird als erstes Beurteilungsmerkmal das Ausmaß bzw. die Größe des (eventuellen) Problems herangezogen (vgl. DIMDI 2005, S. 27). Dabei wird ein Problem, das im Ausmaß von 50 – 95% auftritt, als „erheblich ausgeprägt“ bezeichnet. Ein Problem im Ausmaß von 96 – 100% gilt als „voll ausgeprägt“.

In seinem Beitrag „Schwerste Beeinträchtigung und die ‚Zone der nächsten Entwicklung“ versteht Jantzen unter schwersten Beeinträchtigungen den Bereich schwerer und sehr schwerer geistiger Behinderung (vgl. Jantzen 2001, S. 102f). Dabei bezieht er sich auf das Klassifikationssystem der American Association on Mental Deficiency, in dem von einer „severe mental retardation“ bei einem Menschen mit einem IQ von 20-35 gesprochen wird, von einer „profound mental retardation“ bei einem IQ von 20 und darunter.

In dieser Arbeit stellt die Vergabe des Lehrplans der Sonderschule für schwerstbehinderte Kinder¹¹ den Bezugspunkt hinsichtlich des Attributs „schwere Beeinträchtigung“ bei der Auswahl der Proband/innen dar (vgl. in dieser Arbeit S. 127).

Die folgenden Ausführungen sollen nun die Bedeutung des zwischenmenschlichen Verkehrs auf die Entwicklung von Menschen mit schwerer Beeinträchtigung aufzeigen, und damit auch die Möglichkeiten der Entwicklung sozio-emotionaler Kompetenzen in der Interaktion mit ihren Mitmenschen, deren Erfassung Gegenstand dieser Arbeit ist. In den beiden folgenden Abschnitten spielt der Begriff der „Zone der nächsten Entwicklung“, wie er von Wygotski geprägt wurde, eine zentrale Rolle. Da Wygotski in seiner entwicklungspsychologischen Konzeption die „Zone der nächsten Entwicklung“ in dialektischer Weise mit dem Begriff „Unterricht“ verknüpft, die also quasi im hier dargestellten Verständnis von Unterricht eingebettet ist, wird auch der Begriff „Unterricht“ thematisiert, obwohl er für den Forschungsgegenstand dieser Arbeit keine primäre Bedeutung aufweist.

¹¹ Seit 2015 Lehrplan der Sonderschule für Kinder mit erhöhtem Förderbedarf; in dieser Arbeit wird jedoch weiterhin der Begriff „Lehrplan der Sonderschule für schwerstbehinderte Kinder“ verwendet, da dieser zur Zeit der Erhebungen Gültigkeit hatte.

3.2 Die Zone der nächsten Entwicklung bei Wygotski

In seinen Ausführungen zum Thema „Unterricht“ führt Wygotski den Begriff der „Zone der nächsten Entwicklung“ ein (Wygotski, bei Lompscher 2003, S. 298). Er postuliert als „empirisch festgestellte und vielfach bestätigte Tatsache“, dass Unterricht auf das Entwicklungsniveau des Kindes abgestimmt sein muss. Dies erfordert die Bestimmung des Entwicklungsniveaus und seines Verhältnisses zu den Unterrichtsmöglichkeiten. Dabei sollte die Bestimmung nicht allein auf *ein* Entwicklungsniveau beschränkt bleiben, wenn das reale Verhältnis zwischen Entwicklungsprozess und Unterrichtsmöglichkeiten festgestellt werden soll. Es bedarf der Ermittlung von mindestens *zwei* Entwicklungsniveaus des Kindes. Das erste wird als „Niveau der aktuellen Entwicklung“ bezeichnet und umfasst das geistige Entwicklungsniveau, das nach bestimmten, bereits abgeschlossenen Entwicklungszyklen entstanden ist. Aufgaben und Handlungen, die diesem Niveau entsprechen, kann das Kind selbständig lösen und durchführen. Nun tritt der zentrale Gedanke der Nachahmung in den Vordergrund. Mittels Nachahmung ist es dem Kind möglich, Handlungen durchzuführen, „die weit über die Grenzen seiner eigenen Möglichkeiten hinausgehen, die allerdings nicht unbegrenzt sind“ (Wygotski, bei Lompscher 2003, S. 300). Das Kind kann – in kooperativer Tätigkeit „unter Anleitung Erwachsener“ – viel mehr einsichtig leisten, als es selbständig tun könnte. „Die Differenz zwischen dem Niveau, auf dem die Aufgaben unter Anleitung, unter Mithilfe der Erwachsenen gelöst werden, und dem Niveau, auf dem das Kind die Aufgaben selbständig löst, macht die Zone der nächsten Entwicklung aus“ (Wygotski, bei Lompscher 2003, S. 300).

Mit dieser Methode lassen sich nicht nur der aktuell erreichte Entwicklungsstand und die bereits abgeschlossenen Entwicklungszyklen des Kindes erfassen, sondern auch die Prozesse, die gerade im Werden sind, die sich erst entwickeln. „Was das Kind heute mit Hilfe Erwachsener vollbringt, wird es morgen selbständig tun können“ (Wygotski, bei Lompscher 2003, S. 300).

Wygotski spricht im Zusammenhang mit „Unterricht“ und der „Zone der nächsten Entwicklung“ grundsätzlich von der/dem „Erwachsenen“ als Kooperationspartner/in des Kindes. Meines Erachtens kann Unterricht durchaus auch von Kind zu Kind – sozusagen in der Peer-Group – stattfinden. Von Bedeutung ist lediglich, dass ein „entwicklungshierarchisches Gefälle“ vorherrscht; d.h. die/der Unterrichtende muss

sich grundsätzlich auf einem entwicklungspsychologisch höheren Niveau der aktuellen Entwicklung befinden als die/der zu Unterrichtende.

Um den Stand der geistigen Entwicklung eines Kindes feststellen zu können, bedarf es also der Ermittlung von zwei Faktoren: der Diagnose des Niveaus der aktuellen Entwicklung und der Diagnose der Zone der nächsten Entwicklung. Diese auf den ersten Blick lapidar wirkende Tatsache führt zu einer Wende der gesamten Theorie des Verhältnisses von Entwicklung und Unterricht. Vor dieser Erkenntnis wurde z.B. durch diverse psychologische Testverfahren nur der aktuelle Entwicklungsstand des Kindes ermittelt. An diesem Ergebnis hatte sich die Pädagogik zu orientieren, sie durfte bestimmte Grenzen nicht überschreiten. Der Unterricht musste sich „am gestrigen Tage orientieren“ (Wygotski, bei Lompscher 2003, S. 301).¹² Die Unzulänglichkeit dieses Denkens lässt sich am deutlichsten am Beispiel des Unterrichts mit „geistig zurückgebliebenen Kindern“ aufzeigen. In Untersuchungen wurde festgestellt, dass Kinder mit mentalen Beeinträchtigungen kaum in der Lage sind, abstrakt zu denken. Daraus zog die „Pädagogik für die Hilfsschule“ den vermeintlich richtigen Schluss, dass der Unterricht für diese Kinder auf dem Prinzip der Anschaulichkeit aufgebaut werden muss. „Die praktische Erfahrung [...] führte für die Sonderpädagogik zu einer großen Enttäuschung.“ (Wygotski, bei Lompscher 2003, S. 301) Es stellte sich nämlich heraus, dass ein Unterricht, der *nur* auf Anschaulichkeit beruht und alle Elemente des abstrakten Denkens verbannt, zur Ausprägung der mentalen Beeinträchtigung beiträgt. In nur anschaulichen Lernsequenzen wird das Kind daran gewöhnt, ausschließlich anschaulich zu denken. Alle vorhandenen Keime abstrakten Denkens, die auch bei diesen Kindern vorhanden sind, werden erstickt. „Gerade weil das geistig zurückgebliebene Kind, sich selbst überlassen, niemals zu entwickelteren Formen des abstrakten Denkens gelangt, besteht die Aufgabe der Schule darin, das Kind mit allen Kräften speziell in dieser Richtung voranzubringen, bei ihm das zu entwickeln, was ihm fehlt“ (Wygotski, bei Lompscher 2003, S. 301f). Anschaulichkeit muss als Mittel und Stufe der Entwicklung des abstrakten Denkens verstanden werden, nicht als Selbstzweck. Die Relevanz dieser Erkenntnis gerade für die Proband/innengruppe dieser Arbeit – die Schüler/innen mit schweren Beeinträchtigungen – ist augenscheinlich.

Bei einem Kind ohne intellektuelle Beeinträchtigung verhält es sich ganz ähnlich. Auch hier ist ein Unterricht, der sich nur an den bereits abgeschlossenen

¹² Nach meinen Erfahrungen im Schulwesen ist dies heute noch gängige Praxis.

Entwicklungszyklen orientiert, uneffektiv für die Gesamtentwicklung des Kindes. Er wirkt nicht auf die Entwicklung, sondern läuft ihr hinten nach. Wygotski postuliert daher im Lichte der Lehre von der Zone der nächsten Entwicklung: „Nur der Unterricht ist gut, der der Entwicklung vorausseilt“ (Wygotski, bei Lompscher 2003, S. 301). Des Weiteren zitiert er das an anderer Stelle von der Kulturhistorischen Schule formulierte Grundgesetz der Entwicklung der höheren psychischen Funktionen: „In der Entwicklung des Kindes tritt jede höhere psychische Funktion zweimal in Szene – einmal als kollektive, soziale Tätigkeit, das heißt als interpsychische Funktion, das zweite Mal als individuelle Tätigkeit, als innere Denkweise des Kindes, als intrapsychische Funktion.“¹³ Dieses Gesetz gilt es, auch bei der Planung von Unterrichtsprozessen zu berücksichtigen. So ist ein wesentliches Merkmal des Unterrichts im kulturhistorischen Sinne, dass er für das Kind die Zone der nächsten Entwicklung aufbereitet, wodurch im Kind viele innere Entwicklungsprozesse in Gang gesetzt werden, auch jene der Entwicklung sozio-emotionaler Kompetenzen. Diese bewältigt das Kind zunächst in Kooperation mit anderen, wobei davon auszugehen ist, dass zumindest ein/e Kooperationspartner/in sich grundsätzlich auf einem entwicklungspsychologisch höheren Niveau der aktuellen Entwicklung befindet als es selbst. Im Laufe dieser kooperativen Tätigkeit erfahren diese äußeren Prozesse eine innere Entwicklung und werden so zum „inneren Besitz des Kindes“ (Wygotski, bei Lompscher 2003, S. 303). Hier lassen sich wiederum Parallelen zum Erwerb sozio-emotionaler Kompetenzen aufzeigen, die grundsätzlich im interpersonellen Austausch gewonnen wie eingesetzt werden (vgl. in dieser Arbeit Abschnitt 2.3).

3.3 Die Zone der nächsten Entwicklung als Brücke zwischen Semiosphären

Jantzen postuliert: „Menschliche Natur ist soziale Natur“ (Jantzen 2001, S. 104). Im Folgenden bezieht er sich auf Trevarthen & Aitken (1994, 1997), die in ihrer auf Basis der Auswertung der neurowissenschaftlichen Ergebnisse zur vorgeburtlichen und frühen nachgeburtlichen Entwicklung des Gehirns sowie der psychologischen Säuglings- und Kleinkindforschung fundierten Theorie von einem angeborenen,

¹³ Dieser Prozess der Verinnerlichung (Interiorisation) wurde in Folge von Galperin (1967, 1969, 1980) exploriert und dargelegt (vgl. auch Feuser 1995, S. 176ff). Es zeigt sich auch hier die grundlegende Bedeutung des sozialen Austausches in Bezug auf Lernen – für Kinder und Jugendliche mit und ohne Beeinträchtigungen.

intrinsischen Motivationssystem (IMF = intrinsic motive formation) ausgehen.¹⁴ Dieses zielt auf die Existenz einer „freundlichen Begleiterin“, eines „freundlichen Begleiters“ hin. Es wird die „Existenz einer virtuellen Repräsentation des ‚Anderen‘ und damit eines Urbilds“ (Jantzen 2001, S. 105) postuliert. Das intrinsische Motivationssystem steht in enger Verbindung mit dem emotional-motorischen System (EMS = emotional motor system). Über dieses System produziert das neugeborene Kind „Appelle und Bestätigungsmechanismen für die Erwachsenen“, was dadurch zum intensiven Austausch führt. Dieser wird wiederum vom Kind durch ein virtuelles Bild des „Anderen“ sowie durch ein virtuelles Bild des „Selbst“ psychisch reguliert.¹⁵ Mithin ist der Mensch immer sozialer Natur, wobei das Soziale schon in den niederen psychischen Funktionen (Wygotski) als virtuelle Konstruktion beinhaltet ist. Auf dieser Basis kann nun Wygotskis Konzept der „Zone der nächsten Entwicklung“ vom Prinzip her auch für den Bereich schwerster mentaler Beeinträchtigung angewendet werden. Jantzen spannt hier die Zone der nächsten Entwicklung als „Individuationsfeld“ (Jantzen 2001, S. 106) auf, in dem sich alle höheren psychischen Funktionen und damit die Diversifizierung und Komplexität der Persönlichkeit des Individuums zuerst interpsychisch, dann intrapsychisch, entwickeln. Aus der sozialen Entwicklung erwächst die psychische Entwicklung, die die Entwicklung sozio-emotionaler Kompetenzen beinhaltet (Anm. R. G.). Wygotski (1972) skizziert das Gesetz der Zone der nächsten Entwicklung auch als „Gesetz der gegenseitigen und wechselseitigen Abhängigkeit einer in entgegengesetzter Richtung verlaufenden Entwicklung von analogen Systemen im höheren und niederen Bereich“ (vgl. Jantzen 2001, S. 106). Danach werden die Äußerungen des Kindes „an sich“ im sozialen Verkehr von anderen aufgenommen, erlangen für diese Bedeutung („für andere“) und steuern deren Reaktionen. Durch diese repräsentieren die Kooperationspartner/innen die Einwirkung des höheren analogen Systems. Die „bewusste Wiederholung der ursprünglich spontanen Handlung“ (Jantzen 2001, S. 107) des Kindes wird zum Ausgangspunkt der „Umorganisation des eigenen Verhaltens“ und zur Äußerung „für sich“, und zwar auf inhaltlicher wie formaler Ebene. Auch hier finden sich wieder Bezugspunkte zur Entwicklung sozio-emotionaler Kompetenzen: So erhalten in der Entwicklung derselben Äußerungen bzw. Aktionen des Kindes emotionaler und/oder motivationaler Art „an sich“ in der

¹⁴ Vgl. dazu auch Ott 2010, S. 270ff

¹⁵ Als ein Beispiel dafür kann die Lächelreaktion beim Säugling durch Präsentieren der Augen-Stirn-Partie im Gegenüberkontakt verstanden werden (vgl. Spitz 1996).

Interaktion mit anderen für diese anderen Bedeutung und manifestieren sich schließlich nach bewusster Wiederholung (und somit gelernter Fähigkeit bzw. Fertigkeit) als sozio-emotionale Kompetenz („für sich“) an der Perforation sozialen bzw. emotionalen Verhaltens.

In Anlehnung an Lotman (1989) versteht Jantzen die Zone der nächsten Entwicklung als Übergangsbereich – als „bilinguale Brücke“, auf der – bildlich gesehen – beide Sprachen gesprochen und verstanden werden, die der/des zu Unterrichtenden und die der/des Unterrichtenden – zwischen der Semiosphäre des Kindes und jener des sich mit dem Kind in Kooperation befindlichen sozialen Feldes. Semiosphären sind „zeichenvermittelte Räume menschlicher Tätigkeit“, die durch diese entstehen und durch Sprache erst ermöglicht werden. Sie sind über Grenzen definiert und verfügen über „semiotische Individualität“. Die Semiosphäre eines Individuums wäre demnach ein durch den persönlichen Sinn (Leontjew) strukturierter psychischer Raum, in dem sich das „psychische Abbild von Welt“ (Jantzen 2001, S. 108) im Sinne von Bedeutungen manifestiert. Die Zone der nächsten Entwicklung stellt nun einen bilingualen Bereich in der Grenzstruktur von untereinander in Verbindung stehenden Semiosphären dar. In diesem Bereich findet die Vermittlung persönlicher und gesellschaftlicher Entwicklung statt. Jedes Individuum ist auf diesen Prozess angewiesen und sucht diesen auch. Dies gilt sowohl für die Suche nach dem „Anderen“ per se – der/dem freundlichen Begleiter/in – als auch für die Suche nach dem Zeichengebrauch. Auch bei Störungen des konventionalen Zeichengebrauchs ist das menschliche Gehirn auf die Nutzung von Zeichengebrauch ausgerichtet, sie ist dem Menschsein inhärent. Dabei können auch milieuspezifische Symbolsysteme anderer Modalität (z.B. in kleineren Gruppen selbst entwickelte Gebärden) zum „Aufbau eines reflexiven Selbst“ (Jantzen 2001, S. 109) herangezogen werden. Von entscheidender Bedeutung ist, dass überhaupt zur symbolischen Ebene übergegangen werden kann, um in den inter- und intrapsychischen Beziehungen die höchsten Repräsentationsniveaus erreichen zu können.

Der „Dialog“ bildet die Grundlage jeder Bilingualität.¹⁶ Seine einfachste Form ist die Spiegelsymmetrie. Das „Lalala“ des Kindes wird von der Mutter/der Bezugsperson mit „Lalala“ beantwortet, wobei die Lautgruppe für jede/n der beiden eine andere

¹⁶ Vgl. Spitz 1982

Bedeutung hat. Das Lallen als „Geste an sich“ wird über die reziproke Bestätigung durch die Bezugsperson als „Geste für andere“ wiederum zur „Geste für sich“. Im „Dialog des Lallens“ (Jantzen 2001, S. 109) „realisieren sie eine identische Struktur und bestätigen sich wechselseitig ihre Differenz durch Anerkennung“. Die zunächst einfache Imitation erhält einen semiotischen Kontext. Es kommt zur Gründung eines semiotischen Raums, in den beide Interaktionspartner/innen nun neue Handlungen importieren können. Noch nicht vorhanden ist dabei die Konventionalisierung des Zeichengebrauchs. Den semiotischen Raum als Raum der Konventionalisierung gibt es erst ab einem bestimmten Zeitraum. Dennoch sind schon Grundbedingungen zum Zeitpunkt der Geburt vorhanden. So erfahren emotionale Ausdrucksbewegungen beim Neugeborenen reziproke Bestätigung und semiotische Überlagerung durch Bezugspersonen. (Auch hier lässt sich wieder ein Bezugspunkt zum dialektischen Verhältnis zwischen Emotion und Sozialem herstellen – vgl. in dieser Arbeit Abschnitt 2.3.) Dies stellt den Beginn der Bewusstseinsentwicklung dar. Es eröffnet sich ein „Entwicklungskorridor“ (Jantzen 2001, S. 111) in Form einer sich als Zone der nächsten Entwicklung realisierenden Semiosphäre zwischen dem Kind und der/den Bezugsperson/en.

„Der Dialog als elementare Voraussetzung von Semiosphären: Attunement und Bindung“ (Jantzen 2001)

Zu Beginn der Entwicklung des Selbst steht eine „Auseinanderentwicklung aus einem Kern gegensätzlicher Gefühle“ (vgl. Wygotski 1966; bei Jantzen 2001, S. 112). Dieser beruht auf einer Koppelung des intrinsischen motivationalen Systems mit dem emotional-motorischen System. Das sich entwickelnde Individuum erwartet von der/dem virtuellen „freundlichen Begleiter/in“ das Management von Lust- bzw. Unlustgefühlen und erfährt auf dieser Basis eine soziale Justierung der Stressbewältigung. Gelingt diese, werden dadurch zunächst emotionale Unlustzustände bewältigt und der Aufbau emotional positiver Zustände unterstützt. Verlaufen diese Prozesse grundsätzlich positiv, so wird ca. gegen Ende des ersten Lebensjahres ein Wechsel der „Orientierung am Erwachsenen“ zur „Orientierung an der Sache“ möglich (Jantzen 2001, S. 113). Es kommt zur Trennung und Sicherung von Weltbild – vom Bild des Anderen – und Selbstbild.

Diese Prozesse finden im Dialog statt, der einen „Ort der Reziprozität“ (Spitz 1972) darstellt. Dabei ist die mangelnde Rückkoppelung das Unterscheidungskriterium

zwischen Belebtem und Unbelebtem. Der Dialog bildet somit den Kern psychischer Bindung.

Die Bedeutung des zwischenmenschlichen Dialoges als Attraktor menschlicher Entwicklung

Der zwischenmenschliche Dialog hat als Basis von Beziehung für die Entwicklung des Menschen eine bedeutende Funktion. So kann ihm auch in Bezug auf den pädagogischen oder therapeutischen Umgang mit Menschen mit schweren und schwersten Beeinträchtigungen hohe Relevanz zugeschrieben werden.

Im Folgenden soll deshalb der Begriff „Dialog“ näher erläutert und die möglichen Folgen seines „Entgleisens“ aufgezeigt werden.

Die Bedeutung des Dialoges

Mit Dialog (vgl. Spitz 1982) wird die Gesamtheit aller Austauschprozesse zwischen Individuen einer Gattung verstanden (vgl. Grubich 2009, S.16f). Er ist in der Form von „angeborenen Auslösemechanismen“ (AAM¹⁷) bis ins erbkoordinierte Artgedächtnis hinein abgesichert. D.h. der Mensch erwirbt nicht erst im Laufe seiner psychischen Entwicklung soziale Kompetenzen, sondern das Soziale, das Verlangen nach dem „Anderen“ ist bereits von Beginn des Lebens an vorhanden (vgl. die/der „freundliche Begleiter/in“; in dieser Arbeit Abschnitt 3.3). „Wessen der Mensch primär bedarf und was seine fundamentalen Erwartungen und Bedürfnisse befriedigt, braucht er nicht zu lernen: Es ist der Mensch!“ (Feuser 2002, S. 359)

Der Dialog ist subjektiv „Sinn“ stiftend und Basis für den Aufbau stabiler „Bindungen“. Diese wiederum ermöglichen ein angstfreies „sich in Beziehung Setzen“ und ein „Beziehungen Eingehen“ (vgl. Abbildung 7). „Dadurch, dass dem Menschen mittels Dialog mit der Umwelt/den Mitmenschen das ‚Eingebettet-Sein‘ in ein soziales Umfeld und das Annehmen seines Selbst als Individuum durch das Umfeld vermittelt wird, und somit seine Erwartungen bestätigt werden, kann der Mensch aus der Perspektive der individuellen ‚Sinn‘-Bildung den Menschen und Dingen der Welt

¹⁷ Der angeborene Auslöse-Mechanismus (AAM) ist „ein rezeptorisches Analysatorsystem. [... Er] klinkt bei Übereinstimmung der gefilterten und typisierten Eingangsinformation mit der dem Artgedächtnis entstammenden und in einer neuronalen rezeptorischen Schaltung manifestierten Information eine reizbezogene Verhaltensweise aus.“ (Sinz 1976, S.40)

‚Bedeutung‘ beimesen. Der Mensch kann die Welt in Form von kulturellen ‚Bedeutungen‘ erfahren, sofern sie durch andere Menschen gattungsspezifisch erschlossen worden ist. Erziehung und Bildung/Therapie realisieren sich in der Dialektik von persönlichen Sinnbildungsprozessen und kulturellen Bedeutungen“ (Grubich 2007, S. 90).

DIALOG

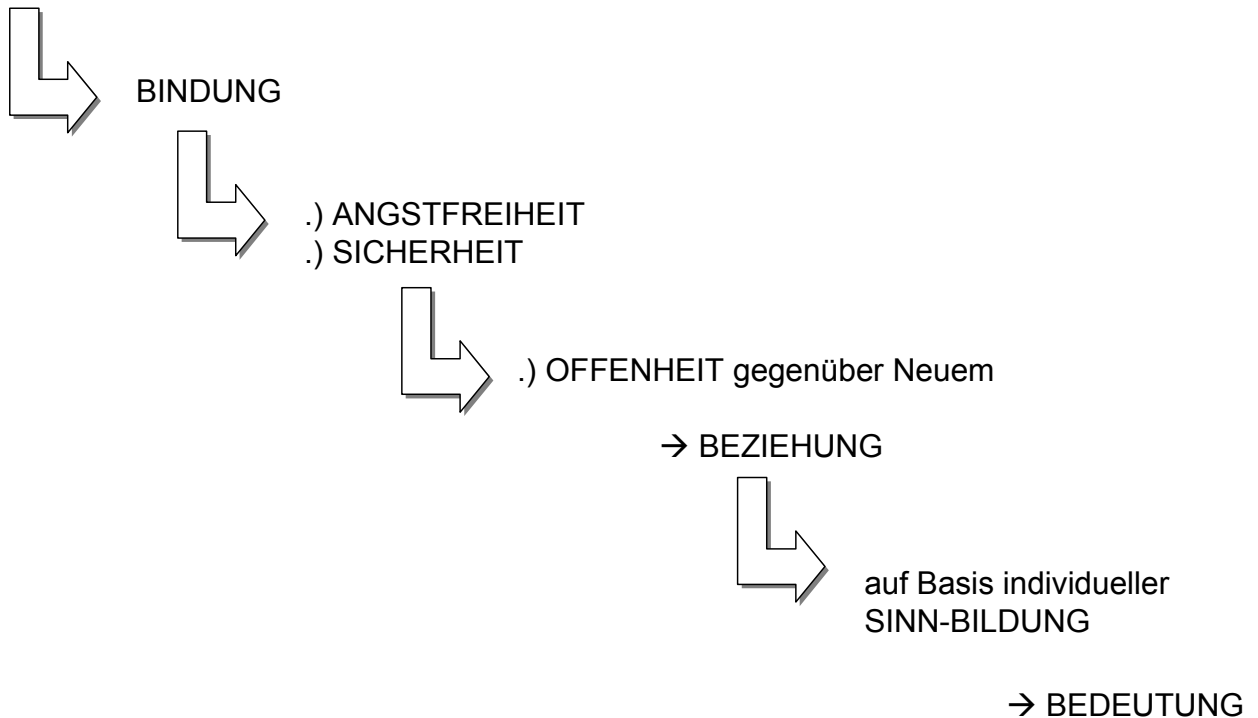


Abbildung 7: Bedeutung des Dialoges für die Entwicklung des Menschen (Grubich 2007, S. 89)

Der Austausch des Individuums vollzieht sich auf allen Ebenen der bio-psycho-sozialen Einheit Mensch, vom basalen emotionalen Erleben des zwischenmenschlichen Kontaktes über komplexe dialogisch-kooperative Konstrukte von Interaktion und Kommunikation.

Der zwischenmenschliche Dialog als Attraktor menschlicher Entwicklung

Systemtheoretisch stellen „Attraktoren“ einen von vier integrativ zusammenwirkenden Hauptfaktoren strukturbildender Prozesse in lebenden Systemen dar (vgl. Feuser 1995, S. 102ff; Feuser 2002, S. 359; Grubich 2005, S. 74ff; Grubich 2009, S. 33ff). Sie fungieren als „Anreizpunkte“ bzw. „Sinnggeber“ für die interne Entwicklung des

Systems und bestimmen Richtung und Geschwindigkeit – die „Drift“ der Entwicklung. Dabei kommt den sozialen Bedingungen, dem sozialen Umfeld des Systems als Raum für Attraktoren entscheidende Bedeutung zu. Je höher der Grad der Komplexität und der Diversifikation der Attraktoren in der Umwelt ist, desto größer wird der Entwicklungs-Möglichkeitsraum des Systems. Je deprivierter und reduzierter sich die Welt einem System präsentiert, desto eingengter stellen sich die Entwicklungsmöglichkeiten dar (vgl. die Trivialisierungstendenzen; in dieser Arbeit Abschnitt 3.4). Als Beispiel sei hier ein lebendes System „Mensch mit Trisomie 21“ aufgezeigt (vgl. Feuser 1995). Würde ein Kind mit Down-Syndrom unter postnatalen Anfangsbedingungen gravierender Bindungs- und Beziehungsstörungen aufgrund der erlebten und gefühlten Ablehnung und Isolation aufwachsen, würde seine Entwicklung in Richtung eines der Umwelt depressiv-antriebsarmen und interessenlos erscheinenden, stereotyp handelnden Kindes driften. Unter Anfangsbedingungen gelingender früher Bindungs- und Beziehungsprozesse und den Randbedingungen einer integrativen Erziehung und Bildung würde sich das Kind wohl eher zu einem lebendigen, neugierigen, aktiv handelnden und Problemen konstruktiv begegnendem Menschen entwickeln. Im ersten Fall treten die Faktoren „Isolation“ und „Segregation“ als Attraktoren in Erscheinung, im zweiten Fall die Momente „Kooperation“ und „Integration“.

Das „Entgleisen“ des Dialoges

Der Mensch als lebendes System befindet sich permanent im Austausch mit seiner Umwelt (vgl. Grubich 2009, S. 42ff). Dieser Austausch vollzieht sich beim Menschen primär in den Formen des Dialogs, der Interaktion und der Kommunikation. Diese Kooperationsprozesse ermöglichen dem Individuum die interne Verarbeitung von Informationen mittels Wahrnehmung und Denken. Diese internen Prozesse führen zu einem Aufbau einer inneren Struktur – dem SELBST – und ermöglichen dem Individuum, sich trotz permanenter innerer und äußerer Veränderung als SELBST zu erleben (ICH-Bewusstsein). Unter Bedingungen hochgradiger Isolation (vgl. Jantzen 1990 & 1992) kann der Mensch am Austausch mit seiner Umwelt gehindert sein (bzw. werden), der Dialog „entgleist“ (Spitz 1982), Interaktion und Kommunikation finden nicht statt. Das System „Mensch“ erhält keinen „Input“ mehr von außen. Da aber die Austauschprozesse konstituierende Funktion für die systeminterne Strukturbildung haben, dieses System also ohne Informationen eines „Außens“

zusammenbrechen würde, sucht das System nach einem Substitut und organisiert sich im Sinne einer „Simulation der Semiosphäre“ (vgl. in dieser Arbeit Abschnitt 3.3) den Austausch mit sich selbst, z.B. in Form von Stereotypen und/oder selbstverletzenden Verhaltensweisen. Wenn die Entgleisung des Dialoges biografisch bereits sehr früh stattfindet (wie es z.B. bei Kindern mit Autismus-Spektrum-Störung schon auf der Ebene der Realisierung der Bio-Kommunikation im Sinne der angeborenen Auslösemechanismen vorkommen kann), hat dies weitführende Konsequenzen für die Entwicklung des Menschen bis hin zur beeinträchtigten Aneignung von Welt (vgl. Abbildung 8).

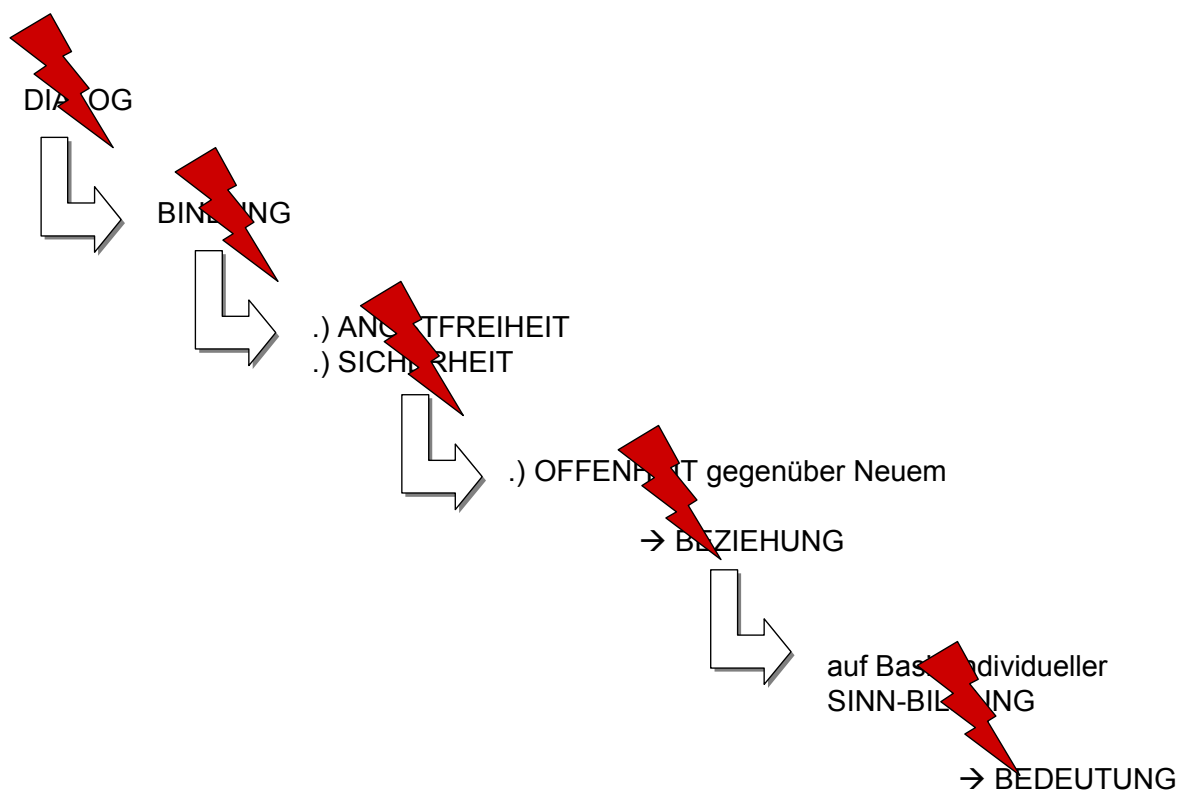


Abbildung 8: Auswirkungen einer möglichen Beeinträchtigung der Realisierung der Biokommunikation und frühester Dialoge (Grubich 2007, S.90)

Die dialogische Wende

Im Lichte der bisherigen Ausführungen lässt sich feststellen, dass es für die Entwicklung von Menschen mit schwerster Beeinträchtigung dialogisch-kooperativer Lern- und Lebensfelder in integrativen Settings mit anderen (nicht beeinträchtigten) Menschen bedarf. So ist es für die Weiterentwicklung der Lern- und

Lebensbedingungen von Menschen mit schwersten Beeinträchtigungen nötig, sich auch wissenschaftlich mit diesem Themenbereich auseinander zu setzen. Im empirischen Teil dieser Arbeit sollen diesbezüglich Instrumentarien für den schulischen Bereich entwickelt werden, die eine Analyse der Lern- und Lebensbedingungen von Schüler/innen mit schweren Beeinträchtigungen unterstützen sollen.

„Persönlichkeit als System der Übergänge zwischen verschiedenen Zuständen im psychischen Phasenraum“ (Jantzen 2001)

Beim Neugeborenen existieren fünf Zustände des Seins: Ruhe, REM (rapid eye movement)-Schlaf, wache Inaktivität, wache Aktivität und Schreien (vgl. Jantzen 2001, S. 115; vgl. auch Berger 2010, S. 214). Seine Raum-Zeit-Strukturen werden an die Raum-Zeit-Strukturen der Bezugsperson gekoppelt. Dieser „extrapsychische Verhaltensraum wird durch die auf ihn abgestimmten, sich entwickelnden Tätigkeiten des Kindes in seinen intrapsychischen Raum transformiert“ (Jantzen 2001, S. 115). Auf der Basis der „fortschreitenden Selbstorganisation des Gehirns“ vollzieht sich die Entwicklung des „ersten sozial vermittelten Repräsentationsniveau[s] des Selbst“ (sensomotorisches Niveau IV bei Piaget; zweiter Organisator des Psychischen bei Spitz). Es kommt zu einer „mehr oder weniger sicheren kortikalen Repräsentation der Verhältnisse von Welt, Selbst und bedeutsamen Anderen“. Konnte sich eine sichere Bindung etablieren, gelingt dem Kind der flexible Umgang mit Lust bzw. Unlust. Wenn keine gesicherte Bindung hergestellt werden konnte, ist es für das Individuum notwendig, die nicht hergestellte Semiosphäre zu simulieren. Dies kann durch verschiedene Strategien gewährleistet werden. So findet das Kind z.B. bei Abwesenheit der Bezugsperson Übergangsobjekte wie den Teddy oder die Schmusedecke. Oder es findet ein Rückzug „vom Pol des Anderen und vom Pol der Welt zum Pol des Selbst“ statt (Jantzen 2001, S. 116), der sich dann je nach inneren bzw. äußeren Bedingungen als Hospitalismus oder Autismus manifestiert. Die zur Reduzierung von schwerem Stress notwendige, dialogische Koppelung zeigt sich dann z.B. durch rhythmisch wippende Bewegungen oder autoaggressive Handlungen. Es kann also auf diesem ersten Repräsentationsniveau des Selbst zu höchst unterschiedlichen Strategien der Bewältigung kommen. Zu diesem Zeitpunkt stellen lebensgeschichtlich unterschiedliche Situationen die Zustände des psychischen Phasenraums dar. Nun ist es erneut erforderlich, flexible Übergänge

zwischen den Zuständen zu erlernen, und dies in der Zone der nächsten Entwicklung mit der/dem bedeutsamen Anderen.

Im Übergang vom Kleinkind- zum Vorschulalter wird die symbolische Repräsentation durch Zeichengebrauch möglich. Gegen Ende des Vorschulalters trennt sich die „linkshemisphärische Realisierung des Wissensgedächtnisses von dem sich auch rechtshemisphärisch weiterentwickelnden, biografischen Gedächtnis“ (Jantzen 2001, S. 117), mit dem es aber im Austausch bleibt. Diese Entwicklung ermöglicht im Schulalter den kognitiven Regelgebrauch und schließlich die Herausbildung der reflexiven inneren Ich-Du-Beziehungen in Pubertät und Adoleszenz. Dabei ist der Übergang zum Wissensraum und das Denken in diesem in hohem Maße vom im biografischen Raum vorhandenen Erfahrungswissen und von einem darauf aufbauenden Regelraum abhängig. Wenn bei der Generierung dieser Räume Probleme auftreten, kann die Nutzung der höheren Repräsentationsräume eingeschränkt sein, was aber nicht bedeutet, sie wären nicht existent.

Die innere Struktur des psychischen Phasenraums lässt sich durch verschiedene Ebenen darstellen: „reale Situationen → symbolisierte biografische Situationen → regelvermittelte, in Wissenssystemen abstrahierte Zusammenhänge → reflexive Ich-Du-Beziehungen“. Das gesamtstrukturelle Zusammenwirken macht schließlich die Persönlichkeit aus. Die Grenzen der psychischen Räume werden durch „dialogische Verhältnisse von Anerkennung“ gebildet. Diese Anerkennungsräume müssen beim Wechsel der Entwicklungsniveaus immer wieder mit Gerichtetheit auf die Zone der nächsten Entwicklung neu konstituiert werden. Eine fehlende Vermittlung verschiedener Zustände mittels Empathie, Dialog und Bindung kann sich als Phänomen wie Schizophrenie oder Depression manifestieren. Organische Beeinträchtigungen und Risiken können auf allen Niveaus die Vulnerabilität im Hinblick auf die Absicherung des Dialoges darstellen.

Menschen mit schwerer intellektueller Beeinträchtigung und die Entwicklung der höheren psychischen Funktionen

Geistige Behinderung¹⁸ kann als „Zustand erhöhter Verwundbarkeit“ (Jantzen 2001, S. 118) betrachtet werden. Dabei werden syndromspezifische, an bestimmte Entwicklungsniveaus gebundene kritische Fenster der Vulnerabilität unterschieden. Wygotski hatte zu Beginn der 1930er Jahre den Zusammenhang von geistiger Behinderung und Verhaltensstörung folgendermaßen bestimmt: Durch einen Defekt generiert sich ein Kern der Retardation, der nur sehr wenig zu beeinflussen ist. Geistige Behinderung muss aber vielmehr als das Resultat einer Entwicklung der höheren psychischen Funktionen in sozialer Isolation aufgefasst werden, die ihrerseits dadurch entsteht, dass durch den Kern der Retardation die Verhältnisse zur Welt, zum Anderen verändert werden. Das bedeutet, geistige Behinderung ist in erzieherischen Kontexten – weil diese implizit sozialen Charakter haben – beeinflussbar. Pädagogisch kann aus dieser Perspektive auf die Entwicklungsdrift geistiger Behinderung gewirkt werden. Grundlage protektiven Handelns sind pädagogische Modelle von gelingenden sozialen Beziehungen in Kooperation und Gemeinschaft. Ein solches Modell stellt z. B. die „Entwicklungslogische Didaktik“ von Feuser (1995) dar.

Für die Situation mental beeinträchtigter Menschen scheint das „Problem der tertiären Folgen“ (Jantzen 2001, S. 119) – sprich die psychiatrischen Auffälligkeiten – für die pädagogische Reflexion der Zone der nächsten Entwicklung zentral zu sein. Jantzen geht davon aus, dass spezifische psychopathologische Phänomene als individuelle Reaktionen auf isolierende Bedingungen mit entsprechend spezifischen Entwicklungsniveaus gekoppelt sind. So werden z.B. Autoaggressionen erst mit dem Erreichen des vierten sensomotorischen Stadiums nach Piaget, personelle und gegenständliche Aggressionen erst mit dem sechsten, Borderline-Syndrom und Zwangshandlungen erst auf dem Niveau der präoperationalen, symbolisch organisierten Intelligenz möglich. Diese Phänomene stellen quasi das Resultat der weiter oben angeführten individuellen Simulation einer Zone der nächsten

¹⁸ Dieser Begriff hat historische Relevanz, da er in vielen Arbeiten verwendet wird, u.a. auch hier bei Jantzen. Heute wird von intellektueller Beeinträchtigung gesprochen. Betroffene bezeichnen sich als Menschen mit Lernschwierigkeiten (vgl. Köbler et al. 2005).

Entwicklung in isolierten Verhältnissen dar. Sie bieten dem Individuum in Belastungssituationen die Möglichkeit zum Rückzug zum „Pol des Selbst“. Spitz (1972) spricht hier von „luxurierenden Ich-Kernen“. Bei mentaler Beeinträchtigung ist das Individuum auf die luxurierenden Ich-Kerne angewiesen, um psychisch in Stresssituationen überleben zu können. Schwer mental beeinträchtigte Menschen tendieren zu Formen der Aggression, sehr schwer mental beeinträchtigte Menschen zu selbstverletzenden Verhaltensweisen. Je schwerer sich die Behinderung darstellt, desto intrusiver wirkt die Umgebung und desto mehr driftet der behinderte Mensch in allen sozialen Feldern Richtung „Pol der Ohnmacht“ (Jantzen 2001, S. 121). Es kommt zu Schwierigkeiten, die bilinguale Zone gegenüber der intrusiven Umwelt permanent offen zu halten. Das Individuum befindet sich daher im Kampf zwischen „Dissoziation des intrusiv Anderen und empathischer, affektiver Besetzung des bedeutsamen Anderen“, die meist in einer Person in Erscheinung treten. Um in diesem Zusammenhang eine tragfähige Zone der nächsten Entwicklung aufbauen zu können, bedarf es zunächst der „Schaffung sicherer empathischer Brücken von Übertragung und Gegenübertragung“. Dies wird über Dialoge möglich, in denen die Aussagen des Anderen grundsätzlich als „sinnvolle Sätze“ im Wittgenstein'schen Sinn – also Aussagen, die einen Sachverhalt oder eine Tatsache abbilden – verstanden werden, auch oder gerade im Fall von Verhaltensauffälligkeiten. Dabei spielt die Kontrolle der eigenen Gegenübertragungen eine bedeutende Rolle. Nur in der Balance zwischen dem Pol der Empathieverweigerung und jenem der zu großen Nähe sind die Generierung sicherer Semiosphären und der Aufbau eines bilingualen Bereichs in Form einer Zone der nächsten Entwicklung möglich, in der auch die „Aneignung der gegenständlichen-sozialen Welt“ wieder gelingt.

Mit dem hier ausgeführten Verhältnis zwischen schwerster Beeinträchtigung und dem Konzept der Zone der nächsten Entwicklung öffnet Jantzen der pädagogischen Praxis einen entscheidenden Denkansatz: Er würdigt die Bedeutung des Ringens der/des selbständig kompetent kommunizieren Könnenden (der/des Unterrichtenden im Sinne von Wygotski) um den bilingualen Raum mit der/dem zur Generierung und Erhaltung von Kommunikation auf Unterstützung Angewiesenen (der/dem zu Unterrichtenden). Er postuliert die Fähigkeit zum Dialog als jedem Menschen gegeben, wobei die Verantwortung zur Erstellung und Aufrechterhaltung desselben im sozialen Austausch in der pädagogischen Praxis den Pädagog/innen zukommt.

Diese „dialogische Wende“ (Sampson 1993, bei Jantzen 2001, S. 122) ist aber leider im pädagogischen Feld noch keineswegs selbstverständlich.

Für die vorliegende Arbeit ist der hier ausgeführte Standpunkt, dass geistige Behinderung respektive schwere Beeinträchtigung als Resultat der Entwicklung der höheren psychischen Funktionen, zu denen ja auch das sozio-emotionale Operieren eines Menschen gehört (siehe in dieser Arbeit Kapitel 1), in sozialer Isolation verstanden wird, von Bedeutung. So ist von einer Wechselwirkung zwischen dem (Nicht)Gelingen der Organisation des sozialen Austausches, der sich in Interaktionen manifestiert, und dem Schweregrad der Ausprägung einer schweren Beeinträchtigung auszugehen. Dabei zeigen sich die sozio-emotionalen Kompetenzen von Schüler/innen mit schweren Beeinträchtigungen an der Perforation ihres sozialen Verhaltens. Ein Ziel dieser Arbeit ist es, diese Kompetenzen mittels eines Instruments erfassen zu können, um Pädagog/innen Rückschlüsse für die (soziale) Gestaltung ihres Unterrichts zu ermöglichen.

3.4 Trivialisierungstendenzen in der pädagogischen und therapeutischen Arbeit mit „schwerstbeeinträchtigten“ Menschen und deren Auswirkungen auf Beziehungen

Norbert Störmer thematisiert in seinem Beitrag „Trivialisierungstendenzen in der Arbeit mit ‚schwerstbeeinträchtigten‘ Menschen“ genau die im vorigen Abschnitt aufgespannte Theorie, oder besser gesagt, er thematisiert das Fehlen der Kenntnis derselben in der pädagogischen Praxis (vgl. Störmer 2001). Seine Überlegungen zu Trivialisierungstendenzen im Dialog mit Menschen mit schwersten Beeinträchtigungen sollen im Folgenden rezipiert werden.

Störmer verortet in der Sonder- und Heilpädagogik das Problem, dass in diesem Bereich ein sehr komplexes, interdisziplinäres Wissen „für die Praxis ‚passend‘“ (Störmer 2001, S. 179) anwendbar gemacht werden soll. Wie kann also eine Reduktion von Komplexität gelingen, ohne dabei den Gesamtzusammenhang von Tatbeständen und Faktoren aus den Augen zu verlieren? Viele dieser unabhängigen, aber zusammenwirkenden Faktoren sind zudem nicht immer transparent und daher schwer zu fassen. Die in der Komplexität des Systems sich ergebende Eigendynamik wirkt nie linear, eher wellen- bzw. spiralförmig. Wenn Realitätsausschnitte einen

hohen Grad an Komplexität ausweisen, stellt dies einen hohen Grad an Anforderungen dar, da das gleichzeitige Beachten mehrerer Komponenten dazu führt, dass in komplexen Situationen eine Person „fast nie nur eine Sache machen kann“ (Dörner 1992, zit.n. Störmer 2001, S. 180). Um dennoch ins Handeln kommen zu können, bedarf es der Klarheit über anzustrebende Ziele des Handelns. Diese können über eine Reduzierung der Komplexität der relevanten Situation auf ihre unverzichtbar scheinenden Aspekte gefunden werden, wobei aber die Komplexität immer noch verfügbar bleibt. Gelingt dies nicht, ist also die Komplexität in der Reduktion nicht mehr gefasst, so liegt der Fall eines Reduktionismus vor, in dem Komplexität von Realitätsausschnitten nicht mehr wahrnehmbar, nicht mehr denkbar ist – respektive gar nicht mehr wahrgenommen werden will. Dieser Prozess kann als „Trivialisierung“ bezeichnet werden.

Nach Christiane Hofmann (1999) lassen sich zwei Arten der Trivialisierung aufzeigen:

- Zirkuläre Trivialisierung: Sie entsteht durch Zirkelschlüsse von geringer wissenschaftlicher Aussagefähigkeit.
- Lineare Trivialisierung: Sie entsteht durch Entdifferenzierung von Inhalten.

Bedeutend werden Trivialisierungen dadurch, dass sie handlungspraktische Simplizität aufweisen, wobei aber die Entkoppelung vom wissenschaftlichen Erkenntnisstand in Kauf genommen wird. Die durch Trivialisierung entstandenen Konstrukte zeichnen sich dadurch aus, dass die gewonnenen Vorstellungen und Bilder leicht mit jenen im Alltagsgeschehen kongruieren.

„Die Konstruktion einer Gruppe von ‚schwerstbeeinträchtigten‘ Menschen nach äußeren Merkmalen“ (Störmer 2001)

Störmer konstatiert, dass es in der heil- und sonderpädagogischen Praxis nicht selten zu Begegnungen mit Menschen kommt, die den agierenden Pädagog/innen „schwer zu schaffen“ machen (Störmer 2001, S. 183). Danach stellt er die Frage, ob es denn möglich sei, jene Menschen unter Verwendung der Oberbegriffe „schwerstbeeinträchtigt“ bzw. „schwerstbehindert“ als „quantitative Einheit“ zusammenzufassen. Störmer verortet schon im Versuch einer derartigen

Klassifizierung, der Abstraktion des Subjekts auf einzelne, in der Beobachtung quantifizierbarer Phänomene, den ersten Schritt auf dem Weg zu einem Reduktionismus, in dem die beobachtende Person auch schon Wertmaßstäbe in Bezug auf die auftretenden Merkmale anlegt. Es werden sogar noch vermeintlich objektive Testverfahren zur Leistungsmessung und Klassifizierung herangezogen, um auf dem Wege der Trivialisierung ein Abstraktum einer homogenen Gruppe von z.B. „schwerstbeeinträchtigten Menschen“ konstruieren zu können.

Die so postulierte Begrenztheit dieser Gruppe zeigt sich im Entgleisen des Dialogs, im Abbruch bzw. im Gar-Nicht-Zustandekommen der Kommunikation. Doch gerade der entgleiste Dialog wirft die Betroffenen auf die Notwendigkeit der Auseinandersetzung mit der Umwelt und die Notwendigkeit der Aufrechterhaltung des eigenen Systems mit den individuell zu Verfügung stehenden Mitteln zurück, die angewandt werden, um – wie bei Jantzen ausgeführt – eine „Simulierung der Zone der nächsten Entwicklung“ zu bewerkstelligen.¹⁹ Diese individuell gefundenen, nicht dialogisch-kooperativen Handlungsweisen, die situativ von der betroffenen Person als erfolgreich erlebt werden, laufen jedoch in Gefahr, eine „massive Stabilisierung zu erfahren und zu einer Engführung von Wahrnehmungs-, Denk- und Handlungsmöglichkeiten überhaupt zu führen“ (Störmer 2001, S. 184). Da nun Außenstehende diese Verhaltensweisen, die ja als Kompetenz des Individuums zur Bewältigung der sozialen Situation der Isolation in Erscheinung treten, nicht als soziale Kompetenz erkennen, sind sie für diese auch nicht als solche nachvollziehbar. Es entsteht daher das „Dogma der Uneinfühlbarkeit und Unverstehbarkeit“ (Feuser 1995, zit.n. Störmer 2001, S. 185).

Hier manifestiert sich ein Gewaltverhältnis auf folgende Weise: Die oben dargelegten Handlungsweisen lassen mögliche Alternativen für die betroffene Person „immer mehr aus dem Blick geraten“ (Störmer 2001, S. 185). Aber auch den betroffenen Pädagog/innen scheinen alternative Handlungsmöglichkeiten ihrerseits immer unrealisierbarer, sodass die individuellen Verhaltensweisen der als "schwerstbeeinträchtigt" bezeichneten Person für sie immer unerklärlicher und letztlich unverstehbar werden. „Damit schließt sich der Kreis des Dogmas der ‚Uneinfühlbarkeit‘ und der ‚Unverstehbarkeit‘“ (Störmer 2001, S. 185). So wird die mangelnde Dialogfähigkeit seitens der augenscheinlich

¹⁹ Dies sind u.a. selbstverletzende Verhaltensweisen, Aggressionen, Stereotypen oder Zwangshandlungen.

kommunikationskompetenteren Person als Nichtkompetenz auf die als „schwerstbeeinträchtigt“ bezeichnete Person projiziert (vgl. Feuser 1995; S. 86). Es kommt zur „Ontologisierung eines Phänomens“ (Feuser 1995, S. 88; Grubich 2005, S. 69). Die/der „Schwerstbeeinträchtigte“ wird als kommunikativ nicht kompetent klassifiziert, es folgt die Verlagerung von der Perspektive der „realen Lebensgeschichte“ als historisch entwickeltes, biografisches Moment eines Menschen zu seiner Verdinglichung als „Geschichte einer Krankheit“ – wieder eine Tendenz der Trivialisierung (Störmer 2001, S. 185). Mithin kommt es zur Reduktionisierung der Person auf ihre Erscheinungsformen, es bleibt nur noch „die/der Autist/in“, „die/der Schwerstbehinderte“ usw. übrig.

Relevante Aspekte von Trivialisierungstendenzen in Bezug auf die Erhebung von sozio-emotionalen Kompetenzen von Schüler/innen mit schweren Beeinträchtigungen

In seinen Ausführungen führt Störmer an, dass bei der Konstruktion einer Klassifizierung von Menschen mit der Bezeichnung „schwerstbeeinträchtigt“ oder „schwerstbehindert“ als „quantitative Einheit“ die Gefahr eines Reduktionismus dieser Personengruppe besteht. So werden Testverfahren zur Leistungsmessung und Klassifizierung herangezogen, um ein Abstraktum einer homogenen Gruppe von z.B. „schwerstbeeinträchtigten Menschen“ konstruieren zu können. Dies könnte nun auch dem Instrumentarium dieser Arbeit vorgeworfen werden. Das in dieser Arbeit zu entwickelnde Instrumentarium hat sich allerdings nicht die Aufgabe gestellt, durch die erhobenen Daten eine „quantitative Einheit“, hier von Schüler/innen mit schweren Beeinträchtigungen“, zu generieren. Vielmehr sollen die erhobenen Daten eine Grundlage für Pädagog/innen bieten, die Entwicklung der sozio-emotionalen Kompetenzen ihrer Schüler/innen zu unterstützen.

Des Weiteren ist das Instrumentarium in einem Mixed-Method-Design gedacht, um der Reduzierung von Komplexität inliegenden Tendenz zum Reduktionismus entgegensteuern zu können. In Bezug auf Verhaltensweisen wie selbstverletzende Verhaltensweisen, Aggressionen, Stereotypen oder Zwangshandlungen, die im Sinne des „Dogmas der Uneinfühlbarkeit und Unverstehbarkeit“ von Außenstehenden nicht als soziale Kompetenz im Zustand des entgleiten Dialoges gedeutet werden, soll das in dieser Arbeit zu entwickelnde Instrumentarium dazu

dienen, eine Grundlage für eine inhaltliche, wissenschaftliche Analyse des Beobachteten darzustellen.

In Bezug auf das weiter oben angeführte Gewaltverhältnis, zu dem es im Zuge der „Ontologisierung eines Phänomens“, also zur Projizierung der mangelnden Dialogfähigkeit der augenscheinlich kommunikationskompetenteren Person als Nichtkompetenz des als „schwerstbeeinträchtigt“ bezeichneten Menschen, kommt, lässt sich Folgendes konstatieren: Dieses Gewaltverhältnis resultiert meines Erachtens aus einem fehlenden Machtverhältnis: Die augenscheinlich kommunikationskompetente Person (die Pädagogin/der Pädagoge) ist ohnmächtig – also ohne Macht – in Bezug auf die Erhaltung bzw. Wiederherstellung des Dialoges gegenüber der in diesem Verhältnis ebenfalls ohnmächtigen - augenscheinlich nicht kommunikationskompetenten - Person. Für den Erhalt bzw. Aufbau des Dialoges wäre es aber notwendig – durchaus im wörtlichen Sinne von „Not wenden“ zu verstehen – mächtig zu sein, Macht im Verständnis von Kompetenz zu haben, sich aktiv handelnd mit dem „Anderen“ (dem DU) in Verhältnis zu setzen. Dies wiederum bedarf einer intensiven Auseinandersetzung mit den genannten Prozessen durch die „Professionellen“ etwa in praxisbegleitender Supervision bzw. in der Aus- und Fortbildung. Hier könnte auch ein Instrumentarium, das die Interaktionen der beteiligten Personen im Fokus hat, dazu beitragen, Situationen der (Ohn)Mächtigkeit im Umgang miteinander zu analysieren.

Wie weiter oben erläutert, wird in dieser Arbeit davon ausgegangen, dass sich sozio-emotionale Kompetenzen in sozialem Verhalten zeigen (vgl. in dieser Arbeit S. 63ff). Dieses drückt sich wiederum mittels Aktionen und Interaktionen aus, die sich beobachten lassen. So liegt es im Interesse dieser Arbeit, sich mit der Methodologie der Verhaltensbeobachtung zu befassen, um Überlegungen anstellen zu können, wie aus beobachtetem Verhalten empirische Ergebnisse erzielt werden können.

4 Die Verhaltensbeobachtung als Mittel der Erfassung sozio-emotionaler Kompetenzen von Schüler/innen mit schweren Beeinträchtigungen

Primäres Ziel des vorliegenden Dissertationsvorhabens ist es, eine probate Methode zu finden, die es erlaubt, sozio-emotionale Kompetenzen von Schüler/innen mit schweren Beeinträchtigungen aufzuzeigen. Da sozio-emotionale Kompetenzen eines Individuums sich in seinen Aktionen und Interaktionen mit der Umwelt operational zeigen, bieten sich zur Erfassung derselben verschiedene Verfahren der Verhaltensanalyse an. Dies wären die Befragung, mittelbar über (selbst)reflexive Einschätzungen (z.B. Ratingskalen), testähnliche Verfahren und die (unmittelbare) Verhaltensbeobachtung.

Nach Gräff et al. erscheint es sinnvoll, eine Befragung durchzuführen, wenn es nicht möglich ist, direkt zu beobachten, weil z.B. der direkte Zugang zur Lebenswelt des zu analysierenden Kindes fehlt oder die eigenen Zeitressourcen eine direkte Beobachtung nicht zulassen (1976). Eine Befragung liefert am ehesten Hinweise auf Generalisierungstendenzen von Verhaltensweisen oder dient dem Sammeln von Informationen aus dem Umfeld der/des Betroffenen (vgl. Feuser 1999). Der Einsatz von Fragebögen wird als „Stütze für den Lehrer“ gesehen, um

- „sich ein Bild über die Verteilung eines Merkmals innerhalb der Klasse in relativ kurzer Zeit zu verschaffen,
- bei bestimmten Verhaltensweisen einen Vergleich mit der Stichprobe der gleichaltrigen Schüler zu erhalten
- und damit seine Wahrnehmung zu objektivieren.“ (Gräff et al. 1976, S. 35)

Mit einem Fragebogen lassen sich Ausgangs- und Enderhebungen bezüglich Verhalten bzw. seiner Veränderungen erstellen.

Die Anwendung von Tests erweist sich in Bezug auf die Verhaltensanalyse kaum geeignet. Dies zeigt auch die in dieser Arbeit durchgeführte Literaturrecherche, wo in keiner der angeführten Studien Testverfahren angewandt wurden (vgl. in dieser Arbeit S. 128ff). Die verfügbaren Tests vermögen das Anliegen der Verhaltensanalyse nicht einzulösen (vgl. Feuser 1999).

So kommt dem dritten Verfahren, der Verhaltensbeobachtung, im Bereich der Verhaltensanalyse eine bedeutende Funktion zu. Der Vorteil der Verhaltensbeobachtung gegenüber anderen Verfahren liegt in der unmittelbaren Betrachtung von sozialen Handlungen, in denen die Proband/innen ihre sozialen Kompetenzen im oben genannten Sinn einbringen (vgl. Kanning 2009, S. 71). Im Folgenden soll die Verhaltensbeobachtung des Näheren erläutert werden.

4.1 Grundlagen und Aspekte der Verhaltensbeobachtung

Faßnacht bezeichnet systematische Verhaltensbeobachtung, von der in diesem Dissertationsvorhaben grundsätzlich die Rede sein wird, als einen Anzeige- und Registriervorgang (vgl. Faßnacht 1995). Sie stellt eine Abbildungsmethode von Realität dar, in der sich die Richtigkeit einer Anzeige – wie in der instrumentellen Messung – durch die gleichsinnige Verwendung von Bezeichnungen ergibt. Faßnacht spricht hier von der „Konsistenz der Anzeige-Relation“ (Faßnacht 1995, S. 71).

Bezüglich einer Definition von Beobachtung führt Faßnacht Vorschläge zweier Autoren an: So schreibt Wright, Beobachtungen seien „... Forschungsmethoden, die die Natur und die Gesellschaft sich selbst überlassen. Diese Methoden beruhen auf direkter Beobachtung als eine wissenschaftliche Praxis, die Beobachten und damit verbundenes Aufzeichnen und Analysieren natürlich auftretender Dinge und Ereignisse umfaßt“ (Wright 1960, zit.n. Faßnacht 1995, S. 72). Dies bedeutet, dass zwischen der beobachtenden Person und ihrem „Zielphänomen“ keine geplante Anordnung gestellt wird und die Aufzeichnung meist unmittelbar nach der Beobachtung erfolgt. Diese beiden Bedingungen schließen nach Wright Tests, Interviews, Fragebögen, manipulative Experimente und retrospektive Beschreibungen aus.

Als zweiten Bezugspunkt hinsichtlich einer Definition von Beobachtung verweist Faßnacht auf Weick, der wie folgt festhält: „Eine Beobachtungsmethode ist definiert als die Selektion, die Provokation, das Aufzeichnen und das Enkodieren jener Menge von Verhaltensweisen und Situationen, die sich auf den Organismus ‚in situ‘ beziehen, was mit empirischen Zielen konsistent ist“ (Weick 1968, zit.n. Faßnacht 1995, S. 72). Mit dem Begriff „Selektion“ ist gemeint, dass die beobachtende Person vor, während und nach der Beobachtung Entscheidungen trifft. Unter Provokation

wird eine subtile Veränderung in der natürlichen Umgebung zur Erhöhung der Klarheit der Ergebnisse verstanden, ohne die Verhaltensrahmen zu zerstören. Aufzeichnung ist der unverarbeitete Registriervorgang, während Enkodieren die Vereinfachung der Aufzeichnungen durch „Ratings“, Kategorien oder Häufigkeitsauszählungen bedeutet. Mit dem Begriff „Menge“ möchte Weick den Umstand betonen, dass in den meisten Beobachtungsstudien multiple Verhaltensmaße verwendet und in verschiedenen Situationen erhalten werden. Mit „in situ“ ist gemeint, dass die Daten in Situationen erhoben werden, in denen sich die zu beobachtenden Personen üblicherweise befinden. Das „empirische Ziel“ in der Definition von Weick weist darauf hin, dass mittels der Beobachtung Hypothesen getestet und/oder formuliert bzw. Beschreibungen durchgeführt werden können (vgl. Faßnacht 1995, S. 72f).

Für die vorliegende Arbeit sind in diesem Zusammenhang die direkte Beobachtung und das damit verbundene Aufzeichnen und Analysieren natürlich auftretender Ereignisse von großer Relevanz. So sollen die Proband/innen in realen Schulsituationen mit ihren realen Schul-Interaktionspartner/innen beobachtet und diese Beobachtungen verzeichnet werden. Die Verzeichnungen sollen mittels „Ratings“, Kategorien und Häufigkeitsauszählungen erfolgen.

Faßnacht beschreibt den Beobachtungsvorgang als einen Anzeige- und Registrierungsprozess, in dem Realität wie folgt selektiv abgebildet wird:

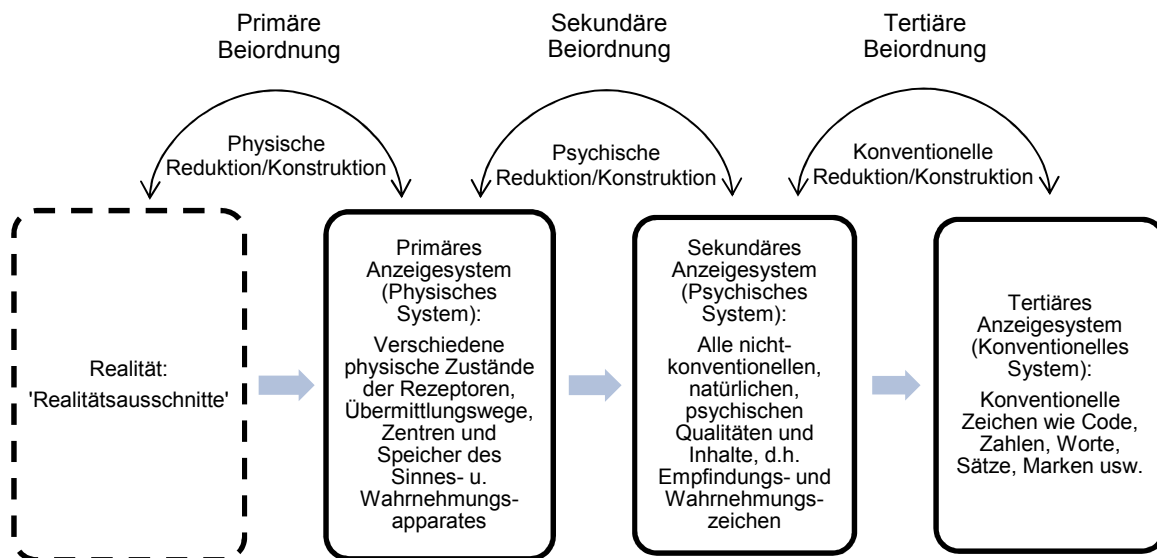


Abbildung 9: Schematische Darstellung eines Beobachtungsvorganges (vgl. Faßnacht 1995, S. 83)

Realität wird – oder besser Realitätsausschnitte werden – durch eine Anzeigeanordnung in einer bestimmten Anzeigesituation vermittelt (vgl. Faßnacht 1995, S.67). Der Prozess der Vermittlung wird als Anzeigevorgang bezeichnet. Anordnungen können organischen, artifiziiellen oder organo-artifiziiellen Charakter haben. Wahrnehmung ist ein organischer Vermittlungsprozess. Zur Ermittlung von Realität wird immer eine Anzeigeanordnung benötigt, d.h. das vermittelte Ergebnis – die Anzeige – ist zumindest teilweise von der Anzeigeanordnung und der Anzeigesituation abhängig. Dies gilt für alle Anordnungen, auch für artifiziielle.

Analog zum Modell des Anzeigevorganges können im Abbildungsprozess nun verschiedene Beordnungen unterschieden werden (Faßnacht 1995, S. 82ff): In der primären Beordnung sind Realitätsausschnitte und unterschiedliche physische Zustände unseres Organismus aufeinander bezogen. In der sekundären Beordnung verknüpfen sich physische Zustände mit psychischen Phänomenen, d.h. Wahrnehmungen. In der tertiären Beordnung verbinden sich die psychischen Vorgänge mit konventionellen Zeichen, das psychische und das konventionelle System sind verknüpft. Auf dieser Basis findet ein dreistufiger Auswahlprozess während des Beobachtungsvorganges statt. Auf der ersten Stufe wird die Gesamtrealität nach der Möglichkeit der vorhandenen Rezeptoren ausgewählt. Es

erfolgt eine Realitätsselektion. Auf der zweiten Stufe findet die Physio-Selektion statt. Da nicht zu allen physischen Zuständen unseres Körpers psychische Entsprechungen in Form von Empfindungs- und Wahrnehmungszeichen vorliegen, werden auf dieser Stufe die wahrnehmungsfähigen Ereignisse und Zustände ausgewählt. Die Psycho-Selektion ist die dritte Stufe der Informations-Auswahl, da nicht alles, was beobachtet wird, sich auch in Form von konventionellen Zeichen ausdrückt, sondern nur die in einem bestimmten Zusammenhang beobachtungsrelevanten Ereignisse und Zustände. In Bezug auf die Anwendung von Beobachtung als Methode der systematischen Datenerhebung verortet Faßnacht im Bereich der primären und sekundären Beiordnung nur eine geringe Bedeutung. Beiden misst er höhere Relevanz für erkenntnistheoretische Fragen zu²⁰. „Die eigentlichen Beobachtungsprobleme liegen in der tertiären Beiordnung (Faßnacht 1995, S. 82).“ So besteht ein wesentlicher Unterschied zwischen den sekundären und tertiären Zeichen in deren Verfügbarkeit. Die tertiären sind reproduzierbar und bringen daher eine große Operationsfreiheit mit sich. Tertiäre Zeichen können mitgeteilt und verarbeitet werden. Wichtig ist zu verstehen, dass es sich bei der Transformation zwischen der sekundären und der tertiären Ebene um einen Auswahlprozess handelt. Dabei ist die Übersetzung von einem Zeichensystem ins andere nicht das Hauptproblem, sondern die abgrenzende Auswahl von Beobachtungseinheiten aus dem sekundären System. Faßnacht verortet die Schwierigkeiten der Beobachtung gegenüber dem Ablesen einer artifiziellen Anzeigeanordnung in der Möglichkeit unseres Wahrnehmungsapparates als „außerordentlich frei im Setzen von Beziehungen [zu sein] (Faßnacht 1979, S. 42).“ Er sieht im Kontrastproblem eine präsumtive Fehlerquelle der Beobachtung. Denn gegenüber artifiziellen Messgeräten, wo das Monitorsystem so konzipiert ist, dass der organisch vorgenommene Selektionsprozess – das Ablesen der Anzeige – sich so einfach wie möglich gestaltet, bettet sich der für die Beobachtung relevante Wahrnehmungsinhalt in eine Vielzahl von Wahrnehmungsinhalten („noise“) ein, sodass eine Kontrastierung hier wesentlich schwieriger erscheint. Hier plädiert Faßnacht dafür, dass Beobachter/innen lernen können „bestimmte Inhalte zu sehen und andere zu ignorieren (Faßnacht 1979, S. 42).“ Er misst in dieser Überlegung der systematischen Beobachtung, die nach gewissen vereinbarten Regeln ablaufen

²⁰ Dieser Gedanke erhält Relevanz bei der Übersetzung der Beschreibung von beobachtetem Verhalten zur Erklärung daraus ableitbarer Wesenszüge (z.B. sozio-emotionaler Kompetenzen; vgl. im folgenden Exkurs S. 92; vgl. auch zur „Ontologisierung eines Phänomens“; in dieser Arbeit S.85)

muss, große Bedeutung zu. So hat im Sinne einer Anzeige-Relation, wie sie weiter oben schon erwähnt wurde, eine intersubjektive Übereinstimmung der angezeigten Wahrnehmungsinhalte großes Gewicht in Bezug auf die Objektivität der erhobenen Daten (Z.B. wird bei einer Verhaltensbeobachtung durch das Verfahren der Feststellung der Intertester/innen-Reliabilität das Ausmaß von Übereinstimmung der Verzeichnungen zweier Beobachter/innen festgestellt. Dies wird entweder durch einen Reliabilitäts-Koeffizienten - übereinstimmende Verzeichnungen dividiert durch das Verzeichnungsmaximum - oder einen Prozentwert - übereinstimmende Verzeichnungen dividiert durch das Verzeichnungsmaximum, multipliziert mit 100 - ausgedrückt; vgl. auch in dieser Arbeit S. 101 und S. 171). So wird auch im Instrumentarium dieser Arbeit mit der Feststellung der Intertester/innen-Reliabilität gearbeitet.

Exkurs: Zur erkenntnistheoretischen Bedeutung der Begriffe „Beschreibung“ und „Erklärung“

Der Schwerpunkt dieser Arbeit liegt auf dem Erkenntnisgewinn bezüglich sozio-emotionaler Kompetenzen von Schüler/innen. Dabei bilden Verhaltensbeobachtungen die Grundlage, sozio-emotionale Kompetenzen in Interaktionssituationen zu beschreiben. Auf diesen Beschreibungen aufbauend wird versucht, über Theorie- und Hypothesenbildungen zu Erklärungen des beobachteten Verhaltens zu gelangen. Darum soll an dieser Stelle der Unterschied sowie der Zusammenhang der Begriffe „Beschreibung“ und „Erklärung“ näher betrachtet werden.

Der Sinn der Beobachtung des Verhaltens von Menschen besteht im wissenschaftlichen wie im trivialen Kontext in der Gewinnung von Kenntnissen. Während im Alltag die Beobachtung der Aktivitäten von Menschen meist zu kumulativen oder subsumierenden subjektiven Kenntnissen der beobachtenden Person führt, ist im wissenschaftlichen Bereich eine erkenntnistheoretisch geleitete Analyse der Prozesse einer Beobachtung nötig. So liegen jedem Beobachtungsvorgang beschreibende, interpretierende und erklärende Elemente zugrunde (vgl. Berger 1982, S. 57ff). Diese haben strukturierenden, selektierenden und interpretierenden Charakter und können als „integraler Bestandteil jeder Beobachtung“ angenommen werden. Berger kommt hier wie Faßnacht zu der

Ansicht, dass bei Beobachtungsvorgängen mehrere Ebenen des Erkenntnisprozesses postuliert werden können.

Grundsätzlich gilt es, zunächst zwischen „Erscheinung“ und „Wesen“ von Naturprozessen zu unterscheiden. Unter „Erscheinung“ ist „ein aus der objektiven Wirklichkeit durch gewisse praktische Operationen herausgehobener Bereich“ zu verstehen (Bellmann & Laitko 1969, zit. n. Berger 1982, S. 61). Dabei sind folgende Aspekte erkenntnistheoretisch relevant:

- „Erscheinung“ ist ein Produkt der aktiven Einwirkung auf den Gegenstand.
- „Erscheinung“ ist nur ein Ausschnitt aus der Wirklichkeit.

Als „Wesen“ wird der „innere Zusammenhang des Prozesses, der ihm das qualitative Gepräge gibt und mit der Erscheinung der Dinge eine gegensätzliche Einheit bildet und der Sinnerkenntnis nicht unmittelbar zugänglich ist“, bezeichnet (Klaus & Buhr 1964, zit. n. Berger 1982, S. 61). In diesem Zusammenhang lässt sich bezüglich der gnoseologischen Bedeutung folgender Zusammenhang der genannten Begriffe aufzeigen:

Erscheinung	Beschreibung
Wesen	Erklärung

Abbildung 10: gnoseologisches Schema (Berger 1982, S. 61)

In Bezug auf die Gewinnung von (Er-)Kenntnissen lässt sich dieses Schema wie folgt erweitern:

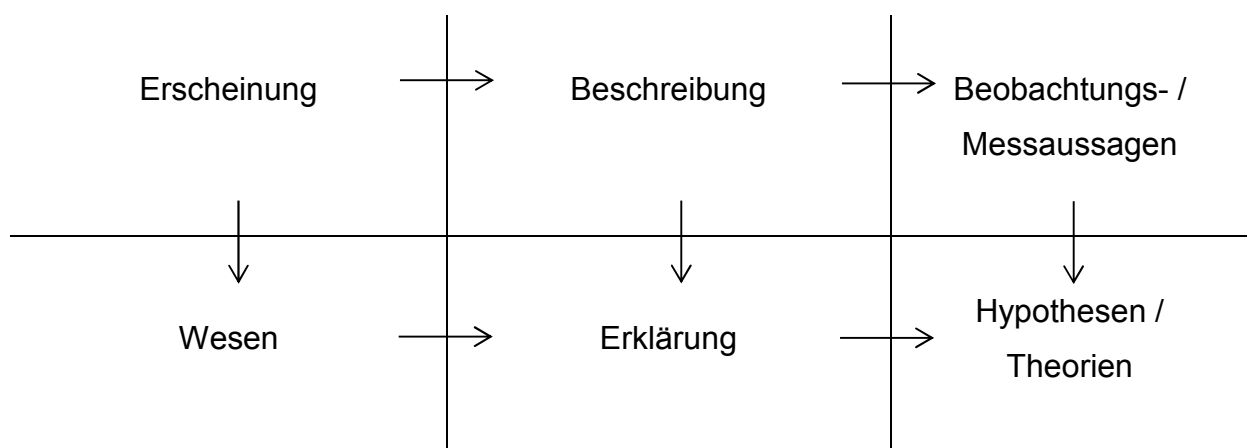


Abbildung 11: gnoseologisches Schema; Zuordnung von Erkenntnis-Kategorien

Auf der Ebene der Erscheinung werden Beschreibungen mittels Beobachtungs- und Messaussagen getätigt. Auf der Ebene des Wesens werden Erklärungen mittels Hypothesen und Theorien getätigt. Bezüglich des Erkenntnisprozesses ist ein Fortschreiten von der Beschreibungsebene hin zur Erklärungsebene zu verorten. Der Vorgang des Erklärens lässt sich nach Piaget wie folgt gliedern (vgl. Piaget 1972, bei Berger 1982, S. 62):

- Erstellung von Fakten und Gesetzen (Gesetz = Anerkennung der Allgemeinheit eines Faktums)
- Inbeziehungsetzung von Gesetzen
- Konstruktion eines den Fakten angepassten Modells; das Modell ermöglicht es, den objektiven Prozessen eine Struktur zu geben und hat somit Erklärungswert.

Wesentliche Elemente eines solchen Erkenntnisprozesses stellen die Klassen- und Begriffsbildung sowie die Modell- und Theoriebildung dar (vgl. Berger 1982, S. 62f). Die Bildung wissenschaftlicher Begriffe ist die Voraussetzung jeder Form von Naturbeobachtung. Sie beruht wiederum auf der Bildung von Klassen. „Die Klassenbildung ist das Resultat eines Schnittes, der insofern gerechtfertigt ist, als die markierten Grenzen objektiv existieren; er enthält ein Moment subjektiver Vereinfachung, sofern er die relativen fließenden Grenzen der Wirklichkeit in absoluter Form abbildet“ (Bellmann & Laitko 1969, zit. n. Berger 1982, S. 63). Auf der Ebene der Modell- und Theorienbildung gilt es, über der Beobachtungsebene „ein weiteres erkenntnistheoretisches Netz“ (Berger 1982, S. 63) der Repräsentanz der Stufe der Erklärung zu legen. Jedoch muss auch auf dieser Metaebene noch zwischen Kausalerklärungen, die als höchste Erkenntnisstufe gelten, und einfacheren Erklärungsstufen unterschieden werden. So müssen den „Warum“-Fragen der Kausalstufe die „Wie“-Fragen, die zur Aufklärung von formalen Zusammenhängen und von Beziehungen der Gesetze untereinander führen, vorangestellt werden.

Im Sinne der dargelegten Ausführungen kann an dieser Stelle wiederum darauf hingewiesen werden, dass das in dieser Arbeit zu entwickelnde Instrumentarium dazu dienen soll, beschreibende Daten zu beobachtetem Verhalten zu liefern, die Grundlage für eine inhaltliche, wissenschaftlich erkenntnisbringende Analyse des Beobachteten darstellen.

