

Self-Assessments der Matrix emotionaler und sozialer Kompetenzen (MesK)

Partizipative Diagnostik bei herausforderndem Verhalten



QUA-LiS NRW

Beratung. Unterstützung. Qualität.



**inklusive
schulische
bildung**

Inhalt

Vorwort	4
1. Einleitung	6
2. Die Entwicklung der Self-Assessments	7
3. Aufbau und Struktur der Self-Assessments	8
4. Fallbeispiele	9
5. Die Arbeit mit den Self-Assessments	9
5.1 Einschätzungsskala und Bezugsrahmen	9
5.2 Ressourcenorientierte Diagnostik	10
5.3 Partizipation am diagnostischen Prozess und an der Förderplanung	11
5.4 Ablauf und Einsatz der Self-Assessments	12
5.5 Kooperation und Ressourcen	12
6. Die Self-Assessments und Hinweise zur Durchführung	13
6.1 Hinweise für Lehrkräfte zur Durchführung	13
6.2 Kompetenzbereich: Selbstkompetenz „Gefühle“	14
6.3 Kompetenzbereich: Sozialkompetenz „Miteinander“	15
6.4 Kompetenzbereich: Lernkompetenz „Lernen“	17

7. Darstellung der Fallbeispiele	18
7.1 Fallbeispiel: Anton	18
7.1.1 Biografische Darstellung	18
7.1.2 Fazit	19
7.1.3 Einordnung	21
7.1.4 Lern- und Entwicklungsgespräch	27
7.2 Fallbeispiel: Luca	28
7.2.1 Biografische Darstellung	28
7.2.2 Fazit	29
7.2.3 Einordnung	31
7.2.4 Lern- und Entwicklungsgespräch	37
7.3 Fallbeispiel: Jan	39
7.3.1 Biografische Darstellung	39
7.3.2 Fazit	40
7.3.3 Einordnung	42
7.3.4 Lern- und Entwicklungsgespräch	48
7.4 Fallbeispiel: Sven	50
7.4.1 Biografische Darstellung	50
7.4.2 Fazit	51
7.4.3 Einordnung	52
7.4.4 Lern- und Entwicklungsgespräch	58
8. Literatur	59
9. Impressum	61

Vorwort

Die Qualitäts- und UnterstützungsAgentur – Landesinstitut für Schule (QUA-LiS NRW) ist die zentrale Einrichtung für pädagogische Dienstleistungen im Geschäftsbereich des Ministeriums für Schule und Bildung in Nordrhein-Westfalen. Kern der Arbeit ist es, die Schulen und Einrichtungen der gemeinwohlorientierten Weiterbildung des Landes bei der Qualitätssicherung und Qualitätsentwicklung systematisch zu unterstützen. Dies geschieht für die Schulen des Landes u. a. durch die Entwicklung von Kernlehr- und Bildungsplänen, die Bereitstellung von Aufgaben für die Zentralen Prüfungen, durch die Qualifizierung und Professionalisierung des pädagogischen Leitungspersonals und der Lehrerfortbildung, aber auch durch die Unterstützung in bildungspolitisch aktuellen Handlungsfeldern wie z. B. der inklusiven Bildung in der Schule, das gemeinsame längere Lernen im Ganztag oder der Bildung in der digitalen Welt. Bei allen Angeboten ist es der QUA-LiS NRW ein wichtiges Anliegen, den Schulen für die herausfordernden Prozesse der Schul- und Unterrichtsentwicklung die entsprechenden Unterstützungsangebote bereitzustellen.

Die vorliegende Publikation „Self-Assessments der Matrix emotionaler und sozialer Kompetenzen (MesK)“ ergänzt die in 2019 veröffentlichte Publikation „Matrix emotionaler und sozialer Kompetenzen (MesK)“ durch den Einbezug der Schülerperspektive. Durch die strukturelle Selbsteinschätzung von Stärken und Ressourcen entlang der Kompetenzbereiche Selbst-, Sozial- und Lernkompetenz stellen die Self-Assessments eine für die Schülerinnen und Schüler weiterentwickelte, inhaltlich und sprachlich adaptierte Version der Matrix emotionaler und sozialer Kompetenzen (MesK) dar. Die enge Verzahnung der Self-Assessments mit der MesK ermöglicht den Lehrkräften einen an parallelen Kriterien orientierten kompetenzorientierten Austausch mit den Schülerinnen und Schülern. Übergeordnetes Ziel dabei ist, die Lernenden partizipativ in den förderdiagnostischen Prozess einzubinden.

Warum stellt die Schülerperspektive einen wertvollen Beitrag zur Diagnostik bei stark herausfordernden Verhaltensweisen dar? Herr Prof. Dr. Clemens Hillenbrand erläutert zunächst Perspektiven und Chancen von Selbsteinschätzungen für die Schülerinnen und Schüler. Die Partizipation der Lernenden am diagnostischen Prozess entlastet alle Beteiligten und ermöglicht eine transparente Kooperation – Self-Assessments sind dafür hilfreiche Instrumente. Anknüpfend an Verfahren und Vorgehensweisen der sonderpädagogischen Diagnostik wird die Integration der Self-Assessments der MesK in kompetenzorientierte Förderplanprozesse dargestellt. Eine Beschreibung der inhaltlich-strukturellen Elemente der Self-Assessments und Hinweise zu ihrem Einsatz in der Schulpraxis schließt sich an. In Fallbeispielen werden die Einschätzungen des jeweiligen Schülers anhand der Self-Assessments und die seiner Lehrkraft anhand der MesK anschaulich gegenübergestellt. Relevante Aspekte werden in Lern- und Entwicklungsgesprächen vertieft. Im gemeinsamen Austausch zwischen Schüler und Lehrkraft werden Förderziele beraten, festgelegt und konkrete Fördermaßnahmen vereinbart. Die Möglichkeit, Schülerinnen und Schüler am förderdiagnostischen Prozess partizipieren zu lassen, erhöht die Relevanz und Bedeutsamkeit sowie die Identifikation mit den vereinbarten Interventionen.

Die Entwicklung und Zusammenstellung dieser praxisorientierten Anregungen und Materialien erfolgte in der QUA-LiS NRW mit Unterstützung von Lehrkräften, die in Schule und Unterricht vielfältige Erfahrungen mit Schülerinnen und Schülern mit hoher Risikobelastung gemacht haben.

Weitere Impulse für Ihre Arbeit in den Schulen finden Sie im Webangebot „Inklusive schulische Bildung“ der QUA-LiS NRW. Dort sind zahlreiche Praxis- und Unterrichtsmaterialien, Informationen sowie weiterführende Links zusammengestellt. Zudem haben Sie dort die Möglichkeit, regionale Ansprechpersonen zu finden.

Wir freuen uns, Sie mit dieser digitalen Publikation und unserem Online-Angebot bei Ihrer anspruchsvollen Arbeit mit Schülerinnen und Schülern mit besonderem Unterstützungsbedarf unterstützen zu können und wünschen Ihnen für den Einsatz der Self-Assessments und der Matrix emotionaler und sozialer Kompetenzen (MesK) an Ihrer Schule gutes Gelingen.



Eugen Ludwig Egyptien

Direktor
Qualitäts- und UnterstützungsAgentur –
Landesinstitut für Schule
des Landes Nordrhein-Westfalen (QUA-LiS NRW)



**inklusive
schulische
bildung**

Das Angebot bietet Unterstützungsmaterialien für Schulen, unter anderem zur Lern- und Entwicklungsplanung, Schulkultur und Vernetzung, sowie Praxisbeispiele.



Webangebot „Inklusive schulische Bildung“:
www.schulentwicklung.nrw.de/q/inklusive-bildung

1. Einleitung

Prof. Dr. Clemens Hillenbrand

Es ist nicht leicht, in Situationen stark herausfordernder Verhaltensweisen gut zu kooperieren. Zugleich gewinnt professionelles Handeln deutlich an Überzeugungskraft, wenn sich die Beteiligten über die Ausgangssituation, die Ziele und die Fortschritte verständigen können. Gerade die Perspektiven von Kindern und Jugendlichen mit hohen emotionalen und sozialen Risikobelastungen haben hier eine besondere Bedeutung. Sie finden oft nur wenig Beachtung bei der Bestimmung der Ausgangssituation, Ziele werden durch Erwachsene festgelegt und die Bemühungen um eigene Entwicklungsfortschritte finden nur selten Anerkennung.

Ein inklusives Bildungssystem hat gemäß UN-Konvention hingegen den Auftrag, „full and equal participation in education“ (Art. 24,3 UN-Konvention) aller Personen, gleich welcher Ausgangslage und Beeinträchtigung, zu gewährleisten. Damit steht die Diagnostik im Bildungssystem auch bei hohen psychischen Belastungen von Kindern und Jugendlichen vor der Aufgabe, Partizipation am diagnostischen Prozess systematisch zu ermöglichen. Hierfür muss sich die sonderpädagogische Expertise weiter differenzieren, neue Handlungsmöglichkeiten entwickeln und deren Umsetzung erproben.

Gerade bei stark herausfordernden Verhaltensweisen besteht die Gefahr einer systematischen Defizitorientierung in der Diagnostik, die durch ein ressourcenorientiertes und dennoch nicht zu aufwändiges Vorgehen abgelöst werden sollte (Casale, Hennemann, Huber & Grosche, 2015). Dabei gilt es, im Sinne von Inklusion, die Beteiligten als Akteure anzusprechen. Partizipative Verfahren im diagnostischen Prozess können dafür den oftmals notwendigen Perspektivwechsel einleiten und eine wichtige Ergänzung bilden. Sie bieten die Chance, eine wirksamere Unterstützung bei hohen Risikobelastungen aufzubauen und damit zur Gestaltung eines inklusiven Bildungssystems gemäß UN-Konvention beizutragen (Hillenbrand & Casale, 2021). Die diagnostischen Prozesse sollen also mit aktiver Beteiligung von Personen mit Beeinträchtigungen und Behinderungen gestaltet werden, so dass Informationen aus ihrer Perspektive eine wesentliche Grundlage für Entscheidungsprozesse zur Unterstützung und Förderung darstellen können. Die Erwartung ist, dass hierdurch ihre eigenen Ziele und Wünsche stärkere Berücksichtigung finden und zu einer besseren Passung zum gesamten Prozess führen.

Ein internationales System wurde in einem jahrzehntelangen Prozess entwickelt, um hierfür konkrete Orientierung und Hilfen anzubieten. Das Klassifikationssystem ICF der WHO bildet eine wichtige Orientierungshilfe für ein umfassendes Verständnis von Diagnostik unter der Perspektive von Partizipation (Hollenweger, 2016), auch wenn es erst allmählich und nicht ohne Probleme auf Fragen der Bildung von Kindern und Jugendlichen mit Verhaltensstörungen adaptiert wird (Stein, 2013). Diese Zielorientierung hat im Bereich der außerschulischen Behindertenhilfe bereits umfangreiche Berücksichtigung gefunden, wenn etwa die Gespräche zur Bedarfsermittlung mit Menschen mit Behinderung gemäß der Struktur der ICF geführt werden. Im schulischen Rahmen wird bisher erst ansatzweise mit ICF-basierten Strukturen gearbeitet (Lienhard-Tuggenier, 2014). Ein Instrument zur partizipativen Diagnostik bei bestehenden, starken psychosozialen Risikobelastungen stellt in diesem Kontext einen hilfreichen Schritt dar, der für diese zukunftsweisenden Aufgaben fundierte Handlungsmöglichkeiten und Instrumente anbietet.

Die bekannten Rating-Verfahren stellen im Kontext der Diagnostik bei Verhaltensstörungen wissenschaftlich fundierte und ökonomische Verfahren dar (Casale et al., 2015). Aufbauend auf diesen wissenschaftlich geprüften Instrumenten wurden Versionen für die Erhebung der Sicht von Kindern und Jugendlichen entwickelt. So liegen bereits einige Instrumente zur Erhebung der Perspektive von Kindern und Jugendlichen vor, z. B. die Self-Report Form der Child Behavior Checklist (Achenbach, 1991). Für den Einsatz in schulischen Kontexten entwickelten Petermann und Petermann auf der Basis ihrer Lehrereinschätzliste zum Sozial- und Lernverhalten (LSL; 2013) eine Version für die Erhebung der Schülerperspektive (Schülereinschätzliste, SSL; 2014).

Die Basis des vorzustellenden Instruments bildet die Matrix emotionaler und sozialer Kompetenzen (MesK), die auf vorliegenden Erkenntnissen aus Rating-Verfahren aufbaut und die kompetenzorientierte Einschätzung zentraler emotional-sozialer Entwicklungsbereiche durch Lehrkräfte anleitet (Schumacher, Hillenbrand & Schulden, 2019). Auf dieser Basis strukturiert das in einem weiteren Projekt entwickelte Format des Self-Assessments systematisch die Selbsteinschätzung von Kindern und Jugendlichen mit hohen Risikobelastungen und bindet sie in ein diagnostisches Schüler-Lehrer-Gespräch ein. In der Verbindung von kompetenzorientierten Lehrkräfteeinschätzungen der MesK und Self-Assessments der Kinder und Jugendlichen versteht sich die MesK insgesamt als eine gezielte Hilfe zur stärkeren Berücksichtigung von oftmals wenig einbezogenen Schülerinnen und Schülern. Auf Basis dieser partizipativ erhobenen, validen Einschätzung der Ausgangssituation kann eine partizipative Planung der Unterstützungsprozesse erfolgen sowie eine wiederum partizipative Evaluation durchgeführt werden (Popp, Melzer & Methner, 2017). Zu erwarten ist dadurch eine stärkere Motivation zur Mitwirkung der Schülerinnen und Schüler, die letztlich auch eine höhere Wirksamkeit der Unterstützungsmaßnahmen ermöglichen kann.

Partizipative Vorgehensweisen der Diagnostik sind damit menschenrechtlich fundiert (UN-Konvention), international systematisch eingeordnet (ICF), methodisch unterstützt (Instrumente zur Selbsteinschätzung) und im Prozess mehrfach verortet – es handelt sich um eine hilfreiche und praktisch mögliche Erweiterung der diagnostischen Perspektiven.

2. Die Entwicklung der Self-Assessments

Seit 2016 arbeitet eine von der Qualitäts- und Unterstützungsagentur – Landesinstitut für Schule Nordrhein-Westfalen (QUA-LiS NRW) einberufene Kommission unter der Leitung von Frau Anke Schumacher an der Entwicklung der **Matrix emotionaler und sozialer Kompetenzen (MesK)**, die eine Hilfe zur Erhebung von emotionalen und sozialen Ressourcen und Kompetenzen von Schülerinnen und Schülern mit hohem Unterstützungsbedarf darstellt und 2019 publiziert wurde (Schumacher, Hillenbrand & Schulden, 2019). In einem weiteren Arbeitsschritt wurde seit 2019 eine parallele Version der MesK zur Selbsteinschätzung durch die Schülerinnen und Schüler entwickelt. Wissenschaftliche Begleitung erfährt die Kommissionsarbeit von einem Team des Instituts für Sonder- und Rehabilitationspädagogik der Carl von Ossietzky Universität Oldenburg (Prof. Dr. Clemens Hillenbrand, M.Ed. Viktoria Pöchmüller und M.Ed. Matthias Schulden).

3. Aufbau und Struktur der Self-Assessments

Eine dimensionale Breitbanddiagnostik innerhalb des fortlaufenden und kompetenzorientierten Förderplanungsprozesses erfordert die Kombination verschiedener Instrumente und Methoden sowie mehrperspektivische Zugänge, um Lern- und Sozialverhalten in deren Komplexität angemessen abbilden zu können (Lohbeck, 2014, 23). Die vorliegende Broschüre ergänzt die MesK zur Einschätzung durch Lehrkräfte nun um die von der Kommission entwickelten Self-Assessments zur Selbsteinschätzung durch die Schülerinnen und Schüler. Im Mittelpunkt steht die Schülerperspektive: die strukturierte Erhebung von Stärken und Ressourcen entlang der Kompetenzbereiche Selbst-, Sozial- und Lernkompetenzen, parallel zur Einschätzung durch Lehrkräfte.

Die Self-Assessments der MesK sind am Erleben und an der Entwicklung der Kinder und Jugendlichen orientiert und dienen als Vorlage für die Kommunikation über eigene Kompetenzen. Ziel ist es, eine defizitorientierte Perspektive, aus der heraus Schülerinnen und Schüler mit emotional-sozialen Beeinträchtigungen häufig betrachtet werden (Döpfner & Petermann, 2012; Lohbeck, 2014; Popp et al., 2017), zu vermeiden. Mit der Entwicklung der Self-Assessments kombiniert die Matrix emotionaler und sozialer Kompetenzen nun Lehrkraft- und Schülereinschätzungen anhand gleicher Kriterien ([Schumacher, Hillenbrand & Schulden, 2019, 150ff.](#)). Dies bildet die Grundlage für einen gemeinsamen, ressourcenorientierten Schüler-Lehrkraft-Austausch und stellt einen ökonomischen Ansatz zur Beteiligung der Kinder und Jugendlichen am diagnostischen Prozess und der Kommunikation über Förderentscheidungen dar. Eine besondere Stärke des entwickelten Instruments besteht in der Möglichkeit des wiederholten Einsatzes im Sinne einer fortlaufenden, mehrperspektivischen Prozessdiagnostik (Lohbeck, 2014) im zirkulären Prozess der Förderplanung (Popp, Melzer & Methner, 2017).

Analog zur Herleitung und inhaltlichen Ausgestaltung der Kompetenzbereiche und -stufen geschieht die Itemformulierung der Self-Assessments in Orientierung an empirisch fundierten, wissenschaftlichen Theorien und daraus entwickelten, wissenschaftlich standardisierten Rating-Verfahren. Die Items und Formulierungen der Matrix für Lehrkräfte wurden weiterentwickelt, inhaltlich und sprachlich adaptiert und im Feld erprobt. Sie sind in der vorliegenden Version Kindern ab der 3. Schuljahrgangsstufe zugänglich.

Der erste Kompetenzbereich „Selbstkompetenzen“ erfasst, ähnlich wie der Fragebogen zur Erhebung der Emotionsregulation bei Kindern und Jugendlichen (FEEL-KJ; Grob & Smolenski, 2009), Aspekte der Emotionsregulation, Impulskontrolle und Reflexionsfähigkeit. Das Self-Assessment fokussiert diese Kompetenzen für den Umgang mit den Emotionen Wut, Angst und Traurigkeit. Die Itemformulierungen bleiben jeweils gleich, einzig die Bezugsemotion variiert. Die Self-Assessment-Bögen des ersten Kompetenzbereichs sind mit [„Gefühle“](#) betitelt.