4.2 Zur Validität von Verhaltensbeobachtungen

Die Validität oder Gültigkeit eines Messinstruments gibt den Grad der Genauigkeit an, mit dem das Instrument das Persönlichkeitsmerkmal oder die Verhaltensweise, das/die es messen soll, tatsächlich misst (vgl. Lienert & Raatz 1998, S. 10). Die theoretische Erörterung der Validität im Rahmen der Beobachtung bereitet allerdings große Schwierigkeiten (vgl. Mees 1977c, S. 88). Mees bezeichnet das Problem der Validität von Beobachtungsverfahren als „das eigentliche ‚Stiefkind‘ der Beobachtungsforschung“ (Mees 1977c, S. 88). Grundsätzlich lassen sich drei Arten von Validität unterscheiden: die Inhaltsvalidität, die Kriteriumsvalidität und die Konstruktvalidität (vgl. Lienert & Raatz 1998, S. 10f und S. 220ff; vgl. Bühner 2006, S. 34ff; vgl. Rost 2004, S. 34ff; vgl. Mees 1977c, S. 88ff). Bezüglich der Inhaltsvalidität wird das kodierte Verhalten als repräsentative Stichprobe betrachtet, von der aus auf das gleiche Verhalten außerhalb der Beobachtungssituation geschlossen werden kann (vgl. Mees 1977c, S. 88f). Um diese Art der inhaltlichen Gültigkeit zu gewährleisten, gilt es, sich mit Hilfe einer Vielzahl von Informationsquellen über die verschiedenen Arten von Verhaltensweisen, die für die Erhebung relevant sind, sachkundig zu machen (z.B. durch Expert/innenbefragung, Literaturstudium o.ä.). Die Größe der Inhaltsvalidität kann nur geschätzt, aber nicht berechnet werden. Hinsichtlich der Kriteriumsvalidität lässt sich feststellen, dass hier ebenfalls versucht wird, von beobachtetem Verhalten auf Verhalten außerhalb der Beobachtungssituation zu schließen (vgl. Mees 1977c, S. 90ff). Jedoch soll bei der Kriteriumsvalidität dieser Zusammenhang zwischen Beobachtungsmaßen und bestimmten Außenkriterien wie z.B. Tests, Ratings, Fragebögen oder anderen Beobachtungsverfahren empirisch nachgewiesen werden, etwa durch eine hohe Korrelation. Nach Mees ist die Kriteriumsvalidität jedoch für Beobachtungsevaluationen selten geeignet, da diese entweder erst eingesetzt werden, wenn andere Methoden fehlen, oder weil – wenn unabhängige Außenkriterien vorliegen - es um deren Validität meist nicht gut bestellt ist. Des Weiteren führt Mees aus, dass z.B. Ratings von Bezugspersonen (Eltern, Lehrpersonen o.ä.) der Beobachteten oft große Divergenzen zur systematischen Beobachtung aufweisen. Das soll aber nicht bedeuten, dass die Einschätzungen der Bezugspersonen selbst nicht valide sind. „Es ist nicht entscheidbar, was an sich ‚valider‘ ist: Subjektives Urteil oder systematische Beobachtung“ (Mees 1977c, S.

92). Bei der Konstruktvalidierung erfolgt der Schluss von beobachtetem Verhalten auf sogenannte Konstrukte, die dem kodierten Verhalten als zugrundeliegend gelten (vgl. Mees 1977c, S. 93ff). So sollen anhand einer fundierten Theorie Voraussagen über Beziehungen von Variablen getroffen und durch die Beobachtung überprüft werden. Es stellt sich die Frage, ob mit dem Beobachtungsinstrument jene Voraussetzungen geliefert werden können, die zur Erreichung der Ziele, für die das Instrument entwickelt wurde, notwendig sind. Mees formuliert drei Ziele, die mit einer systematischen Verhaltensbeobachtung erreicht werden können: a) eine Rückmeldung, welche Verhaltensweisen in welcher Häufigkeit gezeigt werden, b) ein Rückschluss auf Trainingsmethoden, die zur Zunahme erwünschter und zur Abnahme unerwünschter Verhaltensweisen führen und c) eine Extraktion, z.B. erwünschter Verhaltensweisen (vgl. Mees 1977c, S. 93f). Somit gilt ein Instrument als valide, wenn es einerseits Daten zur Analyse von Verhaltensweisen liefern *und* Veränderungen von Verhaltensweisen nach einer Intervention aufzeigen kann.

Im folgenden Abschnitt sollen für diese Arbeit relevante Fehler, wie sie bei Beobachtungen auftreten können, thematisiert werden.

4.3 Beobachtungs-/Übermittlungsfehler in der Verhaltensbeobachtung

Fehler, die bei der Verhaltensbeobachtung auftreten können, leiten sich aus dem Bereich „Personenwahrnehmung“ ab. Sie lassen sich wie folgt klassifizieren (Cranach & Frenz 1969, vgl. Faßnacht 1995, S. 220f):

- Die „zentrale Tendenz“ bezieht sich auf die Benutzung von Rating-Skalen, bei denen generell eine Beurteilungstendenz zur Mitte hin festgestellt werden kann. Im Instrumentarium dieser Arbeit wird bei Rating-Skalen der zentralen Tendenz durch den Einsatz einer vierteiligen Skala entgegengewirkt.
- Der „Fehler der Milde und Großzügigkeit“ besteht in einer begünstigten Beurteilung einer Person. Dem soll durch den Einsatz von zwei unabhängigen Beobachter/innen begegnet werden.
- Als „Primacy-Recency-Effect“ wird das Phänomen bezeichnet, in dem der erste Eindruck einer Person verzerrende Auswirkung auf die weitere Datenerhebung im Zusammenhang mit dieser Person hat. Dieser Effekt dürfte im Instrumentarium dieser Arbeit kaum eine Rolle spielen, da hier

„systematische, durch ein Beobachtungsschema geleitete wahrnehmungsmäßige Feststell[ungen] von konkreten Verhaltensweisen“ (Faßnacht 1995, S. 221) erfolgen.

- Beim „Halo-Effekt“ lässt sich die beurteilende Person in Bezug auf eine Persönlichkeitseigenschaft der zu beobachtenden Person vom Gesamteindruck, den die Beurteilerin/der Beurteiler von der Person hat, beeinflussen. Auch hier bietet die systematische, kategorisierte Beobachtung ein Gegenregulativ.
- Schließlich führen Cranach & Frenz noch den „logischen Fehler“ an, den Faßnacht besser als „theoretischen Fehler“ bezeichnet, da die Ursache für diesen in einem theoretischen Vorurteil der beobachtenden Person liegt. Die Beobachterin/der Beobachter nimmt eine bestimmte Persönlichkeitstheorie in die Beobachtungssituation mit und nimmt Daten so wahr, dass diese sich in der Verzeichnung und Auswertung erfüllt. Dem kann durch eine möglichst hohe Objektivität des Verzeichnungs- und Auswertungs-Instrumentariums entgegengewirkt werden. Dem wird in der vorliegenden Arbeit bei den Beobachtungsverfahren durch ein hoch strukturiertes Erhebungsmaterial sowie durch die Feststellung der Intertester/innen-Reliabilität entsprochen. Des Weiteren sollte bei der Auswahl der Beobachter/innen darauf geachtet werden, dass bei den ausgewählten Personen keine Vorurteile bezüglich Verhaltensweisen von Schüler/innen mit schweren Beeinträchtigungen vorliegen. Dies wird im vorliegenden Vorhaben berücksichtigt.

Faßnacht bezieht sich in seiner Auflistung von möglichen Beobachtungsfehlern noch auf Webb et al. (1973, vgl. Faßnacht 1995, S. 224ff) und konstatiert taxonomisch weitere drei Gruppen von Fehlern:

- Fehler, die auf das Objekt, das untersucht wird, zurückzuführen sind:
 - Als „Versuchspersoneneffekt“ wird das Phänomen bezeichnet, inwieweit das Wissen der beobachteten Person, sich in der Rolle einer Versuchsperson zu befinden, Einfluss auf deren Verhalten hat. Diesem Effekt soll in dieser Arbeit insofern entgegengesteuert werden, dass bei den Beobachtungen nicht explizit ausgewiesen wird, wer Proband/in der Beobachtung ist.
 - Beim Phänomen der „Rollenselektion“ wählt die zu untersuchende Person aus dem Bewusstsein heraus, dass sie untersucht wird, eine

Rolle, die während der Untersuchung gespielt wird. Auch hier gilt für diese Arbeit, dass die beobachtete Person nicht explizit weiß, dass sie beobachtet wird.

- Der Fehler der „Messung als Agens der Veränderung“ beschreibt die Möglichkeit, dass der Vorgang der Untersuchung im Sinne eines Lernprozesses Auswirkungen auf die Ergebnisse haben könnte. Hier meint Faßnacht aber, dass kurzfristige Verhaltensbeobachtungen kaum bleibende Auswirkungen auf Verhalten der Proband/innen haben dürften.
- Der Fehler der „Reaktionsneigung“ meint die Tendenz, immer eine bestimmte Position – z.B. immer „Ja“ zu sagen – einzunehmen. Diese Fehlerart ist bei der direkten Verhaltensbeobachtung kaum möglich, kann aber für Fragebögen oder Antwortskalen relevant sein.
- Fehler, die von der Untersucherin/vom Untersucher stammen:
 - Unter dem „Interviewer-Effekt“ wird die Tatsache verstanden, dass Charakteristika der interviewenden Person (Alter, Geschlecht, usw.) Einfluss auf das Interviewergebnis haben können. Faßnacht weist in diesem Zusammenhang darauf hin, dass speziell bei der teilnehmenden Beobachtung auch entsprechende Effekte bei der Datenerhebung auftreten könnten. Da das Setting im Instrumentarium der vorliegenden Arbeit in Bezug auf Beobachtung durchwegs nicht-teilnehmenden Charakter aufweist, dürfte der „Interviewer-Effekt“ nicht zum Tragen kommen.
 - Eine Fehlerart in Bezug auf die „Selbstkonsistenz der Anzeigeanordnung“ stellt die „Veränderung des Untersuchers“ dar. Diese Forderung ist auf Grund des „organischen Charakters“ von beobachtenden Personen gegenüber artifiziellen Messgeräten viel schwieriger zu erfüllen, da durch die beobachtende Person persönlichkeitsinhärente Veränderungen der Beobachtungsordnung durch Aufmerksamkeitsschwankungen, Ermüdung, Gewöhnung, Lernen bzw. Begriffsinkonsistenzen auftreten können. In der vorliegenden Arbeit wird in Bezug auf diese Fehlermöglichkeit durch den Einsatz nicht nur einer Beobachterin/eines Beobachters entgegengewirkt.

- Fehler, die mit einer unsachgemäßen Stichprobe zusammenhängen:
 - Hier werden „Populationsrestriktionen“ sowie „Populationsinstabilitäten über die Zeit und über Gebiete“ erwähnt, die für die Verhaltensbeobachtung aber kaum relevant sind.

4.4 Fehlervermeidung und Objektivität in der Verhaltensbeobachtung

Um die unter 4.3 angeführten Fehler möglichst gering zu halten bzw. zu vermeiden, schlägt Pinther vor:

- „1. Wille und Training zur Selbsterkenntnis, selbstkritische Eigenbeobachtung und Selbsteinschätzung,
2. Skepsis gegenüber bisherigen Beobachtungsverfahren, Unterdrückung von Voreingenommenheiten, Einsicht in die eigenen Schwächen,
3. Vergleichen der Ergebnisse von mehreren Beobachtern. Die Objektivität eines Resultates wird erhöht, sofern die Ergebnisse mehrerer Beobachter oder mehrerer Beobachtungen zusammengefaßt werden...
4. Theoretische Beschäftigung mit Problemen der Persönlichkeitstheorie und mit persönlichkeits- und gruppendiagnostischer Literatur...“ (Pinther 1972, zit.n. Faßnacht 1995, S. 223)

In Bezug zu Punkt 1 kann für die vorliegende Arbeit festgestellt werden, dass den Austausch- und Trainingsprozessen der Beobachter/innen eine bedeutende Rolle zugemessen wurde (vgl. in dieser Arbeit S. 167f). Bezüglich des Punktes 3 kann auf die Relevanz der Intertester/innen-Reliabilität verwiesen werden (vgl. S. 101 und S. 171).

In Bezug auf die Objektivität in der Verhaltensbeobachtung lässt sich einerseits vom Korrespondenzkonzept ausgehen, in dem von Wahrheit gesprochen wird, wenn das „*Abbild mit der ‚Wirklichkeit‘ übereinstimmt*“ (Faßnacht 1995, S. 240; Hervorhebung Faßnacht). Im Unterschied dazu wird vom Konsistenzkonzept der Wahrheit gesprochen, wenn die Übereinstimmung mehrerer Beobachter/innen in Bezug auf einen Datenverhalt als „Wahrheitskriterium“ herangezogen wird. Dies ist eine in den empirischen Wissenschaften weitgehend anerkannte Vorgangsweise (vgl. Faßnacht 1995, S. 240). Dem Konsistenzkonzept wird in dieser Arbeit mit dem Prinzip der Intertester/innen-Reliabilität entsprochen.

Faßnacht verortet zwei Möglichkeiten, die Objektivität von Beobachtungs- und Beschreibungssystemen zu optimieren: die eine setzt bei der Optimierung der Anzeigesituation an, die andere bei jener des Anzeigevorgangs (vgl. Faßnacht 1995, S. 229ff). Im ersten Bereich verortet Faßnacht eine geringe Optimierungsbereitschaft der Wissenschaftler/innen der Psychologie, da Arbeiten dieser Art allzu oft als nichtwissenschaftlich eingestuft werden. Weitaus mehr Aufmerksamkeit wird der Optimierung des Beobachtungsvorganges gewidmet. In diesem Bereich zielen die meisten Bemühungen auf ein Beobachtungstraining hin. Hier übt der Autor Kritik an der theoriebelasteten Herangehensweise, wo sich über die Begriffe Sozialverhalten, Aggression, Kooperation usw. endlos diskutieren ließe, aber sich nur wenig Ausführliches zur Thematik einer gründlichen Objektivitätsstudie zu diesem Bereich in der Literatur finden würde. Faßnacht spricht hier von einer „idiosynkratisch gefärbten inhaltlichen Orientierung des Forschungsinteresses“ (Faßnacht 1995, S. 231). Viel zu selten wird über das genaue Vorgehen bei der Beobachter/innen-Schulung berichtet, „lediglich die errechneten Objektivitätskoeffizienten werden als eine wissenschaftliche Pflicht mitgeteilt“ (Faßnacht 1995, S. 242). Dennoch sieht Faßnacht in einer Matrix der Übereinstimmungen bzw. Nichtübereinstimmungen der Beobachtungen ein geeignetes Mittel zur formalen Analyse der Beobachtungsfehler. In Bezug auf die Überprüfung der Reliabilität in der Verhaltensbeobachtung stellt Mees fest, dass diese bei nicht-apparativen Beobachtungen nicht getrennt von Objektivitätsprüfungen durchführbar sind (vgl. Mees 1977b, S. 43). Er führt aus: „Da die Beobachtungsdaten ja quasi ‚in den beobachtenden Personen‘ entstehen (Kaminski 1975, S. 44), kann z.B. die interne Konsistenz des Beobachtungsinstruments (also die Eindeutigkeit der Definition der Kategorien und Kodierregeln) nicht unabhängig von der Objektivität der Beobachterleistung ermittelt werden. Die interne Konsistenz wird traditionell als ein Aspekt der Zuverlässigkeit eines Messinstruments angesehen, während die interpersonelle Übereinstimmung in den Daten mehrerer Untersucher (bzw. Beobachter) als ein Aspekt der Objektivität aufgefaßt wird. Beide Aspekte sind bei Beobachterübereinstimmungsprüfungen kaum voneinander zu trennen“ (Mees 1977b, S. 43).

Zur Berechnung der Beobachter/innen-Übereinstimmung

Grundsätzlich lässt sich zwischen Ereignis- und Zustandsprotokollen unterscheiden.

In Bezug auf Ereignisprotokollierungen mit Zeitraster, die für diese Arbeit Relevanz aufweisen, sind vor der Ermittlung von Übereinstimmungswerten folgende Fragen zu klären (vgl. Mees 1977b, S. 45ff):

.) Für welche abhängigen Variablen werden Übereinstimmungswerte verlangt?

Es gilt zu überlegen, ob es Verzeichnungen nur zu bestimmten interessierenden Kategorien eines Beobachtungssystems geben soll, oder alle Kategorien erfasst werden. In dieser Arbeit wird von der Erfassung aller Kategorien ausgegangen (vgl. in dieser Arbeit Abschnitt 5.7.1).

.) Sollen Platz- oder Summenübereinstimmungen berechnet werden?

Die Platzübereinstimmung bezieht sich auf alle je Beobachtungszeitpunkt gemachten übereinstimmenden Verzeichnungen. Bei der Summenübereinstimmung werden die Verzeichnungen in einer Kategorie je Beobachter/in über den gesamten Beobachtungszeitraum summiert. Anschließend werden die Summen der Beobachter/innen verglichen und im Falle der gleichen Summe als vollkommene Übereinstimmung gezählt (z.B. Beobachter/in A verzeichnet eine Verhaltensweise in den Intervallen 1, 3 und 4, Beobachter/in B in den Intervallen 2, 5, und 6; es liegt eine vollkommene Summenübereinstimmung vor, da beide drei Verzeichnungen im gesamten Beobachtungszeitraum vorweisen).

.) Welches statistische Verfahren soll gewählt werden?

Es bieten sich die Berechnung der Übereinstimmungsprozentwerte, von Korrelationskoeffizienten oder von Varianzanalysen an.

Übereinstimmungsprozentwerte

Hierbei wird jeder Messzeitpunkt des Beobachtungszeitraums überprüft, ob die Beobachter/innen übereinstimmend verzeichnet haben oder nicht (Platzübereinstimmungen). Danach werden die übereinstimmenden Verzeichnungen durch das Verzeichnungsmaximum dividiert und mit 100 multipliziert (vgl. Mees 1977b, S. 47).

Korrelationskoeffizienten

Bei der Korrelation von Beobachtungsdaten wird z.B. der gesamte Beobachtungszeitraum, in dem die Versuchsperson beobachtet wird, in gleich lange

Segmente aufgeteilt. Anschließend werden die Verzeichnungen der beiden Beobachter/innen je Segment miteinander korreliert. Diese Korrelationen haben den Nachteil, dass sie nur Summenübereinstimmungen darstellen können. Daher eignen sie sich eher für die Überprüfung der Objektivität bei Ereignisprotokollen ohne Zeitraster (vgl. Mees 1977b, S.52ff).

Varianzanalysen

Es kann bei der Auswertung von Beobachtungsdaten von Interesse sein, inwieweit von Verzeichnungen einer beobachtenden Person auf die einer anderen Schlüsse gezogen werden können. Intention wäre in diesem Fall, von konkreten Daten, die unter bestimmten Bedingungen gewonnen wurden, auf ein „Universum“ all jener Fälle zu verallgemeinern, von denen die konkreten Daten eine Stichprobe sind. Dabei gilt es, neben dem Faktor der beobachtenden Personen noch eine Fülle anderer Faktoren zu berücksichtigen, die Messergebnisse beeinflussen. So können neben dem Faktor „beobachtende Personen“ etwa die Faktoren „Beobachtungssetting“, „Beobachtungszeitpunkt“, „Beobachtungskategorien“ sowie „beobachtete Personen“ eine einflussnehmende Rolle spielen. Schätzungen der Varianzkomponenten der einzelnen Faktoren sowie deren wechselseitige Interaktion ließen sich durch entsprechende Varianzanalysen aufzeigen.

Kritisch sei hier anzumerken, dass Varianzanalysen – wie auch Korrelationskoeffizienten – nur geeignet sind, Summenübereinstimmungen aufzeigen zu können. Varianzanalysen sind eigentlich kein probates Mittel, Übereinstimmungen der Verzeichnungen mehrerer Beobachter/innen festzustellen. Wenn sich etwa signifikante Wechselwirkungen ergeben, lassen sich klare Hinweise auf die Ursachen der Varianzen ableiten. Kommt es aber zu keinen Signifikanzen, so bedeutet dies nicht, dass große Unterschiede zwischen den Beobachtungsdaten in Abhängigkeit von anderen Faktoren ausgeschlossen werden können (vgl. Mees 1977b, S. 57ff).

So wird in dieser Arbeit auf das Verfahren der Übereinstimmungsprozentwerte zurückgegriffen, da bei der Feststellung der Intertester/innen-Reliabilität Platz- statt Summenübereinstimmungen herangezogen werden.

4.5 Methoden, Verfahren und Durchführungen der Verhaltensbeobachtung

In diesem Abschnitt soll versucht werden, eine systematische Übersicht zu Methoden, Verfahren und Durchführungen der Verhaltensbeobachtung zu bieten. Da in der Literatur unterschiedliche systematische Ausführungen zu finden sind (vgl. Schulte & Kemmler 1976, Mees 1977, Faßnacht 1995), orientiert sich diese Arbeit an der Darstellung von Feuser (vgl. Feuser 1999), weil auch im empirischen Teil dieser Arbeit die theoretischen Überlegungen und praktischen Ausführungen der Interaktions-Analysen, wie sie von Feuser und Meyer bei der Durchführung des „Schulversuchs zur gemeinsamen Unterrichtung behinderter und nichtbehinderter Schüler in einem Klassenverband (Integrationsklasse) der Grundschule am Standort Robinsbalje“ angewendet wurden (Feuser/ Meyer 1987), Grundlage zur Entwicklung des Evaluationsinstrumentariums bilden (vgl. in dieser Abschnitt 5.7.1 und Abschnitt 5.8.1).

Demnach lässt sich folgende Systematik aufzeigen:

4.5.1 Methoden der Verhaltensbeobachtung

Die nicht-teilnehmende Beobachtung

Hierbei ist die beobachtende Person nicht aktiv in das zu beobachtende Geschehen eingebunden. Sie tritt nicht in Interaktion mit den zu beobachtenden Proband/innen. Die Anwesenheit kann zwar als ‚milder aversiver Reiz‘ empfunden werden, meist zeigt sich jedoch, dass sich die Proband/innen rasch an die neue Situation gewöhnen und die Aufgabe der Beobachterin/des Beobachters akzeptieren.

Die teilnehmende Beobachtung

Bei dieser Form der Beobachtung ist die beobachtende Person gleichzeitig auch Interaktionspartner/in für die Proband/innen. Sie kann nur retrospektive Berichte bzw. globale Einschätzungen vornehmen, wobei es leicht zu gedächtnisbedingten Fehlern oder z.B. zum „Halo-Effekt“ (vgl. oben) kommen kann. Auch die Erwartungshaltung der beobachtenden Person kann Einfluss auf die Beobachtungsergebnisse nehmen.

Die Feldbeobachtung

Hierbei wird das Verhalten der Proband/innen quasi in ihrem „natürlichen“ Umfeld beobachtet – „in situ“, wie Weick definiert (vgl. in dieser Arbeit S. 88). Dieser Form der Beobachtung kommt im pädagogischen Setting große Bedeutung zu, da hier Kinder und Jugendliche jene Verhaltensweisen am ehesten zeigen, die auch ohne Beobachtungskonstellation zu bemerken wären.

Die Laborbeobachtung

Bei dieser Beobachtungsform nimmt die beobachtende Person Einfluss auf Zeitpunkt, Ort und Inhalt der Beobachtung. Eine solche Situation stellt z.B. die klassische Testsituation dar, wo z.B. ein Kind zu einem Termin einer schulpsychologischen Begutachtung bestellt wird.

Die offene Beobachtung

Hierbei sind die Proband/innen darüber informiert, dass sie (mit welchen Mitteln und zu welchem Zweck) beobachtet werden. Die beobachtende Person ist im Raum anwesend, die Verzeichnungsinstrumente sind frei sichtbar.

Die verdeckte Beobachtung

Bei dieser Form ist die beobachtende Person für die Proband/innen nicht sichtbar. Sie agiert z.B. hinter einer Einwegscheibe, ohne dass den Proband/innen bekannt ist, dass sie beobachtet werden.

4.5.2 Verfahren der Verhaltensbeobachtung

Die kontinuierliche Beobachtung

Bei diesem Verfahren werden Verhaltensweisen kontinuierlich über einen längeren Zeitraum hinweg beobachtet, z.B. beobachtet ein Elternteil in einem Zeitraum von zwei Wochen, wie oft und wie lange sein Kind in einer bestimmten Zeiteinheit täglich Nägel kaut. Oder es wird über fünf Tage hinweg in der Schule beobachtet, wie oft und wann ein Kind die Toilette besucht. Die kontinuierliche Beobachtung ist sehr zuverlässig, aber ebenso aufwändig. Sie ist meist dann angebracht, wenn das zu beobachtende Verhalten eher selten auftritt.

Die diskontinuierliche Beobachtung

Hierbei wird zu beobachtendes Verhalten „von Zeit zu Zeit“ – also stichprobenartig – festgestellt. Dieses Verfahren wird eingesetzt, wenn häufig auftretende Verhaltensweisen beobachtet werden sollen. Dazu wird über einen Beobachtungszeitraum ein Raster von sich abwechselnden Zeitfolgen von verzeichnungsfreien Phasen (Beobachten) und Verzeichnungsphasen (Notieren) gelegt. Die diskontinuierliche Beobachtung macht eine ausführliche Auseinandersetzung mit Faktoren der Beobachtungszeit notwendig. So muss überlegt werden, wann und wie oft die Beobachtungszeiten angelegt sind, um abzusichern, dass die erhobenen Daten für das gesamte Verhalten der Proband/innen repräsentativ sind, und ob Bedingungen vorherrschen, die ein Vergleichen der Beobachtungen ermöglichen.

4.5.3 Durchführung der Verhaltensbeobachtung

Die unsystematische Verhaltensbeobachtung

Dieses Verfahren dient grundsätzlich der Gewinnung von Informationen zur ersten Orientierung hinsichtlich einer aufgeworfenen Fragestellung in Bezug auf das Verhalten einer Person oder einer Personengruppe. Dabei werden im Sinne einer isomorphen Deskription (vgl. Mees 1977a, S. 17ff) beobachtete Verhaltensweisen semantisch festgehalten, wobei hier operational – ohne Wertungen, Interpretationen oder Spekulationen – vorgegangen wird. So lassen sich neben Aussagen zu den interessierenden Verhaltensweisen auch Verknüpfungen zu vorausgehenden Aktionen (Auslösern) und nachfolgenden Situationen (Konsequenzen) aufzeigen.

Die unsystematische Beobachtung liefert Daten, die für eine ev. darauf folgende systematische Beobachtung – z.B. zur Kategorienentwicklung – herangezogen werden können.

Die systematische Beobachtung

Bei diesem Verfahren wird das zu beobachtende Verhalten im Sinne einer reduktiven Deskription (vgl. Mees 1977a, S. 19ff) auf bestimmte interessierende Merkmale hin mittels Kategorien- und Zeichensysteme festgehalten und gemessen. Dazu werden Auftretenshäufigkeit und/oder Dauer von zuvor kategorisierten Verhaltensweisen mittels zuvor vereinbarter Zeichen verzeichnet und ausgewertet.

Zur systematischen Beobachtung werden grundsätzlich drei verschiedene Methoden herangezogen:

Das Event-sampling-Verfahren

Unter dem Begriff „event sampling“ versteht man „das kontinuierliche, möglichst genaue, zeitliche Erfassen von mindestens einer aber meistens mehreren Verhaltensweisen“ (Faßnacht 1995, S. 127). Diese Verhaltensweisen werden im Voraus zusammengestellt und genau bestimmt (Kategorisierung). Sollten während der Beobachtung andere Verhaltensweisen als die ausgewählten auftreten, werden diese bei der Datenerfassung nicht berücksichtigt. Folgende Größen können erhoben werden:

- die realen Anfangs- und End-Tageszeitpunkte
- die durchschnittliche Dauer und deren Varianz
- die absolute und relative Gesamtdauer
- die absoluten und relativen Häufigkeiten (frequencies)
- die Häufigkeiten pro Zeiteinheit (rates)
- die empirischen Übergangswahrscheinlichkeiten zwischen einzelnen Verhaltensweisen sowie
- die entsprechenden Verteilungen dieser Maße (vgl. Faßnacht 1995, S. 128).

Das Event-sampling-Verfahren wird auch „Ereignis-Teil-Methode“ genannt (vgl. Faßnacht 1979 & 1995, Feuser 1999).

Das Time-sampling-Verfahren

Das Time-sampling-Verfahren – auch „Zeit-Teil-Methode“ genannt (vgl. Faßnacht 1979 & 1995, Feuser 1999) – zählt zu den ältesten Quantifizierungsmethoden in der Verhaltensbeobachtung. Es wurde ursprünglich zur Erfassung von Verhaltensweisen im Feld entwickelt. Faßnacht definiert das „Time-sampling-Verfahren“ wie folgt: „Bei einem Time-sampling-Verfahren wird der Zeitstrom in kurze, kontinuierlich aufeinanderfolgende Zeiteinheiten, deren Grenzen für den Beobachter klar erkennbar sind, aufgeteilt. Diese Intervalle nennt man **Einheitsintervalle** (Hervorhebung Faßnacht). Der Beobachter entscheidet nun in bezug auf jedes Einheitsintervall, ob im voraus definiertes Verhalten in dem Intervall auftritt oder nicht und kodiert dies unabhängig von dessen Auftretenshäufigkeit nach dem Alles-oder-

nichts-Prinzip“ (Faßnacht 1995, S. 138). Faßnacht bezeichnet das Time-sampling-Verfahren als einen vergrößernden Spezialfall des Event-sampling-Verfahrens. Bezüglich des Verzeichnens lässt sich noch das partielle Time-sampling-Verfahren vom momentanen unterscheiden. Beim partiellen Verfahren – im Englischen mit PIS (partial interval sampling) abgekürzt – wird Verhalten kodiert, wenn es, auch nur teilweise, innerhalb des Einheitsintervalls auftritt. Beim momentanen Verfahren (MTS: momentary time sampling) wird jenes Verhalten kodiert, das jeweils zu einem bestimmten Zeitpunkt zu registrieren ist. Zwischen den aufeinanderfolgenden Aufzeichnungszeitpunkten liegen wiederum gleichbleibende Intervalle. Sie stellen somit sozusagen die „Grenzpunkte“ zwischen den Einheitsintervallen dar. Das Time-sampling-Verfahren ist nicht so genau wie das Event-sampling-Verfahren, liefert aber in der Regel objektivere Daten (vgl. Faßnacht 1995, S. 169).

Das Rating-Verfahren

Beim Rating-Verfahren (auch „Einstuf-Methode“ oder „Einstuf-Verfahren“ genannt, vgl. Faßnacht 1979 & 1995, Feuser 1999) wird der Ausprägungsgrad der zuvor definierten interessierenden Verhaltensweisen von der beobachtenden Person abgeschätzt und auf einer Messskala eingetragen. Das Rating-Verfahren stellt nach Faßnacht das verbreitetste Quantifizierungsverfahren in der Psychologie dar (vgl. Faßnacht 1995, S. 170). Es fordert im Unterschied zu anderen Skalierverfahren nicht die gleichzeitige Vorgabe mehrerer einzustufender Objekte und ist ohne größeren organisatorischen und technischen Aufwand durchführbar. Jedoch gibt es einige Kritikpunkte, die zu bedenken wären, bevor das Rating-Verfahren zur Verhaltensbeobachtung herangezogen wird (vgl. Faßnacht 1995, S. 170f):

- Der Bezugsrahmen von abgegebenen Einschätzungen ist unbestimmt. Es fehlt eine standardisierte Bezugsgröße, an der sich die beobachtende Person orientieren kann.
- Da die Quantifizierung nicht durch konsistente Referenzoperationen festgelegt wird, ist auch das Messniveau der Skalen im Voraus nicht bekannt. Es ergibt sich erst durch die Anwendung der Skalen auf eine bestimmte Verhaltensweise durch eine bestimmte Beobachter/innengruppe.
- Der Mangel an intersubjektiver Übereinstimmung in der Anwendung gleicher Skalen führt zu einem massiven Objektivitätsproblem. Die Problematik liegt hier weniger in der direkten Wahrnehmung, sondern mehr im Bereich der

kognitiven Prozesse der Wahrnehmungsverarbeitung, die sowohl inter- als auch intrapsychisch nicht immer gleich ablaufen.

Im Instrumentarium dieser Arbeit finden nicht-teilnehmende offene Feldbeobachtungen statt. Diese sind zum Teil diskontinuierlich (siehe Interaktions-Analyse) sowie kontinuierlich (siehe Spielbeobachtung). Bei der Interaktions-Analyse kommt das „momentary time sampling“-Verfahren zum Einsatz, bei der Lehrer/innen-Einschätzung und der Spielbeobachtung das Rating-Verfahren (vgl. in dieser Arbeit Kapitel 5).

Um nun beobachtete Verhaltensweisen für eine empirische Auswertung verfügbar zu machen, bedarf es eines Transfers des Beobachteten in kodierte vergleichbare Beschreibungen. Hierfür sollen im Folgenden Beschreibungssysteme in der Verhaltensbeobachtung vorgestellt werden.

4.6 Allgemeine Beschreibungssysteme in der Verhaltensbeobachtung

Wie in Abbildung 9 schematisch dargestellt lässt sich ein Beobachtungsvorgang als Abbildprozess von Realität verstehen, der über drei Anzeigesysteme abläuft. In der Tätigkeit der primären Beiordnung werden Realitätsausschnitten unterschiedliche physische Zustände mittels der übertragenen Informationen durch unsere Rezeptoren an die Zentren des Wahrnehmungs- und Sinnesapparates zugeordnet (primäres Anzeigesystem). Im zweiten Schritt der sekundären Beiordnung erhalten die physischen Zustände ein entsprechendes Relativ auf der psychischen Ebene im Sinne von nicht-konventionellen Empfindungs- und Wahrnehmungszeichen (sekundäres Anzeigesystem). Mit der Tätigkeit der tertiären Beiordnung werden die Anzeigen des psychischen Systems in konventionelle Zeichen wie Codes, Wörter, Zahlen etc. umgesetzt (tertiäres Anzeigesystem). Wenn nun Einheiten der sekundären Anzeigeebene – sprich Wahrnehmungen – nach bestimmten Gesichtspunkten zusammengestellt werden, so generiert sich dadurch ein „Beobachtungssystem“, das auch „empirisches Relativ“ genannt wird (vgl. Faßnacht 1995, S. 172ff). Werden zu den Einheiten der sekundären Ebene entsprechende konventionelle Zeichen entworfen, ist von einem „Beschreibungssystem“ die Rede. Dieses wird „formales Relativ“ bzw. bei Zahlensystemen „numerisches Relativ“ genannt. Des Weiteren lassen sich noch spezielle und allgemeine Beobachtungs-

und Beschreibungssysteme unterscheiden. Spezielle Systeme sind inhaltlich festgelegt, allgemeine dagegen inhaltlich unbestimmt. Im Folgenden sollen allgemeine Beschreibungssysteme erläutert werden, da die Erstellung eines Beschreibungssystems für den empirischen Teil dieser Arbeit besonders relevant ist (vgl. in dieser Arbeit Abschnitte 5.7.1, 5.8.1 und 5.9.1).

Beschreibungssysteme sind tertiäre Anzeigesysteme. (Die sich daraus ergebenden Problematiken wurden bereits erörtert; vgl. in dieser Arbeit S. 91) Sie lassen sich wie folgt charakterisieren (Faßnacht 1995, S. 172):

„1. Zwischen den Einheiten eines Beschreibungssystems sind verschiedene Relationen möglich.

2. Die Menge der Einheiten eines Beschreibungssystems kann aus gleichen oder verschiedenen Einheiten bestehen.“

Je nachdem, ob die Zeichen (Einheiten) eines Beschreibungssystems verschieden oder gleich sind bzw. welche Beziehungen zwischen den Zeichen bestehen, lassen sich folgende Beschreibungssysteme darstellen:

- Verbal-Systeme
- Nominal-Systeme
 - Index-Systeme
 - Kategorien-Systeme
- Dimensional-Systeme
- Struktural-Systeme

Im Folgenden sollen alle Beschreibungssysteme der Vollständigkeit halber kurz skizziert werden. Auf Grund der Bedeutung der Kategorien-Systeme für den empirischen Teil dieser Arbeit wird diesen Systemen erhöhte Aufmerksamkeit zuteil.

4.6.1 Verbal-Systeme

Ein Verbal-System bedient sich im vollen Umfang der gesprochenen und/oder geschriebenen Umgangssprache. Faßnacht definiert nach oben genannter Charakterisierung von Beschreibungssystemen ein Verbal-System folgendermaßen (Faßnacht 1995, S. 173):

„1. Die Relationen der Zeichen untereinander sind durch die Syntax der verwendeten Sprache gegeben.

2. Die Einheiten sind Wörter und folglich verschieden.“

Faßnacht führt vier Formen von Verbal-Systemen an. So nennt und erläutert er Tagebuchaufzeichnungen, Verlaufsprotokolle, die Methode der kritischen Vorfälle und die Ereignis-Beschreibung.

4.6.2 Nominal-Systeme

Bei Nominal-Systemen handelt es sich um einfache qualitative Klassifikationssysteme. Sie bedienen sich definierter semantischer Zeichen, die grundsätzlich sprachliche sind (Wörter). Es werden aber auch grafische oder ikonische Zeichen verwendet. Der Zeichenkatalog ist „massiv und überblickbar eingeschränkt“ (Faßnacht 1995, S. 178), auf die Grammatik der Sprache wird verzichtet. Auf Grund der Relationen der Zeichen untereinander können zwei Nominal-Systeme unterschieden werden, nämlich Index- und Kategorien-Systeme.

Index-Systeme

In einem Index-System gibt es eine Menge von im Voraus definierten Zeichen, die grundsätzlich für einen übergeordneten Aspekt stehen. Dieser kann eine Gemeinsamkeit verschiedener Verhaltensweisen, ein Charakterzug, ein untersuchungsrelevanter Gesichtspunkt etc. sein. Der übergeordnete Begriff wird „Prädikator“ genannt, die Zeichen „Prädikatorwerte“ (Faßnacht 1995, S. 178). Die Zeichen werden als Erscheinungsformen bzw. Variationen des Prädikators verstanden.

Definition eines Index-Systems (Faßnacht 1995, S.178):

- „1. Die Relationen der Zeichen untereinander sind aus der Sicht des Beschreibungssystems nicht bestimmt; sie können gleichzeitig auftreten.
2. Die Einheiten sind verschieden.“

In der Literatur finden sich synonym zum von Faßnacht eingeführten Begriff „Index-System“ die Termini „Zeichen-System“ (Cranach & Frenz 1969, vgl. Faßnacht 1995, S. 178; auch Mees 1977a, S. 19) bzw. „Merkmal-System“ (Schulz et al. 1973, vgl. Faßnacht 1995, S. 179).

Zur Erläuterung eines Index-Systems konstruiert Faßnacht folgendes Beispiel (vgl. Faßnacht 1995, S. 179):

Es soll die Aussage „Otto ist eine fröhliche Natur“ per Beobachtung überprüft werden. Dafür wird ein Beschreibungssystem konzipiert, das für dieses Personencharakteristikum repräsentative Verhaltensweisen enthält. (Die Grundlagen der Itemerstellung wie Hypothesenbildung, Konventionen, Übereinkünfte,... sollen hier nicht näher erörtert werden, da es sich nur um eine exemplarische Darstellung handelt.) So könnte ein Index-System für den Prädiktor „fröhliche Natur“ wie folgt aussehen:

Prädiktor	Prädikatorwerte
Fröhliche Natur	Singen
	Pfeifen
	Lachen
	Schmunzeln
	Herumhüpfen
	Kopf nach oben gerichtet
	Sprudelnde Bewegungen
	Verschmitztes Lächeln
	Strahlende Augen

Tabelle 1: Index-System zum Prädiktor "Fröhliche Natur" (vgl. Faßnacht 1995, S. 179)

Als weiteres, „reales“ Beispiel führt Faßnacht ein Index-System an, das Lovaas et al. (1973) verwendeten, um den Behandlungseffekt einer Therapie von Kindern mit Autismus-Spektrum-Störung zu erfassen. Sie entwickelten ein fünf Prädiktorwerte enthaltendes Index-System, in dem zwei Werte als symptomatisch und drei als Besserungszeichen betrachtet wurden:

- | |
|--|
| <ol style="list-style-type: none">1. Selbst-Stimulation2. Echolalie3. Angepaßte Sprache4. Soziales nicht-verbales Verhalten<ol style="list-style-type: none">a. Aufforderndes Verhalten; z.B. das Kind erfaßt die Hände des Erwachsenen und führt ihn zur Türe.b. Einwilligungen; z.B. das Kind befolgt die Aufforderung „Setze dich hin“.5. Angemessenes Spiel |
|--|

Tabelle 2: Index-System "Autismus" nach Lovaas et al. (1973, vgl. Faßnacht 1995, S. 181)

Die Beispiele verdeutlichen, dass es bei der Konstruktion von Index-Systemen kaum Grenzen gibt, also eine sehr offene Struktur vorliegt. Faßnacht spricht hier von einem „Beschreibungspluralismus“ (Faßnacht 1995, S. 181).

Kategorien-Systeme

Ein Kategorien-System ist ein qualitatives Beschreibungssystem, das einen einheitlich gedachten Verhaltensaspekt zu jedem Zeitpunkt abdeckt. Nach den weiter oben angeführten Charakterisierungsmerkmalen von Beschreibungssystemen definiert Faßnacht Kategorien-Systeme folgendermaßen (Faßnacht 1995, S. 181):

- „1. Die Relationen der Einheiten untereinander: sie decken den Prädikator vollständig und sich gegenseitig ausschließend ab.
2. Die Einheiten des Systems sind verschieden.“

Die logisch-empirische Konstruktion von Kategorien-Systemen (vgl. Faßnacht 1995, S. 182ff)

Für das Erstellen eines Kategorien-Systems stellt Faßnacht folgende Regeln auf:

1. Zuerst wird die Unterscheidung bezüglich eines Prädikators zwischen „vorhanden“ (ja) oder „nicht vorhanden“ (nein) vorgenommen.
2. Die Ja- / Nein-Prädikatorwerte werden um die Werte „Unkodierbar: Unsichtbar“, wenn sich das Beobachtungsobjekt außerhalb des Beobachtungsraumes befindet, und „Unkodierbar: Rest“ – als Weder-noch-Kode in Bezug auf die anderen Kategorien – erweitert. Auf diese Weise lässt sich ein „basales Kategorien-System“ aufstellen, das inhaltlich noch unbestimmt und auf jegliche Prädikatoren anwendbar ist. Hier eine schematische Darstellung (vgl. Faßnacht 1995, S. 182):

Das basale Kategorien-System	
Prädikator	Prädikatorwerte
Verhaltensaspekt X	Ja
	Nein
	Unkodierbar: Unsichtbar
	Unkodierbar: Rest

Tabelle 3: Ein Allgemeines Kategorien-System, das auf beliebige Prädikatoren anwendbar ist.

Für eine inhaltliche Festlegung wird im nächsten Schritt der Prädiktor bestimmt. Dabei kann nun nicht mehr wie oben nach allgemein logischen Gesichtspunkten vorgegangen werden, sondern es bedarf einer empirischen Differenzierung der Ja-Nein-Kategorien, die je nach theoretischer Grundlegung und/oder forschungsleitendem Interesse unterschiedlich ausfallen wird. Hier sei ein Beispiel aus einer Arbeit von Schäfer aufgezeigt, die unter anderem ethologische Interessen verfolgte (Schäfer 1993, adaptiert von Faßnacht 1995, S. 183):

Prädiktor	Prädiktorwerte
Sozialverhalten des Vorschulkindes	Ja: agonal
	Ja: affiliativ
	Ja: beobachtend
	Ja: Restkategorie
	Nein: am gleichen Objekt
	Nein: alleiniges Spiel
	Unsichtbar
	Weder-noch

Tabelle 4: Logisch-empirische Konstruktion eines Kategorien-Systems "Sozialverhalten des Vorschulkindes"

Hier wurde die basale Ja-Kategorie disjunktiv in vier und die basale Nein-Kategorie in zwei Kategorien aufgegliedert. Zur logischen Optimierung dieses Kategorien-Systems schlägt Faßnacht noch folgende Erweiterungen vor:

Prädiktor	Prädiktorwerte
Sozialverhalten des Vorschulkindes	Ja: agonal
	Ja: affiliativ
	Ja: beobachtend
	Ja: Rest
	Nein: am gleichen Objekt
	Nein: alleiniges Spiel
	Nein: Rest
	Unkodierbar: unsichtbar
	Unkodierbar: unklar
	Unkodierbar: Rest

Tabelle 5: Logisch-empirische Konstruktion eines Kategorien-Systems: Systematische Ausdifferenzierung aller Oberkategorien (Faßnacht 1995, S. 183)

Somit liegt eine logisch vollständige Ausdifferenzierung der empirischen Kategorien vor, wie sie auch für die Interaktions-Analyse in dieser Arbeit vorgesehen ist.

Kategoriengewinnung

Allgemeine Kriterien

Zur Thematik der Kategoriengewinnung führt Fieguth allgemein gültige Kriterien an, die hierbei zu beachten wären (Fieguth 1977, S. 36f):

- Theoretische Ableitung der Kategorien: Ein Kategoriensystem sollte weitgehend aus theoretischen Überlegungen ableitbar oder zumindest in eine theoretische Konzeption einordenbar sein.
- Vollständigkeit der Kategorien: Ein Kategoriensystem muss das gesamte Geschehen der Beobachtung erfassen können, jedes Verhalten (auch Nicht-Verhalten) muss kodierbar sein.
- Unabhängigkeit der Kategorien: Die Kategorien sollen leicht diskriminierbar und möglichst unabhängig voneinander sein; jedes zu kodierende Verhalten muss eindeutig einer Kategorie zuzuordnen sein.
- Konkretheit der Kategorien: Die Kategorien müssen verhaltensnah definiert sein; sie sollen die Beschreibung beobachtbarer Sachverhalte ermöglichen. (Faßnacht diskutiert in diesem Zusammenhang die notwendige Differenzierung zwischen „Sachverhalt“ und „Tatsache“, der er den objektiveren Charakter in Bezug auf Verhaltensbeobachtung einräumt; vgl. Kamlah & Lorenzen 1973, bei Faßnacht 1995, S. 173)
- Anzahl der Kategorien: Ein pragmatisches Kriterium stellt jenes nach der Anzahl der Kategorien dar. Die Anzahl an Kategorien sollte so gering wie möglich gehalten werden, um die Beobachtungs- und Registrierfähigkeit der beobachtenden Person nicht zu überfordern.

Das Kindverhalten als Basis zur Gewinnung von Beobachtungskategorien

Margarete Krenauer befasst sich in ihrem Artikel „Gegenwärtige Beobachtungssysteme in Schule und Vorschule“ mit der Verhaltensbeobachtung im pädagogischen Arbeitsfeld (Krenauer 1977). Dabei orientiert sie sich in Bezug auf die Bildung von Beobachtungskategorien u.a. am Kindverhalten. Dieses wird in drei grobe Verhaltensklassen unterschieden: aggressives Verhalten, Störverhalten und neutrales bzw. konstruktives Verhalten. Zu jedem der drei Verhaltenskomplexe

werden Unterkategorien gebildet, die als operationalisierte Grundlage für die Kodierung der Verhaltensbeobachtung herangezogen werden können. Im Folgenden sind diese aufgelistet (vgl. Krenauer 1977, S. 101ff):

Aggressives Verhalten

Krenauer orientiert sich beim Verständnis von Aggression an einer Definition von Selg (Selg 1974, zit. n. Krenauer 1977, S. 101): „Eine Aggression besteht in einem gegen einen Organismus oder ein Organismussurrogat gerichteten Austeilen schädigender Reize...“ Es wird zwischen Aggressionen unterschieden, die gegen Personen oder gegen Sachen gerichtet sind. Bei den personenbezogenen Aggressionen wird noch zwischen verbalen und physischen bzw. spontanen und reaktiven differenziert. Somit lassen sich folgende Kategorien bilden:

- Physisch: Alle Aggressionen, die mittelbar oder unmittelbar körperlichen Kontakt implizieren, sowie das Setzen von Reizen, die Schreckreaktionen auslösen, wenn es keine Reize sind, die mit Sprechwerkzeugen produziert werden (Bein stellen, anspucken, erschrecken, schlagen,...)
- Verbal: Alle artikulierten und unartikulierten aggressiven Äußerungen mit den Sprechwerkzeugen, die entweder durch ihre Reizintensität oder Inhalte aversiv sind, sowie alle mimischen und pantomimischen Zeichen, die Missbilligung und Bedrohung bedeuten (Fratze schneiden, Drohgebärden, beschimpfen, anschreien,...)
- Reaktiv: Als reaktiv wird aggressives Verhalten verstanden, das von einem aversiven, störenden Reiz ausgelöst wird, der von einer interagierenden Person ausgeht. (Störung beim Spiel, anrempeIn, umstoßen,...)
- Spontan: Als „spontan“ sind alle Reaktionen zu bezeichnen, die nicht reaktiv sind.
- Destruktion: Alle Aggressionen, die sich gegen Gegenstände richten, diese zerstören oder beschädigen bzw. die Gefahr einer Beschädigung oder Zerstörung bedeuten, werden als „destruktiv“ bezeichnet. (gegen Möbel oder Spielsachen treten, mit Bausteinen werfen, Malblätter verkritzeln,...)

Störverhalten

Unter „Störverhalten“ wird Verhalten verstanden, das zwar aversiv, jedoch nicht aggressiv ist. Es ist von der jeweiligen Situation und der Erwartungshaltung der

Interaktionspartner/innen abhängig und scheint nicht gerichtet zu sein. Folgende Kategorien von Störverhalten sind bei Krenauer vorzufinden:

- **Gross motor:** Hier sind alle stark motorischen Aktivitäten gemeint, die in dem jeweiligen Erwartungsrahmen aufgrund ihrer Intensität und/oder Frequenz als störend gelten müssen. (umherrennen, herumtoben, auf Sessel und Tische steigen,...)
- **Lärmen:** Alle Verhaltensweisen, die nicht unter „Aggression“ kodiert werden können und durch ihren Schallpegel und gemessen an den situationsabhängigen Erwartungen als störend gelten müssen, werden als „Lärmen“ bezeichnet. (schreien, mit Gegenständen hämmern und schlagen, Türen knallen,...)
- **Ungehorsam:** Als „Ungehorsam“ gelten alle Verhaltensweisen, die eine Nichtbefolgung einer impliziten oder expliziten Anweisung darstellen und dadurch eine Störung des Gruppengeschehens oder eine Erwartungsenttäuschung bedeuten. (beim Vorlesen zu oft zu laut sprechen, beim Essen herumpantschen, im Morgenkreis nicht mitmachen,...)
- **Nicht relevant:** Alle Verhaltensweisen, die nicht störend sind, aber nicht den Erwartungen entsprechen (also nicht situationsadäquat sind), werden als „Nicht relevant“ bezeichnet. Dabei handelt es sich um Verhalten, das als selbststimulierend angesehen wird oder auf Langeweile bzw. Unorientiertheit hindeutet (über längere Zeit mit dem Sessel schaukeln, über längere Zeit scheinbar planlos herumstehen, über längere Zeit vor sich hinstarren...).

Konstruktive bzw. neutrale Verhaltensweisen

Krenauer bezeichnet jene Verhaltensweisen als konstruktiv bzw. neutral, die im Falle einer therapeutischen Intervention als „förderungswürdig gelten und teilweise als konstruktive Alternativen zu unerwünschtem Verhalten angesehen werden können“ (Krenauer 1977, S. 102). Dabei kommt sie zu folgender Kategorienbildung:

- **Leistungsverhalten:** Als „Leistungsverhalten“ gilt alles Verhalten, das auf die Übernahme der Leistungserwartungen durch das Kind schließen lässt. Hier sind Verhaltensweisen gemeint, in denen das Kind seine Kompetenzen zeigen kann, Arbeits- oder Spielprodukte erstellt, Hilfe leistet oder Organisationsaufgaben übernimmt (Bauwerke herstellen, basteln, Anweisungen weitergeben, Tisch putzen, Spiele bringen...).

- Sozialverhalten: Alle Verhaltensweisen, die eine kooperative Interaktion darstellen oder anbahnen sollen, werden als „Sozialverhalten“ bezeichnet (anlachen, jemanden ansprechen, einem anderen Kind helfen, kooperativ spielen...).
- Unauffällig: Jedes Verhalten, das durch die anderen Kategorien nicht erfassbar ist, wird als „Unauffällig“ bezeichnet.
- Ohne Beobachtung: „Ohne Beobachtung“ wird verzeichnet, wenn das Kind der Wahrnehmung der beobachtenden Person nicht zugänglich ist.

Alle Kindverhalten-Kategorien werden in einer Präferenzliste geordnet, nach der bei gleichzeitig auftretenden Verhaltensweisen jene verzeichnet wird, die unter dem Gesichtspunkt der Untersuchung die wichtigere ist. Bei Krenauer ergibt sich folgende Präferenz: Aggression, Störverhalten, konstruktives bzw. neutrales Verhalten (Krenauer 1977, S. 103; die Präferenzhierarchie wird nicht näher erläutert).

Die hier im Exkurs zur Kategoriengewinnung ausgeführten Überlegungen stellen eine Grundlage für die Überlegungen zur Bildung von Beobachtungskategorien für die in dieser Arbeit erörterte Interaktions-Analyse dar (vgl. in dieser Arbeit Abschnitte 5.7.1, 5.8.1 und 5.9.1).

4.6.3 Dimensional-Systeme

Faßnacht definiert ein Dimensional-System folgendermaßen (Faßnacht 1995, S. 190):

- „1. Die Relationen der Einheiten: ihr Zueinander ist wie im Kategorien-System ein disjunktiv exhaustives, jedoch mit dem Zusatz, daß der Zeichenvorrat eindeutig auf einer Geraden angeordnet ist.
2. Die Einheiten sind, im Unterschied zu allen bisher besprochenen Systemen, gleich.“

Dimensional-Systeme zielen auf die Quantifizierung von Aussagen ab, sie werden auch als „direkte Quantifizierungssysteme“ bezeichnet. Die Grundidee der Dimensional-Systeme besteht in der Vorstellung einer räumlichen Ordnung. Die Relationen der Einheiten, die gleich sind, entsprechen einer geradlinigen

Geordnetheit (vgl. Faßnacht 1995, S. 203). Es lassen sich drei Arten von Dimensional-Systemen, die in der Messtheorie „Skalen“ genannt werden, unterscheiden: Ordinal-, Intervall- und Ratioskalen. Dabei charakterisieren sich die drei Skalen durch ihre verschiedenen Ordnungsgrade in Bezug auf die Rangposition ihrer Einheiten, die Relation der Differenzwerte und der Relation ihrer Absolutwerte. Mathematisch werden die Skalen durch ihre Invarianzen gegenüber Transformationen definiert. Die Ratioskala hat den höchsten Ordnungsgrad, die Ordinalskala den niedrigsten. Die Diskussion über die zulässige Verwendung eines Skalenniveaus speziell bei psychologischen Prädikatoren würde den Rahmen dieser Arbeit sprengen.

4.6.4 Struktural-Systeme

Ein Struktural-System lässt sich auch durch die Relation der Einheiten zueinander definieren (Faßnacht 1995, S. 197):

- „1. Die Relationen der Einheiten: die Einheiten befinden sich in einer je bestimmten räumlichen Ordnung, die komplexer als die dimensionale ist; die Einheiten müssen weder disjunktiv noch exhaustiv sein.
2. Die Einheiten können gleich wie auch verschieden sein.“

Auch bei Struktural-Systemen sind räumliche Ordnungsgesichtspunkte zu verorten, jedoch haben sie komplexeren Charakter als bei den Dimensional-Systemen. Sie können aus Index-, Kategorien- und Dimensional-Systemen aufgebaut werden, was zu dem Standpunkt führen kann, Struktural-Systeme seien keine eigenständigen Beschreibungssysteme (vgl. Faßnacht 1995, S. 197 & 203). Sie dienen mehr dem Erklären als dem Beschreiben. Die am häufigsten anzutreffende strukturelle Ordnung ist die Hierarchiestruktur oder das Baumdiagramm. Doch auch sequentielle Analysen von Handlungsstrukturen werden häufig in Struktural-Systemen dargestellt.

Im Folgenden soll auf eine Evaluationsstudie Bezug genommen werden, in der Nominal-Systeme – und hier wiederum speziell die Kategorien-Systeme – zum Einsatz kamen. Die Studie wird hier in den Fokus der Betrachtung gestellt, da sie handlungsleitend für den Forschungsgegenstand dieser Arbeit ist. So werden sowohl Durchführungsmodalitäten sowie Kategoriensysteme des vorliegenden

Dissertationsvorhabens von der im nächsten Abschnitt dargestellten Evaluationsstudie abgeleitet.

4.7 Analyse von Interaktionsprozessen in Schulklassen des „Schulversuchs zur gemeinsamen Unterrichtung behinderter und nichtbehinderter Schüler in einem Klassenverband (Integrationsklasse) der Grundschule am Standort Robinsbalje“ (Feuser/ Meyer 1987)

Im Rahmen des in der Überschrift genannten Schulversuchs in Bremen in den 1980ern war auch die wissenschaftliche Begleitung durch die Universität Bremen Bestandteil der Durchführung. So kamen der Erhebung, Auswertung und Analyse der Interaktionsprozesse²¹ in der Klasse besondere Bedeutung zu (vgl. Feuser & Meyer 1987, S. 107). Dabei betonen die Autor/innen, dass die wissenschaftliche Begleitung weniger einem Selbstzweck bzw. einem primär dokumentarischen Zweck diene, sondern vielmehr prozessbegleitenden Charakter hatte. So flossen die Erkenntnisse der getätigten Erhebungen und Analysen in Form von Supervision und Beratung der im Schulversuch arbeitenden Lehrer/innen in den Unterricht ein. Mittels dreier Verfahren der Situations- und Verhaltensanalyse wurden die Interaktionsprozesse zwischen Lehrer/innen und Schüler/innen, zwischen Schüler/in und Schüler/in bzw. Schüler/in und Schüler/innen untersucht. So konnten Informationen bezüglich der Entwicklungsprozesse der Schüler/innen – an den Parametern der Art und Artikulation ihrer Kommunikationsbedürfnisse wie ihrer (Re-)Aktionen auf die Art und Artikulation der Kommunikationsbedürfnisse anderer – und bezüglich der

²¹ Zur Definition von Interaktion sei hier auf Feuser verwiesen (1995, S. 234): „Auch die Begriffe Interaktion und Kommunikation sind [...] von zentraler Bedeutung. Im allgemeinsten Sinne ihres Verständnisses bezeichnen sie im Kontext des zwischenmenschlichen und mithin sozialen Verkehrs primär die Momente des Beziehungsaspektes, der Einwirkung auf das Verhalten des anderen und der Mitteilungen i.S. des Austausches und der Vermittlung von Botschaften zwischen den Individuen. Dabei wird davon ausgegangen, daß menschliche Kommunikation und Interaktion den durch Signale und Sprache vermittelten zwischenmenschlichen Erfahrungsaustausch beinhalten, der durch die wechsel- wie einseitige Abbildung von Bewußtseinsinhalten zwischen Individuen ausgeführt wird, die auch übertragen werden können und – im pädagogischen Prozeß – übertragen werden sollen. Der Interaktion kommt dabei mehr das Moment wechselseitigen Aufeinanderwirkens zum Zweck der Abstimmung des Verhaltens bzw. des konkreten Handelns der Kooperationspartner zu.“

Eine kürzere Definition zum Begriff „Soziale Interaktion“ ist bei Dorsch zu finden: „...die gegenseitige Beeinflussung von Individuen innerhalb von und zwischen Gruppen und die dadurch entstehenden Änderungen des Verhaltens oder der Einstellungen, Meinungen etc., ein weiterer Begriff als Kommunikation, z.T. aber auch mit diesem syn. (Dorsch 1976, zit.n. Stangl 2008; im Internet unter: <http://psychologie-news.stangl.eu/95/interaktion> 24.08.2017)“ – vgl. dazu auch in dieser Arbeit S. 25

Interaktionshäufigkeit und –struktur der Lehrer/innen mit den Schüler/innen gewonnen werden (Feuser & Meyer 1987, S.108).

4.7.1 Methoden, Verfahren und Durchführung bei Feuser/ Meyer

Zur systematischen Datenerhebung im Schulversuch wurden folgende Verfahren eingesetzt: Sequentierte Interaktions-Analysen, Time-sampling-Verfahren und Soziogramme. Die für die ersten beiden Verfahren nötigen Beobachtungen erfolgten in nicht teilnehmender, offener Form im Feld, deskriptiv und diskontinuierlich. Sie wurden jeweils über einen Zeitraum von 15 Minuten durchgeführt, wobei die Variablen zur Entscheidung über Beginn und Abfolge der Beobachtungseinheiten curricularer und didaktischer Natur waren. Die Erhebungen erfolgten jeweils in Situationen mit stark spezifischen Handlungsanforderungen (z.B. Arbeit an einem Arbeitsblatt) und in Situationen mit weniger spezifischen Anforderungen (z.B. Partner/innenarbeit, Spielphasen,...). Die Beobachtungen wurden von jeweils zwei Beobachter/innen durchgeführt, als Intertester/innen-Reliabilitäts-Koeffizient wurde der Wert 0,8 festgesetzt. Für die Protokollierung eines Soziogramms standen 30 Minuten zur Verfügung.

Zur Sequentierten Interaktions-Analyse

In unterschiedlichen Situationsbedingungen kommt es, ausgehend von der Lehrperson oder vom Kind, in Abhängigkeit von den je individuellen Motivationen und Möglichkeiten, zu bestimmten Verhaltensweisen, auf die wiederum unmittelbar Konsequenzen verschiedener Art aus der Umwelt erfolgen, die das Individuum auf seine Tätigkeit bezieht und in spezifischer Weise verarbeitet (Feuser & Meyer 1987, S.110). Die Unmittelbarkeit der Verhaltensfolge – auch „Mikrosequenz“ genannt – ist hierbei von wesentlicher Bedeutung für das Lernen. Nur über die räumlich-zeitliche Nähe (Kontiguität) von Handlungen lassen sich lernwirksame Relevanzen feststellen. Jeder Interaktionsprozess ist in folgende Sequenzen einzuteilen:

1. Situation (im Sinne der Ausgangsbedingung z.B. durch eine Instruktion der Lehrperson)
2. Verhalten
3. Konsequenz

Analyse von Interaktionsprozessen in Schulklassen des „Schulversuchs zur gemeinsamen Unterrichtung behinderter und nichtbehinderter Schüler in einem Klassenverband (Integrationsklasse) der Grundschule am Standort Robinsbalje“
(Feuser/ Meyer 1987)

In Bezug auf die Lehrperson-Schüler/in-Interaktionen lassen sich die Mikrosequenzen in zwei Richtungen darstellen (vgl. Feuser & Meyer 1987, S. 111):

	Situation	Verhalten	Konsequenz
A	Initiative der Lehrperson zum Kind	(Re-)Aktion des Kindes auf die Initiative der Lehrperson	Konsequenz der Lehrperson auf die (Re-)Aktion des Kindes
B	Initiative eines Kindes zur Lehrperson	(Re-)Aktion der Lehrperson auf die Initiative des Kindes	Konsequenz des Kindes auf die (Re-)Aktion der Lehrperson

Die verschiedenen Qualitäten – sowohl der „Initiativen“, der „(Re-)Akionen“ und der „Konsequenzen“ – sind von hoher Relevanz für die Entwicklungsprozesse der Kinder. Um nun Interaktionsprozesse dieser Art hinsichtlich ihrer Qualität analysieren zu können, bedarf es der Bildung von Verhaltensklassen – sprich Kategorien. Eine solche Klassifikation erfolgte in Orientierung an eruierten lernbestimmenden Faktoren, die mittels unsystematischer Beobachtung der unterrichtlichen Praxis der Schulversuchsklassen entnommen wurden.

Mit den Sequentierten Interaktions-Analysen wurden im Schulversuch die Lehrer/innen-Schüler/innen-Interaktionen untersucht.

Zum Time-sampling-Verfahren

Zur Erhebung der Quantitäten der Interaktionen zwischen den Lehrpersonen und den Schüler/innen wurde das „Time-sampling-Verfahren“ eingesetzt (vgl. Feuser & Meyer 1987, S. 127ff). Der Schwerpunkt lag auf der Erfassung der Quantitäten bestimmter Qualitäten des Verhaltens der Lehrpersonen.

Dabei wurde außer Acht gelassen, ob das beobachtete Verhalten der Lehrperson aktiven oder reaktiven Charakter hatte.

Die Gesamtbeobachtungszeit betrug je Erhebungsdurchgang acht mal 15 Minuten, d.h. insgesamt 120 Minuten. Viermal wurde in einer strukturierten Unterrichtssituation (Morgenkreis, gemeinsames Singen,...) beobachtet, viermal in einer unstrukturierten (Arbeit in einer Arbeitsgruppe, Partner/innenspiel,...). Dabei wurden Sequenzen gewählt, in denen die zu beobachtende Lehrperson zur Hälfte in unterrichtsleitender Funktion (Erklärungen bzw. Anweisungen gebend, Anforderungen für alle Schüler/innen formulierend...) tätig war, zur Hälfte in unterrichtsstützender Funktion (einzelnen Schüler/innen die allgemeinen Anforderungen nochmals erläuternd, bei der Durchführung von Aufgaben Hilfe gebend...). Über die 15-minütigen

Beobachtungsphasen wurde ein Raster von 10-Sekunden-Intervallen gelegt. Die Beobachter/innen erhielten alle zehn Sekunden über einen Ohrhörer ein akustisches Signal. Das zu diesem Zeitpunkt beobachtete Verhalten der Lehrperson wurde auf einem Beobachtungsbogen verzeichnet. Somit ergaben sich je Beobachtungssequenz 90 Verzeichnungen, die in weiterer Folge quantitativ in Form von Erhebungen der Kategorienhäufigkeiten und deren Vergleiche ausgewertet und analysiert werden konnten.

Zum soziometrischen Verfahren

Zur Erhebung der Interaktionsstruktur zwischen den Schüler/innen des Schulversuchs wurden soziometrische Verfahren herangezogen (vgl. Feuser & Meyer 1987, S. 132ff). Die Wahl der Beobachtungszeiträume zur Datenerhebung erfolgte analog zur Auswahl jener für die Beobachtung mittels Time-sampling-Verfahrens: Es wurden einerseits strukturierte Unterrichtssituationen gewählt, in denen es spezifische Anforderungen (Handlungszusammenhänge, stark über Unterrichtsinhalte und deren Strukturierung bestimmt) an das zu beobachtende Kind gab. Andererseits wurde das Kind in unstrukturierten Unterrichtssituationen beobachtet, in denen unspezifische Anforderungen vorherrschten (gemeinsames Spiel, Unterhaltung, Buchbetrachtung in der Lesecke,...). Jeweils für eine halbe Stunde wurde der Austausch eines Kindes mit seinen Mitschüler/innen in einer strukturierten und in einer unstrukturierten Unterrichtssituation beobachtet. Die Erhebung erfolgte hier mehrdimensional: Zum einen wurden Anzahl und Qualitäten der aktiven und der reaktiven Kontaktnahmen des zu beobachtenden Kindes verzeichnet, d.h. es wurde festgehalten, wenn und wie das Kind X mit einem anderen Kind (Y, Z,...) Kontakt aufnimmt bzw. wenn und wie das Kind X auf Kontaktnahme durch ein anderes Kind (Y, Z,...) reagiert. Zum anderen wurden Anzahl und Qualitäten der aktiven und reaktiven Kontaktnahmen der anderen Kinder zum beobachteten Kind hin verzeichnet, d.h. es wurde registriert, wenn und wie ein anderes Kind (Y, Z,...) mit dem Kind X Kontakt aufnimmt bzw. wenn und wie das andere Kind (Y, Z,...) auf Kontaktnahme durch das Kind X reagiert. Die so gewonnenen Daten lassen sich quantitativ über Darstellung von Häufigkeiten und qualitativ z.B. mittels Soziogrammen analysieren.

4.7.2 Interaktionskategorien bei Feuser/ Meyer

Kategorien der Sequentierten Interaktions-Analyse

Im Folgenden sind nun die aus der Lerntheorie und aus der praktischen Beobachtung abgeleiteten Kategorien von Interaktionen dargestellt, wie sie bei den Sequentierten Interaktions-Analysen zum Einsatz kamen (vgl. Feuser & Meyer 1987, S. 123):

- 1. Instruktion
 - Frage
 - Aufforderung
 - Instruktion eingelöst (auf Schüler/innenseite)
- 2. Bekräftigung
 - Gestisch/mimisch
 - Verbal
 - Physisch
 - Bekräftigung angenommen (auf Schüler/innenseite)
- 3. Hilfe
 - Erklärung
 - Modell
 - Cue (Zeichen)
 - Physisch
 - Hilfe angenommen (auf Schüler/innenseite)
- 4. Neutrale Konsequenz
- 5. Aversiv
 - Gestisch/mimisch
 - Verbal
 - Physisch

Kategorien des Time-sampling-Verfahrens

Folgende Kategorien wurden verzeichnet:

1. Bekräftigung (Lob) / Verstärkung
2. Strafe (Tadel) / Aversiv

3. Neutrale Konsequenz
4. Hilfe
5. Instruktion
6. Nicht auf Schüler/in gerichtetes Lehrer/innenverhalten

Die angeführten Kategorien wurden ebenfalls in unsystematischen Beobachtungen gewonnen und überprüft. D.h. es handelt sich hier wie bei der Sequentierten Interaktions-Analyse um Kategorien, die in Form von realen, im Unterricht praktizierten Verhaltensweisen von Lehrer/innen und Schüler/innen auftreten. Sie erwiesen sich als geeignet, das gesamte Spektrum der Interaktionsqualitäten zwischen den agierenden Personen zu erfassen.

Kategorien des soziometrischen Verfahrens

Analog zu den bereits oben dargestellten Kategorien ergab sich für die soziometrische Erhebung der Verhaltensweisen der Schüler/innen zueinander folgendes Kategoriensystem (vgl. Feuser & Meyer 1987, S. 133):

1. partnerschaftliche Kontaktnahmen

- Unterhaltung
- Spiel
- Regelfindung auf verbale Weise (hierzu gehört auch, wenn eine kontroverse Auseinandersetzung im Zusammenhang mit einem Spiel verbal ausgetragen wird und zu einer Einigung gefunden wird)
- Regelfindung durch physische Mittel

2. Hilfe

- Hilfe erbeten
- Hilfe erfragt
- Zur Hilfe aufgefordert
- Unaufgeforderte Hilfeleistung

3. Aversiv

- Verbale Auseinandersetzung
- Gestisch/mimische Auseinandersetzung
- Physische Auseinandersetzung

4. Neutral

- Kontaktnahmen, die von der angesprochenen Person durch keine der vorgenannten Kategorien eine Beantwortung finden

Bei der Entwicklung eines Erhebungsinstrumentariums zur Evaluation der sozio-emotionalen Kompetenzen von Schüler/innen mit schweren Beeinträchtigungen stellten die hier ausgeführten Überlegungen, Instrumentarien und entwickelten Kategorien einen Hauptbezugspunkt dar. So kommt bei der im empirischen Teil dieser Arbeit aufgezeigten Interaktions-Analyse ebenfalls das Time-sampling-Verfahren zum Einsatz. Die Beobachtung der Schüler/innen erfolgt auch in nicht teilnehmender, offener Form im Feld, deskriptiv und diskontinuierlich. Dabei wird in zwei strukturierten Situationen mit spezifischen Handlungsanforderungen (Unterrichtsbeginn und Arbeitsphase) und in einer unstrukturierten Situation mit unspezifischen Anforderungen (Pause) jeweils 15 Minuten lang beobachtet.

Bei der Erstellung der Prädikatorwerte (verbale, mimisch/gestische, physische Interaktion – partnerschaftlich oder aversiv; sowie neutrale Aktion; vgl. in dieser Arbeit S. 168) für die Beobachtung des Interaktionsverhaltens der Schüler/innen dienten die von Feuser & Meyer entwickelten Kategorien als Vorlage. Auch der Umstand, dass das von Feuser & Meyer entwickelte Verfahren bereits in der Praxis erprobt und eingesetzt wurde, war weiterer Grundstein für die Entwicklung des in der vorliegenden Arbeit dargestellten Instrumentariums.

5 Empirischer Teil

5.1 Pädagogisch-praktische Verortung des vorliegenden Dissertationsvorhabens

Im Jahr 2010 wurde seitens des Stadtschulrates für Wien, Abteilung Pflichtschulen, und der Arbeiterkammer Wien eine Längsschnittstudie in Auftrag gegeben, die in Kooperation mit der Pädagogischen Hochschule Wien durchgeführt werden sollte. Intention der Studie war es, festzustellen, ob und welche Rahmenbedingungen schulischen Unterricht in der Volksschule effizient machen. Dabei wurde das Augenmerk speziell auf den Wirkungsgrad organisatorischer Parameter gelegt (vgl. Gröpel 2016). Als zentrales Element galt dabei die Gegenüberstellung der Organisationformen Jahrgangsklasse und Mehrstufenklasse²². In der Studie wird einerseits der Leistungs- bzw. Kompetenzstand der Schüler/innen im kognitiven und sozio-emotionalen Bereich entsprechend dem Lehrplan evaluiert, andererseits liegt ein Fokus auf der Analyse von Bedingungen, unter denen optimierte Kompetenzentfaltung erfolgt (vgl. Weihs-Dengg 2016). Die Erhebungen wurden erstmals zu Beginn der zweiten Schulstufe durchgeführt und am Ende der vierten Schulstufe mit denselben Untersuchungsinstrumentarien wiederholt (vgl. Urbanek 2016). Die Stichprobenpopulation umfasste 647 Schüler/innen, 321 Kinder in Jahrgangsklassen und 326 Kinder in Mehrstufenklassen. In der Studie wurden jeweils die Leistungen in den Bereichen Lesen, Rechtschreiben, Verfassen von Texten und Mathematik erhoben sowie die Kompetenzentwicklung im sozio-emotionalen Bereich festgestellt. Dazu wurden teilweise standardisierte Verfahren wie der Salzburger Rechtschreibtest (vgl. Landerl/Wimmer/Moser 1997) und das Salzburger Lesescreening (vgl. Mayringer & Wimmer 2003) eingesetzt sowie eigene Instrumente für die Bereiche „Verfassen von Texten“ und „Mathematik“ entwickelt. Für den Bereich „Sozio-Emotionale Kompetenzen“ wurde ein Rating-Skala-Einschätzungsbogen erstellt.

²² Eine Mehrstufenklasse ist eine altersheterogene Lerngruppe, in der Schüler/innen von der 0. (Vorschulstufe) – 4. Schulstufe nach reformpädagogischen Unterrichtskonzepten lernen.

Die Studie wollte die angesprochenen Leistungen und Kompetenzen *aller* Schüler/innen der Stichprobe erheben, auch von Schüler/innen mit sonderpädagogischem Förderbedarf, die in den Evaluationsklassen integrativ beschult wurden. Dies äußert sich in der Forschungsfrage 3 der Studie, die lautet: „Welche Leistungen und Kompetenzen lassen sich in den ausgewählten Bereichen bei Schulkindern mit sonderpädagogischem Förderbedarf, in Klassen des Schulversuchs *Wiener Reformpädagogische* Mehrstufenklasse und in Jahrgangsklassen feststellen?“ (Weihs-Dengg 2016, S. 15) Die Zuerkennung eines sonderpädagogischen Förderbedarfs infolge physischer oder psychischer Behinderung (vgl. Schulpflichtgesetz § 8) und die Zuordnung von Lehrplänen der Sonderschule (vgl. Schulorganisationsgesetz §§ 6 und 23) ist an die Feststellung geknüpft, dass ein Kind dem Unterricht in der Regelschule „nicht zu folgen vermag“. Daher wurde davon ausgegangen, dass speziell das Instrumentarium zur Erhebung der kognitiven Kompetenzen der Schüler/innen ohne sonderpädagogischen Förderbedarf, das auf Basis des Volksschullehrplans entwickelt wurde, so nicht zur Kompetenzerhebung der Schüler/innen mit sonderpädagogischem Förderbedarf eingesetzt werden kann. Auch bei der Erhebung der sozio-emotionalen Kompetenzen erschien speziell bei der Proband/innengruppe der Schüler/innen mit dem Lehrplan der Sonderschule für schwerstbehinderte Kinder²³ ein divergentes Evaluationsprocedere nötig, da das entwickelte Messinstrument zur Erhebung der sozio-emotionalen Kompetenzen der Schüler/innen mit Regelschullehrplan aus einem Rating-Skala-Einschätzungsbogen besteht, der ein altersgemäßes Sprachverständnis voraussetzt.

Im Lehrplan der Sonderschule für schwerstbehinderte Kinder werden „die besonderen Bildungsaufgaben jener Schülerinnen und Schüler, für die erst Basisfunktionen und Basisqualifikationen für einen Schulbesuch aufzubauen sind“, ausgeführt (S.7). Des Weiteren ist zu lesen: „Bei Kindern mit erhöhtem Förderbedarf kann im allgemeinen eine altersgemäße Sprachentwicklung nicht erwartet werden. Häufig besteht auch ein großer Unterschied zwischen Sprachverständnis und Sprachgebrauch“ (Bildungs- und Lehraufgabe Bereich Sprache, S. 42). So war davon auszugehen, dass jene Schüler/innen mit schweren Beeinträchtigungen, denen der Lehrplan der Sonderschule für schwerstbehinderte Kinder zugewiesen

²³ Seit 2015 Lehrplan der Sonderschule für Kinder mit erhöhtem Förderbedarf. In dieser Arbeit wird jedoch weiterhin der Begriff „Lehrplan der Sonderschule für schwerstbehinderte Kinder“ verwendet, da dieser zur Zeit der Erhebungen Gültigkeit hatte.

wurde, nicht jenes Kompetenzniveau der Selbstbeurteilung sozio-emotionaler Kompetenzen aufweisen, das zur Bewältigung des für die Studie entwickelten Rating-Skala-Einschätzungsbogens nötig ist. Dennoch war es das Bestreben, auch die sozio-emotionalen Kompetenzen dieser Kinder – speziell im integrativen Setting – zu erfassen, denn gerade die Entwicklung der Kinder mit schweren (oder auch schwersten) Beeinträchtigungen stellt einen Indikator für erziehungswissenschaftlich pädagogisch professionelles Handeln dar (vgl. Feuser 1995/2002, Jantzen 2001, Störmer 2001, Grubich 2009). So galt es, ein Verfahren zu finden, das die Erhebung der sozio-emotionalen Kompetenzen jener Proband/innengruppe ermöglicht. Des Weiteren sollten die Kompetenzen messbar darzustellen sein, um Veränderungen in der Entwicklung zwischen den beiden Erhebungszeitpunkten feststellen zu können. Zu diesem Zweck soll an dieser Stelle eine entsprechende Literaturrecherche dargelegt werden.

5.2 Literaturüberblick zum Forschungsbereich

Als Forschungsgegenstand dieser Arbeit manifestieren sich die sozio-emotionalen Kompetenzen von Schüler/innen mit schweren Beeinträchtigungen in integrativen, heterogenen Settings. So waren die Begriffe „sozio-emotionale Kompetenz“, „Beeinträchtigung“ und „Schüler/innen mit sonderpädagogischem Förderbedarf in integrativen Settings“ handlungsleitend für die Literaturrecherche zum Forschungsbereich. Im Folgenden sollen Studien, die (auch) die Erfassung sozio-emotionaler Kompetenzen von Schüler/innen mit Beeinträchtigungen – meist im Vergleich integrativer Settings mit Sonderbeschulung – im Fokus hatten, dargelegt werden. Dabei sollen zunächst empirische Studien, den deutschsprachigen Raum betreffend, erläutert werden. Danach finden sich internationale Studien zur Thematik, die über den deutschsprachigen Raum hinausgehen. Im Anschluss daran werden Anknüpfungspunkte hinsichtlich auftretender Forschungslücken, die zu erörtern schließlich die Grundlage des vorliegenden Dissertationsvorhabens darstellen, aufgezeigt.

Im Kanton Zürich wurde von 2005 bis 2009 eine qualitative Studie (INTEGRU) durchgeführt, die sich mit der Integration von zehn Kindern mit besonderem

Förderbedarf im Schulversuch „Grundstufe“²⁴ befasst, in dem Kinder im Schuleingangsbereich altersheterogen unterrichtet werden (vgl. Wagner-Willi & Widmer-Wolf 2008 und 2009). Bei dieser Erhebung wurden in Gruppendiskussionen mit den Lehrpersonen zur Entwicklung der Kinder der Fallgruppe, zur Zusammenarbeit bei der Gestaltung des Unterrichts und des Fördersettings, zur Kommunikation mit den Eltern sowie zur Gestaltung des Übertritts in die zweite Klasse der Primarstufe Aussagen gesammelt. Des Weiteren wurden Interviews mit den Eltern bezüglich der Entwicklung ihrer Kinder und der Kommunikation mit den Lehrkräften durchgeführt. Die Kinder wurden in videogestützten Gruppendiskussionen zu deren Befinden im Schulversuch „Grundstufe“ und ihren Heterogenitätsvorstellungen befragt und mittels Videoaufzeichnungen von Freispiel- und Unterrichtssituationen beobachtet.

Zusammenfassend lassen sich die Ergebnisse der Studie, die auf qualitativ-rekonstruktiven Analysen basieren, wie folgt festhalten:

Bei der Mehrheit der Proband/innen konnten nach Einschätzung der Lehrer/innen positive Entwicklungen der sprachlichen und mathematischen Kompetenzen festgestellt werden. In Bezug auf die Zusammenarbeit der Pädagog/innen aus dem Elementarbereich mit jenen der Primarschule zeigten sich in einigen Klassen des Schulversuchs „Grundstufe“ gelungene Modelle der Kooperation und Arbeitsteilung, jedoch wurde in mehreren Klassen des Schulversuchs auch eine Differenzierung der Verantwortlichkeit für den Unterricht nach Berufssparte (Elementarbereich vs. Primarschule) erkennbar.

Speziell die an manchen Grundstufen erkennbare Jahrgangsorientierung und separierende Fördersettings führten zu Stigmatisierungspotentialen für einige Kinder mit besonderem Förderbedarf. Nach kritischer Reflexion gelang es in einigen Klassen des Schulversuchs „Grundstufe“, das Fördersetting entsprechend anders zu gestalten. Bezüglich der Zusammenarbeit mit der/dem schulischen Heilpädagogin/en konnten regelmäßige Formen der Absprache etabliert werden. An Standorten mit komplexen Anforderungen (große Klasse, hoher Anteil fremdsprachiger Kinder) gestaltete sich die Kommunikation erschwert.

Hinsichtlich der Integration der Kinder mit besonderem Förderbedarf in die Peergemeinschaft konnte festgestellt werden, dass fast alle Kinder in ihrem letzten

²⁴ Der Schulversuch „Grundstufe“ führt zwei pädagogische Systeme – den Kindergarten und die erste/n Klasse/n der Primarstufe – zu einer neuen Schulstufe zusammen.

Grundstufenjahr integriert waren. Dabei erwies sich die Altersheterogenität als förderlich, da so größere Interaktions- und Kommunikationsmöglichkeiten eröffnet wurden.

Von den Eltern der Proband/innen wurde speziell der integrative Ansatz des Schulversuchs geschätzt.

Eine weitere Studie aus der Schweiz, die 2011 veröffentlicht wurde, befasste sich mit der schulischen Integration von Kindern mit einer intellektuellen Beeinträchtigung. Dabei lag der Forschungsfokus auf der Entwicklung der Schulleistungen und der adaptiven Fähigkeiten der Kinder, auf der Wirkung auf die Lernentwicklung der Mitschüler/innen sowie auf der Einstellung der Lehrer/innen zur Integration (vgl. Sermier Dessemontet et al. 2011). Dabei sollten folgende Forschungsfragen beantwortet werden: (1) Sind die Fortschritte von Kindern mit einer geistigen Behinderung, welche in Regelklassen integriert beschult werden, in Bezug auf ihre schulische Lernentwicklung und ihre adaptiven Fähigkeiten ebenso groß wie jene vergleichbarer Kinder, die eine Sonderschule besuchen? (2) Werden die Mitschülerinnen und Mitschüler ohne Behinderungen durch die Integration von Kindern mit einer geistigen Behinderung in ihrer Entwicklung in den Kernfächern Sprache und Mathematik benachteiligt? (3) Welche Faktoren beeinflussen die Einstellungen der Regelschullehrpersonen gegenüber der schulischen Integration von Kindern mit sonderpädagogischem Förderbedarf?

Im Folgenden soll speziell auf die erste Frage eingegangen werden, da hier auch die adaptiven Fähigkeiten Gegenstand des Forschungsinteresses sind. Unter adaptiven Fähigkeiten werden in der Studie das „Gesamt aller gelernten konzeptionellen, sozialen und praktischen Fähigkeiten verstanden, welche es der Person ermöglichen, im Alltag zu funktionieren“ (Sermier Dessemontet et al. 2011, S. 293). Darunter fallen auch sozio-emotionale Kompetenzen wie z.B. „Kommunikation“ oder „zwischenmenschliche Kompetenzen“. Für die Erhebung wurden eine Experimental- und eine Kontrollgruppe zu je 34 Kindern mit einer diagnostizierten intellektuellen Beeinträchtigung gebildet. In der Experimentalgruppe befanden sich Schüler/innen, die in Regelklassen integriert beschult wurden, in der Kontrollgruppe Schüler/innen aus Sonderschulklassen. Die Proband/innen hatten ein Durchschnittsalter von ca. acht Jahren. Die Lernentwicklung in den Bereichen Mathematik und Sprache wurden mittels einer Längsschnittuntersuchung mit drei Messzeitpunkten erhoben. Dabei kam ein Test zum Einsatz, der den Lern- und Entwicklungsstand der Kinder misst

(Moser et al. 2004; Moser & Bayer 2007). Die Erhebung der adaptiven Fähigkeiten erfolgte mittels einer adaptierten Skala von Harrison und Oakland (2002) zu zwei Messzeitpunkten. Es wurden sowohl die Lehrer/innen als auch die Eltern der Kinder um ihre Einschätzung der adaptiven Fähigkeiten der Proband/innen gebeten. Bezüglich der Lernentwicklung ergaben sich im Bereich Mathematik keine signifikanten Unterschiede zwischen den beiden Erhebungsgruppen, im Bereich Sprache zeigten die integriert beschulten Schüler/innen größere Fortschritte. Die Autor/innen der Studie erklären dies mit der stimulierenden Lernumgebung im integrativen Setting. Hinsichtlich der adaptiven Fähigkeiten konnten sowohl bei der Lehrer/innen- als auch bei der Eltern-Einschätzung keine signifikanten Unterschiede festgestellt werden, außer beim Unterbereich „Selbstfürsorge“ bei den Eltern. Hier machten laut Einschätzung der Eltern die Schüler/innen der Sonderbeschulung die größeren Fortschritte. Die Autor/innen der Studie führen dies auf die Tatsache zurück, dass im Rahmen der Sonderbeschulung die Kinder auch über die Mittagszeit von Lehrpersonen und Erzieher/innen betreut und somit vermutlich auch im Bereich der Selbstvorsorge gefördert wurden.

Zur Beantwortung der zweiten Forschungsfrage, inwieweit die Schüler/innen ohne Behinderungen in ihrer Lernentwicklung beeinflusst werden, wurden mit 780 Schüler/innen (280 Kinder in Integrationsklassen, 500 Kinder in Regelklassen ohne Integration) Schulleistungstests in den Bereichen Mathematik und Unterrichtssprache zu zwei Messzeitpunkten durchgeführt. Es wurde zwischen den beiden Gruppen kein signifikanter Unterschied festgestellt. So meinen die Autor/innen der Studie, dass die vorliegende Studie im Einklang mit dem internationalen Forschungsstand aufzeigt, dass eine integrative Beschulung von Kindern mit einer intellektuellen Beeinträchtigung keine negativen Auswirkungen auf das Leistungsvermögen der Schüler/innen ohne Behinderungen hat.

Die Beantwortung der dritten Frage, welche Faktoren die Einstellungen von Regelschullehrpersonen zum Thema Integration beeinflussen, erfolgte mittels eines Fragebogens, der aus zwei in der Forschungsliteratur häufig verwendeten Fragebögen – dem Bogen „Opinion Relative To The Integration of Students With Disabilities (ORI) von Antonak und Larrivee (1995) und dem Bogen „Attitudes Toward Inclusive Education Scale (ATIES) von Wilczenski (1995) – zusammengestellt wurde. Der Fragebogen wurde an 600 zufällig ausgewählte Lehrpersonen versandt und hatte eine Rücklaufquote von 56%. Es stellte sich heraus, dass die Einstellung der Lehrer/innen mit mehr als 20 Jahren Dienst Erfahrung gegenüber integrativen

Settings skeptischer ist als bei den dienstjüngeren Kolleg/innen. Die Autor/innen der Studie erklären dies mit dem möglichen Einfluss einer veränderten Pädagog/innenbildung, die die Studierenden vermehrt für die Thematik Integration sensibilisiert. Des Weiteren wird die Einstellung gegenüber integrativer Beschulung von der Einschätzung, für das Unterrichten kompetent zu sein, von der Erfahrung mit integrativem Unterricht und vom Kontakt zu Personen mit Beeinträchtigungen außerhalb des schulischen Kontexts beeinflusst. Die Bereitschaft zur Integration hängt auch von der Art des Förderbedarfs der Schüler/innen ab. So ist die Bereitschaft zur Integration bei Kindern mit sozialen Schwierigkeiten und bei Kindern mit Störungen beim Lernen am größten, bei Kindern mit Störungen im Verhalten am geringsten. In ihren abschließenden Ausführungen führen die Autor/innen der Studie an, dass durch gezielte Fortbildung zu den Themen „Behinderung“ und „Integration“ eine positive Einstellung zum integrativen Unterricht erreicht werden könnte. Aber noch mehr Wirkung sei über die Ermöglichung von Erfahrungen mit der Integration zu erzielen.

2012 bis 2014 wurde eine umfassende Studie in Baden-Württemberg durchgeführt, die die Entwicklung von Kindern mit sonderpädagogischem Förderbedarf „Sprache“ bei separierender und integrativer Beschulung im Fokus hat (Glück et al. 2014). Die Erhebung geht der Frage nach, wie sich Kinder mit einer spezifischen Sprachentwicklungsstörung in der Sprachheilschule oder integrativ in der Grundschule entwickeln. Des Weiteren wird auch ein Vergleich hinsichtlich der (unterschiedlichen) Entwicklung gegenüber Schüler/innen ohne eine Sprachentwicklungsstörung angestellt. In der prospektiven Längsschnittstudie sollten die sprachliche, die sozio-emotionale sowie die Schulleistungsentwicklung erfasst werden. Die Datenerhebung fand zum Zeitpunkt der Einschulung, am Ende der ersten und am Ende der zweiten Klasse statt. In der Stichprobe befanden sich 101 Kinder mit einer spezifischen Sprachentwicklungsstörung (76 davon in einer Sprachheilschule, 25 integrativ in einer Grundschule) sowie 80 Grundschulkinder mit unauffälligem, typischem Spracherwerb. Die Schüler/innen waren zum Zeitpunkt des Schuleintritts durchschnittlich sechseinhalb Jahre alt. Zur Erhebung der sprachlichen Entwicklung kamen verschiedene Tests zu den Bereichen „rezeptiver Wortschatz“, „Aussprache“, „Grammatikverständnis“ und „grammatische Fähigkeiten“ zum Einsatz. Zur Erhebung von Daten zur sozio-emotionalen Entwicklung wurden Testungen zu den Bereichen „Emotionswissen“, „Selbstkonzept“, „sozio-emotionale

Schulerfahrungen“ und „Stärken und Schwächen“ durchgeführt. In Bezug auf die Schulleistungsentwicklung waren Tests zu den Bereichen „Vorläuferfertigkeiten“, „Schriftspracherwerb“, „Leseleistung“, „Leseverständnis“, „Rechtschreibung“, „mathematische Basisfertigkeiten“ und „mathematische Fertigkeiten“ vorgesehen (vgl. Glück et al. 2014, S. 404).

Im Folgenden soll näher auf die Instrumente zur Erhebung der sozio-emotionalen Entwicklung eingegangen werden, da diese Relevanz für die vorliegende Arbeit aufweisen. Das Emotionswissen, das von den Autor/innen der Studie als Teil der sozialen Kompetenz gesehen wird, wurde mit dem „Test of Emotion Comprehension“ (TEC; Pons & Harris 2002; dt. Übersetzung: Janke 2008) erhoben. Dabei werden neun verschiedene Aspekte des Emotionswissens von Kindern im Alter von drei bis neun Jahren erfasst. Der Test umfasst einfache Aufgaben wie der Zuordnung von Emotionsbenennungen zu Mimikzeichnungen bis zu Zuschreibungen ambivalenter Emotionen (Angst und Freude). In Bezug auf das Selbstkonzept wurde der „Self-Description-Questionnaire“ (SDQ-P; Marsh et al. 2002) eingesetzt, der als Selbstkonzeptinterview für Kindergartenkinder (SEFKI) in der Übersetzung von Randhawa (2012) vorliegt. Er beinhaltet 38 Fragen bezüglich des Selbstkonzeptes in Bezug auf die Beziehung zu Gleichaltrigen und Eltern, auf die eigenen sportlichen, schriftsprachlichen sowie mathematischen Fähigkeiten und auf das eigene Aussehen. Um die sozio-emotionalen Schulerfahrungen zu erfassen, wurde der Fragebogen zur Erfassung emotionaler und sozialer Schulerfahrungen von Grundschulkindern erster und zweiter Klassen (FEES 1-2; Rauer & Schuck 2004) herangezogen. Auf sieben Skalen in zwei Teilfragebögen werden psychologische Konstrukte erfasst, die mit allgemeinen, nicht-kognitiven Zielen der Grundschullehrpläne der Bundesländer Deutschlands korrespondieren. Der erste Teil bezieht sich auf die Dimensionen „Sozialklima“ und „Fähigkeitsselbstkonzept“ und beinhaltet die Skalen „Soziale Integration“, „Klassenklima“ und „Schulfähigkeit“. Mit der Skala „Soziale Integration“ soll erfasst werden, inwieweit sich das Kind von den Mitschüler/innen akzeptiert und angenommen fühlt. Die Skala „Klassenklima“ dient zur Erhebung, ob und in welchem Ausmaß innerhalb der Klasse ein freundlicher sozialer Umgang gepflegt wird und freundschaftliche Verhältnisse vorherrschen. Die Skala „Schulfähigkeit“ soll verdeutlichen, inwieweit sich das Kind schulischen Ansprüchen gewachsen fühlt und seine schulischen Leistungsfähigkeiten positiv einschätzt.

Der zweite Teilfragebogen bezieht sich auf das Schul- und Lernklima des Kindes. Er beinhaltet die Skalen „Schuleinstellung“, „Anstrengungsbereitschaft“, „Lernfreude“ und „Gefühl des Angenommenseins“. Mit der Skala „Schuleinstellung“ soll erhoben werden, ob sich das Kind in der Schule wohl fühlt. Die Skala „Anstrengungsbereitschaft“ soll das Ausmaß der Bereitschaft, sich auf Neues einzulassen und schulische Anforderungen zu bewältigen, anzeigen. Mit der Skala „Lernfreude“ wird das Ausmaß der Freude an der schulischen Arbeit und der positiven Erwartungshaltung erfasst. Die Skala „Gefühl des Angenommenseins“ zeigt auf, inwieweit sich das Kind von seinen Lehrer/innen angenommen, verstanden und unterstützt fühlt. Als Instrument zur Erfassung der Stärken und Schwächen der Schüler/innen kam der Fragebogen „The Strengths and Difficulties Questionnaire“ (SDQ; Goodman 1997; dt. Übersetzung: www.sdqinfo.org) in seiner deutschen Übersetzung zum Einsatz. Er dient zur Quantifizierung kindlicher Verhaltensauffälligkeiten und –stärken. Der Fragebogen enthält 25 Items, je fünf zu folgenden Bereichen: „emotionale Probleme“, „Verhaltensprobleme“, „Hyperaktivität“, „Verhaltensprobleme mit Gleichaltrigen“ und „prosoziales Verhalten“. In der vorliegenden Studie wurden die Einschätzungen der Lehrer/innen zu diesen Bereichen eingeholt. Nach der Durchführung der Erhebung konnte festgestellt werden, dass es bei den Schüler/innen mit einer spezifischen Sprachentwicklungsstörung zu Verbesserungen in allen untersuchten Bereichen kam, und zwar unabhängig ihrer Beschulungsart (vgl. Glück o.J.). Dennoch blieben die Entwicklungen dieser Proband/innengruppe hinter dem Niveau der Schüler/innen ohne Sprachentwicklungsstörung zurück. Im sprachlichen Bereich wurden die Aussprachestörungen am deutlichsten überwunden. Der Anteil korrekter Sätze hinsichtlich Verbstellung und Fallbildung stieg von 54 auf 79% am Ende der zweiten Klasse. Auch die Leistungen im Grammatikverständnis verbesserten sich signifikant. Auffällig ist, dass in Bezug auf die Rechtschreibung 75% der Schüler/innen mit einer spezifischen Sprachentwicklungsstörung unterdurchschnittliche Leistungen erbrachten. Auch bei den sonstigen Leistungen in Deutsch und in Mathematik blieben die Schüler/innen mit Sprachentwicklungsstörung hinter den Leistungen der Schüler/innen ohne Störung zurück. So liegt der Anteil von Kindern mit Sprachstörung und unterdurchschnittlichen Leistungen bei 40%, während bei der Kontrollgruppe nur elf Prozent unterdurchschnittliche Leistungen zeigten. Des Weiteren wurden Kinder mit einer spezifischen Sprachentwicklungsstörung von ihren Lehrer/innen dreimal so häufig als psychisch auffälliger eingestuft wie die Kinder

ohne Störung. Auch war bei den Proband/innen ein schwächeres schulisches Selbstkonzept festzustellen. Sie gaben häufiger an, eher aufzugeben und wenig motiviert zu sein, sich schulischen Herausforderungen zu stellen. Das Emotionsverständnis der Schüler/innen mit einer spezifischen Sprachentwicklungsstörung nahm zwar im Laufe der zwei Jahre zu, blieb aber signifikant hinter den Werten der Schüler/innen ohne Störung zurück.

Im Folgenden wird nun ein Blick auf die Forschungslandschaft in Bezug auf sozio-emotionale Kompetenzen von Schüler/innen mit Beeinträchtigungen außerhalb des deutschsprachigen Raumes geworfen.

So findet sich eine Studie aus Irland aus dem Jahr 2008, in der die sozialen Kompetenzen von Kindern mit einer leichten intellektuellen Beeinträchtigung (moderate intellectual disability) Gegenstand der Forschung waren (vgl. Hardiman et al. 2009). Die Autorinnen verglichen hier eine Gruppe, die integrativ beschult wurde (N = 20), mit einer Gruppe, die segregativ Unterricht erhielt (N = 25). Dazu wurden die Eltern und Lehrer/innen gebeten, Einschätzungen zu den sozialen Kompetenzen der Schüler/innen vorzunehmen. Als Instrumentarium dienten ein Fragebogen (Strengths and Difficulties Questionnaire; Goodman 1997, 1999) sowie eine Verhaltens-Skala (Adaptive Behavior Scale – School Second edition; Lambert et al. 1993). Im Interesse der Studie lag die Frage, ob sich signifikante Unterschiede bei den Einschätzungen hinsichtlich der sozialen Kompetenzen der integrativ versus der segregativ beschulten Kinder zeigen und ob es zwischen den Einschätzungen der Eltern und der Lehrer/innen signifikante Unterschiede gibt. Dazu wurden die gewonnenen Mittelwerte mehreren Varianzanalysen unterzogen. Diese führten zu folgenden Ergebnissen: In den Kategorien „emotionale Probleme“, „Verhaltensprobleme“, „Selbst-Steuerung“, „Verantwortung“, „Sozialisation“, „soziales Verhalten“, „Zugehörigkeit“, „Zuverlässigkeit“, „soziale Anpassung“ sowie beim Gesamtscore konnten keine signifikanten Unterschiede festgestellt werden. In den Kategorien „Hyperaktivität“, „Peer-Probleme“, „sozial adäquates Verhalten“ und „persönlich-soziale Verantwortung“ gab es signifikante Unterschiede. So schätzten die Lehrer/innen die Hyperaktivität bei den Schüler/innen im integrativen Setting höher ein als bei jenen im segregativen Unterricht. In Bezug auf die Kategorie „Peer-Probleme“ lagen die Einschätzungen der Eltern signifikant höher als jene der Lehrer/innen, egal, in welchem Setting sich die Schüler/innen befanden. Ebenso

verhielt es sich bei der Kategorie „sozial adäquates Verhalten“. In der Kategorie „persönlich-soziales Verhalten“ schätzten die Eltern die Schüler/innen im integrativen Setting höher ein als jene mit segregativer Beschulung. Zusammenfassend stellen die Autorinnen der Studie fest, dass sich die meisten Einschätzungen der Eltern und der Lehrer/innen aber hinsichtlich der sozialen Kompetenzen der Schüler/innen in Bezug auf das schulische Setting nicht signifikant unterscheiden.

Eine im Jahr 2011 veröffentlichte Studie aus Kanada befasste sich mit der Wahrnehmung des Begriffs „Beeinträchtigungen“ und Schüler/innen mit Beeinträchtigungen durch die Mitschüler/innen in inklusiven Klassen (vgl. Litvack et al. 2011). Dabei wurde auch ein Augenmerk darauf gelegt, ob es in Bezug auf die Wahrnehmung Unterschiede zwischen den Schüler/innen mit durchschnittlichem und jenen mit hohem Leistungsvermögen gibt. Das Forschungsdesign bestand aus zwei verbundenen Teilstudien, einer mit quantitativem und einer mit qualitativem Charakter. Die erste Teilstudie ging dabei folgenden Fragen nach: Unterscheiden sich die Einstellungen zum Themenbereich „Beeinträchtigung“ zwischen Schüler/innen mit hohem Leistungsvermögen, mit durchschnittlichem Leistungsvermögen und Schüler/innen mit Beeinträchtigungen? Lassen sich bei den Schüler/innen mit hohem Leistungsvermögen unterschiedliche Wahrnehmungen hinsichtlich des Themenbereichs „Beeinträchtigung“ zwischen jenen Schüler/innen, die eine Form der Begabungsförderung erhielten, und jenen, die keine erhielten, feststellen? Gibt es Unterschiede zwischen weiblichen und männlichen Schüler/innen hinsichtlich ihrer Einstellung? Die zweite Teilstudie suchte Antworten auf folgende Forschungsfragen: Welche Wahrnehmung haben Schüler/innen mit durchschnittlichem und mit hohem Leistungsvermögen bezüglich der sozialen Wirkung von inklusiven Settings und der Wirkung von inklusiven Settings auf ihr Lernen? Unterscheiden sich die Wahrnehmungen der Schüler/innen mit durchschnittlichem Leistungsvermögen von jenen der Schüler/innen mit hohem Leistungsvermögen?

An der ersten Teilstudie nahmen 234 Schüler/innen (117 weiblich und 117 männlich) aus 14 inklusiven Klassen in vier Schulbezirken von Montreal teil. 26 Schüler/innen wurde eine Beeinträchtigung zugeschrieben, davon zweien eine schwere intellektuelle Beeinträchtigung und einem Kind eine schwere Entwicklungsstörung. 43 Schüler/innen wurde von den Lehrer/innen ein hohes Leistungsvermögen attestiert, davon erhielten 30 eine Form der Begabungsförderung. Die übrigen

Schüler/innen (N = 165) galten als Schüler/innen mit durchschnittlichem Leistungsvermögen. Zur Abfrage der Einstellungen der Schüler/innen zum Themenbereich „Beeinträchtigung“ diente eine Ratingskala (ATDP: Attitudes Toward Disabled Persons; Yuker et al., 1966) mit 20 Aussagen wie „Beeinträchtigte Menschen sind nicht so glücklich wie nicht beeinträchtigte“. Auf einer sechsteiligen Skala gaben die Schüler/innen den Grad ihrer Zustimmung bzw. Ablehnung der Aussage an. Des Weiteren wurden die Schüler/innen mit hohem Leistungsvermögen interviewt, ob und in welcher Art sie eine Begabungsförderung erhielten. Folgende Ergebnisse konnten festgestellt werden: Schüler/innen mit Beeinträchtigungen zeigten (allerdings nicht signifikant) vermehrt negative Einstellungen zum Themenbereich „Beeinträchtigung“ als die anderen Schüler/innen-Gruppen. Zwischen der Gruppe der Schüler/innen mit durchschnittlichem Leistungsvermögen, der Gruppe der Schüler/innen mit hohem Leistungsvermögen ohne Begabungsförderung und der Gruppe der Schüler/innen mit hohem Leistungsvermögen mit Begabungsförderung gab es bezüglich ihrer Einstellungen keine bedeutenden Unterschiede. Bezüglich des Geschlechtes der Schüler/innen unterschieden sich die Einstellungen der weiblichen Schüler/innen signifikant von jenen der männlichen. Die Mädchen gaben deutlich positivere Einschätzungen ab. Für die zweite Teilstudie wurde mit 30 Schüler/innen mit durchschnittlichem Leistungsvermögen und mit 30 Schüler/innen mit hohem Leistungsvermögen ein halbstrukturiertes Interview bezüglich ihrer Erfahrungen mit beeinträchtigten Mitschüler/innen hinsichtlich des sozialen Umgangs und der Auswirkungen des inklusiven Settings auf ihr Lernen durchgeführt. Zehn Schüler/innen war nicht bewusst, dass sie Klassenkamerad/innen mit Beeinträchtigungen haben. So wurden nur die Aussagen der 50 anderen Schüler/innen ausgewertet. Diese beschrieben vier Formen der Beziehung zu Schüler/innen mit Beeinträchtigungen: 52% der Befragten gaben an, eine Bekanntschaft (26%) oder eine Freundschaft (26%) mit Mitschüler/innen mit Beeinträchtigungen zu haben. 7,7% der Schüler/innen mit hohem Leistungsvermögen und 20,8% der Schüler/innen mit durchschnittlichem Leistungsvermögen berichteten, dass sie als Lernhelfer/innen fungieren. 34,6% der Schüler/innen mit hohem Leistungsvermögen und 33,3% der Schüler/innen mit durchschnittlichem Leistungsvermögen gaben an, nur wenig oder gar nicht mit ihren beeinträchtigten Mitschüler/innen zu interagieren. In Bezug auf zwischenmenschliche Aktivitäten berichteten einige Schüler/innen von unangebrachtem Verhalten dem beeinträchtigten Kind gegenüber (z.B. dass es nicht so oft für ein Spiel ausgesucht

wird). Manche stellten Kommunikationsschwierigkeiten fest. Auch in Bezug auf das gemeinsame Spielen bemerkten Schüler/innen, dass beeinträchtigte Klassenkamerad/innen weniger oft mit anderen spielen, lieber zusehen als mitmachen. Zusammengefasst konnten keine signifikanten Unterschiede in Bezug auf die Einstellungen der Schüler/innen mit durchschnittlichem Leistungsvermögen zu jenen der Schüler/innen mit hohem Leistungsvermögen hinsichtlich der Bedeutung der Anwesenheit von beeinträchtigten Mitschüler/innen in der Klasse für den sozialen Umgang festgestellt werden. Beide Gruppen berichteten, dass Schüler/innen mit Beeinträchtigungen ähnliche Aktivitäten mögen und dass die Qualität der Beziehungen, die es zwischen nicht beeinträchtigten und beeinträchtigten Klassenkamerad/innen gibt, ähnlich sei. Die größte Herausforderung sei es, dass Schüler/innen mit Beeinträchtigung öfter unangebrachtes Verhalten zeigen würden. In Bezug auf ihr Lernen berichteten die Schüler/innen mit hohem Leistungsvermögen signifikant von negativen Auswirkungen der Anwesenheit von beeinträchtigten Kolleg/innen in der Klasse. Die Lehrer/innen würden mehr Rücksicht auf die Kinder mit Beeinträchtigungen nehmen und so „langsamer“ unterrichten. Schüler/innen mit durchschnittlichem Leistungsvermögen bemerkten signifikant keinen Effekt.

Eine weitere Studie, die 2001 in den Niederlanden durchgeführt wurde, hatte die kognitive und die psychosoziale Entwicklung von Schüler/innen mit Lern- und Verhaltensschwierigkeiten oder leichten mentalen Entwicklungsverzögerungen im Grundschulalter im Fokus (vgl. Peetsma et al. 2001). Dazu wurde eine Längsschnitt-Evaluation durchgeführt, bei der die Entwicklung jeweils eines Kindes im integrativen Setting mit jener eines vergleichbaren Kindes in einer Sonderbeschulung sowohl nach zwei als auch nach vier Jahren verglichen wurde. Die Forschungsfragen lauteten: Ist der Fortschritt der kognitiven wie der psychosozialen Entwicklung von Schüler/innen mit Lern- und Verhaltensschwierigkeiten oder leichten mentalen Entwicklungsverzögerungen über die Zeit von zwei bzw. vier Jahren in integrativen Settings größer als in Sonderbeschulungsformen? Machen die Schüler/innen größere Fortschritte, wenn in den Schulen mehr innere Differenzierung und spezielle Unterstützung für Schüler/innen mit Lern- und Verhaltensschwierigkeiten oder leichten mentalen Entwicklungsverzögerungen zu finden ist? Welche Prozesse auf der Ebene des Kindes, der Familie und der Schule sind für die unterschiedliche Entwicklung der kognitiven und der psychosozialen Fähigkeiten verantwortlich?

Die Studie bestand aus einem quantitativen und einem qualitativen Teil. Zur Erlangung der Stichprobe wurde folgende Vorgangsweise gewählt: In Regelschulen wurden Schüler/innen ausgesucht, die in Bezug auf Leistungen bei standardisierten Sprach- und Mathematiktests bzw. die hinsichtlich der Einschätzungen der Lehrer/innen bezüglich der Schulmotivation und des Selbstbildes den unteren 20% der repräsentativen Kohorte zuzuordnen waren. Diesen Schüler/innen wurden vergleichbare Schüler/innen aus Sonderschulen paarweise zugeordnet. So konnten nach zwei Jahren 252 Paare verglichen werden, 216 Schüler/innen waren noch an der Erhebung nach vier Jahren beteiligt, davon 40 Paare. Für den qualitativen Teil der Studie wurden 34 Schüler/innen ausgewählt, die nach zwei Jahren im Paarvergleich unterschiedliche Entwicklungen aufzeigten. So sollten die möglichen Gründe der unterschiedlichen Entwicklungen herausgefunden werden. Mit den Schüler/innen und ihren Lehrer/innen (N = 72) wurden Interviews durchgeführt. Zur Datenerhebung wurden folgende Instrumente verwendet: Zur Erhebung der kognitiven Fähigkeiten wurden standardisierte Sprach- und Mathematiktests herangezogen (Tests on pupil's cognitive functioning, Vierke 1995). Bezüglich der psychosozialen Fähigkeiten – mit Fokus auf die Schulmotivation und das Selbstbild – kam es zu Einschätzungen der Lehrer/innen auf einem Fragebogen mit fünfteiliger Rating-Skala (Questionnaires on pupil's psychosocial functioning, Jungbluth et al., 1996). Hier wurden Aussagen wie „die Schülerin/der Schüler gibt leicht auf, wenn ihre/seine (Lösungs)versuche fehlschlagen“ bewertet (1 = trifft definitiv zu, 5 = trifft definitiv nicht zu). Mit einem weiteren von den Autor/innen entwickelten Fragebogen wurden die Lehrer/innen zu den Themen „innere Differenzierung“, „Einsatz von Spezialist/innen zur Unterstützung der Lehrer/innen“ und „Anwendung individueller Förderpläne“ befragt. Für den qualitativen Teil der Studie wurde ein Interview-Leitfaden zu den Entwicklungs- und Erziehungsprozessen der Schüler/innen erstellt. Der Leitfaden beinhaltete Fragestellungen zum Selbstbild, zum Wohlbefinden in der Schule, zum Sozialverhalten, zur Einstellung zu Schulaufgaben, zu Gesundheit, zur familiären Einstellung bezüglich Unterricht, zu Minderleistung und Bedarf an individueller Betreuung, zu Prognosen der weiteren Entwicklung der Schüler/innen hinsichtlich ihrer Bildung, zur Mitarbeit in der Schule und zum Engagement der Eltern im Schulleben.

Folgende Resultate konnten festgestellt werden: Nach zwei Jahren zeigten manche Schüler/innen in Regelschulen, aber auch manche Schüler/innen in Sonderschulen bessere Werte. Beim grundsätzlichen Trend, dass Schüler/innen der Sonderschulen

bezüglich der kognitiven Entwicklung niedrigere Werte erzielten, gab es nur für den mathematischen Bereich einen signifikanten Unterschied zugunsten der Schüler/innen in Regelschulen. Die Schulmotivation verringerte sich bei beiden Gruppen, bei den Schüler/innen in Regelklassen jedoch signifikant mehr. Nach vier Jahren waren die Leistungen sowohl im sprachlichen wie im mathematischen Bereich bei den Schüler/innen in den Regelklassen signifikant höher. Bezüglich der psychosozialen Entwicklung konnte kein signifikanter Unterschied festgestellt werden. Bezüglich der zweiten Forschungsfrage zeigte sich, dass in Schulen mit höherer innerer Differenzierung und mehr speziellen Maßnahmen größere Fortschritte hinsichtlich der kognitiven wie der psychosozialen Entwicklung zu finden waren. Die Lehrer/innen nannten drei Gründe dafür: das Ausmaß des Eingehens auf die variierenden Bedürfnisse der Schüler/innen im Unterricht, zusätzliche spezielle Unterstützung in der Klasse für Kinder mit Lernschwierigkeiten und den Einsatz von individuellen Förderplänen zur Verbesserung der Leistungsfähigkeit der Schüler/innen. Korrelationsüberprüfungen hinsichtlich der gesetzten Unterrichtsmaßnahmen für die ganze Klasse und der Entwicklung der Proband/innen der Studie zeigten keine signifikanten Relationen bei den Schüler/innen in Regelklassen.

In Bezug auf die Schüler/innen mit Lern- und Verhaltensschwierigkeiten in Sonderschulen konnten folgende Hinweise auf Zusammenhänge festgestellt werden: So zeigten sich bei vermehrter innerer Differenzierung geringere Fortschritte der Proband/innen in den Bereichen Mathematik, Schulmotivation und Selbstvertrauen. Die Zusammenarbeit der Lehrer/innen mit Spezialist/innen sowie der Einsatz von individuellen Förderplänen führte zu größeren Fortschritten in den Bereichen Sprache und Schulmotivation. Die Ergebnisse der qualitativen Erhebung zur dritten Forschungsfrage zeigten, dass generell die Schüler/innen mit dem besseren Entwicklungsverlauf in allen dargestellten Entwicklungsbereichen die größeren Fortschritte erzielten. Es konnten keine klaren Aussagen hinsichtlich der Auswirkungen von Einflussfaktoren und Prozessen auf die Entwicklung der Proband/innen getroffen werden. So gab es z.B. Schüler/innen, die wenig Unterstützung vom Elternhaus erhielten, aber darauf mit großem Leistungswillen in der Schule reagierten, und andere mit wenig Unterstützung von zu Hause, deren Leistungen weit zurückblieben.

Eine 2004 veröffentlichte Studie, die in Kanada durchgeführt wurde, befasste sich mit den sozialen und emotionalen Fähigkeiten von Kindern mit Lernbeeinträchtigungen (vgl. Wiener & Tardif 2004). Die forschungsleitende Fragestellung war, ob die Verortung sonderpädagogischer Betreuung unterschiedliche Auswirkung auf die sozialen und emotionalen Fähigkeiten von Kindern mit Lernbeeinträchtigungen hat. Die Studie wurde an neun Schulen in zwei Schulbezirken nahe Toronto durchgeführt, wo es folgende vier Möglichkeiten sonderpädagogischer Betreuung gibt: Beim In-Class-Support sind die Schüler/innen mit Lernbeeinträchtigungen in Regelklassen und erhalten täglich bis zu eineinhalb Stunden Unterstützung von einer Sonderpädagogin/einem Sonderpädagogen. Beim Resource-Room-Support sind die Schüler/innen mit Lernbeeinträchtigung ebenfalls in Regelklassen, werden aber täglich bis zu eineinhalb Stunden in einem separaten Raum sonderpädagogisch betreut. In Inklusionsklassen – der dritten Form – werden Schüler/innen mit und ohne Lernbeeinträchtigung gemeinsam von einer Regelpädagogik- und einer Sonderpädagogik-Lehrperson im Teamteaching unterrichtet. Im Self-Contained Special Education Programm verbringen die Schüler/innen mit Lernbeeinträchtigungen zumindest die Hälfte des Schultages in einer Sonderklasse. Die ersten beiden Formen werden von Schüler/innen mit leichten Lernbeeinträchtigungen besucht, die beiden letztgenannten von jenen mit schwereren Lernbeeinträchtigungen. Um möglichst ähnliche Vergleichsvoraussetzungen zu haben, wurden jeweils die Schüler/innen des In-Class-Supports mit jenen des Resource-Room-Supports sowie jene Schüler/innen in Inklusionsklassen mit jenen im Self-Contained Special Education Programm verglichen. In folgenden Bereichen sozialer und emotionaler Fähigkeiten wurden Vergleiche angestellt: (1) Peer-Beziehungen inklusive gleichgeschlechtlicher Peer-Akzeptanz, Anzahl der Freund/innen sowie Qualität der Freundschaften; (2) Gefühle der Einsamkeit und Depression; (3) Selbstwahrnehmung; (4) soziale Fertigkeiten und Verhaltensauffälligkeiten.

Die Stichprobe bestand aus 117 Schüler/innen mit Lernbeeinträchtigungen (67 Buben, 50 Mädchen) von der vierten bis zur achten Schulstufe (Durchschnittsalter 11,63 Jahre). Zur Erhebung der sozialen und emotionalen Fähigkeiten wurden folgende Instrumentarien verwendet:

Für den ersten Bereich kamen eine soziometrische Einschätz-Skala, ein Interview und ein Fragebogen zum Thema Freundschaft und der Fragebogen „Friendship Quality Questionnaire-Revised“ (FQQ-R; Parker & Asher 1993) zum Einsatz. So

wurden bei der soziometrischen Einschätz-Skala alle Schüler/innen der Klasse gefragt, wie gern sie mit den anderen Mitschüler/innen in der Schule zusammen sind. Die Antworten konnten auf einer fünfteiligen Skala von „gar nicht“ (1) bis „sehr gerne“ (5) abgegeben werden. Zur Auswertung wurden schließlich nur die gleichgeschlechtlichen Einschätzungen (Bub zu Buben, Mädchen zu Mädchen) herangezogen, da diese in dieser Altersgruppe valider sind als gegengeschlechtliche (die Autorinnen führen hier Hartup, 1983, an). In einem Interview wurden die Proband/innen aufgefordert, ihre „besten Freunde“ zu nennen, sowohl jene in der Schule als auch außerhalb, und Angaben zu Geschlecht, Alter usw. dieser Freunde zu machen. Parallel dazu wurden die Eltern telefonisch und die Lehrer/innen mittels Fragebogen mit ähnlichen Fragestellungen konfrontiert. Von den Proband/innen genannte Freunde in der Schule wurden zusätzlich auch interviewt. So wurde für die Auswertung zwischen den von den Proband/innen genannten Freund/innen und jenen, die auch durch Eltern, Lehrer/innen oder reziprok von den Freund/innen „bestätigt“ wurden, unterschieden. Mit dem „Friendship Quality Questionnaire-Revised“ – Fragebogen (Parker & Asher 1993) wurde die Qualität der Freundschaften erhoben. Der Bogen beinhaltet 40 Aussagen bezüglich der „besten Schulfreundin“/des „besten Schulfreundes“, die auf einer fünfteiligen Skala von „nicht wahr“ (1) bis „wirklich wahr“ (5) von den Proband/innen einzuschätzen waren. Die Aussagen beziehen sich auf folgende Bereiche: „Helfen und Teilen“, „Vertrauen und Kümmern“, „Offenheit“, „Konflikte“, „Kameradschaft in der Schule“, „Wiederherstellen der Beziehung“, „Gültigkeit“, „Kameradschaft außerhalb der Schule“ und „Konfliktlösung durch Kommunikation“.

Für den zweiten Bereich der Erhebung (Gefühle der Einsamkeit und Depression) kamen zwei Instrumente zum Einsatz. Die „Loneliness and Social Dissatisfaction Scale“ (LSDS; Asher et al. 1984) umfasst 24 Aussagen. Davon sind 16 primäre Aussagen mit dem Fokus auf Gefühle der Einsamkeit, Gefühle der sozialen Adäquatheit und auf subjektive Ansichten in Bezug auf Peer-Beziehungen. Die anderen acht Items beziehen sich auf Hobbies und bevorzugte Aktivitäten. Sie dienen dazu, dass die Befragten sich entspannt und offener bei der Beantwortung der primären Fragestellungen fühlen. Auch bei der LSDS handelt es sich um eine fünfteilige Einschätz-Skala von „immer wahr“ (1) bis „nicht wahr“ (5). Das zweite in diesem Bereich eingesetzte Instrument war die „Children's Depression Inventory“ (CDI; Kovacs 1992), in der 27 Aussagen zu finden sind, die von den Proband/innen zu bewerten sind. Die Werte der CDI können zwischen 0 und 54 liegen, wobei ein

höherer Wert auf eine größere (gefühlte) depressive Symptomatik hinweist. Folgende Bereiche werden von den Aussagen abgedeckt: Ahedonie, zwischenmenschliche Probleme, Gefühle der Ineffizienz, negative Selbstachtung und negative Stimmung. Für den Bereich der Selbstwahrnehmung wurde das „Self-Perception Profile for Learning Disabled Students“ (SPPLDS; Renick & Harter 1988) herangezogen. Dabei handelt es sich um einen Eigenbericht-Fragebogen mit 46 Aussagen zur Selbstachtung, zum Selbstwert und zu bereichsspezifischen Selbstkonzepten. Die Aussagen lassen sich folgenden Untergruppen zuordnen: generelle intellektuelle Fähigkeit, Lesekompetenz, Schreibkompetenz, Sprachkompetenz, mathematische Kompetenz, athletische Kompetenz, körperliche Erscheinung, soziale Akzeptanz, Verhaltenssteuerung und Gesamtselbstwert. Die Werte zu den einzelnen Bereichen wurden zur Auswertung herangezogen.

Für den Bereich „soziale Fertigkeiten und Verhaltensauffälligkeiten“ kam die „Social Skills Rating Scale (SSRS; Gresham & Elliot 1990) zum Einsatz. Hierbei gaben die Lehrer/innen der Proband/innen ihre Einschätzung zu 30 sozialen Fertigkeiten in Bezug auf ihre Schüler/innen auf einer dreiteiligen Häufigkeits-Skala („nie“, „manchmal“ und „sehr oft“) und auf einer dreiteiligen Bedeutungs-Skala („nicht wichtig“, „wichtig“ und „kritisch“) an. Zur Kategorie „Verhaltensauffälligkeiten“ sollten die Lehrer/innen 18 Aussagen auf einer dreiteiligen Häufigkeits-Skala („nie“, „manchmal“ und „sehr oft“) in Bezug auf ihre Schüler/innen bewerten.

Bei der Auswertung wurden multivariate Varianzanalysen, Univariat-Analysen und t-Tests angewendet. Die Autorinnen kamen zu folgenden Ergebnissen: In Bezug auf soziale Akzeptanz zeigte sich, dass die Proband/innen in den In-Class-Support-Klassen von ihren Mitschüler/innen mehr akzeptiert wurden als jene in den Resource-Room-Support-Klassen. Beim Vergleich zwischen den Inklusionsklassen und den Self-Contained Special Education Programm-Klassen waren keine signifikanten Unterschiede feststellbar. Bezüglich der Anzahl der Freundschaften konnten generell keine signifikanten Unterschiede festgestellt werden. Hinsichtlich der Qualität der Freundschaften wurde diese von den Schüler/innen in Inklusionsklassen höher eingeschätzt als von jenen in Self-Contained Special Education Programm-Klassen. Zwischen den Proband/innen der In-Class-Support-Klassen und jenen der Resource-Room-Support-Klassen gab es keinen Unterschied. In Bezug auf Gefühle der Einsamkeit zeigte sich bei den Schüler/innen der Inklusionsklassen, dass sie sich weniger einsam fühlen als jene in den Self-Contained Special Education Programm-Klassen. Zwischen den beiden anderen

Beschulungsarten konnte kein Unterschied festgestellt werden. Hinsichtlich der Gefühle der Depression, der Einschätzung der generellen intellektuellen Fähigkeiten und des Gesamtselbstwertes gab es insgesamt keine signifikanten Unterschiede. Bei der Eigenwahrnehmung kognitiver Kompetenzen zeigten die Schüler/innen der In-Class-Support-Klassen gegenüber jenen der Resource-Room-Support-Klassen höhere Einschätzungen im Bereich von Mathematik. Keine signifikanten Unterschiede zeigten sich im Vergleich der Inklusionsklassen und der Self-Contained Special Education Programm-Klassen. Beim Vergleich in den Bereichen „athletische Kompetenz“, „körperliche Erscheinung“, „soziale Akzeptanz“ und „Verhaltenssteuerung“ wiesen die Schüler/innen der Inklusionsklassen gegenüber jenen der Self-Contained Special Education Programm-Klassen höhere Werte in Bezug auf die Eigenwahrnehmung hinsichtlich Verhaltenssteuerung auf. In der Kategorie „Verhaltensauffälligkeiten“ zeigte sich, dass die Lehrer/innen der In-Class-Support-Klassen und der Inklusionsklassen ihre Schüler/innen weniger auffällig einschätzten als die Kolleg/innen in den beiden anderen Beschulungsformen. Hinsichtlich der sozialen Fertigkeiten gab es generell keine Unterschiede zwischen den diversen Beschulungsformen.

5.3 Identifikation von Forschungslücken

Im Folgenden werden nun die oben angeführten Studien hinsichtlich ihrer Relevanz für die vorliegende Arbeit sowie in Bezug auf für diese Arbeit bedeutsame Entwicklungsfelder bzw. Lücken betrachtet. Dabei sollen zunächst die Erhebungen, die im deutschsprachigen Raum durchgeführt wurden, in den Fokus genommen werden.

An der Zürcher Fallstudie INTEGRU (Wagner-Willi & Widmer-Wolf 2008 und 2009) lassen sich folgende Bezugspunkte hinsichtlich des vorliegenden Dissertationsvorhabens aufzeigen:

- Da die durch den Stadtschulrat für Wien in Auftrag gegebene Studie durchwegs quantitativen Charakter aufweist, sollte die Erhebung der sozio-emotionalen Kompetenzen und deren Veränderung von Schüler/innen mit schweren Beeinträchtigungen ebenfalls quantitative Elemente aufweisen, um relevante Vergleiche anstellen zu können.

- Die Fokussierung der Gesamtevaluation auf die intraindividuellen Veränderungen der erwähnten Kompetenzen bei den Proband/innen, die sich in ihrem Design als Längsschnittstudie manifestiert, lässt quantitative Erhebungsmethoden als praktikabler erscheinen, da hier jeweils zu den beiden Erhebungszeitpunkten mit demselben Instrumentarium gearbeitet werden kann und so ein Vergleich erhobener Messwerte ermöglicht wird.
- Bezüglich der Erhebung der sozio-emotionalen Kompetenzen der Kinder mit besonderem Förderbedarf wurde in der Zürcher Studie auf die Methode der Gruppendiskussion (mit den Lehrer/innenteams und mit Kindergruppen) sowie der teilnehmenden und videogestützten Beobachtungen zurückgegriffen. Die Auswertung der Protokolle und der Videoaufzeichnungen erfolgte nach qualitativen Analysen wie der Dokumentarischen Interpretation (vgl. Bohnsack 2003) bzw. in Bezug auf die videografischen Aufzeichnungen ein von der Textinterpretation abgewandeltes Verfahren (vgl. Wagner-Willi 2004). Auch für diesen Bereich gilt für die Wiener Evaluation der Anspruch auf quantitative Verfahren, um quantitative Vergleiche zu ermöglichen und zu messbaren Ergebnissen zu kommen.

Die Schweizer Studie zur schulischen Integration von Kindern mit einer intellektuellen Beeinträchtigung ist grundsätzlich als Längsschnittstudie mit quantitativem Charakter angelegt (Sermier Dessemontet et al. 2011). Auch diese Proband/innengruppe weist Merkmale im Kontext von Beeinträchtigung auf, die auch jenen Kindern zugeschrieben werden können, die im Fokus der Wiener Erhebung stehen. Bezüglich der Erfassung sozio-emotionaler Kompetenzen, die in der Schweizer Studie im Rahmen der Feststellung der Entwicklung der sogenannten adaptiven Fähigkeiten erhoben wurden, kam es zum Einsatz einer Skala, mittels derer Eltern und Lehrer/innen eine Einschätzung hinsichtlich der Fähigkeiten der Kinder abgeben sollten. Dazu sei erwähnt, dass hier die sozio-emotionalen Kompetenzen, wie „Kommunikation“ oder „zwischenmenschliche Kompetenzen“, nur als Unterbereiche der adaptiven Fähigkeiten befragt wurden. Hier wäre eine umfassendere Aufstellung des Forschungsgegenstandes wünschenswert. Des Weiteren weisen die erhobenen Daten zu den adaptiven Fähigkeiten nur mittelbaren Charakter auf, da die Proband/innen nicht direkt in ihrem Verhalten beobachtet wurden. Diesem Faktor – der unmittelbaren Datengewinnung durch Beobachtung – sollte bei der Wiener Erhebung Rechnung getragen werden.

Die in Baden-Württemberg durchgeführte Studie zur Erfassung der Entwicklung von Kindern mit einer spezifischen Sprachentwicklungsstörung war ebenfalls als Längsschnittstudie mit quantitativem Charakter angelegt und hatte unter anderem auch die sozial-emotionale Entwicklung der Proband/innen im Fokus (Glück et al. 2014). Dabei kamen für diesen Bereich verschiedene standardisierte Instrumentarien zum Einsatz, die grundsätzlich als Fragebögen konzipiert sind. So wurden bei drei Verfahren die Schüler/innen selbst befragt, bei einem kam es zur Einschätzung durch die Lehrpersonen. Diese Vorgangsweise hat den Vorteil, dass auch direkt Daten von den Proband/innen gewonnen werden können. Sie setzt aber voraus, dass die Testaufgaben und –fragestellungen von den Kindern auch verstanden werden können. So wurden in dieser Studie nur Schüler/innen mit einer spezifischen Sprachentwicklungsstörung aufgenommen, die bei einem durchgeführten Test ihrer nonverbalen Intelligenz einen Quotienten von mindestens 84 aufweisen konnten. Damit kann diese Vorgangsweise bei Schüler/innen mit schweren bzw. schwersten Beeinträchtigungen, speziell wenn diese intellektueller Art sind, als problematisch angesehen werden.

In Bezug auf die Studien im nicht deutschsprachigen Raum lässt sich Folgendes anmerken:

- Die irische Studie (Hardiman et al. 2009) bezüglich der sozio-emotionalen Kompetenzen von Kindern mit leichter intellektueller Beeinträchtigung in integrativen und segregativen Settings weist zwar quantitativen Charakter auf, jedoch wurden auch hier lediglich Einschätzungen der Eltern und Lehrer/innen eingeholt. Es ist aber von Interesse, neben Einschätzungen zu sozio-emotionalen Verhaltensweisen auch unmittelbar feststellbare Daten durch Beobachtung zu erhalten, wie es in dieser Arbeit vorgesehen ist.
- In der in Montreal durchgeführten Studie (Litvack et al., 2011) ist der soziale Umgang von und mit Schüler/innen mit Beeinträchtigungen speziell in der zweiten Teilstudie von Relevanz. Allerdings wird nicht explizit auf sozio-emotionale Kompetenzen eingegangen. Der Fokus wird auch nicht auf Schüler/innen mit schweren Beeinträchtigungen gelegt. Auch diese Studie stützt sich grundsätzlich auf Einschätzungen und nicht auf unmittelbar festgestellte Daten.

- Bei der Studie aus den Niederlanden (Peetsma et al. 2001) handelt es sich um eine Längsschnittstudie, bei der u.a. auch Entwicklungen im psychosozialen Bereich aufgezeigt werden. Dabei kam es zum Einsatz eines Fragebogens, mittels dessen die Lehrpersonen Einschätzungen zu den psychosozialen Fähigkeiten – mit Fokus auf die Schulmotivation und das Selbstbild – ihrer Schüler/innen abgaben. Sozio-emotionale (beobachtete) Verhaltensweisen waren auch hier nicht explizit Forschungsgegenstand. Bei dieser Studie handelte es sich bezüglich der Proband/innengruppe nicht um Schüler/innen mit schweren Beeinträchtigungen. So schreiben die Autor/innen selbst, dass die Ergebnisse der Erhebung nicht einfach auf diese Gruppe umzulegen wären (vgl. Peetsma et al. 2001, S. 132).
- Die kanadische Studie, die 2004 in zwei Schulbezirken nahe Toronto durchgeführt wurde, zeichnet sich durch ein sehr umfassendes Instrumentarium aus (Wiener & Tardif 2004). So wurden fünf Einschätz- und drei Fragebögen eingesetzt sowie drei Interviews durchgeführt. Neben den Proband/innen – den Schüler/innen mit Lernbeeinträchtigung – waren auch deren Eltern, Lehrer/innen und Mitschüler/innen involviert. Trotz der Erwähnung, dass an der Studie auch Schüler/innen mit einer schwereren Lernbeeinträchtigung beteiligt waren, muss dennoch davon ausgegangen werden, dass das sprachliche Kompetenzniveau und der Grad der Selbstreflexion der Proband/innen entsprechend ausreichend war, die gestellten Fragen beantworten und entsprechend geforderte Einschätzungen abgeben zu können. Mit Kindern, die sich entwicklungspsychologisch und/oder sprachlich auf niedrigerem Niveau befinden, wäre die Erhebung mit diesen Instrumentarien nicht durchführbar gewesen. Auch in dieser Studie ergeben sich alle Daten aus Einschätzungen, direkt beobachtete sozio-emotionale Kompetenzen waren nicht Gegenstand der Forschung. Eine weitere Forschungslücke ergibt sich daraus, dass es sich hier um eine Querschnittstudie handelt und somit nicht geklärt ist, inwieweit das vorliegende Instrumentarium auch für eine Längsschnittstudie geeignet erscheint.

Zusammenfassend kann festgehalten werden, dass in den genannten Studien die Proband/innengruppe meist aus Schüler/innen mit einer eher leichten (mental)en Beeinträchtigung bestand, denen es möglich war, die an sie gestellten (sprachlichen)

Anforderungen zu erfüllen. Bei jenen Studien, wo von Schüler/innen mit schwereren Beeinträchtigungen ausgegangen wurde, kam es meist bei der Erhebung der sozio-emotionalen Kompetenzen zu Einschätzungen von Eltern und/oder Lehrer/innen. Nur bei der Studie INTEGRU (Wagner-Willi/ Widmer-Wolf 2008 und 2009) kam es auch zu direkten Kindbeobachtungen. Diese wurden dann allerdings qualitativ ausgewertet.

Da in der durchgeführten Recherche hinsichtlich vorliegender Forschungsarbeiten – speziell in Bezug auf Schüler/innen mit schweren Beeinträchtigungen – keine Studie gefunden werden konnte, die eine adäquate quantitative Erhebungsmethodik aufzeigt, ergibt sich der Schwerpunkt dieser Dissertation in der Darlegung der explorativen Entwicklung eines Evaluationsinstrumentariums zur Erfassung der sozio-emotionalen Kompetenzen und der Entwicklung desselben für die oben genannte Proband/innengruppe.

5.4 Darlegung des Forschungsinteresses

Nach der oben durchgeführten Literaturrecherche und der Darstellung für diese Arbeit relevanter Forschungslücken lässt sich folgende Forschungsfrage ableiten:

Welches Evaluationsinstrumentarium gilt es zu entwickeln, das die sozio-emotionalen Kompetenzen von Schüler/innen mit schweren Beeinträchtigungen erheben und messbar machen kann, damit auch Veränderungen zwischen Messzeitpunkten darstellbar sind?

Bei diesem Forschungsvorhaben ist des Weiteren zu klären, inwieweit das entwickelte Instrumentarium den Gütekriterien Objektivität und Reliabilität (vgl. Lienert & Raatz 1998; Rost 2004; Bühner 2006) entspricht oder ob nach einer Prüfung des Instrumentariums Nachjustierungen nötig bzw. möglich sind. Auf das Kriterium Validität, dessen statistische Prüfung hier aufgrund der geringen Proband/innenzahl nicht vorgenommen werden kann, soll in den Schlussfolgerungen und im Fazit dieser Arbeit noch näher eingegangen werden.

5.5 Darstellung des Forschungsdesigns (inkl. der Forschungsmethodik)

In der ersten Phase werden Messinstrumente entwickelt, die den gestellten Anforderungen im Hinblick auf die Erhebung der sozio-emotionalen Kompetenzen der Schüler/innen mit schweren Beeinträchtigungen gerecht werden können. Danach wird das Instrumentarium in der Erhebung überprüft. Diese verläuft in drei Phasen: Pretest sowie erste und zweite Erhebungsphase. Im Pretest werden die entwickelten Instrumentarien auf ihre Objektivität und Reliabilität hin geprüft. In der ersten Haupttest-Phase (zu Beginn der 2. Schulstufe) werden die Instrumentarien an der Stichprobe angewandt. In der zweiten Haupttest-Phase (Ende der 4. Schulstufe) kommt es zur Anwendung derselben Instrumentarien bei denselben Schüler/innen der Stichprobe (Vergleich abhängiger Stichproben), um danach Veränderungen in den Kompetenzbereichen auf der intraindividuellen Ebene feststellen zu können (vgl. Grubich 2012).

In einer abschließenden Phase sollen anhand der Analyse der Ergebnisse Schlussfolgerungen in Bezug auf die Einsetzbarkeit des entwickelten Instrumentariums gezogen werden.

5.6 Anmerkungen zur untersuchten Population

Die Gesamtevaluation wurde an 39 Wiener Volksschulstandorten in 60 Klassen durchgeführt (vgl. Weihs-Dengg 2012). 45 Klassen wurden im Schulversuch „Wiener Reformpädagogische Mehrstufenklasse“ geführt, 15 Klassen waren Jahrgangsklassen. In diesen Klassen befanden sich zehn Schüler/innen mit dem Lehrplan der Sonderschule für schwerstbehinderte Kinder, drei davon in Jahrgangsklassen, sieben in Mehrstufenklassen.

Des Weiteren seien noch die zehn Sonderpädagog/innen zu erwähnen, die einerseits eine Fremd-Einschätzung zu den sozio-emotionalen Kompetenzen ihrer Schüler/innen abgaben und andererseits als Gesprächspartner/innen eines strukturierten Leitfaden-Interviews zur Verfügung standen.

Dass hier aufgrund der geringen Proband/innenzahl, die zur Verfügung stand, statistische Probleme bezüglich der Schätzung der Validität des Instrumentariums entstehen, ist dem Verfasser bewusst. Diese Problematik wird in den

Schlussfolgerungen und im Fazit der vorliegenden Arbeit noch ausführlich erörtert (vgl. Abschnitt 5.11 und Abschnitt 5.12).

5.7 Entwicklung der Messinstrumente

Um sich der Komplexität dieses Bereiches zumindest annähern zu können, wird ein mehrteiliges Instrumentarium im Sinne eines Mixed Methods Research Design entwickelt (vgl. Schoonenboom & Johnson 2017). Dabei ist es Ziel des gemischten Methodeneinsatzes zu erfassen, ob es im triangulären Sinn zu Annäherungen, Bekräftigungen oder Übereinstimmungen der Ergebnisse der verschiedenen Methoden kommt. Auch von Interesse ist, ob durch eine Methode Ergänzungen bezüglich der Steigerung bzw. Illustration oder Klärung einer anderen angewandten Methode festgestellt werden können. Des Weiteren sollen auch unterschiedliche Perspektiven – jene von den beobachtenden Evaluator/innen und jene von Expert/innen, die mit den Proband/innen arbeiten – eingenommen werden. Das vorliegende Vorhaben hat den Charakter von „interactive approaches“, da festgestellt werden soll, ob die entwickelten Methoden zueinander passen.

- Da in der Gesamtevaluation auch der Faktor „Qualität des Unterrichts“ forschungsleitend fungiert, wird diesem Umstand hier mit der Erhebungsmethode der Interaktions-Analyse (vgl. Abschnitt 5.7.1) Rechnung getragen. Dabei werden die Interaktionen der Schüler/innen in verschiedenen Situationen des Unterrichts beobachtet und verzeichnet.
- Des Weiteren werden die unterrichtenden Lehrer/innen gebeten, eine Einschätzung bezüglich der sozio-emotionalen Kompetenzen der Schüler/innen mit dem Lehrplan der Sonderschule für schwerstbehinderte Kinder abzugeben.
- Die Zuordnung des Lehrplans der Sonderschule für schwerstbehinderte Kinder erfolgt anhand der oben zitierten Kriterien, die, wie schon erwähnt, ein Kompetenzniveau der Selbstbeurteilung sozio-emotionaler Kompetenzen ausschließen (vgl. in dieser Arbeit S. 127). Als dritte Säule der Evaluation wird daher versucht, mittels einer direkten Beobachtung der Schüler/innen beim Spiel mit Mitschüler/innen die Selbst-Einschätzung zu substituieren. So basieren die Erhebungen alle auf Fremdwertungen.

Leitkarte zur Sequentierten Interaktionsanalyse (nach Feuser/Meyer 1987)

.) Codierung: Eintrag der Codierungsnummer des Kindes

.) Uhrzeit: Start und Ende der Beobachtungssequenz in hh:mm;
(!!! Beachtung der Gleichzeitigkeit !!!) → Dauer: 20 min

.) Sequenz:

- **Gespräch**
 - z.B. Morgenkreis, Sitzkreis, Erzählrunde, Klassenrat,...
- **Arbeit**
 - Unterricht
- **Spiel**
 - Turnsaal: Regelspiel, Laufspiel,...
- **Pause (10 min)**
 - freie Interaktion

.) Verzeichnung:

 Eintrag des Anfangsbuchstaben des Kindernamens



Interaktion vom Kind ausgehend



Interaktion zum Kind

+: partnerschaftliche Interaktion

- I = Interaktion (verbal oder handelnd): sprechen, etwas geben, basteln, ansagen und schreiben,...
- H = Hilfe: anbieten, geben,... (hierarchisches „Gefälle“: eine/r kann was, eine/r nicht; oder alleine nicht)

–: aversive Interaktion

- V = verbal 
- P = physisch 
- G = gestisch/mimisch 

Interaktion von Lehrer/in: tiefgestelltes L, z.B. bei Hilfe von Lehrer/in → H_L

VS-Eval./SSRW/Abt.APS
1/1
SIA

Abbildung 13: Leitkarte Sequentierte Interaktions-Analyse

Die Intention in diesem Bereich liegt auf der Beobachtung der Interaktionen der Schüler/innen mit dem Lehrplan der Sonderschule für schwerstbehinderte Kinder im Schulalltag sowie auf der intraindividuellen Veränderung dieser von der ersten Haupttestphase zur zweiten. Es wurde hier die Methode der Beobachtung gewählt, da diese in Bezug auf die Erhebung von Interaktionen am nützlichsten erscheint (vgl. Liehnert & Raatz 1998, S. 13). So wird jeweils ein Kind in den Sequenzen „Gespräch“ (z.B. Morgenkreis, Sitzkreis, Erzählrunde, Klassenrat,...), „Arbeit“ (Tätigkeit im Unterricht), „Spiel“ (Turnsaal: Regelspiel, Laufspiel,...) und „Pause“ (freie Interaktion) jeweils 20 Minuten lang von zwei Evaluator/innen beobachtet (nicht teilnehmende, offene Feldbeobachtung – vgl. dazu auch Feuser & Meyer 1987, S. 108). Diese Vorgangsweise, das Kind in mehreren unterschiedlichen kontextualen Situationen zu beobachten, soll dem diagnostischen Anspruch Rechnung tragen, den Kanning zur Erhebung sozialer Kompetenz einfordert (vgl. Abbildung 4).

Dabei verzeichnen die Evaluator/innen im Beobachtungsbogen die Interaktionen, die vom Kind ausgehen und jene zum Kind hin. Der Eintrag erfolgt sowohl in Bezug auf die Quantität der Interaktionen als auch in Bezug auf deren Qualität. So wird grundsätzlich zwischen partnerschaftlichen und aversiven Interaktionen sowie neutralen Aktionen unterschieden, in denen sich die sozio-emotionalen Kompetenzen der Proband/innen manifestieren. Hier wird auf die Interaktionskategorien bei Feuser & Meyer zurückgegriffen, um dem Gütekriterium der Inhalts- sowie der Konstruktvalidität zu entsprechen (vgl. Liehnert & Raatz 1998, S. 224ff; Mees 1977c, S. 88ff). Die aus der Lerntheorie und aus unsystematischen Beobachtungen gewonnenen und überprüften Kategorien erwiesen sich als geeignet, das gesamte Spektrum von Interaktionsqualitäten in einem unterrichtlichen Setting zu erfassen (vgl. in dieser Arbeit Abschnitt 4.7.2). Die partnerschaftlichen Interaktionen untergliedern sich zusätzlich in verbale oder handelnde Interaktionen wie „sprechen“, „etwas geben“, „basteln“, „jemand anderem etwas ansagen“... und in Hilfen, bei denen in Bezug auf die Kompetenzsituation der Akteur/innen ein hierarchisches Gefälle zwischen den Akteur/innen (eine/r kann etwas, eine/r nicht bzw. alleine nicht) festzustellen ist. Bei den aversiven Interaktionen wird darüber hinaus zwischen verbalen, gestisch/mimischen und physischen Auseinandersetzungen unterschieden. Als „neutrale Aktion“ werden Kontaktaufnahmen partnerschaftlicher oder aversiver Art verzeichnet, die bei der Interaktionspartnerin oder dem Interaktionspartner keine Reaktionen auslösen. Des Weiteren soll auch noch erhoben werden, ob die Interaktion mit anderen Mitschüler/innen oder mit einer Lehrperson stattfindet.

Um bei der Testdurchführung die Objektivität zu gewährleisten, wird bei der Intertester/innen-Reliabilität von einer Übereinstimmung von mindestens 80% ausgegangen (vgl. Abschnitt 4.4). Des Weiteren liegt hier die Darstellung einer Summenübereinstimmung vor, da sich die Werte auf die Summe von Interaktionen, die innerhalb eines Beobachtungszeitraums verzeichnet werden, beziehen (vgl. Mees 1977b, S. 46). In Bezug auf die Strukturiertheit des Instrumentes liegt hier eine Antwortstrukturiertheit vor, da für die Rater eindeutig definierte Antwortmöglichkeiten vorgegeben sind (vgl. Bühner 2006, S. 23).

Verzeichnung und Auswertung

Der Eintrag im Beobachtungsbogen erfolgt in der entsprechenden Zeile (+: partnerschaftliche Interaktion; -: aversive Interaktion; ~: neutrale Aktion) unter

Verwendung entsprechender Kürzeln und unter Berücksichtigung der Richtung der Interaktion (vgl. Abbildung 12 und Abbildung 13). So wird bei den partnerschaftlichen Interaktionen ein „I“ für eine einfache Interaktion und ein „H“ für eine Hilfe eingetragen. Eine verbale aversive Interaktion wird mit einem „V“ verzeichnet, eine gestisch/mimische mit einem „G“ und eine physische mit einem „P“. Interaktionen mit den Lehrer/innen werden durch ein tiefgestelltes „L“ gekennzeichnet, z.B. wenn das Kind Hilfe von der Lehrperson erhält, wird dies mit dem Kürzel „H_L“ verzeichnet.

Nach dem Beobachtungsprozess werden die Verzeichnungen je nach Kategorien additiv zusammengefasst. Deskriptiv statistisch werden die so ermittelten Werte numerisch wie prozentuell dargestellt und verglichen.

In Bezug auf die Längsschnittstudie werden die intraindividuellen Veränderungen der beobachteten partnerschaftlichen und aversiven Interaktionen sowie neutralen Aktionen zwischen der ersten und der zweiten Erhebungsphase ebenfalls mittels Einzelfallanalysen deskriptiv statistisch dargestellt.

5.7.2 Lehrer/innen-Einschätzung

Für die Lehrer/innen-Einschätzung der sozio-emotionalen Kompetenzen der Schüler/innen mit dem Lehrplan der Sonderschule für schwerstbehinderte Kinder kommt derselbe Itembogen wie für die Schüler/innen mit dem Lehrplan der Allgemeinen Sonderschule zum Einsatz.

Aussagen	trifft sehr häufig zu	trifft häufig zu	trifft selten zu	trifft sehr selten zu
Das Kind arbeitet gerne mit einer Freundin oder einem Freund zusammen.	☐	☐	☐	☐
Das Kind versteht sich mit vielen Kindern in seiner Klasse gut.	☐	☐	☐	☐
Das Kind wird ungeduldig, wenn andere komisch sprechen.	☐	☐	☐	☐
Wenn sich das Kind freut, sagt das Kind es allen.	☐	☐	☐	☐
Das Kind hilft anderen gerne.	☐	☐	☐	☐
Das Kind hält sich an Klassenregeln.	☐	☐	☐	☐

Entwicklung der Messinstrumente

Das Kind sagt, was es sich denkt.	☐	☐	☐	☐
Das Kind hört seiner Freundin (seinem Freund) zu.	☐	☐	☐	☐
Das Kind lernt gerne neue Dinge.	☐	☐	☐	☐
Wenn das Kind wütend ist, schreit es.	☐	☐	☐	☐
Andere Kinder bitten das Kind um Hilfe.	☐	☐	☐	☐
Das Kind nimmt an, dass es seine Lehrerinnen (seine Lehrer) mögen.	☐	☐	☐	☐
Wenn andere Kinder raufen, macht das Kind mit.	☐	☐	☐	☐
Das Kind interessiert, was andere sagen.	☐	☐	☐	☐
Das Kind arbeitet gerne in einer Gruppe zusammen.	☐	☐	☐	☐
Das Kind zeigt, wenn es sich ärgert.	☐	☐	☐	☐
Das Kind hat in seiner Klasse eine beste Freundin oder einen besten Freund.	☐	☐	☐	☐
In der Klasse des Kindes gibt es oft Streit.	☐	☐	☐	☐
Das Kind kann anderen Kindern gut helfen.	☐	☐	☐	☐
Es stört das Kind, wenn jemand besser ist.	☐	☐	☐	☐
Das Kind fühlt sich wohl, wenn es Regeln gibt.	☐	☐	☐	☐
Das Kind sagt, wenn es Angst hat.	☐	☐	☐	☐
Wenn andere Kinder raufen, sagt das Kind es seiner Lehrerin (seinem Lehrer).	☐	☐	☐	☐
Wenn miteinander gesprochen wird, antwortet das Kind auf das, was andere sagen.	☐	☐	☐	☐
Das Kind ist mit seinem Aussehen zufrieden.	☐	☐	☐	☐
Es stört das Kind, wenn es mit einem langsameren Kind arbeitet.	☐	☐	☐	☐
Wenn andere Kinder raufen, geht das Kind weg.	☐	☐	☐	☐
Das Kind hat oft gute Ideen.	☐	☐	☐	☐
Dem Kind ist es egal, ob es anderen Kindern gut geht.	☐	☐	☐	☐
Das Kind arbeitet gerne mit der ganzen Klasse zusammen.	☐	☐	☐	☐
Das Kind lässt sich gerne helfen.	☐	☐	☐	☐
Wenn das Kind geärgert wird, beschimpft es diejenige/denjenigen.	☐	☐	☐	☐
Das Kind mag sich.	☐	☐	☐	☐
Manchmal glaubt das Kind, es kann zu wenig.	☐	☐	☐	☐
Das Kind lässt seine Freundin (seinen Freund) ausreden.	☐	☐	☐	☐
Wenn das Kind geärgert wird, schlägt es diejenige/denjenigen.	☐	☐	☐	☐
Das Kind kann seiner Lehrerin (seinem Lehrer) gut helfen.	☐	☐	☐	☐
Dem Kind ist es egal, ob es von anderen Kindern ausgelacht wird.	☐	☐	☐	☐
Das Kind arbeitet am liebsten alleine.	☐	☐	☐	☐
Wenn das Kind wütend ist, zeigt es dies nicht.	☐	☐	☐	☐
Das Kind hilft anderen, wenn sie beim Sprechen nicht mehr weiter wissen.	☐	☐	☐	☐
Wenn das Kind geärgert wird, sagt es dies seiner Lehrerin (seinem Lehrer).	☐	☐	☐	☐
Das Kind arbeitet gerne mit jemandem zusammen, den es nicht so gut kennt.	☐	☐	☐	☐
Das Kind muss lachen, wenn andere komisch sprechen.	☐	☐	☐	☐
Das Kind fühlt sich in seiner Klasse wohl.	☐	☐	☐	☐

Wenn andere Kinder raufen, versucht das Kind den Streit zu schlichten.	☐	☐	☐	☐
Das Kind hält sich an Regeln, die für es gelten.	☐	☐	☐	☐
Das Kind sagt, wenn es ihm nicht gut geht.	☐	☐	☐	☐
Wenn das Kind geärgert wird, geht es weg.	☐	☐	☐	☐
Die Kinder in der Klasse mögen das Kind.	☐	☐	☐	☐
Das Kind bemerkt, wenn es einem anderen Kind schlecht geht.	☐	☐	☐	☐
Wenn das Kind ein Kind geärgert hat, entschuldigt es sich.	☐	☐	☐	☐
Das Kind sagt, was es sich wünscht.	☐	☐	☐	☐
Wenn das Kind wütend ist, haut es hin.	☐	☐	☐	☐
Das Kind sagt einem anderen Kind, wie es ihm geht.	☐	☐	☐	☐

Abbildung 14: Lehrer/innen-Bogen, sozio-emotionale Kompetenzen

Dem Lehrer/innen-Bogen liegen die Items der Schüler/innen-Befragung der Studie, die mit den Schüler/innen mit Regelschullehrplan und den Schüler/innen mit dem Lehrplan der Allgemeinen Sonderschule durchgeführt wurde, zugrunde. Zur Erstellung der Items für die Erhebung der sozio-emotionalen Kompetenzen der Schüler/innen der Gesamtevaluation wurden zwei Herangehensweisen gewählt: So ist einerseits die Interaktions-Analyse der Schüler/innen mit dem Lehrplan der Sonderschule für schwerstbehinderte Kinder Grundlage der Itemfindung, andererseits dient das Modell der „Variablen zu den Stufen der Tätigkeitsforderung sozial kompetenten Verhaltens“ von Runde (vgl. Abbildung 6) als Kategorienraster für die Item-Erstellung.

Grundlage Interaktions-Analyse

Im Zuge der Item-Erstellung wird Bedacht auf die geplante Interaktions-Analyse genommen, bei der Schüler/innen mit dem Lehrplan der Sonderschule für schwerstbehinderte Kinder in drei Interaktions-Situationen (Gespräch, Arbeit, Spiel/Regelverhalten z.B. in der Pause) beobachtet werden sollen. So wird zu jeder Interaktions-Situation Items gewählt, die jene für die Situation nötigen Kompetenzen abbilden. Des Weiteren werden Aussagen gefunden, die verschiedenen Komplexitätsebenen von Interaktionen entsprechen (von der „ICH“ – Ebene über die „ICH-DU“ – Ebene zur „ICH-WIR“ – Ebene), um hier eventuell auftretende intraindividuelle Veränderungen zwischen den beiden Erhebungszeitpunkten hinsichtlich der Interaktionskomplexität aufzeigen zu können.

Ergänzend sollen auch die Kompetenzen im emotionalen Bereich abgebildet werden. Auch zur zusätzlich relevanten Kategorie „Selbstwertgefühl“ werden Items formuliert.

Komplexitätsstufen der Interaktion	Kommunikative Kompetenz (Gespräch)	Kooperationskompetenz (Arbeit)	Konfliktlösekompetenz (Spiel, Regelverhalten)	Kompetenz im emotionalen Bereich ²⁵
ICH – Ebene	- Ich sage, was ich mir denke.	- Ich arbeite am liebsten alleine ²⁶ .	- Ich finde es gut, wenn es Regeln gibt.	- Ich zeige, wenn ich mich ärgere. - Ich sage, wenn es mir nicht gut geht. - Ich sage, wenn ich Angst habe.
ICH-DU – Ebene	- Ich höre meiner Freundin (meinem Freund) zu. - Ich lasse meine Freundin (meinen Freund) ausreden. - Ich sage es, wenn ich etwas brauche oder haben will.	- Ich arbeite gerne mit einer Freundin oder einem Freund zusammen. - Ich arbeite gerne mit Kindern zusammen, auch wenn ich sie nicht so gut kenne. - Ich helfe anderen gerne. - Ich lasse mir gerne helfen.	- Wenn mich ein Kind ärgert, haue ich es. - Wenn mich ein Kind ärgert, beschimpfe ich es. - Wenn mich ein Kind ärgert, sage ich es meiner Lehrerin (meinem Lehrer). - Wenn mich ein Kind ärgert, versuche ich mit ihm zu reden. - Wenn mich ein Kind ärgert, gehe ich weg. - Wenn ich ein Kind geärgert habe, entschuldige ich mich.	- Ich bemerke, wenn es einem anderen Kind schlecht geht. - Wenn ich wütend bin, haue ich hin. - Wenn ich wütend bin, schreie ich. - Wenn ich wütend bin, zeige ich es nicht.
ICH-WIR - Ebene	- Mich interessiert, was andere sagen. - Ich liebe es, wenn wir in der Klasse miteinander sprechen, und ich rede gerne mit. - Ich helfe anderen, wenn sie nicht mehr weiter wissen.	- Ich arbeite gerne in einer Gruppe zusammen. - Ich arbeite gerne in einer Gruppe mit anderen Kindern. - Es stört mich, wenn jemand besser ist als ich. - Es stört mich, wenn ich mit einem langsameren Kind arbeite.	- Ich halte mich an Klassenregeln. - Wenn andere Kinder raufen, mache ich mit. - Wenn andere Kinder raufen, sage ich es meiner Lehrerin (meinem Lehrer). - Wenn andere Kinder raufen, mische ich mich nicht ein. - Wenn andere Kinder raufen, versuche ich den Streit zu schlichten.	- Wenn ich mich freue, sage ich es allen. - Mir ist es egal, ob es anderen Kindern gut geht. - Mir ist es egal, ob ich von anderen Kindern ausgelacht werde.