Im Bereich der „Sozialkompetenzen“ – im Self-Assessment unter dem Titel [„Miteinander“](#) zu finden – schließt die Itementwicklung an den ausgearbeiteten entwicklungspsychologischen Theorien an (Kanning, 2009a; 2009b; Jugert, Rehder, Notz & Petermann, 2016). Im Fokus der Selbsteinschätzung stehen – analog zur Fremdeinschätzung durch die Lehrkraft – die Bereiche soziale Orientierung, soziale Initiative, internalisierendes und externalisierendes Konfliktverhalten sowie Regelverhalten.

Der dritte Bereich wird als „[Lernen](#)“ bezeichnet. Die erhobenen Dimensionen bilden wiederum parallel zur Lehrerversion die selbst eingeschätzten „Lernkompetenzen“, die für die Entwicklung schulischer Fertigkeiten große Bedeutung besitzen und in deutlichem Zusammenhang zum Schulerfolg stehen (vgl. Petermann & Petermann, 2013). Im Mittelpunkt der Selbsteinschätzung stehen die Lern- und Leistungsbereitschaft sowie die Konzentration und Sorgfalt beim Lernen.

4. Fallbeispiele

Im Anschluss an die Darstellung der Self-Assessments und deren kombiniertem Einsatz mit der Matrix emotionaler und sozialer Kompetenzen werden 4 Fallbeispiele ([ab Seite 18](#)) angeführt. Diese basieren auf realen Erfahrungen in der praktischen Erprobung der Self-Assessments. Jedes der Fallbeispiele zeigt exemplarisch die Anwendung und Auswertung im Sinne eines gleichberechtigten Austausches zwischen Schülerin bzw. Schüler und Lehrkraft. Grundlage für die gemeinsame Förderplanung bilden die aus Schülerinnen- und Schüler- und Lehrkraftperspektive wahrgenommenen Ressourcen entlang der drei Kompetenzbereiche.

5. Die Arbeit mit den Self-Assessments

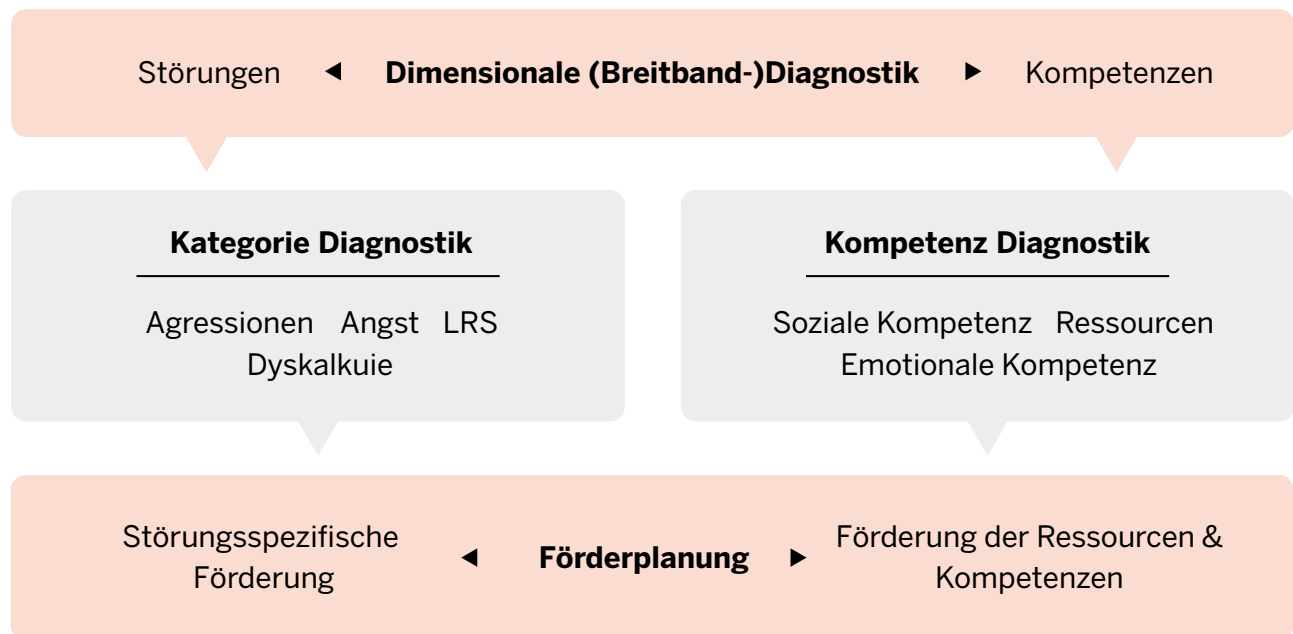
5.1 Einschätzungsskala und Bezugsrahmen

Parallel zu den fünf [Kompetenzstufen der Matrix](#), anhand derer die Lehrkraft die Schülerin oder den Schüler in jedem einzelnen Kompetenzbereich einschätzt, treffen die Lernenden ebenfalls eine Einschätzung auf einer fünfstufigen Skala. Anstelle einer detaillierten Beschreibung des Zielverhaltens pro Kompetenzstufe sind diese mit [Smileys](#) visualisiert. Die Kinder und Jugendlichen schätzen für jedes Item ein, wie zutreffend die Aussage mit Bezug auf das eigene Lern- und Sozialverhalten ist („trifft voll und ganz zu“ bis „trifft überhaupt nicht zu“). Dabei stellen das aktuelle Erleben oder prominente Themen im Schulalltag den Bezugsrahmen dar.

Der [parallelen Lehrkraftversion](#) liegt eine detaillierte [Beschreibung des Zielverhaltens auf jeder Kompetenzstufe](#) zugrunde. Im anschließenden gemeinsamen Austausch sollen beide Perspektiven gleich gewichtet berücksichtigt werden (Popp et al., 2017, 100f.).

5.2 Ressourcenorientierte Diagnostik

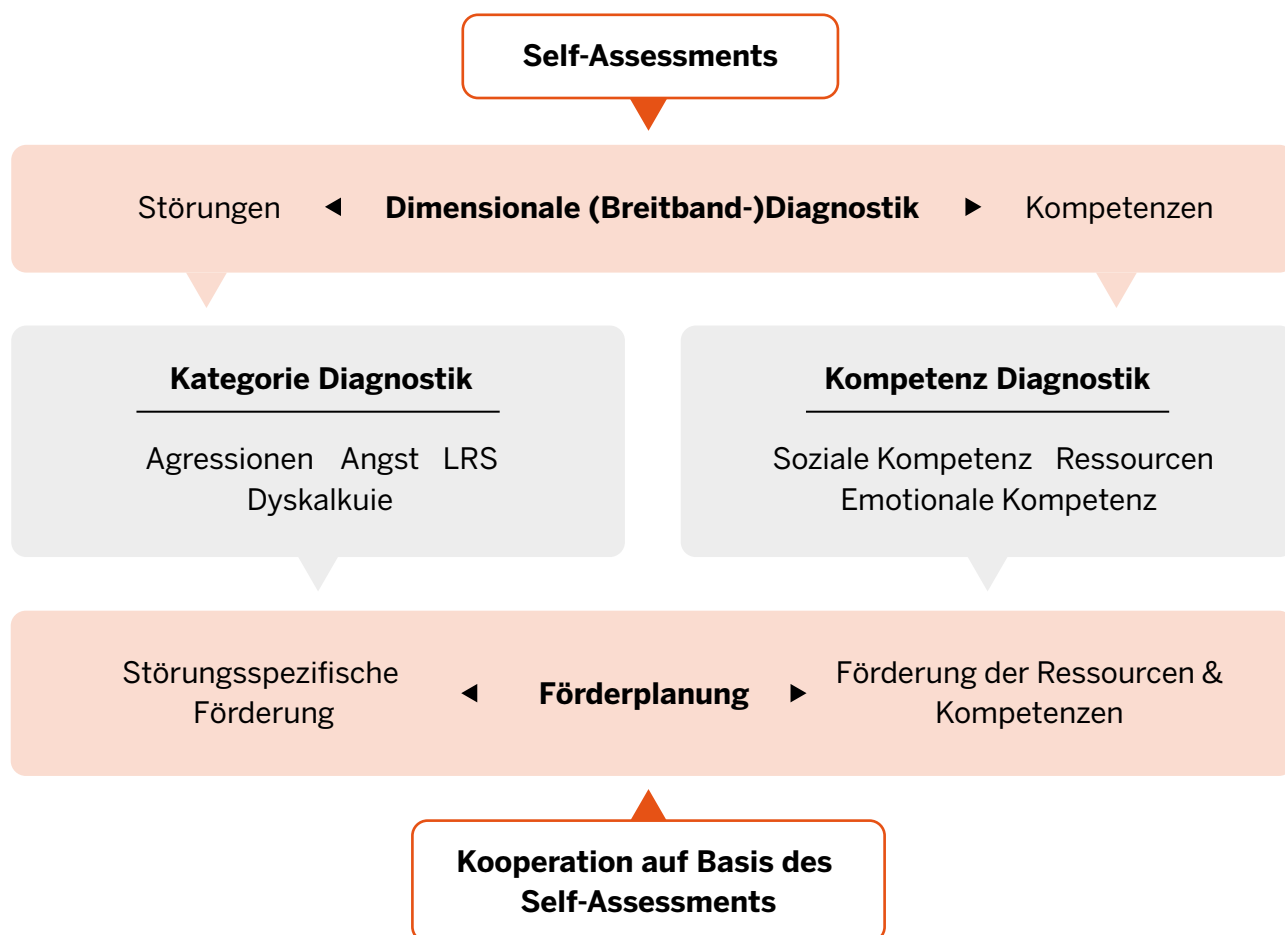
Die besondere Stärke der Matrix liegt in der Ressourcenorientierung der Self-Assessments, die eine Selbsteinschätzung individueller Stärken anhand definierter Kompetenzbereiche erfragen. Diese ressourcenorientierte Perspektive auf Lern- und Sozialverhalten bietet besonders Schülerinnen und Schülern mit emotional-sozialen Beeinträchtigungen eine Chance, da diese Zielgruppe meist eine Reduktion auf „Verhaltensproblematiken“ erfährt. Eine dimensionale Breitbanddiagnostik erhebt den Anspruch, eine solche Defizitorientierung, ja -fixierung zu vermeiden (Döpfner & Petermann, 2012; Lohbeck, 2014; Popp et al., 2017).



Den Schülerinnen und Schülern sollen nicht nur die ermittelten Fähigkeiten und Stärken ins Bewusstsein geführt werden, sondern auch die Kompetenzen, die in einem Bereich dokumentiert sind. Diese dienen möglicherweise zur Erreichung der Förderziele in einem anderen Kompetenzbereich. Fähigkeiten zur Emotionsregulation bspw. werden dokumentiert, günstigerweise durch die Perspektive der Lehrkraft bestätigt und anschließend für die Startphase in das schulische Lern- und Arbeitsverhalten gezielt genutzt.

5.3 Partizipation am diagnostischen Prozess und an der Förderplanung

Die Self-Assessments dienen der aktiven Einbindung der Schülerinnen und Schüler in den diagnostischen Prozess und der Partizipation an der Förderplanung, indem sie eine Grundlage für die kriteriengeleitete Kommunikation eigener Kompetenzen darstellen.



Das übergeordnete Ziel besteht darin, anhand der unterschiedlichen Wahrnehmung des Lern- und Sozialverhaltens (Perspektive der Fremd- und Selbsteinschätzung) ins Gespräch zu kommen. Dabei können Lehrkräfte sowohl Gemeinsamkeiten als auch Abweichungen in der Einschätzung anhand der parallelen Kriterien, die den drei Kompetenzbereichen zugrunde liegen, als Gesprächsanlass nutzen. Auch Schwierigkeiten bei der Selbsteinschätzung (z. B. im Verständnis von Items) erweisen sich in der praktischen Erprobung als natürlicher Gesprächsanlass.

Vor dem Hintergrund dieser Zielsetzung des gemeinsamen Austauschs erheben die Self-Assessments keinen Anspruch an eine standardisierte Diagnostik. Vielmehr sind sie als „Hilfe zur Bilanzierung“ zu verstehen und wurden auch bereits als solche erprobt. Sie stellen eine Strukturierungshilfe für das kompetenzorientierte Schüler-Lehrkraft-Gespräch dar.

Durch die aktive Einbindung der Schülerinnen und Schüler in den diagnostischen Prozess, berichten diese, dass sie Wertschätzung und Interesse an ihrer Person und ihren individuellen Bedarfen erleben. Weiterhin gelingt es, Verbindlichkeit seitens aller am Prozess beteiligten Akteure für die Erreichung der Förderziele herzustellen (Popp et al., 2017).

5.4 Ablauf und Einsatz der Self-Assessments

Die Durchführung folgt dem aus der Anwendung der Matrix (Lehrkräfteeinschätzung) bekannten Dreischritt: Zunächst geschieht (1) die getrennte Einschätzung in der Fremd- und Selbstbeurteilung, die dann (2) zu einer Begründung der jeweiligen Einstufung führt. Hierin liegt die Grundlage der Definition von Förderzielen sowie der Entwicklung spezifischer Unterstützungsmaßnahmen zur Zielerreichung. Den Bezugsmaßstab bildet dabei die Erreichung der nächsthöheren Kompetenzstufe. Zuletzt (3) vereinbaren Lehrkraft und Schülerin oder Schüler konkrete Maßnahmen zur Erreichung des Förderziels. Durchführungshinweise sowie Vorschläge für die Instruktion der Anwendung werden in dem [Hinweisschreiben für Lehrkräfte](#) (siehe 6.1) gegeben.

Der Einsatz der Bögen zu den drei Kompetenzbereichen unterliegt keiner festen Reihenfolge. Es empfiehlt sich, die Anwendung an aktuellen Themen im Schulalltag sowie am spezifischen Erleben der Schülerinnen und Schüler zu orientieren. Im anschließenden Schüler-Lehrer-Gespräch sind situative Einflüsse auf das Verhalten (Seitz & Stein, 2010) zu reflektieren (Casale, Henneemann, Volpe, Briesch & Grosche, 2015; Casale, 2017). Um einen umfassenden Überblick zu erlangen, sollten im Lauf des diagnostischen Prozesses alle Bögen bearbeitet werden.

5.5 Kooperation und Ressourcen

Damit eine Partizipation am komplexen Prozess der Diagnostik und Förderplanung nicht Gefahr läuft, die Schülerinnen und Schüler zu überfordern und in der Folge auszuschließen, gilt es, dem sensibel vorzubeugen (Popp et al., 2017). Dabei bedarf die Anwendung der Matrix emotionaler und sozialer Kompetenzen sowohl in der [Version für Lehrkräfte](#) als auch im Einsatz der Self-Assessments ([Seite 14](#)) mit den Schülerinnen und Schülern der sonderpädagogischen Expertise und Sensibilität der Lehrkraft. Eine beruhigende Atmosphäre und die Durchführung in 1:1-Situationen begünstigen dies und lassen die Kinder und Jugendlichen darüber hinaus Wertschätzung und Interesse an ihren individuellen Bedarfen erfahren.

6. Die Self-Assessments und Hinweise zur Durchführung

6.1 Hinweise für Lehrkräfte zur Durchführung

Hinweise für Lehrkräfte zur Durchführung der Self-Assessments



Liebe Lehrkraft,

vielen Dank, dass Sie sich die Zeit nehmen, gemeinsam mit der Schülerin/dem Schüler das Self-Assessment durchzuführen.

Zum Material

Mit den Bögen werden drei Kompetenzbereiche erfasst – Selbstkompetenzen, Sozialkompetenzen und Lernkompetenzen. Zu jedem dieser Bereiche füllen die Schülerinnen und Schüler einen Bogen aus. Um die Bögen für die Kinder und Jugendlichen übersichtlich zu gestalten, sind diese jeweils nur mit einem Überbegriff – stellvertretend für den jeweiligen Kompetenzbereich – benannt. Um Ihnen die Orientierung zu erleichtern, gibt die Tabelle eine Übersicht über die Benennung der drei Kompetenzbereiche in der MesK, deren vereinfachter Benennung im Self-Assessment und den jeweils zugehörigen Subskalen.

Kompetenzbereiche in der MesK – im Self-Assessment	Subskalen	Items
Selbstkompetenzen – <i>Gefühle</i>	Gefühle – Wut	je 3 Items
	Gefühle – Angst	
	Gefühle – Traurigkeit	
Sozialkompetenzen – <i>Miteinander</i>	Soziale Orientierung	je 3 Items
	Soziale Initiative	
	Konfliktverhalten – internalisierend	
	Konfliktverhalten – externalisierend	2 Items
	Regelverhalten	
Lernkompetenzen – <i>Lernen</i>	Lern- und Leistungsbereitschaft	je 3 Items
	Konzentration und Sorgfalt beim Lernen	

Zur Durchführung

Wichtige Hinweise auf einen Blick

1. Die Self-Assessments dienen als **Anlass** und als **Strukturierungshilfe** für ein Gespräch.
 - ➔ Ziel ist, die Schülerin/den Schüler partizipativ und aktiv am förderdiagnostischen Prozess zu beteiligen.
2. Durchführung und Gespräch sollten idealerweise in einer **1:1-Situation** erfolgen.
3. Die Bögen sollten im Schulalltag **situationspezifisch** zum Einsatz kommen.
4. Die **Durchführung** kann in Teilen erfolgen, z. B. anhand der drei Kompetenzbereiche.
 - ➔ Ziel ist die Durchführung **aller** Bögen.
5. **Hilfestellungen und Erklärungen** von Ihnen an die Schülerin/den Schüler sind jederzeit erwünscht und können als Gesprächsanlass genutzt werden.

Im weiteren Verlauf werden die Hinweise aus dem Kasten ausführlich erläutert.

Seite 1 von 4

[zum Hinweisschreiben für Lehrkräfte](#)

6.2 Kompetenzbereich: Selbstkompetenz „Gefühle“


Self-Assessment: Kompetenzbereich Selbstkompetenz

Name: _____
 Datum: _____ Alter: _____
 Geschlecht: ☐ männlich ☐ weiblich Klasse: _____

Gefühle:

Wut					
1. Wenn ich wütend bin, überlege ich, was ich tun kann.	☐	☐	☐	☐	☐
2. Ich verstehe, was mich oder andere wütend macht.	☐	☐	☐	☐	☐
3. Wenn ich wütend bin, verhalte ich mich in der Situation angemessen.	☐	☐	☐	☐	☐

Ist es dir beim Bearbeiten gelungen, dir **Wut** vorzustellen?

☐ Ja ☐ Nein

Wenn „Nein“, warum nicht? _____

Seite 1 von 3


Self-Assessment: Kompetenzbereich Selbstkompetenz

Angst					
4. Wenn ich Angst habe, überlege ich, was ich tun kann.	☐	☐	☐	☐	☐
5. Ich verstehe, was mir oder anderen Angst macht.	☐	☐	☐	☐	☐
6. Wenn ich Angst habe, verhalte ich mich in der Situation angemessen.	☐	☐	☐	☐	☐

Ist es dir beim Bearbeiten gelungen, dir **Angst** vorzustellen?

☐ Ja ☐ Nein

Wenn „Nein“, warum nicht? _____

Seite 2 von 3

Traurigkeit					
7. Wenn ich traurig bin, überlege ich, was ich tun kann.	☐	☐	☐	☐	☐
8. Ich verstehe, was mich oder andere traurig macht.	☐	☐	☐	☐	☐
9. Wenn ich traurig bin, verhalte ich mich in der Situation angemessen.	☐	☐	☐	☐	☐

Ist es dir beim Bearbeiten gelungen, dir **Traurigkeit** vorzustellen?

☐ Ja ☐ Nein

Wenn „Nein“, warum nicht? _____

Seite 3 von 3

[zum Self-Assessment: Kompetenzbereich Selbstkompetenz „Gefühle“](#)

6.3 Kompetenzbereich: Sozialkompetenz „Miteinander“

Name: _____

Datum: _____ Alter: _____

Geschlecht: ☐ männlich ☐ weiblich Klasse: _____

Miteinander:

					
10. Ich sehe, wenn andere Hilfe brauchen und helfe ihnen gerne.	☐	☐	☐	☐	☐
11. Ich lasse andere Meinungen gelten und will mich einigen.	☐	☐	☐	☐	☐
12. Ich tausche mich gerne mit anderen aus.	☐	☐	☐	☐	☐
					
13. Ich gehe gerne auf andere zu und kann Freundschaften schließen.	☐	☐	☐	☐	☐
14. Ich beteilige mich an Gesprächen und kann meine Interessen gut vertreten.	☐	☐	☐	☐	☐
15. Ich kann im Schulalltag eigene Ideen und Lösungsvorschläge einbringen.	☐	☐	☐	☐	☐
					
16. Ich kann für meine Probleme Lösungen finden.	☐	☐	☐	☐	☐
17. Dabei kann ich mir auch von anderen helfen lassen.	☐	☐	☐	☐	☐
18. Mit der Lösung geht es mir besser als vorher.	☐	☐	☐	☐	☐

Seite 1 von 3

					
19. Ich kann mit Hilfe aufhören zu streiten.	☐	☐	☐	☐	☐
20. Danach kann ich verstehen, wie es zu dem Streit gekommen ist.	☐	☐	☐	☐	☐
21. Ich kann mich mit anderen vertragen und Fehler wiedergutmachen.	☐	☐	☐	☐	☐
					
22. Ich halte mich an die Klassen- und Schulregeln.	☐	☐	☐	☐	☐
23. Ich sehe ein, wenn ich gegen eine Regel verstoßen habe.	☐	☐	☐	☐	☐

Ist es dir beim Bearbeiten gelungen, dir Freundschaften oder den Kontakt zu anderen Kindern oder deiner Lehrerin / deinem Lehrer vorzustellen?

☐ Ja ☐ Nein

Wenn „Nein“, warum nicht? _____

[zum Self-Assessment: Kompetenzbereich Sozialkompetenz „Miteinander“](#)

6.4 Kompetenzbereich: Lernkompetenz „Lernen“


Self-Assessment: Kompetenzbereich Lernkompetenz

Name: _____

Datum: _____ Alter: _____

Geschlecht: ☐ männlich ☐ weiblich Klasse: _____

Lernen:

	☹	☺	☺	☺	☺
24. Ich will meine Aufgaben alleine schaffen.	☐	☐	☐	☐	☐
25. Ich schaffe meine Aufgaben besonders gut, wenn mir jemand Mut macht.	☐	☐	☐	☐	☐
26. Ich halte auch bei schwierigen Aufgaben durch.	☐	☐	☐	☐	☐
	☹	☺	☺	☺	☺
27. Ich passe gut auf und konzentriere mich auf meine Aufgaben.	☐	☐	☐	☐	☐
28. Ich erledige meine Aufgaben in der vorgegebenen Zeit und bearbeite sie vollständig.	☐	☐	☐	☐	☐
29. Ich gehe mit Schulsachen sorgfältig um.	☐	☐	☐	☐	☐

Seite 1 von 2


Self-Assessment: Kompetenzbereich Lernkompetenz

Ist es dir beim Bearbeiten gelungen, dir vorzustellen, wie du lernst und Aufgaben bearbeitest?

☐ Ja ☐ Nein

Wenn „Nein“, warum nicht? _____

Seite 2 von 2

[zum Self-Assessment: Kompetenzbereich Lernkompetenz „Lernen“](#)

7. Darstellung der Fallbeispiele

7.1 Fallbeispiel: Anton

7.1.1 Biografische Darstellung

Kurzbiografie, Umfeld, schulische Rahmenbedingungen, unterrichtsbezogene Beobachtung



Anton ist 10 Jahre alt und wächst alleine bei seinem Vater auf. Dieser befindet sich aktuell in einem Methadonprogramm und ist gesundheitlich stark beeinträchtigt. Die beiden jüngeren Stiefgeschwister Antons leben bei der Mutter, die ebenfalls eine Drogenproblematik hat und immer wieder rückfällig wird. Mit im Haushalt der Mutter wohnt ihr Lebensgefährte, der Anton in der Vergangenheit schwer misshandelt hat. Es gibt ein Kontaktverbot zum Lebensgefährten, welches aber immer wieder gebrochen wird.

Mit Hilfe von Sozialpädagogischer Familienhilfe, einer teilstationären Maßnahme im Nachmittagsbereich, regelmäßigen Besuchen einer kinder- und jugendtherapeutischen Praxis und dem Besuch des schulischen Lernortes gelingt es, Anton über den Tag hinweg ein recht stabiles und relativ sicheres Umfeld zu gewährleisten. Hierbei ist er in ständiger Begleitung von professionellen Erwachsenen, die ihn bei der Bewältigung seines gesamten Alltags unterstützen. Darüber hinaus kommt es im häuslichen Umfeld immer wieder zu retraumatisierenden Momenten, ausgelöst durch Kontakte zum gewalttätigen Lebensgefährten der Mutter. Da der Vater Antons in seiner Persönlichkeit sehr labil ist, kann er ihn hier nicht immer angemessen begleiten. Hinzu kommt, dass der Vater selbst für sich nur wenige adaptive Strategien hat, mit Konflikten und Problemstellungen angemessen umzugehen. Eine vertrauensvolle und zielführende Elternarbeit gestaltet sich daher schwierig und muss immer wieder neu angebahnt werden.

Anton besucht seit ca. 9 Monaten den schulischen Lernort zur intensivpädagogischen Unterstützung im Bereich emotionaler und sozialer Entwicklung (gem. § 15 AO-SF). Hier wird er in einer heterogenen Kleingruppe mit vier weiteren Jungen von Fachkräften der Sonderpädagogik, Sozialpädagogik, Schulpsychologie und Heilpädagogik multiprofessionell gefördert. Neben dem Förderschwerpunkt Emotionale und soziale Entwicklung wurde ein Antrag auf Feststellung des Unterstützungsbedarfs im Förderschwerpunkt Lernen gestellt.

Anton steht Neuem in der Regel zunächst ablehnend gegenüber. Daher ist es enorm wichtig, dass ihm jede einzelne Phase des gesamten Schulvormittags bekannt ist. Bezogen auf die schulischen Lerninhalte bedeutet dies, dass seine Tagespläne an seine tagesaktuelle individuelle Lern- und Leistungsfähigkeit angepasst sind. Insgesamt benötigt Anton während der gesamten Arbeitsphasen viel Zuspruch und Unterstützung. Immer wieder sucht er nach Strategien, um

Anstrengungen zu vermeiden. Ist eine Situation an eine Anforderung oder Veränderung gebunden, kommt es oftmals zu totaler Verweigerung, Wutausbruch und sowohl selbst- als auch fremdgefährdendem Verhalten.

Anton hat ein nur sehr geringes Selbstwertgefühl und ist ein sehr angstbesetztes Kind. Er hat eine ganz eigene Wahrnehmung von Regeln, Werten und Normen, die in Gruppenprozessen immer wieder dazu führt, dass er in Konflikte gerät. Um diese herzustellen, schreckt Anton vor massiven körperlichen Übergriffen nicht zurück. Nur mit viel Einsatz mehrerer Erwachsener gelingt es, diese Situationen zu beenden. Auch mit zeitlichem Abstand und mit Unterstützung der Fachkräfte gelingt es Anton nur bedingt, eigene Anteile an dem Konflikt zu erkennen und Einsicht zu zeigen. Daher ist es ihm nur sehr begrenzt möglich, Verhalten zu ändern und adaptive Lösungsstrategien zu nutzen. Maßnahmen der Klärung und Wiedergutmachung zeigen kaum nachhaltige Wirkung.

In ruhigen Momenten kann er die Begleitung einer Bezugsperson genießen. Dann öffnet er sich und erzählt von seinen Erlebnissen aus dem häuslichen Umfeld, benennt seine Ängste und Sorgen und ist zugänglich für Tipps zur Verhaltensmodifikation. Diese Momente sind sehr situativ und im Alltag schwer planbar. Das Zurückgreifen auf die Inhalte solcher Gesprächssituationen gelingt Anton in Krisensituationen nicht.

7.1.2 Fazit

Selbstkompetenz

Emotionsregulation, Impulskontrolle, Reflexionsfähigkeit

Anton ist ein sehr impulsgesteuertes, verunsichertes Kind, das eine eigene Wahrnehmung von Regeln und Werten hat. Die für ihn notwendige Ich-bezogene Auslegung, gekoppelt mit einer sehr geringen Frustrationstoleranz, führt immer wieder zu körperlichen und verbalen Ausbrüchen, die deutlich selbst- und fremdgefährdend sind.

Auch mit zeitlichem Abstand kann er eigene Anteile kaum benennen und seine Konfliktbeteiligung einsehen. In geschützten und ausgeglichenen Momenten kann er eigene Gefühle zuweilen angemessen benennen.

Sozialkompetenz

Soziale Orientierung

Je nach Tagesform und Situation kann Anton mit Hilfe Bedürfnisse anderer Personen erkennen. Er hat für sich noch nicht erkannt, dass er Hilfe und Unterstützung von sich aus anbieten könnte. Seine Empathiefähigkeit ist wenig ausgebildet.

Soziale Initiative

Je nach Tagesform und Situation nimmt Anton Kontakt zu Kindern und Erwachsenen auf. Hierbei geht es ihm zunächst um die Befriedigung eigener Bedürfnisse. In Spielsituationen versucht er eigene Sichtweisen durchzusetzen und Regeln für sich auszulegen.

Konfliktverhalten

Antons Konfliktverhalten ist ebenfalls stark externalisierend. Von einem Moment auf den anderen kann er aufbrausend und körperlich und verbal höchst aggressiv werden. Hierbei zeigt sich immer wieder, dass dabei kleinste Momente Auslöser sein können, die nur Anton selber als Störfaktor oder Provokation versteht. Auch in Konflikten ist sein Verhalten deutlich selbst- und fremdgefährdend. Strategien für adaptive Lösungen werden nicht umgesetzt.

Regelverhalten

Anton sind die Regeln des Schulalltags und des Miteinanders bekannt. In entspannten Momenten gelingt es ihm, diese in Ansätzen einzuhalten. Wenn Anton eigene Bedürfnisse befriedigen möchte, legt er Regeln für sich aus und versucht, diese mit Argumenten außer Kraft zu setzen.

Lernkompetenz

Lern- und Leistungsbereitschaft

Anton versucht im Rahmen des schulischen Lernens jede Art von Anstrengung zu vermeiden. Bei intensiver Begleitung und guter Absprache von individuellen Tagesplänen gelingt es ihm, kleinschrittige Aufgaben zu bearbeiten. In guten Momenten kann er Freude über die geschaffte Arbeit zeigen.

Konzentration und Sorgfalt beim Lernen

Anton benötigt während der Arbeitszeit durchgängig Unterstützung. Er braucht Hilfe bei der Fokussierung auf anstehende Aufgabenstellungen. Dass für ein erfolgreiches schulisches Lernen ein gewisses Maß an Sorgfalt und Ordnung nötig ist, spielt für ihn nur eine untergeordnete Rolle.

7.1.3 Einordnung

Selbsteinschätzung des Schülers

Kompetenzbereich	Stufe	Begründung / Erläuterung
Selbstkompetenz		
Emotionsregulation, Impulskontrolle, Reflexionsfähigkeit	1–4	Wut (Stufe 1–2) Angst (Stufe 2–3): „Ich habe keine Angst!“ Traurigkeit (Stufe 1–4)
Sozialkompetenz		
Soziale Orientierung	1–3	
Soziale Initiative	1–3	„Mir ist ja egal, was andere denken.“
Konfliktverhalten – internalisierend	1–4	
Konfliktverhalten – externalisierend	1	
Regelverhalten	1–4	Ich halte mich an die Klassen- und Schulregeln. (Stufe 4) Ich sehe ein, wenn ich gegen eine Regel verstoßen habe. (Stufe 1)
Lernkompetenz		
Lern- und Leistungsbereitschaft	1–4	
Konzentration und Sorgfalt beim Lernen	2–3	

Einschätzung der Lehrkraft anhand der MesK

Kompetenzbereich	Stufe	Begründung / Erläuterung
Selbstkompetenz		
Emotionsregulation, Impulskontrolle, Reflexionsfähigkeit	1	Impulsgesteuertes Konfliktverhalten. Eigenes Verhalten wird als angemessen verstanden.
Sozialkompetenz		
Soziale Orientierung	2	Empathiefähigkeit wenig ausgebildet. Hilfe kann nur bedingt angeboten bzw. angenommen werden.
Soziale Initiative	2	Nimmt in entspannten Momenten Kontakt zu Kindern und Erwachsenen auf. Versucht, Spielsituationen an eigene Bedürfnisse angepasst zu gestalten.
Konfliktverhalten – internalisierend	1	
Konfliktverhalten – externalisierend	1	Zeigt stark externalisierende, selbst- und fremdgefährdende Verhaltensweisen. Strategien für adaptives Verhalten werden nicht umgesetzt.
Regelverhalten	2	Regeln sind bekannt und können benannt werden. Zur Bedürfnisbefriedigung werden Regeln zweckgebunden ausgelegt.
Lernkompetenz		
Lern- und Leistungsbereitschaft	2	Reagiert auf Motivation und kann Freude über Erfolge zeigen Strukturierte und transparent gestaltete Aufgaben ermöglichen eine Arbeitsphase mit Unterstützung.
Konzentration und Sorgfalt beim Lernen	2	Aufgabenfokussierung nur mit durchgängiger Unterstützung möglich.

Einschätzungen in der Übersicht

Kompetenzbereich 1: Selbstkompetenz / Gefühle

Self-Assessment Items	Stufe					MesK Formulierungen laut eingeschätzter Entwicklungsstufe
Wut						Emotionsregulation/Impulskontrolle/ Reflexionsfähigkeit
Wenn ich wütend bin, überlege ich, was ich tun kann.	☐	✗	☐	☐	☐	Die Regulation und Bewältigung emotionsauslösender kritischer Ereignisse basieren auf maladaptiven Strategien. Möglichkeiten zur Selbstkontrolle fehlen.
Ich verstehe, was mich oder andere wütend macht.	✗	☐	☐	☐	☐	Mit zeitlichem Abstand zu einer kritischen Situation können komplexe Gefühle (wie Wut, Angst, Trauer) in vertrautem und geschütztem Rahmen identifiziert und benannt werden.
Wenn ich wütend bin, verhalte ich mich in der Situation angemessen.	☐	✗	☐	☐	☐	Eine Verantwortung für eigenes Verhalten wird nicht gesehen.
Angst						Emotionsregulation/Impulskontrolle/ Reflexionsfähigkeit
Wenn ich Angst habe, überlege ich, was ich tun kann.	☐	✗	☐	☐	☐	Die Regulation und Bewältigung emotionsauslösender kritischer Ereignisse basieren auf maladaptiven Strategien. Möglichkeiten zur Selbstkontrolle fehlen.
Ich verstehe, was mir oder anderen Angst macht.	☐	✗	☐	☐	☐	Mit zeitlichem Abstand zu einer kritischen Situation können komplexe Gefühle (Wut, Angst, Trauer) in vertrautem und geschütztem Rahmen identifiziert und benannt werden.
Wenn ich Angst habe, verhalte ich mich in der Situation angemessen.	☐	☐	✗	☐	☐	Eine Verantwortung für eigenes Verhalten wird nicht gesehen.
Traurigkeit						Emotionsregulation/Impulskontrolle/ Reflexionsfähigkeit
Wenn ich traurig bin, überlege ich, was ich tun kann.	✗	☐	☐	☐	☐	Die Regulation und Bewältigung emotionsauslösender kritischer Ereignisse basieren auf maladaptiven Strategien. Möglichkeiten zur Selbstkontrolle fehlen.
Ich verstehe, was mich oder andere traurig macht.	☐	✗	☐	☐	☐	Mit zeitlichem Abstand zu einer kritischen Situation können komplexe Gefühle (Wut, Angst, Trauer) in vertrautem und geschütztem Rahmen identifiziert und benannt werden.
Wenn ich traurig bin, verhalte ich mich in der Situation angemessen.	☐	☐	☐	✗	☐	Eine Verantwortung für eigenes Verhalten wird nicht gesehen.