Abbildung 15: Item-Matrix „Komplexitätsebene der Interaktion / Kompetenzen in Interaktions-Situationen“

²⁵ In dieser Kategorie sind häufig negativ formulierte Items zu finden. Es stellt sich die Frage, ob hier mehr positiv formulierte Items zu bevorzugen wären.

²⁶ Bei diesem Item lässt sich die kritische Anmerkung machen, ob hier eine Kompetenz überprüft wird oder es sich vielmehr um eine wertende Aussage handelt.

Selbstwertgefühl:

ICH+Körper:

- Ich bin mit meinem Aussehen zufrieden.
- Ich mag mich.

Leistung+Kompetenz:

- Manchmal glaube ich, ich kann zu wenig.
- Ich lerne gerne etwas Neues.
- Ich kann meiner Lehrerin (meinem Lehrer) gut helfen.
- Ich kann anderen Kindern gut helfen.
- Ich habe oft gute Ideen.

Annahme durch andere:

- Andere Kinder bitten mich um Hilfe.
- Meine Lehrerinnen (meine Lehrer) mögen mich.
- Die Kinder in der Klasse mögen mich.

Grundlage Modell der „Variablen zu den Stufen der Tätigkeitsforderung sozial kompetenten Verhaltens“ (Runde)

In der Matrix des Modells der „Variablen zu den Stufen der Tätigkeitsforderung sozial kompetenten Verhaltens“ von Runde (vgl. Abbildung 6) bilden sich die oben aufgezeigten Items wie folgt ab:

<i>Kognitive Strukturiertheit</i>
Ich finde es gut, wenn es Regeln gibt.
<i>Variablen der Personwahrnehmung</i>
Mich interessiert, was andere sagen. Mir ist es egal, ob es anderen Kindern gut geht.
<i>Kognitive Stile</i>
Ich lerne gerne etwas Neues. Ich arbeite am liebsten alleine.
<i>Perspektivenübernahme</i>
Ich bemerke, wenn es einem anderen Kind schlecht geht.
<i>Dimensionen des Selbstkonzeptes</i>
Andere Kinder bitten mich um Hilfe. Meine Lehrerinnen (meine Lehrer) mögen mich. Ich kann anderen Kindern gut helfen. Es stört mich, wenn jemand besser ist als ich. Ich bin mit meinem Aussehen zufrieden. Ich habe oft gute Ideen. Ich mag mich. Manchmal glaube ich, ich kann zu wenig. Ich kann meiner Lehrerin (meinem Lehrer) gut helfen. Die Kinder in der Klasse mögen mich.
<i>Wirkungsorientierung/Kontrollüberzeugungen</i>

<i>Soziale Aktivität</i>
Ich helfe anderen gerne. Ich höre meiner Freundin (meinem Freund) zu. Ich liebe es, wenn wir in der Klasse miteinander sprechen, und ich rede gerne mit.

<i>Kooperationsbereitschaft</i> Ich arbeite gerne mit einer Freundin oder einem Freund zusammen. Ich arbeite gerne in einer Gruppe zusammen. Es stört mich, wenn ich mit einem langsameren Kind arbeite. Ich arbeite gerne in einer Gruppe mit anderen Kindern. Ich helfe anderen, wenn sie nicht mehr weiter wissen. Ich arbeite gerne mit Kindern zusammen, auch wenn ich sie nicht so gut kenne.
<i>Entscheidungsverhalten</i> Wenn andere Kinder raufen, mache ich mit. Wenn andere Kinder raufen, mische ich mich nicht ein.
<i>Führungsverhalten</i> ---
<i>Soziale Ängstlichkeit</i> Ich lasse mir gerne helfen. Mir ist es egal, ob ich von anderen Kindern ausgelacht werde.
<i>Gefühlskommunikabilität</i> Wenn ich mich freue, sage ich es allen. Ich sage, was ich mir denke. Wenn ich wütend bin, schreie ich. Ich zeige, wenn ich mich ärgere. Ich sage, wenn ich Angst habe. Wenn ich wütend bin, zeige ich es nicht. Ich sage es, wenn es mir nicht gut geht. Ich sage es, wenn ich etwas brauche oder haben will.
<i>Formaltechniken</i> Ich lasse meine Freundin (meinen Freund) ausreden. Wenn mich ein Kind ärgert, sage ich es meiner Lehrerin (meinem Lehrer). Wenn ich ein Kind geärgert habe, entschuldige ich mich.

Abbildung 16: Zuordnung Items sozio-emotionale Kompetenzen – Modell der Variablen zu den Stufen der Tätigkeitsforderung sozial kompetenten Verhaltens nach Runde

Der vorliegende Fragebogen lässt sich als itemstrukturiert bezeichnen, da hier eine klare und eindeutige Aufgabenstellung vorgegeben ist (vgl. Bühner 2006, S. 23). Bei der Erstellung des Fragebogens handelt es sich um eine rationale Fragebogenkonstruktion, da die Items deduktiv aus dem theoretischen Modell der Variablen zu den Stufen der Tätigkeitsanforderung sozial kompeteten Verhaltens (Runde 2001) entwickelt wurden (vgl. Bühner 2006, S.47). Die inhaltliche Validität wird durch ein Rating von Expert/innen – in diesem Fall durch die Begutachtung der Items seitens der Mitglieder des Projektteams der Längsschnittstudie des Stadtschulrates für Wien – gewährleistet (vgl. Liehnert & Raatz 1998, S. 10f).

Auswertung

Um subjektive Informationen zu den sozio-emotionalen Kompetenzen der Schüler/innen zu gewinnen, wird in Bezug auf das Antwortformat eine vierstufige

Ratingskala gewählt, in der Bewertungen der Items vorgenommen werden (vgl. Rost 2004, S. 55; Bühner 2006, S.49ff; vgl. in dieser Arbeit S. 107) Die vierteilige Ratingskala soll zudem erlauben, dem Fehler der „zentralen Tendenz“ entgegenzuwirken (vgl. in dieser Arbeit S. 96). Das Antwortformat wird u.a. auch gewählt, um dem Nebengütekriterium der Ökonomie zu entsprechen (vgl. Liehnert & Raatz 1998, S. 12). Jeder Verzeichnung wird ein Wert von 1 (trifft sehr selten zu) bis 4 (trifft sehr häufig zu) zugemessen. Anschließend können Itemscores und Mittelwerte kategorial in Bezug auf die sozio-emotionalen Kompetenzbereiche zusammengefasst dargestellt werden.

Bezüglich der Veränderungen zwischen den beiden Erhebungszeitpunkten werden Vergleiche der kategorialen Mittelwerte zwischen erster und zweiter Erhebung angestellt.

5.7.3 Spielbeobachtung

Es wird davon ausgegangen, dass die Schüler/innen mit dem Lehrplan der Sonderschule für schwerstbehinderte Kinder die Schüler/innen-Befragung nicht durchführen können (vgl. in dieser Arbeit S. 127). Um die Selbsteinschätzung ersetzen zu können, wird für die vorliegende Schüler/innenpopulation wie folgt vorgegangen:

Die Schüler/innen werden in zwei Spielsituationen mit einer anderen Mitschülerin oder einem anderen Mitschüler beobachtet. Zuerst wird ein Regelspiel gespielt, bei dem es auch eine Gewinnerin / einen Gewinner gibt. Für die Evaluation werden Spiele gewählt, in denen Farbzusordnungen Grundlage des Regelwerks darstellen (Klecksolino, Duetto, Kartenspiel Uno). Je nach Einschätzung der Ausprägung des Regelverständnisses werden verschieden komplexe Spielanforderungen gestellt. Anschließend erhalten die Kinder ein Puzzlespiel, das sie in Kooperation miteinander zusammensetzen sollen. Hier wird ein neunteiliges Holzpuzzle mit zwei Bildseiten (ähnliche Motive) gewählt.

Analog zu dem Itembogen für die anderen Schüler/innen wurde für diese Population ein Beobachtungsbogen zur Forschungsfrage 3 der Wiener Studie (vgl. in dieser Arbeit S.127) entwickelt, in dem aus den Aussagen des Itembogens jene

herausgesucht wurden, die ggf. in den angeführten Spielsituationen beobachtbar sind (vgl. Abbildung 17).

Beobachtungsbogen zur Forschungsfrage 3 (sozio-emotionale Kompetenzen SSO-Schüler/innen)			
Verhalten	ja	nein	nicht beobachtet
Das Kind hat in seiner Klasse eine beste Freundin oder einen besten Freund.	☐	☐	☐
Das Kind hört zu.	☐	☐	☐
Wenn während des Spiels gesprochen wird, antwortet das Kind auf das, was andere sagen.	☐	☐	☐
Das Kind zeigt Freude.	☐	☐	☐
Das Kind sagt, was es sich wünscht.	☐	☐	☐
Das Kind zeigt, wenn es sich ärgert.	☐	☐	☐
Das Kind sagt, wenn es sich ärgert.	☐	☐	☐
Wenn das Kind geärgert wird, geht es weg.	☐	☐	☐
Wenn das Kind wütend ist, zeigt es dies nicht.	☐	☐	☐
Wenn das Kind wütend ist, schreit es.	☐	☐	☐
Wenn das Kind wütend ist, schimpft es.	☐	☐	☐
Wenn das Kind wütend ist, haut es hin.	☐	☐	☐
Das Kind hält sich an Spielregeln.	☐	☐	☐
Das Kind lässt seine Spielpartner/innen ausreden.	☐	☐	☐
Das Kind wird beim Spiel ungeduldig.	☐	☐	☐
Während des Spiels gibt es oft Streit.	☐	☐	☐
Es stört das Kind, wenn die/der andere gewinnt.	☐	☐	☐
Puzzle			
Das Kind arbeitet gerne mit einer Freundin oder einem Freund zusammen.	☐	☐	☐
Das Kind hilft anderen gerne.	☐	☐	☐
Das Kind lässt sich gerne helfen.	☐	☐	☐
Es stört das Kind, wenn es mit einem langsameren Kind arbeitet.	☐	☐	☐

Abbildung 17: Beobachtungsbogen (sozio-emotionale Kompetenzen SSO-Schüler/innen)

Im Folgenden sind die Beobachtungssitems den Aussagen des Erhebungsbogens zur Feststellung der sozio-emotionalen Kompetenzen der Schüler/innen ohne sonderpädagogischen Förderbedarf und der Schüler/innen mit dem Lehrplan der Allgemeinen Sonderschule zugeordnet dargestellt (inverse Formulierungen sind mit einem kleinen „i“ bei der Itemnummer versehen):

Nr.	Beobachtungssitem	Item des Erhebungsbogens	Bemerkung
1	Das Kind hat in seiner Klasse eine beste Freundin oder einen besten Freund.	Ich habe in meiner Klasse eine beste Freundin oder einen besten Freund.	Hier fordert die Evaluatorin / der Evaluator das Kind auf, seine beste Freundin / seinen besten Freund zu holen.
2	Das Kind hört zu.	Ich höre meiner Freundin (meinem Freund) zu.	---
3	Wenn während des Spiels gesprochen wird, antwortet das Kind auf das, was andere sagen.	Wenn wir miteinander sprechen, antworte ich auf das, was andere sagen.	---
4	Das Kind zeigt Freude.	Wenn ich mich freue, sage ich es allen.	---
5	Das Kind sagt, was es sich wünscht.	Ich sage, was ich mir wünsche.	---
6	Das Kind zeigt, wenn es sich ärgert.	Ich zeige, wenn ich mich ärgere.	---
7	Das Kind sagt, wenn es sich ärgert.	Ich sage es, wenn es mir nicht gut geht.	Hier wurde das Beobachtungssitem der Spielsituation angepasst.
8	Wenn das Kind geärgert wird, geht es weg.	Wenn mich ein Kind ärgert, gehe ich weg.	---
9i	Wenn das Kind wütend ist, zeigt es dies nicht.	Wenn ich wütend bin, zeige ich es nicht.	---
10i	Wenn das Kind wütend ist, schreit es.	Wenn ich wütend bin, schreie ich.	---
11i	Wenn das Kind wütend ist, schimpft es.	Wenn mich ein Kind ärgert, beschimpfe ich es.	Hier wurde das Beobachtungssitem der Spielsituation angepasst.
12i	Wenn das Kind wütend ist, haut es hin.	Wenn ich wütend bin, haue ich hin.	---
13	Das Kind hält sich an Spielregeln.	Ich halte mich an Klassenregeln.	Hier wurde das Beobachtungssitem der Spielsituation angepasst.
14	Das Kind lässt seine Spielpartner/innen ausreden.	Ich lasse meine Freundin (meinen Freund) ausreden.	---
15i	Das Kind wird beim Spiel ungeduldig.	Ich werde ungeduldig, wenn andere komisch sprechen.	Hier wurde das Beobachtungssitem der Spielsituation angepasst.
16i	Während des Spiels gibt es oft Streit.	In unserer Klasse gibt es oft Streit.	---
17i	Es stört das Kind, wenn die/der andere gewinnt.	Es stört mich, wenn jemand besser ist als ich.	Hier wurde das Beobachtungssitem der Spielsituation angepasst.
18	Das Kind arbeitet gerne mit einer Freundin oder einem Freund zusammen.	Ich arbeite gerne mit einer Freundin oder einem Freund zusammen.	---
19	Das Kind hilft anderen gerne.	Ich helfe anderen gerne.	---
20	Das Kind lässt sich gerne helfen.	Ich lasse mir gerne helfen.	---
21i	Es stört das Kind, wenn es mit einem langsameren Kind arbeitet.	Es stört mich, wenn ich mit einem langsameren Kind arbeite.	---

Abbildung 18: Synopse Beobachtungssitems - Items des Erhebungsbogens

Die Beobachtungssitems lassen sich analog der ihnen in der Synopse gegenüber gestellten Items der Lehrer/innen-Einschätzung (vgl. Abbildung 19) folgenden Kategoriengruppen, deren Bildung im Abschnitt 5.7.2 erläutert wird, zuordnen:

Kategorienbildung nach Kompetenzbereichen

Kommunikative Kompetenz: 2,3,5,14,15i

Kooperationskompetenz: 17i,18,19,20,21i

Konfliktlösekompetenz: 8,11i,13

Kompetenz im emotionalen Bereich: 4,6,7,9i,10i,12i

Weitere Kategorie

Selbstwertgefühl: ---

Die Ebene „Selbstwertgefühl“ wurde im Beobachtungsbogen nicht abgebildet, da dieser Bereich im allgemeinen Itembogen durch Aussagen abgedeckt wird, die sich nicht beobachten lassen.

Die Reduzierung der Itemzahl auf Grund des Kriteriums der Beobachtbarkeit stellt grundsätzlich eine Schwächung des Instrumentariums dar. Dennoch soll auf die Erhebung nicht verzichtet werden, um bezüglich der analogen Items der direkten Beobachtung und jenen der Fremd-Einschätzung durch die unterrichtenden Lehrer/innen Vergleiche anstellen zu können.

Grundsätzlich wird verzeichnet, ob die angegebene Verhaltensweise beim beobachteten Kind in der Spielsituation festgestellt werden kann oder nicht. Wenn die beschriebene Situation nicht stattfindet, wird dies als „nicht beobachtet“ verzeichnet.

Zwei Evaluator/innen verzeichnen voneinander unabhängig ihre Beobachtungen. Nach der Durchführung der Intertester/innen-Reliabilität werden nur die übereinstimmenden Beobachtungssitems gewertet.

Auswertung

Für die Auswertung wird nun jedem beobachteten sozial kompetenten Verhalten (unter Berücksichtigung der inversen Items) ein Plus (+) zugemessen, jedem

beobachteten sozial nicht kompetenten Verhalten ein Minus (-). Wenn das Verhalten aus der Situation heraus nicht beobachtbar war, wird ein Kreis (o) notiert. Die Zahl der nicht übereinstimmenden Items wird ebenfalls festgehalten. Die Werte werden in Bezug auf die gebildeten Kategorien additiv zusammengefasst.

Für eine prozentuelle Darstellung – nur in Bezug auf den Gesamtwert, da aufgrund der geringen Itemzahl hier eine weitere Fraktionierung nicht sinnvoll erscheint – wird folgende Vorgangsweise gewählt:

Die nicht beobachtbaren und die nicht übereinstimmenden Items werden addiert und vom Maximalwert (21) abgezogen. Der resultierende Wert stellt die Ausgangsbasis (100%) für die Anteilsermittlung dar.

Bezüglich des Aufzeigens der intraindividuellen Veränderungen zwischen den beiden Messzeitpunkten werden die ermittelten Prozentwerte hinsichtlich der beobachteten Verhaltensweisen in Einzelfallanalysen verglichen.

5.7.4 Vergleich zwischen Lehrer/innen-Einschätzung und Spielbeobachtung

Da bei der Lehrer/innen-Einschätzung und bei der Spielbeobachtung vom selben Item-Material ausgegangen wird, ließe sich hier ein Vergleich zwischen den Werten der beiden Erhebungsmethoden anstellen.

Auswertung

Jene Items der Lehrer/innen-Einschätzung, die sich den Items des Beobachtungsbogens zuordnen lassen, können auf Übereinstimmung und Korrelation (Spearman) hin geprüft werden.

Für eine deskriptive Darstellung der Übereinstimmung wird die vierteilige Rangskala (von „trifft sehr häufig zu“ bis „trifft sehr selten zu“) binär zusammengefasst, sodass hier ein Vergleich mit den beobachteten Verhaltensweisen des Beobachtungsbogens angestellt werden kann.

Folgende Abbildung zeigt die Zuordnung der Beobachtungitems zu den entsprechenden Items der Lehrer/innen-Einschätzung auf (inverse Formulierungen sind auch hier mit einem kleinen „i“ bei der Itemnummer versehen):

Entwicklung der Messinstrumente

Nr.	Beobachtungsitem	Item der Lehrer/innen-Einschätzung
1	Das Kind hat in seiner Klasse eine beste Freundin oder einen besten Freund.	Das Kind hat in seiner Klasse eine beste Freundin oder einen besten Freund.
2	Das Kind hört zu.	Das Kind hört seiner Freundin (seinem Freund) zu.
3	Wenn während des Spiels gesprochen wird, antwortet das Kind auf das, was andere sagen.	Das Kind mag Klassengespräche und redet gerne mit.
4	Das Kind zeigt Freude.	Wenn sich das Kind freut, sagt das Kind es allen.
5	Das Kind sagt, was es sich wünscht.	Das Kind sagt, wenn es etwas braucht oder haben will..
6	Das Kind zeigt Ärger.	Das Kind zeigt, wenn es sich ärgert.
7	Das Kind sagt, wenn es sich ärgert.	Das Kind sagt, wenn es ihm nicht gut geht.
8	Wenn das Kind geärgert wird, geht es weg.	Wenn das Kind geärgert wird, geht es weg.
9	Wenn das Kind wütend ist, zeigt es dies nicht.	Wenn das Kind wütend ist, zeigt es dies nicht.
10i	Wenn das Kind wütend ist, schreit es.	Wenn das Kind wütend ist, schreit es.
11i	Wenn das Kind wütend ist, schimpft es.	Wenn das Kind geärgert wird, beschimpft es diejenige/denjenigen.
12i	Wenn das Kind wütend ist, haut es hin.	Wenn das Kind wütend ist, haut es hin.
13	Das Kind hält sich an Spielregeln.	Das Kind hält sich an Klassenregeln.
14	Das Kind lässt seine Spielpartner/innen ausreden.	Das Kind lässt seine Freundin (seinen Freund) ausreden.
15i	Das Kind wird beim Spiel ungeduldig.	--- (Das Kind wird ungeduldig, wenn andere komisch sprechen. → Item nach dem Pretest aus dem Einschätzungsbogen genommen)
16i	Während des Spiels gibt es oft Streit.	In der Klasse des Kindes gibt es oft Streit.
17i	Es stört das Kind, wenn die/der andere gewinnt.	Es stört das Kind, wenn jemand besser ist.
18	Das Kind arbeitet gerne mit einer Freundin oder einem Freund zusammen.	Das Kind arbeitet gerne mit einer Freundin oder einem Freund zusammen.
19	Das Kind hilft anderen gerne.	Das Kind hilft anderen gerne.
20	Das Kind lässt sich gerne helfen.	Das Kind lässt sich gerne helfen.
21i	Es stört das Kind, wenn es mit einem langsameren Kind arbeitet.	Es stört das Kind, wenn es mit einem langsameren Kind arbeitet.

Abbildung 19: Synopse Beobachtungsitem - Item zur Lehrer/innen-Einschätzung

In Bezug auf die Kategorienbildung für die sozio-emotionalen Kompetenzen lässt sich auch hier analog zur Spielbeobachtung folgende Itemzuordnung treffen:

Kategorienbildung nach Kompetenzbereichen

Kommunikative Kompetenz: 2,3,5,14,15i

Kooperationskompetenz: 17i,18,19,20,21i

Konfliktlösekompetenz: 8,11i,13

Kompetenz im emotionalen Bereich: 4,6,7,9,10i,12i

Weitere Kategorie

Selbstwertgefühl: --- (keine beobachtbaren Items, vgl. Beobachtungsbogen der Schüler/innen)

Hinsichtlich des Längsschnittcharakters der Gesamtevaluation lassen sich die Veränderungen der Korrelationen zwischen den Beobachtungsitems und den Items der Lehrer/innen-Einschätzung vom ersten zum zweiten Erhebungszeitpunkt darstellen.

5.8 Durchführung der Pretest-Phase

5.8.1 Interaktions-Analyse

In Anbetracht der Komplexität der Durchführung von Interaktions-Analysen und der nötigen Adaptierung der Vorgangsweise an die ressourcenbedingten Voraussetzungen erwies sich die Phase des Pretests als mehrschichtig und lässt sich in folgenden Teilphasen darstellen:

Teilphase 1

Im Frühjahr 2010 wurden 16 Studierende der Pädagogischen Hochschule Wien (6. Semester)²⁷ im Rahmen einer Lehrveranstaltung durch Marianne Wilhelm – sie ist Mitglied des Evaluationsteams – gefunden, die nach ausführlicher Information und Instruktion mit dem Beobachtungsbogen und der Leitkarte in den ausgewählten Klassen der Pretest-Stichprobe den Einsatz des Materials erproben sollten. Die Studierenden erhielten den Auftrag, jeweils zu zweit ein Kind aus der Pretest-Stichprobe (N = 8) in den Sequenzen Gespräch, Arbeit, Spiel und Pause für jeweils 20 Minuten zu beobachten und die auftretenden Interaktionen entsprechend zu verzeichnen (kontinuierliche Beobachtung, vgl. in dieser Arbeit S. 104). Nach der Durchführung wurde ein Feedback-Gespräch mit den Studierenden geführt, bei dem sich u.a. folgende Problempunkte herauskristallisierten:

²⁷ Die Teilnahme an der Evaluation fand für die Studierenden im Rahmen einer Lehrveranstaltung des Evaluationsteam-Mitglieds Marianne Wilhelm statt.

Es herrschte zwischen den Studierenden keine einheitliche Auffassung bezüglich der Interaktionskategorien. So war z.B. nicht klar, wo die Abgrenzung zwischen einer gestisch/mimischen und einer physischen aversiven Interaktion liegt. Ebenso fiel die Feststellung, ob eine Interaktion eine Hilfestellung war oder nicht, schwer. Gilt es als Interaktion der Lehrperson mit dem Kind, wenn sie zu allen Schüler/innen spricht? Ist bei einer Wechselinteraktion (z.B.: Dialog zwischen Kindern, Zupass-Spiel beim Fußball,...) nur einmal oder mehrmals zu verzeichnen? Ist Zuhören als partnerschaftliche Interaktion oder neutrale Aktion zu werten?

Die Studierenden erwähnten des Weiteren, dass ihre Beobachtungen sehr subjektiven Charakter auswiesen und es eines intensiveren Trainings bedürfte, um auf die Interaktions-Beobachtungen vorbereitet zu sein. Nach einer intensiven Beratungsphase wurde von einer Durchführung der Erhebung in diesem Bereich durch Studierende abgesehen.

Teilphase 2

Stattdessen wurde ein Subteam für diesen Bereich gebildet (Marianne Wilhelm, Claus Großkopf – ebenfalls im Evaluationsteam – und Rainer Grubich). Es wurde beschlossen, mit Videoaufzeichnungen zu arbeiten. Dabei galt es den Technikeinsatz im Spannungsfeld der Machbarkeit und der Notwendigkeit zu überdenken. So wurden Überlegungen hinsichtlich des technischen Equipments wie der Einsatz von Funkmikrofonen, der Einsatz mehrerer Kameras, die Verwendung hochauflösender Verfahren etc. in Bezug auf die Effizienz und die ressourcengegebene Möglichkeit der Umsetzung angestellt. Nach einigen Probeaufnahmen mit digitalen Handvideokameras mit integriertem Mikrofon in einer Schulklasse der Praxisvolksschule der Pädagogischen Hochschule Wien wurde beschlossen, dass pro Erhebungssituation mit einer Kamera gearbeitet wird, da sich durch die Durchführung einer gleichzeitigen Aufnahme mit einer zweiten Kamera keine verbesserte Beobachtungssituation ergab (Nebengütekriterium Ökonomie; vgl. Lienert/Raatz 1998, S. 12). Des Weiteren sollte die Beeinflussung der Interaktionen in der Klasse durch Ablenkung mittels technischer Geräte so gering wie möglich gehalten werden.

Bezüglich der zu filmenden Sequenzen wurde vereinbart, die Interaktionen der Schüler/innen in zwei zeitlich strukturierten Situationen (Unterrichtsbeginn und Arbeitsphase) und in einer zeitlich unstrukturierten Phase (Pause) jeweils 15 Minuten lang aufzunehmen. Als Basis zur Auswahl dieser Sequenzen wurden drei der

Kategorien der Items zur Erhebung der sozio-emotionalen Kompetenzen in dieser Evaluation herangezogen: So wurde der kommunikativen Kompetenz die Situation „Unterrichtsbeginn“, in der es im Volksschulbereich häufig zu Gesprächsformen wie z.B. dem Morgenkreis kommt, zugeordnet. Die Kooperationskompetenz bildet sich in der Auswahl der Sequenz „Arbeitsphase“ ab, die Konfliktlösekompetenz, wie sie beim un gelenkten Spiel vorkommen kann, in der Sequenz „Pause“.

Zu Beginn des Sommersemesters 2011 wurden an zwei Tagen nach den dargestellten Vorgaben Videoaufnahmen in oben genannter Klasse durchgeführt und dabei die Interaktionen von zwei Schüler/innen aufgezeichnet. Ein/e Schüler/in wurde nach dem Lehrplan der Sonderschule für schwerstbehinderte Kinder unterrichtet, ein/e Schüler/in nach dem Volksschullehrplan. So konnte eine große Bandbreite an Interaktionsdiversität gewährleistet werden. Dieses Material diente dem Subteam neben der theoretisch fundierten Basis, wie sie im Theorieteil dieser Arbeit aufgezeigt wurde (vgl. in dieser Arbeit Kapitel 4), als Grundlage zur Diskussion über die für die Evaluation finale Definierung und Kategorisierung der Interaktionen sowie zum Procedere der Verzeichnung derselben. Hierfür war ein umfassender Austausch- und Trainingsprozess der Mitglieder des Evaluation-Subteams notwendig, wie er von Pinther zur Vermeidung von Fehlern in der Verhaltensbeobachtung auch eingefordert wird (vgl. in dieser Arbeit Abschnitt 4.4).

Definierung und Kategorisierung der Interaktionen

In Bezug auf die im Theorieteil erläuterte Definition von Interaktion (vgl. in dieser Arbeit S. 119) wird hinsichtlich ihrer Verzeichnung Folgendes postuliert:

Verzeichnenbare Interaktion ist:

- .) beobachtbares aktives Verhalten (verbal²⁸, mimisch/gestisch, direkter Körperkontakt; dazu auch in dieser Arbeit Abschnitt 4.7.2) zur Beeinflussung anderer
- .) unmittelbare Reaktion (verbal, mimisch/gestisch, direkter Körperkontakt) auf direkte Beeinflussung durch Andere (Es muss die Kontiguität der Handlungen gegeben sein – vgl. in dieser Arbeit S. 120)

im Rahmen von:

- .) gemeinsamem Verhalten (partnerschaftlich)

²⁸ Hier wäre treffender der Begriff „sprachlich“ zu verwenden, da unter „verbaler Interaktion“ auch rezeptiv-sprachliche Reaktionen von Schüler/innen ohne expressiv-sprachliche Ausdrucksmöglichkeit auf z.B. expressiv-sprachliche Anweisungen der Pädagog/innen verstanden werden (vgl. in dieser Arbeit Abschnitte 1.10 und 1.10.1).

- .) Einladung zu gemeinsamem Verhalten (partnerschaftlich)
- .) Ablehnung von gemeinsamem Verhalten (aversiv)

Bei der Verzeichnung bleibt unberücksichtigt, ob es sich bei der beobachteten Interaktion um eine aktive oder reaktive Verhaltensweise handelt. Bezüglich der Interaktionspartnerin/des Interaktionspartners wird bei der Verzeichnung zwischen „Kind“ und „Erwachsenem“ unterschieden, da sich dadurch differenziertere Interpretationsmöglichkeiten ergeben.

Die final gewonnenen Interaktionskategorien lassen sich somit wie folgt darstellen:

	partnerschaftlich (+)	aversiv (-)
Kind	verbal	verbal
	mimisch/gestisch	mimisch/gestisch
	physisch	physisch
Erwachsene/r	verbal	verbal
	mimisch/gestisch	mimisch/gestisch
	physisch	physisch

Abbildung 20: Interaktionskategorien zur Interaktions-Analyse

Darstellung der Erhebungsmethode nach dem „Time-Sampling-Verfahren“ (= Zeit-Teil-Methode; vgl. in dieser Arbeit S. 106)

Auf Grund der Erfahrung des Anwendens einer kontinuierlichen Beobachtung durch die Studierenden in der ersten Teilphase des Pretests und den Erfahrungen von Georg Feuser und Heike Meyer wurde für die vorliegende Evaluation das diskontinuierliche Verfahren der Zeit-Teil-Methode (Time-Sampling) zur Erhebung der Quantität der oben angegebenen kategorisierten Interaktionsqualitäten herangezogen. Dafür wurde folgendes Notationsblatt entwickelt:

Durchführung der Pretest-Phase

SIA_Erhebungsbogen: Code:
Sequenz:

HT_2_Schulstufe_2011
Datum:

EvaluatorIn: _____
Zeit: _____

	10	20	30	40	50	60	10	20	30	40	50	60	10	20	30	40	50	60	10	20	30	40	50	60	10	20	30	40	50	60												
I - vK																																										
I - gK																																										
I - phK																																										
I - vE																																										
I - gE																																										
I - phE																																										
	10	20	30	40	50	60	10	20	30	40	50	60	10	20	30	40	50	60	10	20	30	40	50	60	10	20	30	40	50	60												
I - vK																																										
I - gK																																										
I - phK																																										
I - vE																																										
I - gE																																										
I - phE																																										
	10	20	30	40	50	60	10	20	30	40	50	60	10	20	30	40	50	60	10	20	30	40	50	60	10	20	30	40	50	60												
I - vK																																										
I - gK																																										
I - phK																																										
I - vE																																										
I - gE																																										
I - phE																																										
I - vK	verbale Interaktion mit Kind												"+": partnerschaftliche Interaktion																													
I - gK	gestische/mimische Interaktion mit Kind																																									
I - phK	körperliche Interaktion mit Kind												"-": aversive Interaktion																													
I - vE	verbale Interaktion mit Erwachsenem																																									
I - gE	gestische/mimische Interaktion mit Erwachsenem																																									
I - phE	körperliche Interaktion mit Erwachsenem																																									

Wenn bei einem beobachteten Kind zu einem Beobachtungszeitpunkt gleichzeitig zwei verschiedene Interaktionsformen (z.B. verbal und physisch) festzustellen sind, so wird die entwicklungslogisch komplexere Interaktionsform – verbal über gestisch/mimisch über physisch – verzeichnet (vgl. in dieser Arbeit Abschnitte 1.4, 1.6, 1.8 und 1.9). Sollte das Kind zum Beobachtungszeitpunkt offensichtlich nicht interagieren, so wird die entsprechende Zahl der Intervallangabe mit einem Kreuz (x) markiert. Sollte eine Beobachtung der Interaktion des Kindes nicht möglich sein, weil es zum Beobachtungszeitpunkt aufgrund der Kameraeinstellung nicht zu sehen ist oder z.B. von einem anderen Kind verdeckt wird, so wird zur Intervallangabe ein „U“ (unbeobachtbar bzw. nicht beobachtbar) verzeichnet.

Das Maximum an Verzeichnungen liegt somit bei 90 je Sequenz (alle 10 Sekunden eine Verzeichnung sind 6 Verzeichnungen pro Minute; 15 Minuten ergeben 90 Verzeichnungen).

Teilphase 3

In einer dritten Teilphase des Pretests nahmen die drei Mitglieder des Evaluations-Subteams anhand von Aufnahmen von Schüler/in X in der Schulklasse der Praxisvolksschule der Pädagogischen Hochschule Wien, die bisher noch nicht zur Kategorienbildung und zur Findung der Verzeichnungsmodalität herangezogen wurden, unabhängig voneinander Verzeichnungen zu den drei Sequenzen vor. Ziel dieser Pretest-Phase war es, einerseits die Intertester/innen-Reliabilität des Instrumentariums festzustellen, andererseits drei in der Vordiskussion entstandene Auswertungsmodi zu überprüfen.

Auswertung des Pretests

Zur Intertester/innen-Reliabilität

Es wurden immer zwei Verzeichnungen einer Sequenz herangezogen, um die Intertester/innen-Reliabilität festzustellen. Durch dieses Verfahren können Beobachtungsfehler verringert und die Objektivität erhöht werden (vgl. in dieser Arbeit Abschnitt 4.4). Da es sich im Gegensatz zur Pretest-Teilphase 1 nun um ein diskontinuierliches Beobachtungsverfahren handelt, werden hier statt Summen-Platzübereinstimmungen gewertet (vgl. Mees 1977b, S. 45ff). Zur Feststellung der Intertester/innen-Reliabilität wird das Ausmaß der Übereinstimmung der Verzeichnungen der zwei Beobachtungen errechnet. Dies wird entweder durch einen

Reliabilitäts-Koeffizienten (übereinstimmende Verzeichnungen dividiert durch das Verzeichnungsmaximum) oder einen Prozentwert (übereinstimmende Verzeichnungen dividiert durch das Verzeichnungsmaximum, multipliziert mit 100) ausgedrückt. Bei der Verhaltensbeobachtung wird von einem Wert von mindestens $r = 0,8$ bzw. 80% Übereinstimmung ausgegangen, um die Beobachtungen als zuverlässig gelten zu lassen (vgl. in dieser Arbeit S. 101; vgl. dazu auch Feuser/Meyer 1987, S.108).

Zur Auswertungsmodalität

Einen erheblichen Anteil dieser Teilphase nahm die Diskussion zur Vorgangsweise der Auswertung ein. Es stellte sich die Frage, wie in der Auswertung mit den divergierenden Verzeichnungen umzugehen ist, also wenn z.B. Evaluator/in A zum Zeitpunkt X eine verbale Interaktion mit einem Kind und Evaluator/in B zum selben Zeitpunkt eine physische Interaktion mit einem Kind verzeichnet hat. Oder wie wird gewertet, wenn Evaluator/in A eine verbale Interaktion mit einem Erwachsenen, Evaluator/in B aber keine Interaktion notiert hat?

Zur Klärung dieser Fragen wurden in dieser Pretest-Phase folgende drei Auswertungsmodi durchgeführt und danach einer Analyse unterzogen:

.) Hierarchische Wertung

Bei diesem Verfahren wird von folgender Setzung ausgegangen: Den Interaktionskategorien werden hierarchische Wertigkeiten (vgl. in dieser Arbeit Abschnitte 1.4, 1.6, 1.8 und 1.9) zugeordnet. So wird in Bezug auf die phylo- wie ontogenetische Entwicklung des „Verkehrs“ des Menschen (seiner Interaktionsmöglichkeiten) zwischen der frühen Form des „materiellen Verkehrs“ (der physischen Interaktion), der darauffolgenden „sympraktischen Sprache“ (den mimisch-gestischen Interaktionen) sowie den schließlich „höchsten, semiotisch und psychologisch spezialisierten Formen“ (den verbal-sprachlichen Interaktionen) unterschieden, wie in den theoretischen Ausführungen in den oben genannten Abschnitten dieser Arbeit dargestellt wird. Dabei wird die entwicklungslogisch komplexere Interaktionsform höher eingestuft. Somit ergibt sich eine Einstufung von „verbaler Interaktion“ höher als „gestisch/mimische Interaktion“ höher als „physische Interaktion“ höher als „keine Interaktion“. Im Sinne der pädagogischen Intention, dass speziell die Kinder mit schweren Beeinträchtigungen Kompetenzen für Peer-Interaktionen entwickeln, wird eine Interaktion mit einem Kind höher eingestuft als

eine Interaktion mit einem Erwachsenen. Da „partnerschaftliche Interaktion“ Ziel pädagogischer Tätigkeit darstellt²⁹, wird diese höher als „aversive Interaktion“ bewertet. Bei divergierenden Verzeichnungen wird die nach der erläuterten Hierarchiestruktur niedrigere Verzeichnung in der Auswertung berücksichtigt.

Hat ein/e Evaluator/in zu einem Beobachtungszeitpunkt die Verzeichnung „nicht beobachtbar“ (z.B. Kind zum Beobachtungszeitpunkt verdeckt) getätigt, gilt der Messzeitpunkt – unabhängig von der Verzeichnung der/des anderen – als „nicht beobachtbar“.

Auswertung

Zur Prozentberechnung werden die Verzeichnungen „nicht beobachtbar“ vom Verzeichnungsmaximum (90 je Sequenz) subtrahiert. Der so erhaltene Wert stellt die 100%-Basis zur Ermittlung der anteiligen Prozentwerte je Interaktionskategorie dar. Anschließend werden die Verzeichnungen numerisch nach Interaktionskategorien addiert und danach der Prozentwert errechnet.

Als Beispiel: Werden 12 Verzeichnungen als „nicht beobachtbar“ gewertet, bleiben für die weitere Verrechnung 78 Verzeichnungen als 100%-Basis übrig. D.h. es ergibt sich ein Wert von 0,78 als 1% für die weitere Verrechnung.

Nun werden die Verzeichnungen nach Interaktionskategorien numerisch addiert und schließlich wird der jeweilige Prozentwert ermittelt.

	partnerschaftlich		aversiv	
	numerisch	%	numerisch	%
I – vK	0	0	0	0
I – gK	0	0	0	0
I – phK	0	0	0	0
I – vE	2	2,6	0	0
I – gE	40	51,2	0	0
I – phE	6	7,7	2	2,6
I gesamt	48	61,5	2	2,6
keine I	28	35,9		

Tabelle 6: Beispiel für hierarchische Wertung (Interaktions-Kürzel vgl. Abbildung 22)

²⁹ So wird im Lehrplan der Sonderschule für schwerstbehinderte Kinder bei den Grundprinzipien des Unterrichts jenes der Sozialen Erziehung wie folgt ausgeführt: „Das Miteinander ist ein zentrales pädagogisches Prinzip. Die Interaktionen und kommunikativen Beziehungen im Rahmen von Unterricht und Schulleben sollen es den einzelnen Schülerinnen und Schülern ermöglichen, ihre Persönlichkeit zu entfalten, soziale Erfahrungen zu sammeln, Selbstwertgefühl aufzubauen und Identität zu gewinnen“ (S. 19).

.) Mittelwerte

Auch hier werden zur Prozentberechnung die Verzeichnungen „nicht beobachtbar“ vom Verzeichnungsmaximum (90 je Sequenz) subtrahiert. Der so erhaltene Wert stellt die 100%-Basis zur Ermittlung der anteiligen Prozentwerte je Interaktionskategorie dar.

Auswertung

Anschließend werden die Verzeichnungen des Notationsblattes der beiden Evaluator/innen getrennt voneinander numerisch und prozentuell ausgewertet. Danach wird das jeweilige arithmetische Mittel gebildet.

.) Wertung der übereinstimmenden Verzeichnungen

Bei diesem Verfahren werden nur die übereinstimmenden Verzeichnungen der beiden Evaluator/innen in der Auswertung berücksichtigt.

Auswertung

Zur Prozentberechnung werden nicht übereinstimmende Verzeichnungen sowie die Verzeichnungen „nicht beobachtbar“ vom Verzeichnungsmaximum (90 je Sequenz) subtrahiert. Der so erhaltene Wert stellt die 100%-Basis zur Ermittlung der anteiligen Prozentwerte je Interaktionskategorie dar. Anschließend werden die übereinstimmenden Verzeichnungen numerisch nach Interaktionskategorien addiert und danach der Prozentwert errechnet.

In der Folge werden nun alle drei oben erläuterten Vorgangsweisen zu den Sequenzen Unterrichtsbeginn, Arbeitsphase und Pause dargestellt. Dies erfolgte jeweils in Verwendung der Verzeichnungen von zwei der drei Evaluator/innen, wobei durch die Kürzel angegeben ist, wessen Notationen herangezogen wurden (CG: Claus Grosskopf; RG: Rainer Grubich; MW: Marianne Wilhelm). Hier eine Übersicht zu den verwendeten Kürzeln in Bezug auf die Interaktionskategorien:

I – vK	verbale Interaktion mit Kind
I – gK	gestische/mimische Interaktion mit Kind
I – phK	körperliche Interaktion mit Kind
I – vE	verbale Interaktion mit Erwachsenem
I – gE	gestische/mimische Interaktion mit Erwachsenem
I – phE	körperliche Interaktion mit Erwachsenem
I gesamt	Interaktion gesamt
keine I	keine Interaktion

Abbildung 22: Kürzel zur Verzeichnung der Interaktionen

Um sich ein besseres Bild der Aufnahmesituation machen zu können, ist den Auswertungen zu den Sequenzen jeweils eine kurze Situationsbeschreibung vorangestellt. Dies sei hier exemplarisch am Beispiel von Schüler/in X, Sequenz 1 (Unterrichtsbeginn) dargestellt. Die Auswertungen und Situationsbeschreibungen der Sequenzen 2 und 3 finden sich im Anhang.

Schüler/in X – Mehrstufenklasse

Sequenz 1 (Unterrichtsbeginn)

Die Kinder sitzen im Morgenkreis auf dem Boden, Schüler/in X befindet sich in der Spiel-/ Lesecke. Eine Lehrerin befindet sich bei diesem Kind, eine andere führt das Klassengespräch. Schüler/in X kommuniziert über eine Puppe. Nach kurzer Zeit geht die Lehrerin mit Schüler/in X zu ihrem Schreibtisch, um dem Kind die Nase zu putzen. Anschließend geht Schüler/in X allein in die Spiel-/Lesecke. Die Lehrerin kommt nach. Sie spricht mit Schüler/in X. Schließlich bringt die Lehrerin farbige Bausteine und arbeitet mit Schüler/in X. Nach einiger Zeit geht die Lehrerin weg, Schüler/in X spielt allein mit Puppen. Schließlich kommt die andere Lehrerin, holt Schüler/in X und arbeitet mit dem Kind in einer anderen Ecke der Klasse mit geometrischem Material.

Durchführung der Pretest-Phase

Tabelle 7: Sequenz X1 / CG, MW

Übereinstimmung: 79

Nichtübereinstimmung: 11

Intertester/innen-Reliabilität: 0,88 oder 87,8 %

.) Hierarchische Wertung

nicht beobachtbar	12	→ 1% = 0,78

	partnerschaftlich		aversiv	
	numerisch	%	numerisch	%
I – vK	0	0	0	0
I – gK	0	0	0	0
I – phK	0	0	0	0
I – vE	2	2,6	0	0
I – gE	40	51,2	0	0
I – phE	6	7,7	2	2,6
I gesamt	48	61,5	2	2,6
keine I	28	35,9		

.) Mittelwerte

nicht beobachtbar	9,5	→ 1% = 0,805

	partnerschaftlich		aversiv	
	numerisch	%	numerisch	%
I – vK	0	0	0	0
I – gK	0	0	0	0
I – phK	0	0	0	0
I – vE	3	3,7	0	0
I – gE	42	52,2	0	0
I – phE	6	7,5	2	2,5
I gesamt	51	63,4	2	2,5
keine I	27,5	34,1		

.) Wertung der übereinstimmenden Verzeichnungen

nicht beobachtbar	7

Nichtübereinstimmung + „nicht beobachtbar“ (Wert A)	18
Maximum (90) – Wert A	72
1% →	0,72

	partnerschaftlich		aversiv	
	numerisch	%	numerisch	%
I – vK	0	0	0	0
I – gK	0	0	0	0
I – phK	0	0	0	0
I – vE	2	2,8	0	0
I – gE	39	54,1	0	0
I – phE	3	4,2	2	2,8
I gesamt	44	61,1	2	2,8
keine I	26	36,1		

Durchführung der Pretest-Phase

Tabelle 8: Sequenz X1 / RG, MW

Übereinstimmung: 66
Nichtübereinstimmung: 24

Intertester/innen-Reliabilität: 0,73 oder 73,3 %

.) Hierarchische Wertung

nicht beobachtbar	11	→	1% = 0,79	
	partnerschaftlich		aversiv	
	numerisch	%	numerisch	%
I – vK	0	0	0	0
I – gK	0	0	0	0
I – phK	0	0	0	0
I – vE	2	2,5	0	0
I – gE	27	34,2	0	0
I – phE	2	2,5	2	2,5
I gesamt	31	39,2	2	2,5
keine I	46	58,3		

.) Mittelwerte

nicht beobachtbar	9,5	→	1% = 0,805	
	partnerschaftlich		aversiv	
	numerisch	%	numerisch	%
I – vK	0	0	0	0
I – gK	0	0	0	0
I – phK	0	0	0	0
I – vE	3	3,7	0	0
I – gE	35,5	44,1	0	0
I – phE	2,5	3,1	2,5	3,1
I gesamt	41	50,9	2,5	3,1
keine I	37,5	46		

.) Wertung der übereinstimmenden Verzeichnungen

nicht beobachtbar	8

Nichtübereinstimmung + „nicht beobachtbar“ (Wert A)	32
Maximum (90) – Wert A	58
1% →	0,58

	partnerschaftlich		aversiv	
	numerisch	%	numerisch	%
I – vK	0	0	0	0
I – gK	0	0	0	0
I – phK	0	0	0	0
I – vE	2	3,4	0	0
I – gE	26	44,9	0	0
I – phE	2	3,4	2	3,4
I gesamt	30	51,7	2	3,4
keine I	26	44,9		

Tabelle 9: Sequenz X1 / CG, RG

Übereinstimmung: 66
Nichtübereinstimmung: 24

Intertester/innen-Reliabilität: 0,73 oder 73,3 %

.) Hierarchische Wertung

nicht beobachtbar	9	→ 1% = 0,81

	partnerschaftlich		aversiv	
	numerisch	%	numerisch	%
I – vK	0	0	0	0
I – gK	0	0	0	0
I – phK	0	0	0	0
I – vE	2	2,5	0	0
I – gE	26	32,1	0	0
I – phE	2	2,5	3	3,7
I gesamt	30	37,1	3	3,7
keine I	48	59,2		

.) Mittelwerte

nicht beobachtbar	8	→ 1% = 0,82

	partnerschaftlich		aversiv	
	numerisch	%	numerisch	%
I – vK	0	0	0	0
I – gK	0	0	0	0
I – phK	0	0	0	0
I – vE	2	2,4	0	0
I – gE	34,5	42,1	0	0
I – phE	5,5	6,7	2,5	3,1
I gesamt	42	51,2	2,5	3,1
keine I	37,5	45,7		

.) Wertung der übereinstimmenden Verzeichnungen

nicht beobachtbar	7

Nichtübereinstimmung + „nicht beobachtbar“ (Wert A)	31
Maximum (90) – Wert A	59
1% →	0,59

	partnerschaftlich		aversiv	
	numerisch	%	numerisch	%
I – vK	0	0	0	0
I – gK	0	0	0	0
I – phK	0	0	0	0
I – vE	2	3,4	0	0
I – gE	26	44	0	0
I – phE	2	3,4	2	3,4
I gesamt	30	50,8	2	3,4
keine I	27	45,8		

Zusammenfassung zur Teilphase 3

In den folgenden Tabellen sind die Auswertungen zusammengefasst dargestellt:

Sequenz 1 (Unterrichtsbeginn)

%	I gesamt partnerschaftlich			I gesamt aversiv			keine I		
	Hierarchische Wertung	Mittelwerte	Wertung der übereinstimmenden Verzeichnungen	Hierarchische Wertung	Mittelwerte	Wertung der übereinstimmenden Verzeichnungen	Hierarchische Wertung	Mittelwerte	Wertung der übereinstimmenden Verzeichnungen
CG,MW $r = 0,88$	61,5	63,4	61,1	2,6	2,5	2,8	35,9	34,1	36,1
RG,MW $r = 0,73$	39,2	50,9	51,7	2,5	3,1	3,4	58,3	37,5	44,9
CG,RG $r = 0,73$	37,1	51,2	50,8	3,7	3,1	3,4	59,2	45,7	45,8

Tabelle 10: Interaktions-Analyse; Pretest Teilphase 3; Übersicht Sequenz 1

Bei der Auswertung dieser Sequenz entstand eine Diskussion bezüglich der Definition der zu verzeichnenden Interaktionen. Die ursprünglich vorhandenen Beurteilungsdiskrepanzen wurden im Sinne der oben genannten Definition von Interaktion (vgl. in dieser Arbeit S. 168f) vereinheitlicht. Weiters zeigte sich hier eine Problematik der hierarchischen Wertung, wenn der Reliabilitäts-Koeffizient niedrig ist, es also ein geringeres Maß an übereinstimmenden Verzeichnungen gibt. Da bei dieser Auswertungsform immer die hierarchisch niedrigere Interaktionskategorie gezählt wurde, kam es in diesem Fall zu einer deutlichen Verschiebung zu Lasten der Auswertung „Interaktion gesamt partnerschaftlich“ und zugunsten der Auswertung „keine Interaktion“. Ansonsten lagen die Werte – speziell bei entsprechender Intertester/innen-Reliabilität (vgl. CG,MW), aber auch im Vergleich der Mittelwert(e)auswertung und der Übereinstimmungsauswertung – nahe beieinander.

Sequenz 2 (Arbeitsphase)

%	I gesamt partnerschaftlich			I gesamt aversiv			keine I		
	Hierarchische Wertung	Mittelwerte	Wertung der übereinstimmenden Verzeichnungen	Hierarchische Wertung	Mittelwerte	Wertung der übereinstimmenden Verzeichnungen	Hierarchische Wertung	Mittelwerte	Wertung der übereinstimmenden Verzeichnungen
CG,MW $r = 0,52$	64	74,3	73,9	4,7	2,9	0	31,3	22,8	26,1
RG,MW $r = 0,84$	68,2	72,1	75,7	1,1	2,3	0	30,7	25,6	24,3
CG,RG $r = 0,51$	62,8	72,5	71,1	3,5	2,9	0	33,7	24,6	28,9

Tabelle 11: Interaktions-Analyse; Pretest Teilphase 3; Übersicht Sequenz 2

Hier zeigt sich wieder die bei Sequenz 1 bereits dargestellte Problematik der hierarchischen Wertung hinsichtlich der Verschiebungen zur niedrigeren Interaktionskategorie „keine Interaktion“. Darüber hinaus fällt auf, dass der Auswertungsmodus „Wertung der übereinstimmenden Verzeichnungen“ in dieser Sequenz die Verzeichnungen „aversive Interaktion“ eliminiert. Beim Vergleich der Mittelwert(e)auswertung und der Übereinstimmungsauswertung liegen die Werte für die partnerschaftliche Interaktion und die Verzeichnung „keine Interaktion“ wieder nahe beieinander.

Sequenz 3 (Pause)

%	I gesamt partnerschaftlich			I gesamt aversiv			keine I		
	Hierarchische Wertung	Mittelwerte	Wertung der übereinstimmenden Verzeichnungen	Hierarchische Wertung	Mittelwerte	Wertung der übereinstimmenden Verzeichnungen	Hierarchische Wertung	Mittelwerte	Wertung der übereinstimmenden Verzeichnungen
CG,MW r = 0,95	4,8	5,9	4,9	1,2	1,2	1,2	94	92,9	93,9
RG,MW r = 0,94	4,8	5,9	4,9	1,2	1,2	0	94	92,9	95,1
CG,RG r = 0,92	4,9	6	5,1	1,2	1,2	0	93,9	92,8	94,9

Tabelle 12: Interaktions-Analyse; Pretest Teilphase 3; Übersicht Sequenz 3

Bei Sequenz 3 fällt der hohe Wert der Kategorie „keine Interaktion“ sowie das Ausmaß an Übereinstimmung der Verzeichnungen auf. Dies lässt sich aus der Situationsbeschreibung erklären, da in der Klasse Pause war und Schüler/in X primär die Jause zu sich genommen hat.

Conclusio zur Teilphase 3

Nach Durchführung dieser Pretest-Phase manifestierten sich speziell beim Auswertungsmodus „hierarchische Wertung“ deutliche Problemlagen. So ist die höhere Wertigkeit einer verbalen Interaktion gegenüber einer physischen in Frage zu stellen, da z.B. bei Menschen mit Autismus-Spektrum-Störung die physische Kontaktaufnahme in der intraindividuellen Entwicklung eine höhere Stufe einnehmen kann als die verbale.

Die höhere Bewertung der Peer-Interaktion gegenüber jener mit einem Erwachsenen ist ebenfalls fragwürdig. Auch die Wertung „aversiv“ vor „partnerschaftlich“ und die Wertung der Verzeichnung „nicht beobachtbar“ in jedem Fall der Divergenz weisen eher darauf hin, dass es hier noch einer präziseren Differenzierung der Definition der

Kategorien sowie weiterer Trainingseinheiten des Evaluations-Subteams bedarf (vgl. dazu auch Feuser/Meyer 1987, S. 108; in dieser Arbeit Abschnitt 4.4). Ein weiteres Indiz dafür stellten teilweise die Werte der Intertester/innen-Reliabilität dar. So wurde beschlossen, noch eine vierte Teilphase zum Pretest der Interaktions-Analyse durchzuführen.

Teilphase 4

Für diese Pretest-Phase wurden bereits Aufnahmen der Haupttest-Phase verwendet. Die Intention lag in einer möglichst breiten Streuung der Proband/innen. So wurde nach subjektiver Einschätzung der filmenden Personen jeweils ein Kind aus einer Jahrgangsklasse und aus einer Mehrstufenklasse ausgewählt, das bei der Aufnahme wenig Interaktionen zeigte, und jeweils eines, das mehr interagierte (Schüler/in A: Jahrgangsklasse, wenig Interaktion, Schüler/in C: Jahrgangsklasse, mehr Interaktion, Schüler/in E: Mehrstufenklasse, wenig Interaktion; Schüler/in F: Mehrstufenklasse, mehr Interaktion). Pro Kind führten nun nur noch zwei Evaluator/innen die Verzeichnungen durch.

Exemplarisch sollen im Folgenden die Auswertungen des Schülers/der Schülerin A dargestellt werden. Die weiteren Auswertungen finden sich im Anhang. Um sich wieder ein besseres Bild der Aufnahmesituation machen zu können, ist den Auswertungen zu den Sequenzen jeweils eine kurze Situationsbeschreibung vorangestellt.

Teilphase 4

Schüler/in A – Jahrgangsklasse

Sequenz 1 (Unterrichtsbeginn)

Der Unterricht beginnt. Schüler/in A wird von der Volksschullehrerin in eine Erarbeitungssequenz eingebunden. Danach setzt sich das Kind wieder auf seinen Platz. Anschließend folgt eine Phase des selbständigen Arbeitens in Einzelarbeit. Die Sonderschullehrerin erklärt Schüler/in A kurz, was zu tun ist, danach arbeitet das Kind allein (schneiden und kleben). Es ist sehr ruhig in der Klasse, jedes Kind arbeitet für sich, im Hintergrund läuft Musik.

Nach einer Weile kommt die Sonderschullehrerin zu Schüler/in A und fragt das Kind, ob es Hilfe braucht. Danach arbeitet Schüler/in A weiter.

Durchführung der Pretest-Phase

Tabelle 13: Sequenz A1

Übereinstimmung: 82

Nichtübereinstimmung: 8

Intertester/innen-Reliabilität: 0,91 oder 91,1 %

.) Hierarchische Wertung

nicht beobachtbar	2	→ 1% = 0,88			
	partnerschaftlich		aversiv		
	numerisch	%	numerisch	%	
I – vK	0	0	0	0	
I – gK	0	0	0	0	
I – phK	0	0	0	0	
I – vE	10	11,3	0	0	
I – gE	0	0	0	0	
I – phE	2	2,3	0	0	
I gesamt	12	13,6	0	0	
keine I	76	86,4			

.) Mittelwerte

nicht beobachtbar	2	→ 1% = 0,88			
	partnerschaftlich		aversiv		
	numerisch	%	numerisch	%	
I – vK	0	0	0	0	
I – gK	0	0	0	0	
I – phK	0	0	0	0	
I – vE	12	13,7	0	0	
I – gE	1	1,1	0	0	
I – phE	3	3,4	0	0	
I gesamt	16	18,2	0	0	
keine I	72	81,8			

.) Wertung der übereinstimmenden Verzeichnungen

nicht beobachtbar	2

Nichtübereinstimmung + „nicht beobachtbar“ (Wert A)	10
Maximum (90) – Wert A	80
1% →	0,8

	partnerschaftlich		aversiv	
	numerisch	%	numerisch	%
I – vK	0	0	0	0
I – gK	0	0	0	0
I – phK	0	0	0	0
I – vE	10	12,5	0	0
I – gE	0		0	0
I – phE	1	1,3	0	0
I gesamt	11	13,8	0	0
keine I	69	86,2		

Sequenz 2 (Arbeitsphase)

Alle Schüler/innen arbeiten weiter (Einzelarbeit). Es kommt zu Interaktionen von Schüler/in A mit der Sonderschullehrerin. Nach dem Schneiden und Kleben schreibt Schüler/in A auf einem Arbeitsblatt.

Tabelle 14: Sequenz A2

Übereinstimmung: 83
Nichtübereinstimmung: 7

Intertester/innen-Reliabilität: 0,92 oder 92,2 %

.) Hierarchische Wertung

nicht beobachtbar	1	→ 1% = 0,89			
	partnerschaftlich		aversiv		
	numerisch	%	numerisch	%	
I – vK	0	0	0	0	
I – gK	0	0	0	0	
I – phK	0	0	0	0	
I – vE	5	5,6	0	0	
I – gE	0	0	0	0	
I – phE	6	6,7	0	0	
I gesamt	11	12,3	0	0	
keine I	78	87,7			

.) Mittelwerte

nicht beobachtbar	1	→ 1% = 0,89			
	partnerschaftlich		aversiv		
	numerisch	%	numerisch	%	
I – vK	0	0	0	0	
I – gK	0	0	0	0	
I – phK	0	0	0	0	
I – vE	7	7,9	0	0	
I – gE	0,5	0,6	0	0	
I – phE	5	5,6	0	0	
I gesamt	12,5	14,1	0	0	
keine I	76,5	85,9			

.) Wertung der übereinstimmenden Verzeichnungen

nicht beobachtbar	1

Nichtübereinstimmung + „nicht beobachtbar“ (Wert A)	8
Maximum (90) – Wert A	82
1% →	0,82

	partnerschaftlich		aversiv		
	numerisch	%	numerisch	%	
I – vK	0	0	0	0	
I – gK	0	0	0	0	
I – phK	0	0	0	0	
I – vE	5	6,1	0	0	
I – gE	0	0	0	0	
I – phE	2	2,4	0	0	
I gesamt	7	8,5	0	0	
keine I	75	91,5			

Sequenz 3 (Pause)

Im Hintergrund sind Kinder der Klasse zu hören, sie spielen und sprechen miteinander. Schüler/in A spielt zuerst mit einer Wasserflasche, dann richtet das Kind seine Jause her und isst sie.

Schüler/in A tritt in Interaktion mit Mitschüler/innen (Spielkarten anschauen). Einmal nimmt das Kind Kontakt mit der Evaluatorin auf. Schließlich räumt es seine Jausenutensilien weg, begibt sich in die Ruheecke und schaut sich ein Buch an.

Tabelle 15: Sequenz A3

Übereinstimmung: 87

Nichtübereinstimmung: 3

Intertester/innen-Reliabilität: 0,97 oder 96,7 %

.) Hierarchische Wertung

nicht beobachtbar	1	→ 1% = 0,89			
	partnerschaftlich		aversiv		
	numerisch	%	numerisch	%	
I – vK	15	16,9	0	0	
I – gK	0	0	0	0	
I – phK	0	0	0	0	
I – vE	0	0	0	0	
I – gE	1	1,1	0	0	
I – phE	0	0	0	0	
I gesamt	16	18	0	0	
keine I	73	82			

.) Mittelwerte

nicht beobachtbar	1	→ 1% = 0,89			
	partnerschaftlich		aversiv		
	numerisch	%	numerisch	%	
I – vK	16	18	0	0	
I – gK	0	0	0	0	
I – phK	0,5	0,6	0	0	
I – vE	0	0	0	0	
I – gE	1	1,1	0	0	
I – phE	0	0	0	0	
I gesamt	17,5	19,7	0	0	
keine I	71,5	80,3			

.) Wertung der übereinstimmenden Verzeichnungen

nicht beobachtbar	1

Nichtübereinstimmung + „nicht beobachtbar“ (Wert A)	4
Maximum (90) – Wert A	86
1% →	0,86

	partnerschaftlich		aversiv		
	numerisch	%	numerisch	%	
I – vK	15	17,4	0	0	
I – gK	0	0	0	0	
I – phK	0	0	0	0	
I – vE	0	0	0	0	
I – gE	1	1,2	0	0	
I – phE	0	0	0	0	
I gesamt	16	18,6	0	0	
keine I	70	81,4			

Zusammenfassung zur Teilphase 4

In den folgenden Tabellen sind die Auswertungen der Schüler/innen A, C, E und F wiederum zusammengefasst dargestellt:

Schüler/in A

%	I gesamt partnerschaftlich			I gesamt aversiv			keine I		
	Hierarchische Wertung	Mittelwerte	Wertung der übereinstimmenden Verzeichnungen	Hierarchische Wertung	Mittelwerte	Wertung der übereinstimmenden Verzeichnungen	Hierarchische Wertung	Mittelwerte	Wertung der übereinstimmenden Verzeichnungen
Sequenz 1 $r = 0,91$	13,6	18,2	13,8	0	0	0	86,4	81,8	86,2
Sequenz 2 $r = 0,92$	12,3	14,1	8,5	0	0	0	87,7	85,9	91,5
Sequenz 3 $r = 0,97$	18	19,7	18,6	0	0	0	82	80,3	81,4
Ø alle Sequenzen	14,6	17,3	13,6	0	0	0	85,4	82,7	86,4

Tabelle 16: Interaktions-Analyse; Pretest Teilphase 4; Übersicht Schüler/in A

Schüler/in C

%	I gesamt partnerschaftlich			I gesamt aversiv			keine I		
	Hierarchische Wertung	Mittelwerte	Wertung der übereinstimmenden Verzeichnungen	Hierarchische Wertung	Mittelwerte	Wertung der übereinstimmenden Verzeichnungen	Hierarchische Wertung	Mittelwerte	Wertung der übereinstimmenden Verzeichnungen
Sequenz 1 $r = 0,92$	51,1	55,7	55,5	0	0	0	48,9	44,3	44,5
Sequenz 2 $r = 0,99$	43,3	43,3	42,7	0	0	0	56,7	56,7	57,3
Sequenz 3 $r = 0,9$	13,3	17,2	12,3	0	0	0	86,7	82,8	87,7
Ø alle Sequenzen	35,9	38,7	36,8	0	0	0	64,1	61,3	63,2

Tabelle 17: Interaktions-Analyse; Pretest Teilphase 4; Übersicht Schüler/in C

Schüler/in E

%	I gesamt partnerschaftlich			I gesamt aversiv			keine I		
	Hierarchische Wertung	Mittelwerte	Wertung der übereinstimmenden Verzeichnungen	Hierarchische Wertung	Mittelwerte	Wertung der übereinstimmenden Verzeichnungen	Hierarchische Wertung	Mittelwerte	Wertung der übereinstimmenden Verzeichnungen
Sequenz 1 $r = 0,99$	4,4	5	4,4	0	0	0	95,6	95	95,6
Sequenz 2 $r = 0,87$	28,7	30,5	21,3	1,1	1,1	1,3	70,2	68,4	77,4
Sequenz 3 $r = 0,98$	4,5	5,6	4,7	0	0	0	95,5	94,4	95,3
Ø alle Sequenzen	12,5	13,7	10,1	0,4	0,4	0,4	87,1	85,9	89,5

Tabelle 18: Interaktions-Analyse; Pretest Teilphase 4; Übersicht Schüler/in E

Schüler/in F

%	I gesamt partnerschaftlich			I gesamt aversiv			keine I		
	Hierarchische Wertung	Mittelwerte	Wertung der übereinstimmenden Verzeichnungen	Hierarchische Wertung	Mittelwerte	Wertung der übereinstimmenden Verzeichnungen	Hierarchische Wertung	Mittelwerte	Wertung der übereinstimmenden Verzeichnungen
Sequenz 1 $r = 0,97$	15,7	17,5	16,3	0	0	0	84,3	82,5	83,7
Sequenz 2 $r = 0,91$	55,2	59,8	60,7	9,2	7,4	6,4	35,6	32,8	32,9
Sequenz 3 $r = 0,88$	70,1	75,3	77,6	3,4	1,7	0	26,5	23	22,4
Ø alle Sequenzen	47	50,9	51,5	4,2	3	2,1	48,8	46,1	46,4

Tabelle 19: Interaktions-Analyse; Pretest Teilphase 4; Übersicht Schüler/in F

Schon der erste Blick auf die Tabellen zeigt, dass die Durchführung von Trainingseinheiten des Subteams zu deutlich kongruenteren Verzeichnungen führte. So konnten valide Werte hinsichtlich der Intertester/innen-Reliabilität bei allen Beobachtungen festgestellt werden. Auch die erreichte Definitionsschärfe hinsichtlich der Interaktionskategorien lässt sich speziell an den Werten für die „aversive Interaktion“ ablesen: Während in der Teilphase 3 der Pretestung für diesen Bereich speziell bei den Sequenzen 2 und 3 (vgl. Tabelle 11 und Tabelle 12) bei der „Wertung der übereinstimmenden Verzeichnungen“ die aversiven Interaktionen quasi aus der Auswertung herausfielen, so ist das in der Teilphase 4 nur in einem Fall (Schüler/in F, Sequenz 3) aufgetreten. Ein weiteres Indiz des Erfolgs der Trainingseinheiten stellt die 100%-ige Übereinstimmung der Verzeichnungen „nicht beobachtbar“ dar (vgl. Tabelle 13 bis Tabelle 15 und Tabelle 79 bis Tabelle 87).

Auch beim Vergleich der Werte der drei Auswertungsmodi zeigt sich eine geringere Bandbreite als noch bei der Teilphase 3.

Diskussion

In diesem Bereich ist es für eine Interpretation der Auswertung unabdingbar, Einzelfallanalysen im situativen Kontext durchzuführen. Dies soll hier anhand der Beispiele der Schüler/innen A, C, E und F exemplarisch aufgezeigt werden:

Schüler/in A: Bei der Betrachtung der Sequenzbeschreibungen fällt auf, dass hinsichtlich der Klassenatmosphäre – zumindest zum Beobachtungszeitpunkt – eher von einer kommunikations- und kooperationshemmenden Ausgangslage auszugehen ist. Es gibt keinen Morgen- oder Gesprächskreis, es wird grundsätzlich im Einzelarbeitssetting gearbeitet. Lediglich das Verhalten von Schüler/in A in der Pause lässt den Schluss zu, dass das Kind eher wenig interagiert.

Schüler/in C: Im Kleingruppensetting kommt es relativ häufig zu Interaktionen, allerdings de facto nur mit der Lehrerin. Nach Betrachtung der Videoaufzeichnung lässt sich feststellen, dass die Interaktionen primär Instruktionscharakter haben. Die niedrige Interaktionsrate in der Pause lässt sich durch die Jausensituation erklären, die während der gesamten Sequenz vorherrschte.

Schüler/in E: Die Situation der Buchpräsentation in Sequenz 1 und die Jausensituation in Sequenz 3 bieten dem Kind kaum Interaktionsraum. Der Wert der Sequenz 2, in der die Kinder selbständig in Kleingruppen miteinander arbeiten, lässt die Interpretation zu, dass Schüler/in E eher weniger interagiert.

Schüler/in F: Die Situationsbeschreibungen sowie speziell die Werte der Sequenzen 2 und 3 lassen auf ein interaktionsfreudiges Verhalten des Kindes schließen.

Conclusio zur Teilphase 4 und zur gesamten Pretest-Phase

Nach Analyse der gesamten Pretest-Phase zur Interaktions-Analyse konnte festgestellt werden, dass hinsichtlich der drei Auswertungsmodi speziell in der Teilphase 4 ähnliche Werte vorlagen. So wurde beschlossen, für die Haupttest-Phase den Auswertungsmodus „Wertung der übereinstimmenden Verzeichnungen“ anzuwenden, da dieser in Bezug auf eventuell auftretende

Verzeichnungsdivergenzen als validester eingestuft wurde. Des Weiteren wurde zur Erhöhung der Validität der Beobachtungen vereinbart, zusätzlich zur Videoaufzeichnung strukturierte Interviews mit den Lehrpersonen durchzuführen, um so eruieren zu können, inwieweit das Verhalten der beobachteten Schüler/innen bzw. die Sequenzen allgemein als alltagstypisch oder –untypisch zu bezeichnen sind. Die Interviews werden nach der Methode der Qualitativen Inhaltsanalyse (Mayring 2003; Paseka 2010) ausgewertet und zur Interpretation der Interaktions-Analysen herangezogen. Im Folgenden sind die Leitfragen zum strukturierten Interview dargestellt:

Subjektive Ebene	A	Wie haben Sie persönlich den heutigen Schultag erlebt?
Unterrichtssituation allgemein	B.1	War der Unterrichts-Beginn / Arbeitsphase / Pause eine typische oder untypische Situation?
	B.1.1	Im positiven oder negativen Sinn?
	B.1.2	Wie hat sich das gezeigt?
	B.1.3	bei untypischer Situation → Wie ist ein typischer Unterrichts-Beginn / Arbeitsphase / Pause ?
Situation in Bezug auf das Kind	C.1	War das Verhalten von XY in dieser Situation typisch oder untypisch?
	C.1.1	Im positiven oder negativen Sinn?
	C.1.2	Wie hat sich das gezeigt?
	C.1.3	Gab es das Verhalten beeinflussende Faktoren?
	C.1.4	Unterstützende/positive oder hemmende/negative? z.B.: - bekanntes oder neues Material - gute Laune, alle LehrerInnen da,... - FreundIn fehlt, XY war vorher krank,...
	C.1.5	bei untypischem Verhalten → Wie ist das typische Verhalten von XY in der Situation?

Abbildung 23: Interaktions-Analyse Haupttest 1. Phase: Strukturiertes Interview Leitfragen

5.8.2 Lehrer/innen-Einschätzung

Hier wurden die Lehrer/innen der Schüler/innen mit dem Lehrplan der Sonderschule für schwerstbehinderte Kinder (N = 4, zwei Schüler/innen der zweiten Schulstufe, zwei der vierten) ersucht, eine Einschätzung der sozio-emotionalen Kompetenzen analog zu den Schüler/innen mit dem Lehrplan der Allgemeinen Sonderschule zu treffen.

Adaptionen nach dem Pretest

Die Rückmeldungen der an der Durchführung des Pretests beteiligten Kolleg/innen führten zu Umformulierungen bzw. Auslassungen einiger Items im Erhebungsbogen. So wurden folgende Aussagen ausgelassen oder verändert, da Verständnisprobleme vorlagen:

Item alt	Item neu
Das Kind lernt gerne neue Dinge.	Das Kind lernt gerne etwas Neues.
Wenn miteinander gesprochen wird, antwortet das Kind auf das, was andere sagen.	Das Kind mag Klassengespräche und redet gerne mit.
Wenn andere Kinder raufen, geht das Kind weg.	Wenn andere Kinder raufen, mischt sich das Kind nicht ein.
Das Kind arbeitet gerne mit der ganzen Klasse zusammen.	Das Kind arbeitet gerne in einer Gruppe mit anderen Kindern.
Das Kind hilft anderen, wenn sie beim Sprechen nicht mehr weiter wissen.	Das Kind hilft anderen, wenn sie nicht mehr weiter wissen.
Das Kind arbeitet gerne mit jemandem zusammen, den es nicht so gut kennt.	Das Kind arbeitet gerne mit Kindern zusammen, auch wenn es diese nicht so gut kennt.
Das Kind muss lachen, wenn andere komisch sprechen.	(gestrichen)
Das Kind hält sich an Regeln, die für es gelten.	(gestrichen)
Wenn das Kind ein Kind geärgert hat, entschuldigt es sich.	Wenn das Kind ein anderes geärgert hat, entschuldigt es sich.
Das Kind sagt, was es sich wünscht.	Das Kind sagt, wenn es etwas braucht oder haben will.
Das Kind sagt einem anderen Kind, wie es ihm geht.	Wenn das Kind geärgert wird, versucht es, mit dem anderen zu reden.

Abbildung 24: Synopse Lehrer/innen-Einschätzung: Items alt – Items neu (nach Pretest)

So stellt sich der Erhebungsbogen nach der Pretest-Phase wie folgt dar:

Durchführung der Pretest-Phase

Aussagen		trifft sehr häufig zu	trifft häufig zu	trifft selten zu	trifft sehr selten zu
1	Das Kind arbeitet gerne mit einer Freundin oder einem Freund zusammen.	☐	☐	☐	☐
2	Das Kind versteht sich mit vielen Kindern in seiner Klasse gut.	☐	☐	☐	☐
3	Wenn sich das Kind freut, sagt das Kind es allen.	☐	☐	☐	☐
4	Das Kind hilft anderen gerne.	☐	☐	☐	☐
5	Das Kind hält sich an Klassenregeln.	☐	☐	☐	☐
6	Das Kind sagt, was es sich denkt.	☐	☐	☐	☐
7	Das Kind hört seiner Freundin (seinem Freund) zu.	☐	☐	☐	☐
8	Das Kind lernt gerne etwas Neues.	☐	☐	☐	☐
9i	Wenn das Kind wütend ist, schreit es.	☐	☐	☐	☐
10	Andere Kinder bitten das Kind um Hilfe.	☐	☐	☐	☐
11	Das Kind nimmt an, dass es seine Lehrerinnen (seine Lehrer) mögen.	☐	☐	☐	☐
12i	Wenn andere Kinder raufen, macht das Kind mit.	☐	☐	☐	☐
13	Das Kind interessiert, was andere sagen.	☐	☐	☐	☐
14	Das Kind arbeitet gerne in einer Gruppe zusammen.	☐	☐	☐	☐
15	Das Kind zeigt, wenn es sich ärgert.	☐	☐	☐	☐
16	Das Kind hat in seiner Klasse eine beste Freundin oder einen besten Freund.	☐	☐	☐	☐
17i	In der Klasse des Kindes gibt es oft Streit.	☐	☐	☐	☐
18	Das Kind kann anderen Kindern gut helfen.	☐	☐	☐	☐
19i	Es stört das Kind, wenn jemand besser ist.	☐	☐	☐	☐
20	Das Kind fühlt sich wohl, wenn es Regeln gibt.	☐	☐	☐	☐
21	Das Kind sagt, wenn es Angst hat.	☐	☐	☐	☐
22	Wenn andere Kinder raufen, sagt das Kind es seiner Lehrerin (seinem Lehrer).	☐	☐	☐	☐
23	Das Kind mag Klassengespräche und redet gerne mit.	☐	☐	☐	☐
24	Das Kind ist mit seinem Aussehen zufrieden.	☐	☐	☐	☐
25i	Es stört das Kind, wenn es mit einem langsameren Kind arbeitet.	☐	☐	☐	☐
26	Wenn andere Kinder raufen, mischt sich das Kind nicht ein.	☐	☐	☐	☐
27	Das Kind hat oft gute Ideen.	☐	☐	☐	☐
28i	Dem Kind ist es egal, ob es anderen Kindern gut geht.	☐	☐	☐	☐
29	Das Kind arbeitet gerne in einer Gruppe mit anderen Kindern.	☐	☐	☐	☐
30	Das Kind lässt sich gerne helfen.	☐	☐	☐	☐
31i	Wenn das Kind geärgert wird, beschimpft es diejenige/denjenigen.	☐	☐	☐	☐
32	Das Kind mag sich.	☐	☐	☐	☐
33i	Manchmal glaubt das Kind, es kann zu wenig.	☐	☐	☐	☐
34	Das Kind lässt seine Freundin (seinen Freund) ausreden.	☐	☐	☐	☐
35i	Wenn das Kind geärgert wird, schlägt es diejenige/denjenigen.	☐	☐	☐	☐
36	Das Kind kann seiner Lehrerin (seinem Lehrer) gut helfen.	☐	☐	☐	☐
37	Dem Kind ist es egal, ob es von anderen Kindern ausgelacht wird.	☐	☐	☐	☐
38i	Das Kind arbeitet am liebsten alleine.	☐	☐	☐	☐
39i	Wenn das Kind wütend ist, zeigt es dies nicht.	☐	☐	☐	☐
40	Das Kind hilft anderen, wenn sie nicht mehr weiter wissen.	☐	☐	☐	☐
41	Wenn das Kind geärgert wird, sagt es dies seiner Lehrerin (seinem Lehrer).	☐	☐	☐	☐
42	Das Kind arbeitet gerne mit Kindern zusammen, auch wenn es diese nicht so gut kennt.	☐	☐	☐	☐
43	Das Kind fühlt sich in seiner Klasse wohl.	☐	☐	☐	☐
44	Wenn andere Kinder raufen, versucht das Kind den Streit zu schlichten.	☐	☐	☐	☐
45	Das Kind sagt, wenn es ihm nicht gut geht.	☐	☐	☐	☐
46	Wenn das Kind geärgert wird, geht es weg.	☐	☐	☐	☐
47	Die Kinder in der Klasse mögen das Kind.	☐	☐	☐	☐
48	Das Kind bemerkt, wenn es einem anderen Kind schlecht geht.	☐	☐	☐	☐
49	Wenn das Kind ein anderes geärgert hat, entschuldigt es sich.	☐	☐	☐	☐
50	Das Kind sagt, wenn es etwas braucht oder haben will.	☐	☐	☐	☐
51i	Wenn das Kind wütend ist, haut es hin.	☐	☐	☐	☐
52	Wenn das Kind geärgert wird, versucht es, mit dem anderen zu reden.	☐	☐	☐	☐

Abbildung 25: Lehrer/innen-Bogen, sozio-emotionale Kompetenzen (nach Pretest, inverse Formulierungen sind mit einem kleinen „i“ bei der Itemnummer versehen)

Die Items wurden nach der Pretest-Phase schließlich zu folgenden sozio-emotionalen Kompetenzbereichen zusammengefasst:

Kategorisierung nach den Kompetenzbereichen

Kommunikative Kompetenz: 6,7,13,23,34,40,50

Kooperationskompetenz: 1,4,14,19i,25i,29,30,38i,42

Konfliktlösekompetenz: 5,12i,20,22,26,31i,35i,41,44,46,49,52

Kompetenz im emotionalen Bereich: 3,9i,15,21,28i,37,39i,45,48,51i

Weitere Kategorien

Selbstwertgefühl: 8,10,11,18,24,27,32,33i,36,47

Abbildung 26: Kategorisierung sozio-emotionale Kompetenzen

In einem weiteren Schritt wurde anhand der Daten der zweiten Erhebung, die durch die Befragung der Schüler/innen ohne sonderpädagogischen Förderbedarf vorlagen (N=457), eine Überprüfung der internen Konsistenz durchgeführt (vgl. Bühner 2006, S. 127ff; Rost 2004, S. 379ff). Bei einer durchgeführten Faktorenanalyse (im Anhang Abschnitt 10.5) kristallisierte sich eine weitere Kategorie heraus, die mit „(angemessener) Umgang mit Gewalt“ bezeichnet wurde³⁰. So bildeten sich die Items im Sinne einer induktiven Fragebogenkonstruktion (vgl. Bühner 2006, S. 48) in folgenden Kategorien ab:

- .) Kommunikative Kompetenz (Cronbachs α = 0,636; Items 7,23,34,40)
- .) Kooperationskompetenz (Cronbachs α = 0,692; Items 1,4,14,25i,29,30,38i,42)
- .) Konfliktlösekompetenz (Cronbachs α = 0,808; Items 5,20,22,26,41,44,46,49,52)
- .) Kompetenz im emotionalen Bereich (Cronbachs α = 0,586; Items 3,6,21,45,48)
- .) (angemessener) Umgang mit Gewalt (Cronbachs α = 0,758; Items 9i,12i,31i,35i,51i)
- .) Selbstwertgefühl (Cronbachs α = 0,764; Items 8,10,11,18,24,27,32,36,47)

³⁰ Bei der Faktorenanalyse zeigten folgende Items hohe Ladungen: Item 51i – 0,710, Item 35i – 0,679, Item 12i – 0,593 und Item 31i – 0,592. Das Item 9i („Wenn das Kind wütend ist, schreit es.“) wurde durch ein Rating von Expert/innen – die Mitglieder des Projektteams der Längsschnittstudie des Stadtschulrates für Wien – im Sinne eines „Konsens von Kundigen“ (Liehnert & Raatz 1998, S. 11) ebenfalls dieser Kategorie zugeordnet.