Legende

✗ Eingeschätzte Entwicklungsstufe des Schülers im Self-Assessment

☐ Eingeschätzte Entwicklungsstufe der Lehrkraft anhand der MesK

☐ Relevante Aspekte für das Lern- und Entwicklungsgespräch

Kompetenzbereich 2: Sozialkompetenz / Miteinander

Self-Assessment Items	Stufe					MesK Formulierungen laut eingeschätzter Entwicklungsstufe
						Soziale Orientierung
Ich sehe, wenn andere Hilfe brauchen, und helfe ihnen gerne.	☐	☐	✗	☐	☐	Bedürfnisse bevorzugter Bezugspersonen werden mit Unterstützung in Abhängigkeit von der jeweiligen Situation wahrgenommen. Die unmittelbare Befriedigung eigener Bedürfnisse kann dann zurückgestellt werden.
Ich lasse andere Meinungen gelten und will mich einigen.	☐	✗	☐	☐	☐	Werte und Überzeugungen anderer können in vertrauensvollen Interaktionen wahrgenommen werden.
Ich tausche mich gerne mit anderen aus.	✗	☐	☐	☐	☐	In einer strukturierten Situation können Zuhören und Zuwendung zu einem/r Gesprächspartner/-in entwickelt werden.
						Soziale Initiative
Ich gehe gerne auf andere zu und kann Freundschaften schließen.	☐	✗	☐	☐	☐	In Kontakten zu Gleichaltrigen und Erwachsenen können sozial angemessene Techniken der Kontaktaufnahme mit Unterstützung aufgebaut, eingeübt und in überschaubaren Situationen strukturiert eingesetzt werden.
Ich beteilige mich an Gesprächen und kann meine Interessen gut vertreten.	✗	☐	☐	☐	☐	Die Gestaltung sozialer Situationen ist von eigenen Sicht- und Handlungsweisen dominiert, um eigene Ziele und Interessen zu erreichen.
Ich kann im Schulalltag eigene Ideen und Lösungsvorschläge einbringen.	☐	☐	✗	☐	☐	Erarbeitete Verhaltensstrategien können in konkreten Übungssituationen genutzt werden, um eigene Ideen und Vorstellungen in Gruppenprozesse einzubringen oder angemessen durchzusetzen.
						Konfliktverhalten – internalisierend
Ich kann für meine Probleme Lösungen finden.	☐	☐	☐	✗	☐	Auch in einem geschützten Rahmen in vertrauten Bezügen führen Konflikte zu selbstschädigendem Verhalten.
Dabei kann ich mir auch von anderen helfen lassen.	✗	☐	☐	☐	☐	Die stark introvertierte Sicht auf eigene Nöte, Ängste und Risiken verhindert Konfliktlösungen.
Mit der Lösung geht es mir besser als vorher.	☐	☐	☐	✗	☐	Für eine Verhaltensmodifikation ist ein nachhaltiger und verlässlicher Beziehungsaufbau erforderlich. Hierzu ist eine langfristige Intervention nötig.

Self-Assessment Items	Stufe					MesK Formulierungen laut eingeschätzter Entwicklungsstufe
						Konfliktverhalten – externalisierend
Ich kann mit Hilfe aufhören zu streiten.	✗	☐	☐	☐	☐	Konflikte führen selbst in stark strukturierten Situationen zu selbst- und fremdschädigenden Handlungen, die nur durch sofortige Intervention beendet werden können. Das durch eine stark egozentrische Sicht auf Interessen, Werte und Risiken geprägte Konfliktverhalten kann kurzzeitig auf andere im Prozess Beteiligte umgelenkt werden.
Danach kann ich verstehen, wie es zu dem Streit gekommen ist.	✗	☐	☐	☐	☐	Eine Einsicht in die Notwendigkeit konstruktiver Lösung des Konfliktes kann situativ angebahnt werden.
Ich kann mich mit anderen vertragen und Fehler wiedergutmachen.	✗	☐	☐	☐	☐	Eine langfristige Intervention zur Unterstützung der Verhaltensmodifikation ist nötig.
						Regelverhalten
Ich halte mich an die Klassen- und Schulregeln.	☐	☐	☐	✗	☐	Gesetzte Regeln des Zusammenlebens und Arbeitens können bei persönlichem Interesse und durch direkte Instruktion oder Intervention gestützt, umgesetzt werden.
Ich sehe ein, wenn ich gegen eine Regel verstoßen habe.	✗	☐	☐	☐	☐	Gesetzte Regeln des Zusammenlebens und Arbeitens können bei persönlichem Interesse und durch direkte Instruktion oder Intervention gestützt, umgesetzt werden.

Legende

✗ Eingeschätzte Entwicklungsstufe des Schülers im Self-Assessment

Eingeschätzte Entwicklungsstufe der Lehrkraft anhand der MesK

☐ Relevante Aspekte für das Lern- und Entwicklungsgespräch

Kompetenzbereich 3: Lernkompetenz / Lernen

Self-Assessment Items	Stufe					MesK Formulierungen laut eingeschätzter Entwicklungsstufe
						Lern- und Leistungsbereitschaft
Ich will meine Aufgaben alleine schaffen.	☐	☒	☐	☐	☐	Die Lern- und Leistungsbereitschaft ist durch intensive Begleitung kurzzeitig zu wecken.
Ich schaffe meine Aufgaben besonders gut, wenn mir jemand Mut macht.	☐	☐	☐	☒	☐	Einige individuell vereinbarte schulische Anforderungen können durch intensive, begleitende Zuwendung punktuell erfüllt werden.
Ich halte auch bei schwierigen Aufgaben durch.	☒	☐	☐	☐	☐	Schwierigkeiten und Misserfolge werden als Bestätigung eines negativen Selbstbildes erlebt. Daraus resultierende Reaktionen richten sich gegen sich selbst, andere oder Gegenstände.
						Konzentration und Sorgfalt beim Lernen
Ich passe gut auf und konzentriere mich auf meine Aufgaben.	☐	☒	☐	☐	☐	Die Aufmerksamkeit (Konzentration) kann unter Anleitung kurzzeitig auf einen Lerngegenstand gerichtet werden, der eigenen Interessen entspricht.
Ich erledige meine Aufgaben in der vorgegebenen Zeit und bearbeite sie vollständig.	☐	☐	☒	☐	☐	Der Arbeitsprozess ist in Bezug auf Material, Ordnung und Ablauf strukturiert und individuell gestaltet. Aufgaben können unter diesen Bedingungen in Ansätzen bearbeitet und nach Unterbrechungen fortgesetzt werden.
Ich gehe mit Schulsachen sorgfältig um.	☐	☐	☒	☐	☐	Ein sachgerechter Umgang mit Material kann erarbeitet werden.

Legende

☒ Eingeschätzte Entwicklungsstufe des Schülers im Self-Assessment

☐ Eingeschätzte Entwicklungsstufe der Lehrkraft anhand der MesK

☐ Relevante Aspekte für das Lern- und Entwicklungsgespräch

7.1.4 Lern- und Entwicklungsgespräch

Die Selbsteinschätzung des Schülers anhand der Self-Assessments und die Einschätzung der Lehrkraft anhand der MesK dienen als Gesprächsgrundlage für ein Lern- und Entwicklungsgespräch.

[zum Gespräch zwischen Anton und seiner Lehrerin](#)



Erläuterung der Fördermaßnahmen

Fördermaßnahmen zur Lernkompetenz – Lern- und Leistungsbereitschaft

Einhaltung fester Arbeitszeiten in der ersten Lernphase: Nach dem offenen Anfang und der gemeinsamen Besprechung des Schultages findet für 60 min eine feste Arbeitszeit statt, in der alle Kinder in ihren Lernbüros an individuellen Tagesplänen im Rahmen der Kernfächer Mathe und Deutsch arbeiten. Die jeweiligen Tagespläne werden zuvor im offenen Anfang besprochen und schriftlich festgehalten. Zudem wird festgelegt, welche Bezugsperson für das Kind zuständig ist. Diese Zeit ist täglich von 9.00 – 10.00 Uhr und fester Bestandteil des Schulvormittages.

Gestaltung des Arbeitsplatzes als angenehmen Lernort in Form eines eigenen „Lernbüros“ zur Ermöglichung eines ruhigen und ungestörten Arbeitens: Das „Lernbüro“ ist ein innerhalb der Lerngruppe individuell gestalteter Arbeitsplatz. Es besteht immer aus einem Arbeitsplatz mit zwei Stühlen und wird an den Seiten von zwei Regalen begrenzt. In den Regalen ist Platz für die jeweiligen Arbeitsmaterialien, die durch farblich gekennzeichnete Fächer sortiert und strukturiert werden. Zudem können hier auch persönliche Gegenstände aufbewahrt werden. Um eine angenehme Lernatmosphäre zu schaffen, ist es den Kindern erlaubt, z. B. Fotos, Zeitungsausschnitte und Bilder an die Wand zu heften oder ein Kuscheltier mitzubringen, welches hier einen sicheren Platz hat. Ein Lernbüro dient dem Kind zum einen als Lernort, in dem es ungestört arbeiten kann, zum anderen ist es aber auch ein Rückzugsort, der nur nach Absprache von anderen Kindern betreten werden darf.

Bereitstellung einer Lernzeituhr, um einen zeitlichen Überblick zu ermöglichen: Die Lernzeituhr dient den Kindern als zeitliche Orientierung und wird von ihnen selbst eingestellt. So können feste Zeiten für die Bearbeitung von den verschiedenen Aufgabenbausteinen festgelegt werden.

Tägliche Spiegelung und Reflexion der Arbeitszeit im Gespräch und mit Hilfe eines Sternchenplans und Darstellung der Befindlichkeit in der Verhaltens- und Gefühlskurve (erstellt mit dem Worksheet Crafter – www.worksheetcrafter.com – Publikation mit Genehmigung der SchoolCraft GmbH).

7.2 Fallbeispiel: Luca

7.2.1 Biografische Darstellung

Kurzbiografie, Umfeld, schulische Rahmenbedingungen, unterrichtsbezogene Beobachtung



Luca ist derzeit Schüler der 9. Klasse einer Förderschule mit dem Förderschwerpunkt Emotionale und soziale Entwicklung. Er befindet sich im 9. Schulbesuchsjahr und lernt in einer jahrgangsübergreifenden Klasse 9/10 mit weiteren sieben Schülern.

Luca besuchte zunächst die Grundschule und dann eine Gesamtschule. Aus der Grundschule wurden vereinzelt Situationen einer fehlenden Impulssteuerung berichtet. Dies setzte sich an der Gesamtschule nach einer Phase der Eingewöhnung fort. Im Verlauf des 2. Halbjahres widersetzte sich Luca zunächst den Fachlehrkräften und schließlich auch den Klassenlehrerinnen im Hinblick auf die Bearbeitung seiner Aufgaben. Außerdem fiel er durch vermehrte aggressive

Ausbrüche innerhalb der Klasse, seines Jahrgangs und auf dem Schulhof auf. Zu Beginn der 6. Klasse wurde er in die sonderpädagogische Förderung der Gesamtschule aufgenommen. Auch die sozial-emotionale Förderung sowie die individuell abgesprochenen Aufgaben reichten nicht aus, um Luca in seinem Verhalten zu stabilisieren. Ein AO-SF wurde eingeleitet und zum 2. Halbjahr des 6. Schuljahres wechselte Luca an die Förderschule. Dort verhielt er sich während des ersten Halbjahres unauffällig, ab der 7. Klasse nahmen die aggressiven Ausbrüche jedoch wieder zu. Luca erhielt zusätzlich Auflagen, um in seiner Klasse bleiben zu können. Seit der 8. Klasse absolviert er mehrere Praktika. Er nimmt an einem kriminalpräventiven Projekt teil.

Luca lebt in seiner Ursprungsfamilie. Beide Eltern sind berufstätig. Die Eltern arbeiten kooperativ mit der Schule zusammen, nehmen Termine und Gespräche wahr. Sie akzeptieren ihren Sohn und kommen mit ihm im häuslichen Rahmen klar.

Im schulischen Zusammenhang (Schule, Pause, Besuch der Lehrkräfte im Praktikum) wirkt Luca angespannt und unter Druck. So scheint bspw. das pünktliche Erscheinen, die Mitarbeit während der Unterrichtsstunden, die Konzentration auf den Unterrichtsgegenstand, das Einhalten des Stundenrhythmus oder das Wissen um Anforderungen im Lernen eine große Belastung für ihn zu sein. Dieser großen Belastung versucht er derzeit zu entsprechen, um einen Schulabschluss zu erreichen.

In den Fächern Mathematik und Technik, die ihn interessieren, scheint der Druck geringer zu sein als in den sprachlichen Fächern. Hier zeigt Luca eine größere Bereitschaft, sich in einem verabredeten Rahmen an den mündlichen Phasen einer Stunde zu beteiligen und die schriftlichen Aufgaben zu erfüllen. In den Fächern Deutsch, Englisch und Sozialwissenschaften bearbeitet Luca die schriftlichen Aufgaben mit Unterstützung (regelmäßige Aufforderung, individuell

vereinbarte Anforderung) einer Lehrkraft. Luca benötigt eine Anleitung, um seinen Platz zu strukturieren und die benötigten Materialien in erreichbarer Nähe zu haben.

Allerdings zeigen sich im schulischen und unterrichtlichen Bezug immer wieder aggressive Ausbrüche gegenüber seinen Mitschülern und den Lehrkräften, die zwar nicht täglich stattfinden, aber deutlich aggressiv und ungehemmt erfolgen. Für Lehrkräfte ist zuvor kein Anlass für eine Änderung von Lucas Verhalten ersichtlich. Durch das Eingreifen einer vertrauten Bezugsperson kann die Aggression meist unterbrochen werden. In Pausensituationen, in denen eine Lehrkraft nicht direkt anwesend ist, erfolgen unkontrollierte Übergriffe auf Mitschülerinnen und Mitschüler mit körperlicher Aggression, mit denen Luca seine Position innerhalb des Klassenverbands sichern möchte. Luca verfügt gleichzeitig über eine gute Reflexions- und Sprachfähigkeit. Er kann rückblickend deutlich machen, was besser gewesen wäre und was ihn wütend machte. Dabei handelt es sich vorwiegend um Situationen, in denen Mitschülerinnen und Mitschüler ihn kritisieren oder er sich z. B. durch einen Blick oder ein flüsterndes Gespräch verunsichert fühlt. Um sich zu sichern, versucht er, seine Mitschülerinnen und Mitschüler über körperliche Stärke zu dominieren. Dieses Verhalten zeigt sich auch bei Konflikten.

Luca zeigt sich in vielen schulischen, aber auch privaten Situationen als hilfsbereiter, technisch interessierter Jugendlicher, der sich durchaus für sein Umfeld interessiert und in Kontakt mit anderen treten und bleiben möchte. In der Schule gelingt ihm dies im vertrauten Rahmen gegenüber zwei älteren und stillen Schülern seiner Klasse. Gegenüber diesen nimmt er Rücksicht, wartet oder lässt sich auf eine Abstimmung zur Pausenbeschäftigung ein. Er beteiligt sich meist, wenn er seine Vorstellung durchsetzen konnte. In diesen Zusammenhängen hält Luca die vereinbarten Regeln meist ein.

Luca arbeitet derzeit im Bildungsgang der Hauptschule, obwohl er nach Einschätzung seiner Lehrkräfte über ein höheres kognitives Potenzial verfügt.

7.2.2 Fazit

Selbstkompetenz

Emotionsregulation, Impulskontrolle, Reflexionsfähigkeit

Luca fehlen in vielen Situationen Möglichkeiten der Selbstkontrolle, er reagiert meist impulsiv, ungesteuert und zeigt ein fremdgefährdendes Verhalten. Mit einer ihm vertrauten Person kann er nach einer Zeit der Beruhigung über die Situation sprechen und mitteilen, was ihn wütend gemacht hat. Dies trägt jedoch nicht zu einer Änderung seines Verhaltens bei.

Sozialkompetenz

Soziale Orientierung / Soziale Initiative

Luca interessiert sich für andere Jugendliche und Erwachsene und zeigt Interesse, mit ihnen in Kontakt zu treten und den Kontakt zu halten. Gegenüber zwei Mitschülern und den Erwachsenen seiner Praktikumsstelle zeigt er hierbei Rücksichtnahme und Bereitschaft zur Auseinandersetzung. Dabei wendet er bekannte Strategien an.

Konfliktverhalten

Luca verfügt nur über eine eingeschränkte Frustrationstoleranz. Blicke oder Gesten anderer Personen provozieren ihn. Er reagiert dann mit verbaler und körperlicher Aggression. Rückblickend gibt er an, dass er seine Sichtweise durchsetzen bzw. seinen Willen erreichen wollte.

Regelverhalten

Luca bemüht sich, verabredete Regeln des Unterrichts und des Umgangs einzuhalten. Wenn eine Lehrkraft anwesend ist, die sein Bemühen lobt, gelingt ihm dies. Im berufsbezogenen Umfeld hält er die besprochenen Regeln ein.

Lernkompetenz**Lern- und Leistungsbereitschaft**

Lucas Lern- und Leistungsbereitschaft wird durch persönliche Interessen beeinflusst. In der letzten Zeit bemüht er sich, die Anforderungen für den Schulabschluss zu bearbeiten. Dies gelingt bei Unterstützung. Dann hält Luca auch bei Schwierigkeiten durch.

Konzentration und Sorgfalt beim Lernen

Bei Interesse für ein Thema oder Fach beteiligt sich Luca kurzzeitig an einem gemeinsamen Gespräch. Individuell mit ihm vereinbarte Aufgaben bearbeitet er mit Unterbrechung. Er benötigt Unterstützung, um Ordnung an seinem Platz und mit seinem Material zu halten

7.2.3 Einordnung

Selbsteinschätzung des Schülers

Kompetenzbereich	Stufe	Begründung / Erläuterung
Selbstkompetenz		
Emotionsregulation, Impulskontrolle, Reflexionsfähigkeit	1–4	Wut (Stufe 1–4) Angst (Stufe 3): „Es gab keinen Grund sich Angst vorzustellen.“ Traurigkeit (Stufe 4): „Es gab keinen Grund sich Traurigkeit vorzustellen.“
Sozialkompetenz		
Soziale Orientierung	3–5	
Soziale Initiative	4	„Mir ist ja egal, was andere denken.“
Konfliktverhalten – internalisierend	3	
Konfliktverhalten – externalisierend	2–3	
Regelverhalten	3	Ich halte mich an die Klassen- und Schulregeln. (Stufe 4) Ich sehe ein, wenn ich gegen eine Regel verstoßen habe. (Stufe 1)
Lernkompetenz		
Lern- und Leistungsbereitschaft	2–4	
Konzentration und Sorgfalt beim Lernen	2–3	

Einschätzung der Lehrkraft anhand der MesK

Kompetenzbereich	Stufe	Begründung / Erläuterung
Selbstkompetenz		
Emotionsregulation, Impulskontrolle, Reflexionsfähigkeit	1/2–3	Wut (Stufe 1/2): Fehlende Selbstkontrolle und impulsive Ausbrüche Reflexion mit Abstand zur Situation möglich. Angst/Traurigkeit (Stufe 3): Bei Anwesenheit der Lehrkraft Umlenkung und Unterbrechung möglich.
Sozialkompetenz		
Soziale Orientierung	3	Bedürfnisse ausgewählter Personen werden wahrgenommen und berücksichtigt.
Soziale Initiative	3	Kontakte werden aufgenommen und aufrechterhalten. Teilnahme an Gruppen bei eigenen Aktivitäten.
Konfliktverhalten – internalisierend	2	
Konfliktverhalten – externalisierend	2	Verbal und körperlich aggressives Verhalten. Beendigung durch vertraute Erwachsene möglich. Einsicht in eigene Anteile.
Regelverhalten	3	Einhaltung von Regeln bei sofortiger Wahrnehmung und Lob durch Erwachsene.
Lernkompetenz		
Lern- und Leistungsbereitschaft	3	Persönliche Interessen beeinflussen Lernbereitschaft. Curriculare Anforderungen werden nach individueller Vereinbarung punktuell bearbeitet und fortgesetzt.
Konzentration und Sorgfalt beim Lernen	2	Kurzzeitige Konzentration auf einen Lerngegenstand, der den Interessen entspricht. Anleitung zu Ordnung am Platz und seiner Arbeitsmaterialien.

Einschätzungen in der Übersicht

Kompetenzbereich 1: Selbstkompetenz / Gefühle

Self-Assessment Items	Stufe					MesK Formulierungen laut eingeschätzter Entwicklungsstufe
Wut						Emotionsregulation/Impulskontrolle/ Reflexionsfähigkeit
Wenn ich wütend bin, überlege ich, was ich tun kann.	✗		☐	☐	☐	Die Regulation und Bewältigung emotionsauslösender kritischer Ereignisse basieren auf maladaptiven Strategien. Möglichkeiten zur Selbstkontrolle fehlen.
Ich verstehe, was mich oder andere wütend macht.	☐	☐	☐	✗	☐	Mit zeitlichem Abstand zu einer kritischen Situation können komplexe Gefühle (wie Wut, Angst, Trauer) in vertrautem und geschütztem Rahmen identifiziert und benannt werden.
Wenn ich wütend bin, verhalte ich mich in der Situation angemessen.	✗		☐	☐	☐	Eine Verantwortung für eigenes Verhalten wird nicht gesehen.
Angst						Emotionsregulation/Impulskontrolle/ Reflexionsfähigkeit
Wenn ich Angst habe, überlege ich, was ich tun kann.	☐	☐	✗	☐	☐	Die Regulation und Bewältigung emotionsauslösender kritischer Ereignisse kann in einem vertrauten Setting und mit strukturierter Unterstützung auf adaptive Strategien gerichtet werden.
Ich verstehe, was mir oder anderen Angst macht.	☐	☐	✗	☐	☐	Mit emotionaler Stabilisierung können in der Reflexion komplexe Gefühle wahrgenommen, benannt und akzeptiert werden.
Wenn ich Angst habe, verhalte ich mich in der Situation angemessen.	☐	☐	✗	☐	☐	Zusammenhänge zwischen Gefühlen und eigenen Verhaltensweisen können hergestellt werden.
Traurigkeit						Emotionsregulation/Impulskontrolle/ Reflexionsfähigkeit
Wenn ich traurig bin, überlege ich, was ich tun kann.	☐	☐		✗	☐	Die Regulation und Bewältigung emotionsauslösender kritischer Ereignisse kann in einem vertrauten Setting und mit strukturierter Unterstützung auf adaptive Strategien gerichtet werden.
Ich verstehe, was mich oder andere traurig macht.	☐	☐		✗	☐	Mit emotionaler Stabilisierung können in der Reflexion komplexe Gefühle wahrgenommen, benannt und akzeptiert werden
Wenn ich traurig bin, verhalte ich mich in der Situation angemessen.	☐	☐		✗	☐	Zusammenhänge zwischen Gefühlen und eigenen Verhaltensweisen können hergestellt werden.

Legende

✗ Eingeschätzte Entwicklungsstufe des Schülers im Self-Assessment

Eingeschätzte Entwicklungsstufe der Lehrkraft anhand der MesK

☐ Relevante Aspekte für das Lern- und Entwicklungsgespräch

Kompetenzbereich 2: Sozialkompetenz / Miteinander

Self-Assessment Items	Stufe					MesK Formulierungen laut eingeschätzter Entwicklungsstufe
						Soziale Orientierung
Ich sehe, wenn andere Hilfe brauchen, und helfe ihnen gerne.	☐	☐	☒	☐	☐	Bedürfnisse anderer Bezugspersonen werden in einer vertrauten Situation wahrgenommen und Hilfsangebote angeleitet erarbeitet. Eigene Bedürfnisse können mit Unterstützung zurückgestellt werden.
Ich lasse andere Meinungen gelten und will mich einigen.	☐	☐	☐	☒	☐	Es besteht Bereitschaft, Werte und Überzeugungen anderer in situativen Kontexten zu verstehen und eigene Verhaltensweisen zu überdenken. Alternative Verhaltensweisen werden vorgeschlagen.
Ich tausche mich gerne mit anderen aus.	☐	☐	☐	☐	☒	In Gesprächssituationen werden Zuhören und Zuwendung zu Gesprächspartnern zunehmend deutlich.
						Soziale Initiative
Ich gehe gerne auf andere zu und kann Freundschaften schließen.	☐	☐	☐	☒	☐	In Kontakten zu Gleichaltrigen oder Erwachsenen können die eingeübten Techniken sozialer Kontaktaufnahme in bekannten, überschaubaren Situationen eingesetzt werden. Kontakte werden aufgenommen und mit Unterstützung aufrechterhalten.
Ich beteilige mich an Gesprächen und kann meine Interessen gut vertreten.	☐	☐	☐	☒	☐	Sofern eigene Meinungen und Interessen Beachtung finden und durchgesetzt werden können, ist die Beteiligung in Gruppenprozessen sozial angemessen.
Ich kann im Schulalltag eigene Ideen und Lösungsvorschläge einbringen.	☐	☐	☐	☒	☐	Um soziale Kontexte beeinflussen zu können, werden erarbeitete Strategien und Handlungsalternativen eingesetzt. Bekannte Strukturen und Rituale unterstützen diese Prozesse.
						Konfliktverhalten – internalisierend
Ich kann für meine Probleme Lösungen finden.	☐	☐	☒	☐	☐	Konflikte führen in strukturierten Situationen zu innerer Verslossenheit.
Dabei kann ich mir auch von anderen helfen lassen.	☐	☐	☒	☐	☐	Die Bereitschaft sich zu öffnen kann durch vertrauensvolle Intervention bei subjektiv bedeutsamen Ereignissen erreicht werden.
Mit der Lösung geht es mir besser als vorher.	☐	☐	☒	☐	☐	Die Bereitschaft sich zu öffnen kann durch vertrauensvolle Intervention bei subjektiv bedeutsamen Ereignissen erreicht werden.

Self-Assessment Items	Stufe					MesK Formulierungen laut eingeschätzter Entwicklungsstufe
						Konfliktverhalten – externalisierend
Ich kann mit Hilfe aufhören zu streiten.	☐	☒	☐	☐	☐	Konflikte führen in strukturierten Situationen zu verbaler und körperlicher Aggression in der Auseinandersetzung mit einem Gegenüber. Diese kann durch vertrauensvolle Intervention beendet werden.
Danach kann ich verstehen, wie es zu dem Streit gekommen ist.	☐	☐	☒	☐	☐	Die Einsicht in eigene Anteile des Konflikts und in die Perspektive des Gegenübers können angebahnt werden.
Ich kann mich mit anderen vertragen und Fehler wiedergutmachen.	☐	☐	☒	☐	☐	Konstruktive Lösungen von Konflikten sind als Handlungsalternativen bekannt und können situativ umgesetzt werden.
						Regelverhalten
Ich halte mich an die Klassen- und Schulregeln.	☐	☐	☒	☐	☐	Gesetzte Regeln des Zusammenlebens und Arbeitens können mit gewählten Partnern unter Anleitung und mit Aussicht auf direkte Belohnung umgesetzt werden.
Ich sehe ein, wenn ich gegen eine Regel verstoßen habe.	☐	☐	☒	☐	☐	Gesetzte Regeln des Zusammenlebens und Arbeitens können mit gewählten Partnern unter Anleitung und mit Aussicht auf direkte Belohnung umgesetzt werden.

Legende

✗ Eingeschätzte Entwicklungsstufe des Schülers im Self-Assessment

☐ Eingeschätzte Entwicklungsstufe der Lehrkraft anhand der MesK

☐ Relevante Aspekte für das Lern- und Entwicklungsgespräch

Kompetenzbereich 3: Lernkompetenz / Lernen

Self-Assessment Items	Stufe					MesK Formulierungen laut eingeschätzter Entwicklungsstufe
						Lern- und Leistungsbereitschaft
Ich will meine Aufgaben alleine schaffen.	☐	☐	☒	☒	☐	Die Lern- und Leistungsbereitschaft ist an persönlichen Interessen orientiert.
Ich schaffe meine Aufgaben besonders gut, wenn mir jemand Mut macht.	☐	☒	☐	☐	☐	Curriculare Anforderungen werden in strukturierten Kontexten und mit unterstützendem Impuls punktuell bearbeitet.
Ich halte auch bei schwierigen Aufgaben durch.	☐	☐	☒	☐	☐	Schwierigkeiten und Misserfolge sind subjektiv direkt mit Lern- und Leistungssituationen verknüpft. Daraus resultierende Reaktionen können mit direkter, intensiver Zuwendung kontrolliert werden.
						Konzentration und Sorgfalt beim Lernen
Ich passe gut auf und konzentriere mich auf meine Aufgaben.	☐	☐	☒	☐	☐	Die Aufmerksamkeit (Konzentration) kann unter Anleitung kurzzeitig auf einen Lerngegenstand gerichtet werden, der eigenen Interessen entspricht.
Ich erledige meine Aufgaben in der vorgegebenen Zeit und bearbeite sie vollständig.	☐	☒	☐	☐	☐	Der Arbeitsprozess ist in Bezug auf Material, Ordnung und Ablauf strukturiert und individuell gestaltet. Aufgaben können unter diesen Bedingungen in Ansätzen bearbeitet und nach Unterbrechungen fortgesetzt werden.
Ich gehe mit Schulsachen sorgfältig um.	☐	☒	☐	☐	☐	Ein sachgerechter Umgang mit Material kann erarbeitet werden.

Legende

✗ Eingeschätzte Entwicklungsstufe des Schülers im Self-Assessment

☒ Eingeschätzte Entwicklungsstufe der Lehrkraft anhand der MesK

☐ Relevante Aspekte für das Lern- und Entwicklungsgespräch

7.2.4 Lern- und Entwicklungsgespräch

Aus den Einschätzungen des Schülers sowie der Lehrkraft und der Übersicht etwa in einem gemeinsamen Bogen erfolgt die Planung der Lehrkraft zu einem Lern- und Entwicklungsgespräch mit dem Schüler. Gesprächsgrundlage können neben aktuellen Themen z. B. auch übereinstimmende und unterschiedliche Wahrnehmungen zu bestimmten Verhaltensweisen oder das generelle stufenbezogene Ankreuzmuster (eher links, eher rechts etc.) sein.

Im konkreten Beispiel von Luca zeigt sich, dass die einzelnen Items ähnlich beurteilt wurden, auch wenn die Kreuze nicht an den gleichen Stellen vorliegen. Dies kann als gute Grundlage für ein gemeinsames Gespräch und die Vereinbarung von Förderzielen und Fördermaßnahmen angesehen werden. Die einzelnen Items und die Kreuze werden unter dem Gesichtspunkt der aktuellen und künftigen Bedeutsamkeit beurteilt und fließen als Vorschlag der Lehrkraft für Ziele und Maßnahmen in das Gespräch ein. Beispiel:

Umgang mit Wut:

Hier zeigte Luca ein deutliches Bewusstsein für sein Verhalten, das er als problematisch wahrnimmt.

Arbeitsverhalten:

Aufgaben in der vorgegebenen Zeit und vollständig bearbeiten, bedeutsam im Hinblick auf den Schulabschluss und die berufliche Bildung.



[zum Gespräch zwischen Luca und seiner Lehrerin](#)

Erläuterung der Fördermaßnahmen

Fördermaßnahmen zur Selbstkompetenz – Emotionsregulation, Impulskontrolle, Reflexionsfähigkeit

Umgang mit Wut: Überlegen, wie man sich in der Situation angemessen verhalten sollte

- Teilnahme an einer (mehrmals wöchentlichen) sozialpädagogischen Einzel- oder Kleingruppenförderung mit Elementen des CT® (Coolness-Training) und SAGT® (Systemisches Anti-Gewalt-Training). Das CT® ist ein Trainingsangebot u. a. für Schulen, um Ursachen, Auslöser und Gelegenheiten für aggressives und gewalttätiges Verhalten zu ermitteln und zu bearbeiten. Zentrale Inhalte sind u. a. bewusstes Wahrnehmen und Deuten aggressiver Gefühle, Aushalten von Provokationen in konkreten Situationen, Affektkontrolle, Selbstkontrolle in Stresssituationen. Beim SAGT® handelt es sich um eine Methode, um Eskalationsprozesse zu erkennen und zu bearbeiten, Grenzen zu akzeptieren sowie den Umgang mit ihnen einzuüben. Das Sozialtraining dient insbesondere der Vertiefung individueller, schülerbezogener Schwerpunkte (bei Luca: Affektkontrolle, Einüben neutralisierender Verhaltensweisen) aus den vom Unterricht bekannten Programmen.
- Vernetzung sozialpädagogischer Förderung und Unterricht zur Festigung der wiederholten Inhalte in den konkreten Klassensituationen, Bezug zwischen sozialpädagogischer Förderung und Unterricht
- physische Nähe, Blickkontakt durch Klassenlehrerin zur Beruhigung bei Anspannung oder in Anforderungssituationen, vor allem, wenn Luca dies durch ein (für andere Schüler nicht erkennbares) Zeichen deutlich macht. Ermutigung und Bestärkung durch die Lehrkraft
- Spiegelung und Dokumentation des erfolgreichen Verhaltens als Bestätigung

Fördermaßnahmen zur Lernkompetenz – Konzentration und Sorgfalt beim Lernen

Arbeitsverhalten: Aufgaben in der vorgegebenen Zeit und vollständig bearbeiten

- Vereinbarung: Mitarbeit in den Fächern Mathematik und Physik im Klassenverband, Deutsch und Englisch mit individueller Vereinbarung
- Checkliste zu den schriftlichen Aufgaben in den Fächern Deutsch und Englisch, die den Umfang der Bearbeitung (z. B. zehn Sätze, je fünf Argumente, drei Beispiele) und ggf. die Herangehensweise (Reihenfolge) deutlich macht (quantitative und inhaltliche Anforderungen)
- Englisch: erste Bearbeitung ohne Berücksichtigung der Rechtschreibung, dann Überarbeitung, mündliche Beteiligung bei Meldung
- regelmäßige Ermutigung und Bestärkung durch die Lehrkraft in den Schulstunden
- Spiegelung, Reflexion und Dokumentation

7.3 Fallbeispiel: Jan

7.3.1 Biografische Darstellung

Kurzbiografie, Umfeld, schulische Rahmenbedingungen, unterrichtsbezogene Beobachtung



Jan ist das einzige Kind aus Frau K.s erster Ehe. Kontakt zum leiblichen Vater besteht nicht. Jan lebt mit seiner Mutter, seinem Stiefvater und seinem fünfjährigen Halbbruder im gemeinsamen Haushalt.

Die Aufklärung über seinen leiblichen Vater ist erfolgt. Es soll seit geraumer Zeit ein erstes Treffen stattfinden, welches an der Unzuverlässigkeit des Kindsvaters bislang gescheitert ist.

Frau K. berichtete in diesem Zusammenhang, dass es aktuell auch schwierig zu Hause sei. Jan führt die Familie an ihre Grenzen. Das Verhältnis zum Stiefvater ist sehr problematisch. Es herrscht große familiäre Unzu-

friedenheit. Der Stiefvater möchte am liebsten die Familie verlassen.

Jan wird in einer Klasse mit 14 Kindern in Doppelbesetzung im gebundenen Ganztags nach einem entwicklungspädagogischen Unterrichtskonzept unterrichtet. Gemäß § 15 AO-SF hat er intensivpädagogischen Unterstützungsbedarf im Bereich emotionaler und sozialer Entwicklung. Zur intensivpädagogischen Arbeit steht „Freio“ als ein sanktionsfreier Interventionsort zur Verfügung. Daneben gibt es eine schulsystematisch verankerte „versetzte Pause“, bei der nicht mehr als zwei Klassen unter Anwesenheit der Lehrkräfte und Schulsozialarbeit gleichzeitig auf dem Schulhof sind, zur individuellen Verfügung.

Frau K. hegt seit Beginn von Jans Schulzeit Vorbehalte gegen die Schulform Förderschule, da sie mit Jans Fortschritten in den Unterrichtsfächern nicht zufrieden ist. Aus ihrer Sicht wird Jan nicht genügend in den Unterrichtsfächern gefordert. Sie hat jüngst Jan gegenüber formuliert, dass sie beabsichtige, ihn an einer „normalen“ Schule anzumelden.

Jans schulische Leistungen zeigen einen deutlich erhöhten Unterstützungsbedarf im Bereich der emotionalen und sozialen Entwicklung. Jans Mitarbeit im Unterricht ist sehr wechselhaft. Seine Mitarbeit hängt vom Unterrichtsfach, der Beziehung zur Lehrperson und seiner Tagesverfassung ab. An manchen Tagen kann er sich auf das Unterrichtsgeschehen einlassen, an anderen Tagen kommt es zu Eskalationen. Er stört dann massiv den Unterricht durch Reinrufen, Arbeitsverweigerung, Ärgern von Klassenkameraden oder durch Beleidigung seiner Lehrer. Besteht keine tragfähige Beziehung zur Lehrperson, scheint Jan stark verunsichert. Er hält sich nicht mehr an Klassen- und Schulregeln, zeigt respektloses Verhalten seinen Lehrerinnen und Lehrern gegenüber und die Konflikte mit seinen Mitschülerinnen und Mitschülern häufen sich.