Folgende Items werden nach der Überprüfung der internen Konsistenz nicht zur Berechnung herangezogen, da ihre Weglassung zu höheren Cronbachs α -Werten in den Kategorien führt: 13,15,19i,28i,33i,37,39i,50 (vgl. Bühner 2006, S. 148) Es ist dem Verfasser bewusst, dass die Werte eher gering ausfallen, auch wenn für die Beurteilung von Gruppendifferenzen Tests mit einer Reliabilität von $\geq 0,5$ verwendbar sind (vgl. Liehnert & Raatz 1998, S. 269).

In der Kategorie „Kompetenzen im emotionalen Bereich“ kam es zu einer größeren Umbildung. Hier wurde das Item 6 („Das Kind sagt, was es sich denkt.“) aufgrund der inhaltlichen Aussage – nämlich seine Gefühle auch zu benennen – in Zusammenhang speziell mit Item 3 („Wenn das Kind sich freut, sagt das Kind es allen.“), Item 21 („Das Kind sagt, wenn es Angst hat.“) und Item 45 („Das Kind sagt, wenn es ihm nicht gut geht.“) gestellt. Die Items 15 („Das Kind zeigt, wenn es sich ärgert.“), 19i („Es stört das Kind, wenn jemand besser ist.“) und 28i („Dem Kind ist es egal, ob es anderen Kindern gut geht.“) scheinen die Kompetenz, über Gefühle zu sprechen, nicht abzubilden. Dennoch bleibt in dieser Kategorie das Cronbachs α mit 0,586 eher gering.

5.8.3 Spielbeobachtung

Im Mai 2010 fand die Durchführung des Pretests zum Einsatz der entwickelten Beobachtungsbögen statt. Dabei wurden die Beobachtungen an vier Kindern – zwei Schüler/innen der zweiten und zwei der vierten Schulstufe – durchgeführt. Die folgende Tabelle zeigt die Verzeichnungen der Beobachtungen auf:

Beobachtungsbogen Pre-Test

ID	023/ ben2a05	02/ weh2c08	013/ drs4a07	02/ dar4a08
1	j	nb	j	j
2	j	j	j	j
3	j	n		j
4	j	j	j	j
5	j	n	j	j
6	j	nb	nb	j
7	j	nb	nb	j
8	n	nb	nb	nb
9	n	nb	nb	nb
10	j	nb	nb	nb
11	n	nb	nb	nb
12	n	nb	nb	nb
13	j	j	j	j
14	j	j	j	j
15	n	n	n	n
16	n	n	n	n
17	n	n	n	n
18	j		j	j
19	j	nb	j	nb
20	j	nb	j	j
21	nb	nb	nb	nb

Tabelle 20: Verzeichnungen Pretest Beobachtungsbogen SSO-Lehrplan (Tiringer, 2011, unveröffentlichte Diplomarbeit: j = Verhalten festgestellt, n = Verhalten nicht festgestellt, nb = Verhalten aus Situation heraus nicht beobachtbar, „leer“ = nicht übereinstimmende Beobachtung)

Somit lassen sich die Wertungen der Beobachtungen des Pretests folgendermaßen kategorial zusammenfassen:

Verzeichnungen in Bezug auf die Kompetenzbereiche

		023/ ben2a05	02/ weh2c08	013/ drs4a07	02/ dar4a08
Kommunikative Kompetenz	+	5	3	4	5
	-	0	2	0	0
	o	0	0	0	0
	n.Ü.	0	0	1	0
Kooperationskompetenz	+	4	1	4	3
	-	0	0	0	0
	o	1	3	1	2
	n.Ü.	0	1	0	0
Konfliktlösekompetenz	+	2	1	1	1
	-	1	0	0	0
	o	0	2	2	2
	n.Ü.	0	0	0	0
Kompetenz im emotionalen Bereich	+	5	1	1	3
	-	1	0	0	0
	o	0	5	5	3
	n.Ü.	0	0	0	0
Gesamt	+	16	6	10	12
	-	2	2	0	0
	o	1	10	8	7
	n.Ü.	0	1	1	0
Gesamt %	+	88,9	75	100	100
	-	11,1	25	0	0

Tabelle 21: Auswertung Verzeichnungen Pretest Beobachtungsbogen SSO-Lehrplan; Kompetenzbereiche

Die zusammenfassende Auswertung aller 21 Items ergibt folgende Darstellung:

		023/ ben2a05	02/ weh2c08	013/ drs4a07	02/ dar4a08
Sozio-emotionale Kompetenzen gesamt	+	18	7	12	14
	-	2	2	0	0
	o	1	11	8	7
	n.Ü.	0	1	1	0
Gesamt %	+	90	77,8	100	100
	-	10	22,2	0	0

Tabelle 22: Auswertung Verzeichnungen Pretest Beobachtungsbogen SSO-Lehrplan; Sozio-emotionale Kompetenzen gesamt

Die beobachteten Schüler/innen zeigten durchwegs ein hohes Maß an sozial kompetentem Verhalten (vgl. Tabelle 22). So konnte sozial nicht kompetentes Verhalten (vgl. in dieser Arbeit S. 162ff) nur bei den Schüler/innen der 2. Schulstufe, und dies auch nur in geringem Ausmaß, festgestellt werden (vgl. Tabelle 21 und Tabelle 22). Im Bereich „Kooperationskompetenz“ war Item 21 („Es stört das Kind, wenn es mit einem langsameren Kind arbeitet.“) bei keinem Kind beobachtbar, da es sich bei den Spielpartner/innen meist um Kinder mit einer höheren kognitiven Kompetenz handelte. Die Häufung der Verzeichnung „Verhalten aus der Situation heraus nicht beobachtbar“ (o) in den Bereichen „Konfliktlösekompetenz“ und „Kompetenz im emotionalen Bereich“ weist darauf hin, dass bei den beobachteten Schüler/innen die in den betreffenden Items beschriebenen negativen Emotionen kaum (nur bei einem Kind) feststellbar waren.

Adaptionen nach dem Pretest

Folgende Items wurden nach dem Pretest umformuliert:

Das Kind zeigt, wenn es sich ärgert.

➔ Das Kind zeigt Ärger.

Wenn das Kind wütend ist, zeigt es dies nicht.

➔ Das Kind zeigt Wut. (bei Auswertung
Änderung der Richtung)

Die Aussagen wurden als beobachtbare Verhaltensweisen formuliert, da bei den Ursprungsitems die Problematik vorlag, dass bei Nichtzeigen der Emotion (Ärger bzw. Wut) nicht feststellbar ist, ob die Emotion überhaupt vorhanden ist und in diesem Fall keine Verzeichnung möglich wäre.

Bei den Items „Das Kind zeigt... (Freude/Ärger/Wut).“ gibt es nun nur die dichotome Verzeichnung, da hier die Verzeichnung „nein“ und „nicht beobachtbar“ eine Kategorie darstellen.

Im Folgenden ist der nach dem Pretest adaptierte Beobachtungsbogen dargelegt:

Durchführung der Pretest-Phase

Beobachtungsbogen zur Forschungsfrage 4 (sozio-emotionale Kompetenzen SSO-Schüler/innen)			
Verhalten	ja	nein	nicht beobachtet
Das Kind hat in seiner Klasse eine beste Freundin oder einen besten Freund.	☐	☐	☐
Das Kind hört zu.	☐	☐	☐
Wenn während des Spiels gesprochen wird, antwortet das Kind auf das, was andere sagen.	☐	☐	☐
Das Kind zeigt Freude.	☐	☐	
Das Kind sagt, was es sich wünscht.	☐	☐	☐
Das Kind zeigt Ärger.	☐	☐	
Das Kind sagt, wenn es sich ärgert.	☐	☐	☐
Wenn das Kind geärgert wird, geht es weg.	☐	☐	☐
Das Kind zeigt Wut.	☐	☐	
Wenn das Kind wütend ist, schreit es.	☐	☐	☐
Wenn das Kind wütend ist, schimpft es.	☐	☐	☐
Wenn das Kind wütend ist, haut es hin.	☐	☐	☐
Das Kind hält sich an Spielregeln.	☐	☐	☐
Das Kind lässt seine Spielpartner/innen ausreden.	☐	☐	☐
Das Kind wird beim Spiel ungeduldig.	☐	☐	☐
Während des Spiels gibt es oft Streit.	☐	☐	☐
Es stört das Kind, wenn die/der andere gewinnt.	☐	☐	☐
Puzzle			
Das Kind arbeitet gerne mit einer Freundin oder einem Freund zusammen.	☐	☐	☐
Das Kind hilft anderen gerne.	☐	☐	☐
Das Kind lässt sich gerne helfen.	☐	☐	☐
Es stört das Kind, wenn es mit einem langsameren Kind arbeitet.	☐	☐	☐

Abbildung 27: Beobachtungsbogen (sozio-emotionale Kompetenzen SSO-Schüler/innen) nach der Pretest-Phase

5.8.4 Vergleich zwischen Lehrer/innen-Einschätzung und Spielbeobachtung

An einem Beispiel aus dem Pretest soll exemplarisch die Darstellung der Übereinstimmung der Beobachtungs-Items mit jenen der Lehrer/innen-Einschätzung aufgezeigt werden:

In der folgenden Tabelle werden die Verzeichnungen zu den vergleichbaren Items wie folgt vorgenommen:

1 = Verhalten festgestellt / Einschätzung „trifft häufig zu“ („sehr häufig“ und „häufig“ subsumiert)

0 = Verhalten nicht festgestellt / Einschätzung „trifft selten zu“ („sehr selten“ und „selten“ subsumiert)

- = Verhalten aus Situation heraus nicht beobachtbar

Nr.	Beobachtung	Einschätzung
1	1	1
2	1	1
3	1	1
4	1	0
5	1	1
6	1	1
7	1	1
8	-	0
9	-	0
10i	-	0
11i	-	0
12i	-	1
13	1	1
14	1	1
15i	0	0
16i	0	0
17i	0	0
18	1	1
19	-	0
20	1	1
21i	-	0

Tabelle 23: Pretest SSO-Schüler/innen, Korrelationen Beobachtung-Einschätzung, Auswertung 1

Von den 21 Items werden die in der Beobachtung nicht bewertbaren (-) abgezogen. Der resultierende Wert stellt wiederum die Ausgangsbasis (100%) für die

Anteilsermittlung dar. Danach wird die Übereinstimmung der vergleichbaren Items in Prozent angegeben. Für den oben aufgezeigten Fall ergibt dies folgende Darstellung:

Max.: 21 Items

Nicht beobachtet (-): 7

Übereinstimmend: 13

Nicht übereinstimmend: 1

Übereinstimmung: 92,9 %

Bei der vorliegenden Einzelfallauswertung konnte ein hohes Maß an Übereinstimmung zwischen der Beobachtung der externen Evaluator/innen und der Lehrer/innen-Einschätzung festgestellt werden.

Auf die Durchführung einer Korrelationsberechnung nach Spearman wurde auf Grund der Datenlage (N = 4) verzichtet.

5.9 Durchführung der beiden Erhebungsphasen des Haupttests

In diesem Abschnitt wird nun die Anwendung der entwickelten Messinstrumente zur Erhebung der sozio-emotionalen Kompetenzen der Schüler/innen mit dem Lehrplan der Sonderschule für schwerstbehinderte Kinder in der ersten und zweiten Haupttestphase der genannten Evaluation des Stadtschulrates für Wien in den Schuljahren 2010/11 und 2012/13 dargelegt. Auch die Ergebnisse der Erhebungen werden aufgezeigt (vgl. Grubich 2016, S. 161ff).

5.9.1 Interaktions-Analyse

Im Sommersemester 2011 sowie im Sommersemester 2013 wurden Videoaufzeichnungen der an der Evaluation teilnehmenden Schüler/innen mit dem Lehrplan der Sonderschule für schwerstbehinderte Kinder (N = 10; Kennbuchstaben A bis J, D und E sowie I und J sind jeweils in einer Klasse, wurden aber getrennt gefilmt) analog zum in der Pretest-Phase entwickelten Verfahren durchgeführt. So

wurden die Interaktionen der Schüler/innen in zwei zeitlich strukturierten Situationen (Unterrichtsbeginn und Arbeitsphase) und in einer zeitlich unstrukturierten Phase (Pause) jeweils 15 Minuten lang aufgenommen. Im Anschluss an die Aufzeichnungen wurden strukturierte Interviews mit den Lehrpersonen – meist mit der Sonderpädagogin/dem Sonderpädagogen – nach den Leitfragen des nach dem Pretest entwickelten Leitfadens durchgeführt (vgl. Abbildung 23).

Die Verzeichnung und Auswertung zu diesem Bereich erfolgte nach den in der Pretest-Phase entwickelten Methoden. Pro Kind führten zwei Evaluator/innen unabhängig voneinander die Verzeichnungen durch. Danach wurde die Intertester/innen-Reliabilität festgestellt und die Verzeichnungen entsprechend dem Modus „Wertung der übereinstimmenden Verzeichnungen“ ausgewertet (vgl. in dieser Arbeit S. 174).

Bei den Verzeichnungen der ersten und der zweiten Erhebungsphase lag der Reliabilitäts-Koeffizient der übereinstimmenden Beobachtungen der zwei Evaluator/innen zwischen 0,88 und 1,0.

Im Folgenden sind die Werte je Schüler/in zusammengefasst dargestellt:

Schüler/in A; 1. Erhebung

%	I gesamt partner- schaftlich	I gesamt aversiv	keine I
Sequenz 1 $r = 0,91$	13,8	0	86,2
Sequenz 2 $r = 0,92$	8,5	0	91,5
Sequenz 3 $r = 0,97$	18,6	0	81,4
Ø alle Sequenzen	13,6	0	86,4

**Tabelle 24: Interaktions-Analyse; Haupttest 1.
Phase; Übersicht Schüler/in A**

Schüler/in A; 2. Erhebung

%	I gesamt partner- schaftlich	I gesamt aversiv	keine I
Sequenz 1 $r = 0,98$	7,9	0	92,1
Sequenz 2 $r = 0,93$	3,6	0	96,4
Sequenz 3 $r = 0,99$	2,3	0	97,7
Ø alle Sequenzen	4,6	0	95,4

**Tabelle 25: Interaktions-Analyse; Haupttest 2.
Phase; Übersicht Schüler/in A**

Schüler/in B; 1. Erhebung

%	I gesamt partner- schaftlich	I gesamt aversiv	keine I
Sequenz 1 $r = 0,98$	14,9	0	85,1
Sequenz 2 $r = 0,92$	43,4	4,8	51,8
Sequenz 3 $r = 0,99$	24,7	0	75,3
Ø alle Sequenzen	27,7	1,6	70,7

**Tabelle 26: Interaktions-Analyse; Haupttest 1.
Phase; Übersicht Schüler/in B**

Schüler/in B; 2. Erhebung

%	I gesamt partner- schaftlich	I gesamt aversiv	keine I
Sequenz 1 $r = 0,97$	19,5	0	80,5
Sequenz 2 $r = 0,99$	22,4	0	77,5
Sequenz 3 $r = 0,97$	1,2	0	98,8
Ø alle Sequenzen	14,4	0	85,6

**Tabelle 27: Interaktions-Analyse; Haupttest 2.
Phase; Übersicht Schüler/in B**

Schüler/in C; 1. Erhebung

%	I gesamt partner- schaftlich	I gesamt aversiv	keine I
Sequenz 1 $r = 0,92$	55,5	0	44,5
Sequenz 2 $r = 0,99$	42,7	0	57,3
Sequenz 3 $r = 0,9$	12,3	0	87,7
Ø alle Sequenzen	36,8	0	63,2

**Tabelle 28: Interaktions-Analyse; Haupttest 1.
Phase; Übersicht Schüler/in C**

Schüler/in C; 2. Erhebung

%	I gesamt partner- schaftlich	I gesamt aversiv	keine I
Sequenz 1 $r = 0,99$	4,4	0	95,5
Sequenz 2 $r = 0,97$	63,2	0	36,8
Sequenz 3 $r = 0,98$	1,1	0	98,9
Ø alle Sequenzen	22,9	0	77,1

**Tabelle 29: Interaktions-Analyse; Haupttest 2.
Phase; Übersicht Schüler/in C**

Schüler/in D; 1. Erhebung

%	I gesamt partner- schaftlich	I gesamt aversiv	keine I
Sequenz 1 $r = 0,94$	16,5	0	83,5
Sequenz 2 $r = 1,0$	3,3	0	96,7
Sequenz 3 $r = 0,99$	0	0	100
Ø alle Sequenzen	6,6	0	93,4

**Tabelle 30: Interaktions-Analyse; Haupttest 1.
Phase; Übersicht Schüler/in D**

Schüler/in D; 2. Erhebung

%	I gesamt partner- schaftlich	I gesamt aversiv	keine I
Sequenz 1 $r = 0,97$	36,8	0	63,2
Sequenz 2 $r = 0,96$	90,7	0	9,3
Sequenz 3 $r = 0,9$	38,3	1,2	60,5
Ø alle Sequenzen	55,3	0,4	44,3

**Tabelle 31: Interaktions-Analyse; Haupttest 2.
Phase; Übersicht Schüler/in D**

Schüler/in E; 1. Erhebung

%	I gesamt partner- schaftlich	I gesamt aversiv	keine I
Sequenz 1 r = 0,99	4,4	0	95,6
Sequenz 2 r = 0,87	21,3	1,3	77,4
Sequenz 3 r = 0,98	4,7	0	95,3
Ø alle Sequenzen	10,1	0,4	89,5

**Tabelle 32: Interaktions-Analyse; Haupttest 1.
Phase; Übersicht Schüler/in E**

Schüler/in E; 2. Erhebung

%	I gesamt partner- schaftlich	I gesamt aversiv	keine I
Sequenz 1 r = 0,97	12,6	0	87,4
Sequenz 2 r = 0,91	24,7	0	75,3
Sequenz 3 r = 0,93	18	0	82
Ø alle Sequenzen	18,4	0	81,6

**Tabelle 33: Interaktions-Analyse; Haupttest 2.
Phase; Übersicht Schüler/in E**

Schüler/in F; 1. Erhebung

%	I gesamt partner- schaftlich	I gesamt aversiv	keine I
Sequenz 1 r = 0,97	16,3	0	83,7
Sequenz 2 r = 0,91	60,7	6,4	32,9
Sequenz 3 r = 0,88	77,6	0	22,4
Ø alle Sequenzen	51,5	2,1	46,4

**Tabelle 34: Interaktions-Analyse; Haupttest 1.
Phase; Übersicht Schüler/in F**

Schüler/in F; 2. Erhebung

%	I gesamt partner- schaftlich	I gesamt aversiv	keine I
Sequenz 1 r = 0,99	4,6	0	95,4
Sequenz 2 r = 0,89	47,5	0	52,5
Sequenz 3 r = 0,92	20,9	2,4	76,5
Ø alle Sequenzen	24,3	0,8	74,8

**Tabelle 35: Interaktions-Analyse; Haupttest 2.
Phase; Übersicht Schüler/in F**

Schüler/in G; 1. Erhebung

%	I gesamt partner- schaftlich	I gesamt aversiv	keine I
Sequenz 1 r = 0,98	25,6	0	74,4
Sequenz 2 r = 0,94	20,5	0	79,5
Sequenz 3 r = 0,93	12,5	13,8	73,7
Ø alle Sequenzen	19,5	4,6	75,9

**Tabelle 36: Interaktions-Analyse; Haupttest 1.
Phase; Übersicht Schüler/in G**

Schüler/in G; 2. Erhebung

%	I gesamt partner- schaftlich	I gesamt aversiv	keine I
Sequenz 1 r = 0,98	4,6	0	95,4
Sequenz 2 r = 1,0	17,9	0	82,1
Sequenz 3 r = 0,94	24,7	0	75,3
Ø alle Sequenzen	15,7	0	84,3

**Tabelle 37: Interaktions-Analyse; Haupttest 2.
Phase; Übersicht Schüler/in G**

Schüler/in H; 1. Erhebung

%	I gesamt partner- schaftlich	I gesamt aversiv	keine I
Sequenz 1 r = 0,94	76,5	0	23,5
Sequenz 2 r = 0,92	85,5	0	14,5
Sequenz 3 r = 0,97	35,6	3,4	61
Ø alle Sequenzen	65,9	1,1	33

**Tabelle 38: Interaktions-Analyse; Haupttest 1.
Phase; Übersicht Schüler/in H**

Schüler/in H; 2. Erhebung

%	I gesamt partner- schaftlich	I gesamt aversiv	keine I
Sequenz 1 r = 0,93	32,1	0	67,9
Sequenz 2 r = 0,93	40,4	0	59,5
Sequenz 3 r = 0,98	31,8	1,1	67,1
Ø alle Sequenzen	34,8	0,4	64,8

**Tabelle 39: Interaktions-Analyse; Haupttest 2.
Phase; Übersicht Schüler/in H**

Schüler/in I; 1. Erhebung

%	I gesamt partner- schaftlich	I gesamt aversiv	keine I
Sequenz 1 r = 0,96	7,1	0	92,9
Sequenz 2 r = 0,97	75,8	1,2	23
Sequenz 3 r = 0,93	56	11,9	32,1
Ø alle Sequenzen	46,3	4,4	49,3

**Tabelle 40: Interaktions-Analyse; Haupttest 1.
Phase; Übersicht Schüler/in I**

Schüler/in I; 2. Erhebung

%	I gesamt partner- schaftlich	I gesamt aversiv	keine I
Sequenz 1 r = 0,93	25,3	1,2	73,5
Sequenz 2 r = 0,93	30,5	0	69,5
Sequenz 3 r = 0,96	23,8	0	76,2
Ø alle Sequenzen	26,5	0,4	73,1

**Tabelle 41: Interaktions-Analyse; Haupttest 2.
Phase; Übersicht Schüler/in I**

Schüler/in J; 1. Erhebung

%	I gesamt partner- schaftlich	I gesamt aversiv	keine I
Sequenz 1 r = 0,97	17,2	0	82,8
Sequenz 2 r = 0,92	54,2	0	45,8
Sequenz 3 r = 0,88	60	0	40
Ø alle Sequenzen	43,8	0	56,2

**Tabelle 42: Interaktions-Analyse; Haupttest 1.
Phase; Übersicht Schüler/in J**

Schüler/in J; 2. Erhebung

%	I gesamt partner- schaftlich	I gesamt aversiv	keine I
Sequenz 1 r = 0,94	36,5	0	63,5
Sequenz 2 r = 0,93	45,7	0	54,2
Sequenz 3 r = 0,96	40	0	60
Ø alle Sequenzen	40,7	0	59,2

**Tabelle 43: Interaktions-Analyse; Haupttest 2.
Phase; Übersicht Schüler/in J**

Folgende Tabelle fasst die Durchschnittswerte der Interaktionen der Schüler/innen in Jahrgangsklassen zusammen:

Schüler/innen in Jahrgangsklassen:

	1. Erhebung			2. Erhebung		
%	I gesamt partner- schaftlich	I gesamt aversiv	keine I	I gesamt partner- schaftlich	I gesamt aversiv	keine I
Schüler/in A	13,6	0	86,4	4,6	0	95,4
Schüler/in B	27,7	1,6	70,7	14,4	0	85,6
Schüler/in C	36,8	0	63,2	22,9	0	77,1
Ø	26	0,5	73,5	14	0	86

Tabelle 44: Interaktions-Analyse; Übersicht Schüler/innen Jahrgangsklassen

Analog dazu sind hier die Durchschnittswerte der Schüler/innen in Mehrstufenklassen abgebildet:

Schüler/innen in Mehrstufenklassen:

	1. Erhebung			2. Erhebung		
%	I gesamt partner- schaftlich	I gesamt aversiv	keine I	I gesamt partner- schaftlich	I gesamt aversiv	keine I
Schüler/in D	6,6	0	93,4	55,3	0,4	44,3
Schüler/in E	10,1	0,4	89,5	18,4	0	81,6
Schüler/in F	51,5	2,1	46,4	24,3	0,8	74,8
Schüler/in G	19,5	4,6	75,9	15,7	0	84,3
Schüler/in H	65,9	1,1	33	34,8	0,4	64,8
Schüler/in I	46,3	4,4	49,3	26,5	0,4	73,1
Schüler/in J	43,8	0	56,2	40	0	60
Ø	34,8	1,8	63,4	30,7	0,3	69

Tabelle 45: Interaktions-Analyse; Übersicht Schüler/innen Mehrstufenklassen

Die detaillierten Auswertungstabellen sind im Anhang ab S. 304 zu finden.

Im Folgenden wird das Interaktions-Verhalten der Schüler/innen einzelfallanalytisch dargestellt. Dabei werden sowohl die Aussagen der Lehrer/innen, die in den strukturierten Interviews getätigt wurden, als auch die Beschreibung der gefilmten Sequenzen in die Analyse mit einbezogen:

Schüler/in A:

Das Kind zählt zu jenen Schüler/innen, bei denen wenig partnerschaftliche Interaktion festgestellt werden konnte (13,6% bzw. 4,6%). Aus den Aussagen der Lehrerin lässt sich schließen, dass dies grundsätzlich typisch für Schüler/in A ist. Allerdings muss auch dem Umstand der Unterrichtsgestaltung Aufmerksamkeit geschenkt werden, denn sowohl die Betrachtung der Sequenzbeschreibungen als auch die Aussagen im strukturierten Interview, lassen die Interpretation zu, dass in der Klasse strukturell kaum Kooperation und Kommunikation fördernde Settings vorherrschen. So gibt es keinen Morgen- oder Gesprächskreis und die Einzelarbeits-Situation wird von der Lehrerin als typisch bezeichnet.

Schüler/in B:

Mit 27,7% bzw. 14,4% liegt die Quote der partnerschaftlichen Interaktion des Kindes im unteren Bereich. Schüler/in B nimmt grundsätzlich mit anderen Kindern physisch Kontakt auf. Expressive Sprache ist nur rudimentär vorhanden, das rezeptive Sprachverständnis hingegen sehr entwickelt. So kann Schüler/in B in der Arbeitssituation die von der Lehrer/in gestellten Anforderungen erfüllen, wobei Schüler/in B häufig die Beschäftigung wechselt. In der Pausensituation interagiert Schüler/in B bei der ersten Erhebung aktiv mit Mitschüler/innen, bei der zweiten nimmt das Kind seinen Mitschüler/innen gegenüber mehr eine Beobachter/innen-Position ein. Bezüglich Kommunikation und Kooperation herrscht in der Klasse ein offenes Klima, was sich z.B. an der Gesprächskultur der Kinder im Gesprächskreis bei der ersten Erhebung zeigt, in dem diskutiert und lösungsorientiert verhandelt wird, oder an den offenen Lernformen, die zu beiden Erhebungszeitpunkten vorzufinden waren.

Schüler/in C:

Mit 36,8% bzw. 22,9% hat Schüler/in C die höchste partnerschaftliche Interaktionsquote von den Kindern der Jahrgangsklassen. Die Interaktionen finden allerdings de facto nur mit der Lehrerin statt und weisen grundsätzlich – wie bei

Betrachtung der Videoaufnahme festzustellen ist – Instruktions- bzw. Abfragecharakter auf. Aussagen der Lehrerin beim Interview lassen darauf schließen, dass Schüler/in C anderen Kindern gegenüber ein eher kontaktscheues Verhalten zeigt.

Schüler/in D:

Bei Schüler/in D ist bei der ersten Erhebung mit 6,6% die niedrigste partnerschaftliche Interaktionsquote zu verzeichnen. Die meiste Interaktion lässt sich in der Sequenz 1 (Morgenkreis) mit einer Lehrerin, die im 1:1-Setting mit dem Kind ist, feststellen. In Sequenz 2 und 3 findet faktisch keine Interaktion statt. Hier lässt sich ein Zusammenhang mit der Diagnose Autismus-Spektrum-Störung, wie am Tag der Videoaufzeichnung von der Lehrerin mündlich vermittelt wurde, vermuten.

Bei der zweiten Erhebung zeigt sich mit 55,3% eine deutliche Steigerung der partnerschaftlichen Interaktionsquote. Dies lässt sich einerseits auf ein 1:1-Setting in der Sequenz 2 (Arbeitsphase) mit einem Zivildienster, andererseits auf die Situation zurückführen, dass Schüler/in D in Sequenz 3 (Pause) neben dem üblichen Einnehmen der Jause mit einem Buch zu einer der Lehrer/innen kommt, um ihr dieses zu zeigen. Die Kollegin meint, dass dies zufällig passiert wäre.

Schüler/in E:

Auch bei Schüler/in E liegt der Wert mit 10,1% bzw. 18,4% partnerschaftlicher Interaktion im unteren Bereich, wobei hier bei der Betrachtung der Sequenzbeschreibungen auffällt, dass speziell das Setting der Sequenz 2 (Arbeitsphase: selbständiges Arbeiten in der Gruppe) bei Schüler/in E zu mehr partnerschaftlicher Interaktion führt (21,3% bzw. 24,7%). Lässt sich bei Schüler/in E bei der ersten Erhebung auf ein eher kontaktscheues Kind schließen, so kann bei der Sequenz 3 (Pause) ein steigender Wert zwischen der ersten Erhebung (4,7%) und der zweiten (18%) festgestellt werden. Auch die Lehrer/in von Schüler/in E erwähnt im Interview die deutliche Weiterentwicklung des Kindes im sprachlichen Bereich und in der Kommunikation mit den Mitschüler/innen.

Schüler/in F:

Mit 51,5% Anteil an partnerschaftlicher Interaktion liegt hier der zweithöchste Wert der ersten Erhebung vor. Dabei zeigt sich, dass sich Schüler/in F sowohl mit der Lehrerin (Sequenz 2, Arbeitsphase: 58,2%) als auch mit den Mitschüler/innen

(Sequenz 3, Pause: 64,4%) im regen Austausch befindet. Die Interaktionen der Sequenz 1 können nach den Aussagen der Lehrerin im Interview als Versuche von Schüler/in F interpretiert werden, die Aufmerksamkeit der anderen Kinder auf sich zu lenken, da dem Kind die Konzentration auf das Geschehen im Morgenkreis schwerfällt. Bei der zweiten Erhebung ist ein deutlich niedrigerer Wert feststellbar (24,3%), der weder auf ein bemerkbar anderes Verhalten des Kindes noch auf eine spezielle Unterrichtssituation am Beobachtungstag zurückzuführen ist.

Schüler/in G:

Schüler/in G weist in Bezug auf die verzeichneten partnerschaftlichen Interaktionen mit 19,5% bzw. 15,7% einen Wert im unteren Bereich auf. Bei der ersten Erhebung trägt in Sequenz 1 die Aktivierung des Kindes durch die Lehrerin zur Teilnahme an einem Bewegungsspiel im Morgenkreis zu einem höheren Interaktionsanteil bei (25,6%). Bei der zweiten Erhebung berichten in der Sequenz 1 Schüler/innen vom Wochenende, Schüler/in G war nicht an der Reihe, was den Wert von nur 4,6% an partnerschaftlicher Interaktion erklärt. In Sequenz 3 (Pause) lässt sich bei der ersten Erhebung mit 13,8% ein relativ hoher Wert der aversiven Interaktionen feststellen. Hier kam es nach Aussage der Lehrerin und nach Betrachtung der Videoaufnahmen zu Hänseleien durch Mitschüler/innen. Bei der zweiten Erhebung gab es keine aversiven Interaktionen des Kindes. Dafür hat sich der Wert der partnerschaftlichen Interaktionen in dieser Sequenz verdoppelt (12,5% zu 24,7%), was ein Hinweis auf eine Kompetenzsteigerung von Schüler/in G sein könnte, da die Pausensituationen der ersten und der zweiten Erhebung gut vergleichbar sind.

Schüler/in H:

Bei Schüler/in H konnte in der ersten Erhebung der höchste Wert an partnerschaftlicher Interaktion verzeichnet werden (65,9%). In diesem Fall handelt es sich um ein sehr aktives Kind, wie sich aus den Aussagen der Lehrerin im Interview sowie aus der Betrachtung der Videoaufnahmen ableiten lässt. Auch das kommunikations- und kooperationsfreundliche Klima in der Klasse dürfte dem auffällig hohen Anteil zuträglich sein. Speziell in Sequenz 2 (Arbeitsphase) ist ein recht ausgewogenes Verhältnis der Interaktion von Schüler/in H mit der Lehrerin (49,4%) und mit zwei anderen Kindern (36,1%) feststellbar.

Bei der zweiten Erhebung lässt sich mit 34,8% ein deutlich niedrigerer Wert an partnerschaftlicher Interaktion feststellen. Dies lässt sich beim Vergleich der

Sequenzen 1 bzw. 2 zwischen den beiden Erhebungen wie folgt erklären: Auf der zweiten Schulstufe war der Anteil der partnerschaftlichen Interaktionen von Schüler/in H mit Mitschüler/innen in beiden Sequenzen weit höher als auf der vierten Schulstufe (Sequenz 1: 8,4% zu 4,8%; Sequenz 2: 36,1% zu 1,2%). Dies lag am Arbeitssetting: Auf der zweiten Schulstufe gab es einen Auftrag in Partner/innenarbeit, auf der vierten Schulstufe sollte Schüler/in H alleine arbeiten.

Schüler/in I:

Die partnerschaftliche Interaktionsquote von 46,3% liegt im oberen Bereich der ersten Erhebung. Auch bei Schüler/in I zeigt sich, dass das Kind sowohl mit Erwachsenen (Sequenz 2, Arbeitsphase: 73,5%) als auch mit Mitschüler/innen (Sequenz 3, Pause: 47,6%) in regem partnerschaftlichen Austausch steht. Relativ hoch ist der Anteil an aversiver Interaktion in der Sequenz 3 (Pause: 11,9%). Dies stellte für die Lehrerin, wie sie im Interview angab, eine Ausnahmesituation dar. Die Kollegin erklärte sich das Verhalten von Schüler/in I einerseits mit der mehrtägigen Abwesenheit des Sonderpädagogen, der als Bezugsperson für das Kind fungiert. Andererseits dürfte die Kenntnis, gefilmt zu werden und die Bekanntheit mit einem der Evaluator/innen zum aufgeregten Verhalten von Schüler/in I geführt haben.

Bei der zweiten Erhebung ist ein deutlich niedrigerer Wert an partnerschaftlicher Interaktion festzustellen (26,5%). Dies lässt sich einerseits auf das Setting der Sequenz 2 (Arbeitsphase) zurückführen, wo auf der zweiten Schulstufe Schüler/in I mit einer Lehrer/in meist im 1:1-Setting arbeitet (73,5% partnerschaftliche Interaktionen mit der Lehrerin), auf der vierten Schulstufe der Unterricht in einer Kleingruppe erfolgt (26,8% partnerschaftliche Interaktionen mit der Lehrerin). Andererseits wirkt sich auch der niedrigere Wert der Sequenz 3 (Pause) aus (56% zu 23,8%). Die Lehrerin meinte im Interview auf der vierten Schulstufe, dass Schüler/in I normalerweise mehr bei den anderen Mitschüler/innen sei. Sie erklärt sich das Verhalten des Kindes mit dem Bewusstsein, gefilmt zu werden.

Schüler/in J:

Die Quote der partnerschaftlichen Interaktion von Schüler/in J liegt mit 43,8% bzw. 40% im oberen Bereich dieser Evaluation. Bei Schüler/in J lässt sich in Sequenz 2 (Arbeitsphase) ein ausgewogenes Verhältnis der partnerschaftlichen Interaktion des Kindes mit Lehrer/innen (28,9% bzw. 19,5%) und mit anderen Kindern (25,3% bzw. 26,5%) bei beiden Erhebungen feststellen.

Zusammenfassung

Bei den vorliegenden Interaktions-Analysen wurden kaum aversive Verhaltensweisen der Schüler/innen mit dem Lehrplan der Sonderschule für schwerstbehinderte Kinder festgestellt. Nur bei den Schüler/innen G und I waren bei der ersten Erhebung jeweils in der Sequenz 3 (Pause) über 10% aversive Interaktionen verzeichnet worden. Bei den partnerschaftlichen Interaktionen ist eine Bandbreite von 4,6% bis 65,9% vorzufinden.

In Bezug auf den Klassentyp zeigen die Schüler/innen in den Jahrgangsklassen zu beiden Erhebungszeitpunkten durchschnittlich weniger partnerschaftliche Interaktion auf (1. Erhebung: 26% zu 34,8%; 2. Erhebung: 14% zu 30,7%).

Bei beiden Klassentypen können bei der zweiten Erhebung niedrigere Werte als bei der ersten Erhebung festgestellt werden (Jahrgangsklasse 26% zu 14%; Mehrstufenklasse 34,8% zu 30,7%).

Beim intraindividuellen Vergleich zwischen den beiden Erhebungen kam es bei den Schüler/innen D und E zu einer Erhöhung der partnerschaftlichen Interaktionsquote, bei allen anderen zu einem jeweils niedrigeren Wert.

5.9.2 Lehrer/innen-Einschätzung

Bei der ersten Erhebung kam es zu einem Rücklauf bezüglich aller zehn Schüler/innen, bei der zweiten bezüglich sechs Schüler/innen. In der folgenden Tabelle sind die Mittelwerte der Erhebung zu den einzelnen Schüler/innen mit dem Lehrplan der Sonderschule für schwerstbehinderte Kinder angegeben.

Einzelfalldarstellung in Bezug auf die Kompetenzbereiche:

	Kommunikative Kompetenz		Kooperationskompetenz		Konfliktlösekompetenz		Kompetenz im emotionalen Bereich	
	1. Erheb.	2. Erheb.	1. Erheb.	2. Erheb.	1. Erheb.	2. Erheb.	1. Erheb.	2. Erheb.
A	3,5	3,3	3,6	2,8	1,7	2,6	1,6	2,0
B	2,8	3,8	2,5	2,5	3,1	2,9	1,8	2,0
C	2,8	2,8	2,1	2,9	2,9	2,9	2,8	3,4
D	3,0	--	2,6	--	2,7	--	2,2	--
E	1,8	1,8	1,6	1,9	2,7	2,4	1,6	1,6
F	2,5	--	1,9	--	2,1	--	2,8	--
G	3,0	3,0	2,4	3,0	3,2	2,6	2,8	3,4
H	2,8	2,8	2,3	1,9	2,3	2,6	1,8	1,2
I	1,8	--	1,9	--	2,7	--	1,6	--
J	2,5	--	1,9	--	2,8	--	2,2	--

	Selbstwertgefühl		Umgang mit Gewalt		Kompetenzen gesamt	
	1. Erheb.	2. Erheb.	1. Erheb.	2. Erheb.	1. Erheb.	2. Erheb.
A	2,6	2,3	2,2	1,8	2,5	2,4
B	2,4	2,3	1,8	1,8	2,4	2,5
C	2,0	2,7	1,2	1,4	2,3	2,7
D	2,7	--	3,2	--	2,7	--
E	2,1	2,1	2,6	3,0	2,1	2,1
F	2,8	--	1,8	--	2,3	--
G	3,2	2,8	2,4	2,2	2,8	2,8
H	2,2	1,9	2,6	3,2	2,3	2,2
I	1,7	--	2,4	--	2,0	--
J	2,0	--	2,2	--	2,3	--

Tabelle 46: SSO-Schüler/innen: Einzelfalldarstellung Einschätzung Lehrer/innen, Kompetenzbereiche Mittelwerte

Die höchste kommunikative Kompetenz wird durch die erste Erhebung der Schülerin/dem Schüler A attestiert (3,5). Eine große Steigerung in diesem Bereich ist bei Schüler/in B festzustellen (2,8 zu 3,8), die/der damit bei der zweiten Erhebung den höchsten Wert aufweist. Drei Schüler/innen (A, D, G) werden von den Lehrer/innen bei der ersten Erhebung als kompetent eingestuft (2x 3,0; 1x 3,5).

Fünf Schüler/innen wird bei der ersten Erhebung kommunikative Kompetenz im mittleren Bereich zugesprochen (Werte zwischen 2,5 und 2,8), die Schüler/innen E und I schätzen die Lehrer/innen im sozio-emotionalen Bereich eher als wenig

kommunikativ kompetent ein (1,8). Bei Schüler/in E bleibt es auch bei der zweiten Erhebung bei dieser Einschätzung durch die Lehrer/in. Im Bereich Kooperationskompetenz erreicht bei der ersten Erhebung die Einschätzung zu Schüler/in A den höchsten Wert (3,6), der niedrigste Wert ist bei Schüler/in E festzustellen (1,6). Bei der zweiten Erhebung wird die Kooperationskompetenz von Schüler/in A deutlich niedriger eingeschätzt (2,8), hier weist Schüler/in G mit 3,0 den höchsten Wert auf.

Bei der Konfliktlösekompetenz ist bei der ersten Erhebung Schüler/in G mit dem höchsten Wert zu finden (3,2), Schüler/in A verzeichnet den niedrigsten Wert (1,7). Bei der zweiten Erhebung ist bei diesen beiden Schüler/innen die größte Veränderung zu verzeichnen, wobei der Wert von Schüler/in A um 0,9 auf 2,6 steigt, während bei Schüler/in G es zu einem Abfall von 0,6 auf 2,6 kommt.

Im emotionalen Bereich wird bei der ersten Erhebung drei Schüler/innen am meisten Kompetenz zugeschrieben (C, F, G: 2,8), der niedrigste Wert ist bei den Schüler/innen A und I zu finden (1,6). Bei der zweiten Erhebung weisen die Schüler/innen C und G den höchsten Wert auf (3,4), Schüler/in H den niedrigsten (1,2). In der Kategorie „Selbstwertgefühl“ ist die Lehrer/innen-Einschätzung bei der ersten Erhebung bei Schüler/in G am höchsten (3,2), Schüler/in I wird ein niedriges Selbstwertgefühl zugeschrieben (1,7). Bei der zweiten Erhebung weisen Schüler/in C (2,7) und Schüler/in G (2,8) die höchsten Werte auf.

In der Kategorie „Umgang mit Gewalt“ wird bei der ersten Erhebung der Schüler/in D das höchste kompetente Verhalten zugeschrieben (3,2), bei der zweiten Erhebung den Schüler/innen E (3,0) und H (3,2). Für Schüler/in C wird bei beiden Erhebungen der jeweils niedrigste Wert verzeichnet (1,2 und 1,4). Bei der Betrachtung der Mittelwerte in Bezug auf die gesamten Items zu den sozio-emotionalen Kompetenzen lässt sich feststellen, dass diese grundsätzlich eher im unteren Bereich zu verorten sind ($\leq 2,5$). Nur bei Schüler/in C (2,7 bei der zweiten Erhebung), Schüler/in D (2,7 bei der ersten Erhebung) und Schüler/in G (2,8 bei beiden Erhebungen) ist ein etwas höherer Wert feststellbar.

Beim intraindividuellen Vergleich zwischen den beiden Messzeitpunkten kommt es bei zwei Schüler/innen (B, C) zu einer Steigerung des Wertes, bei zwei Schüler/innen (A, H) zu einem Abfallen und bei den Schüler/innen E und G bleibt der Wert gleich. Bei Schüler/in C lässt sich der größte Kompetenzzuwachs verorten. Das Kind weist in fast allen Kategorien bei der zweiten Erhebung höhere Werte auf (nur bei der kommunikativen Kompetenz und der Konfliktlösekompetenz bleibt der Wert gleich).

Schüler/in A zeigt in den meisten Kategorien bei der zweiten Erhebung niedrigere Werte, außer bei der Konfliktlösekompetenz und der Kategorie „Kompetenz im emotionalen Bereich“ (Werterhöhung).

Zusammenfassung

Insgesamt liegen die Einschätzungen der Lehrer/innen in Bezug auf die sozio-emotionalen Kompetenzen der Schüler/innen mit dem Lehrplan der Sonderschule für schwerstbehinderte Kinder mehrheitlich im unteren Bereich. Nur in den Kategorien „Kommunikative Kompetenz“ und „Konfliktlösekompetenz“ sind deutlich mehr Verzeichnungen über 2,5 festzustellen. So verorten die Lehrer/innen offensichtlich beim Kommunizieren und beim Lösen von Streitigkeiten die meiste Kompetenz ihrer Schüler/innen, wo hingegen die Bereitschaft, miteinander zu arbeiten oder Gefühle auszudrücken, eher gering eingeschätzt wird. Auch in Bezug auf das Selbstwertgefühl und den adäquaten Umgang mit aversivem Verhalten liegen die Einschätzungen der Lehrer/innen größtenteils im unteren Bereich.

5.9.3 Spielbeobachtung

Ergebnisse der ersten Erhebungsphase

Die Intertester/innen-Reliabilität lag bei der ersten Erhebung zwischen 0,81 und 1,0.

Die folgende Tabelle zeigt die jeweils festgestellte Intertester/innen-Reliabilität (ITR) in Prozentwerten auf:

ID	A	B	C	D	E	F	G	H	I	J
ITR (%)	95,2	85,7	90,5	100	95,2	85,7	100	81	95,2	81

Tabelle 47: Haupttest 1. Phase Beobachtungsbogen SSO-Lehrplan, Intertester/innen-Reliabilität (Schüler/innen der Jahrgangsklassen grau unterlegt)

In Tabelle 48 sind die Verzeichnungen des Haupttests aufgeführt:

ID	A	B	C	D	E	F	G	H	I	J
1	n	n	n	j	j	n	n	n	j	j
2	j	j	j	n	j	j	j	j	j	j
3	j	n	j	n	j	j	j		j	j
4	j	j	n	n	j	j	j	j	j	j
5	j	n	n	n	j		nb		j	n
6	j	n	n	j	j	j	j	j	j	
7	j	nb	nb	n	j		n	nb	j	
8	n	nb	nb	nb	n	nb	n	nb	n	n
9	n	n	n	n	n	n	n	j	n	n
10	nb	nb	nb	nb	nb	nb	nb		nb	nb
11	nb	nb	nb	nb	nb	nb	nb	n	nb	nb
12	nb	nb	nb	nb	nb	nb	nb	n	nb	nb
13	j		j	n	j	n	j		j	j
14	j	j		j	j	j	j	j	j	j
15	n	j	n	n		n	n	j	n	
16	n	n	n	n	n	n	n	n	n	n
17	n	n	n	j	j	n	nb	j	n	n
18	j			nb	j	j	nb	n		j
19		nb	nb	nb	nb	j	j	n	j	j
20	j	j	j	j	n	j	j	n	j	j
21	nb		nb	nb	nb	nb	nb	nb	nb	

Tabelle 48: Verzeichnungen Haupttest 1. Phase Beobachtungsbogen SSO-Lehrplan (Tiringer, 2011, unveröffentlichte Diplomarbeit: j = Verhalten festgestellt, n = Verhalten nicht festgestellt, nb = Verhalten aus Situation heraus nicht beobachtbar, „leer“ = nicht übereinstimmende Beobachtung; Schüler/innen der Jahrgangsklassen grau unterlegt)

Die Items 4 (das Kind zeigt Freude), 6 (das Kind zeigt Ärger) und 9 (das Kind zeigt Wut) wurden im Sinne einer Nachjustierung aus der Auswertung herausgenommen, da das Auftreten der beschriebenen Verhaltensweisen wohl als sozial kompetent verzeichnet werden kann, aber wenn das Verhalten nicht beobachtet werden konnte, dies nicht vice versa als sozial nicht kompetent gewertet werden kann.

Die zusammenfassende Auswertung aller 18 Items ergibt folgende Darstellung:

		A	B	C	D	E	F	G	H	I	J
Sozio-emotionale Kompetenzen gesamt	+	11	5	7	5	9	9	8	5	12	10
	-	2	4	2	6	3	2	3	6	1	2
	o	4	6	7	7	5	5	7	3	4	3
	n.Ü.	1	3	2	0	1	2	0	4	1	3
Gesamt %	+	84,6	55,6	77,8	45,5	75	81,8	72,7	45,5	92,3	83,3
	-	15,4	44,4	22,2	54,5	25	18,2	27,3	54,5	7,7	16,7

Tabelle 49: Auswertung Verzeichnungen Haupttest 1. Phase Beobachtungsbogen SSO-Lehrplan; Sozio-emotionale Kompetenzen gesamt

Auf der zweiten Schulstufe lässt sich bei zwei Schüler/innen in weniger als der Hälfte der gewerteten Beobachtungen das Verhalten als sozial kompetent bezeichnen (Schüler/in D und H). Bei Schüler/in I konnte mit 92,3% am meisten sozial kompetentes Verhalten beobachtet werden. Item 21 („Es stört das Kind, wenn es mit einem langsameren Kind arbeitet.“) war bei acht Kindern nicht beobachtbar, da es sich bei den Spielpartner/innen meist um Kinder mit einer höheren kognitiven Kompetenz handelte. Auch die Häufung der Verzeichnung „Verhalten aus der Situation heraus nicht beobachtbar“ bei den Items 10, 11, und 12 („Wenn das Kind wütend ist,...“) weist darauf hin, dass bei den beobachteten Schüler/innen die in den betreffenden Items beschriebenen negativen Emotionen nicht feststellbar waren (nur bei Schüler/in H, Item 11 und 12: das Kind reagierte, aber nicht aversiv). Zur Kategorie „Klassenklima“ lässt sich feststellen, dass bei der Beobachtung während des Spiels grundsätzlich nicht gestritten wurde. Vier Schüler/innen hatten eine beste Freundin oder einen besten Freund (D, E, I, J).

Ergebnisse der zweiten Erhebungsphase

Die Intertester/innen-Reliabilität lag bei der zweiten Erhebung ebenfalls zwischen 0,81 und 1,0.

Die folgende Tabelle zeigt die jeweils festgestellte Intertester/innen-Reliabilität (ITR) in Prozentwerten auf:

ID	A	B	C	D	E	F	G	H	I	J
ITR (%)	85,7	85,7	85,7	100	95,2	100	85,7	81	95,2	95,2

Tabelle 50: Haupttest 2. Phase Beobachtungsbogen SSO-Lehrplan, Intertester/innen-Reliabilität (Schüler/innen der Jahrgangsklassen grau unterlegt)

In Tabelle 51 sind die Verzeichnungen der zweiten Erhebung aufgeführt:

ID	A	B	C	D	E	F	G	H	I	J
1	j	nb	n	j	j	j	n	j	j	j
2	j	j	j	n	j	j	j	j	j	j
3	j	n	j	n		j	j	j	j	j
4	j	j		j	j	j	j	j	j	j
5		n		n	j	j	j	j		j
6	n			n	j	n	j	j	n	n
7	nb	nb	n	nb	j	nb			nb	nb
8	nb	nb	nb	nb	n	nb			nb	nb
9	n	n	n	n	n	n	n	n	n	n
10	nb	nb	nb	nb	nb	nb	nb	nb	nb	nb
11	nb	nb	nb	nb	nb	nb	nb	nb	nb	nb
12	nb	nb	nb	nb	nb	nb	nb	nb	nb	nb
13	j	n	j	n	j	j	j		j	j
14	j		j	j	j	j	j	j	j	j
15	n	j	n	j	n	n	n	n	n	n
16			n	n	n	n		n	n	
17		nb	n	n	n	n	n		n	n
18	j	j	nb	j	j	j	n	j	j	j
19	j	nb	nb	nb	j	j	nb	nb	nb	j
20	j	j	j	j	j	j	n	j	j	j
21	n	nb	nb	nb	nb	nb	nb	nb	nb	n

Tabelle 51: Verzeichnungen Haupttest 2. Phase Beobachtungsbogen SSO-Lehrplan (j = Verhalten festgestellt, n = Verhalten nicht festgestellt, nb = Verhalten aus Situation heraus nicht beobachtbar, „leer“ = nicht übereinstimmende Beobachtung; Schüler/innen der Jahrgangsklassen grau unterlegt)

Die zusammenfassende Auswertung aller 18 Items ergibt folgende Darstellung:

		A	B	C	D	E	F	G	H	I	J
Sozio-emotionale Kompetenzen gesamt	+	10	3	8	6	12	12	7	9	10	12
	-	0	4	2	5	1	0	3	0	0	0
	o	5	9	7	7	4	6	5	5	7	5
	n.Ü.	3	2	1	0	1	0	3	4	1	1
Gesamt %	+	100	42,9	80	54,5	92,3	100	70	100	100	100
	-	0	57,1	20	45,5	7,7	0	30	0	0	0

Tabelle 52: Auswertung Verzeichnungen Haupttest 2. Phase Beobachtungsbogen SSO-Lehrplan; Sozio-emotionale Kompetenzen gesamt

Auf der vierten Schulstufe lässt sich nur bei einer Schüler/in in weniger als der Hälfte der gewerteten Beobachtungen das Verhalten als sozial kompetent bezeichnen (Schüler/in B). Bei fünf Schüler/innen (A, F, H, I, J) konnte ausschließlich sozial kompetentes Verhalten beobachtet werden (100%). Auch bei der zweiten Erhebung war Item 21 („Es stört das Kind, wenn es mit einem langsameren Kind arbeitet.“) bei acht Kindern nicht beobachtbar, da es sich bei den Spielpartner/innen meist um Kinder mit einer höheren kognitiven Kompetenz handelte.

Die ausschließliche Verzeichnung „Verhalten aus der Situation heraus nicht beobachtbar“ bei den Items 10, 11, und 12 („Wenn das Kind wütend ist,...“) weist auch bei der zweiten Erhebung darauf hin, dass bei den beobachteten Schüler/innen die in den betreffenden Items beschriebenen negativen Emotionen nicht feststellbar waren. Zur Kategorie „Klassenklima“ lässt sich feststellen, dass bei der Beobachtung auf der vierten Schulstufe während des Spiels grundsätzlich nicht gestritten wurde. Zu den vier Schüler/innen, die auf der zweiten Schulstufe eine beste Freundin oder einen besten Freund hatten (D, E, I, J), kamen bei der zweiten Erhebung noch zwei Schüler/innen dazu (F und H).

Zusammenfassung

Bei der Erhebung auf der vierten Schulstufe lässt sich im Vergleich zur zweiten Schulstufe eine deutliche Steigerung des sozial kompetenten Verhaltens feststellen. So liegt der Wert der zweiten Erhebung bei acht Schüler/innen höher als bei der ersten Erhebung. Bei fünf Schüler/innen (A, F, H, I, J) konnte ausschließlich sozial

kompetentes Verhalten beobachtet werden. Bei Schüler/in B ist der Anteil an beobachtetem sozial kompetenten Verhalten bei der zweiten Erhebung um 12,7% niedriger, bei Schüler/in G ist er annähernd gleich geblieben (72,7% zu 70%).

5.9.4 Vergleich zwischen Lehrer/innen-Einschätzung und Spielbeobachtung

Die Items 4, 6 und 9 wurden für den Haupttest analog zur Auswertung der Beobachtung aus den oben genannten Gründen nicht zur vergleichenden Betrachtung herangezogen (vgl. in dieser Arbeit S. 212). Auch das Item 15 der Beobachtung konnte für den Vergleich nicht herangezogen werden, da das entsprechende Item nach der Pretest-Phase aus dem Einschätzungs-Itembogen entfernt wurde. Der Grund hierfür war, dass es bezüglich des Items („Das Kind muss lachen, wenn andere komisch sprechen.“) Probleme in Bezug auf das Verständnis bzw. die Definition des Begriffes „komisch sprechen“ gab. Für die Beobachtung beim Spiel sollte aber keinesfalls auf dieses Item („Das Kind wird beim Spiel ungeduldig.“) verzichtet werden, da hier ja schon von Beginn an eine Reduktion der Items vorlag (vgl. in dieser Arbeit S. 163).

Im Folgenden finden sich die Einzelfallauswertungen der ersten Erhebungsphase des Haupttests bezüglich der Übereinstimmung der Beobachtung mit der Einschätzung:

Schüler/in A

Nr.	Beobachtung	Einschätzung
1	0	1
2	1	1
3	1	0
5	1	0
7	1	0
8	0	0
10i	-	0
11i	-	0
12i	-	1
13	1	0
14	1	1
16i	0	1
17i	0	0
18	1	1
19	-	1
20	1	0
21i	-	0
Items max.		17
Nicht beobachtet (-)		5
Übereinstimmend		5
Nicht übereinstimmend		7
Übereinstimmung in %		41,7

Tabelle 53: Haupttest 1. Phase SSO-Schüler/innen, Korrelationen Beobachtung-Einschätzung, Auswertung A

Schüler/in B

Nr.	Beobachtung	Einschätzung
1	0	1
2	1	0
3	1	1
5	0	0
7	-	0
8	-	1
10i	-	1
11i	-	1
12i	-	1
13	-	0
14	1	0
16i	0	1
17i	0	1
18	-	0
19	-	1
20	1	0
21i	-	1
Items max.		17
Nicht beobachtet (-)		9
Übereinstimmend		2
Nicht übereinstimmend		6
Übereinstimmung in %		25

Tabelle 54: Haupttest 1. Phase SSO-Schüler/innen, Übereinstimmung Beobachtung-Einschätzung, Auswertung B

Schüler/in C

Nr.	Beobachtung	Einschätzung
1	0	1
2	1	0
3	1	1
5	0	1
7	-	1
8	-	1
10i	-	1
11i	-	1
12i	-	1
13	1	0
14	-	0
16i	0	1
17i	0	1
18	-	0
19	-	1
20	1	0
21i	-	1
Items max.		17
Nicht beobachtet (-)		9
Übereinstimmend		1
Nicht übereinstimmend		7
Übereinstimmung in %		12,5

Tabelle 55: Haupttest 1. Phase SSO-Schüler/innen, Übereinstimmung Beobachtung-Einschätzung, Auswertung C

Schüler/in D

Nr.	Beobachtung	Einschätzung
1	1	0
2	0	0
3	0	1
5	0	0
7	0	1
8	-	1
10i	-	0
11i	-	0
12i	-	0
13	0	1
14	1	1
16i	0	0
17i	1	1
18	-	1
19	-	0
20	1	0
21i	-	1
Items max.		17
Nicht beobachtet (-)		7
Übereinstimmend		4
Nicht übereinstimmend		6
Übereinstimmung in %		40

Tabelle 56: Haupttest 1. Phase SSO-Schüler/innen, Übereinstimmung Beobachtung-Einschätzung, Auswertung D

Durchführung der beiden Erhebungsphasen des Haupttests

Schüler/in E

Nr.	Beobachtung	Einschätzung
1	1	0
2	1	0
3	1	0
5	1	0
7	1	0
8	0	1
10i	-	0
11i	-	0
12i	-	1
13	1	0
14	1	0
16i	0	0
17i	1	1
18	1	0
19	-	0
20	0	0
21i	-	1
Items max.		17
Nicht beobachtet (-)		5
Übereinstimmend		3
Nicht übereinstimmend		9
Übereinstimmung in %		25

Tabelle 57: Haupttest 1. Phase SSO-Schüler/innen, Übereinstimmung Beobachtung-Einschätzung, Auswertung E

Schüler/in F

Nr.	Beobachtung	Einschätzung
1	0	1
2	1	1
3	1	0
5	-	1
7	-	1
8	-	0
10i	-	1
11i	-	0
12i	-	1
13	0	0
14	1	1
16i	0	1
17i	0	0
18	1	0
19	1	1
20	1	0
21i	-	0
Items max.		17
Nicht beobachtet (-)		7
Übereinstimmend		5
Nicht übereinstimmend		5
Übereinstimmung in %		50

Tabelle 58: Haupttest 1. Phase SSO-Schüler/innen, Übereinstimmung Beobachtung-Einschätzung, Auswertung F

Schüler/in G

Nr.	Beobachtung	Einschätzung
1	0	1
2	1	1
3	1	1
5	-	1
7	0	1
8	0	1
10i	-	1
11i	-	0
12i	-	0
13	1	1
14	1	0
16i	0	1
17i	-	1
18	-	0
19	1	1
20	1	0
21i	-	1
Items max.		17
Nicht beobachtet (-)		7
Übereinstimmend		4
Nicht übereinstimmend		6
Übereinstimmung in %		40

Tabelle 59: Haupttest 1. Phase SSO-Schüler/innen, Übereinstimmung Beobachtung-Einschätzung, Auswertung G

Schüler/in H

Nr.	Beobachtung	Einschätzung
1	0	1
2	1	1
3	-	1
5	-	0
7	-	0
8	-	1
10i	-	0
11i	0	0
12i	0	1
13	-	0
14	1	1
16i	0	1
17i	1	1
18	0	0
19	0	0
20	0	0
21i	-	1
Items max.		17
Nicht beobachtet (-)		7
Übereinstimmend		7
Nicht übereinstimmend		3
Übereinstimmung in %		70

Tabelle 60: Haupttest 1. Phase SSO-Schüler/innen, Übereinstimmung Beobachtung-Einschätzung, Auswertung H

Schüler/in I

Nr.	Beobachtung	Einschätzung
1	1	0
2	1	0
3	1	0
5	1	0
7	1	0
8	0	1
10i	-	0
11i	-	0
12i	-	1
13	1	1
14	1	0
16i	0	1
17i	0	1
18	-	0
19	1	0
20	1	0
21i	-	1
Items max.		17
Nicht beobachtet (-)		5
Übereinstimmend		1
Nicht übereinstimmend		11
Übereinstimmung in %		8,3

Tabelle 61: Haupttest 1. Phase SSO-Schüler/innen, Übereinstimmung Beobachtung-Einschätzung, Auswertung I

Schüler/in J

Nr.	Beobachtung	Einschätzung
1	1	0
2	1	0
3	1	1
5	0	0
7	-	1
8	0	1
10i	-	0
11i	-	0
12i	-	1
13	1	1
14	1	1
16i	0	1
17i	0	1
18	1	0
19	1	0
20	1	0
21i	-	1
Items max.		17
Nicht beobachtet (-)		5
Übereinstimmend		4
Nicht übereinstimmend		8
Übereinstimmung in %		33,3

Tabelle 62: Haupttest 1. Phase SSO-Schüler/innen, Übereinstimmung Beobachtung-Einschätzung, Auswertung J

Bei der Durchführung der Korrelationsüberprüfung (Spearman) können keine Signifikanzen ausgewiesen werden. Dies lässt darauf schließen, dass entweder die Datenmenge für eine statistische Ausweisung von Zusammenhängen zwischen der Beobachtung und der Einschätzung zu gering ist oder dass die beiden Verfahren unterschiedliche Konstrukte von sozio-emotionalen Kompetenzen erfassen.

Ergebnisse der ersten Erhebungsphase

Die Übereinstimmungen zwischen den Beobachtungen und den Einschätzungen weist eine große Bandbreite auf (niedrigste Übereinstimmungsquote – Schüler/in I: 8,3%; höchste Übereinstimmungsquote – Schüler/in H: 70%). Eine Einzelitemanalyse zeigt, dass bei den Items 1, 7, 10, 12 und 21 in keinem Fall Übereinstimmungen vorliegen, wobei es bei den Items 7, 10, 12 und 21 einen hohen Anteil an fehlenden Werten („Verhalten aus Situation heraus nicht beobachtbar“ bzw. „nicht übereinstimmende Beobachtung“) gibt. Bei Item 1 („Das Kind hat in seiner Klasse eine beste Freundin oder einen besten Freund.“) sind keine fehlenden Werte verzeichnet worden, d.h. hier liegt die Beobachtung diametral zur Einschätzung der Lehrer/innen. Die höchste Anzahl an Übereinstimmungen (5) ist bei den Items 2, 14 und 17 feststellbar (Item 2: „Das Kind hört zu.“ – Übereinstimmung in 4 Fällen „sozial kompetent“, in 1 Fall „sozial nicht kompetent“; Item 14: „Das Kind lässt seine Spielpartner/innen ausreden.“ – Übereinstimmung in allen 5 Fällen „sozial kompetent“; Item 17: „Es stört das Kind, wenn die/der andere gewinnt.“ – Übereinstimmung in 2 Fällen „sozial kompetent“, in 3 Fällen „sozial nicht kompetent“).

Im Folgenden finden sich die Einzelfallauswertungen der zweiten Erhebungsphase des Haupttests bezüglich der Übereinstimmung der Beobachtung mit der Einschätzung (Schüler/innen A,B,C,E,G,H; zu den Schüler/innen D,F,I,J liegen keine Daten der Lehrer/innen-Einschätzung vor):

Schüler/in A

Nr.	Beobachtung	Einschätzung
1	1	0
2	1	1
3	1	1
5	-	0
7	-	0
8	-	1
10i	-	0
11i	-	1
12i	-	1
13	1	0
14	1	1
16i	-	1
17i	-	0
18	1	1
19	1	1
20	1	0
21i	0	1
Items max.		17
Nicht beobachtet (-)		8
Übereinstimmend		5
Nicht übereinstimmend		4
Übereinstimmung in %		55,6

Tabelle 63: Haupttest 2. Phase SSO-Schüler/innen, Korrelationen Beobachtung-Einschätzung, Auswertung A

Schüler/in B

Nr.	Beobachtung	Einschätzung
1	-	1
2	1	1
3	0	1
5	0	0
7	-	1
8	-	0
10i	-	0
11i	-	1
12i	-	0
13	0	0
14	-	1
16i	1	1
17i	-	1
18	1	1
19	-	1
20	1	0
21i	-	1
Items max.		17
Nicht beobachtet (-)		10
Übereinstimmend		5
Nicht übereinstimmend		2
Übereinstimmung in %		71,4

Tabelle 64: Haupttest 2. Phase SSO-Schüler/innen, Übereinstimmung Beobachtung-Einschätzung, Auswertung B

Schüler/in C

Nr.	Beobachtung	Einschätzung
1	0	1
2	1	0
3	1	1
5	-	1
7	0	1
8	-	0
10i	-	1
11i	-	1
12i	-	1
13	1	0
14	1	0
16i	0	0
17i	0	1
18	-	1
19	-	1
20	1	0
21i	-	1
Items max.		17
Nicht beobachtet (-)		8
Übereinstimmend		2
Nicht übereinstimmend		7
Übereinstimmung in %		22,2

Tabelle 65: Haupttest 2. Phase SSO-Schüler/innen, Übereinstimmung Beobachtung-Einschätzung, Auswertung C

Schüler/in E

Nr.	Beobachtung	Einschätzung
1	1	0
2	1	0
3	-	0
5	1	0
7	1	0
8	0	1
10i	-	0
11i	-	0
12i	-	0
13	1	0
14	1	0
16i	0	1
17i	0	1
18	1	0
19	1	0
20	1	0
21i	-	1
Items max.		17
Nicht beobachtet (-)		5
Übereinstimmend		0
Nicht übereinstimmend		12
Übereinstimmung in %		0

Tabelle 66: Haupttest 2. Phase SSO-Schüler/innen, Übereinstimmung Beobachtung-Einschätzung, Auswertung E

Schüler/in G

Nr.	Beobachtung	Einschätzung
1	0	0
2	1	1
3	1	1
5	1	1
7	-	1
8	-	1
10i	-	1
11i	-	1
12i	-	0
13	1	0
14	1	0
16i	-	1
17i	0	1
18	0	1
19	-	1
20	0	1
21i	-	1
Items max.		17
Nicht beobachtet (-)		8
Übereinstimmend		4
Nicht übereinstimmend		5
Übereinstimmung in %		44,4

Tabelle 67: Haupttest 2. Phase SSO-Schüler/innen, Übereinstimmung Beobachtung-Einschätzung, Auswertung G

Schüler/in H

Nr.	Beobachtung	Einschätzung
1	1	0
2	1	0
3	1	1
5	1	0
7	-	0
8	-	1
10i	-	0
11i	-	0
12i	-	1
13	-	0
14	1	0
16i	0	1
17i	-	1
18	1	0
19	-	0
20	1	0
21i	-	1
Items max.		17
Nicht beobachtet (-)		9
Übereinstimmend		1
Nicht übereinstimmend		7
Übereinstimmung in %		11,1

Tabelle 68: Haupttest 2. Phase SSO-Schüler/innen, Übereinstimmung Beobachtung-Einschätzung, Auswertung H

Ergebnisse der zweiten Erhebungsphase

Die Übereinstimmungen zwischen den Beobachtungen und den Einschätzungen weisen bei der zweiten Erhebung wiederum eine große Bandbreite auf (niedrigste Übereinstimmungsquote – Schüler/in E: 0%; höchste Übereinstimmungsquote – Schüler/in B: 71,4%). Eine Einzelitemanalyse zeigt, dass bei den Items 7, 8, 10, 11, 12, 17, 20 und 21 in keinem Fall Übereinstimmungen vorliegen, wobei es bei den Items 7, 8, 10, 11 und 12 einen hohen Anteil an fehlenden Werten („Verhalten aus Situation heraus nicht beobachtbar“ bzw. „nicht übereinstimmende Beobachtung“) gibt. Eine höhere Anzahl an Übereinstimmungen ist bei den Items 2 und 3 feststellbar (Item 2: „Das Kind hört zu.“ – Übereinstimmung in 3 Fällen „sozial kompetent“; Item 3: „Wenn während des Spiels gesprochen wird, antwortet das Kind auf das, was andere sagen.“ – Übereinstimmung in 4 Fällen „sozial kompetent“). Übereinstimmungen in Richtung „sozial kompetent“ gibt es noch bei den Items 14 und 19 (jeweils 1 Fall) sowie 18 (2 Fälle).

Bei der Durchführung der Korrelationsüberprüfung (Spearman) können keine Signifikanzen ausgewiesen werden. Auch hier lässt sich schließen, dass entweder die Datenmenge für eine statistische Ausweisung von Zusammenhängen zwischen der Beobachtung und der Einschätzung zu gering ist oder dass die beiden Verfahren unterschiedliche Konstrukte von sozio-emotionalen Kompetenzen erfassen.

5.9.5 Zusammenfassung der Ergebnisse der drei entwickelten Erhebungsinstrumentarien

Erste Erhebungsphase

Eingangs sind die Werte der ersten Erhebungsphase zu den drei Erhebungsbereichen tabellarisch zusammengefasst:

Schüler/in	Interaktions-Analyse: partnerschaftliche Interaktionen in % ³¹	Lehrer/innen- Einschätzung: sozio- emotionale Kompetenz (1-4) ³²	Beobachtung: sozial kompetentes Verhalten in % ³³
A	13,6	2,5	84,6
B	27,7	2,4	55,6
C	36,8	2,3	77,8
D	6,6	2,7	45,5
E	10,1	2,1	75,0
F	51,5	2,3	81,8
G	19,5	2,8	72,7
H	65,9	2,3	45,5
I	46,3	2,0	92,3
J	43,8	2,3	83,3

Tabelle 69: Auswertung Verrechnung Haupttest 1. Phase sozio-emotionale Kompetenzen Zusammenfassung

Bei der Interaktions-Analyse wurde bei den Schüler/innen F und H ein hoher Anteil an partnerschaftlicher Interaktion festgestellt. Die Schüler/innen A, D und E weisen einen geringen Anteil an partnerschaftlichen Interaktionen auf.

In Bezug auf die Lehrer/innen-Einschätzung der sozio-emotionalen Kompetenzen messen die Kolleg/innen den Schüler/innen D und G einen Wert im oberen Bereich zu. Bei den Schüler/innen E und I liegt der Wert im unteren Bereich.

Es zeigt sich, dass die Schüler/innen A, C, E, F, G, I und J bei der Beobachtung in der Spielsituation mit einer Mitschüler/in bzw. einem Mitschüler ein durchwegs hohes Maß an sozial kompetentem Verhalten aufweisen. Die Werte der Schüler/innen B, D, und H liegen hier deutlich darunter.

³¹ Vgl. Tabelle 44 und Tabelle 45

³² Vgl. Tabelle 46

³³ Vgl. Tabelle 49

Korrelation der drei Erhebungsverfahren

Korrelationen					
			partnerschaftliche I gesamt	Kompetenzen gesamt	Beobachtung sozial kompetentes Verhalten
Spearman- Rho	partnerschaftliche I gesamt	Korrelationskoeffizient	1,000	-,394	,207
		Sig. (2-seitig)	.	,260	,567
		N	10	10	10
	Kompetenzen gesamt	Korrelationskoeffizient	-,394	1,000	-,535
		Sig. (2-seitig)	,260	.	,111
		N	10	10	10
	Beobachtung sozial kompetentes Verhalten	Korrelationskoeffizient	,207	-,535	1,000
		Sig. (2-seitig)	,567	,111	.
		N	10	10	10

Tabelle 70: Auswertung Verrechnung Haupttest 1. Phase sozio-emotionale Kompetenzen Korrelationen Erhebungsverfahren

Wie in Tabelle 70 ersichtlich korrelieren die Ergebnisse der drei Erhebungsverfahren nicht signifikant miteinander.

Zweite Erhebungsphase

Eingangs sind wiederum die Werte der zweiten Erhebungsphase zu den drei Erhebungsbereichen tabellarisch zusammengefasst:

Schüler/in	Interaktions-Analyse: partnerschaftliche Interaktionen in % ³⁴	Lehrer/innen- Einschätzung: sozio- emotionale Kompetenz (1-4) ³⁵	Beobachtung: sozial kompetentes Verhalten in % ³⁶
A	4,6	2,4	100
B	14,4	2,5	42,9
C	22,9	2,7	80
D	55,3	--	54,5
E	18,4	2,1	92,3
F	24,3	--	100
G	15,7	2,8	70
H	34,8	2,2	100
I	26,5	--	100
J	40	--	100

**Tabelle 71: Auswertung Verrechnung Haupttest 2. Phase sozio-emotionale Kompetenzen
Zusammenfassung**

Bei der Interaktions-Analyse wurde bei Schüler/in D ein hoher Anteil an partnerschaftlicher Interaktion festgestellt. Schüler/in A weist einen geringen Anteil an partnerschaftlichen Interaktionen auf.

In Bezug auf die Lehrer/innen-Einschätzung der sozio-emotionalen Kompetenzen messen die Kolleg/innen den Schüler/innen C und G einen Wert im oberen Bereich zu. Bei den Schüler/innen E und H liegt der Wert im unteren Bereich.

Es zeigt sich, dass beinahe alle Schüler/innen bei der zweiten Erhebung bei der Beobachtung in der Spielsituation mit einer Mitschüler/in bzw. einem Mitschüler ein durchwegs hohes Maß an sozial kompetentem Verhalten aufweisen. Nur die Werte der Schüler/innen B und D liegen hier deutlich darunter.

³⁴ Vgl. Tabelle 44 und Tabelle 45

³⁵ Vgl. Tabelle 46

³⁶ Vgl. Tabelle 52

Korrelation der drei Erhebungsverfahren

Korrelationen			partnerschaftliche I gesamt_2	Kompetenzen gesamt_2	Beobachtung sozial kompetentes Verhalten_2
Spearman- Rho	partnerschaftliche I gesamt_2	Korrelationskoeffizient	1,000	-,200	,213
		Sig. (2-seitig)	.	,704	,554
		N	10	6	10
	Kompetenzen gesamt_2	Korrelationskoeffizient	-,200	1,000	-,638
		Sig. (2-seitig)	,704	.	,173
		N	6	6	6
	Beobachtung sozial kompetentes Verhalten_2	Korrelationskoeffizient	,213	-,638	1,000
		Sig. (2-seitig)	,554	,173	.
		N	10	6	10

Tabelle 72: Auswertung Verrechnung Haupttest 2. Phase sozio-emotionale Kompetenzen Korrelationen Erhebungsverfahren

Wie in Tabelle 72 ersichtlich korrelieren die Ergebnisse der drei Erhebungsverfahren auch bei der zweiten Erhebung nicht signifikant miteinander. Dies lässt darauf schließen, dass entweder die Datenmenge für eine statistische Ausweisung von Zusammenhängen zwischen der Beobachtung und der Einschätzung zu gering ist oder dass die drei Verfahren unterschiedliche Konstrukte von sozio-emotionalen Kompetenzen erfassen. Dies soll noch in den Schlussfolgerungen und dem Fazit dieser Arbeit thematisiert werden (vgl. in dieser Arbeit Abschnitt 5.11 und Abschnitt 5.12).

Im folgenden Abschnitt soll nun das entwickelte Instrumentarium zur Feststellung sozio-emotionaler Kompetenzen von Schüler/innen mit schweren Beeinträchtigungen zusammengefasst erläutert werden.

5.10 Darstellung des entwickelten Instrumentariums zur Feststellung sozio-emotionaler Kompetenzen von Schüler/innen mit schweren Beeinträchtigungen

Das in dieser Arbeit entwickelte Instrumentarium beinhaltet drei Messinstrumente, deren Anwendungsmodalitäten hier ausgeführt werden sollen.

Zur Interaktions-Analyse

Für die Interaktions-Analyse ist vorgesehen, die Interaktionen der zu beobachtenden Proband/innen mittels Videoaufnahmen zu erfassen. Bezüglich der zu filmenden Sequenzen gilt es, die Interaktionen der Schüler/innen in zwei zeitlich strukturierten Situationen (Unterrichtsbeginn und Arbeitsphase) und in einer zeitlich unstrukturierten Phase (Pause) jeweils 15 Minuten lang aufzunehmen. Dabei werden die Sequenzen von zwei Beobachter/innen hinsichtlich ihrer auftretenden Interaktionen verzeichnet. Für die Verzeichnung wird jede Sequenz (1 = Unterrichtsbeginn, 2 = Arbeitsphase, 3 = Pause á 15 Minuten) in 10-Sekunden-Intervalle zerlegt. Alle 10 Sekunden wird nun die beobachtete Interaktion der beobachteten Schülerin/des beobachteten Schülers im Notationsblatt verzeichnet, und zwar in der entsprechenden Zeile mit einem Plus (+) für eine partnerschaftliche Interaktion und mit einem Minus (-) für eine aversive (vgl. in dieser Arbeit Abbildung 20 und Abbildung 21; nähere Ausführungen im Abschnitt 5.8.1). Das Maximum an Verzeichnungen liegt somit bei 90 je Sequenz (alle 10 Sekunden eine Verzeichnung - ergibt 6 Verzeichnungen pro Minute; 15 Minuten ergeben 90 Verzeichnungen). Zur Feststellung der Intertester/innen-Reliabilität wird das Ausmaß der Übereinstimmung der Verzeichnungen der zwei Beobachtungen errechnet. Dies wird durch einen Reliabilitäts-Koeffizienten (übereinstimmende Verzeichnungen dividiert durch das Verzeichnungsmaximum) ausgedrückt. Bei der Verhaltensbeobachtung wird von einem Wert von mindestens $r = 0,8$ Übereinstimmung ausgegangen, um die Beobachtungen als zuverlässig gelten zu lassen. Zur Auswertung kommen die übereinstimmenden Verzeichnungen. Dabei werden nicht übereinstimmende Verzeichnungen sowie die Verzeichnungen „nicht beobachtbar“ vom Verzeichnungsmaximum (90 je Sequenz) subtrahiert. Der so erhaltene Wert stellt die 100%-Basis zur Ermittlung der anteiligen Prozentwerte je Interaktionskategorie dar.

Darstellung des entwickelten Instrumentariums zur Feststellung sozio-emotionaler Kompetenzen von Schüler/innen mit schweren Beeinträchtigungen

Anschließend werden die übereinstimmenden Verzeichnungen numerisch nach Interaktionskategorien addiert und danach der Prozentwert errechnet.

Zur Lehrer/innen-Einschätzung

Die Lehrer/innen erhalten einen Einschätzungsbogen zu den sozio-emotionalen Kompetenzen ihrer Schüler/innen (vgl. in dieser Arbeit Abbildung 25). Jeder Verzeichnung wird ein Wert von 1 (trifft sehr selten zu) bis 4 (trifft sehr häufig zu) zugemessen. Anschließend können Itemscores und Mittelwerte kategorial in Bezug auf die sozio-emotionalen Kompetenzbereiche zusammengefasst dargestellt werden.

Die Items lassen sich folgenden Kategorien zuordnen:

- .) Kommunikative Kompetenz (Items 7,23,34,40)
- .) Kooperationskompetenz (Items 1,4,14,25i,29,30,38i,42)
- .) Konfliktlösekompetenz (Items 5,20,22,26,41,44,46,49,52)
- .) Kompetenz im emotionalen Bereich (Items 3,6,21,45,48)
- .) (angemessener) Umgang mit Gewalt (Items 9i,12i,31i,35i,51i)
- .) Selbstwertgefühl (Items 8,10,11,18,24,27,32,36,47) (vgl. in dieser Arbeit S. 191)

Zur Spielbeobachtung

Die Schüler/innen werden von zwei Beobachter/innen in zwei Spielsituationen mit einer anderen Mitschülerin oder einem anderen Mitschüler beobachtet. Zuerst wird ein Regelspiel gespielt, bei dem es auch eine Gewinnerin / einen Gewinner gibt. Für die Evaluation werden Spiele gewählt, in denen Farbzusordnungen Grundlage des Regelwerks darstellen (Klecksolino, Duetto, Kartenspiel Uno). Je nach Einschätzung der Ausprägung des Regelverständnisses werden verschieden komplexe Spielanforderungen gestellt. Anschließend erhalten die Kinder ein Puzzlespiel, das sie in Kooperation zusammensetzen sollen. Hier wird ein neunteiliges Holzpuzzle mit zwei Bildseiten (ähnliche Motive) gewählt. Grundsätzlich wird verzeichnet, ob die angegebene Verhaltensweise beim beobachteten Kind in der Spielsituation festgestellt werden kann oder nicht (vgl. in dieser Arbeit Abbildung 27). Wenn die beschriebene Situation nicht stattfindet, wird dies als „nicht beobachtet“ verzeichnet. Die zwei Evaluatoren/innen verzeichnen voneinander unabhängig ihre Beobachtungen. Nach der Durchführung der Intertester/innen-Reliabilität werden nur die

übereinstimmenden Beobachtungsitems gewertet. Für die Auswertung wird nun jedem beobachteten sozial kompetenten Verhalten (unter Berücksichtigung der inversen Items) ein Plus (+) zugemessen, jedem beobachteten sozial nicht kompetenten Verhalten ein Minus (-). Wenn das Verhalten aus der Situation heraus nicht beobachtbar war, wird ein Kreis (o) notiert. Die Zahl der nicht übereinstimmenden Items wird ebenfalls festgehalten. Die Werte werden in Bezug auf die gebildeten Kategorien additiv zusammengefasst. Für eine prozentuelle Darstellung – nur in Bezug auf den Gesamtwert, da aufgrund der geringen Itemzahl hier eine weitere Fraktionierung nicht sinnvoll erscheint – wird folgende Vorgangsweise gewählt: Die nicht beobachtbaren und die nicht übereinstimmenden Items werden addiert und vom Maximalwert (21) abgezogen. Der resultierende Wert stellt die Ausgangsbasis (100%) für die Anteilsermittlung dar.

5.11 Schlussfolgerungen

Die vorliegende Arbeit war in eine Längsschnittstudie eingebettet, die seitens des Stadtschulrates für Wien, Abteilung Pflichtschulen, und der Arbeiterkammer Wien in Auftrag gegeben und in Kooperation mit der Pädagogischen Hochschule Wien durchgeführt wurde (vgl. in dieser Arbeit Abschnitt 5.1). Intention der Studie war es u.a., neben kognitiven Leistungen auch die sozio-emotionalen Kompetenzen von Schüler/innen in Wiener Volksschulen zu erheben. Da in der Proband/innengruppe auch Schüler/innen mit schweren Beeinträchtigungen inkludiert waren, sollte auch für diese Gruppe ein Instrumentarium gefunden werden, das die Erhebung der sozio-emotionalen Kompetenzen der Schüler/innen mit schweren Beeinträchtigungen ermöglicht. Bei einer Literaturrecherche konnten keine dem Vorhaben entsprechenden Instrumente gefunden werden (vgl. in dieser Arbeit Abschnitt 5.2 und 5.3). So sollte im Zuge dieses Dissertationsvorhabens ein Instrumentarium entwickelt werden, das es ermöglicht, die sozio-emotionalen Kompetenzen von Schüler/innen mit schweren Beeinträchtigungen zu erfassen und messbar darzustellen, um Veränderungen in der Entwicklung zwischen den Messzeitpunkten aufzeigen zu können.

Die Tatsache, dass sich in der Gesamtstichprobe nur zehn Schüler/innen mit schweren Beeinträchtigungen befanden, stellt die größte Herausforderung speziell für die Validierung des entwickelten Instrumentariums dar. Dennoch sollen im

Folgenden die einzelnen Komponenten des Instrumentariums erläutert werden. Dabei soll aufgezeigt werden, welche Aspekte für die Erhebung sozio-emotionaler Kompetenzen von Schüler/innen mit schweren Beeinträchtigungen „tauglichen“ Charakter aufweisen und wo Ansatzpunkte für eine zukünftige Weiterentwicklung des Instrumentariums zu finden sind. Weiters werden die drei entwickelten Verfahren zunächst einzeln analysiert, um danach noch Aussagen zum gesamten Instrumentarium zu treffen.

5.11.1 Zur Interaktions-Analyse

Die Interaktions-Analyse stellt hier das aufwändigste Verfahren dar. So sind sowohl die Erhebung der Daten sowie deren Auswertung sehr zeitintensiv. Dennoch wurde die Methode der Beobachtung gewählt, da diese bezüglich der Erfassung von Interaktionen am nützlichsten erscheint (vgl. Liehnert & Raatz 1998, S. 13). Die Durchführung der Beobachtungen in mehreren unterschiedlichen Situationen (Gespräch, Arbeit, Pause) soll gewährleisten, dass durch eine Generalisierung über mehrere Beobachtungen auf sozio-emotionale Kompetenzen geschlossen werden kann (vgl. Abbildung 4). Diesem Anspruch konnte in der vorliegenden Arbeit nicht entsprochen werden. Dazu hätte die Anzahl der Beobachtungssequenzen pro Messzeitpunkt deutlich erhöht werden müssen, um zu einer größeren Datenlage zu kommen. Dies war aus ökonomischen Gründen nicht leistbar.

In Bezug auf die gewonnenen Interaktionskategorien lässt sich feststellen, dass diese sich als geeignet erwiesen, das gesamte Spektrum von Interaktionsqualitäten in einem unterrichtlichen Setting abzubilden. Sie entsprechen dem Kriterium der Inhaltsvalidität insofern, da sie aus einer gründlichen Literaturrecherche abgeleitet wurden (vgl. in dieser Arbeit Abschnitt 4.7.2).

Die entwickelte Verzeichnungstechnik mit Kürzeln und der dazu kreierte Beobachtungsbogen zeigten sich im praktischen Gebrauch als sehr nützlich. So war es für die Beobachter/innen, nach einigen Trainingssequenzen, gut möglich, beobachtete Interaktionen und deren Qualität zu verzeichnen. Auch das „Time-Sampling-Verfahren“, bei dem alle zehn Sekunden die beobachtete Interaktion festgehalten wird, stellt eine probate Methode dar, Interaktionen quantitativ zu erfassen.

Bezüglich des Auswertungsmodus „Wertung der übereinstimmenden Verzeichnungen“ lässt sich feststellen, dass dieser gegenüber der im Pretest auch

überprüften Modi „Hierarchische Wertung“ und „Wertung der Mittelwerte“ als die valideste Form der Auswertung erachtet wurde (vgl. in dieser Arbeit S. 172ff).

Die zur Überprüfung der Objektivität und der Zuverlässigkeit herangezogene Methode der Feststellung der Intertester/innen-Reliabilität erwies sich als probates Mittel. Nach eingehenden Trainingsphasen während der Durchführung des Pretests konnten beim Haupttest durchwegs Werte von $\geq 0,8$ (oder 80% an übereinstimmenden Verzeichnungen zwischen den Beobachter/innen) erreicht werden.

Die im Sinne eines Mixed Methods Research Design (vgl. Schoonenboom 2017) als Ergänzung zu den Beobachtungen durchgeführten Interviews mit den Lehrer/innen konnten dazu beitragen, festzustellen, ob das beobachtete Verhalten der Schüler/innen typisch für das Kind war oder nicht. Die Interviews hatten somit den Charakter der Simultanität inhärent, da sie gleich im Anschluss an die Beobachtungen durchgeführt wurden. Auch der Aspekt eines „emergent designs“ ist hier feststellbar, da die Durchführung der Interviews erst in der vierten Pretest-Teilphase für den Haupttest eingeplant wurde. Des Weiteren stellten die Interviews einen „analytischen Punkt der Integration“ dar, da sie als Untermauerung des gezeigten Verhaltens dienen sollten. So war es zwar möglich, eine Validierung des gezeigten Verhaltens im Einzelfall zu erreichen, jedoch konnte dadurch keine Validierung für einen Gruppenvergleich erzielt werden. Hier müsste künftig überlegt werden, wie bzw. mit welcher Methode die qualitativ erhobenen Daten mit den quantitativen verknüpft werden könnten.

Grundsätzlich lässt sich zur Interaktions-Analyse feststellen, dass die in sie gesetzten Erwartungen bei diesem Vorhaben nicht erfüllt werden konnten. So zeigen sich die erhobenen Ergebnisse sehr kontextabhängig, sei es aufgrund der geringen Proband/innenzahl oder der zu geringen Zahl an Beobachtungssituationen. Es wäre auch eine Überlegung wert, inwieweit es möglich ist, die Beobachtungssituationen zu standardisieren. Lassen sich standardisierte Unterrichtssituationen generieren? Inwiefern können in solchen tatsächlich (natürliche) sozio-emotionale Kompetenzen gemessen werden?

Vom strukturellen und funktionalen Aufbau ist das entwickelte Instrument durchaus geeignet, bei entsprechendem Datenvolumen inferenzstatistische Auswertungen im Gruppenvergleich (t-Test bei Normalverteilung bzw. Mann-Whitney-U-Test bei Nicht-Normalverteilung) durchzuführen. Es wäre bei entsprechender Population auch eine inferenzstatistische Auswertung hinsichtlich der intraindividuellen Veränderungen

zwischen Schüler/innen verschiedener Gruppierungen (z.B. in Jahrgangsklassen bzw. in Mehrstufenklassen) möglich (t-Test für abhängige Stichproben bei Normalverteilung bzw. bei Nichtnormalverteilung Wilcoxon Test mit zugeordneten Paaren). Nach der Durchführung der Erhebung in dieser Arbeit stellt sich die Frage nach der Sinnhaftigkeit eines solchen Unterfangens, was nicht heißen soll, dass die Methode der Interaktions-Analyse per se als nutzlos gesehen wird. So kann die Interaktions-Analyse im Sinne der Konstruktvalidität durchaus als Mittel im qualitativen Einzelfallsetting dazu eingesetzt werden, die drei von Mees formulierten Ziele einer systematischen Verhaltensbeobachtung zu erreichen: einen Ist-Stand eines interessierenden Verhaltens zu erfassen, Grundlagen für Interventionen zur Verbesserung des Verhaltens zu liefern und schließlich die Wirksamkeit der Interventionen wiederum zu überprüfen (vgl. in dieser Arbeit Abschnitt 4.2).

5.11.2 Zur Lehrer/innen-Einschätzung

Bei der Erstellung der Items zu den sozio-emotionalen Kompetenzen wurde im Sinne der Inhaltsvalidität auf zwei Grundlagen zurückgegriffen: Einerseits galten die Interaktions-Situationen der hier entwickelten Interaktions-Analyse als Basis der Formulierung der Items durch ein Expert/innen-Rating (vgl. in dieser Arbeit S. 159). Des Weiteren wurde das Modell der „Variablen zu den Stufen der Tätigkeitsforderung sozial kompetenten Verhaltens“ von Runde als Matrix zur Abbildung der Items gewählt (vgl. in dieser Arbeit S. 158f). So mussten speziell für diese Erhebung adäquate Items formuliert werden, da in den Instrumenten der Literaturrecherche Items zu finden waren, die für die vorliegende Proband/innengruppe als ungeeignet eingestuft wurden (vgl. in dieser Arbeit Abschnitte 5.2 und 5.3). Als Beispiel sei hier auf den Fragebogen „The Strengths and Difficulties Questionnaire“ (SDQ; Goodman 1997) verwiesen, der in zwei der zitierten Studien zur Anwendung kam. So sind im SDQ Items zu finden, von denen anzunehmen ist, dass sie bezüglich Schüler/innen mit schweren Beeinträchtigungen nur schwer zu beantworten sind. Bei einigen Items stellt sich die Frage, ob hier Aussagen zu sozio-emotionalen Kompetenzen getroffen werden (z.B. „Unruhig, überaktiv, kann nicht lange stillsitzen“, „Ständig zappelig“, „Leicht ablenkbar, unkonzentriert“ oder „Führt Aufgaben zu Ende; gute Konzentrationsspanne“). Hier geht es eher um eine Einschätzung des Arbeitsverhaltens der Proband/innen als um sozio-emotionale Kompetenzen. Des Weiteren gibt es im SDQ Aussagen, bei denen in Bezug auf Schüler/innen mit

schweren Beeinträchtigungen angenommen werden kann, dass bei manchen der Proband/innen aufgrund einer möglichen intellektuellen Beeinträchtigung die Verhaltensweise nicht im „Möglichkeitsraum“ des Kindes liegt (z.B. „Klagt häufig über Kopfschmerzen, Bauchschmerzen oder Übelkeit“, „Hat viele Sorgen; erscheint häufig bedrückt“, „Lügt oder mogelt häufig“ oder „Stiehlt zu Hause, in der Schule oder anderswo“). Einen weiteren Grund, den SDQ nicht einfach zu übernehmen, stellt die dreistufige Ratingskala dar, da durch diese der Fehler der „zentralen Tendenz“ auftauchen kann (vgl. in dieser Arbeit S. 96).

Bezüglich der Kategorien des entwickelten Erhebungsbogens (Kommunikative Kompetenz, Kooperationskompetenz, Konfliktlösekompetenz, Kompetenz im emotionalen Bereich, angemessener Umgang mit Gewalt und Selbstwertgefühl) lässt sich feststellen, dass bei der durchgeführten Reliabilitätsanalyse die Werte zwischen 0,586 und 0,808 lagen (vgl. in dieser Arbeit S. 191). Hier liegen teilweise niedrige Werte vor, auch wenn für die Beurteilung von Gruppendifferenzen Tests mit einer Reliabilität von $\geq 0,5$ verwendbar sind (vgl. Lienert & Raatz 1998, S. 269). Dies weist auf ein Validitätsproblem der theoretisch gebildeten Itemskalen hin. Einerseits zeigt die empirisch erfasste Dimension „angemessener Umgang mit Gewalt“ Schwächen der aus der Theorie abgeleiteten Kategorien auf. Andererseits muss bei einigen Kategorien deren interne Konsistenz hinterfragt werden. Es stellt sich die Frage, ob eine künftige Reliabilitätsüberprüfung mittels einer anderen Methode (z.B. mit der Retestmethode; vgl. Bühner 2006, S. 128) zu höheren Werten führen könnte. Bei einer Durchführung der Retestmethode wäre allerdings zu bedenken, dass die zwei Messzeitpunkte möglichst zeitnah zusammen liegen, da es bei längerem Zeitraum zwischen den Zeitpunkten zu Veränderungen der sozio-emotionalen Kompetenzen der Proband/innen kommen könnte. Eine Testverlängerung erscheint im vorliegenden Fall nicht sinnvoll, da der entwickelte Erhebungsbogen bereits 40 Items umfasst. Bezüglich der Objektivität der Methode der Lehrer/innen-Einschätzung kann festgestellt werden, dass hier eine hohe Durchführungs- und Auswertungsobjektivität vorliegt (vgl. Lienert & Raatz 1998, S. 8; Bühner 2006, S. 34f). Sowohl das Durchführungs- wie das Auswertungsverfahren sind sehr strukturiert vorgegeben und bleiben zu jedem Messzeitpunkt, unabhängig von der/vom Untersuchenden, konstant.

Vom strukturellen und funktionalen Aufbau ist auch das entwickelte Instrument der Lehrer/innen-Einschätzung durchaus geeignet, bei entsprechendem Datenvolumen, inferenzstatistische Auswertungen im Gruppenvergleich (t-Test bei Normalverteilung

bzw. Mann-Whitney-U-Test bei Nicht-Normalverteilung) durchzuführen. Es wäre bei entsprechender Population auch eine inferenzstatistische Auswertung hinsichtlich der intraindividuellen Veränderungen zwischen Schüler/innen verschiedener Gruppierungen (z.B. in Jahrgangsklassen bzw. in Mehrstufenklassen) möglich (t-Test für abhängige Stichproben bei Normalverteilung bzw. bei Nichtnormalverteilung Wilcoxon Test mit zugeordneten Paaren).

5.11.3 Zur Spielbeobachtung

Für die Spielbeobachtung wurde ein Beobachtungsbogen entwickelt, der auf einer Itemsreduktion des Einschätzungsbogens zu den sozio-emotionalen Kompetenzen beruht. So wurden jene Aussagen herausgesucht, die in den vorgesehenen Spielsituationen beobachtbar sind. Des Weiteren wurde eine Reduktion des Auswertungsmodus von einer vierteiligen Ratingskala auf eine dichotome Auswertung („Verhalten gezeigt“ und „Verhalten nicht gezeigt“) vorgenommen, ergänzt durch die Verzeichnungsmöglichkeit „nicht beobachtbar“. Diese Reduktionen stellen eine Schwäche des Instrumentariums dar, wie sich im Folgenden beim Vergleich zwischen Lehrer/innen-Einschätzung und Spielbeobachtung noch zeigen wird.

Auch bei der Spielbeobachtung erwies sich die zur Überprüfung der Objektivität und der Zuverlässigkeit herangezogene Methode der Feststellung der Intertester/innen-Reliabilität als probates Mittel. Auch hier konnten beim Haupttest durchwegs Werte von $\geq 0,81$ (oder 81% an übereinstimmenden Verzeichnungen zwischen den Beobachter/innen) erreicht werden.

Vom strukturellen und funktionalen Aufbau ließen sich mit diesem Instrument ebenfalls bei entsprechender Datenlage inferenzstatistische Berechnungen durchführen. Aber wie bei der Interaktions-Analyse ist auch hier die Sinnhaftigkeit dieser Bemühungen zu hinterfragen. Der Einsatz der Spielbeobachtung mag aber wie jener der Interaktions-Analyse dann sinnvoll erscheinen, wenn es darum ginge, qualitativ im Einzelfallsetting eine Analyse eines Spielverhalten-Ist-Standes durchzuführen, um etwaige (pädagogische) Interventionen veranlassen zu können. Auch für die Überprüfung der gesetzten Maßnahmen wäre das Instrument ebenfalls geeignet.

5.11.4 Zum Vergleich zwischen Lehrer/innen-Einschätzung und Spielbeobachtung

Für den Vergleich zwischen Lehrer/innen-Einschätzung und Spielbeobachtung sollte das Prinzip der Triangulation des Mixed Methods Research Designs im Sinne einer Übereinstimmung der erhobenen Auswertungen zum Tragen kommen. Dieses Ziel konnte in dieser Arbeit nicht erreicht werden. So stellte schon die doppelte Reduktion der Items als auch des Auswertungsmodus bei der Spielbeobachtung eine beträchtliche Hürde in Bezug auf korrelative Vergleichsmöglichkeiten dar. Dazu kam noch das Moment der geringen Stichprobengröße. So ließen sich auch bei einer Korrelationsüberprüfung (Spearman) keine Signifikanzen ausweisen. Dies lässt den Schluss zu, dass neben der kleinen Stichprobe auch die Reduktionsmaßnahmen bei der Spielbeobachtung die Datenlage als ungeeignet erscheinen ließ, hier statistische Zusammenhänge zwischen Beobachtung und Einschätzung aufzuweisen. Eine weitere inhaltliche Interpretation wäre, dass mit den beiden Verfahren jeweils unterschiedliche Konstrukte von sozio-emotionalen Kompetenzen erfasst werden. So könnte es sein, dass mit der Einschätzung der Lehrer/innen andere Kompetenzen erfasst werden als jene, die in einer beobachteten Spielsituation von Bedeutung sind. Aus dieser Sicht erscheint hier ein Vergleich der Ergebnisse der beiden Erhebungsinstrumente nicht zielführend.

5.12 Fazit

Das Ansinnen der vorliegenden Arbeit war, ein Instrumentarium zu entwickeln, das es ermöglicht, sozio-emotionale Kompetenzen von Schüler/innen mit schwerer Beeinträchtigung zu erfassen und messbar darzustellen. Des Weiteren sollte dafür auch die Methode der direkten Verhaltensbeobachtung angewendet werden, um neben mittelbaren (durch Rating-Skalen) auch unmittelbare Werte erhalten zu können, da von der Annahme ausgegangen wurde, dass sich hier sozio-emotionale Kompetenzen direkt zeigen. So sollte, nachdem in der durchgeführten Literaturrecherche keine probaten Methoden gefunden wurden, das zu entwickelnde Instrumentarium die Fähigkeit aufweisen, Daten aus einer Verhaltensbeobachtung quantitativ darstellen zu können. Dieses Ansinnen konnte in der vorliegenden Arbeit nur bedingt bzw. partiell erfüllt werden. So wurden in der Pretest-Phase zwar die Objektivität bzw. Reliabilität überprüft, hinsichtlich der Validität des daraus

konstruierten Instruments selbst ergaben sich deutliche Schwierigkeiten. Bei der Interaktions-Analyse und der Lehrer/innen-Einschätzung konnte zwar auf deren Inhaltsvalidität hingewiesen, jedoch konnte eine empirische Validierung des explorativ entwickelten Instrumentariums aufgrund der geringen Fallzahl von zehn Proband/innen nicht durchgeführt werden. Für eine in der Zukunft durchzuführende Überprüfung der Validität wären folgende Möglichkeiten denkbar (vgl. Bühner 2006, S. 38ff): Grundsätzlich bedarf es einer deutlichen Erhöhung der Zahl der Proband/innen in der Stichprobe. Auf dieser Basis könnte im Sinne einer Kriteriumsvalidität versucht werden zu überprüfen, ob zwischen der Interaktions-Analyse und der Lehrer/innen-Einschätzung eine Übereinstimmungsvalidität festgestellt werden kann. Der Korrelationskoeffizient würde hier die Größe der Validität ausdrücken. Andere Möglichkeiten im Sinne einer Konstruktvalidität wären einerseits die Überprüfung der konvergenten Validität bzw. die Überprüfung der diskriminanten Validität des in dieser Arbeit entwickelten Instrumentariums mit bereits etablierten Testverfahren. Bei der Ermittlung einer konvergenten Validität gilt es zu überprüfen, ob hier hohe Zusammenhänge zwischen dem Instrumentarium und anderen Testverfahren, die auch den Gültigkeitsbereich „sozio-emotionale Kompetenzen“ erfassen, festzustellen sind. Bei der Ermittlung einer diskriminanten Validität werden Zusammenhänge mit Testverfahren geprüft, die andere Gültigkeitsbereiche (z.B. Arbeitsverhalten oder Konzentrationsfähigkeit) abdecken. Hier wäre das Ziel, geringe Zusammenhänge aufzuzeigen. Zur Bestimmung konvergenter und diskriminanter Validität stehen verschiedene Methoden zur Verfügung. So besteht hier die Möglichkeit, Korrelationen des in dieser Arbeit entwickelten Instrumentariums mit konstruktnahen (also auch sozio-emotionale Kompetenzen erfassenden) und/oder konstruktfernen (z.B. Arbeitsverhalten oder Konzentrationsfähigkeit erfassenden) Verfahren zu ermitteln. Des Weiteren könnten Zusammenhänge zwischen den verschiedenen Tests mittels Faktorenanalyse ermittelt werden (faktorielle Validität). Eine aufwändigere Methode zur Feststellung konvergenter und diskriminanter Validität stellt der Multitrait-Multimethoden-Ansatz (Campbell & Fiske 1959) dar. Hier müssten mehrere Korrelationsmatrizen zwischen dem entwickelten Instrumentarium und dem etablierten Testverfahren gebildet werden, wie

- Monotrait-Monomethoden-Matrizen, mit denen eine Fähigkeit mit gleichen Methoden erfasst wird (z.B. „sozio-emotionale Kompetenz“ – Rating-Verfahren),

- Monotrait-Heteromethoden-Matrizen, wo eine Fähigkeit mit verschiedenen Methoden erfasst wird (z.B. „sozio-emotionale Kompetenz“ – Rating-Verfahren und Verhaltensbeobachtung),
- Heterotrait-Monomethoden-Matrizen, wo unterschiedliche Fähigkeiten mit der gleichen Methode erfasst werden (z.B. „sozio-emotionale Kompetenz“ und „Arbeitsverhalten“ – Rating-Verfahren), sowie
- Heterotrait-Heteromethoden-Matrizen, wo unterschiedliche Fähigkeiten mit verschiedenen Methoden erfasst werden (z.B. „sozio-emotionale Kompetenz“ und Arbeitsverhalten – Rating-Verfahren und Verhaltensbeobachtung).

Es wird bei diesem Ansatz davon ausgegangen, dass die festgestellten Zusammenhänge von einer Monotrait-Monomethoden-Matrix bis hin zur Heterotrait-Heteromethoden-Matrix immer geringer werden. Dies müsste sich dann auch in Bezug auf das in dieser Arbeit entwickelte Instrumentarium aufzeigen lassen.

Welche Vorgangsweise zur Validierung des Instrumentariums schlussendlich gewählt wird, hängt von den Ansprüchen und den (ökonomischen) Möglichkeiten der Validierenden ab.

Ein weiteres Ansinnen in Bezug auf das Instrumentarium zur Erhebung sozio-emotionaler Kompetenzen war es, im Sinne eines Mixed Methods Research Designs (vgl. Schoonenboom 2017) zu überprüfen, ob die Ergebnisse der unterschiedlichen entwickelten Methoden Annäherungen ausweisen oder zu Bekräftigungen bzw. Übereinstimmungen zueinander führen. Dieser Anspruch konnte nicht eingelöst werden. Bei einem (im Sinne des Mixed Method Research Designs) „results point of integration“ zeigen die Korrelationstabellen der drei Verfahren Interaktions-Analyse, Lehrer/innen-Einschätzung und Spielbeobachtung sowohl bei der ersten Erhebung als auch bei der zweiten keine signifikanten Ergebnisse (vgl. Tabelle 70 und Tabelle 72). Dies lässt sich wiederum auf die geringe Datenmenge in der Stichprobe zurückführen. Aber auch eine Interpretation, inwieweit die drei Verfahren überhaupt das gleiche Konstrukt „sozio-emotionale Kompetenz“ erfassen, ist zulässig. Nach einer wie oben dargestellten künftigen Validitätsprüfung an einer entsprechend großen Stichprobe ließe sich hier noch einmal überprüfen, in welchem Ausmaß die Ergebnisse der drei Messinstrumente miteinander korrelieren. Sollten hierbei wiederum divergierende Ergebnisse erzielt werden, könnte dies als Ausgangspunkt für weitere Forschungsarbeit erachtet werden.

Einen weiteren Punkt einer kritischen Analyse stellt die Tatsache dar, dass bezüglich der speziell in den Beobachtungsverfahren der Interaktions-Analyse sowie der Spielbeobachtung gewonnenen Daten kein Austausch mit den involvierten Pädagog/innen stattfand. In der Definition von „sozio-emotionaler Kompetenz“ in dieser Arbeit wird aber gerade für Schüler/innen mit schweren Beeinträchtigungen eingefordert, eine Analyse von Verhaltensweisen vorzunehmen, die für die Betroffenen subjektiv sinnvoll sind, aber nicht augenscheinlich als sozial kompetent wirken (vgl. in dieser Arbeit S. 63f). Das Fehlen der erkenntnistheoretischen Analyse nach der Beschreibung des Beobachteten ist einerseits ökonomischen Faktoren geschuldet, da es sowohl den involvierten Lehrer/innen als auch den Evaluator/innen an Zeit für eine solche Analyse mangelte. Andererseits zeigten die Proband/innen der Evaluation auch keine entsprechenden Verhaltensweisen, die einer Analyse im oben genannten Sinne bedurft hätten. Für einen künftigen Einsatz des Instrumentariums sollte jedoch von Beginn an die mögliche Notwendigkeit einer Analyse mitgedacht werden.

Zusammenfassend soll bezüglich der drei entwickelten Instrumente zur Erhebung sozio-emotionaler Kompetenzen von Schüler/innen mit schweren Beeinträchtigungen festgestellt werden, dass das Instrument der Lehrer/innen-Einschätzung als das hier valideste eingeschätzt wird. Dies zeigt sich bei der Betrachtung der internationalen Forschungslandschaft, wo meist Rating-Skalen zur Erhebung von sozio-emotionalen Kompetenzen eingesetzt werden (vgl in dieser Arbeit Abschnitt 5.2). Dies ist sicher auch dem Umstand geschuldet, dass Fragebögen wesentlich ökonomischer sind als aufwändige Beobachtungsverfahren. Das Verfahren der Interaktions-Analyse zeigt brauchbare Aspekte als Mittel im qualitativen Einzelfallsetting. Mit der Interaktions-Analyse lässt sich der Ist-Stand bezüglich eines interessierenden Verhaltens aufzeigen, um die Daten als Grundlage für die Planung von pädagogischen Interventionen zu verwenden. Das Instrument ist dann auch wiederum für die Überprüfung der gesetzten Maßnahmen einsetzbar. Am ungeeignetsten erscheint das Instrument der Spielbeobachtung, da es hier bei der Entwicklung zu einer starken Item- und Datenreduktion kam. So stellt sich die Datenlage als zu gering dar, um valide Aussagen treffen zu können.

Das vorliegende Dissertationsvorhaben war Teil einer groß angelegten Studie, die u.a. vom Stadtschulrat für Wien in Auftrag gegeben wurde. So wäre es im Sinne

einer Außenvalidierung zielführend, das vorliegende Instrumentarium zur Erhebung sozio-emotionaler Kompetenzen von Schüler/innen mit schweren Beeinträchtigungen z.B. dem zuständigen Landesschulinspektor für Inklusion, Integration und Sonderpädagogik, Dr. Rupert Corazza, zukommen zu lassen, um hier eine Expertenbeurteilung einholen zu können.

6 Danksagung

Ich möchte mich an dieser Stelle bei all jenen bedanken, durch deren Unterstützung diese Arbeit erst ermöglicht wurde.

So gilt mein Dank meinem Dissertationsbetreuer, Univ.-Prof. Dr. Ernst Berger, für seine stringent-analytische Begleitung und die freundliche (warmherzige) Anteilnahme, die er mir stets entgegenbrachte. Wie schon bei meiner Diplomarbeit leitete er auch bei dieser Arbeit meine ausschweifenden Gedanken zurück auf die eigentlichen Grundlagen, damit sie am „roten Faden“ zielgerichtet weitergeführt werden konnten.

Des Weiteren danke ich Univ.-Prof. Dr. Georg Feuser einerseits für seine Bereitschaft, die vorliegende Arbeit trotz chronischen Zeitmangels auf Grund seiner höchst überlasteten Arbeitssituation als Zweitleser zu betreuen. Andererseits möchte ich ihm auch dafür danken, dass er mein pädagogischer Mentor geworden ist und schon vor vielen Jahren die Initialzündung meines Interesses an einer wissenschaftlichen Auseinandersetzung mit den Fragen einer Pädagogik für alle Kinder und Jugendliche ausgelöst hat.

Weiterer Dank gebührt Univ.-Prof. Dr. Moritz Rosenmund und Mag. Dr. Tamara Katschnig für ihre Unterstützung bei einer Überarbeitung des empirischen Teils dieser Arbeit sowie Univ.-Prof. Dr. Gottfried Biewer für die Unterstützung bei der Überarbeitung der Arbeit hinsichtlich inhaltlicher Belange.

Ebenfalls spreche ich dem Evaluationsteam der Volksschulstudie „Evaluation an Wiener Volksschulen“ des Stadtschulrates für Wien Dank aus. Die Unterstützung des Teams hatte wesentlichen Anteil am Zustandekommen dieser Dissertation. Besonders möchte ich Prof.ⁱⁿ Mag.^a Dr.ⁱⁿ Marianne Wilhelm für ihre intensive Kooperation zum Themenbereich „Sozio-emotionale Kompetenz“, Claus Grosskopf für seine intensive Unterstützung vor allem bei der empirischen Auswertung der Interaktions-Analyse und Mag. Martin Urbanek für seine umfassende Expertise in statistischen Fragen danken.

Weiters bedanke ich mich bei Stuart Simpson D.A., dem ehemaligen Leiter des Europa Büros des Stadtschulrates für Wien, für seine professionelle Unterstützung bei der Übersetzung der Zusammenfassung ins Englische.

Meinem Vater, Edgar Grubich, ehemaliges Mitglied der Internationalen Kommission für die Rechtschreibreform, danke ich für das Endlektorat meiner Arbeit.

Und last, but not least, gilt mein innigster Dank meiner Frau, Regina Grubich-Müller, die mir als Erstlektorin sowohl auf inhaltlicher Ebene als auch auf der semantisch-syntaktischen Ebene beiseite stand. Noch bedeutender waren aber ihre moralische Unterstützung und Aufmunterung, wenn es Phasen des „Durchhängens“ gab und ihr unglaubliches Verständnis für die viele Zeit, die ich für die Arbeit benötigte und daher nicht ihr widmen konnte. Darüber hinaus danke ich ihr für ihre Bereitschaft, auch ökonomische Einbußen hinzunehmen, die sich aus der einjährigen Reduzierung meiner Lehrverpflichtung ergaben, und für unsere unzähligen „Couchgespräche“, bei denen wir Aspekte der Arbeit diskutierten und analysierten. Insgesamt danke ich ihr für ihre Liebe, aus der ich immer wieder Kraft schöpfen durfte und darf!

Mag. Rainer Grubich

7 Literaturliste / Bibliographie

- .) Aitken, K. J.; Trevarthen, C. (1997): Self/Other Organization in Human Psychological Development. In: Development and Psychopathology 9 (1997), S. 653-677
- .) Antonak, R. F.; Larrivee, B. (1995): Psychometric Analysis and Revision of the Opinions Relative to Mainstreaming Scale. In: Exceptional Children 62, S. 139-149
- .) Argyle, M. (1967): The Psychology of Interpersonal Behavior. London
- .) Asher, S. R. et al. (1984): Loneliness in children. In: Child Development 55(4), S. 1456-1464
- .) Bach, H. (1999): Grundlagen der Sonderpädagogik. Bern
- .) Bellmann, R.; Laitko, H. (1969): Beschreibung und Erklärung – Kategorien einer Erkenntnis- und Methodentheorie der Naturwissenschaften. In: Laitko, H.; Bellmann, R. (Hrsg.): Wege des Erkennens – philosophische Beiträge zur Methodologie naturwissenschaftlicher Erkenntnis. Berlin: Dt. Verlag d. Wissenschaft, S. 175-213
- .) Bleidick, U. (1999): Behinderung als pädagogische Aufgabe. Behinderungsbegriff und behindertenpädagogische Theorie. Stuttgart
- .) Beer, R. (2007): Bildungsstandards – Einstellungen von Lehrerinnen und Lehrern. Berlin/Wien/Münster
- .) Berger, E. (1982): Entwicklungsneurologische Untersuchung in den ersten drei Lebensjahren. Stuttgart: Georg Thieme Verlag
- .) Berger, E.; Straka, M. (2004): Entwicklungsneurologie. Wien: Facultas Verlags- und Buchhandels AG

- .) Berger, E.; Mutschlechner, R. (2007): Autismus und schulische Integration – Kinderpsychiatrische Perspektiven. In: Tuschel, G.; Mörwald, B. (Hrsg.): Miteinander 2 – Möglichkeiten für Kinder mit autistischer Wahrnehmung in Wiener Schulen. Wien: echomedia verlag

- .) Berger, E. (2010): Neuropsychologische Grundlagen kindlicher Entwicklung. Wien, Köln, Weimar: Böhlau Verlag

- .) Bohnsack, R. (2003): Rekonstruktive Sozialforschung. Einführung in qualitative Methoden. Opladen: Leske + Budrich

- .) Brunnauer, P. (2009): Altersgemischte Grundschule – Evaluation einer Schulentwicklungsmaßnahme. In: Eckert, E.; Hammerer, Franz (Hrsg.): Untersuchungen und Ansätze zur Weiterentwicklung der Montessori-Pädagogik in Österreich. Innsbruck/Wien/Bozen: Studienverlag, S. 175-200

- .) Bühner, M. (2006): Einführung in die Test- und Fragebogenkonstruktion. München: Pearson Education Deutschland GmbH

- .) Bundes-Behindertengleichstellungsgesetz (2005): Im Internet unter:
<https://www.ris.bka.gv.at/GeltendeFassung.wxe?Abfrage=Bundesnormen&Gesetzesnummer=20004228> (07.08.2017)

- .) Bundesministerium für Arbeit, Soziales und Konsumentenschutz (Hrsg.): Nationaler Aktionsplan Behinderung 2012 – 2020. Strategie der österreichischen Bundesregierung zur Umsetzung der UN-Behindertenrechtskonvention. Im Internet unter:
<https://broschuerenservice.sozialministerium.at/Home/Download?publicationId=165> (24.08.2017)

- .) Campbell, D. T.; Fiske, D. W. (1959): Convergent and discriminant validation by the multitrait-multimethod matrix. Psychological Bulletin 56, S. 81-105

- .) Carstensen, L. L. (1993): Motivation for social contact across the life span: A theory of socioemotional selectivity. In: Jacobs, J. (Hrsg.): Nebraska Symposium on Motivation, Vol 40. Developmental perspectives on motivation. University of Nebraska Press, Lincoln, NE, S. 209-257

- .) Cranach, M. v.; Frenz, H.-G. (1969): Systematische Beobachtung. In: Graumann, C. F. (Hrsg.): Handbuch der Psychologie. Sozialpsychologie. 7. Band, 1. Halbband. Göttingen: Hogrefe Verlag, S. 269-331

- .) Dederich, M. (2009): Behinderung als sozial- und kulturwissenschaftliche Kategorie. In: Dederich, M.; Jantzen, W. (Hrsg.): Behinderung und Anerkennung. Band 2 des Enzyklopädischen Handbuchs der Behindertenpädagogik (Hrsg.: Beck, I.; Feuser, G.; Jantzen, W.; Wachtel P.). Stuttgart: Kohlhammer-Verlag, S. 15-39

- .) Deutsches Institut für Medizinische Dokumentation und Information (DIMDI) (Hrsg.) (2005): ICF – Internationale Klassifikation der Funktionsfähigkeit, Behinderung und Gesundheit. Im Internet unter:
<http://www.dimdi.de/dynamic/de/klassi/downloadcenter/icf/stand2005/>
(07.08.2017)

- .) Döpfner, M. et al. (1981): Evaluation eines sozialen Kompetenztrainings für selbstunsichere Kinder im Alter von neun bis zwölf Jahren: Ein Therapievergleich. Zeitschrift für Kinder- und Jugendpsychiatrie 9, S. 233-252

- .) Dörner, D. (1992): Die Logik des Misslingens. Strategisches Denken in komplexen Situationen. Reinbeck bei Hamburg

- .) Euler, D.; Reemtsma-Theis, M. (1999): Sozialkompetenzen? Über die Klärung einer didaktischen Zielkategorie. In: Zeitschrift für Berufs- und Wirtschaftspädagogik 95, Nr. 2, S. 168-198

- .) Europäische Gemeinschaften (2007): Schlüsselkompetenzen für lebenslanges Lernen – ein Europäischer Referenzrahmen. Im Internet unter:
<http://www.kompetenzrahmen.de/files/europaeischekommission2007de.pdf>
(24.08.2017)

- .) Faix, W. G.; Laier, A. (1996): Soziale Kompetenz. Wettbewerbsfaktor der Zukunft. Wiesbaden: Gabler Verlag

- .) Faßnacht, G. (1979): Systematische Verhaltensbeobachtung: Eine Einführung in die Methodologie und Praxis. München, Basel: Ernst Reinhardt Verlag

- .) Faßnacht, G. (²1995): Systematische Verhaltensbeobachtung: Eine Einführung in die Methodologie und Praxis. München, Basel: Ernst Reinhardt Verlag

- .) Fehr, B.; Russell, J. A. (1984): Concept of emotion viewed from a prototype perspective. J Exp Psychol 113, S. 464-486

- .) Feuser, G.; Meyer, H. (1987): Integrativer Unterricht in der Grundschule – Ein Zwischenbericht. Solms-Oberbiel: Jarick Oberbiel Verlag

- .) Feuser, G. (³1987): Gemeinsame Erziehung behinderter und nichtbehinderter Kinder im Kindertagesheim. Bremen: Senger Druck GmbH

- .) Feuser, G. (1989): Allgemeine integrative Pädagogik und entwicklungslogische Didaktik. In: Behindertenpädagogik, 28. Jg., Heft 1/1989, S. 4-48

- .) Feuser, G. (1995): Behinderte Kinder und Jugendliche: Zwischen Integration und Aussonderung. Darmstadt: Wiss. Buchges.

- .) Feuser, G. (1999): Grundlagen, Theorie und Praxis der Verhaltensbeobachtung und Verhaltensanalyse. Reader, Univ. Bremen / Studiengang Behindertenpädagogik

- .) Feuser, G. (2002): Die „Substituierend Dialogisch-Kooperative Handlungs-Therapie (SDKHT)“ – eine Basistherapie. In: Feuser, G.; Berger, E. (Hrsg.) (2002): Erkennen und Handeln. Momente einer kulturhistorischen (Behinderten-) Pädagogik und Therapie; ICHS (International Cultural-historical Human Sciences). Berlin: Verlag PRO BUSINESS, S. 349-378

- .) Fieguth, G. (1977): Die Entwicklung eines kategoriellen Beobachtungsschemas. In: Mees, U.; Selg, H. (Hrsg.): Verhaltensbeobachtung und Verhaltensmodifikation. Stuttgart: Klett Verlag, S. 33-42

- .) Fischer, H. (2005): Jeder ist anders – alle sind gleich! In: Grubich, R. u.a.: Inklusive Pädagogik – Beiträge zu einem anderen Verständnis von Integration. Aspach – Wien – Meran: edition innsalz Verlags GmbH, S. 12-13

- .) Galperin, P. J. (1967): Die Psychologie des Denkens und die Lehre von der etappenweisen Ausbildung geistiger Handlungen. In: Budilowa, E. A. (Hrsg.): Untersuchungen des Denkens in der sowjetischen Psychologie. Berlin/DDR, S. 81-119

- .) Galperin, P. J. (1969): Die Entwicklung der Untersuchungen über die Bildung geistiger Operationen. In: Hiebsch, H. (Hrsg.): Ergebnisse der sowjetischen Psychologie. Stuttgart, S. 367-405

- .) Galperin, P. J. (1980): Zu Grundfragen der Psychologie. Köln

- .) Glück, C. W. et al. (2014): Die Ki.SSES-PROLUBA Längsschnittstudie: Entwicklungsstand zur Einschulung von Kindern mit sonderpädagogischem Förderbedarf „Sprache“ bei separierender und integrativer Beschulung. In: Sallat, S. et al. (Hrsg.): Sprache professionell fördern. Idstein: Schulz-Kirchner Verlag, S. 402-415 – URN: urn:nbn:d:0111-pedocs-119113

- .) Glück; C. W. (o.J.): Kinder mit spezifischer Sprachentwicklungsstörung: Prospektive Längsschnittstudie bei unterschiedlichen Bildungsangeboten – Kisses-Proluba (Verbundvorhaben). Im Internet unter: <http://www.empirische-bildungsforschung-bmbf.de/de/545.php> (21.07.2017)

- .) Goldfried, M. R.; D’Zurilla, T. J. (1977): Kognitive Methoden der Verhaltensänderung. In: Kanfer, F. H.; Goldstein, A. P. (Hrsg.): Möglichkeiten der Verhaltensänderung. München: PVU Verlag, S. 178-199

- .) Goleman, D. (1996): Emotionale Intelligenz. München: Carl Hanser Verlag

- .) Goodman, R. (1997): The Strengths and Difficulties Questionnaire: A Research Note. In: Journal of Child Psychology and Psychiatry 38, S. 581-586

- .) Goodman, R. (1999): The extended version of the Strengths and Difficulties Questionnaire as a guide to child psychiatric caseness and consequent burden. In: Journal of Child Psychology and Psychiatry 40, S. 791-801

- .) Gordon, S. (1989): The socialization of children's emotions: Emotional culture, competence and exposure. In: Saarni, C.; Harris, P. L. (Hrsg.): Children's understanding of emotion. Cambridge studies in social and emotional development. Cambridge University Press, New York, S. 319-349

- .) Gräff, P. et al. (1976): Praxis der Verhaltensmodifikation in Sonder-, Grund- und Hauptschulen. Berlin: Marhold Verlag

- .) Greif, S. (1994): Die Arbeits- und Organisationspsychologie. Gegenstand und Aufgabenfelder, Lehre und Forschung, Fort- und Weiterbildung. Göttingen: Hogrefe Verlag

- .) Gresham, F. M.; Elliot, S. M. (1990): The Social Skills Rating System. Circle Pines, MN: American Guidance Service

- .) Gröpel, W. (2016): Motive für den vorliegenden Forschungsbericht. In: Gröpel, W. (Hg.): Unter welchen Bedingungen lernen Kinder am besten? Eine Langzeitstudie in Jahrgangs- und Mehrstufenklassen. Wien: Karina Verlag, S. 11-13

- .) Grubich, R. (2005): Inklusion beginnt im Kopf! – Inklusion im Kontext mit Weltbild und Menschenbild. In: Grubich, R. u.a.: Inklusive Pädagogik – Beiträge zu einem anderen Verständnis von Integration. Aspach – Wien – Meran: edition innsalz Verlags GmbH, S. 62-84

- .) Grubich, R. (2007): Autismus – Von der phänomenologischen Außensicht zum Versuch des Erkennens der subjektiven Innenwelt – Vom unreflektierten Reagieren zum professionellen pädagogischen Handeln. In: Tuschel, G.; Mörwald, B. (Hrsg.): Miteinander 2 – Möglichkeiten für Kinder mit autistischer Wahrnehmung in Wiener Schulen. Wien: echomedia verlag, S. 86-99

- .) Grubich, R. (2009): Autismus und Integration - Die Quadratur des Kreises?!: Kinder und Jugendliche mit autistischer Wahrnehmung in der integrativen Beschulung im Wiener Regelschulwesen: Schwerpunkt Sekundarstufe I. Saarbrücken: VDM Verlag

- .) Grubich, R. (2012): Evaluation an Wiener Volksschulen: Lernentwicklungen von der 2. bis zur 4. Schulstufe in Jahrgangsklassen und Mehrstufenklassen. Projektphase I: Entwicklung des Instrumentariums für Schüler/innen mit sonderpädagogischem Förderbedarf (SPF). In: Fridrich, C.; Grössing, H.; Heissenberger, M.. (Hg.): Forschungsperspektiven 4. Berlin-Münster-Wien-Zürich-London: LIT Verlag, S. 39-49

- .) Grubich, R. (2016): Sozio-emotionale Kompetenzen von Schüler/innen anderer Lehrpläne. In: Gröpel, W. (Hg.): Unter welchen Bedingungen lernen Kinder am besten? Eine Langzeitstudie in Jahrgangs- und Mehrstufenklassen. Wien: Karina Verlag, S. 139-180

- .) Hardiman, S. et al. (2009): A comparison of the social competence of children with moderate intellectual disability in inclusive versus segregated school settings. In: Elsevier. Research in Developmental Disabilities 30 (2009), S. 397-407

- .) Harré, R. (1986): An outline of the social constructionist viewpoint. In: Harré, R. (Hrsg.): The social construction of emotions. Oxford: Blackwell Verlag, S. 2-14

- .) Harris, P. L. (2005): Children and Emotion. The Development of Psychological Understanding. Kundli

- .) Harrison, P. L.; Oakland, T. (2002): Adaptive Behavior Assessment System II. San Antonio, Texas: The Psychological Corporation

- .) Hartup, W. W. (1983): Peer relations. In: Heatherington, E. M. (Hrsg.): Handbook of child psychology Vol. 4: Socialization, personality and social development. New York: Wiley Verlag, S. 103-196

- .) Heckhausen, J.; Schulz, R. (1995): A life-span theory of control. Psychol Rev 102, S. 284-304

- .) Herz, B. (2014): Emotion und Persönlichkeit. In: Feuser, G.; Herz, B.; Jantzen, W. (Hg.): Emotion und Persönlichkeit. Enzyklopädisches Handbuch der Behindertenpädagogik; Bd. 10. Stuttgart: Verlag W. Kohlhammer

- .) Hinsch, R.; Pfingsten, U. (2002): Gruppentraining sozialer Kompetenzen (GSK): Grundlagen, Durchführung, Materialien. Weinheim: Beltz Verlag

- .) Hofmann, C. (1999): Trivialisierung psychologischer Konstrukte in pädagogischen Handlungsfeldern. In: Drerup, H.; Keiner, E. (Hrsg.): Popularisierung wissenschaftlichen Wissens in pädagogischen Feldern. Weinheim, S. 89-103

- .) Holodynsky, M. (2006): Emotionen – Entwicklung und Regulation. Heidelberg: Springer Medizin Verlag

- .) Jabornegg Altenfels, M. (Hrsg.) (2007): Soziale Kompetenz: Theoretische Fundierung und Analyse des Status Quo in der oberösterreichischen Bildungs- und Wirtschaftslandschaft. Im Internet unter:
https://www.edugroup.at/fileadmin/DAM/Bildung/Paedagogen/Dateien/Studie_Teil_1.pdf (02.08.2017)

- .) Janke, B. (2008): Emotionswissen und Sozialkompetenz von Kindern. In: Empirische Pädagogik 22, S. 127-144

- .) Jantzen, W. (²1992 & 1990): Allgemeine Behindertenpädagogik. Bd. 1 u. 2. Weinheim/Basel: Beltz Verlag

- .) Jantzen, W. (2001): Schwerste Beeinträchtigung und die „Zone der nächsten Entwicklung“. In: Rödler, P./ Berger, E./ Jantzen, W. (Hrsg.): Es gibt keinen Rest! – Basale Pädagogik für Menschen mit schwersten Beeinträchtigungen. Neuwied, Kriftel, Berlin: Hermann Luchterhand Verlag, S. 102-126

- .) Jungbluth, P. et al. (1996): Prima-cohortonderzoek. Leerlinggegevens in basisonderwijs en speciaal onderwijs (Amsterdam/Nijmegen, SCO-Kohnstamm Instituut/ITS)

- .) Kaminski, G. (1975): Einige Probleme der Beobachtung sportmotorischen Verhaltens. In: Rieder, H. et al. (Hrsg.): Empirische Methoden in der Sportpsychologie. Bericht über das 1. Internationale Symposium vom 9.-11. 10. 1974 (Heidelberg). Schorndorf, S. 43-66

- .) Kamlah, W.; Lorenzen, P. (1973): Logische Propädeutik: Vorschule des vernünftigen Redens. B.I.-Hochschultaschenbücher, Band 227. Mannheim: Bibliographisches Institut

- .) Kanning, U. P. (²2009): Diagnostik sozialer Kompetenzen. Kompendien Psychologische Diagnostik, Band 4, Göttingen: Hogrefe Verlag

- .) Kauffeld, S. et al. (2002): Soziale, personale, methodische oder fachliche: Welche Kompetenzen zählen bei der Bewältigung von Optimierungsaufgaben in betrieblichen Gruppen? In: Zeitschrift für Psychologie, 210, Nr. 4, S. 197-208

- .) Kindler, H.; Werner, A. (2006): Wie verläuft eine altersgemäße kognitive und sozioemotionale Entwicklung? Im Internet unter:
http://db.dji.de/asd/F015_Kindler_Werner_lv.pdf (24.08.2017)

- .) Klafki, W. (⁵1996): Neue Studien zur Bildungstheorie und Didaktik. Weinheim/Basel: Beltz Verlag

- .) Klaus, G.; Buhr, M. (Hrsg.) (1964): Philosophisches Wörterbuch. Leipzig: Enzyklopädie-Verlag

- .) Köbler, R. et al. (2005): Das Gleichstellungsbuch. Innsbruck: Alpina Druck

- .) Kölbl, C. (2006): Die Psychologie der kulturhistorischen Schule. Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht GmbH & Co. KG Verlag

- .) Kovacs, M. (1992): Children's Depression Inventory. Toronto, ON: Multi-Health Systems Inc.

- .) Krappmann, L.; Oswald, H. (1995): Alltag der Schulkinder. Beobachtungen und Analysen von Interaktionen und Sozialbeziehungen. Weinheim und München: Juventa Verlag

- .) Krenauer, M. (1977): Gegenwärtige Beobachtungssysteme in Schule und Vorschule. In: Mees, U.; Selg, H. (Hrsg.): Verhaltensbeobachtung und Verhaltensmodifikation. Stuttgart: Klett Verlag, S. 96-119

- .) Lambert, N. et al. (1993): AAMR Adaptive Behavior Scale – School (2nd ed.). Austin, TX: Pro-ed.

- .) Landerl, K. et al. (1997): Salzburger Lese- und Rechtschreibtest. Verfahren zur Differentialdiagnose von Störungen des Lesens und Schreibens für die 1. bis 4. Schulstufe. Bern: Huber Verlag

- .) Lehrplan der Sonderschule für schwerstbehinderte Kinder (2009): Im Internet unter: http://www.cisonline.at/fileadmin/kategorien/Anlage_C4_SS_LP_15-Sept-2009.pdf (09.07.2013)

- .) Leontjew, A. A. (1982): Psychologie des sprachlichen Verkehrs. Weinheim, Basel: Beltz Verlag

- .) Leontjew, A. N. (1977): Tätigkeit, Bewußtsein, Persönlichkeit. Stuttgart: Klett Verlag

- .) Lewis, M.; Michalson, L. (1983): Children's emotions and moods: Developmental theory and measurement. New York: Plenum Verlag

- .) Lienert, G. A.; Raatz, U. (⁶1998): Testaufbau und Testanalyse. Weinheim: Psychologie Verlags Union
- .) Lisina, M. I. (1970): Razvitie kommunikativnych processov u detej ot rozdenija do semi let. In: Vsesojuznaja naucnaja konferencija po aktual'nym problemam obscestvennogo doskol'nogo vospitanija i voprosam podgotovki detej k skole. Tezisy dokladov, t. II. Moskva
- .) Litvack, M. S. et al. (2011): High- and Average-Achieving Students' Perceptions of Disabilities and of Students With Disabilities in Inclusive Classrooms. In: Exceptional Children, Vol. 77, No. 4, S. 474-487
- .) Lompscher, J. (Hrsg.) (2003): Lew Vygotskij – Ausgewählte Schriften – Band II. Berlin: Lehmanns Media-LOB.de Verlag
- .) Lotman, Yu. M. (1989): The Semiosphere. In: Soviet Psychology 27 (1989) 1, S. 40-61
- .) Lovaas, O. I. et al. (1973): Some generalization of follow-up measures on autistic children in behavior therapy. In: Journal of Applied Behavior Analysis, 6, S. 131-166
- .) Lurija, A.R. (⁶2001): Das Gehirn in Aktion. Einführung in die Neuropsychologie. Reinbeck bei Hamburg: Rowohlt Taschenbuch Verlag GmbH
- .) Marsh, H. W. et al. (2002): How do preschool children feel about themselves? Unraveling measurement and multidimensional self-concept structure. In: Developmental Psychology 38, S. 376-393
- .) Mascolo, M. F. et al. (2000): The dynamic construction of emotion: Varieties in anger. In: Lewis, M.; Granic, I. (Hrsg.): Emotion, development and self-organization. Cambridge University Press, Cambridge, S. 125-152

- .) Mayr, R. (2007): Entwicklung und Förderung sozialer Kompetenz auf verschiedenen Ebenen des Bildungssystems. Im Internet unter:
https://www.edugroup.at/fileadmin/DAM/Bildung/Paedagogen/Dateien/Studie_Teil_3.pdf (02.08.2017)
- .) Mayring, P. (⁸2003): Qualitative Inhaltsanalyse. Grundlagen und Techniken. Weinheim: Beltz Verlag
- .) Mayringer, H.; Wimmer, H. (2003): Salzburger Lesescreening 1-4. Hogrefe Verlag
- .) Mees, U. (1977a): Einführung in die systematische Verhaltensbeobachtung. In: Mees, U.; Selg, H. (Hrsg.): Verhaltensbeobachtung und Verhaltensmodifikation. Stuttgart: Klett Verlag, S. 14-32
- .) Mees, U. (1977b): Methodologische Probleme der Verhaltensbeobachtung in der natürlichen Umgebung: I. Zuverlässigkeit und Generalisierbarkeit von Beobachtungsdaten. In: Mees, U.; Selg, H. (Hrsg.): Verhaltensbeobachtung und Verhaltensmodifikation. Stuttgart: Klett Verlag, S. 43-65
- .) Mees, U. (1977c): Zur Validität von Verhaltensbeobachtungen. In: Mees, U.; Selg, H. (Hrsg.): Verhaltensbeobachtung und Verhaltensmodifikation. Stuttgart: Klett Verlag, S. 88-95
- .) Mescerjakov, A. I. (1971): Razvitie sredstv obscenija u slepogluchonemych detej. In: Voprosy filosofii Nr. 8
- .) Mitschka, R. (1997): Die Klasse als Team – ein Wegweiser zum Sozialen Lernen in der Sekundarstufe. Linz: Veritas Verlag
- .) Mjasiscev, V. N. (1960): Osnovnye problemy i sovremennoe sostojanie psichologie otnosenij celoveka. In: Psichologiceskaja nauka v SSSR, t. 2 Moskva

- .) Monitoringausschuss (2010): Stellungnahme des unabhängigen Monitoringausschusses zur Umsetzung der UN Konvention über die Rechte von Menschen mit Behinderungen: Inklusive Bildung 2010. Im Internet: <https://monitoringausschuss.at/stellungnahmen/inklusive-bildung-10-06-2010/> (24.08.2017)

- .) Moser, U. et al. (2004): Lest 4-7: Lern- und Entwicklungsstand bei 4- bis 7-jährigen. Unveröffentlichtes Testinstrument. Zürich: Kompetenzzentrum für Bildungsevaluation und Leistungsmessung an der Universität Zürich

- .) Moser, U.; Bayer, N. (2007): Lest 6-9: Lern- und Entwicklungsstand bei 6- bis 9-jährigen. Unveröffentlichtes Testinstrument. Zürich: Kompetenzzentrum für Bildungsevaluation und Leistungsmessung an der Universität Zürich

- .) Ott, S. (2010): Autismus und Spracherwerb anders denken! In: Behindertenpädagogik – Vierteljahresschrift für Behindertenpädagogik und Integration Behinderter; 49.Jg., Heft 3/2010, 268-283; Gießen: Psychosozial-Verlag

- .) Parker, J.; Asher, S. (1993): Friendship and friendship quality in middle childhood: Links with peer acceptance and feelings of loneliness and social dissatisfaction. In: Developmental Psychology 29, S. 611-621

- .) Paseka, A. (2010): Interviews „qualitativ“ auswerten – ein Beispiel aus der Forschungspraxis. In: Fridrich, C.; Heissenberger, M.; Paseka, A. (Hg.): Forschungsperspektiven 2. Berlin-Münster-Wien-Zürich-London: LIT Verlag

- .) Peetsma, T. et al. (2001): Inclusion in Education: comparing pupils' development in special and regular education. Educational Review, Vol. 53, No. 2, S. 125-135

- .) Petermann, F. (1995): Training sozialer Kompetenz bei Kindern und Jugendlichen. In: Margraf, J.; Rudolf, K.(Hrsg.): Training sozialer Kompetenz. Baltmannsweiler: Röttger-Schneider Verlag, S. 109-126

- .) Pons, F.; Harris, P. L. (2002): Test of Emotion Comprehension (TEC). Oxford: Oxford University

- .) Randhawa, E. (2012): Das frühkindliche Selbstkonzept. Struktur, Korrelate und Einflussfaktoren. Eine längsschnittliche Betrachtung. Unveröffentlichte Dissertation, Pädagogische Hochschule Heidelberg, Deutschland

- .) Rauer, W.; Schuck, K.-D. (2004): FEES 1-2. Fragebogen zur Erfassung emotionaler und sozialer Schulerfahrungen von Grundschulkindern erster und zweiter Klassen. Göttingen: Beltz Verlag

- .) Reißig, B. (2006): Soziale Kompetenzen. Soziale Kompetenzen sichtbar machen und für den Ausbildungs- und Berufsweg nutzen. Im Internet unter: http://dji.webseiten.cc/fileadmin/user_upload/bibs/225_7015_WT_2_2007_reissig.pdf (24.08.2017)

- .) Renick, M. J.; Harter, S. (1988): Self-Perception Profile for Learning Disabled Students. Denver, CO: University of Denver

- .) Riemann, R.; Allgöwer, A. (1993): Eine deutschsprachige Fassung des „Interpersonal Competence Questionnaire“ (ICQ). In: Zeitschrift für Differentielle und Diagnostische Psychologie 14, S. 153-163

- .) Pinther, A. (1972): Grundprobleme der Beobachtungsmethode. In: Friedrich, W. (Hrsg.): Methoden der marxistisch-leninistischen Sozialforschung. Berlin: VGB, S. 118-137

- .) Rödler, P. et al. (Hrsg.) (2001): Es gibt keinen Rest! – Basale Pädagogik für Menschen mit schwersten Beeinträchtigungen. Neuwied, Kriftel, Berlin: Hermann Luchterhand Verlag

- .) Rost, J. (2004): Lehrbuch Testtheorie – Testkonstruktion. Bern: Verlag Hans Huber

- .) Roßbach, H.-G. (2003): Empirische Vergleichsuntersuchungen zu den Auswirkungen von jahrgangsheterogenen und jahrgangshomogenen Klassen. In: Laging, R. (Hrsg.): Altersgemischtes Lernen in der Schule. Baltmannsweiler: Schneider Verlag (2. Aufl.), S. 80-91

- .) Runde, B. (2001): Multimodales Assessment sozialer Kompetenzen: Validierung eines computergestützten Tests. Bangor, Bissendorf: Methodos Verlag

- .) Saarni, C. (1999): The development of emotional competence. New York: Guilford Verlag

- .) Saarni, C. (2004): The Social Context of Emotional Development. In: Lewis, M.; Haviland-Jones, J. M. (Hrsg.): Handbook of Emotions, New York, S. 306-324

- .) Sarnat, H. B.; Netzky, M. G. (1974): Evolution of the Nervous System. New York: Oxford University Press

- .) Schaeper, H. (2005): Hochschulbildung und Schlüsselkompetenz. In: Zeitschrift für Pädagogik 51, 50. Beiheft, S. 209-220

- .) Schäfer, M. (1993): Die Bedeutung von Stabilität im kindlichen Sozialverhalten. München: Dissertation

- .) Schneider, K. (1992): Emotionen. In: Spada, H. (Hrsg.): Lehrbuch Allgemeine Psychologie. Bern, S. 403-444

- .) Schnell, R.; Hill, P. B.; Esser, E. (1999): Methoden empirischer Sozialforschung. München: Oldenbourg Verlag

- .) Schoonenboom, J.; Johnson, R. B. (2017): How to Construct a Mixed Methods Research Design. In: Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie (DOI 10.1007/s11577-017-0454-1). Im Internet unter:
<https://link.springer.com/article/10.1007/s11577-017-0454-1> (16.08.2017)

- .) Schuler, H.; Barthelme, D. (1995): Soziale Kompetenz als berufliche Anforderung. In Seyfried, B. (Hrsg.): Stolperstein Sozialkompetenz: Was macht es so schwierig, sie zu erfassen, zu fördern und zu beurteilen? Bielefeld: Bertelsmann Verlag, S. 77-116

- .) Schulorganisationsgesetz. Im Internet unter:
<http://www.ris.bka.gv.at/GeltendeFassung.wxe?Abfrage=Bundesnormen&Gesetzesnummer=10009265> (24.08.2017)

- .) Schulpflichtgesetz. Im Internet unter:
<http://www.ris.bka.gv.at/GeltendeFassung.wxe?Abfrage=Bundesnormen&Gesetzesnummer=10009576> (24.08.2017)

- .) Schulte, D.; Kemmler, L. (²1976): Systematische Beobachtung in der Verhaltenstherapie. In: Schulte, D. (Hrsg.): Diagnostik in der Verhaltenstherapie. Bd. 5, Fortschritte der Klinischen Psychologie. München: Verlag Urban & Schwarzenberg, S. 152-195

- .) Schulz, W. et al. (1973): Beobachtung und Analyse von Unterricht. Weinheim: Beltz Verlag

- .) Schulz von Thun, F. (²2006): Klarkommen mit sich selbst und anderen. Kommunikation und soziale Kompetenz. Reden, Aufsätze, Dialoge. Reinbeck bei Hamburg: Rowohlt Verlag

- .) Selg, H. (1974): Menschliche Aggressivität. Göttingen

- .) Sermier Dessemontet, R. et al. (2011): Schulische Integration von Kindern mit einer geistigen Behinderung. Untersuchung der Entwicklung der Schulleistungen und der adaptiven Fähigkeiten, der Wirkung auf die Lernentwicklung der Mitschüler sowie der Lehrereinstellungen zur Integration. In: Empirische Sonderpädagogik 3 (2011) 4, S. 291-307 – URN: urn:nbn:de:0111-opus-93294

- .) Seyfried, B. (1995): Team und Teamfähigkeit. In: Seyfried, B. (Hrsg.): „Stolperstein“ Sozialkompetenz. Was macht es so schwierig, sie zu erfassen, zu fördern und zu beurteilen. Bielefeld: Bertelsmann Verlag, S. 15-31

- .) Sinz, R. (1976): Lernen und Gedächtnis. Stuttgart: Gustav Fischer Verlag

- .) Spitz, R. A. (1972): Das Leben und der Dialog. In: Psyche 26 (1972) 4, S. 249-264

- .) Spitz, R. A. (1982): Vom Dialog. Frankfurt/M, Berlin, Wien: Ullstein Verlag

- .) Spitz, R. A. (¹¹1996): Vom Säugling zum Kleinkind. Stuttgart: Klett-Cotta Verlag

- .) Stadtschulrat für Wien (Hrsg.) (2004): Arbeit mit Bildungsstandards in Wien. Im Internet unter:
<http://www.schulen.wien.at/schulen/999999/Dokumente/WIENER%20BILDUNGSSTANDARDS.pdf> (09.07.2013)

- .) Stangl, W. (2001): Der Begriff der sozialen Kompetenz in der psychologischen Literatur (Version 2.0). p@psych e-zine 3. Jg. Im Internet unter:
<http://paedpsych.jk.uni-linz.ac.at/PAEDPSYCH/SOZIALEKOMPETENZ/>
(24.08.2017)

- .) Stöckli, G. (2001): Selbst- und Sozialkompetenzen. In: Schulprojekt 21 – Lernen für das 21. Jahrhundert? Externe wissenschaftliche Evaluation. Im Internet:
http://paed-services.uzh.ch/html-sites/pp1/stoeckli/Projektarchiv_files/SP21_Schlussbericht.pdf (09.07.2013)

- .) Störmer, N. (2001): Trivialisierungstendenzen in der Arbeit mit „schwerstbeeinträchtigten“ Menschen. In: Rödler, P./ Berger, E./ Jantzen, W. (Hrsg.): Es gibt keinen Rest! – Basale Pädagogik für Menschen mit schwersten Beeinträchtigungen. Neuwied, Kriftel, Berlin: Hermann Luchterhand Verlag

- .) Svecnik, E. (2003): Schlüsselkompetenzen als internationaler pädagogischer Leitbegriff. In: Erziehung und Unterricht 153/5-6; Wien: öbv & htp Verlag, S. 578-584

- .) Szczepanski, J. (1963): Elementarne pojecia sociologii. Warszawa

- .) Trevarthen, C.; Aitken, K. J. (1994): Brain Development, Infant Communication and Empathy Disorders: Intrinsic Factors in Child Mental Health. In: Development and Psychopathology 6 (1994), S. 597-633

- .) Turner, J.; Stets, J. E. (2005): The Sociology of Emotion. Cambridge

- .) Urbanek, M. (2016): Stichprobe und statistische Verfahren. In: Gröpel, W. (Hg.): Unter welchen Bedingungen lernen Kinder am besten? Eine Langzeitstudie in Jahrgangs- und Mehrstufenklassen. Wien: Karina Verlag, S. 26-37

- .) Vierke, H. (1995): De Prima-toetsen gekalibreerd (Nijmegen, ITS)

- .) Wagner-Willi, M. (2004): Videointerpretation als mehrdimensionale Mikroanalyse am Beispiel schulischer Alltagsszenen. In: Zeitschrift für Qualitative Bildungs-, Beratungs- und Sozialforschung, 5.Jg. (1), S. 182-193

- .) Wagner-Willi, M.; Widmer-Wolf, P. (2008): Integration in der neuen Schuleingangsstufe – eine qualitative Fallstudie im Kanton Zürich. In: Schweizerische Zeitschrift für Heilpädagogik 14(10), S. 13-20

- .) Wagner-Willi, M.; Widmer-Wolf, P. (2009): Kinder mit besonderem Förderbedarf in der Grundstufe. Schlussbericht zur Fallstudie INTEGRU (Integration in die Grundstufe). Universität Zürich. Abrufbar unter:
http://www.bi.zh.ch/internet/bildungsdirektion/de/unsere_direktion/veroeffentlichungen1/jcr:content/contentPar/publication_15/publicationitems/kanton_zh_integru_200/download.spooler.download.1291382423329.pdf/INTEGRU_Schlussbericht_oeff.pdf (09.07.2013)

- .) Webb, E. J. et al. (1973): Unobstrusive Measures: Nonreactive Research in the Social Science. Chicago: Rand Mc Nally Verlag

- .) Weick, K. E. (1968): Systematic observational methods. In: Lindzey, G.; Aronson, E. (Hrsg.): The Handbook of Social Psychology, Vol II. London: Addison-Wesley Verlag, S. 357-451

- .) Weigl, I. et al. (1983): Wege der Orientierung der kognitiven Entwicklung bei Krippenkindern. Pädiatrie und Grenzgebiete 22 (1983) 1, S. 63-72

- .) Weihs-Dengg, G. (2012): Evaluation an Wiener Volksschulen: Lernentwicklungen von der 2. bis zur 4. Schulstufe in Jahrgangsklassen und Mehrstufenklassen. Projektphase I: Erhebung der Lernausgangslage auf der zweiten Schulstufe. In: Fridrich, C.; Grössing, H.; Heissenberger, M. (Hg.): Forschungsperspektiven 4. Berlin-Münster-Wien-Zürich-London: LIT Verlag, S. 27-37

- .) Weihs-Dengg, G. (2016): Forschungsinteresse und Untersuchungsdesign. In: Gröpel, W. (Hg.): Unter welchen Bedingungen lernen Kinder am besten? Eine Langzeitstudie in Jahrgangs- und Mehrstufenklassen. Wien: Karina Verlag, S. 14-20

- .) Wiener, J.; Tardif, C.J. (2004): Social and Emotional Functioning of Children with Learning Disabilities: Does Special Education Placement Make a Difference? In: Learning Disabilities Research & Practice 19(1), S. 20-32

- .) Wilczenski, F. L. (1995): Development of a scale to measure attitudes toward inclusive education. In: Educational and Psychological Measurement 55, S. 219-299

- .) Wittmann, S. (2005): Das Konzept Soziale Kompetenz. In: Vriends, N.; Margraf, J. (Hrsg.): Soziale Kompetenz. 3. Aufl. Baltmannsweiler: Schneider Verlag, S. 55-70

- .) Wright, H. F. (1960): Observational child study. In: Mussen, P. H. (Hrsg.): Handbook of Research Methods in Child Development. New York: Wiley Verlag, S. 71-139

- .) Wygotski, L. S. (1972): Denken und Sprechen. Frankfurt/Main

- .) Yuker, H. et al. (1966): The measurement of attitudes toward disabled persons (Study No. 7). Albertson, NY: Human Resources
- .) Zimmer, D. (1980): Empirische Studien zur Effektivität des Selbstsicherheitstrainings und zur Bedeutung einzelner therapeutischer Elemente. Eine Übersicht. In: Grawe, K. et al. (Hrsg.): Soziale Kompetenz, Band II. München: Pfeiffer Verlag, S. 127-159

8 Abbildungsverzeichnis

Abbildung 1: Tätigkeit – Handlungen – Operationen (nach Kölbl 2006, S. 133).....	22
Abbildung 2: Verhältnis „Soziale Kompetenz“ und „Sozial kompetentes Verhalten“ A	55
Abbildung 3: Verhältnis „Soziale Kompetenz“ und „Sozial kompetentes Verhalten“ B	55
Abbildung 4: Diagnostisches Schema zur sozialen Kompetenz (nach Kanning 2009, S. 13).....	56
Abbildung 5: Tätigkeitsmodell Sozialer Kompetenzen (Runde 2001, S. 33).....	57
Abbildung 6: Hypothetische Zuordnung von Variablen zu Stufen der Tätigkeitsanforderung sozial kompetenten Verhaltens (Runde 2001, S. 40).....	58
Abbildung 7: Bedeutung des Dialoges für die Entwicklung des Menschen (Grubich 2007, S. 89).....	75
Abbildung 8: Auswirkungen einer möglichen Beeinträchtigung der Realisierung der Biokommunikation und frühester Dialoge (Grubich 2007, S.90).....	77
Abbildung 9: Schematische Darstellung eines Beobachtungsvorganges (vgl. Faßnacht 1995, S. 83).....	90
Abbildung 10: gnoseologisches Schema (Berger 1982, S. 61).....	93
Abbildung 11: gnoseologisches Schema; Zuordnung von Erkenntnis-Kategorien....	93
Abbildung 12: Beobachtungsbogen - Sequentierte Interaktions-Analyse	151
Abbildung 13: Leitkarte Sequentierte Interaktions-Analyse	152
Abbildung 14: Lehrer/innen-Bogen,sozio-emotionale Kompetenzen	156
Abbildung 15: Item-Matrix „Komplexitätsebene der Interaktion / Kompetenzen in Interaktions-Situationen“	157
Abbildung 16: Zuordnung Items sozio-emotionale Kompetenzen – Modell der Variablen zu den Stufen der Tätigkeitsforderung sozial kompetenten Verhaltens nach Runde	159
Abbildung 17: Beobachtungsbogen (sozio-emotionale Kompetenzen SSO-Schüler/innen)	161
Abbildung 18: Synopse Beobachtungsbogens - Items des Erhebungsbogens.....	162
Abbildung 19: Synopse Beobachtungsbogen - Item zur Lehrer/innen-Einschätzung	165
Abbildung 20: Interaktionskategorien zur Interaktions-Analyse	169
Abbildung 21: Notationsblatt Interaktions-Analyse	170
Abbildung 22: Kürzel zur Verzeichnung der Interaktionen	175
Abbildung 23: Interaktions-Analyse Haupttest 1. Phase: Strukturiertes Interview Leitfragen.....	188
Abbildung 24: Synopse Lehrer/innen-Einschätzung: Items alt – Items neu (nach Pretest).....	189
Abbildung 25: Lehrer/innen-Bogen, sozio-emotionale Kompetenzen (nach Pretest, inverse Formulierungen sind mit einem kleinen „i“ bei der Itemnummer versehen)	190
Abbildung 26: Kategorisierung sozio-emotionale Kompetenzen.....	191
Abbildung 27: Beobachtungsbogen (sozio-emotionale Kompetenzen SSO-Schüler/innen) nach der Pretest-Phase	196