Jan unterscheidet genau, wer ihn anweist oder zur Arbeit und Einhaltung der Gesprächsregeln auffordert. Tagesformabhängig gelingt es Jan, sich ungestört und aufmerksam auf den Unterricht einzulassen. Bei strukturierter, starker Unterrichtslenkung arbeitet Jan gut mit, lässt sich immer wieder zur Arbeit zurückführen, bringt Vorwissen ein, entwickelt Stolz bei erfolgreich geleisteter Arbeit. Inhaltlich kann er den angebotenen Inhalten gut folgen. Bei schriftlichen Aufgaben zeigt er bei kontinuierlicher Unterstützung ein sich langsam verbesserndes Durchhaltevermögen und eine zunehmend größere Aufmerksamkeitsspanne (bis zu 25 min konzentriertes Arbeiten, bevorzugt bei Aufgaben, die ihm leichtfallen, z. B. Arbeiten im Rechtschreibheft). Ausdauernd beschäftigt er sich am ehesten mit handlungsorientierten Angeboten, die ihm Wahlmöglichkeiten und genügend Zeit zum Ausprobieren lassen.

7.3.2 Fazit

Selbstkompetenz

Emotionsregulation, Impulskontrolle, Reflexionsfähigkeit

Jan scheint durchgängig innerlich damit beschäftigt, Situationen und Aufmerksamkeit der Lehrkräfte in Bezug auf Sicherheit und Struktursetzung zu überprüfen. Insbesondere neue Lehrkräfte werden von ihm stark provoziert und nicht als Respektsperson angenommen.

Im Verlaufe seiner Beschulung hat er zunehmend annehmen können, dass die Strukturierung des Tagesablaufes nicht nur durch ihn geschieht. Aktuell arbeitet er daran, empfundenen Ärger rechtzeitig und angemessen zu benennen und Hilfe und Tipps der Lehrkräfte zum Umgang damit anzunehmen. Unter diesen Bedingungen kann er auch selbstständig an den aufgeführten Items arbeiten und positives Feedback hierfür annehmen. Bei neuen Lehr- oder Bezugspersonen reagiert er stark ablehnend und provozierend. Bereits erreichte Entwicklungsziele können dann nicht mehr sicher bewältigt werden.

Sozialkompetenz

Soziale Orientierung

Jans Verhalten ist stark geprägt von dem Wunsch nach sofortiger, uneingeschränkter Befriedigung der eigenen Bedürfnisse. Insbesondere sein Bedürfnis nach unmittelbarer Anerkennung und verlässlicher Bestätigung vonseiten der Lehrkraft („Ich sehe dich.“) dominiert den Unterrichtsalltag.

Auch im Kontakt mit Kindern und Erwachsenen versucht er eigene Bedürfnisse zu befriedigen.

Soziale Initiative

Zu einigen Mitschülerinnen und Mitschülern mag Jan Kontakt aufnehmen, diese Annäherung geschieht aber mitunter noch in unangemessene Form, z. B. durch Provokation oder übergriffige Äußerungen. Eine konfliktfreie Interaktion bzw. Kontaktaufnahme ist nur mit Unterstützung der Lehrkraft möglich. Die Kontaktaufnahme dient der Durchsetzung der eigenen Zielerreichung.

Konfliktverhalten

Jans Kontaktversuche münden mitunter in heftige Konflikte, in deren Verlauf er starke Kränkung zu empfinden scheint und viel Energie aufwenden muss, um sich auf Konfliktklärung und Reflexion eigener Verhaltensweisen einlassen zu können.

Der Zusammenhang zwischen angemessener Kontaktaufnahme, angemessenem Gesprächsverhalten und erfolgreichem Agieren in der Gruppe sowie dem Gefühl des Angenommenseins in der Peergroup wird als direktes Feedback und in Reflexionsrunden mit seinen Bezugspersonen immer wieder positiv verdeutlicht. So soll erreicht werden, dass Probleme nicht durch Sachbeschädigung und Fremdgefährdung und aus einem egozentrisch motivierten Impuls zur Durchsetzung eigener Interessen „gelöst“ werden, sondern ein neuer Plan zur „Problemlösung“ gefunden wird.

Regelverhalten

Formales Regelverständnis und Regeleinsicht sind bei Jan annähernd altersgerecht entwickelt. Die Umsetzung ist jedoch in vielen Fällen nicht intrinsisch motiviert. Das Arbeiten an seinen Entwicklungszielen soll Jan ermöglichen, zunehmend mehr von sich aus auf Regeleinhaltung bzw. Erwartungsumsetzung hinzuarbeiten. Jan soll sich in der Eigen- und Fremdreflexion insbesondere bei Einhaltung der Regeln als individuell erfolgreich agierend erleben. Dabei ist das Feedback der Gruppe ein immer bedeutsamer werdender Faktor. Der Erhalt eines positiven Feedbacks der Gruppe durch z. B. aktiv angefragte Spielbeteiligung, Eingebundensein in Gruppenaktivitäten, ist für Jan ein Ziel, das er erreichen möchte. Hier kann er lernen, von sich aus auf die Einhaltung der Regeln zu achten.

Lernkompetenz

Lern- und Leistungsbereitschaft

Jans Mitarbeit im Unterricht ist sehr wechselhaft. Seine Mitarbeit hängt ab vom Unterrichtsfach, der Beziehung zur Lehrperson und seiner Tagesverfassung. An manchen Tagen kann er sich somit auf das Unterrichtsgeschehen einlassen, an anderen Tagen eher nicht.

Konzentration und Sorgfalt beim Lernen

Arbeitsprozesse können eigenständig begonnen werden. Die verantwortungsvolle und durchgängige Bearbeitung von Aufgaben und ein sachgerechter Umgang mit Material ist gegeben, jedoch auch stark von seiner Tagesverfassung abhängig und gelingt daher nicht durchgängig.

7.3.3 Einordnung

Selbsteinschätzung des Schülers

Kompetenzbereich	Stufe	Begründung / Erläuterung
Selbstkompetenz		
Emotionsregulation, Impulskontrolle, Reflexionsfähigkeit	2–5	Durch seine Kommentierung „Ich war schon oft wütend, das Gefühl kenne ich gut“ erscheint eine hohe Authentizität mit der Aussage und der Selbsteinschätzung. „Ich verstehe, was mich oder andere wütend macht“ (Stufe 5) in Kombination mit dem Item „Wenn ich wütend bin, verhalte ich mich in der Situation angemessen“ (Stufe 2) lässt erahnen, dass die „nicht angemessene Verhaltensweise“ eine durchaus bewusste Entscheidung war. Jans Äußerungen zu den Gefühlen Angst und Traurigkeit „Weil ich gerade vor nichts Angst habe“ bzw. „Weil ich gerade nicht traurig bin, kann ich mich nicht in das Gefühl hineinversetzen“ zeigen eine innere Distanz zu seinen Einschätzungen.
Sozialkompetenz		
Soziale Orientierung	2–3	
Soziale Initiative	1–2	Jan gibt an, nicht gerne auf Kinder zuzugehen und auch keine Freundschaften schließen zu wollen.
Konfliktverhalten – internalisierend	2–3	
Konfliktverhalten – externalisierend	2–4	Jan teilt mit, einen Konflikt nicht so gut beenden zu können.
Regelverhalten	4	
Lernkompetenz		
Lern- und Leistungsbereitschaft	3–5	Die Selbsteinschätzung im Bereich Lernen fand Jan gut, da er seiner Aussage zufolge hier gut seine Stärke – das Lernen – darstellen konnte. Das „Mut zusprechen“ benötigt er seiner Aussage zufolge nicht.
Konzentration und Sorgfalt beim Lernen	3–4	

Einschätzung der Lehrkraft anhand der MesK

Kompetenzbereich	Stufe	Begründung / Erläuterung
Selbstkompetenz		
Emotionsregulation, Impulskontrolle, Reflexionsfähigkeit	2	Starke Provokation von Lehrkräften, insbesondere bei anderen als der Klassenlehrerin. Übergriffigkeit gegenüber Mitschülerinnen und Mitschülern.
Sozialkompetenz		
Soziale Orientierung	1	Wunsch nach sofortiger Bedürfnisbefriedigung und unmittelbarer Anerkennung durch die Lehrkräfte.
Soziale Initiative	1	Keine angemessene Kontaktaufnahme, oftmals durch Provokation.
Konfliktverhalten – internalisierend	2	
Konfliktverhalten – externalisierend	2	Konflikte werden zur Durchsetzung eigener Interessen und Bedürfnisse in Kauf genommen bzw. genutzt.
Regelverhalten	2	Das Einhalten der Regeln ist subjektiv motiviert. Auf Nachfrage ist Regelverständnis vorhanden, wird aber nicht selbstständig umgesetzt.
Lernkompetenz		
Lern- und Leistungsbereitschaft	2	Die Lern- und Leistungsbereitschaft ist sehr stark von der Beziehung zur Lehrkraft und von der Tagesverfassung abhängig. Er weist sehr gute kognitive Kompetenzen auf.
Konzentration und Sorgfalt beim Lernen	2	Sehr stark von Beziehung zur Lehrkraft, von der Tagesverfassung und der eigenen Motivation abhängig.

Einschätzungen in der Übersicht

Kompetenzbereich 1: Selbstkompetenz / Gefühle

Self-Assessment Items	Stufe					MesK Formulierungen laut eingeschätzter Entwicklungsstufe
Wut						Emotionsregulation/Impulskontrolle/ Reflexionsfähigkeit
Wenn ich wütend bin, überlege ich, was ich tun kann.	☐	☐	☐	✗	☐	Die Regulation und Bewältigung emotionsauslösender kritischer Ereignisse basieren auf maladaptiven Strategien. Möglichkeiten zur Selbstkontrolle fehlen.
Ich verstehe, was mich oder andere wütend macht.	☐	☐	☐	☐	✗	Mit zeitlichem Abstand zu einer kritischen Situation können komplexe Gefühle (wie Wut, Angst, Trauer) in vertrautem und geschütztem Rahmen identifiziert und benannt werden.
Wenn ich wütend bin, verhalte ich mich in der Situation angemessen.	☐	✗	☐	☐	☐	Eine Verantwortung für eigenes Verhalten wird nicht gesehen.
Angst						Emotionsregulation/Impulskontrolle/ Reflexionsfähigkeit
Wenn ich Angst habe, überlege ich, was ich tun kann.	☐	☐	☐	✗	☐	Die Regulation und Bewältigung emotionsauslösender kritischer Ereignisse basieren auf maladaptiven Strategien. Möglichkeiten zur Selbstkontrolle fehlen.
Ich verstehe, was mir oder anderen Angst macht.	☐	☐	☐	☐	✗	Mit zeitlichem Abstand zu einer kritischen Situation können komplexe Gefühle (wie Wut, Angst, Trauer) in vertrautem und geschütztem Rahmen identifiziert und benannt werden.
Wenn ich Angst habe, verhalte ich mich in der Situation angemessen.	☐	☐	✗	☐	☐	Eine Verantwortung für eigenes Verhalten wird nicht gesehen.
Traurigkeit						Emotionsregulation/Impulskontrolle/ Reflexionsfähigkeit
Wenn ich traurig bin, überlege ich, was ich tun kann.	☐	☐	☐	☐	✗	Die Regulation und Bewältigung emotionsauslösender kritischer Ereignisse basieren auf maladaptiven Strategien. Möglichkeiten zur Selbstkontrolle fehlen.
Ich verstehe, was mich oder andere traurig macht.	☐	☐	☐	✗	☐	Mit zeitlichem Abstand zu einer kritischen Situation können komplexe Gefühle (wie Wut, Angst, Trauer) in vertrautem und geschütztem Rahmen identifiziert und benannt werden.
Wenn ich traurig bin, verhalte ich mich in der Situation angemessen.	☐	☐	☐	✗	☐	Eine Verantwortung für eigenes Verhalten wird nicht gesehen.

Legende

✗ Eingeschätzte Entwicklungsstufe des Schülers im Self-Assessment

☐ Eingeschätzte Entwicklungsstufe der Lehrkraft anhand der MesK

☐ Relevante Aspekte für das Lern- und Entwicklungsgespräch

Kompetenzbereich 2: Sozialkompetenz / Miteinander

Self-Assessment Items	Stufe					MesK Formulierungen laut eingeschätzter Entwicklungsstufe
						Soziale Orientierung
Ich sehe, wenn andere Hilfe brauchen, und helfe ihnen gerne.	☐	☐	×	☐	☐	Die Erwartung an eine sofortige, uneingeschränkte Befriedigung der Bedürfnisse prägt den Umgang mit anderen, unabhängig von situativem Kontext und anwesenden Personen.
Ich lasse andere Meinungen gelten und will mich einigen.	☐	☐	×	☐	☐	Das Verständnis für die Bedürfnisse anderer sowie ihre Werte und Überzeugungen können in Trainingssituationen angebahnt werden.
Ich tausche mich gerne mit anderen aus.	☐	×	☐	☐	☐	In einer gut strukturierten Situation kann Zuhören eingeübt werden.
						Soziale Initiative
Ich gehe gerne auf andere zu und kann Freundschaften schließen.	×	☐	☐	☐	☐	Kontakte zu Gleichaltrigen und Erwachsenen werden aufgenommen, aber sozial unangemessen gestaltet. Möglichkeiten angemessener Kontaktaufnahme können in realitätsnahen Übungssituationen erarbeitet werden.
Ich beteilige mich an Gesprächen und kann meine Interessen gut vertreten.	☐	×	☐	☐	☐	Die Teilnahme an Gruppenprozessen, d.h. das Einbringen eigener Vorstellungen und Interessen, ist von einer starken Selbstbezogenheit geprägt, um eigene Ziele und Interessen durchzusetzen.
Ich kann im Schulalltag eigene Ideen und Lösungsvorschläge einbringen.	☐	×	☐	☐	☐	In vorbereiteten Trainingssituationen können Handlungsalternativen angebahnt werden.
						Konfliktverhalten – internalisierend
Ich kann für meine Probleme Lösungen finden.	☐	☐	×	☐	☐	Konflikte führen in durchstrukturierten Situationen zu selbstgefährdendem Verhalten, das als subjektiv problemlösend empfunden wird, da eigene Ziele oder ein Spannungsabbau erreicht werden.
Dabei kann ich mir auch von anderen helfen lassen.	☐	×	☐	☐	☐	Durch vertrauensbasierte Intervention kann eine Einsicht in die Notwendigkeit konstruktiver Konfliktlösung angebahnt werden.
Mit der Lösung geht es mir besser als vorher.	☐	☐	×	☐	☐	Durch vertrauensbasierte Intervention kann eine Einsicht in die Notwendigkeit konstruktiver Konfliktlösung angebahnt werden.

Self-Assessment Items	Stufe					MesK Formulierungen laut eingeschätzter Entwicklungsstufe
						Konfliktverhalten – externalisierend
Ich kann mit Hilfe aufhören zu streiten.	☐	☒	☐	☐	☐	Konflikte führen in durchstrukturierten Situationen zu selbst- und fremdgefährdenden Handlungen, die als subjektiv problemlösend eingesetzt werden und durch sofortige Intervention beendet werden können.
Danach kann ich verstehen, wie es zu dem Streit gekommen ist.	☐	☐	☒	☐	☐	Das Konfliktverhalten ist von eigenen Interessen, Werten und Risiken geprägt.
Ich kann mich mit anderen vertragen und Fehler wiedergutmachen.	☐	☐	☐	☒	☐	Handlungsalternativen können durch vertrauensvolle Zuwendung erarbeitet werden.
						Regelverhalten
Ich halte mich an die Klassen- und Schulregeln.	☐	☐	☐	☒	☐	Gesetzte Regeln des Zusammenlebens und Arbeitens können bei persönlichem Interesse und durch direkte Instruktion oder Intervention gestützt, umgesetzt werden.
Ich sehe ein, wenn ich gegen eine Regel verstoßen habe.	☐	☐	☐	☒	☐	Gesetzte Regeln des Zusammenlebens und Arbeitens können bei persönlichem Interesse und durch direkte Instruktion oder Intervention gestützt, umgesetzt werden.

Legende

✗ Eingeschätzte Entwicklungsstufe des Schülers im Self-Assessment

☐ Eingeschätzte Entwicklungsstufe der Lehrkraft anhand der MesK

☐ Relevante Aspekte für das Lern- und Entwicklungsgespräch

Kompetenzbereich 3: Lernkompetenz / Lernen

Self-Assessment Items	Stufe					MesK Formulierungen laut eingeschätzter Entwicklungsstufe
						Lern- und Leistungsbereitschaft
Ich will meine Aufgaben alleine schaffen.	☐	☒	☐	☐	✗	Die Lern- und Leistungsbereitschaft ist durch intensive Begleitung kurzzeitig zu wecken.
Ich schaffe meine Aufgaben besonders gut, wenn mir jemand Mut macht.	☐	☐	✗	☐	☐	Einige individuell vereinbarte schulische Anforderungen können durch intensive, begleitende Zuwendung punktuell erfüllt werden.
Ich halte auch bei schwierigen Aufgaben durch.	☐	☐	☐	✗	☐	Schwierigkeiten und Misserfolge werden als Bestätigung eines negativen Selbstbildes erlebt. Daraus resultierende Reaktionen richten sich gegen sich selbst, andere oder Gegenstände.
						Konzentration und Sorgfalt beim Lernen
Ich passe gut auf und konzentriere mich auf meine Aufgaben.	☐	☒	☐	✗	☐	Die Aufmerksamkeit (Konzentration) kann unter Anleitung kurzzeitig auf einen Lerngegenstand gerichtet werden, der eigenen Interessen entspricht.
Ich erledige meine Aufgaben in der vorgegebenen Zeit und bearbeite sie vollständig.	☐	☐	☐	✗	☐	Der Arbeitsprozess ist in Bezug auf Material, Ordnung und Ablauf strukturiert und individuell gestaltet. Aufgaben können unter diesen Bedingungen in Ansätzen bearbeitet und nach Unterbrechungen fortgesetzt werden.
Ich gehe mit Schulsachen sorgfältig um.	☐	☐	✗	☐	☐	Ein sachgerechter Umgang mit Material kann erarbeitet werden.

Legende

✗ Eingeschätzte Entwicklungsstufe des Schülers im Self-Assessment

☒ Eingeschätzte Entwicklungsstufe der Lehrkraft anhand der MesK

☐ Relevante Aspekte für das Lern- und Entwicklungsgespräch

7.3.4 Lern- und Entwicklungsgespräch

In der Primarstufe ist die Partizipation an der Förderplanung ein Prozess, der sich von einer fast ausschließlichen Vorgabe der Förderziele durch die Lehrkräfte im ersten Jahr der Schuleingangsphase bis hin zu einer strukturell verankerten Partizipation in den Klassen 3 und 4 (z. B. durch den Einsatz der Self-Assessments) sukzessive weiterentwickelt.