9 Tabellenverzeichnis

Tabelle 1: Index-System zum Prädiktor "Fröhliche Natur" (vgl. Faßnacht 1995, S. 179)	111
Tabelle 2: Index-System "Autismus" nach Lovaas et al. (1973, vgl. Faßnacht 1995, S. 181)	111
Tabelle 3: Ein Allgemeines Kategorien-System, das auf beliebige Prädikatoren anwendbar ist.	112
Tabelle 4: Logisch-empirische Konstruktion eines Kategorien-Systems "Sozialverhalten des Vorschulkindes".....	113
Tabelle 5: Logisch-empirische Konstruktion eines Kategorien-Systems: Systematische Ausdifferenzierung aller Oberkategorien (Faßnacht 1995, S. 183)	113
Tabelle 6: Beispiel für hierarchische Wertung (Interaktions-Kürzel vgl. Abbildung 22)	173
Tabelle 7:Sequenz X1 / CG,MW.....	176
Tabelle 8:Sequenz X1 / RG,MW.....	177
Tabelle 9:Sequenz X1 / CG,RG.....	178
Tabelle 10: Interaktions-Analyse; Pretest Teilphase 3; Übersicht Sequenz 1.....	179
Tabelle 11: Interaktions-Analyse; Pretest Teilphase 3; Übersicht Sequenz 2.....	179
Tabelle 12: Interaktions-Analyse; Pretest Teilphase 3; Übersicht Sequenz 3.....	180
Tabelle 13:Sequenz A1	182
Tabelle 14:Sequenz A2	183
Tabelle 15:Sequenz A3	184
Tabelle 16: Interaktions-Analyse; Pretest Teilphase 4; Übersicht Schüler/in A	185
Tabelle 17: Interaktions-Analyse; Pretest Teilphase 4; Übersicht Schüler/in C	185
Tabelle 18: Interaktions-Analyse; Pretest Teilphase 4; Übersicht Schüler/in E	186
Tabelle 19: Interaktions-Analyse; Pretest Teilphase 4; Übersicht Schüler/in F.....	186
Tabelle 20: Verzeichnungen Pretest Beobachtungsbogen SSO-Lehrplan (Tiringer, 2011, unveröffentlichte Diplomarbeit: j = Verhalten festgestellt, n = Verhalten nicht festgestellt, nb = Verhalten aus Situation heraus nicht beobachtbar, „leer“ = nicht übereinstimmende Beobachtung).....	193
Tabelle 21: Auswertung Verzeichnungen Pretest Beobachtungsbogen SSO-Lehrplan; Kompetenzbereiche	194
Tabelle 22: Auswertung Verzeichnungen Pretest Beobachtungsbogen SSO-Lehrplan; Sozio-emotionale Kompetenzen gesamt	194
Tabelle 23: Pretest SSO-Schüler/innen, Korrelationen Beobachtung-Einschätzung, Auswertung 1	197
Tabelle 24: Interaktions-Analyse; Haupttest 1. Phase; Übersicht Schüler/in A.....	199
Tabelle 25: Interaktions-Analyse; Haupttest 2. Phase; Übersicht Schüler/in A.....	199
Tabelle 26: Interaktions-Analyse; Haupttest 1. Phase; Übersicht Schüler/in B.....	200
Tabelle 27: Interaktions-Analyse; Haupttest 2. Phase; Übersicht Schüler/in B.....	200
Tabelle 28: Interaktions-Analyse; Haupttest 1. Phase; Übersicht Schüler/in C.....	200
Tabelle 29: Interaktions-Analyse; Haupttest 2. Phase; Übersicht Schüler/in C.....	200
Tabelle 30: Interaktions-Analyse; Haupttest 1. Phase; Übersicht Schüler/in D.....	200
Tabelle 31: Interaktions-Analyse; Haupttest 2. Phase; Übersicht Schüler/in D.....	200
Tabelle 32: Interaktions-Analyse; Haupttest 1. Phase; Übersicht Schüler/in E.....	201
Tabelle 33: Interaktions-Analyse; Haupttest 2. Phase; Übersicht Schüler/in E.....	201
Tabelle 34: Interaktions-Analyse; Haupttest 1. Phase; Übersicht Schüler/in F.....	201

Tabelle 35: Interaktions-Analyse; Haupttest 2. Phase; Übersicht Schüler/in F	201
Tabelle 36: Interaktions-Analyse; Haupttest 1. Phase; Übersicht Schüler/in G	201
Tabelle 37: Interaktions-Analyse; Haupttest 2. Phase; Übersicht Schüler/in G	201
Tabelle 38: Interaktions-Analyse; Haupttest 1. Phase; Übersicht Schüler/in H.....	202
Tabelle 39: Interaktions-Analyse; Haupttest 2. Phase; Übersicht Schüler/in H.....	202
Tabelle 40: Interaktions-Analyse; Haupttest 1. Phase; Übersicht Schüler/in I	202
Tabelle 41: Interaktions-Analyse; Haupttest 2. Phase; Übersicht Schüler/in I	202
Tabelle 42: Interaktions-Analyse; Haupttest 1. Phase; Übersicht Schüler/in J	202
Tabelle 43: Interaktions-Analyse; Haupttest 2. Phase; Übersicht Schüler/in J	202
Tabelle 44: Interaktions-Analyse; Übersicht Schüler/innen Jahrgangsklassen.....	203
Tabelle 45: Interaktions-Analyse; Übersicht Schüler/innen Mehrstufenklassen.....	203
Tabelle 46: SSO-Schüler/innen: Einzelfalldarstellung Einschätzung Lehrer/innen, Kompetenzbereiche Mittelwerte	209
Tabelle 47: Haupttest 1. Phase Beobachtungsbogen SSO-Lehrplan, Intertester/innen-Reliabilität (Schüler/innen der Jahrgangsklassen grau unterlegt)	211
Tabelle 48: Verzeichnungen Haupttest 1. Phase Beobachtungsbogen SSO-Lehrplan (Tiringer, 2011, unveröffentlichte Diplomarbeit: j = Verhalten festgestellt, n = Verhalten nicht festgestellt, nb = Verhalten aus Situation heraus nicht beobachtbar, „leer“ = nicht übereinstimmende Beobachtung; Schüler/innen der Jahrgangsklassen grau unterlegt)	212
Tabelle 49: Auswertung Verzeichnungen Haupttest 1. Phase Beobachtungsbogen SSO-Lehrplan; Sozio-emotionale Kompetenzen gesamt	213
Tabelle 50: Haupttest 2. Phase Beobachtungsbogen SSO-Lehrplan, Intertester/innen-Reliabilität (Schüler/innen der Jahrgangsklassen grau unterlegt)	214
Tabelle 51: Verzeichnungen Haupttest 2. Phase Beobachtungsbogen SSO-Lehrplan (j = Verhalten festgestellt, n = Verhalten nicht festgestellt, nb = Verhalten aus Situation heraus nicht beobachtbar, „leer“ = nicht übereinstimmende Beobachtung; Schüler/innen der Jahrgangsklassen grau unterlegt)	214
Tabelle 52: Auswertung Verzeichnungen Haupttest 2. Phase Beobachtungsbogen SSO-Lehrplan; Sozio-emotionale Kompetenzen gesamt	215
Tabelle 53: Haupttest 1. Phase SSO-Schüler/innen, Korrelationen Beobachtung- Einschätzung, Auswertung A.....	217
Tabelle 54: Haupttest 1. Phase SSO-Schüler/innen, Übereinstimmung Beobachtung- Einschätzung, Auswertung B.....	217
Tabelle 55: Haupttest 1. Phase SSO-Schüler/innen, Übereinstimmung Beobachtung- Einschätzung, Auswertung C.....	218
Tabelle 56: Haupttest 1. Phase SSO-Schüler/innen, Übereinstimmung Beobachtung- Einschätzung, Auswertung D.....	218
Tabelle 57: Haupttest 1. Phase SSO-Schüler/innen, Übereinstimmung Beobachtung- Einschätzung, Auswertung E.....	219
Tabelle 58: Haupttest 1. Phase SSO-Schüler/innen, Übereinstimmung Beobachtung- Einschätzung, Auswertung F.....	219
Tabelle 59: Haupttest 1. Phase SSO-Schüler/innen, Übereinstimmung Beobachtung- Einschätzung, Auswertung G	220
Tabelle 60: Haupttest 1. Phase SSO-Schüler/innen, Übereinstimmung Beobachtung- Einschätzung, Auswertung H.....	220
Tabelle 61: Haupttest 1. Phase SSO-Schüler/innen, Übereinstimmung Beobachtung- Einschätzung, Auswertung I	221
Tabelle 62: Haupttest 1. Phase SSO-Schüler/innen, Übereinstimmung Beobachtung- Einschätzung, Auswertung J	221
Tabelle 63: Haupttest 2. Phase SSO-Schüler/innen, Korrelationen Beobachtung- Einschätzung, Auswertung A.....	223

Tabelle 64: Haupttest 2. Phase SSO-Schüler/innen, Übereinstimmung Beobachtung-Einschätzung, Auswertung B.....	223
Tabelle 65: Haupttest 2. Phase SSO-Schüler/innen, Übereinstimmung Beobachtung-Einschätzung, Auswertung C.....	224
Tabelle 66: Haupttest 2. Phase SSO-Schüler/innen, Übereinstimmung Beobachtung-Einschätzung, Auswertung E.....	224
Tabelle 67: Haupttest 2. Phase SSO-Schüler/innen, Übereinstimmung Beobachtung-Einschätzung, Auswertung G.....	225
Tabelle 68: Haupttest 2. Phase SSO-Schüler/innen, Übereinstimmung Beobachtung-Einschätzung, Auswertung H.....	225
Tabelle 69: Auswertung Verrechnung Haupttest 1. Phase sozio-emotionale Kompetenzen Zusammenfassung.....	227
Tabelle 70: Auswertung Verrechnung Haupttest 1. Phase sozio-emotionale Kompetenzen Korrelationen Erhebungsverfahren.....	228
Tabelle 71: Auswertung Verrechnung Haupttest 2. Phase sozio-emotionale Kompetenzen Zusammenfassung.....	229
Tabelle 72: Auswertung Verrechnung Haupttest 2. Phase sozio-emotionale Kompetenzen Korrelationen Erhebungsverfahren.....	230
Tabelle 73: Sequenz X2 / CG, MW.....	288
Tabelle 74: Sequenz X2 / RG, MW.....	289
Tabelle 75: Sequenz X2 / CG, RG.....	290
Tabelle 76: Sequenz X3 / CG, MW.....	291
Tabelle 77: Sequenz X3 / RG, MW.....	292
Tabelle 78: Sequenz X3 / CG, RG.....	293
Tabelle 79: Sequenz C1.....	295
Tabelle 80: Sequenz C2.....	296
Tabelle 81: Sequenz C3.....	297
Tabelle 82: Sequenz E1.....	298
Tabelle 83: Sequenz E2.....	299
Tabelle 84: Sequenz E3.....	300
Tabelle 85: Sequenz F1.....	301
Tabelle 86: Sequenz F2.....	302
Tabelle 87: Sequenz F3.....	303
Tabelle 88: Sequenz A1.....	304
Tabelle 89: Sequenz A2.....	305
Tabelle 90: Sequenz A3.....	305
Tabelle 91: Sequenz A1.....	306
Tabelle 92: Sequenz A2.....	306
Tabelle 93: Sequenz A3.....	307
Tabelle 94: Sequenz B1.....	307
Tabelle 95: Sequenz B2.....	308
Tabelle 96: Sequenz B3.....	308
Tabelle 97: Sequenz B1.....	309
Tabelle 98: Sequenz B2.....	309
Tabelle 99: Sequenz B3.....	310
Tabelle 100: Sequenz C1.....	310
Tabelle 101: Sequenz C2.....	311
Tabelle 102: Sequenz C3.....	311
Tabelle 103: Sequenz C1.....	312
Tabelle 104: Sequenz C2.....	312
Tabelle 105: Sequenz C3.....	313
Tabelle 106: Sequenz D1.....	313

Tabellenverzeichnis

Tabelle 107: Sequenz D2	314
Tabelle 108: Sequenz D3	314
Tabelle 109: Sequenz D1	315
Tabelle 110: Sequenz D2	315
Tabelle 111: Sequenz D3	316
Tabelle 112: Sequenz E1	316
Tabelle 113: Sequenz E2	317
Tabelle 114: Sequenz E3	317
Tabelle 115: Sequenz E1	318
Tabelle 116: Sequenz E2	318
Tabelle 117: Sequenz E3	319
Tabelle 118: Sequenz F1.....	319
Tabelle 119: Sequenz F2.....	320
Tabelle 120: Sequenz F3.....	320
Tabelle 121: Sequenz F1.....	321
Tabelle 122: Sequenz F2.....	321
Tabelle 123: Sequenz F3.....	322
Tabelle 124: Sequenz G1	322
Tabelle 125: Sequenz G2	323
Tabelle 126: Sequenz G3	323
Tabelle 127: Sequenz G1	324
Tabelle 128: Sequenz G2	324
Tabelle 129: Sequenz G3	325
Tabelle 130: Sequenz H1	325
Tabelle 131: Sequenz H2	326
Tabelle 132: Sequenz H3	326
Tabelle 133: Sequenz H1	327
Tabelle 134: Sequenz H2	327
Tabelle 135: Sequenz H3	328
Tabelle 136: Sequenz I1	328
Tabelle 137: Sequenz I2.....	329
Tabelle 138: Sequenz I3.....	329
Tabelle 139: Sequenz I1	330
Tabelle 140: Sequenz I2.....	330
Tabelle 141: Sequenz I3.....	331
Tabelle 142: Sequenz J1	331
Tabelle 143: Sequenz J2.....	332
Tabelle 144: Sequenz J3.....	332
Tabelle 145: Sequenz J1	333
Tabelle 146: Sequenz J2	333
Tabelle 147: Sequenz J3.....	334
Tabelle 148: Faktorenanalyse Pretest Lehrer/innen-Einschätzung	335
Tabelle 149: Faktorenanalyse Pretest Lehrer/innen-Einschätzung; Faktor „Umgang mit Gewalt“	336

10 Anhang

10.1 Qualitative Inhaltsanalyse der strukturierten Interviews – exemplarische Beispiele

Hier werden die durchgeführten strukturierten Interviews sowie deren Auswertung exemplarisch am Beispiel der ersten Erhebung bei den Schüler/innen A und B dargestellt:

Schüler/in A – Jahrgangsklasse

Interviewerin: Laufts jetzt? Jetzt läuft er!
Ja, wul01, die dritte! (lacht) So!

Kollegin: Jetzt blinkt's auch nicht mehr! Jetzt

Interviewerin: Jetzt läuft's!

Kollegin: Jetzt läuft er.

Interviewerin: Ja. Unterrichtsbeginn: typische oder untypische Situation?

Kollegin: Mhm. Meiner Meinung nach war der Unterrichtsbeginn eine typische Situation mit [Schüler/in A]. Das hat er auch in seinem Verhalten gezeigt, dass er die Aufforderung braucht, das Mitteilungsheft vorzulegen – ahm- alle Kinder – das mach ma seit zwei Jahren- alle Kinder sollen das Mitteilungsheft beim Läuten oder beim Unterrichtsbeginn auf dem Tisch haben. Das heißt- die Kollegin und ich- wir stehen vorne und warten, bis es ruhig ist. Da fällt mir ein, den meisten Kindern dann ein: Ah ja, das Mitteilungsheft! [Schüler/in A] nicht. Und a jo, und dann, wenns wirklich geht, sagen wir, wir begrüßen die Kinder, und ah wir schauen uns die Mitteilungshefte an. Und dann so: [Schüler/in A], bitte dein Mitteilungsheft! Dann fällt's ihm ein: Ah, ja! Also das ist schon so wirklich so ein typischer Unterrichtsbeginn von ihm gewesen.

Interviewerin: Mhm. Das heißt so – die...des erlebt er so als Ritual und das ist für ihn ein eigentlich...

Kollegin (fällt der Interviewerin ins Wort): Ich glaub das braucht...

Interviewerin (setzt ihren Satz fort): ein typisches Erlebnis.

Kollegin: Jo, ich denk dass er diese persönliche Aufforderung gern hat. Dass er das genießt auch.

Interviewerin: Ah – gibt's verhaltensbeeinflussende Faktoren? Sie haben vorherhin g'sagt, also diese Aufforderung der Lehrerin und Aufforderung der Mitschüler- gibt's da noch was anderes, was es auch anregt oder aufhält (lacht) irgendwas zu tun?

Kollegin: Aufhält? Ja! Ich denk, er hat schon seine eigenen Gedankengänge, die ihn sehr ablenken. Er ist dann oft so ... abwesend. Schaut er in die Luft oder spielt mit dem Bleistift oder knüllt ein Papier zusammen und ist halt momentan eigentlich net da. Gedanklich. Das ist so. Das kommt immer wieder vor. Das war auch heute so.

Interviewerin: Ja. Wenn man – bei uns ist ja die zweite Situation die Arbeitssituation –

Kollegin: Mhm...

Interviewerin: Ah.. was die für Sie typisch/untypisch?

Kollegin: Die Arbeitssituation war eigentlich sehr typisch. Er war in seinem Arbeitstempo wie immer, also er hat ganz gern so diese ...ahm.. oder .. weiß nicht wie ich sagen soll, so in seiner Gedankenwelt verfangen, dass er sich dann oft ablenken lässt, heute bei den Lernwörterblatt war das auch offensichtlich: Er sollte das dritte Wort „das Schiff“ nur übertragen, und – bei uns ist es so, dass er zuerst alles kennzeichnen soll, damit er weiß, das ist ein „SCH“, das ist ein doppel „FF“ halt, und – das war ihm dann schon wieder – ah...ahm.. wie soll ich sagen, er war

Anhang

scho wieda bein sechsten Wort, oder bein fünften Wort, da wollt er eigentlich das stumme „H“ scho kennzeichnen (lacht), und i hob dann scho zwamal g'sogt, „Schau, du bist jetzt beim dritten Wort, bleib bei dem, schau da das an!“ – Da nutzt daun oft a net, dass i eam aufmerksam moch, sondern des stört, des will ea machen.

Interviewerin: Hhm.

Kollegin: Da denk i ma, kennzeichne jetzt das fünfte, und dann kumm wieda zum dritten, er is eh .. er is eh sehr tüchtig.

Interviewerin: Ja. Und an und für sich kennt ma sogn, dass des heit ...

Kollegin: (fällt ins Wort) Jo,

Interviewerin: .. (setzt fort) wieder a typische ...

Kollegin: ...absolut.

Interviewerin: ...Situation woa.

Kollegin: Jo.

Interviewerin: ... und dass er grundsätzlich – wie würden Sie des sogn- hot er positiv – woa des positiv, wie Sie ihn heute erlebt haben?

Kollegin: Ja, ja! Ja, ja! Absolut!

Interviewerin: Guat! Gibt's da in der Arbeitssituation wos, wos ihn heute beeinflusst hat? Wos, wos anders war als sonst?

Kollegin : Na ja, der Nachbar war nicht da. Ah ... der Nachbar.. er hat schon so diesen.. ah..Konkurrenzdrang, also wenn, also der Nachbar is ein ASO-Schüler und hot teilweise die gleichen Dinge wie ea, auch zum Beispiel diese Lernwörter ausschneiden, und des hat der Nachbar gestern schon geschafft, da haben wir Stationentag, da mocht er normal am Stationentag, und das stört ihn irrsinnig, wenn der das schon vorher fertig hat. Da wird er dann ganz kribbelig. Ja – und – mei oft hilft's ihm, dass er dann noch so an Motivationsschub hat und ihn in sein Tempo dann das doch das fertig kriegt, ohne dass ma zu ihm sagt: "So, jetzt schau mal, [Schüler/in A], du bist jetzt da, und arbeite weiter." Maunchmoi kippt's daun ah, dass ea daun sogt, ea daun überfordert is und daun wirklich: „Ah, der is scho fertig, und ich hab jetzt noch nicht einmal das zweite Wort.“ Und dann setz ich mich halt hin, und dann mach mas gemeinsam wieder. Und das is... das is zwar heute nicht da, aber vom Arbeitstempo kann ma sagen war schon üb.. also vom üblichen Tempo, und ah vom Ablenken und ah von diesen Ausschneiden, dass er mit dem Papierfutzl ganz lang beschäftigt is, bevor... oder mit dem Kleber, dem minutenlang dreht..

Interviewerin: Ja...

Kollegin: ...also, jo, des is, i glaub des braucht ea. I glaub, des braucht ea.

Interviewerin: Ja.

Kollegin: Ja, so iss es!

Interviewerin: Jo. Wenn ma die Pause anschau – woa des typisch/eher untypisch? Wie haben sie des g'sehn?

Kollegin: Na des is ...des Essen, das is auch so vom Ritual her ganz wichtig, dass er ... er arbeitet was, und dann will er was essen. Das is gaunz wichtig für ihn, er wü daun wos trinken, er wü daun wos essen, und .. ah..er is daun ah oft für sich, weil er den Rückzug meiner Meinung nach braucht.

Interviewerin: Mhm, mhm...

Kollegin: Weil er für seine Verhältnisse schon viel geleistet hat.

Interviewerin: Jo, jo. Gibt's in der Pause irgendwas, wo ma sagn kennt, das hat heute gefehlt und a Situation verfälscht?

Kollegin: Er hot schon immer wieder Kinder, die ihm ansprechen, also er spricht selten Kinder an. Er is so für sich, er is auch manchmal grantig, wenn ihm andere Kinder ansprechen, weil er meiner Meinung nach braucht so dieses so für sich zu sein... ah..und heute hat ihm a Kind an'gsprochen, des hot ihm aber gepasst grad. Des is afoch maunchmoi so, maunchmoi is ea grantig, maunchmoi mag er's eh, ...

Interviewerin: Ja...

Anhang

Kollegin...des ... er is a oft zehn Minuten mit seinem Brot beschäftigt oder mit seinen Joghurt. Des is so...

Interviewerin: Des hast, wenn wir's zusammenfassen, war insgesamt ...

Kollegin: Mhm...

Interviewerin: ...etwa vierzig Minuten Sequenz für Sie..

Kollegin: Jo, eigentlich scho...

Interviewerin: ...eigentlich typisch für die Situation..

Kollegin (spricht zeitgleich):... nicht verfälscht durch die Kamera meiner Meinung nach..

Interviewerin: Ja...

Kollegin: ... und gaunz.. a dieser Rückzug in der Bücherecke des is gaunz wie immer eigentlich.

Interviewerin: Gibt's irgendwas, was Sie noch sagen wollen? Was Sie uns noch mitgeben wollen? Was Sie noch erwähnen wollen?

Kollegin: Ja, dass ich schon gespannt bin, (lacht) wie sich [Schüler/in A] in zwei Jahren entwickelt, ich hoff natürlich auf eine Weiterentwicklung (lacht). Ich wird mein Bestes dazu beitragen (lacht). Also besten Dank!

Interviewerin: Ich danke Ihnen!

Abs. 01	Transkript	Paraphrase (L = Lehrer/in)	Generalisierung	Reduktion Orientierungspunkte
Zeile ³⁷	Ja. Unterrichtsbeginn: typische oder untypische Situation?			
01 02	Mhm. Meiner Meinung nach war der Unterrichtsbeginn eine typische Situation mit [Schüler/in A].	L meint, der Unterrichtsbeginn war mit A eine typische Situation.	Alltagssituation	Allgemeine Einschätzung
03 04	Das hat si gezeigt auch in seinem Verhalten, dass er die Aufforderung braucht, das Mitteilungsheft vorzulegen –	L sagt, A braucht die Aufforderung, um sein Mitteilungsheft vorzulegen.	Aufforderung für A nötig	Typischer Unterrichtsbeginn
05 06 07 08 09	ahm- alle Kinder – das mach ma seit zwei Jahren- alle Kinder sollen das Mitteilungsheft beim Läuten oder beim Unterrichtsbeginn auf dem Tisch haben. Das heißt die Kollegin und ich wir stehen vorne und warten, bis es ruhig ist. Do fällt mir ein, den meisten Kindern dann ein: Ah ja, das Mitteilungsheft!	L berichtet, dass die Abgabe des Mitteilungsheftes Ritual in der Klasse ist und die meisten Kinder sich daran halten.	Abgabe des Mitteilungsheftes als Klassenritual	Abgabe des Mitteilungsheftes als Klassenritual
10	[Schüler/in A] nicht.	L sagt, dass A sein Mitteilungsheft nicht selbständig abgibt.	~~Aufforderung für A nötig~~	Aufforderung für A nötig
11 12	Und a jo, und daunn, waunns wirklich geht, sogn wir, wir begrüßen die Kinder, und ah wir schauen uns die Mitteilungshefte an.	L berichtet, dass nach der Begrüßung der Kinder die Abgabe der	~~Abgabe des Mitteilungsheftes als Klassenritual~~	

³⁷ Die ursprüngliche Qualitative Inhaltsanalyse wurde mit einem A4-Querformat-Raster durchgeführt. Daher stimmt die Nummerierung der Zeilen nicht mit den sich durch die Darstellung der Tabelle im Hochformat ergebenden Zeilen überein.

Anhang

		Mitteilungshefte kontrolliert wird.		
13 14	Und dann so: [Schüler/in A], bitte dein Mitteilungsheft! Dann fallts ihm ein: Ah, ja!	L sagt, dass A erst nach Aufforderung das Mitteilungsheft abgibt.	Aufforderung für A nötig	
15	Also das is schon so wirklich so ein typischer Unterrichtsbeginn von ihm gewesen.	L stellt fest, dass heute ein typischer Unterrichtsbeginn für A war.	Alltagssituation	

Abs. 02	Transkript	Paraphrase	Generalisierung	Reduktion Orientierungspunkte
Zeile	Mhm. Das haßt so – die...des erlebt er so als Ritual und des is für ihn ein eigentlich... [Kollegin: Ich glaub des braucht...] ein typisches Erlebnis.			
01 02	Jo, i denk dass er diese persönliche Aufforderung gern hat. Dass er das genießt auch.	L meint, A braucht und genießt die persönliche Aufforderung.	Aufforderung für A nötig	

Abs. 03	Transkript	Paraphrase	Generalisierung	Reduktion Orientierungspunkte
Zeile	Ah – gibt's verhaltensbeeinflussende Faktoren? Sie haben vorhin g'sagt, also diese Aufforderung der Lehrerin und Aufforderung der Mitschüler- gibt's do no wos anders, wos eam do anregt oder aufhält (lacht) irgendwas zu tun?			
01 02	Aufhält? Ja! Ich denk, er hot schon seine eigenen Gedankengänge, die ihn sehr ablenken. Er is dann oft so ... abwesend. Schaut er in die Luft oder spielt mit an Bleistift oder oder knüllt a Papier zusammen und is halt momentan eigentlich net da. Gedanklich. Des is a. Des kommt immer wieder vor. Des woa a heite so.	L sagt, dass A oft abwesend ist, eigene Gedankengänge hat, die das Kind ablenken, auch heute.	Gedankliche Abwesenheit von A	Vgl. unten

Abs. 04	Transkript	Paraphrase	Generalisierung	Reduktion Orientierungspunkte
Zeile	Ja. Wenn ma – bei uns is ja die zweite Situation die Arbeitssituation – [Kollegin: Mhm...] Ah.. wao die für Sie typisch/untypisch?			
01	Die Arbeitssituation woa eigentlich sehr typisch.	L meint, es war heute eine typische Arbeitssituation.	Arbeitssituation: Alltagssituation	Typische Arbeitssituation
02 03 04	Er woa in seinem Arbeitstempo wie immer, also er hot gaunz gern so diese ...ahm.. oder .. weiß nicht wie ich sogn soll, so in seiner Gedankenwelt verfangen , dass er si daun oft oblenken losst,	L findet, dass A in seinem Arbeitstempo und in seiner Gedankenwelt war.	Gedankliche Abwesenheit von A	Gedankliche Abwesenheit von A A lässt sich leicht ablenken, schweift beim Arbeiten ab.
05 06 07 08	heute bei den Lernwörterblatt woa des a gaunz offensichtlich: Er sollte das dritte Wort „das Schiff“ nur übertragen, und – bei uns is es so, dass er zuerst alles kennzeichnen	L berichtet, dass A am dritten Lernwort arbeiten sollte.	Arbeitssituation: Alltagssituation	Der Hinweis von L darauf stört A, A möchte selbständig arbeiten. L lenkt ein.

Anhang

	soll, damit er weiß, das is ein „SCH“, das is ein doppel „FF“ halt, und –			Lobende Einschätzung von L zum Arbeitsverhalten von A
09 10 11	des wao ihm daun scho wieda – ah...ahm.. wie soll i sogn, ea woa scho wieda bein sechsten Wort, oder bein fünften Wort, da wollt er eigentlich das stumme „H“ scho kennzeichnen (lacht),	L sagt, A schweifte beim Arbeiten ab.	Gedankliche Abwesenheit von A	
12 13	und i hob dann scho zwamal g'sogt, „Schau, du bist jetzt beim dritten Wort, bleib bei dem, schau da das an!“ –	L weist A auf das Abschweifen hin.	Hinweisen von L auf die gedankliche Abwesenheit	
14 15	Da nutzt daun oft a net, dass i eam aufmerksam moch, sondern des stört, des will ea machen. [Hhm.]	L sagt, ihr Hinweis stört A, er möchte dann selbständig sein.	Unmut von A über Hinweis	
16 17	Da denk i ma, kennzeichne jetzt das fünfte, und dann kumm wieda zum dritten,	L lenkt in diesem Fall ein.	Einlenken von L	
18	er is eh .. er is eh sehr tüchtig.	L meint, A ist sehr tüchtig.	Lobende Einschätzung von L zum Arbeitsverhalten von A	

Abs. 05	Transkript	Paraphrase	Generalisierung	Reduktion Orientierungspunkte
Zeile	Ja. Und an und für sich kennt ma sogn, dass des heit ... [Kollegin: Jo,] .. wieder a typische ... [Kollegin: ...absolut.] ...Situation woa.			
01	Jo.	L bestätigt, dass dies eine typische Situation war.		

Abs. 06	Transkript	Paraphrase	Generalisierung	Reduktion Orientierungspunkte
Zeile	... und dass er grundsätzlich – wie würden Sie des sogn- hot er positiv – woa des positiv, wie Sie ihn heute erlebt haben?			
01	Ja, ja! Ja, ja! Absolut!	L erlebte das Verhalten von A heute als positiv.	Lobende Einschätzung von L zum generellen Verhalten von A	Lobende Einschätzung von L zum generellen Verhalten von A

Abs. 07	Transkript	Paraphrase	Generalisierung	Reduktion Orientierungspunkte
Zeile	Guat! Gibt's da in der Arbeitssituation wos, wos ihn heute beeinflusst hat? Wos, wos aunders war als sonst?			
01 02	Na ja, der Nachbar war nicht da. Ah ... der Nachbar.. er hat schon so diesen.. ah..Konkurrenzdrang,	L berichtet, dass heute der Nachbar von A nicht da war, zu dem eine gewisse Konkurrenz besteht.	Abwesenheit des Nachbarn von A	Heutige Ausnahme: Nachbar von A abwesend Konkurrenzdenken
03 04	also wenn, also der Nachbar is ein ASO-Schüler und hot teilweise die gleichen Dinge wie ea, auch zum Beispiel diese Lernwörter ausschneiden,	L berichtet, dass der Nachbar von A teilweise die gleichen Arbeitsaufträge bekommt.	Gleiche Arbeitsaufträge für A und Nachbarn	Gleiche Arbeitsaufträge Unmut von A, wenn Nachbar vor ihm fertig
05	und des hat der Nachbar gestern	L sagt, dass es A	Unmut von A,	Oft noch

Anhang

06 07 08	schon geschafft, da haben wir Stationentag, do mocht er normal am Stationentag, und das stört ihn irrsinnig, wenn der das schon vorher fertig hat. Da wird er dann ganz kribbelig.	stört, wenn der Nachbar vor ihm mit den Arbeiten fertig wird.	wenn Nachbar vor ihm fertig	selbständiges Fertigstellen der Arbeit durch A Zeitweise Frustration → Unterstützung durch L
09	Ja – und – mei oft hilft's ihm, dass er dann noch so an Motivationsschub hat und ihn in sein Tempo dann das doch das fertig kriegt, ohne dass ma zu ihm sagt: "So, jetzt schau mal, [Schüler/in A], du bist jetzt da, und arbeite weiter."	L stellt fest, dass A, wenn er einen entsprechenden Motivationsschub hat, die Arbeiten auch ohne Zuspruch fertig bekommt.	Selbständiges Fertigstellen von Arbeiten durch A bei entsprechendem Motivationsschub	
10 11	Maunchmoi kippt's daun ah, dass ea daun sogt, ea daun überfordert is und daun wirklich: „Ah, der is scho fertig, und ich hab jetzt noch nicht einmal das zweite Wort.“	L meint, dass A manchmal überfordert ist. Es frustriert A dann, wenn der Nachbar die Arbeit beendet hat und A noch nicht.	Unmut von A, wenn Nachbar vor ihm fertig	
12 13 14 15	Und dann setz ich mich halt hin, und dann mach mas gemeinsam wieder.	L unterstützt A in dieser Situation.	Unterstützung durch L in diesen Situationen	
	Und das is... das is zwar heute nicht da, aber vom Arbeitstempo kann ma sagen war schon üb.. also vom üblichen Tempo, und ah vom Ablenken und ah von diesen Ausschneiden, dass er mit dem Papierfutzl ganz lang beschäftigt is, bevor... oder mit dem Kleber, dem minutenlang dreht.. [Ja...] ...also, jo, des is, i glaub des braucht ea. I glaub, des braucht ea. [Ja.] Ja, so iss es!	L stellt fest, dass das heutige Arbeitstempo von A üblich ist.	Alltagssituation	Heute eben keine „Nachbar-Situation“, Arbeitstempo aber wie üblich

Abs. 08	Transkript	Paraphrase	Generalisierung	Reduktion Orientierungspunkte
Zeile	Jo. Wenn ma die Pause anschauen – woa des typisch/eher untypisch? Wie haben sie des g'sehn?			
01 02 03 04	Na des is ...des Essen, das is auch so vom Ritual her ganz wichtig, dass er ... er arbeitet was, und dann will er was essen. Das is gaunz wichtig für ihn, er wü daun wos trinken, er wü daun wos essen, und .. ah..	L sagt, die Jause als Ritual nach der Arbeit ist A ganz wichtig.	Wichtigkeit der Jause als Ritual für A	Pausensituation: Jause als Ritual für A Rückzugsmöglichkeit
05 06 07	er is daun ah oft für sich, weil er den Rückzug meiner Meinung nach braucht. [Mhm, mhm...] Weil er für seine Verhältnisse schon viel geleistet hat.	L meint, A braucht den Rückzug, wenn A viel geleistet hat.	Jause als Rückzugsmöglichkeit nach geleisteter Arbeit	

Abs. 09	Transkript	Paraphrase	Generalisierung	Reduktion Orientierungspunkte
Zeile	Jo, jo. Gibt's in der Pause irgendwas, wo ma sogn kennt, das hat heute gefehlt und a Situation verfälscht?			
01	Er hot schon immer wieder Kinder, die ihm ansprechen,	L sagt, in der Pause sprechen Kinder A immer wieder an.	Kontaktnahme mit A durch andere Kinder	Andere Kinder sprechen A an, vice versa eher selten.

Anhang

02	also er spricht selten Kinder an. Er is so für sich,	L meint, A spricht Kinder selten an.	Selten Kontaktnahme mit anderen Kindern durch A	Manchmal ist die Kontaktaufnahme durch andere von A nicht erwünscht, heute aber positiv erlebt. Schwankende Reaktionen von A auf Kontaktnahme A braucht ein „Für-sich-Sein“.
03 04 05	er is auch manchmal grantig, wenn ihm andere Kinder ansprechen, weil er meiner Meinung nach braucht so dieses so für sich zu sein... ah..	L berichtet, dass A manchmal grantig wird, wenn er von anderen Kindern angesprochen wird, da A manchmal ein „Für-sich-Sein“ braucht.	Manchmal Kontaktnahme durch andere Kinder von A nicht gewünscht, A braucht ein „Für-sich-Sein“	
06 07	und heute hat ihm a Kind an'gsprochen, des hot ihm aber gepasst grad.	L berichtet, dass A heute von einem Kind angesprochen wurde und dies für A gepasst hat.	Kontaktnahme mit A durch anderes Kind positiv erlebt	
08 09	Des is afoch maunchmoi so, maunchmoi is ea grantig, maunchmoi mag er's eh, ... [Ja...] ...des ...	L meint, das wechselt immer wieder.	Schwankende Reaktionen von A auf Kontaktnahme	
10 11	er is a oft zehn Minuten mit seinem Brot beschäftigt oder mit seinen Joghurt. Des is so...	L sagt, dass A oft zehn Minuten mit der Jause beschäftigt ist.	A braucht ein „Für-sich-Sein“	

Abs. 10	Transkript	Paraphrase	Generalisierung	Reduktion Orientierungspunkte
Zeile	Des hast, wenn wir's zusammenfassen, war insgesamt ... [Kollegin: Mhm...] ...etwa vierzig Minuten Sequenz für Sie.. [Kollegin: Jo, eigentlich scho...] ...eigentlich typisch für die Situation..			
01	... nicht verfälscht durch die Kamera meiner Meinung nach.. [Ja...]	L meint, es gab heute durch die Videokamera keine Verfälschung der Situationen.	Keine Verfälschung der Situationen durch die Videoaufnahmen	Keine Verfälschung der Situationen durch die Videoaufnahmen
02 03	... und gaunz.. a dieser Rückzug in der Bücherecke des is gaunz wie immer eigentlich.	L meint, auch der Rückzug von A in die Bücherecke war typisch.	~~Alltagssituation~~	

Abs. 11	Transkript	Paraphrase	Generalisierung	Reduktion Orientierungspunkte
Zeile	Gibt's irgendwos, wos wos Sie noch sagen wollen? Wos Sie uns noch mitgeben wollen? Wos Sie no erwähnen wollen?			
01 02 03	Ja, dass ich schon gespannt bin, (lacht) wie sich [Schüler/in A] in zwei Jahren entwickelt, ich hoff natürlich auf eine Weiterentwicklung (lacht).	L ist auf die Entwicklung von A in den zwei Jahren gespannt und hofft auf eine Weiterentwicklung.	Erwartung der (Weiter)Entwicklung	Erwartungshaltung von L
04 05	Ich wird mein Bestes dazu beitragen (lacht). Also besten Dank!	L möchte ihr Bestes dazu beitragen.	Positives Beitragen von L	

Die Kollegin stuft den erlebten Unterrichtsbeginn als typisch ein. So beginnt der Schultag mit der Abgabe der Mitteilungshefte. Dieses Ritual ist den Kindern schon geläufig, sie benötigen dazu grundsätzlich keine

Aufforderung mehr. Für Schüler/in A ist es typisch, noch eine Aufforderung seitens der Lehrer/innen zu brauchen. Die Kollegin meint, Schüler/in A würde diese besondere Zuwendung genießen.

Auch die Arbeitssituation wird von der Kollegin als eine typische eingeschätzt. Schüler/in A wirkt bei der Arbeit oft abwesend und lässt sich leicht ablenken. So beschäftigt sich das Kind oft mit anderen Tätigkeiten, z.B. schaut Schüler/in A in die Luft, spielt mit einem Bleistift oder knüllt ein Papier zusammen. Es kommt vor, dass Schüler/in A beim Arbeiten abschweift. Auf diesbezügliche Hinweise seitens der Lehrerin und auf deren Versuch, die Tätigkeit von Schüler/in A auf die wesentliche Aufgabe zu lenken, reagiert das Kind eher ungehalten. Es möchte dann selbständig entscheiden, was es arbeitet. Die Kollegin lenkt in diesem Fall ein. Sie attestiert Schüler/in A grundsätzlich ein positives Arbeitsverhalten.

Speziell an der heutigen Arbeitssituation von Schüler/in A war, dass der Sitznachbar des Kindes fehlte. Zu diesem hat Schüler/in A ein Konkurrenzdenken. Die beiden erhalten oft gleiche Arbeitsaufträge, die der Sitznachbar meist früher erledigen kann. Dies führt oft zu Frustrationen bei Schüler/in A, die manchmal vom Kind selbst bewältigt werden können, manchmal aber auch der Unterstützung seitens der Lehrerin bedürfen. Aufgrund der Abwesenheit des Sitznachbarn kam es heute nicht zu dieser Situation.

In der Pausensituation hat die Jause rituellen Charakter für Schüler/in A. Das Kind versteht die Jause als Belohnung für geleistete Arbeit und als Rückzugsmöglichkeit. In der Pause kommt es immer wieder zu Kontaktaufnahmen mit Schüler/in A, die grundsätzlich von den anderen Kindern ausgehen. Schüler/in A ist hier eher selten aktiv. Manchmal ist der Kontakt von Schüler/in A nicht gewünscht, die Kollegin spricht hier von einem Bedürfnis des Kindes nach einem „Für-sich-Sein“. In der erlebten Pausensituation wurde die Kontaktaufnahme durch andere Kinder von Schüler/in A positiv aufgenommen. Die Kollegin berichtet, dass die Reaktionen von Schüler/in A eben schwankend sind.

Die Kollegin schätzt das heutige Verhalten von Schüler/in A positiv ein.

Abschließend meint die Kollegin, dass es durch die Videoaufnahmen zu keiner Verfälschung der Schulsituationen gekommen ist. Sie hofft auf eine (positive) Weiterentwicklung von Schüler/in A und möchte ihr Bestes dazu beitragen.

Schüler/in B – Jahrgangsklasse

Transkript:

Interviewer: Ja, heute ist elfte Mai, ich bin heute in der [Schuladresse] in der [Klassenbezeichnung] bei [Schüler/in B] gewesen und hab' gefilmt und sitz' jetzt da mit der [Name Lehrerin] und möchte einfach noch ein paar kurze Fragen stellen, Code wäre [Code]. Ja, [Name Lehrerin], wie hast du den heutigen Schultag persönlich erlebt? Wie ist es dir gegangen?

Kollegin: Ja, war ein bissl intensiver als sonst, weil... ahm... eben aus gegebenem Anlass gestern mit dem Ausflug, [Interviewer: Mhm!] mit den zwei Schülern, die da [Interviewer: Ja.] weggelaufen sind, [Interviewer: Ja.] mussten wir das eben heute in der Früh besprechen, [Interviewer: abklären...] abklären... ahm... ich mein', wir machen schon immer, hab'n ma Sach'n, wo man was abklären muss, aber das war halt heute wirklich so eine intensive Situation...ja, neben allem anderen, wo ma' halt natürlich mit den Kindern redet, wenn irgendwas akut is', [Interviewer: Mhm.] ahm...aber trotz allem, obwohl's intensiv war, auch sehr konstruktiv erlebt. [Interviewer: Ja, ja.] also, auch so von den Kindern, von den Diskussionen, von den Wortmeldungen hab ich's also sehr positiv erlebt. [Interviewer: Mhm, ja.] sehr...sehr konstruktiv. [Interviewer: Ja.] ..Ja.

Interviewer: Ahm, jetzt zu den einzelnen Sequenzen, ich hab' ja drei Sequenzen, ah, gefilmt, zuerst war eben der Unterrichtsbeginn. [Kollegin: Mhm.] Woa dieser Unterrichtsbeginn heute in diesem Kreis sozusagen eine eher untypische Situation oder eine typische für einen Unterrichtsbeginn bei euch?

Kollegin: Ahm, also prinzipiell schaut's bei uns an sich typischerweise so aus, dass, wenn die Kinder in der Früh kommen, is' einmal eine gute, relativ lange Sequenz „Zeit für mich“, wo sie halt wirklich sich für sich was aussuchen dürfen, [Interviewer: Mhm.] da gibt's schon ein paar Vorgaben [Interviewer: Okay.] ahm... das war eben heute ein bissl eine Ausnahme durch das Gespräch.. [Interviewer: Mhm.]..ah, aber normalerweise hab'n wir halt so eine „Zeit für mich“ in der Früh.

Interviewer: Verstehe... jetzt war aber dieser Gesprächskreis, war des dann ah, ahm, also... macht ihr den sonst auch manchmal dann in der Früh?

Kollegin: Ja.

Interviewer: Schon, das ist also nicht so, dass das eine komplette Ausnahmesituation war...

Kollegin: Nein, überhaupt nicht. Also wenn, wenn was Akutes ist, dann setzen wir entweder sofort zusammen – das kann um elf auch sein, wenn irgendwas Aktuelles vorgefallen ist, [Interviewer: Okay.] aber sie kennen's auch, dass man sich in der Früh gleich zusammen setzt, [Interviewer: Ja.] also das war jetzt nicht neu für sie. [Interviewer: nicht neu..] Wir haben das immer wieder, dass wir uns zusammen setzen...entweder über Probleme reden oder einfach, wenn – weiß ich nicht – irgendwas Schönes zu erzählen ist oder nach den Ferien woll'n sie auch immer gerne erzählen, also sie kennen das, das war jetzt nicht so was ganz Untypisches.

Interviewer: Okay, gut. Ah, war das Verhalten von [Schüler/in B] in dieser Situation ein eher typisches oder ein eher untypisches, in dieser Viertelstunde da jetzt oder so im Morgenkreis?

Kollegin: Ja, nein, das war eigentlich so, wie sie is'. [Interviewer: wie sie is'.] So wie man sie erlebt..ahm..wobei, ich hab's eh einmal kurz erwähnt, [Interviewer: Mhm.] in der ersten Klasse war das kaum möglich, [Interviewer: Ja.] dass sie länger als drei Minuten bei uns sitzt. Das war heute schon toll, [Interviewer: Ja, Wahnsinn, ja.] da geht sie dann inzwischen einmal weg, [Interviewer: Genau.] nimmt halt wieder Kontakt zu den Kindern auf. Dann setzt sie sich wieder dazu oder sitzt bei einem von uns, [Interviewer: Ja.] oder spielt dazwischen einmal mit den Autos. [Interviewer: Genau.] Aber das war an sich für sie so...typisch.

Interviewer: . Es is' typisch so, aber wirklich, ich hab' das auch toll gefunden, wie lang sie eigentlich dann auch schon in dem [Kollegin: Ja.] Gesprächskreis war, ja...

Kollegin: Ja, und wir woll'n sie halt nicht aus der Situation dann rausnehmen, sondern da g'hört sie halt auch dazu, [Interviewer: Genau.] und deswegen ham ma wir das eigentlich so gemacht, dass sie auch immer dabei sitzen soll. [Interviewer: Ja.]

Interviewer: Ahm... eh alles...Verhalten beeinflussende Faktoren: Sie hat eh des so gezeigt, wie sie's immer tut...

Kollegin: Ja.

Interviewer: Und ...ja... unterstützende Materialien, oder so...Hat sie heute gute Laune gehabt, speziell, oder schlechte? Na, eigentlich... ganz...sehr...

Kollegin: Na, sie war eigentlich so, wie sie immer is'. [Interviewer: Wie immer, genau.] Also..sehr..sie hat da vorne so ihre kleine Ecke [Interviewer: Genau.] mit ihren Sachen, das weiß sie auch, da kann sie auch selber hingehen und sich was nehmen, [Interviewer: Ja.] zum Beispiel so für die „Zeit für mich“, [Interviewer: Mhm.] das klappt eigentlich schon recht gut. [Interviewer: Super.] Ahm, beziehungsweise, wenn das irgendwas is'.. ahm.. ja.. wo man halt mehrere Teile hat, das ham ma dann schon irgendwo am Regal [Interviewer: Ja.] die Spiele, das würde... das mach' dann ich mit ihr. [Interviewer: Ja, alles klar.] Aber prinzipiell, das war heute wirklich so typisch [Schüler/in B], gut drauf, ja, auch mit den Kindern.. Kontakt aufnehmen.. [Interviewer: Ja.] ja, dabei sein...

Interviewer: Fein, super. Ja, die zweite Sequenz, die ich..ah..gefilmt hab', war dann die Arbeitssituation, also, wo die Kinder dann im Arbeiten waren und wo du mit ihr dann auch gearbeitet hast, mit der Kiste. [Kollegin: Ja, mit der Kiste, genau.] Ahm, ja, woa des jetzt eine typische oder untypische Situation für eine Arbeitssituation mit [Schüler/in B]?

Kollegin: War eigentlich auch eine ganz typische Situation, ich mein', wir versuchen immer wieder – es kommt manchmal... is' sie nicht so willig, dann hat sie was anderes, was grad aktuell is'. [Interviewer: Mhm.] Ahm..dann schalt ma halt schon um und mach'n dann halt was mit ihr, wo sie jetzt grad bereit ist. [Interviewer: Ja.] Das kann auch zum Beispiel einmal sein an der Tafel mit der Kreide, [Interviewer: Mhm.] zum Beispiel. Also, es kann sein, dass ich was ganz anderes vorbereitet hab'... Ah... aber das sie halt da grad was anderes Aktuelles hat, was sie mehr interessiert.

Interviewer: Ja. Aber da kann man ja dann aktuell drauf eingehen, aber heute hat das eigentlich so geklappt, dass des...

Kollegin: Ja, das hat gut geklappt...

Interviewer: ...so mit der Kiste...sie auch...

Kollegin: Also, das war eine ganz typische Situation, auch... [Interviewer: Ja.] Also, sie ist dann schon kurz bei der Sache, dann braucht sie immer wieder eine Zeit für sich. Ich schau' aber dann schon, dass ich sie wieder zurückhol', weil das Einräumen, das is' halt so das Thema bei ihr, das schau ma wir schon, helf'n wir grad alle zusammen, dass sie das auch macht.

Interviewer: Fein, super. Und die Situation für die anderen Kinder war auch eine typische Arbeitssituation, das mit der Uhr im Kreis, zuerst?

Kollegin: Ja, das war auch ganz typisch. Also, wir ham sehr oft wirklich so Sequenzen, wo wir miteinander im Kreis was erarbeiten.

Interviewer: Genau. Okay...ahm.. ja, und dann noch zur Pausensituation, also die letzte Sequenz, ah, wo die Kinder vorne mit den... ich merk' mir den Namen nicht von diesen Kreisel... [Kollegin: Ja, Bey Blades, ja.] Bey Blades gespielt hamund [Schüler/in B] ja eigentlich sehr dabei war, war diese Pausensituation eine typische Pausensituation, für euch hier, auch?

Anhang

Kollegin: Ja, war ganz typisch. Also, das is' oft auch, wie g'sagt, in der „Zeit für mich“ in der Früh, wäre das zum Beispiel auch so eine typische Situation. [Interviewer: Ja.] Und da sitzt sie dann auch wirklich dabei und das g'fällt ihr. [Interviewer: Mhm.] Also, das hat sie auch, das fasziniert sie, wenn sich das so dreht, [Interviewer: Mhm.] Da is' sie auch dann bei den Buben dabei, und... also, das...ja...das war auch eine so eine typische Pausensituation.

Interviewer: Ja. Okay. Ja, na, mir is'...wär' nämlich auch nix aufgefallen, was nicht irgendwie typisch gewesen wär', also was...wo ich nachfragen würde, ob das typisch ist oder nicht.

Kollegin: Nein, das war ganz typisch, also, da geht sie dann auch hin und sitzt dabei, [Interviewer: Ja.] oder sie steht halt dann wieder auf, wenn sie's nicht interessiert, [Interviewer: Genau, und geht halt dann.] geht dann herum oder holt sich ihre Jause, [Schulglocke läutet.] das kann sie mittlerweile auch selber, [Interviewer: Mhm.] oder trinkt was, oder spielt mit den Autos. [Interviewer: Ja.]

Interviewer: Okay. Gut. Gibt's noch irgendetwas, was du noch erwähnen möchtest, zu heute? Ist irgendwas dir noch.. wichtig, aufgefallen?

Kollegin: Nein, es war eigentlich so ein..ein klassischer Vormittag in der [Klassenbezeichnung], eigentlich. [Interviewer: Wunderbar.] Also so ohne größere Zwischenfälle, sag' ich jetzt einmal, weil dadurch, dass wir eh ständig mit den Kindern auch über alles reden, war das jetzt auch nichts Außergewöhnliches, [Interviewer: Ja.] sich einmal wirklich wieder zusammensetzen, [Interviewer: Mhm.] nein, war so ein typischer..Vormittag. [Interviewer: Ein (Klassenbezeichnung)-Tag.] Ein [Klassenbezeichnung]-Tag war das, genau, bei [Name Lehrerin] und [Name zweite Lehrerin], ja.

Interviewer: Ha, ha! Danke, [Name Lehrerin]! Dankeschön!

Kollegin: Gerne!

Abs. 01	Transkript	Paraphrase (L = Lehrer/in)	Generalisierung	Reduktion Orientierungspunkte
Zeile ³⁸	Ja, heute ist der elfte Mai, ich bin heute in der [Schuladresse] in der [Klassenbezeichnung] bei [Schüler/in B] gewesen und hab' gefilmt und sitz' jetzt da mit der [Name Lehrerin] und möchte einfach noch ein paar kurze Fragen stellen, Code wäre [Code]. Ja, [Name Lehrerin], wie hast du den heutigen Schultag persönlich erlebt? Wie ist es dir gegangen?			
01	Ja, war ein bissl intensiver als sonst, weil... ahm...	L erlebte den Schultag intensiver als sonst.	Intensiverer Schultag als sonst	Spezielle Einschätzung
02 03	eben aus gegebenem Anlass gestern mit dem Ausflug, [Mhm!] mit den zwei Schülern, die da [Ja.] weggelaufen sind, [Ja.]	L berichtet, dass beim gestrigen Ausflug zwei Schüler weggelaufen sind.	Weglaufen zweier Schüler beim gestrigen Ausflug	Abklärung eines Vorfalles des Vortages in der Früh
04 05	mussten wir das eben heute in der Früh besprechen, [abklären...] abklären... ahm...	L sagt, dass dies in der Früh besprochen werden musste.	Abklärung des Vorfalles in der Früh	Intensive Gesprächssituation
06 07	ich mein', wir machen schon immer, hab'n ma Sach'n, wo man was abklären muss,	L stellt fest, dass immer wieder Sachen zum Abklären sind.	Abklärungen immer wieder nötig	Konstruktiv und positiv
08 09	aber das war halt heute wirklich so eine intensive Situation...ja, neben allem anderen,	L bezeichnet die heutige Gesprächssituation als intensiv.	Intensive Gesprächssituation	
10 11	wo ma' halt natürlich mit den Kindern redet, wenn irgendwas	L berichtet, dass bei akuten	~~Abklärungen immer wieder nötig~~	

³⁸ Vgl. Fußnote 37

Anhang

	akut is', [Mhm.] ahm...	Anlässen mit den Kindern gesprochen wird.		
12 13 14 15	aber trotz allem, obwohl's intensiv war, auch sehr konstruktiv erlebt. [Ja, ja.] also, auch so von den Kindern, von den Diskussionen, von den Wortmeldungen hab ich's also sehr positiv erlebt. [Mhm, ja.] sehr...sehr konstruktiv. [Ja.] ..Ja.	L erlebt das Gespräch dennoch – bezogen auf die Wortmeldungen und Diskussionen der Kinder – sehr konstruktiv und sehr positiv.	Erleben des Gesprächs als sehr konstruktiv und positiv	

Abs. 02	Transkript	Paraphrase	Generalisierung	Reduktion Orientierungspunkte
Zeile	Ahm, jetzt zu den einzelnen Sequenzen, ich hab' ja drei Sequenzen, ah, gefilmt, zuerst war eben der Unterrichtsbeginn. [Kollegin: Mhm.] Woa dieser Unterrichtsbeginn heute in diesem Kreis sozusagen eine eher untypische Situation oder eine typische für einen Unterrichtsbeginn bei euch?			
01 02 03 04	Ahm, also prinzipiell schaut's bei uns an sich typischerweise so aus, dass, wenn die Kinder in der Früh kommen, is' einmal eine gute, relativ lange Sequenz „Zeit für mich“, wo sie halt wirklich sich für sich was aussuchen dürfen, [Mhm.]	L berichtet, es dass in der Früh eine „Zeit für mich“ gibt, in der die Kinder sich aussuchen dürfen, was sie machen wollen.	Grundsätzliche Morgengestaltung durch eine „Zeit für mich“	Grundsätzliche Morgengestaltung durch eine „Zeit für mich“, mit Vorgaben seitens der Lehrerinnen
05	da gibt's schon ein paar Vorgaben [Okay.]	L sagt, dass es seitens der Lehrerinnen auch Vorgaben gibt, was die Kinder in der „Zeit für mich“ tun können.	Auch Vorgaben der Lehrerinnen für die „Zeit für mich“	Gesprächskreis als Ausnahmesituation am Morgen, aber schon manchmal erlebt
06 07	ahm... das war eben heute ein bissl eine Ausnahme durch das Gespräch.. [Mhm.]..	L stellt fest, dass das Gespräch heute insofern eine Ausnahmesituation war.	Gesprächskreis als Ausnahmesituation am Morgen	
08 09	ah, aber normalerweise hab'n wir halt so eine „Zeit für mich“ in der Früh.	L sagt, grundsätzlich gibt es in der Früh die „Zeit für mich“.	~~Grundsätzliche Morgengestaltung durch eine „Zeit für mich“~~	

Abs. 03	Transkript	Paraphrase	Generalisierung	Reduktion Orientierungspunkte
Zeile	Verstehe... jetzt war aber dieser Gesprächskreis, war des dann ah, ahm, also... macht ihr den sonst auch manchmal dann in der Früh?			
01	Ja.	L bestätigt, dass es aber auch manchmal einen Gesprächskreis in der Früh gibt.	Gesprächskreis als Ausnahmesituation am Morgen, aber schon manchmal erlebt	---

Abs. 04	Transkript	Paraphrase	Generalisierung	Reduktion Orientierungspunkte
Zeile	Schon, das ist also nicht so, dass das eine komplette Ausnahmesituation war...			

Anhang

01	Nein, überhaupt nicht.	L bestätigt, dass der Gesprächskreis keine Ausnahmesituation für die Kinder darstellt.	~~Gesprächskreis als Ausnahmesituation am Morgen, aber schon manchmal erlebt~~	Gesprächskreis bei akuten Problemen oder aktuellen Themen, den Kindern grundsätzlich bekannt
02 03 04 05	Also wenn, wenn was Akutes ist, dann setzen wir entweder sofort zusammen – das kann um elf auch sein, wenn irgendwas Aktuelles vorgefallen ist, [Okay.] aber sie kennen's auch, dass man sich in der Früh gleich zusammen setzt, [Ja.]	L berichtet, wenn es ein akutes Problem oder ein aktuelles Thema gibt, wird – egal zu welcher Zeit – ein Gesprächskreis gemacht.	Gesprächskreis bei akuten Problemen oder aktuellen Themen	
06 07	also das war jetzt nicht neu für sie. [nicht neu..] Wir haben das immer wieder, dass wir uns zusammen setzen...	L sagt, das ist nicht neu für die Kinder.	Gesprächskreis den Kindern grundsätzlich bekannt	
08 09 10	entweder über Probleme reden oder einfach, wenn – weiß ich nicht – irgendwas Schönes zu erzählen ist oder nach den Ferien woll'n sie auch immer gerne erzählen,	L berichtet, dass im Gesprächskreis über Probleme gesprochen wird, oder jemand möchte etwas Schönes – z.B. von den Ferien – erzählen.	~~Gesprächskreis bei akuten Problemen oder aktuellen Themen~~	
11	also sie kennen das, das war jetzt nicht so was ganz Untypisches.	L sagt, das ist nicht neu für die Kinder.	~~Gesprächskreis den Kindern grundsätzlich bekannt~~	

Abs. 05	Transkript	Paraphrase	Generalisierung	Reduktion Orientierungspunkte
Zeile	Okay, gut. Ah, war das Verhalten von [Schüler/in B] in dieser Situation ein eher typisches oder ein eher untypisches, in dieser Viertelstunde da jetzt oder so im Morgenkreis?			
01 02	Ja, nein, das war eigentlich so, wie sie is'. [wie sie is'.] So wie man sie erlebt..ahm..	L meint, das Verhalten von B im Morgenkreis war typisch.	Alltagssituation	Typisches Verhalten von B im Gesprächskreis
03 04 05	wobei, ich hab's eh einmal kurz erwähnt, [Mhm.] in der ersten Klasse war das kaum möglich, [Ja.] dass sie länger als drei Minuten bei uns sitzt.	L berichtet, in der ersten Klasse konnte B nicht länger als drei Minuten sitzen bleiben.	Nur kurzzeitiges Verweilen von B im Morgenkreis in der ersten Klasse	Bereits ausdauerndes Verweilen möglich
06	Das war heute schon toll, [Ja, Wahnsinn, ja.]	L meint, dass B heute sehr ausdauernd war.	Heute ausdauerndes Verweilen von B im Morgenkreis	Zeitweises Verlassen des Kreises durch B (Spiel mit Autos)
07	da geht sie dann inzwischen einmal weg, [Genau.]	L sagt, B verlässt manchmal kurz den Morgenkreis.	Manchmal kurzzeitiges Verlassen des Kreises durch B	Anschließend wieder Kontaktaufnahme durch B
08 09	nimmt halt wieder Kontakt zu den Kindern auf. Dann setzt sie sich wieder dazu oder sitzt bei einem von uns, [Ja.]	L stellt fest, anschließend nimmt B dann wieder Kontakt mit den Kindern oder einer Lehrerin auf.	Anschließend wieder Kontaktaufnahme durch B	
10	oder spielt dazwischen einmal mit den Autos. [Genau.]	L berichtet, dass B auch	Manchmal kurzzeitiges	

Anhang

		manchmal mit Autos spielt.	Verlassen des Kreises durch B (Spiel mit Autos)	
11	Aber das war an sich für sie so...typisch.	L meint, das Verhalten von B im Morgenkreis war typisch.	Alltagssituation	

Abs. 06	Transkript	Paraphrase	Generalisierung	Reduktion Orientierungspunkte
Zeile	Es is' typisch so, aber wirklich, ich hab' das auch toll gefunden, wie lang sie eigentlich dann auch schon in dem [Kollegin: Ja.] Gesprächskreis war, ja...			
01 02 03 04	Ja, und wir woll'n sie halt nicht aus der Situation dann rausnehmen, sondern da g'hört sie halt auch dazu, [Genau.] und deswegen ham ma wir das eigentlich so gemacht, dass sie auch immer dabei sitzen soll. [Ja.]	L berichtet, dass es die Intention der Lehrerinnen ist, dass B beim Gesprächskreis dabei sein soll, weil B auch „dazu“ gehört.	Teilnahme/Teilhabe von B am Gesprächskreis als Intention der Lehrerinnen	Teilnahme/Teilhabe von B am Gesprächskreis als Intention der Lehrerinnen

Abs. 07	Transkript	Paraphrase	Generalisierung	Reduktion Orientierungspunkte
Zeile	Ahm... eh alles...Verhalten beeinflussende Faktoren: Sie hat eh des so gezeigt, wie sie's immer tut... [Kollegin: Ja.] Und ...ja... unterstützende Materialien, oder so...Hat sie heute gute Laune gehabt, speziell, oder schlechte? Na, eigentlich... ganz...sehr...			
01	Na, sie war eigentlich so, wie sie immer is'. [Wie immer, genau.]	L stellt fest, dass das Verhalten von B heute typisch war.	Alltagssituation	Allgemeine Einschätzung
02 03 04 05	Also..sehr..sie hat da vorne so ihre kleine Ecke [Genau.] mit ihren Sachen, das weiß sie auch, da kann sie auch selber hingehen und sich was nehmen, [Ja.] zum Beispiel so für die „Zeit für mich“, [Mhm.]	L berichtet, dass B einen Bereich hat, in dem „ihre“ Sachen platziert sind und die sich B – z.B. in der „Zeit für mich“ – selbst nehmen kann.	Bereich mit Materialien für B, zur selbständigen Entnahme	Selbständige Entnahme von Materialien durch B von einem dafür vorgesehenen Bereich
06	das klappt eigentlich schon recht gut. [Super.]	L bestätigt, dass B sich schon selbständig Sachen von dem Bereich holt.	Selbständige Entnahme durch B bereits möglich	
07 08 09 10	Ahm, beziehungsweise, wenn das irgendwas is'.. ahm.. ja.. wo man halt mehrere Teile hat, das ham ma dann schon irgendwo am Regal [Ja.] die Spiele, das würde... das mach' dann ich mit ihr. [Ja, alles klar.]	L berichtet, es gibt aber auch Sachen, z.B. Spiele mit mehreren Teilen, die auf einem Regal liegen. Diese Materialien holt B nicht selbständig,	Verwaltung von komplexeren Materialien durch L	

Anhang

		sondern die Kollegin „verwaltet“ sie.		
11	Aber prinzipiell, das war heute wirklich so typisch [Schüler/in B],	L stellt fest, dass das Verhalten von B heute typisch war.	Alltagssituation	Gute Laune von B Aktive Kontaktaufnahme zu anderen Kindern
12	gut drauf,	L stellt fest, dass B „gut drauf“ war.	Positive Emotionslage von B	
13	ja, auch mit den Kindern.. Kontakt aufnehmen.. [Ja.] ja, dabei sein...	L sagt, B wollte heute auch mit den Kindern Kontakt aufnehmen.	Aktive Kontaktaufnahme von B zu anderen Kindern	

Abs. 08	Transkript	Paraphrase	Generalisierung	Reduktion Orientierungspunkte
Zeile	Fein, super. Ja, die zweite Sequenz, die ich..ah..gefilmt hab', war dann die Arbeitssituation, also, wo die Kinder dann im Arbeiten waren und wo du mit ihr dann auch gearbeitet hast, mit der Kiste. [Kollegin: Ja, mit der Kiste, genau.] Ahm, ja, woa des jetzt eine typische oder untypische Situation für eine Arbeitssituation mit [Schüler/in B]?			
01	War eigentlich auch eine ganz typische Situation,	L stellt fest, dass das Verhalten von B in der Arbeitssituation typisch war.	Alltagssituation	Typisches Verhalten von B in der Arbeitssituation Zeitweise unwilliges Arbeitsverhalten Hinwendung zur Beschäftigung mit für B persönlich relevanten Gegenständen (Malen an der Tafel) Einlenken der Lehrerinnen
02	ich mein', wir versuchen immer wieder – es kommt manchmal... is' sie nicht so willig,	L berichtet, dass B sich manchmal unwillig zeigt.	Zeitweise unwilliges Arbeitsverhalten	
04	dann hat sie was anderes, was grad aktuell is'. [Mhm.]	L meint, B möchte sich dann mit dem beschäftigen, das B gerade interessiert.	Hinwendung zur Beschäftigung mit für B persönlich relevanten Gegenständen	
05	Ahm..dann schalt ma halt schon um und mach'n dann halt was mit ihr, wo sie jetzt grad bereit ist. [Ja.]	L berichtet, dass die Lehrerinnen in diesem Fall oft einlenken und dem Interesse von B nachkommen.	Einlenken der Lehrerinnen	
07	Das kann auch zum Beispiel einmal sein an der Tafel mit der Kreide, [Mhm.] zum Beispiel.	L sagt, dass B z.B. gerne mit Kreide an der Tafel malt.	z.B. Malen an der Tafel	
09	Also, es kann sein, dass ich was ganz anderes vorbereitet hab'... Ah... aber das sie halt da grad was anderes Aktuelles hat, was sie mehr interessiert.	L meint, B möchte sich manchmal mit dem beschäftigen, das B gerade interessiert.	Hinwendung zur Beschäftigung mit für B persönlich relevanten Gegenständen	

Abs. 09	Transkript	Paraphrase	Generalisierung	Reduktion Orientierungspunkte
Zeile	Ja. Aber da kann man ja dann aktuell drauf eingehen, aber			

Anhang

	heute hat das eigentlich so geklappt, dass des... [Kollegin: Ja, das hat gut geklappt...] ...so mit der Kiste...sie auch...			
01	Also, das war eine ganz typische Situation, auch... [Ja.]	L stellt fest, dass das Verhalten von B in der Arbeitssituation typisch war.	~~Alltagssituation~~	Kurze Fokussierung auf einen Lerngegenstand Auszeit
02 03	Also, sie ist dann schon kurz bei der Sache, dann braucht sie immer wieder eine Zeit für sich.	L stellt fest, dass B für kurze Zeit auf einen Lerngegenstand fokussiert sein kann, aber anschließend „Zeit für sich“ braucht.	Fokussierung von B auf einen Lerngegenstand für kurze Zeit, anschließend Bedarf von B nach einer Auszeit	Orientierung auf Lerngegenstand durch L
04	Ich schau' aber dann schon, dass ich sie wieder zurückhol',	L versucht, die Aufmerksamkeit von B immer wieder auf den Lerngegenstand zu lenken.	Mehrmalig Orientierung auf den Lerngegenstand durch L	
05	weil das Einräumen, das is' halt so das Thema bei ihr,	L berichtet, dass das Einräumen von Materialien „ein Thema“ bei B darstellt.	Einräumen von Materialien ist „Thema“ bei B.	
06 07	das schau ma wir schon, helf'n wir grad alle zusammen, dass sie das auch macht.	L sagt, dass alle zusammenhelfen, um B zum Einräumen der Materialien zu bewegen.	Unterstützung zur Bewältigung von Kindern und Lehrerinnen	Thematik „Einräumen“ Unterstützung aller

Abs. 10	Transkript	Paraphrase	Generalisierung	Reduktion Orientierungspunkte
Zeile	Fein, super. Und die Situation für die anderen Kinder war auch eine typische Arbeitssituation, das mit der Uhr im Kreis, zuerst?			
01 02	Ja, das war auch ganz typisch. Also, wir ham sehr oft wirklich so Sequenzen, wo wir miteinander im Kreis was erarbeiten.	L bestätigt, dass die Arbeitssituation auch für die anderen Kinder eine typische war.	~~Alltagssituation~~	Allgemeine Einschätzung

Abs. 11	Transkript	Paraphrase	Generalisierung	Reduktion Orientierungspunkte
Zeile	Genau. Okay...ahm.. ja, und dann noch zur Pausensituation, also die letzte Sequenz, ah, wo die Kinder vorne mit den... ich merk' mir den Namen nicht von diesen Kreisel...[Kollegin: Ja, Bey Blades, ja.] Bey Blades gespielt ham und [Schüler/in B] ja eigentlich sehr dabei war, war diese Pausensituation eine typische Pausensituation, für euch hier, auch?			
01	Ja, war ganz typisch.	L bestätigt, dass die Pausensituation typisch war.	~~Alltagssituation~~	Allgemeine Einschätzung
02	Also, das is' oft auch, wie g'sagt, in	L stellt fest, auch	~~Alltagssituation~~	Aktive Teilhabe durch B

Anhang

03	der „Zeit für mich“ in der Früh, wäre das zum Beispiel auch so eine typische Situation. [Ja.]	die „Zeit für mich“ wäre auch so eine typische Situation.		
04	Und da sitzt sie dann auch wirklich dabei und das g'fällt ihr. [Mhm.]	L berichtet, dass B in diesen Situationen gerne bei den anderen Kindern ist.	Aktive Teilhabe durch B	
05 06	Also, das hat sie auch, das fasziniert sie, wenn sich das so dreht, [Mhm.]	L meint, B fasziniert das Drehen der Spielkreisel der Kinder.	Aktive Teilhabe durch B	
07	Da is' sie auch dann bei den Buben dabei, und...	L sagt, B ist da bei den Buben dabei.	Aktive Teilhabe durch B	
08	also, das...ja...das war auch eine so eine typische Pausensituation.	L bestätigt, dass die Pausensituation typisch war.	Alltagssituation	

Abs. 12	Transkript	Paraphrase	Generalisierung	Reduktion Orientierungspunkte
Zeile	Ja. Okay. Ja, na, mir is'...wär' nämlich auch nix aufgefallen, was nicht irgendwie typisch gewesen wär', also was...wo ich nachfragen würde, ob das typisch ist oder nicht.			
01	Nein, das war ganz typisch,	L bestätigt, dass die Pausensituation typisch war.	Alltagssituation	Abwendung bei Desinteresse Finden anderer Beschäftigungen
02	also, da geht sie dann auch hin und sitzt dabei, [Ja.]	L berichtet, dass B in diesen Situationen gerne bei den anderen Kindern ist.	Aktive Teilhabe durch B	
03 04	oder sie steht halt dann wieder auf, wenn sie's nicht interessiert, [Genau, und geht halt dann.] geht dann herum	L berichtet, dass B bei Desinteresse aufsteht und weggeht.	Abwendung von B bei Desinteresse	
05 06	oder holt sich ihre Jause, (Schulglocke läutet.) das kann sie mittlerweile auch selber, [Mhm.] oder trinkt was,	L berichtet, dass B dann auch selbständig die Jause holt oder trinken geht.	Finden von anderer Beschäftigung	
07	oder spielt mit den Autos. [Ja.]	L sagt, dass B dann auch mit Autos spielt.	Finden von anderer Beschäftigung	

Abs. 13	Transkript	Paraphrase	Generalisierung	Reduktion Orientierungspunkte
Zeile	Okay. Gut. Gibt's noch irgendetwas, was du noch erwähnen möchtest, zu heute? Ist irgendwas dir noch.. wichtig, aufgefallen?			
01 02	Nein, es war eigentlich so ein..ein klassischer Vormittag in der [Klassenbezeichnung], eigentlich. [Wunderbar.]	L stellt fest, dass der Vormittag typisch war.	Alltagssituation	Allgemeine Einschätzung
03 04 05	Also so ohne gröbere Zwischenfälle, sag' ich jetzt einmal, weil dadurch, dass wir eh ständig mit den Kindern	L stellt fest, dass auch der Gesprächskreis	Alltagssituation	

Anhang

06	auch über alles reden, war das jetzt auch nichts Außergewöhnliches, [Ja.] sich einmal wirklich wieder zusammensetzen, [Mhm.]	nichts Außergewöhnliches war.		
07 08 09	nein, war so ein typischer..Vormittag. [Ein (Klassenbezeichnung)-Tag.] Ein [Klassenbezeichnung]-Tag war das, genau, bei [Name Lehrerin] und [Name zweite Lehrerin], ja.	L stellt fest, dass der Vormittag typisch war.	Alltagssituation	

Zu Beginn des Interviews erwähnt die Kollegin, den heutigen Schultag intensiver erlebt zu haben als sonst.

Der Schultag beginnt normalerweise mit einer „Zeit für mich“, die die Kinder selbst gestalten dürfen, wenn auch teils mit Vorgaben der Kolleginnen.

Dieser Tag begann mit einem Gesprächskreis, in dem ein Vorfall des Vortages besprochen wurde. Zwei Schüler waren bei einem Ausflug weggelaufen. Daraus ergab sich eine intensive Gesprächssituation, die aber von der Kollegin hinsichtlich der Wortmeldungen und der Diskussionen der Kinder als sehr konstruktiv und positiv eingeschätzt wird.

Gesprächskreise sind in der Klasse grundsätzlich üblich. Dabei werden akute Probleme bzw. aktuelle Themen besprochen, oder Kinder berichten von einem schönen Erlebnis z.B. aus den Ferien.

Das Verhalten von Schüler/in B im Gesprächskreis war typisch. Die Kollegin berichtet, dass mittlerweile ein ausdauerndes Verweilen von Schüler/in B im Kreis möglich ist. Speziell heute war der Verbleib nach Einschätzung der Kollegin besonders lange. Zeitweise verlässt Schülerin B den Kreis und beschäftigt sich z.B. mit Spielzeugautos. Danach nimmt Schüler/in B wieder Kontakt mit den Kindern oder einer Lehrerin auf. Die Kollegin erwähnt, dass die Teilnahme bzw. Teilhabe von Schüler/in B am Gesprächskreis Intention der beiden Lehrerinnen ist.

Die Kollegin berichtet von einem Bereich im Klassenraum, in dem sich Materialien befinden, die von Schüler/in B selbständig entnommen werden können und dass das Kind dies bereits beherrscht. In der Arbeitssituation zeigt Schüler/in B zeitweise Unwilligkeit. Da möchte das Kind nicht mit den vorbereiteten Materialien arbeiten, sondern mit für das Kind relevanten Gegenständen, z.B. möchte das Kind lieber mit der Kreide an der Tafel malen. Meist lenken die Kolleginnen dann ein und kommen dem Interesse des Kindes nach.

Schüler/in B kann in der Arbeitssituation kurz ihre Aufmerksamkeit auf einen Lerngegenstand fokussieren.

Anschließend benötigt sie eine kleine Auszeit. Die Kollegin versucht in der Arbeitssituation mehrmalig, Schüler/in B wieder auf den Lerngegenstand zu orientieren. Bei Schüler/in B ist das Einräumen von Materialien ein spezielles Thema. Hier helfen Kinder und Lehrerinnen zusammen, um Schüler/in B zum Einräumen zu bewegen. In der Pause zeigt Schüler/in B auch typisches Verhalten. Das Kind ist bei den anderen Kindern dabei und nimmt auch aktiv Kontakt auf. Sobald das Geschehen bei Schüler/in B kein Interesse mehr weckt, findet das Kind andere Beschäftigungen wie Jause holen oder mit Autos spielen.

Nach Einschätzung der Kollegin hatte Schüler/in B heute gute Laune und nahm aktiv mit anderen Kindern Kontakt auf. Grundsätzlich stellt die Kollegin fest, dass das Verhalten von Schüler/in B an diesem Tag typisch war.

10.2 Detaillierte Auswertungstabellen zur 3. Teilphase des Pretests zur Interaktions-Analyse (Sequenz X2 und X3)

Sequenz 2 (Arbeitsphase)

Schüler/in X sitzt mit der „Kommunikationspuppe“ in der Spiel-/Lesecke, eine Lehrerin ist bei ihr. Dann begeben sich die beiden zum Sitzplatz von Schüler/in X und arbeiten mit einer großen Lernuhr. Die anderen Kinder arbeiten im Klassengespräch mit der zweiten Lehrerin. Schüler/in X kommuniziert über die Puppe. Später wird ein englisches Lied gesungen, Schüler/in X hört zu. Schließlich geht die Lehrerin weg, ein Kind kommt zu Schüler/in X und arbeitet an der Lernuhr weiter. Die beiden begeben sich mit der Lernuhr in die Spiel-/Lesecke. Auch mit diesem Kind kommuniziert Schüler/in X über die Puppe.

Tabelle 73: Sequenz X2 / CG, MW

Übereinstimmung: 47

Nichtübereinstimmung: 43

Intertester/innen-Reliabilität: 0,52 oder 52,2 %

.) Hierarchische Wertung

nicht beobachtbar	4	→	1% = 0,86

	partnerschaftlich		aversiv	
	numerisch	%	numerisch	%
I – vK	1	1,2	0	0
I – gK	35	40,7	0	0
I – phK	0	0	0	0
I – vE	0	0	0	0
I – gE	14	16,3	3	3,5
I – phE	5	5,8	1	1,2
I gesamt	55	64	4	4,7
keine I	27	31,3		

.) Mittelwerte

nicht beobachtbar	2,5	→	1% = 0,875

	partnerschaftlich		aversiv	
	numerisch	%	numerisch	%
I – vK	9	10,3	0	0
I – gK	28	32	0	0
I – phK	0	0	0	0
I – vE	0	0	0	0
I – gE	25,5	29,1	2	2,3
I – phE	2,5	2,9	0,5	0,6
I gesamt	65	74,3	2,5	2,9
keine I	20	22,8		

.) Wertung der übereinstimmenden Verzeichnungen

nicht beobachtbar	1

Nichtübereinstimmung + „nicht beobachtbar“ (Wert A)	44
Maximum (90) – Wert A	46
1% →	0,46

	partnerschaftlich		aversiv	
	numerisch	%	numerisch	%
I – vK	1	2,2	0	0
I – gK	19	41,3	0	0
I – phK	0	0	0	0
I – vE	0	0	0	0
I – gE	14	30,4	0	0
I – phE	0	0	0	0
I gesamt	34	73,9	0	0
keine I	12	26,1		

Tabelle 74: Sequenz X2 / RG, MW

Übereinstimmung: 76

Nichtübereinstimmung: 14

Intertester/innen-Reliabilität: 0,84 oder 84,4 %

.) Hierarchische Wertung

nicht beobachtbar	2	→ 1% = 0,88		
	partnerschaftlich	aversiv		
	numerisch	%	numerisch	%
I – vK	0	0	0	0
I – gK	36	40,9	0	0
I – phK	0	0	0	0
I – vE	0	0	0	0
I – gE	21	23,9	1	1,1
I – phE	3	3,4	0	0
I gesamt	60	68,2	1	1,1
keine I	27	30,7		

.) Mittelwerte

nicht beobachtbar	2	→ 1% = 0,88			
	partnerschaftlich		aversiv		
	numerisch	%	numerisch	%	
I – vK	0,5	0,6	0	0	
I – gK	37	42	0,5	0,6	
I – phK	0	0	0	0	
I – vE	0	0	0	0	
I – gE	24,5	27,8	1,5	1,7	
I – phE	1,5	1,7	0	0	
I gesamt	63,5	72,1	2	2,3	
keine I	22,5	25,6			

.) Wertung der übereinstimmenden Verzeichnungen

nicht beobachtbar	2

Nichtübereinstimmung + „nicht beobachtbar“ (Wert A)	16
Maximum (90) – Wert A	74
1% →	0,74

	partnerschaftlich		aversiv	
	numerisch	%	numerisch	%
I – vK	0	0	0	0
I – gK	35	47,3	0	0
I – phK	0	0	0	0
I – vE	0	0	0	0
I – gE	21	28,4	0	0
I – phE	0	0	0	0
I gesamt	56	75,7	0	0
keine I	18	24,3		

Tabelle 75: Sequenz X2 / CG, RG

Übereinstimmung: 46
Nichtübereinstimmung: 44

Intertester/innen-Reliabilität: 0,51 oder 51,1 %

.) Hierarchische Wertung

nicht beobachtbar	4	→	1% = 0,86

	partnerschaftlich		aversiv	
	numerisch	%	numerisch	%
I – vK	0	0	0	0
I – gK	37	43	0	0
I – phK	0	0	0	0
I – vE	0	0	0	0
I – gE	12	14	2	2,3
I – phE	5	5,8	1	1,2
I gesamt	54	62,8	3	3,5
keine I	29	33,7		

.) Mittelwerte

nicht beobachtbar	2,5	→	1% = 0,875

	partnerschaftlich		aversiv	
	numerisch	%	numerisch	%
I – vK	8,5	9,7	0	0
I – gK	29	33,1	0,5	0,6
I – phK	0	0	0	0
I – vE	0	0	0	0
I – gE	22	25,1	1,5	1,7
I – phE	4	4,6	0,5	0,6
I gesamt	63,5	72,5	2,5	2,9
keine I	21,5	24,6		

.) Wertung der übereinstimmenden Verzeichnungen

nicht beobachtbar	1

Nichtübereinstimmung + „nicht beobachtbar“ (Wert A)	45
Maximum (90) – Wert A	45
1% →	0,45

	partnerschaftlich		aversiv	
	numerisch	%	numerisch	%
I – vK	0	0	0	0
I – gK	19	42,2	0	0
I – phK	0	0	0	0
I – vE	0	0	0	0
I – gE	12	26,7	0	0
I – phE	1	2,2	0	0
I gesamt	32	71,1	0	0
keine I	13	28,9		

Sequenz 3 (Pause)

Schüler/in X geht zunächst in die Spiel-/Lesecke. Ein zweites Kind kommt dazu und spricht mit Schüler/in X. Eine Lehrerin fordert die Kinder auf, ihre Jause zu essen. Das zweite Kind geht auf seinen Platz, Schüler/in X bleibt vorerst in der Spiel-/Lesecke und beschäftigt sich mit der „Kommunikationspuppe“. Schließlich begibt sich Schüler/in X auf den Sitzplatz, räumt die Jause aus, isst und trinkt.

Tabelle 76: Sequenz X3 / CG, MW

Übereinstimmung: 86
Nichtübereinstimmung: 4

Intertester/innen-Reliabilität: 0,95 oder 95,5 %

.) Hierarchische Wertung

nicht beobachtbar	7	→	1% = 0,83

	partnerschaftlich		aversiv	
	numerisch	%	numerisch	%
I – vK	0	0	0	0
I – gK	3	3,6	1	1,2
I – phK	0	0	0	0
I – vE	0	0	0	0
I – gE	1	1,2	0	0
I – phE	0	0	0	0
I gesamt	4	4,8	1	1,2
keine I	78	94		

.) Mittelwerte

nicht beobachtbar	5,5	→	1% = 0,845

	partnerschaftlich		aversiv	
	numerisch	%	numerisch	%
I – vK	0	0	0	0
I – gK	3,5	4,1	1	1,2
I – phK	0	0	0	0
I – vE	0	0	0	0
I – gE	1,5	1,8	0	0
I – phE	0	0	0	0
I gesamt	5	5,9	1	1,2
keine I	78,5	92,9		

.) Wertung der übereinstimmenden Verzeichnungen

nicht beobachtbar	4

Nichtübereinstimmung + „nicht beobachtbar“ (Wert A)	8
Maximum (90) – Wert A	82
1% →	0,82

	partnerschaftlich		aversiv	
	numerisch	%	numerisch	%
I – vK	0	0	0	0
I – gK	3	3,7	1	1,2
I – phK	0	0	0	0
I – vE	0	0	0	0
I – gE	1	1,2	0	0
I – phE	0	0	0	0
I gesamt	4	4,9	1	1,2
keine I	77	93,9		

Tabelle 77: Sequenz X3 / RG, MW

Übereinstimmung: 85

Nichtübereinstimmung: 5

Intertester/innen-Reliabilität: 0,94 oder 94,4 %

.) Hierarchische Wertung

nicht beobachtbar	7	→ 1% = 0,83			
	partnerschaftlich		aversiv		
	numerisch	%	numerisch	%	
I – vK	0	0	0	0	
I – gK	3	3,6	1	1,2	
I – phK	0	0	0	0	
I – vE	0	0	0	0	
I – gE	1	1,2	0	0	
I – phE	0	0	0	0	
I gesamt	4	4,8	1	1,2	
keine I	78	94			

.) Mittelwerte

nicht beobachtbar	7	→ 1% = 0,845			
	partnerschaftlich		aversiv		
	numerisch	%	numerisch	%	
I – vK	0	0	0	0	
I – gK	4	4,7	1	1,2	
I – phK	0	0	0	0	
I – vE	0	0	0	0	
I – gE	1	1,2	0	0	
I – phE	0	0	0	0	
I gesamt	5	5,9	1	1,2	
keine I	78,5	92,9			

.) Wertung der übereinstimmenden Verzeichnungen

nicht beobachtbar	4

Nichtübereinstimmung + „nicht beobachtbar“ (Wert A)	9
Maximum (90) – Wert A	81
1% →	0,81

	partnerschaftlich		aversiv		
	numerisch	%	numerisch	%	
I – vK	0	0	0	0	
I – gK	3	3,7	0	0	
I – phK	0	0	0	0	
I – vE	0	0	0	0	
I – gE	1	1,2	0	0	
I – phE	0	0	0	0	
I gesamt	4	4,9	0	0	
keine I	77	95,1			

Tabelle 78: Sequenz X3 / CG, RG

Übereinstimmung: 83

Nichtübereinstimmung: 7

Intertester/innen-Reliabilität: 0,92 oder 92,2 %

.) Hierarchische Wertung

nicht beobachtbar	9	→	1% = 0,81	
	partnerschaftlich		aversiv	
	numerisch	%	numerisch	%
I – vK	0	0	0	0
I – gK	3	3,7	1	
I – phK	0	0	0	0
I – vE	0	0	0	0
I – gE	1	1,2	0	0
I – phE	0	0	0	0
I gesamt	4	4,9	1	1,2
keine I	76	93,9		

.) Mittelwerte

nicht beobachtbar	7	→ 1% = 0,83			
	partnerschaftlich		aversiv		
	numerisch	%	numerisch	%	
I – vK	0	0	0	0	
I – gK	3,5	4,2	1	1,2	
I – phK	0	0	0	0	
I – vE	0	0	0	0	
I – gE	1,5	1,8	0	0	
I – phE	0	0	0	0	
I gesamt	5	6	1	1,2	
keine I	77	92,8			

.) Wertung der übereinstimmenden Verzeichnungen

nicht beobachtbar	5

Nichtübereinstimmung + „nicht beobachtbar“ (Wert A)	12
Maximum (90) – Wert A	78
1% →	0,78

	partnerschaftlich		aversiv	
	numerisch	%	numerisch	%
I – vK	0	0	0	0
I – gK	3	3,8	0	0
I – phK	0	0	0	0
I – vE	0	0	0	0
I – gE	1	1,3	0	0
I – phE	0	0	0	0
I gesamt	4	5,1	0	0
keine I	74	94,9		

10.3 Detaillierte Auswertungstabellen zur 4. Teilphase des Pretests zur Interaktions-Analyse

Schüler/in C – Jahrgangsklasse

Sequenz 1 (Unterrichtsbeginn)

Der Unterricht beginnt. Die Kinder stellen sich an, um in den Turnsaal zu gehen. (Die Turnsequenz wird nicht aufgezeichnet.) Danach begeben sich die Schüler/innen mit SPF mit der Sonderschullehrerin in den Zweitraum. Dort arbeiten die Kinder in ihren Mathematikbüchern. Schüler/in C arbeitet auch noch mit Anschauungsmaterial. Es kommt immer wieder zu Interaktionen mit der Sonderschullehrerin.

Tabelle 79: Sequenz C1

Übereinstimmung: 83

Nichtübereinstimmung: 7

Intertester/innen-Reliabilität: 0,92 oder 92,2 %

.) Hierarchische Wertung

nicht beobachtbar	2	→ 1% = 0,88

	partnerschaftlich		aversiv	
	numerisch	%	numerisch	%
I – vK	0	0	0	0
I – gK	1	1,1	0	0
I – phK	0	0	0	0
I – vE	44	50	0	0
I – gE	0	0	0	0
I – phE	0	0	0	0
I gesamt	45	51,1	0	0
keine I	43	48,9		

.) Mittelwerte

nicht beobachtbar	2	→ 1% = 0,88

	partnerschaftlich		aversiv	
	numerisch	%	numerisch	%
I – vK	0	0	0	0
I – gK	2	2,3	0	0
I – phK	0	0	0	0
I – vE	45,5	51,7	0	0
I – gE	1	1,1	0	0
I – phE	0,5	0,6	0	0
I gesamt	49	55,7	0	0
keine I	39	44,3		

.) Wertung der übereinstimmenden Verzeichnungen

nicht beobachtbar	2

Nichtübereinstimmung + „nicht beobachtbar“ (Wert A)	9
Maximum (90) – Wert A	81
1% →	0,81

	partnerschaftlich		aversiv	
	numerisch	%	numerisch	%
I – vK	0	0	0	0
I – gK	1	1,2	0	0
I – phK	0	0	0	0
I – vE	44	54,3	0	0
I – gE	0	0	0	0
I – phE	0	0	0	0
I gesamt	45	55,5	0	0
keine I	36	44,5		

Sequenz 2 (Arbeitsphase)

Die begonnenen Arbeiten werden fortgesetzt.

Tabelle 80: Sequenz C2

Übereinstimmung: 89
Nichtübereinstimmung: 1

Intertester/innen-Reliabilität: 0,99 oder 98,9 %

.) Hierarchische Wertung

nicht beobachtbar	0	→ 1% = 0,9			
	partnerschaftlich		aversiv		
	numerisch	%	numerisch	%	
I – vK	0	0	0	0	
I – gK	2	2,2	0	0	
I – phK	0	0	0	0	
I – vE	37	41,1	0	0	
I – gE	0	0	0	0	
I – phE	0	0	0	0	
I gesamt	39	43,3	0	0	
keine I	51	56,7			

.) Mittelwerte

nicht beobachtbar	0	→ 1% = 0,9			
	partnerschaftlich		aversiv		
	numerisch	%	numerisch	%	
I – vK	0,5	0,6	0	0	
I – gK	1,5	1,6	0	0	
I – phK	0	0	0	0	
I – vE	37	41,1	0	0	
I – gE	0	0	0	0	
I – phE	0	0	0	0	
I gesamt	39	43,3	0	0	
keine I	51	56,7			

.) Wertung der übereinstimmenden Verzeichnungen

nicht beobachtbar	0

Nichtübereinstimmung + „nicht beobachtbar“ (Wert A)	1
Maximum (90) – Wert A	89
1% →	0,89

	partnerschaftlich		aversiv		
	numerisch	%	numerisch	%	
I – vK	0	0	0	0	
I – gK	1	1,1	0	0	
I – phK	0	0	0	0	
I – vE	37	41,6	0	0	
I – gE	0	0	0	0	
I – phE	0	0	0	0	
I gesamt	38	42,7	0	0	
keine I	51	57,3			

Sequenz 3 (Pause)

Alle Kinder sitzen am Platz und richten ihre Jause her. Ein Kind verteilt Süßigkeiten, weil es Geburtstag hatte. Schließlich wird gejausnet. Am Schluss werden die übrigen Süßigkeiten und die Jausenutensilien weggeräumt. Schüler/in C erhält dabei Hilfe vom Sitznachbarn.

Tabelle 81: Sequenz C3

Übereinstimmung: 81

Nichtübereinstimmung: 9

Intertester/innen-Reliabilität: 0,9 oder 90 %

.) Hierarchische Wertung

nicht beobachtbar	0	→ 1% = 0,9			
	partnerschaftlich		aversiv		
	numerisch	%	numerisch	%	
I – vK	4	4,4	0	0	
I – gK	6	6,7	0	0	
I – phK	1	1,1	0	0	
I – vE	1	1,1	0	0	
I – gE	0	0	0	0	
I – phE	0	0	0	0	
I gesamt	12	13,3	0	0	
keine I	78	86,7			

.) Mittelwerte

nicht beobachtbar	0	→ 1% = 0,9			
	partnerschaftlich		aversiv		
	numerisch	%	numerisch	%	
I – vK	4,5	5	0	0	
I – gK	8,5	9,4	0	0	
I – phK	1	1,1	0	0	
I – vE	1	1,1	0	0	
I – gE	0,5	0,6	0	0	
I – phE	0	0	0	0	
I gesamt	15,5	17,2	0	0	
keine I	74,5	82,8			

.) Wertung der übereinstimmenden Verzeichnungen

nicht beobachtbar	0

Nichtübereinstimmung + „nicht beobachtbar“ (Wert A)	9
Maximum (90) – Wert A	81
1% →	0,81

	partnerschaftlich		aversiv		
	numerisch	%	numerisch	%	
I – vK	4	4,9	0	0	
I – gK	5	6,2	0	0	
I – phK	0	0	0	0	
I – vE	1	1,2	0	0	
I – gE	0	0	0	0	
I – phE	0	0	0	0	
I gesamt	10	12,3	0	0	
keine I	71	87,7			

Schüler/in E – Mehrstufenklasse

Sequenz 1 (Unterrichtsbeginn)

Die Kinder sitzen auf Sesseln im Morgenkreis. Ein Kind stellt ein Buch vor.

Tabelle 82: Sequenz E1

Übereinstimmung: 89

Nichtübereinstimmung: 1

Intertester/innen-Reliabilität: 0,99 oder 98,9 %

.) Hierarchische Wertung

nicht beobachtbar	0	→ 1% = 0,9			
	partnerschaftlich		aversiv		
	numerisch	%	numerisch	%	
I – vK	0	0	0	0	
I – gK	1	1,1	0	0	
I – phK	0	0	0	0	
I – vE	1	1,1	0	0	
I – gE	2	2,2	0	0	
I – phE	0	0	0	0	
I gesamt	4	4,4	0	0	
keine I	86	95,6			

.) Mittelwerte

nicht beobachtbar	0	→ 1% = 0,9			
	partnerschaftlich		aversiv		
	numerisch	%	numerisch	%	
I – vK	0	0	0	0	
I – gK	1	1,1	0	0	
I – phK	0	0	0	0	
I – vE	1	1,1	0	0	
I – gE	2,5	2,8	0	0	
I – phE	0	0	0	0	
I gesamt	4,5	5	0	0	
keine I	85,5	95			

.) Wertung der übereinstimmenden Verzeichnungen

nicht beobachtbar	0

Nichtübereinstimmung + „nicht beobachtbar“ (Wert A)	1
Maximum (90) – Wert A	89
1% →	0,89

	partnerschaftlich		aversiv		
	numerisch	%	numerisch	%	
I – vK	0	0	0	0	
I – gK	1	1,1	0	0	
I – phK	0	0	0	0	
I – vE	1	1,1	0	0	
I – gE	2	2,2	0	0	
I – phE	0	0	0	0	
I gesamt	4	4,4	0	0	
keine I	85	95,6			

Sequenz 2 (Arbeitsphase)

Schüler/in E sitzt mit anderen Kindern in einer Gruppe auf einem Teppich. Die Volksschullehrerin erarbeitet im Gruppengespräch verschiedene Linienarten (Geometrie). Danach arbeiten die Kinder selbständig in Kleingruppen mit Kärtchen weiter.

Tabelle 83: Sequenz E2

Übereinstimmung: 78
Nichtübereinstimmung: 12

Intertester/innen-Reliabilität: 0,87 oder 86,7 %

.) Hierarchische Wertung

nicht beobachtbar	3	→ 1% = 0,87		
	partnerschaftlich		aversiv	
	numerisch	%	numerisch	%
I – vK	9	10,4	1	1,1
I – gK	12	13,8	0	0
I – phK	1	1,1	0	0
I – vE	2	2,3	0	0
I – gE	0	0	0	0
I – phE	1	1,1	0	0
I gesamt	25	28,7	1	1,1
keine I	61	70,2		

.) Mittelwerte

nicht beobachtbar	3	→ 1% = 0,87			
	partnerschaftlich		aversiv		
	numerisch	%	numerisch	%	
I – vK	12,5	14,4	1	1,1	
I – gK	11	12,6	0	0	
I – phK	0,5	0,6	0	0	
I – vE	2	2,3	0	0	
I – gE	0	0	0	0	
I – phE	0,5	0,6	0	0	
I gesamt	26,5	30,5	1	1,1	
keine I	59,5	68,4			

.) Wertung der übereinstimmenden Verzeichnungen

nicht beobachtbar	3

Nichtübereinstimmung + „nicht beobachtbar“ (Wert A)	15
Maximum (90) – Wert A	75
1% →	0,75

	partnerschaftlich		aversiv	
	numerisch	%	Numerisch	%
I – vK	9	12	1	1,3
I – gK	6	8	0	0
I – phK	0	0	0	0
I – vE	1	1,3	0	0
I – gE	0	0	0	0
I – phE	0	0	0	0
I gesamt	16	21,3	1	1,3
keine I	58	77,4		

Sequenz 3 (Pause)

Die Schüler/innen suchen sich einen Jausenplatz bei einem Tisch. Schüler/in E sitzt mit anderen Kindern am Tisch. Alle jausen.

Tabelle 84: Sequenz E3

Übereinstimmung: 88

Nichtübereinstimmung: 2

Intertester/innen-Reliabilität: 0,98 oder 97,8 %

.) Hierarchische Wertung

nicht beobachtbar	2	→ 1% = 0,88			
	partnerschaftlich		aversiv		
	numerisch	%	numerisch	%	
I – vK	1	1,1	0	0	
I – gK	0	0	0	0	
I – phK	3	3,4	0	0	
I – vE	0	0	0	0	
I – gE	0	0	0	0	
I – phE	0	0	0	0	
I gesamt	4	4,5	0	0	
keine I	84	95,5			

.) Mittelwerte

nicht beobachtbar	2	→ 1% = 0,88			
	partnerschaftlich		aversiv		
	numerisch	%	numerisch	%	
I – vK	1	1,1	0	0	
I – gK	0	0	0	0	
I – phK	3,5	4	0	0	
I – vE	0,5	0,5	0	0	
I – gE	0	0	0	0	
I – phE	0	0	0	0	
I gesamt	5	5,6	0	0	
keine I	83	94,4			

.) Wertung der übereinstimmenden Verzeichnungen

nicht beobachtbar	2

Nichtübereinstimmung + „nicht beobachtbar“ (Wert A)	4
Maximum (90) – Wert A	86
1% →	0,86

	partnerschaftlich		aversiv		
	numerisch	%	numerisch	%	
I – vK	1	1,2	0	0	
I – gK	0	0	0	0	
I – phK	3	3,5	0	0	
I – vE	0	0	0	0	
I – gE	0	0	0	0	
I – phE	0	0	0	0	
I gesamt	4	4,7	0	0	
keine I	82	95,3			

Schüler/in F – Mehrstufenklasse

Sequenz 1 (Unterrichtsbeginn)

Die Kinder sitzen auf dem Boden im Morgenkreis. Es wird der Tagesablauf besprochen. Schüler/in F hat eine Kappe auf. Nach einer Weile zieht das Kind die Kappe über das Gesicht. Ein anderes Kind zieht die Kappe wieder hoch. Etwas später legt sich Schüler/in F in die Ecke auf einen Polster.

Eine Studentin liest eine Geschichte vor. Schüler/in F spielt mit Handpuppen und versucht mit diesen Kontakt mit anderen Mitschüler/innen aufzunehmen.

Tabelle 85: Sequenz F1

Übereinstimmung: 87
Nichtübereinstimmung: 3

Intertester/innen-Reliabilität: 0,97 oder 96,7 %

.) Hierarchische Wertung

nicht beobachtbar	1	→ 1% = 0,89			
	partnerschaftlich		aversiv		
	numerisch	%	numerisch	%	
I – vK	4	4,5	0	0	
I – gK	9	10,1	0	0	
I – phK	0	0	0	0	
I – vE	1	1,1	0	0	
I – gE	0	0	0	0	
I – phE	0	0	0	0	
I gesamt	14	15,7	0	0	
keine I	75	84,3			

.) Mittelwerte

nicht beobachtbar	1	→ 1% = 0,89			
	partnerschaftlich		aversiv		
	numerisch	%	numerisch	%	
I – vK	4,5	5,1	0	0	
I – gK	9,5	10,7	0	0	
I – phK	0	0	0	0	
I – vE	1,5	1,7	0	0	
I – gE	0	0	0	0	
I – phE	0	0	0	0	
I gesamt	15,5	17,5	0	0	
keine I	73,5	82,5			

.) Wertung der übereinstimmenden Verzeichnungen

nicht beobachtbar	1

Nichtübereinstimmung + „nicht beobachtbar“ (Wert A)	4
Maximum (90) – Wert A	86
1% →	0,86

	partnerschaftlich		aversiv		
	numerisch	%	numerisch	%	
I – vK	4	4,6	0	0	
I – gK	9	10,5	0	0	
I – phK	0	0	0	0	
I – vE	1	1,2	0	0	
I – gE	0	0	0	0	
I – phE	0	0	0	0	
I gesamt	14	16,3	0	0	
keine I	72	83,7			

Sequenz 2 (Arbeitsphase)

Die Sonderschullehrerin setzt sich mit Schüler/in F an einen Tisch und erklärt dem Kind seine Aufgabe. Ein zweites Kind setzt sich dazu. Die Schüler/innen arbeiten in ihren Heften.

Tabelle 86: Sequenz F2

Übereinstimmung: 82
Nichtübereinstimmung: 8

Intertester/innen-Reliabilität: 0,91 oder 91,1 %

.) Hierarchische Wertung

nicht beobachtbar	3	→ 1% = 0,87			
	partnerschaftlich		aversiv		
	numerisch	%	numerisch	%	
I – vK	2	2,3	0	0	
I – gK	0	0	0	0	
I – phK	0	0	0	0	
I – vE	46	52,9	8	9,2	
I – gE	0	0	0	0	
I – phE	0	0	0	0	
I gesamt	48	55,2	8	9,2	
keine I	31	35,6			

.) Mittelwerte

nicht beobachtbar	3	→ 1% = 0,87			
	partnerschaftlich		aversiv		
	numerisch	%	numerisch	%	
I – vK	2	2,3	0	0	
I – gK	0	0	0	0	
I – phK	0	0	0	0	
I – vE	50	57,5	6,5	7,4	
I – gE	0	0	0	0	
I – phE	0	0	0	0	
I gesamt	52	59,8	6,5	7,4	
keine I	28,5	32,8			

.) Wertung der übereinstimmenden Verzeichnungen

nicht beobachtbar	3

Nichtübereinstimmung + „nicht beobachtbar“ (Wert A)	11
Maximum (90) – Wert A	79
1% →	0,79

	partnerschaftlich		aversiv		
	numerisch	%	numerisch	%	
I – vK	2	2,5	0	0	
I – gK	0	0	0	0	
I – phK	0	0	0	0	
I – vE	46	58,2	5	6,4	
I – gE	0	0	0	0	
I – phE	0	0	0	0	
I gesamt	48	60,7	5	6,4	
keine I	26	32,9			

Sequenz 3 (Pause)

Schüler/in F bewegt sich am Gang. Nach Aufforderung einer Lehrerin holt das Kind seine Jause, setzt sich zu einem Tisch und isst. Nach dem Wegräumen der Jausenutensilien spielen einige Kinder – auch Schüler/in F – am Gang Nachlaufen.

Tabelle 87: Sequenz F3

Übereinstimmung: 79

Nichtübereinstimmung: 11

Intertester/innen-Reliabilität: 0,88 oder 87,8 %

.) Hierarchische Wertung

nicht beobachtbar	3	→ 1% = 0,87		
	partnerschaftlich		aversiv	
	numerisch	%	numerisch	%
I – vK	48	55,2	0	0
I – gK	2	2,3	0	0
I – phK	0	0	3	3,4
I – vE	11	12,6	0	0
I – gE	0	0	0	0
I – phE	0	0	0	0
I gesamt	61	70,1	3	3,4
keine I	23	26,5		

.) Mittelwerte

nicht beobachtbar	3	→ 1% = 0,87		
	partnerschaftlich		aversiv	
	numerisch	%	numerisch	%
I – vK	51,5	59,2	0	0
I – gK	2	2,3	0	0
I – phK	0	0	1,5	1,7
I – vE	12	13,8	0	0
I – gE	0	0	0	0
I – phE	0	0	0	0
I gesamt	65,5	75,3	1,5	1,7
keine I	20	23		

.) Wertung der übereinstimmenden Verzeichnungen

nicht beobachtbar	3

Nichtübereinstimmung + „nicht beobachtbar“ (Wert A)	14
Maximum (90) – Wert A	76
1% →	0,76

	partnerschaftlich		aversiv	
	numerisch	%	numerisch	%
I – vK	48	63,1	0	0
I – gK	1	1,3	0	0
I – phK	0	0	0	0
I – vE	10	13,2	0	0
I – gE	0	0	0	0
I – phE	0	0	0	0
I gesamt	59	77,6	0	0
keine I	17	22,4		

10.4 Detaillierte Auswertungstabellen zu den Erhebungsphasen der Interaktions-Analyse

Schüler/in A – Jahrgangsklasse; 1. Erhebung

Sequenz 1 (Unterrichtsbeginn)

Tabelle 88: Sequenz A1

Übereinstimmung: 82

Nichtübereinstimmung: 8

Intertester-Reliabilität: 0,91 oder 91,1 %

nicht beobachtbar	2

Nichtübereinstimmung + „nicht beobachtbar“ (Wert A)	10
Maximum (90) – Wert A	80
1% →	0,8

	partnerschaftlich		aversiv	
	numerisch	%	numerisch	%
I – vK	0	0	0	0
I – gK	0	0	0	0
I – phK	0	0	0	0
I – vE	10	12,5	0	0
I – gE	0	0	0	0
I – phE	1	1,3	0	0
I gesamt	11	13,8	0	0
keine I	69	86,2		

Sequenz 2 (Arbeitsphase)

Tabelle 89: Sequenz A2

Übereinstimmung: 83

Nichtübereinstimmung: 7

Intertester-Reliabilität: 0,92 oder 92,2 %

nicht beobachtbar	1

Nichtübereinstimmung + „nicht beobachtbar“ (Wert A)	8
Maximum (90) – Wert A	82
1% →	0,82

	partnerschaftlich		aversiv	
	numerisch	%	numerisch	%
I – vK	0	0	0	0
I – gK	0	0	0	0
I – phK	0	0	0	0
I – vE	5	6,1	0	0
I – gE	0	0	0	0
I – phE	2	2,4	0	0
I gesamt	7	8,5	0	0
keine I	75	91,5		

Sequenz 3 (Pause)

Tabelle 90: Sequenz A3

Übereinstimmung: 87

Nichtübereinstimmung: 3

Intertester-Reliabilität: 0,97 oder 96,7 %

nicht beobachtbar	1

Nichtübereinstimmung + „nicht beobachtbar“ (Wert A)	4
Maximum (90) – Wert A	86
1% →	0,86

	partnerschaftlich		aversiv	
	numerisch	%	numerisch	%
I – vK	15	17,4	0	0
I – gK	0	0	0	0
I – phK	0	0	0	0
I – vE	0	0	0	0
I – gE	1	1,2	0	0
I – phE	0	0	0	0
I gesamt	16	18,6	0	0
keine I	70	81,4		

Schüler/in A – Jahrgangsklasse; 2. Erhebung

Sequenz 1 (Unterrichtsbeginn)

Tabelle 91: Sequenz A1

Übereinstimmung: 88

Nichtübereinstimmung: 2

Intertester-Reliabilität: 0,98

nicht beobachtbar	0

Nichtübereinstimmung + „nicht beobachtbar“ (Wert A)	2
Maximum (90) – Wert A	88
1% →	0,88

	partnerschaftlich		aversiv	
	numerisch	%	numerisch	%
I – vK	1	1,1	0	0
I – gK	0	0	0	0
I – phK	0	0	0	0
I – vE	3	3,4	0	0
I – gE	3	3,4	0	0
I – phE	0	0	0	0
I gesamt	7	7,9	0	0
keine I	81	92,1		

Sequenz 2 (Arbeitsphase)

Tabelle 92: Sequenz A2

Übereinstimmung: 84

Nichtübereinstimmung: 6

Intertester-Reliabilität: 0,93

nicht beobachtbar	0

Nichtübereinstimmung + „nicht beobachtbar“ (Wert A)	6
Maximum (90) – Wert A	84
1% →	0,84

	partnerschaftlich		aversiv	
	numerisch	%	numerisch	%
I – vK	0	0	0	0
I – gK	1	1,2	0	0
I – phK	0	0	0	0
I – vE	2	2,4	0	0
I – gE	0	0	0	0
I – phE	0	0	0	0
I gesamt	3	3,6	0	0
keine I	81	96,4		

Sequenz 3 (Pause)

Tabelle 93: Sequenz A3

Übereinstimmung: 89

Nichtübereinstimmung: 1

Intertester-Reliabilität: 0,99

nicht beobachtbar	0

Nichtübereinstimmung + „nicht beobachtbar“ (Wert A)	1
Maximum (90) – Wert A	89
1% →	0,89

	partnerschaftlich		aversiv	
	numerisch	%	numerisch	%
I – vK	0	0	0	0
I – gK	0	0	0	0
I – phK	0	0	0	0
I – vE	2	2,3	0	0
I – gE	0	0	0	0
I – phE	0	0	0	0
I gesamt	2	2,3	0	0
keine I	87	97,7		

Schüler/in B – Jahrgangsklasse; 1. Erhebung

Sequenz 1 (Unterrichtsbeginn)

Tabelle 94: Sequenz B1

Übereinstimmung: 88

Nichtübereinstimmung: 2

Intertester-Reliabilität: 0,98 oder 97,8 %

nicht beobachtbar	1

Nichtübereinstimmung + „nicht beobachtbar“ (Wert A)	3
Maximum (90) – Wert A	87
1% →	0,87

	partnerschaftlich		aversiv	
	Numerisch	%	numerisch	%
I – vK	0	0	0	0
I – gK	0	0	0	0
I – phK	11	12,6	0	0
I – vE	0	0	0	0
I – gE	0	0	0	0
I – phE	2	2,3	0	0
I gesamt	13	14,9	0	0
keine I	74	85,1		

Sequenz 2 (Arbeitsphase)

Tabelle 95: Sequenz B2

Übereinstimmung: 83

Nichtübereinstimmung: 7

Intertester-Reliabilität: 0,92 oder 92,2 %

nicht beobachtbar	0

Nichtübereinstimmung + „nicht beobachtbar“ (Wert A)	7
Maximum (90) – Wert A	83
1% →	0,83

	partnerschaftlich		aversiv	
	numerisch	%	numerisch	%
I – vK	0	0	0	0
I – gK	1	1,2	0	0
I – phK	4	4,8	3	3,6
I – vE	27	32,6	0	0
I – gE	0	0	0	0
I – phE	4	4,8	1	1,2
I gesamt	36	43,4	4	4,8
keine I	43	51,8		

Sequenz 3 (Pause)

Tabelle 96: Sequenz B3

Übereinstimmung: 89

Nichtübereinstimmung: 1

Intertester-Reliabilität: 0,99 oder 98,9 %

nicht beobachtbar	0

Nichtübereinstimmung + „nicht beobachtbar“ (Wert A)	1
Maximum (90) – Wert A	89
1% →	0,89

	partnerschaftlich		aversiv	
	numerisch	%	numerisch	%
I – vK	0	0	0	0
I – gK	0	0	0	0
I – phK	22	24,7	0	0
I – vE	0	0	0	0
I – gE	0	0	0	0
I – phE	0	0	0	0
I gesamt	22	24,7	0	0
keine I	67	75,3		

Schüler/in B - Jahrgangsklasse; 2. Erhebung

Sequenz 1 (Unterrichtsbeginn)

Tabelle 97: Sequenz B1

Übereinstimmung: 87

Nichtübereinstimmung: 3

Intertester-Reliabilität: 0,97

nicht beobachtbar	0

Nichtübereinstimmung + „nicht beobachtbar“ (Wert A)	3
Maximum (90) – Wert A	87
1% →	0,87

	partnerschaftlich		aversiv	
	numerisch	%	numerisch	%
I – vK	1	1,1	0	0
I – gK	6	6,9	0	0
I – phK	0	0	0	0
I – vE	7	8,1	0	0
I – gE	3	3,4	0	0
I – phE	0	0	0	0
I gesamt	17	19,5	0	0
keine I	70	80,5		

Sequenz 2 (Arbeitsphase)

Tabelle 98: Sequenz B2

Übereinstimmung: 89

Nichtübereinstimmung: 1

Intertester-Reliabilität: 0,99

nicht beobachtbar	0

Nichtübereinstimmung + „nicht beobachtbar“ (Wert A)	1
Maximum (90) – Wert A	89
1% →	0,89

	partnerschaftlich		aversiv	
	numerisch	%	numerisch	%
I – vK	0	0	0	0
I – gK	0	0	0	0
I – phK	0	0	0	0
I – vE	14	15,7	0	0
I – gE	6	6,7	0	0
I – phE	0	0	0	0
I gesamt	20	22,4	0	0
keine I	69	77,5		

Sequenz 3 (Pause)

Tabelle 99: Sequenz B3

Übereinstimmung: 87

Nichtübereinstimmung: 3

Intertester-Reliabilität: 0,97

nicht beobachtbar	1
Nichtübereinstimmung + „nicht beobachtbar“ (Wert A)	4
Maximum (90) – Wert A	86
1% →	0,86

	partnerschaftlich		aversiv	
	numerisch	%	numerisch	%
I – vK	0	0	0	0
I – gK	1	1,2	0	0
I – phK	0	0	0	0
I – vE	0	0	0	0
I – gE	0	0	0	0
I – phE	0	0	0	0
I gesamt	1	1,2	0	0
keine I	85	98,8		

Schüler/in C – Jahrgangsklasse; 1. Erhebung

Sequenz 1 (Unterrichtsbeginn)

Tabelle 100: Sequenz C1

Übereinstimmung: 83

Nichtübereinstimmung: 7

Intertester-Reliabilität: 0,92 oder 92,2 %

nicht beobachtbar	2
Nichtübereinstimmung + „nicht beobachtbar“ (Wert A)	9
Maximum (90) – Wert A	81
1% →	0,81

	partnerschaftlich		aversiv	
	numerisch	%	numerisch	%
I – vK	0	0	0	0
I – gK	1	1,2	0	0
I – phK	0	0	0	0
I – vE	44	54,3	0	0
I – gE	0	0	0	0
I – phE	0	0	0	0
I gesamt	45	55,5	0	0
keine I	36	44,5		

Sequenz 2 (Arbeitsphase)

Tabelle 101: Sequenz C2

Übereinstimmung: 89

Nichtübereinstimmung: 1

Intertester-Reliabilität: 0,99 oder 98,9 %

nicht beobachtbar	0

Nichtübereinstimmung + „nicht beobachtbar“ (Wert A)	1
Maximum (90) – Wert A	89
1% →	0,89

	partnerschaftlich		aversiv	
	numerisch	%	numerisch	%
I – vK	0	0	0	0
I – gK	1	1,1	0	0
I – phK	0	0	0	0
I – vE	37	41,6	0	0
I – gE	0	0	0	0
I – phE	0	0	0	0
I gesamt	38	42,7	0	0
keine I	51	57,3		

Sequenz 3 (Pause)

Tabelle 102: Sequenz C3

Übereinstimmung: 81

Nichtübereinstimmung: 9

Intertester-Reliabilität: 0,9 oder 90 %

nicht beobachtbar	0

Nichtübereinstimmung + „nicht beobachtbar“ (Wert A)	9
Maximum (90) – Wert A	81
1% →	0,81

	partnerschaftlich		aversiv	
	numerisch	%	numerisch	%
I – vK	4	4,9	0	0
I – gK	5	6,2	0	0
I – phK	0	0	0	0
I – vE	1	1,2	0	0
I – gE	0	0	0	0
I – phE	0	0	0	0
I gesamt	10	12,3	0	0
keine I	71	87,7		

Schüler/in C - Jahrgangsklasse; 2. Erhebung

Sequenz 1 (Unterrichtsbeginn)

Tabelle 103: Sequenz C1

Übereinstimmung: 89

Nichtübereinstimmung: 1

Intertester-Reliabilität: 0,99

nicht beobachtbar	0

Nichtübereinstimmung + „nicht beobachtbar“ (Wert A)	1
Maximum (90) – Wert A	89
1% →	0,89

	partnerschaftlich		aversiv	
	numerisch	%	numerisch	%
I – vK	0	0	0	0
I – gK	2	2,2	0	0
I – phK	0	0	0	0
I – vE	0	0	0	0
I – gE	2	2,2	0	0
I – phE	0	0	0	0
I gesamt	4	4,4	0	0
keine I	85	95,5		

Sequenz 2 (Arbeitsphase)

Tabelle 104: Sequenz C2

Übereinstimmung: 87

Nichtübereinstimmung: 3

Intertester-Reliabilität: 0,97

nicht beobachtbar	0

Nichtübereinstimmung + „nicht beobachtbar“ (Wert A)	3
Maximum (90) – Wert A	87
1% →	0,87

	partnerschaftlich		aversiv	
	numerisch	%	numerisch	%
I – vK	0	0	0	0
I – gK	0	0	0	0
I – phK	0	0	0	0
I – vE	55	63,2	0	0
I – gE	0	0	0	0
I – phE	0	0	0	0
I gesamt	55	63,2	0	0
keine I	32	36,8		

Sequenz 3 (Pause)

Tabelle 105: Sequenz C3

Übereinstimmung: 88

Nichtübereinstimmung: 2

Intertester-Reliabilität: 0,98

nicht beobachtbar	0

Nichtübereinstimmung + „nicht beobachtbar“ (Wert A)	2
Maximum (90) – Wert A	88
1% →	0,88

	partnerschaftlich		aversiv	
	numerisch	%	numerisch	%
I – vK	0	0	0	0
I – gK	1	1,1	0	0
I – phK	0	0	0	0
I – vE	0	0	0	0
I – gE	0	0	0	0
I – phE	0	0	0	0
I gesamt	1	1,1	0	0
keine I	87	98,9		

Schüler/in D – Mehrstufenklasse; 1. Erhebung

Sequenz 1 (Unterrichtsbeginn)

Tabelle 106: Sequenz D1

Übereinstimmung: 85

Nichtübereinstimmung: 5

Intertester-Reliabilität: 0,94 oder 94,4 %

nicht beobachtbar	0

Nichtübereinstimmung + „nicht beobachtbar“ (Wert A)	5
Maximum (90) – Wert A	85
1% →	0,85

	partnerschaftlich		aversiv	
	numerisch	%	numerisch	%
I – vK	0	0	0	0
I – gK	1	1,2	0	0
I – phK	1	1,2	0	0
I – vE	7	8,2	0	0
I – gE	3	3,5	0	0
I – phE	2	2,4	0	0
I gesamt	14	16,5	0	0
keine I	71	83,5		

Sequenz 2 (Arbeitsphase)

Tabelle 107: Sequenz D2

Übereinstimmung: 90

Nichtübereinstimmung: 0

Intertester-Reliabilität: 1,0 oder 100 %

nicht beobachtbar	0

Nichtübereinstimmung + „nicht beobachtbar“ (Wert A)	0
Maximum (90) – Wert A	90
1% →	0,9

	partnerschaftlich		aversiv	
	numerisch	%	numerisch	%
I – vK	0	0	0	0
I – gK	0	0	0	0
I – phK	0	0	0	0
I – vE	3	3,3	0	0
I – gE	0	0	0	0
I – phE	0	0	0	0
I gesamt	3	3,3	0	0
keine I	87	96,7		

Sequenz 3 (Pause)

Tabelle 108: Sequenz D3

Übereinstimmung: 89

Nichtübereinstimmung: 1

Intertester-Reliabilität: 0,99 oder 98,9 %

nicht beobachtbar	1

Nichtübereinstimmung + „nicht beobachtbar“ (Wert A)	2
Maximum (90) – Wert A	88
1% →	0,88

	partnerschaftlich		aversiv	
	numerisch	%	numerisch	%
I – vK	0	0	0	0
I – gK	0	0	0	0
I – phK	0	0	0	0
I – vE	0	0	0	0
I – gE	0	0	0	0
I – phE	0	0	0	0
I gesamt	0	0	0	0
keine I	88	100		

Schüler/in D – Mehrstufenklasse; 2. Erhebung

Sequenz 1 (Unterrichtsbeginn)

Tabelle 109: Sequenz D1

Übereinstimmung: 87

Nichtübereinstimmung: 3

Intertester-Reliabilität: 0,97

nicht beobachtbar	0

Nichtübereinstimmung + „nicht beobachtbar“ (Wert A)	3
Maximum (90) – Wert A	87
1% →	0,87

	partnerschaftlich		aversiv	
	numerisch	%	numerisch	%
I – vK	0	0	0	0
I – gK	0	0	0	0
I – phK	0	0	0	0
I – vE	10	11,5	0	0
I – gE	6	6,9	0	0
I – phE	16	18,4	0	0
I gesamt	32	36,8	0	0
keine I	55	63,2		

Sequenz 2 (Arbeitsphase)

Tabelle 110: Sequenz D2

Übereinstimmung: 86

Nichtübereinstimmung: 4

Intertester-Reliabilität: 0,96

nicht beobachtbar	0

Nichtübereinstimmung + „nicht beobachtbar“ (Wert A)	4
Maximum (90) – Wert A	86
1% →	0,86

	partnerschaftlich		aversiv	
	numerisch	%	numerisch	%
I – vK	0	0	0	0
I – gK	0	0	0	0
I – phK	0	0	0	0
I – vE	46	53,5	0	0
I – gE	3	3,5	0	0
I – phE	29	33,7	0	0
I gesamt	78	90,7	0	0
keine I	8	9,3		

Sequenz 3 (Pause)

Tabelle 111: Sequenz D3

Übereinstimmung: 81

Nichtübereinstimmung: 9

Intertester-Reliabilität: 0,9

nicht beobachtbar	0

Nichtübereinstimmung + „nicht beobachtbar“ (Wert A)	9
Maximum (90) – Wert A	81
1% →	0,81

	partnerschaftlich		aversiv	
	numerisch	%	numerisch	%
I – vK	5	6,2	0	0
I – gK	0	0	1	1,2
I – phK	0	0	0	0
I – vE	14	17,3	0	0
I – gE	3	3,7	0	0
I – phE	9	11,1	0	0
I gesamt	31	38,3	1	1,2
keine I	49	60,5		

Schüler/in E – Mehrstufenklasse; 1. Erhebung

Sequenz 1 (Unterrichtsbeginn)

Tabelle 112: Sequenz E1

Übereinstimmung: 89

Nichtübereinstimmung: 1

Intertester-Reliabilität: 0,99 oder 98,9 %

nicht beobachtbar	0

Nichtübereinstimmung + „nicht beobachtbar“ (Wert A)	1
Maximum (90) – Wert A	89
1% →	0,89

	partnerschaftlich		aversiv	
	numerisch	%	numerisch	%
I – vK	0	0	0	0
I – gK	1	1,1	0	0
I – phK	0	0	0	0
I – vE	1	1,1	0	0
I – gE	2	2,2	0	0
I – phE	0	0	0	0
I gesamt	4	4,4	0	0
keine I	85	95,6		

Sequenz 2 (Arbeitsphase)

Tabelle 113: Sequenz E2

Übereinstimmung: 78

Nichtübereinstimmung: 12

Intertester-Reliabilität: 0,87 oder 86,7 %

nicht beobachtbar	3
Nichtübereinstimmung + „nicht beobachtbar“ (Wert A)	15
Maximum (90) – Wert A	75
1% →	0,75

	partnerschaftlich		aversiv	
	numerisch	%	Numerisch	%
I – vK	9	12	1	1,3
I – gK	6	8	0	0
I – phK	0	0	0	0
I – vE	1	1,3	0	0
I – gE	0	0	0	0
I – phE	0	0	0	0
I gesamt	16	21,3	1	1,3
keine I	58	77,4		

Sequenz 3 (Pause)

Tabelle 114: Sequenz E3

Übereinstimmung: 88

Nichtübereinstimmung: 2

Intertester-Reliabilität: 0,98 oder 97,8 %

nicht beobachtbar	2
Nichtübereinstimmung + „nicht beobachtbar“ (Wert A)	4
Maximum (90) – Wert A	86
1% →	0,86

	partnerschaftlich		aversiv	
	numerisch	%	numerisch	%
I – vK	1	1,2	0	0
I – gK	0	0	0	0
I – phK	3	3,5	0	0
I – vE	0	0	0	0
I – gE	0	0	0	0
I – phE	0	0	0	0
I gesamt	4	4,7	0	0
keine I	82	95,3		

Schüler/in E – Mehrstufenklasse; 2. Erhebung

Sequenz 1 (Unterrichtsbeginn)

Tabelle 115: Sequenz E1

Übereinstimmung: 87

Nichtübereinstimmung: 3

Intertester-Reliabilität: 0,97

nicht beobachtbar	0

Nichtübereinstimmung + „nicht beobachtbar“ (Wert A)	3
Maximum (90) – Wert A	87
1% →	0,87

	partnerschaftlich		aversiv	
	numerisch	%	numerisch	%
I – vK	5	5,7	0	0
I – gK	4	4,6	0	0
I – phK	0	0	0	0
I – vE	1	1,1	0	0
I – gE	1	1,1	0	0
I – phE	0	0	0	0
I gesamt	11	12,6	0	0
keine I	76	87,4		

Sequenz 2 (Arbeitsphase)

Tabelle 116: Sequenz E2

Übereinstimmung: 82

Nichtübereinstimmung: 8

Intertester-Reliabilität: 0,91

nicht beobachtbar	1

Nichtübereinstimmung + „nicht beobachtbar“ (Wert A)	9
Maximum (90) – Wert A	81
1% →	0,81

	partnerschaftlich		aversiv	
	numerisch	%	numerisch	%
I – vK	8	9,9	0	0
I – gK	1	1,2	0	0
I – phK	0	0	0	0
I – vE	8	9,9	0	0
I – gE	3	3,7	0	0
I – phE	0	0	0	0
I gesamt	20	24,7	0	0
keine I	61	75,3		

Sequenz 3 (Pause)

Tabelle 117: Sequenz E3

Übereinstimmung: 84

Nichtübereinstimmung: 6

Intertester-Reliabilität: 0,93

nicht beobachtbar	1

Nichtübereinstimmung + „nicht beobachtbar“ (Wert A)	7
Maximum (90) – Wert A	83
1% →	0,83

	partnerschaftlich		aversiv	
	numerisch	%	numerisch	%
I – vK	4	4,8	0	0
I – gK	10	12	0	0
I – phK	0	0	0	0
I – vE	1	1,2	0	0
I – gE	0	0	0	0
I – phE	0	0	0	0
I gesamt	15	18	0	0
keine I	68	82		

Schüler/in F – Mehrstufenklasse; 1. Erhebung

Tabelle 118: Sequenz F1

Übereinstimmung: 87

Nichtübereinstimmung: 3

Intertester-Reliabilität: 0,97 oder 96,7 %

nicht beobachtbar	1

Nichtübereinstimmung + „nicht beobachtbar“ (Wert A)	4
Maximum (90) – Wert A	86
1% →	0,86

	partnerschaftlich		aversiv	
	numerisch	%	numerisch	%
I – vK	4	4,6	0	0
I – gK	9	10,5	0	0
I – phK	0	0	0	0
I – vE	1	1,2	0	0
I – gE	0	0	0	0
I – phE	0	0	0	0
I gesamt	14	16,3	0	0
keine I	72	83,7		

Sequenz 2 (Arbeitsphase)

Tabelle 119: Sequenz F2

Übereinstimmung: 82

Nichtübereinstimmung: 8

Intertester-Reliabilität: 0,91 oder 91,1 %

nicht beobachtbar	3

Nichtübereinstimmung + „nicht beobachtbar“ (Wert A)	11
Maximum (90) – Wert A	79
1% →	0,79

	partnerschaftlich		aversiv	
	numerisch	%	numerisch	%
I – vK	2	2,5	0	0
I – gK	0	0	0	0
I – phK	0	0	0	0
I – vE	46	58,2	5	6,4
I – gE	0	0	0	0
I – phE	0	0	0	0
I gesamt	48	60,7	5	6,4
keine I	26	32,9		

Sequenz 3 (Pause)

Tabelle 120: Sequenz F3

Übereinstimmung: 79

Nichtübereinstimmung: 11

Intertester-Reliabilität: 0,88 oder 87,8 %

nicht beobachtbar	3

Nichtübereinstimmung + „nicht beobachtbar“ (Wert A)	14
Maximum (90) – Wert A	76
1% →	0,76

	partnerschaftlich		aversiv	
	numerisch	%	numerisch	%
I – vK	48	63,1	0	0
I – gK	1	1,3	0	0
I – phK	0	0	0	0
I – vE	10	13,2	0	0
I – gE	0	0	0	0
I – phE	0	0	0	0
I gesamt	59	77,6	0	0
keine I	17	22,4		

Schüler/in F – Mehrstufenklasse; 2. Erhebung

Sequenz 1 (Unterrichtsbeginn)

Tabelle 121: Sequenz F1

Übereinstimmung: 89

Nichtübereinstimmung: 1

Intertester-Reliabilität: 0,99

nicht beobachtbar	2

Nichtübereinstimmung + „nicht beobachtbar“ (Wert A)	3
Maximum (90) – Wert A	87
1% →	0,87

	partnerschaftlich		aversiv	
	numerisch	%	numerisch	%
I – vK	0	0	0	0
I – gK	0	0	0	0
I – phK	0	0	0	0
I – vE	4	4,6	0	0
I – gE	0	0	0	0
I – phE	0	0	0	0
I gesamt	4	4,6	0	0
keine I	83	95,4		

Sequenz 2 (Arbeitsphase)

Tabelle 122: Sequenz F2

Übereinstimmung: 80

Nichtübereinstimmung: 10

Intertester-Reliabilität: 0,89

nicht beobachtbar	0

Nichtübereinstimmung + „nicht beobachtbar“ (Wert A)	10
Maximum (90) – Wert A	80
1% →	0,8

	partnerschaftlich		aversiv	
	numerisch	%	numerisch	%
I – vK	0	0	0	0
I – gK	0	0	0	0
I – phK	0	0	0	0
I – vE	32	40	0	0
I – gE	6	7,5	0	0
I – phE	0	0	0	0
I gesamt	38	47,5	0	0
keine I	42	52,5		

Sequenz 3 (Pause)

Tabelle 123: Sequenz F3

Übereinstimmung: 83

Nichtübereinstimmung: 7

Intertester-Reliabilität: 0,92

nicht beobachtbar	2
Nichtübereinstimmung + „nicht beobachtbar“ (Wert A)	9
Maximum (90) – Wert A	81
1% →	0,81

	partnerschaftlich		aversiv	
	numerisch	%	numerisch	%
I – vK	4	4,9	1	1,2
I – gK	7	8,6	1	1,2
I – phK	0	0	0	0
I – vE	3	3,7	0	0
I – gE	3	3,7	0	0
I – phE	0	0	0	0
I gesamt	17	20,9	2	2,4
keine I	62	76,5		

Schüler/in G – Mehrstufenklasse; 1. Erhebung

Sequenz 1 (Unterrichtsbeginn)

Tabelle 124: Sequenz G1

Übereinstimmung: 88

Nichtübereinstimmung: 2

Intertester-Reliabilität: 0,98 oder 97,8 %

nicht beobachtbar	2
Nichtübereinstimmung + „nicht beobachtbar“ (Wert A)	4
Maximum (90) – Wert A	86
1% →	0,86

	partnerschaftlich		aversiv	
	numerisch	%	numerisch	%
I – vK	1	1,2	0	0
I – gK	2	2,3	0	0
I – phK	1	1,2	0	0
I – vE	18	20,9	0	0
I – gE	0	0	0	0
I – phE	0	0	0	0
I gesamt	22	25,6	0	0
keine I	64	74,4		

Sequenz 2 (Arbeitsphase)

Tabelle 125: Sequenz G2

Übereinstimmung: 85

Nichtübereinstimmung: 5

Intertester-Reliabilität: 0,94 oder 94,4 %

nicht beobachtbar	2

Nichtübereinstimmung + „nicht beobachtbar“ (Wert A)	7
Maximum (90) – Wert A	83
1% →	0,83

	partnerschaftlich		aversiv	
	numerisch	%	numerisch	%
I – vK	6	7,2	0	0
I – gK	0	0	0	0
I – phK	0	0	0	0
I – vE	11	13,3	0	0
I – gE	0	0	0	0
I – phE	0	0	0	0
I gesamt	17	20,5	0	0
keine I	66	79,5		

Sequenz 3 (Pause)

Tabelle 126: Sequenz G3

Übereinstimmung: 84

Nichtübereinstimmung: 6

Intertester-Reliabilität: 0,93 oder 93,3 %

nicht beobachtbar	4

Nichtübereinstimmung + „nicht beobachtbar“ (Wert A)	10
Maximum (90) – Wert A	80
1% →	0,8

	partnerschaftlich		aversiv	
	numerisch	%	numerisch	%
I – vK	6	7,5	7	8,7
I – gK	1	1,3	2	2,5
I – phK	3	3,7	1	1,3
I – vE	0	0	1	1,3
I – gE	0	0	0	0
I – phE	0	0	0	0
I gesamt	10	12,5	11	13,8
keine I	59	73,7		

Schüler/in G – Mehrstufenklasse; 2. Erhebung

Sequenz 1 (Unterrichtsbeginn)

Tabelle 127: Sequenz G1

Übereinstimmung: 88

Nichtübereinstimmung: 2

Intertester-Reliabilität: 0,98

nicht beobachtbar	0

Nichtübereinstimmung + „nicht beobachtbar“ (Wert A)	2
Maximum (90) – Wert A	88
1% →	0,88

	partnerschaftlich		aversiv	
	numerisch	%	numerisch	%
I – vK	0	0	0	0
I – gK	2	2,3	0	0
I – phK	0	0	0	0
I – vE	2	2,3	0	0
I – gE	0	0	0	0
I – phE	0	0	0	0
I gesamt	4	4,6	0	0
keine I	84	95,4		

Sequenz 2 (Arbeitsphase)

Tabelle 128: Sequenz G2

Übereinstimmung: 90

Nichtübereinstimmung: 0

Intertester-Reliabilität: 1,0

nicht beobachtbar	6

Nichtübereinstimmung + „nicht beobachtbar“ (Wert A)	6
Maximum (90) – Wert A	84
1% →	0,84

	partnerschaftlich		aversiv	
	numerisch	%	numerisch	%
I – vK	9	10,7	0	0
I – gK	0	0	0	0
I – phK	0	0	0	0
I – vE	6	7,1	0	0
I – gE	0	0	0	0
I – phE	0	0	0	0
I gesamt	15	17,9	0	0
keine I	69	82,1		

Sequenz 3 (Pause)

Tabelle 129: Sequenz G3

Übereinstimmung: 85

Nichtübereinstimmung: 5

Intertester-Reliabilität: 0,94

nicht beobachtbar	4

Nichtübereinstimmung + „nicht beobachtbar“ (Wert A)	9
Maximum (90) – Wert A	81
1% →	0,81

	partnerschaftlich		aversiv	
	numerisch	%	numerisch	%
I – vK	20	24,7	0	0
I – gK	0	0	0	0
I – phK	0	0	0	0
I – vE	0	0	0	0
I – gE	0	0	0	0
I – phE	0	0	0	0
I gesamt	20	24,7	0	0
keine I	61	75,3		

Schüler/in H – Mehrstufenklasse; 1. Erhebung

Sequenz 1 (Unterrichtsbeginn)

Tabelle 130: Sequenz H1

Übereinstimmung: 85

Nichtübereinstimmung: 5

Intertester-Reliabilität: 0,94 oder 94,4 %

nicht beobachtbar	0

Nichtübereinstimmung + „nicht beobachtbar“ (Wert A)	5
Maximum (90) – Wert A	85
1% →	0,85

	partnerschaftlich		aversiv	
	numerisch	%	numerisch	%
I – vK	7	8,2	0	0
I – gK	0	0	0	0
I – phK	1	1,2	0	0
I – vE	47	55,3	0	0
I – gE	10	11,8	0	0
I – phE	0	0	0	0
I gesamt	65	76,5	0	0
keine I	20	23,5		

Sequenz 2 (Arbeitsphase)

Tabelle 131: Sequenz H2

Übereinstimmung: 83

Nichtübereinstimmung: 7

Intertester-Reliabilität: 0,92 oder 92,2 %

nicht beobachtbar	0
Nichtübereinstimmung + „nicht beobachtbar“ (Wert A)	7
Maximum (90) – Wert A	83
1% →	0,83

	partnerschaftlich		aversiv	
	numerisch	%	numerisch	%
I – vK	26	31,3	0	0
I – gK	4	4,8	0	0
I – phK	0	0	0	0
I – vE	24	28,9	0	0
I – gE	17	20,5	0	0
I – phE	0	0	0	0
I gesamt	71	85,5	0	0
keine I	12	14,5		

Sequenz 3 (Pause)

Tabelle 132: Sequenz H3

Übereinstimmung: 87

Nichtübereinstimmung: 3

Intertester-Reliabilität: 0,97 oder 96,7 %

nicht beobachtbar	0
Nichtübereinstimmung + „nicht beobachtbar“ (Wert A)	3
Maximum (90) – Wert A	87
1% →	0,87

	partnerschaftlich		aversiv	
	numerisch	%	numerisch	%
I – vK	21	24,2	0	0
I – gK	3	3,4	1	1,2
I – phK	0	0	0	0
I – vE	3	3,4	0	0
I – gE	3	3,4	0	0
I – phE	1	1,2	2	2,2
I gesamt	31	35,6	3	3,4
keine I	53	61		

Schüler/in H – Mehrstufenklasse; 2. Erhebung

Sequenz 1 (Unterrichtsbeginn)

Tabelle 133: Sequenz H1

Übereinstimmung: 84

Nichtübereinstimmung: 6

Intertester-Reliabilität: 0,93

nicht beobachtbar	0

Nichtübereinstimmung + „nicht beobachtbar“ (Wert A)	6
Maximum (90) – Wert A	84
1% →	0,84

	partnerschaftlich		aversiv	
	numerisch	%	numerisch	%
I – vK	0	0	0	0
I – gK	4	4,8	0	0
I – phK	0	0	0	0
I – vE	22	26,2	0	0
I – gE	1	1,1	0	0
I – phE	0	0	0	0
I gesamt	27	32,1	0	0
keine I	57	67,9		

Sequenz 2 (Arbeitsphase)

Tabelle 134: Sequenz H2

Übereinstimmung: 84

Nichtübereinstimmung: 6

Intertester-Reliabilität: 0,93

nicht beobachtbar	0

Nichtübereinstimmung + „nicht beobachtbar“ (Wert A)	6
Maximum (90) – Wert A	84
1% →	0,84

	partnerschaftlich		aversiv	
	numerisch	%	numerisch	%
I – vK	1	1,2	0	0
I – gK	0	0	0	0
I – phK	0	0	0	0
I – vE	16	19	0	0
I – gE	17	20,2	0	0
I – phE	0	0	0	0
I gesamt	34	40,4	0	0
keine I	50	59,5		

Sequenz 3 (Pause)

Tabelle 135: Sequenz H3

Übereinstimmung: 88

Nichtübereinstimmung: 2

Intertester-Reliabilität: 0,98

nicht beobachtbar	0

Nichtübereinstimmung + „nicht beobachtbar“ (Wert A)	2
Maximum (90) – Wert A	88
1% →	0,88

	partnerschaftlich		aversiv	
	numerisch	%	numerisch	%
I – vK	19	21,6	0	0
I – gK	4	4,5	1	1,1
I – phK	0	0	0	0
I – vE	4	4,5	0	0
I – gE	1	1,1	0	0
I – phE	0	0	0	0
I gesamt	28	31,8	1	1,1
keine I	59	67,1		

Schüler/in I – Mehrstufenklasse; 1. Erhebung

Sequenz 1 (Unterrichtsbeginn)

Tabelle 136: Sequenz I1

Übereinstimmung: 86

Nichtübereinstimmung: 4

Intertester-Reliabilität: 0,96 oder 95,6 %

nicht beobachtbar	1

Nichtübereinstimmung + „nicht beobachtbar“ (Wert A)	5
Maximum (90) – Wert A	85
1% →	0,85

	partnerschaftlich		aversiv	
	numerisch	%	numerisch	%
I – vK	0	0	0	0
I – gK	1	1,2	0	0
I – phK	1	1,2	0	0
I – vE	3	3,5	0	0
I – gE	1	1,2	0	0
I – phE	0	0	0	0
I gesamt	6	7,1	0	0
keine I	79	92,9		

Sequenz 2 (Arbeitsphase)

Tabelle 137: Sequenz I2

Übereinstimmung: 87

Nichtübereinstimmung: 3

Intertester-Reliabilität: 0,97 oder 96,7 %

nicht beobachtbar	0

Nichtübereinstimmung + „nicht beobachtbar“ (Wert A)	3
Maximum (90) – Wert A	87
1% →	0,87

	partnerschaftlich		aversiv	
	numerisch	%	numerisch	%
I – vK	0	0	0	0
I – gK	2	2,3	0	0
I – phK	0	0	0	0
I – vE	57	65,5	0	0
I – gE	2	2,3	0	0
I – phE	5	5,7	1	1,2
I gesamt	66	75,8	1	1,2
keine I	20	23		

Sequenz 3 (Pause)

Tabelle 138: Sequenz I3

Übereinstimmung: 84

Nichtübereinstimmung: 6

Intertester-Reliabilität: 0,93 oder 93,3 %

nicht beobachtbar	0

Nichtübereinstimmung + „nicht beobachtbar“ (Wert A)	6
Maximum (90) – Wert A	84
1% →	0,84

	partnerschaftlich		aversiv	
	numerisch	%	numerisch	%
I – vK	38	45,2	5	6
I – gK	1	1,2	0	0
I – phK	1	1,2	1	1,2
I – vE	3	3,6	0	0
I – gE	1	1,2	4	4,7
I – phE	3	3,6	0	0
I gesamt	47	56	10	11,9
keine I	27	32,1		

Schüler/in I – Mehrstufenklasse; 2. Erhebung

Sequenz 1 (Unterrichtsbeginn)

Tabelle 139: Sequenz I1

Übereinstimmung: 84

Nichtübereinstimmung: 6

Intertester-Reliabilität: 0,93

nicht beobachtbar	1

Nichtübereinstimmung + „nicht beobachtbar“ (Wert A)	7
Maximum (90) – Wert A	83
1% →	0,83

	partnerschaftlich		aversiv	
	numerisch	%	numerisch	%
I – vK	0	0	0	0
I – gK	1	1,2	0	0
I – phK	0	0	0	0
I – vE	14	16,9	0	0
I – gE	5	6	1	1,2
I – phE	1	1,2	0	0
I gesamt	21	25,3	1	1,2
keine I	61	73,5		

Sequenz 2 (Arbeitsphase)

Tabelle 140: Sequenz I2

Übereinstimmung: 84

Nichtübereinstimmung: 6

Intertester-Reliabilität: 0,93

nicht beobachtbar	2

Nichtübereinstimmung + „nicht beobachtbar“ (Wert A)	8
Maximum (90) – Wert A	82
1% →	0,82

	partnerschaftlich		aversiv	
	numerisch	%	numerisch	%
I – vK	0	0	0	0
I – gK	3	3,7	0	0
I – phK	0	0	0	0
I – vE	8	9,8	0	0
I – gE	9	11	0	0
I – phE	5	6	0	0
I gesamt	25	30,5	0	0
keine I	57	69,5		

Sequenz 3 (Pause)

Tabelle 141: Sequenz I3

Übereinstimmung: 86

Nichtübereinstimmung: 4

Intertester-Reliabilität: 0,96

nicht beobachtbar	2

Nichtübereinstimmung + „nicht beobachtbar“ (Wert A)	6
Maximum (90) – Wert A	84
1% →	0,84

	partnerschaftlich		aversiv	
	numerisch	%	numerisch	%
I – vK	11	13,1	0	0
I – gK	3	3,6	0	0
I – phK	0	0	0	0
I – vE	5	5,9	0	0
I – gE	1	1,2	0	0
I – phE	0	0	0	0
I gesamt	20	23,8	0	0
keine I	64	76,2		

Schüler/in J – Mehrstufenklasse; 1. Erhebung

Sequenz 1 (Unterrichtsbeginn)

Tabelle 142: Sequenz J1

Übereinstimmung: 87

Nichtübereinstimmung: 3

Intertester-Reliabilität: 0,97 oder 96,7 %

nicht beobachtbar	0

Nichtübereinstimmung + „nicht beobachtbar“ (Wert A)	3
Maximum (90) – Wert A	87
1% →	0,87

	partnerschaftlich		aversiv	
	numerisch	%	numerisch	%
I – vK	0	0	0	0
I – gK	0	0	0	0
I – phK	0	0	0	0
I – vE	10	11,5	0	0
I – gE	5	5,7	0	0
I – phE	0	0	0	0
I gesamt	15	17,2	0	0
keine I	72	82,8		

Sequenz 2 (Arbeitsphase)

Tabelle 143: Sequenz J2

Übereinstimmung: 83

Nichtübereinstimmung: 7

Intertester-Reliabilität: 0,92 oder 92,2 %

nicht beobachtbar	0

Nichtübereinstimmung + „nicht beobachtbar“ (Wert A)	7
Maximum (90) – Wert A	83
1% →	0,83

	partnerschaftlich		aversiv	
	numerisch	%	numerisch	%
I – vK	17	20,5	0	0
I – gK	1	1,2	0	0
I – phK	3	3,6	0	0
I – vE	24	28,9	0	0
I – gE	0	0	0	0
I – phE	0	0	0	0
I gesamt	45	54,2	0	0
keine I	38	45,8		

Sequenz 3 (Pause)

Tabelle 144: Sequenz J3

Übereinstimmung: 79

Nichtübereinstimmung: 11

Intertester-Reliabilität: 0,88 oder 87,8 %

nicht beobachtbar	4

Nichtübereinstimmung + „nicht beobachtbar“ (Wert A)	15
Maximum (90) – Wert A	75
1% →	0,75

	partnerschaftlich		aversiv	
	numerisch	%	numerisch	%
I – vK	38	50,7	0	0
I – gK	6	8	0	0
I – phK	0	0	0	0
I – vE	1	1,3	0	0
I – gE	0	0	0	0
I – phE	0	0	0	0
I gesamt	45	60	0	0
keine I	30	40		

Schüler/in J – Mehrstufenklasse; 2. Erhebung

Sequenz 1 (Unterrichtsbeginn)

Tabelle 145: Sequenz J1

Übereinstimmung: 85

Nichtübereinstimmung: 5

Intertester-Reliabilität: 0,94

nicht beobachtbar	0
Nichtübereinstimmung + „nicht beobachtbar“ (Wert A)	5
Maximum (90) – Wert A	85
1% →	0,85

	partnerschaftlich		aversiv	
	numerisch	%	numerisch	%
I – vK	15	17,7	0	0
I – gK	0	0	0	0
I – phK	0	0	0	0
I – vE	13	15,3	0	0
I – gE	3	3,5	0	0
I – phE	0	0	0	0
I gesamt	31	36,5	0	0
keine I	54	63,5		

Sequenz 2 (Arbeitsphase)

Tabelle 146: Sequenz J2

Übereinstimmung: 84

Nichtübereinstimmung: 6

Intertester-Reliabilität: 0,93

nicht beobachtbar	1
Nichtübereinstimmung + „nicht beobachtbar“ (Wert A)	7
Maximum (90) – Wert A	83
1% →	0,83

	partnerschaftlich		aversiv	
	numerisch	%	numerisch	%
I – vK	19	22,9	0	0
I – gK	2	2,4	0	0
I – phK	1	1,2	0	0
I – vE	7	8,4	0	0
I – gE	4	4,8	0	0
I – phE	5	6	0	0
I gesamt	38	45,7	0	0
keine I	45	54,2		

Sequenz 3 (Pause)

Tabelle 147: Sequenz J3

Übereinstimmung: 86

Nichtübereinstimmung: 4

Intertester-Reliabilität: 0,96

nicht beobachtbar	1

Nichtübereinstimmung + „nicht beobachtbar“ (Wert A)	5
Maximum (90) – Wert A	85
1% →	0,85

	partnerschaftlich		aversiv	
	numerisch	%	numerisch	%
I – vK	17	20	0	0
I – gK	0	0	0	0
I – phK	0	0	0	0
I – vE	16	18,8	0	0
I – gE	1	1,2	0	0
I – phE	0	0	0	0
I gesamt	34	40	0	0
keine I	51	60		

10.5 Faktorenanalyse zur Pretest-Phase der Lehrer/innen-Einschätzung

Alle Faktoren

	Faktoren					
	1	2	3	4	5	6
SK46	,625	,040	,173	,024	,128	,034
SK22	,597	,062	,109	,209	,023	,055
SK49	,594	,309	,299	,086	,060	,096
SK45	,582	,152	-,093	-,070	,036	,041
SK41	,575	,230	,044	-,044	,001	,007
SK52	,542	,206	,244	,198	,101	,119
SK44	,519	,154	,151	,292	-,034	,240
SK30	,356	,311	-,090	-,028	,277	,025
SK8	,040	,595	,174	,159	-,083	,167
SK43	,135	,577	,159	,037	,204	-,026
SK5	,210	,564	,233	,032	-,102	,100
SK11	,224	,550	,102	,085	,121	-,019
SK7	,216	,449	,091	,174	,233	,014

Anhang

SK40	,333	,408	,182	,322	,057	,082
SK47	,135	,406	,055	,068	,357	,101
SK2	,129	,396	,083	,064	,049	,303
SK10	,171	,368	-,229	,365	,003	,259
SK51	,182	,169	,710	,005	,130	,023
SK35	,202	,190	,679	,150	,080	,036
SK12	,228	,123	,593	,111	-,062	-,027
SK31	,168	,070	,592	,190	,078	-,034
SK19	-,081	,092	,563	-,128	,201	-,121
SK26	,142	,094	,410	-,096	,081	,115
SK33	,231	-,105	-,396	-,072	,023	,110
SK4	,107	,378	,256	,579	-,087	,021
SK1	-,100	,143	,155	,521	,304	,104
SK48	,315	-,034	,022	,486	,096	,011
SK18	,077	,421	,076	,429	,054	,147
SK38	-,084	-,127	,164	,057	,660	-,048
SK29	,281	,208	,129	,108	,600	,191
SK14	,123	,373	,118	,213	,437	,110
SK50	,275	,281	,027	,000	,431	-,079
SK42	,306	,167	,059	,115	,365	,186
SK6	,023	-,011	-,080	-,065	-,020	,713
SK3	,125	,171	-,028	,098	,026	,621
SK13	,055	,034	,055	,219	,141	,475
SK23	,229	,208	-,079	,263	,278	,399
SK32	,139	,311	,105	-,118	,097	,095
SK24	,162	,061	,221	,083	-,031	,154
SK27	,254	-,020	-,238	,343	,168	,022
SK36	,320	,137	,041	,344	,051	,092
SK39	-,048	-,050	,089	-,009	,018	,059
SK15	,018	-,149	-,138	,153	-,032	,228
SK16	,075	,184	,106	,099	,027	,078
SK20	,192	,292	,222	,169	,041	-,005
SK37	-,001	-,105	,015	,158	,060	,024
SK25	-,099	,137	,269	-,052	,012	,012
SK17	-,015	-,057	-,159	,088	-,016	-,028
SK34	,229	,323	,199	-,138	,181	,132
SK9	-,039	,065	,287	-,040	,014	-,067
SK21	,285	,035	,096	,069	,072	,335
SK28	,098	,016	,333	,161	,194	-,044

Tabelle 148: Faktorenanalyse Pretest Lehrer/innen-Einschätzung

Faktor 3 ("Umgang mit Gewalt")

SK51	Wenn ich wütend bin, haue ich hin.	,710
SK35	Wenn mich ein Kind ärgert, haue ich es.	,679
SK12	Wenn andere Kinder raufen, mache ich mit.	,593
SK31	Wenn ich wütend bin, haue ich hin.	,592
SK19	Es stört mich, wenn jemand besser ist als ich.	,563

Tabelle 149: Faktorenanalyse Pretest Lehrer/innen-Einschätzung; Faktor „Umgang mit Gewalt“

11 Lebenslauf

Schullaufbahn:

1971 – 1975	Besuch der Volksschule Anton Baumgartner-Straße, 1232 Wien
1975 – 1979	Besuch der Integrierten Gesamtschule Anton-Krieger-Gasse, 1230 Wien
1979 – 1983	Besuch des naturwissenschaftlichen Realgymnasiums Anton-Krieger-Gasse, 1230 Wien
1983 – 1985	Lehramtsstudium für Volksschulen an der Pädagogischen Akademie des Bundes in Wien, Ettenreichgasse, 1100 Wien

Berufslaufbahn:

seit 1986	tätig als Volksschullehrer (Stadtschulrat für Wien)
2007 - 2010	planender Mitarbeiter am Institut für Fortbildung (APS, WMS, KGP, SO), Pädagogische Hochschule Wien
2010 - 2013	Lehrtätigkeit am Institut für Schulpraktische Studien, Pädagogische Hochschule Wien
seit 2010	Koordinator des BIB (Büros für Inklusive Bildung) an der Pädagogischen Hochschule Wien

2012 - 2013	Lehrtätigkeit am Institut für Ausbildung-APS (Allgemein bildende Pflichtschulen), Pädagogische Hochschule Wien
seit 2013	Lehrtätigkeit am Institut für übergreifende Bildungsschwerpunkte und am Institut für allgemeine bildungswissenschaftliche Grundlagen und reflektierte Praxis, Pädagogische Hochschule Wien
seit 2016	Lehrtätigkeit im Studium zur Erlangung eines Lehramts im Bereich der Sekundarstufe (Allgemeinbildung) im Verbund Nord-Ost

Tätigkeiten im Bereich der Forschung und Entwicklung:

2004 – 2007	Mitarbeit an der Studie „Schulische Integration autistisch behinderter Kinder in Wien“ – Durchführung der Evaluation auf der Sekundarstufe I (Kooperation Arbeitsgruppe Rehabilitation/Integration an der Univ. Klinik für Neuropsychiatrie des Kindes- und Jugendalters und Stadtschulrat für Wien)
2006/07	Durchführung einer statistischen Evaluierung des Modells der Integration von SchülerInnen mit autistischer Wahrnehmung im Wiener Regelschulwesen für den Stadtschulrat für Wien

seit 2010	Koordinator des Entwicklungsprojekts „Konzeptionierung und Implementierung des Büros für Inklusive Bildung (BIB) an der Pädagogischen Hochschule Wien“
2010 - 2016	Mitarbeit am Forschungsprojekt „Evaluation an Wiener Volksschulen - Längsschnittstudie in den Klassen (2.-4. Schulstufe) des Schulversuchs ‚Wiener Reformpädagogische Mehrstufenklasse‘ und in Jahrgangsklassen“: zuständig für die Kompetenzerhebung der Schüler/innen mit sonderpädagogischem Förderbedarf (Kooperation Pädagogische Hochschule Wien und Stadtschulrat für Wien)
2014 - 2016	Projektpartner im Sparkling Science- Forschungsprojekt „Inclusive Spaces – Schüler_innen erforschen die sozialen Räume an Neuen Mittelschulen in Wien“ (Kooperation Verein „queraum.kultur- und sozialforschung“, Pädagogische Hochschule Wien, Universität Wien u.a.)
Studium:	
1985	Beginn des Studiums „Psychologie“ (nicht abgeschlossen)
2001 – 2008	Studium „Pädagogik / Sonder- und Heilpädagogik“
seit 2009	Doktoratsstudium Studienrichtung Pädagogik (Bildungswissenschaft)