Bei der Durchführung des Self-Assessment waren die Fragen als solche schon oftmals Gesprächsanlass zwischen Jan und seiner Lehrkraft, um über gewisse Verhaltensweisen und auch Haltungen und Meinungen ins Gespräch zu kommen. Anhand von Verhaltensbeispielen aus dem schulischen Alltag veranschaulicht die Lehrkraft Jan nachvollziehbar ihre aktuelle Einschätzung.

Um im Sinne einer partizipativen Förderplanung, einer möglichst großen Identifikation und damit einhergehend einer größtmöglichen intrinsischen Motivation an den ausgewählten Förderzielen zu arbeiten, wurden von Jan und seiner Lehrkraft gemeinsam drei Bereiche identifiziert, in denen Jan ebenfalls eine Notwendigkeit zur eigenen Entwicklung sah.

zu Jans Bericht vom Gespräch mit seiner Lehrerin

Erläuterung der Fördermaßnahmen

Fördermaßnahmen zur Sozialkompetenz – Soziale Orientierung

Der in der [MesK](#) genannte Aspekt der unmittelbaren Bedürfnisbefriedigung und Jans Bedürfnis nach unmittelbarer Anerkennung und verlässlicher Bestätigung vonseiten der Lehrkraft – „Ich sehe dich“ – steht im Fokus der Fördermaßnahme.

Hier wurde mit Jan aus der Erfahrung mit mehreren eskalierenden Konfliktsituationen der Ursprung des Konflikts reflektiert und darauf aufbauend das Förderziel vereinbart, in ritualisierten Gruppenprozessen im Tageslauf Situationen auszuhalten, in denen er selbstverständlich warten muss. Im gemeinsamen Gespräch wurden folgende Ziele vereinbart, bei denen für das bessere Verständnis zu berücksichtigen ist, dass die Lehrkraft sich in den unterschiedlichen Situationen immer in unmittelbarer Nähe positioniert, um das Grundbedürfnis nach Nähe auch garantieren zu können.

- „Ich bleibe ruhig bei meiner Lehrerin am Aufstellplatz stehen, bevor ich ins Gebäude gehe.“
- „Ich warte beim gemeinsamen Essen am Nebentisch meiner Lehrerin auf das Zeichen, dass wir gemeinschaftlich mit dem Essen beginnen.“

Positive Verhaltensweisen meldet die Lehrkraft Jan unmittelbar zurück (Loben, Spiegeln). Vornehmlich werden Handlungen durch die Lehrkraft gespiegelt, bei weiterer Entwicklung aber auch Gefühlslagen – dies oftmals z. B. im scheinbar „zufälligen“ Vorbeigehen (Bergsson & Luckfiel, 2019). Ziel ist, dass die Bedürfnisbefriedigung des Gesehenwerdens ausreicht, damit es in der Folge bei adäquaten Verhaltensweisen bleibt.

Fördermaßnahmen zur Sozialkompetenz – Soziale Initiative

Nach der Analyse des Self-Assessments vereinbaren die Lehrkraft und Jan gemeinsam die Arbeit an folgendem Ziel: „Ich spiele ein Spiel mit einem Mitschüler.“

Hierzu darf Jan jeden Tag mit einem Kind seiner Wahl eine Partner-Spielstunde bei der Sozialpädagogin der Schule machen. Im Fokus der Fördermaßnahme stehen kooperative Partnerspiele zu zweit, bei denen man sich handelnd und mit Hilfe kommunikativer Mittel mit einem Spielpartner abstimmen muss. Denn nur zu zweit können diese Spiele ausgeführt bzw. die Spielaufgaben bewältigt werden (Häußler, Happel, Tuckermann & Altgassen, 2016).

Fördermaßnahmen zur Sozialkompetenz – Externalisierendes Konfliktverhalten

Bearbeiten von (teils manifesten) oppositionellen Verhaltensweisen, um ausagierendes Verhalten aufzufangen und Streitsituation ohne Eskalation zu beenden.

Bei Über- oder Unterforderung verändert die Lehrkraft die Situation bzw. die Aufgabe durch Umlenken oder sie gestaltet die Situation für Jan um, bevor ein Problemverhalten oder oppositionelles Verhalten auftritt. (Bergsson & Luckfiel, (2019).

Da Jan bereits Ironie versteht und er auf diese Art von Humor oft reagiert, kann man auch mit einer bewussten ironischen Bemerkung die Situation gut umlenken.

Jan kann auch zu einem Botengang eingesetzt werden, um ihm eine kurzzeitige Herausnahme aus der Situation zu ermöglichen. Der Botengang ermöglicht zum einen eine Time-out-Funktion, jedoch ohne den oftmals mit „Time-out-Maßnahmen einhergehenden Sanktionierungsaspekt. Stattdessen erfüllt die Maßnahme den Doppeleffekt einer Auszeit von der Gruppe bei gleichzeitiger Erledigung einer Aufgabe für die Gruppe. Dies erleichtert die spätere Integration in die Gruppe und ermöglicht die konstruktive Weiterarbeit an der unterbrochenen Arbeit.

Folgende weitere Unterstützungsangebote stehen zur Lösung von Konflikten zur Verfügung:

- Gesprächsangebote in ruhigem Setting durch die Lehrperson, Vermitteln von Trost, Beruhigung und Unterstützung
- Sprechstunden bei der Schulsozialarbeit (Check-in/Check-out)
- Spiel-bzw. Kleingruppenangebote durch die Schulsozialarbeit
- Konfliktklärung im sanktionsfreien Interventionsort „Freio“
- Möglichkeit des (temporären) Ausagierens im sanktionsfreien Interventionsort „Freio“
- enge Zusammenarbeit im Gastklassensystem, Schaffen vertrauensvoller Räume und Beziehungen außerhalb der eigenen Lerngruppe

7.4 Fallbeispiel: Sven

7.4.1 Biografische Darstellung

Kurzbiografie, Umfeld, schulische Rahmenbedingungen, unterrichtsbezogene Beobachtung



Sven ist 16 Jahre alt und besucht die 10. Klasse einer Förderschule Sprache. Er lebt mit drei Geschwistern bei seinem Vater in einer Großstadt des Ruhrgebiets. Die Trennung seiner Eltern erfolgte, als Sven 11 Jahre alt war. Danach war die familiäre Situation angespannt, worunter Sven sehr gelitten hat. Die neue Partnerin des Vaters, die Sven als seine Stiefmutter gut angenommen hat, ist kurz vor Svens sechzehntem Geburtstag verstorben. Der Junge hat ein diagnostiziertes ADHS-Syndrom, das medikamentös behandelt wurde. Die Einnahme erfolgte jedoch unregelmäßig. Svens Motorik war in den ersten Lebensjahren auffällig. Er hatte einen schwachen Muskeltonus, die Ausführung von Bewegungen gelang nicht präzise,

insbesondere die Handgeschicklichkeit war eingeschränkt und wirkte sich ungünstig auf seine grafomotorischen Fertigkeiten aus. Durch regelmäßiges Fußballspielen, seinem vorrangigen Hobby, verbesserte sich mit den Jahren seine motorische Koordination.

Sven ist schon von Beginn seiner schulischen Laufbahn an auffällig. Die Sprachentwicklung im frühen Lebensalter war deutlich verzögert und wies Störungen auf allen sprachlichen Ebenen auf. Noch in der 10. Klasse ist seine Aussprache teils verwaschen und Kommunikationspartnerinnen und -partner müssen nachfragen, um ihn richtig zu verstehen. Insbesondere durch seine motorische Unruhe gilt Sven bereits vom Beginn der Einschulung an als verhaltensauffällig. Daher wird bereits im ersten Schuljahr sonderpädagogischer Unterstützungsbedarf in den Förderschwerpunkten Sprache und Emotionale und soziale Entwicklung formell festgestellt. Sven bleibt drei Jahre lang in der Schuleingangsphase und besucht insgesamt fünf Jahre lang die Primarstufe einer Förderschule für Kinder mit den Förderschwerpunkten Lernen, Sprache und Emotionale und soziale Entwicklung.

Beim Übertritt in die weiterführende Schule wird zunächst versuchsweise die Beschulung an einer Gesamtschule im gemeinsamen Lernen gewählt. Hier war Sven mit den Anforderungen völlig überfordert, sodass ein Wechsel zur Förderschule mit dem Förderschwerpunkt Lernen erfolgt, wo er jedoch von den Leistungen her unterfordert ist. Sven besucht ab Beginn der 6. Klasse die Förderschule Sprache, wobei der weitere Förderschwerpunkt im Bereich der emotionalen und sozialen Entwicklung durchgängig bestehen bleibt.

In der weiterführenden Schule zeigt sich Sven als leicht ablenkbar, teilweise orientierungslos und tendenziell unaufmerksam. Zum Beispiel ruft er häufig unaufgefordert in die Klasse. Er wird in den ersten Jahren von den meisten Mitschülerinnen und Mitschülern nicht akzeptiert, wird gehänselt und ist in Konfliktgesprächen uneinsichtig und gereizt. Anderen zuzuhören gelingt ihm kaum. Er versteht deren Standpunkt nicht und beharrt auf seiner Meinung. Hausaufgaben macht er nicht. Seine Arbeitsmaterialien sind unvollständig und ungepflegt.

Sven neigt dazu, Probleme mit aggressiven Mitteln zu lösen, z. B. durch Schlägereien auf dem Schulhof oder in der Klasse, durch verbale Aggressionen gegen Lehrkräfte. Des Weiteren wird er auffällig durch Verlassen des Schulgeländes ohne Erlaubnis oder durch Rauchen von Joints vor dem Schulgebäude. Die Fehlverhaltensweisen veranlassen seine Schule zu mehreren formellen Ordnungsmaßnahmen. Erst gegen Ende seiner Schulzeit gelingt es Sven, vor allem im Zuge bestimmter schulischer Maßnahmen (Theatergruppe, Berufsvorbereitung), sich angepasster zu verhalten und eine Perspektive für die Zeit nach der Schule aufzubauen.

7.4.2 Fazit

Selbstkompetenz

Emotionsregulation, Impulskontrolle, Reflexionsfähigkeit

Sven neigt dazu, schnell wütend zu werden und aggressiv zu reagieren. Er beschimpft Lehrkräfte oder attackiert Mitschülerinnen und Mitschüler körperlich. Es ist möglich, im Anschluss an solche Situationen über Wut mit ihm zu sprechen und ihn emotional zu stabilisieren. Er nimmt konkrete Hilfen an, z. B. „ruhig bleiben, tief durchatmen“ und beruhigt sich dann wieder.

Sozialkompetenz

Soziale Orientierung

Sven neigt dazu, sich selbst in den Vordergrund zu stellen, wird zunächst als Klassenkamerad abgelehnt, schafft es jedoch im Laufe seiner Schulzeit, von seinen Mitschülerinnen und Mitschülern innerhalb seines Klassenverbands akzeptiert zu werden.

Soziale Initiative

Tendenziell ist Sven eher auf sich fixiert, hat jedoch gelernt, auf andere Personen zuzugehen. Dies gelingt ihm am besten im Freizeitbereich (Fußballverein).

Konfliktverhalten

Sven lässt sich im Gespräch mit ihm vertrauten Personen darauf ein, sich bei Konflikten zu beruhigen und über seine eigenen Anteile an der Auslösung von Konflikten zu reflektieren. Er will die Lösung von Konflikten wirklich und ist bereit, Techniken der Beruhigung anzuwenden.

Regelverhalten

Sven hat im Laufe seiner Schulzeit gelernt, sich in der Schule durchgängig regelkonform zu verhalten.

Lernkompetenz

Lern- und Leistungsbereitschaft

Sven ist insbesondere zu motivieren, wenn die Lerninhalte seinen vorrangigen Interessen entsprechen, z. B. im Mathematikunterricht. Sven spielt gerne im Schultheater mit. Er lernt hier Selbstdisziplin und erwirbt Kompetenzen, sich auf andere Personen einzustellen.

Konzentration und Sorgfalt beim Lernen

Sven ist leicht ablenkbar. Zeitvorgaben helfen ihm jedoch, bei der Sache zu bleiben. Wiederholte Erinnerungen tragen dazu bei, dass er seine Materialien in Ordnung hält.

7.4.3 Einordnung

Selbsteinschätzung des Schülers

Kompetenzbereich	Stufe	Begründung / Erläuterung
Selbstkompetenz		
Emotionsregulation, Impulskontrolle, Reflexionsfähigkeit	3–5	Wut (Stufe 3–5): Sven gibt an, dass er sehr wohl verstehe, was ihn wütend macht und dass er überlegt, was er tun könne (Stufe 5). Er weiß aber auch, dass er sich nicht immer angemessen verhält, da er gelegentlich aggressiv werde, dies heute allerdings weniger als noch vor ein paar Jahren (Stufe 3). Er sagt wörtlich: „Wenn ich wütend bin, dann werde ich sehr laut, dann beleidige ich andere. Wenn es richtig schlimm wird, schlage ich zu.“ Als angemessenes Verhalten bzw. Lösungsmöglichkeit nennt er den Rückzug aus der wütend machenden Situation. Angst (Stufe 3–4) Traurigkeit (Stufe 4–5)
Sozialkompetenz		
Soziale Orientierung	3–5	Sven berichtet, dass er die Meinung anderer gelten lassen könne, aber auch „kontra“ gebe und er sich schnell aufrege. Grundsätzlich möchte er sich jedoch lieber einigen.
Soziale Initiative	2–4	Sven gibt an, dass er sich teilweise nicht an Gesprächen beteilige, weil er sich durch äußere Einflüsse, z. B. das Handy, ablenken lässt. Er entwickle sich zwar „in eine gute Richtung“, aber Ablenkung ist ein Thema für ihn.
Konfliktverhalten – internalisierend	5	
Konfliktverhalten – externalisierend	3–5	Sven sagt: „Ich habe eine große Klappe und bin frech.“ Allerdings könne er sich heute besser zurücknehmen und ruhig bleiben. Dabei benutzt er Selbstinstruktionen wie z. B. „Ich sag das zu mir selber. Einfach so: Wenn dich einer beleidigt, sagst du einfach: Na und? Ich bleib dann einfach ruhig.“
Regelverhalten	2–3	Sven sagt, dass er früher kaum Regeln beachtet habe, sich heute aber besser daran halten könne.
Lernkompetenz		
Lern- und Leistungsbereitschaft	2–4	Sven schätzt diesen Bereich insgesamt als seinen Schwächsten ein. Er könne sich nur schwer konzentrieren, verlasse z. B. das Haus und wenn er zurück sei, wisse er nicht, was zu tun ist. Ihm ist bewusst, dass er Orientierung benötigt, um bei einer Sache bleiben zu können.
Konzentration und Sorgfalt beim Lernen	3	Sven schätzt diesen Bereich insgesamt als seinen Schwächsten ein. Er könne sich nur schwer konzentrieren, verlasse z. B. das Haus und wenn er zurück sei, wisse er nicht, was zu tun ist. Ihm ist bewusst, dass er Orientierung benötigt, um bei einer Sache bleiben zu können.

Einschätzung der Lehrkraft anhand der MesK

Kompetenzbereich	Stufe	Begründung / Erläuterung
Selbstkompetenz		
Emotionsregulation, Impulskontrolle, Reflexionsfähigkeit	3	Sven neigt dazu, schnell wütend zu werden, wenn er sich beleidigt fühlt, z. B. bei Aussagen bezüglich seiner Familie. Es ist möglich, über Wut mit ihm zu sprechen, und er nimmt konkrete Hilfen, z. B. „ruhig bleiben, tief durchatmen“, an und beruhigt sich dann wieder.
Sozialkompetenz		
Soziale Orientierung	3	Im Klassenverband ist Sven akzeptiert und er kann sich in diesem vertrauten Rahmen auch auf die Bedürfnisse anderer Personen einstellen, wenngleich er dazu neigt, sich selbst in den Vordergrund zu stellen.
Soziale Initiative	4	Sven kann inzwischen sowohl in der Schule als auch im Freizeitbereich (z. B. Fußballverein) auf andere zugehen. Er ist zwar eher ein Einzelgänger, sucht aber durchaus Kontakte zu anderen Menschen und kann angemessen mit ihnen in den Dialog treten.
Konfliktverhalten – internalisierend	4	
Konfliktverhalten – externalisierend	3	Sven neigt zu Aggressionen, wenn er sich beleidigt oder ungerecht behandelt fühlt. Er hat gelernt, sich durch gutes Zureden, z. B. im Gespräch mit dem Klassenlehrer oder dem Schulleiter, zu beruhigen und Techniken der Beruhigung anzuwenden (s. o. Emotionsregulation).
Regelverhalten	5	Sven verhält sich in der Schule durchgängig regelkonform.
Lernkompetenz		
Lern- und Leistungsbereitschaft	3	Sven ist umso interessierter, je stärker die schulischen Inhalte seinen Vorlieben entsprechen. So ist er am ehesten beim Theater spielen zu motivieren und im Unterrichtsfach Mathematik.
Konzentration und Sorgfalt beim Lernen	3	Sven ist ablenkbar und muss immer wieder daran erinnert werden, bei der Sache zu bleiben. Dabei helfen ihm Zeitvorgaben. An den sorgsamen Umgang mit Materialien muss er wiederholt erinnert werden.

Einschätzungen in der Übersicht

Kompetenzbereich 1: Selbstkompetenz / Gefühle

Self-Assessment Items	Stufe					MesK Formulierungen laut eingeschätzter Entwicklungsstufe
Wut						Emotionsregulation/Impulskontrolle/ Reflexionsfähigkeit
Wenn ich wütend bin, überlege ich, was ich tun kann.	☐	☐	☐	☐	✗	Die Regulation und Bewältigung emotionsauslösender kritischer Ereignisse kann in einem vertrauten Setting und mit strukturierter Unterstützung auf adaptive Strategien gerichtet werden.
Ich verstehe, was mich oder andere wütend macht.	☐	☐	☐	☐	✗	Mit emotionaler Stabilisierung können in der Reflexion komplexe Gefühle wahrgenommen, benannt und akzeptiert werden.
Wenn ich wütend bin, verhalte ich mich in der Situation angemessen.	☐	☐	✗	☐	☐	Zusammenhänge zwischen Gefühlen und eigenen Verhaltensweisen können hergestellt werden.
Angst						Emotionsregulation/Impulskontrolle/ Reflexionsfähigkeit
Wenn ich Angst habe, überlege ich, was ich tun kann.	☐	☐	✗	☐	☐	Die Regulation und Bewältigung emotionsauslösender kritischer Ereignisse kann in einem vertrauten Setting und mit strukturierter Unterstützung auf adaptive Strategien gerichtet werden.
Ich verstehe, was mir oder anderen Angst macht.	☐	☐	✗	☐	☐	Mit emotionaler Stabilisierung können in der Reflexion komplexe Gefühle wahrgenommen, benannt und akzeptiert werden.
Wenn ich Angst habe, verhalte ich mich in der Situation angemessen.	☐	☐	☐	✗	☐	Zusammenhänge zwischen Gefühlen und eigenen Verhaltensweisen können hergestellt werden.
Traurigkeit						Emotionsregulation/Impulskontrolle/ Reflexionsfähigkeit
Wenn ich traurig bin, überlege ich, was ich tun kann.	☐	☐	☐	✗	☐	Die Regulation und Bewältigung emotionsauslösender kritischer Ereignisse kann in einem vertrauten Setting und mit strukturierter Unterstützung auf adaptive Strategien gerichtet werden.
Ich verstehe, was mich oder andere traurig macht.	☐	☐	☐	☐	✗	Mit emotionaler Stabilisierung können in der Reflexion komplexe Gefühle wahrgenommen, benannt und akzeptiert werden.
Wenn ich traurig bin, verhalte ich mich in der Situation angemessen.	☐	☐	☐	✗	☐	Zusammenhänge zwischen Gefühlen und eigenen Verhaltensweisen können hergestellt werden.

Legende

✗ Eingeschätzte Entwicklungsstufe des Schülers im Self-Assessment

☐ Eingeschätzte Entwicklungsstufe der Lehrkraft anhand der MesK

☐ Relevante Aspekte für das Lern- und Entwicklungsgespräch

Kompetenzbereich 2: Sozialkompetenz / Miteinander

Self-Assessment Items	Stufe					MesK Formulierungen laut eingeschätzter Entwicklungsstufe
						Soziale Orientierung
Ich sehe, wenn andere Hilfe brauchen, und helfe ihnen gerne.	☐	☐	☐	✗	☐	Bedürfnisse anderer Bezugspersonen werden in einer vertrauten Situation wahrgenommen und Hilfsangebote angeleitet erarbeitet. Eigene Bedürfnisse können mit Unterstützung zurückgestellt werden.
Ich lasse andere Meinungen gelten und will mich einigen.	☐	☐	✗	☐	☐	Es besteht Bereitschaft, Werte und Überzeugungen anderer in situativen Kontexten zu verstehen und eigene Verhaltensweisen zu überdenken. Alternative Verhaltensweisen werden vorgeschlagen.
Ich tausche mich gerne mit anderen aus.	☐	☐	☐	☐	✗	In Gesprächssituationen werden Zuhören und Zuwendung zu Gesprächspartnern zunehmend deutlich.
						Soziale Initiative
Ich gehe gerne auf andere zu und kann Freundschaften schließen.	☐	☐	☐	✗	☐	Gelernte Techniken sozial angemessener Kontaktaufnahme zu Gleichaltrigen und Erwachsenen können in vertraute Situationen des Alltags übertragen werden. Kontakte können dort sozial verträglich gestaltet und aufrechterhalten werden.
Ich beteilige mich an Gesprächen und kann meine Interessen gut vertreten.	☐	✗	☐	☐	☐	In Gruppenprozessen werden unterschiedliche Sicht- und Handlungsweisen durch Erläuterungen verstanden und akzeptiert.
Ich kann im Schulalltag eigene Ideen und Lösungsvorschläge einbringen.	☐	☐	✗	☐	☐	Eigene Interessen können zurückgestellt werden. Strukturen und Rituale treten durch das Erleben von Selbstwirksamkeit in den Hintergrund.
						Konfliktverhalten – internalisierend
Ich kann für meine Probleme Lösungen finden.	☐	☐	☐	☐	✗	Auch in bekannten Situationen führen Konflikte zu innerem Rückzug. Dieser kann durch verbale Intervention beeinflusst werden.
Dabei kann ich mir auch von anderen helfen lassen.	☐	☐	☐	☐	✗	Einsicht in die eigene Perspektive und Verständnis für die Situation können punktuell entwickelt werden. Eigene Anteile an der konstruktiven Lösung des Konflikts werden erarbeitet und situationsgebunden umgesetzt.
Mit der Lösung geht es mir besser als vorher.	☐	☐	☐	☐	✗	Einsicht in die eigene Perspektive und Verständnis für die Situation können punktuell entwickelt werden. Eigene Anteile an der konstruktiven Lösung des Konflikts werden erarbeitet und situationsgebunden umgesetzt.

Self-Assessment Items	Stufe					MesK Formulierungen laut eingeschätzter Entwicklungsstufe
						Konfliktverhalten – externalisierend
Ich kann mit Hilfe aufhören zu streiten.	☐	☐	☐	✗	☐	Konflikte führen in strukturierten Situationen zu verbaler und körperlicher Aggression in der Auseinandersetzung mit einem Gegenüber. Diese kann durch vertrauensvolle Intervention beendet werden.
Danach kann ich verstehen, wie es zu dem Streit gekommen ist.	☐	☐	✗	☐	☐	Die Einsicht in eigene Anteile des Konflikts und in die Perspektive des Gegenübers können angebahnt werden.
Ich kann mich mit anderen vertragen und Fehler wiedergutmachen.	☐	☐	☐	☐	✗	Konstruktive Lösungen von Konflikten sind als Handlungsalternativen bekannt und können situativ umgesetzt werden.
						Regelverhalten
Ich halte mich an die Klassen- und Schulregeln.	☐	☐	✗	☐	☐	Vereinbarte Regeln des Zusammenlebens und Arbeitens können allgemein eingehalten werden und bei Fehlverhalten wird Einsicht gezeigt.
Ich sehe ein, wenn ich gegen eine Regel verstoßen habe.	☐	✗	☐	☐	☐	Vereinbarte Regeln des Zusammenlebens und Arbeitens können allgemein eingehalten werden und bei Fehlverhalten wird Einsicht gezeigt.

Legende

✗ Eingeschätzte Entwicklungsstufe des Schülers im Self-Assessment

Eingeschätzte Entwicklungsstufe der Lehrkraft anhand der MesK

☐ Relevante Aspekte für das Lern- und Entwicklungsgespräch

Kompetenzbereich 3: Lernkompetenz / Lernen

Self-Assessment Items	Stufe					MesK Formulierungen laut eingeschätzter Entwicklungsstufe
						Lern- und Leistungsbereitschaft
Ich will meine Aufgaben alleine schaffen.	☐	✗	☐	☐	☐	Die Lern- und Leistungsbereitschaft ist an persönlichen Interessen orientiert.
Ich schaffe meine Aufgaben besonders gut, wenn mir jemand Mut macht.	☐	☐	☐	✗	☐	Curriculare Anforderungen werden in strukturierten Kontexten und mit unterstützendem Impuls punktuell bearbeitet.
Ich halte auch bei schwierigen Aufgaben durch.	☐	✗	☐	☐	☐	Schwierigkeiten und Misserfolge sind subjektiv direkt mit Lern- und Leistungssituationen verknüpft. Daraus resultierende Reaktionen können mit direkter, intensiver Zuwendung kontrolliert werden.
						Konzentration und Sorgfalt beim Lernen
Ich passe gut auf und konzentriere mich auf meine Aufgaben.	☐	☐	✗	☐	☐	Die Aufmerksamkeit (Konzentration) kann mit Hilfen für eine vereinbarte Zeit auf differenzierte Aufgabenstellungen gelenkt werden.
Ich erledige meine Aufgaben in der vorgegebenen Zeit und bearbeite sie vollständig.	☐	☐	✗	☐	☐	Der Arbeitsprozess ist in Bezug auf Material, Ordnung und Ablauf vorstrukturiert. Aufgaben können mit Unterstützung (individuell) angemessen und vollständig bearbeitet werden.
Ich gehe mit Schulsachen sorgfältig um.	☐	☐	✗	☐	☐	Der Umgang mit Materialien ist sachgerecht und angemessen.

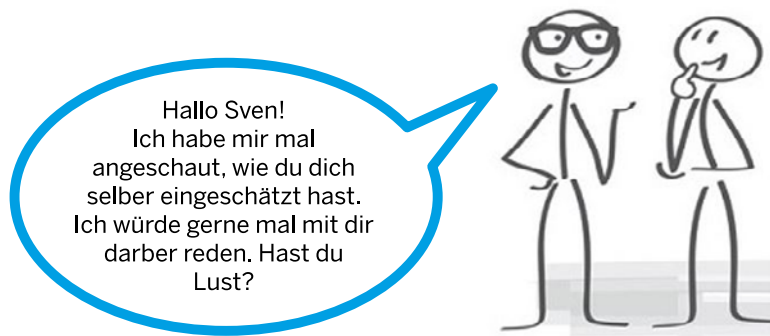
Legende

✗ Eingeschätzte Entwicklungsstufe des Schülers im Self-Assessment

Eingeschätzte Entwicklungsstufe der Lehrkraft anhand der MesK

☐ Relevante Aspekte für das Lern- und Entwicklungsgespräch

7.4.4 Lern- und Entwicklungsgespräch



zum Gespräch zwischen Sven und seiner Lehrkraft

Erläuterung der Fördermaßnahmen

Schwerpunkte	Maßnahmen und Ziele	Konkretisierung
Sozialkompetenz – Soziale Orientierung	Vermittlung von Orientierung und Struktur durch überwiegend praktische Anforderungen, die einen Bezug zur Arbeitswelt haben. Reduktion der Ablenkbarkeit durch Einbindung in die Schülerfirma „Schulkiosk“.	Sven übernimmt wiederkehrende Aufgaben innerhalb der Firma, z. B. Planung der Einkäufe, Kontrolle der Ein- und Ausgaben, Mitarbeit im Verkauf.
	Mitspielen in der Theatergruppe , Einbezug von Improvisationstheater und Rollenspielen. Gelassenheit im Umgang mit potenziell konfliktreichen Situationen erwerben in der Kioskgruppe.	Sven lernt mit konfliktträchtigen Situationen, z. B. Beschwerden von Kunden, umzugehen, indem er im Rollenspiel gelernte Techniken anwendet (inkl. Progressive Muskelentspannung).

Schülerfirmen sind dazu geeignet, grundsätzliche Aufgaben des Arbeitslebens kennenzulernen sowie Arbeitstechniken und berufsspezifische Verhaltensweisen einzuüben (Kaminski, 2011). Gerade im 10. Schuljahr nimmt die Berufsorientierung für Sven bereits einen großen Stellenwert ein. Er gewinnt in der Schülerfirma Selbstvertrauen, um die nachschulischen Anforderungen bewältigen zu können.

Sven hat im Laufe seiner Schulzeit beim Theaterspielen eine hohe Motivation entwickelt, sodass im Improvisationstheater und Rollenspiel ein Anknüpfungspunkt gesehen wird, ihn in seiner Selbst- und Sozialkompetenz zu stärken. Des Weiteren kann es dadurch gelingen, ihn in einem geschützten Rahmen auf konfliktträchtige Situationen in der späteren, realen Arbeitswelt vorzubereiten. Die **Theatergruppe** findet mit der gesamten Klasse einmal wöchentlich in einer Doppelstunde statt. Dort werden zunächst Methoden des Improvisationstheaters und Rollenspiels angewendet, die dazu beitragen, dass Sven sich auf seine Mitschülerinnen und Mitschüler einstellt (Vlcek, 2019).

In die Arbeit der Theatergruppe wird die sog. „**Progressive Muskelentspannung nach Jacobson**“ einbezogen (Reeker-Lange, Aden & Seyffert, 2019). Hierbei handelt es sich um eine Methode, die Kindern und Jugendlichen mit ADHS und aggressiven Verhaltensweisen hilft, sich in Stresssituationen selbst zu steuern und einen gelasseneren Umgang mit solchen Situationen zu erwerben. Durch gezielte muskuläre Anspannung und anschließendem Loslassen wird sowohl eine Entspannung des Körpers als auch der Psyche erreicht.

8. Literatur

- Achenbach, T. M. (1991). Manual for the Youth Self-Report and 1991 profile. Burlington, VT: University of Vermont, Department of Psychiatry.
- Bergsson, M. & Luckfiel, H. (2019). Umgang mit „schwierigen“ Kindern (13., überarbeitete Auflage). Berlin: Cornelsen.
- Casale, G., Hennemann, T., Huber, C. & Grosche, M. (2015). Testgütekriterien der Verlaufsdiagnostik von Schülerverhalten im Förderschwerpunkt Emotionale und soziale Entwicklung. Heilpädagogische Forschung, 41, 37–54.
- Casale, G., Hennemann, T., Volpe, R. J., Briesch, A. M. & Grosche, M. (2015). Generalisierbarkeit und Zuverlässigkeit von direkten Verhaltensbeurteilungen des Lern- und Arbeitsverhaltens in einer inklusiven Grundschulklasse. Empirische Sonderpädagogik, 3, 258–268.
- Casale, G. (2017). „Nützt es was oder nützt es nichts?“ – Direct Behavior Rating (DBR) als diagnostische Methode zur zeitnahen Überprüfung des Fördererfolgs bei unterrichtlichem SchülerInnen- und Schülerverhalten. Potsdamer Zentrum für empirische Inklusionsforschung (ZEIF), 1, 1–10.
- Döpfner, M. & Petermann, F. (2012). Diagnostik psychischer Störungen im Kindes- und Jugendalter (3. Auflage). Göttingen: Hogrefe.
- Grob, A. & Smolenski, C. (2009). Fragebogen zur Erhebung der Emotionsregulation bei Kindern und Jugendlichen (FEEL-KJ) (2., aktualisierte und ergänzte Auflage). Göttingen: Hogrefe.
- Häußler, A., Happel, Ch., Tuckermann, A. & Altgassen, M. (2016). SOKO Autismus. Gruppenangebote zur Förderung sozialer Kompetenzen bei Menschen mit Autismus. Erfahrungsbericht und Praxishilfen (4., unveränderte Auflage). Dortmund: modernes lernen.
- Hillenbrand, C. & Casale, G. (2021) (im Druck). Inklusion aus sonderpädagogischer Perspektive. In C. Mähler & M. Hasselhorn (Hrsg.), Test & Trends: Inklusion. Göttingen: Hogrefe.
- Hollenweger, J. (2016). Klassifizierungen der Medizin und Gesundheitswissenschaft. In I. Hedderich, G. Biewer, J. Hollenweger, R. Markowetz (Hrsg.), Handbuch Inklusion und Sonderpädagogik (S. 161–165). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Kaminski, H. (2011). Praxis. Arbeitsheft Schülerfirma. Braunschweig: Westermann.
- Jugert, G., Rehder, A., Notz, P. & Petermann, F. (2016). Soziale Kompetenz für Jugendliche. Grundlagen und Training (9., überarbeitete Auflage). Weinheim: Beltz Juventa.
- Kanning, U. P. (2009a). Inventar sozialer Kompetenzen (ISK). Göttingen: Hogrefe.

- Kanning, U. P. (2009b). Diagnostik sozialer Kompetenzen (Kompendien psychologischer Diagnostik, Bd. 4, 2., aktualisierte Auflage). Göttingen: Hogrefe.
- Lienhard-Tuggener, P. (2014). Förderplanung auf Basis der ICF. So kann sie gelingen. Zeitschrift für Heilpädagogik, 4, 128–136.
- Lohbeck, A. (2014). Selbsteinschätzungen von Schülern zum Sozial- und Lernverhalten. Erfassung, Struktur und Analyse von Schülerselbstkonzepten und schulischem Problemverhalten. Dissertation. (<https://media.suub.uni-bremen.de/bitstream/elib/704/1/00103904-1.pdf>)
- Petermann, U. & Petermann, F. (2013). Lehrereinschätzliste für Sozial- und Lernverhalten (LSL) (2., überarbeitete Auflage). Göttingen: Hogrefe.
- Petermann, U. & Petermann, F. (2014). Schülereinschätzliste für Sozial- und Lernverhalten (SSL). Göttingen: Hogrefe.
- Popp, K., Melzer, C. & Methner, A. (2017). Förderpläne entwickeln und umsetzen. München und Basel: Ernst Reinhardt.
- Reeker-Lange, C., Aden, P. & Seyffert, S. (2019). Handbuch der Progressiven Muskelentspannung für Kinder. Stuttgart: Klett Cotta.
- Schumacher, A., Hillenbrand, C. & Schulden, M. (2019). Die Matrix emotionaler und sozialer Kompetenzen (MesK) – Entwicklung einer praxisorientierten Arbeitshilfe. In A. Schumacher & E. Adelt (Hrsg.), Lern- und Entwicklungsplanung: Chancen und Herausforderungen für die inklusive schulische Bildung (S. 147–168). Münster und New York: Waxmann.
- Seitz, W. & Stein, R. (2010). Verhaltensstörungen. In D. Rost (Hrsg.), Handwörterbuch Pädagogische Psychologie (S. 919–926). Weinheim: Beltz.
- Stein, R. (2013). Kritik der ICF – eine Analyse im Hinblick auf die Klassifikation von Verhaltensstörungen. Zeitschrift für Heilpädagogik, 64, H. 3, 106–115.
- Vlcek, R. (2019). Workshop Improvisationstheater. Übungs- und Spielesammlung für Theaterarbeit, Ausdrucksfindung und Gruppendynamik. München: Auer.
- SchoolCraft GmbH. Worksheet Crafter – Software für die differenzierte Lernmaterialgestaltung in Grund-, Volks- und Förderschule. Verfügbar unter: <https://getschoolcraft.com/de> [23.07.2021]

9. Impressum

Herausgeber

Qualitäts- und UnterstützungsAgentur – Landesinstitut für Schule
des Landes Nordrhein-Westfalen (QUA-LiS NRW)
Soest 11/2021



www.qua-lis.nrw.de

Projektleitung

Anke Schumacher, Cordula Royé

Kommission

Dr. Reiner Bahr, Marita Determann-Schacht, Katrin Kaiser,
Johannes Krakau, Christian Nonte, Heidrun Michaelis

Wissenschaftliche Begleitung

Prof. Dr. Clemens Hillenbrand, M. Ed. Viktoria Pöchmüller,
M. Ed. Matthias Schulden, Carl von Ossietzky Universität
Oldenburg

Illustration / Fotos

Titelbild: iStock.com/SolStock, 648946336

Gestaltung

RHEINDENKEN GmbH
www.rheindenken.de



Kontakt

Qualitäts- und UnterstützungsAgentur –
Landesinstitut für Schule
des Landes Nordrhein-Westfalen (QUA-LiS NRW)
Paradieser Weg 64 · 59494 Soest
Telefon 02921/683-0

E-Mail: poststelle@qua-lis.nrw.de

Web: www.qua-lis.nrw.de

© QUA-LiS 11/2021



www.qua-lis.nrw.de