



Arbeitsgruppe empirische  
sonderpädagogische  
Forschung  
(AESF)

**Tagungsband zur  
Frühjahrstagung 2021**

10.06.-12.06.2021

---

# Liebe Kolleginnen und Kollegen,

wir begrüßen Sie zu unserer diesjährigen Frühjahrstagung der Arbeitsgruppe empirische sonderpädagogische Forschung (AESF). Als Mitglieder von Universitäten in Küstennähe hätten wir Sie gerne an selbiger begrüßt. Wie viele andere Tagungen so muss jedoch auch diese in einem virtuellen Rahmen durchgeführt werden. Dies zieht nicht nur Hürden mit sich, sondern birgt auch Chancen: Wie sonst könnten wir zugleich nach Hamburg und Rostock einladen? Und: Mittlerweile haben wir doch auch schon unsere Erfahrungen mit den Möglichkeiten des Internets zur Realisierung eines digitalen Forschungsaustauschs gemacht. In diesem Sinne freuen wir uns auf eine spannende Tagung mit Ihnen.

Mit besten Grüßen

Gabi Ricken & Team

Stefan Blumenthal & Team

## ***Das Wichtigste in Kürze:***

**Tagungsort** ist Zoom (Links und Zugangsdaten siehe Programm)

**Pre-Conference** am 10.06.2021

**Haupttagung** am 11. 06. & 12.06.2021

**Kulturelles Programm** am 11.06.2021

**Tagungshomepage** unter [www.aesf.uni-rostock.de](http://www.aesf.uni-rostock.de)

**Support** unter [aesf@uni-rostock.de](mailto:aesf@uni-rostock.de)

---

# Zur Nutzung von Zoom

Zoom ist eine Lösung, die auf U.S.-amerikanischen Servern läuft und zu der eine Reihe von IT-Sicherheitsrisiken und Datenschutzverletzungen publiziert worden sind. Dennoch haben wir sehr gute Erfahrungen in der Nutzung von Zoom gemacht, insbesondere bei Meetings mit vielen Teilnehmenden. Mit der Teilnahme an der Tagung stimmen Sie der Nutzung von Zoom automatisch zu.

Die Teilnahme an den einzelnen Vortragssessions erfolgt über von uns zur Verfügung gestellte Zugangsdaten (Link, Meeting-ID und Passwort). Diese Zugangsdaten haben wir jeweils im Programm ausgewiesen. Jeder Raum wird von einer Moderation betreut, die den technischen Support und die Überwachung des zeitlichen Ablaufs der Session übernimmt. Die Räume sind ca. 15 Minuten vor dem jeweiligen Sessionbeginn geöffnet.

## ***Unsere Bitte an Sie:***

Für ein gemeinsames Tagungsgefühl wäre es wünschenswert, wenn möglichst viele Teilnehmende ihre Videoübertragung aktivieren. Tun Sie dies bitte auf jeden Fall, wenn Sie aktiv an der Diskussion beteiligt sind.

Der Zugang zu Zoom kann über zwei verschiedene Wege erfolgen, die nachfolgend kurz erläutert werden:

### **Nutzung per Browser**

Zur Nutzung per Browser folgen Sie dem Link zu dem entsprechenden Raum (siehe Programm). Die Zugangsdaten werden in der Regel bei der Nutzung des Links automatisch registriert. Wir haben die Zugangsdaten (Meeting-ID und Passwort) jedoch jeweils im Programm notiert. Achten Sie darauf, dass Sie dem Browser die Berechtigung zur Nutzung von Mikrofon und Webcam erlauben.

### **Nutzung per App**

Die Nutzung per App ist empfehlenswert, jedoch nicht notwendig (alternativ siehe „Nutzung per Browser“). Sofern Sie die App bereits installiert haben, werden Sie über den in Ihren Browser eingegebenen Link zum entsprechenden Raum auf die App umgeleitet. Alternativ können Sie sich in der App über die Option „Beitreten“ in die entsprechenden Räume einwählen. Geben Sie dazu die Meeting-ID mit dem entsprechenden Passwort (siehe Programm) ein.

## ***Technischer Support:***

Vor dem offiziellen Beginn der Tagung am 11.06.2021 wird in der Zeit von 13:30 bis 14:00 durch die Moderation kurz in die Nutzung von Zoom eingewiesen. Loggen Sie sich dazu in den Raum ein, in dem auch die Begrüßung stattfinden wird.

Weiterer Support erfolgt per Mail über [aesf@uni-rostock.de](mailto:aesf@uni-rostock.de).

# Programm

— Donnerstag, 10.06.2021 —

14:00	<b>Begrüßung + Moderierte Diskussion Teil 1</b>
-	<b>Zoom-Zugangsdaten erhalten registrierte Teilnehmende per Email</b>
16:00	<b>Einführende Worte</b> <b>Gemeinsame Besprechung</b> <b>Breakout-Gruppen</b> <b>Besprechung im Plenum</b>
16.00	<b>Pause</b>
-	
16:30	
16.30	<b>Moderierte Diskussion Teil 2</b>
-	<b>Zoom-Zugangsdaten erhalten registrierte Teilnehmende per Email</b>
18:30	<b>Einführende Worte</b> <b>Gemeinsame Besprechung</b> <b>Breakout-Gruppen</b> <b>Besprechung im Plenum</b>

## Vorschläge für Gesprächsthemen:

1. Aufgaben entwickeln, Bearbeitungen lesen und Feedback geben - alles viel dichter als jemals zuvor - wie ist das gut zu schaffen?
2. Vorlesungen - Konserven, moderne Podcasts, Radiosendung oder interaktives Forum - Ein Lehrformat mit deutlichem Veränderungsbedarf?!
3. Potentiale digitaler Formate: Expertendiskussionen über Universitäten hinweg, Interviews mit „besonderen Kolleginnen oder Kollegen“, Praxispartnern, digitale „Lehrbücher entwickeln“?
4. Was lernt man in Dortmund, Wuppertal, Köln, Leipzig, Oldenburg und anderswo - digitale Ein- und Ausblicke
5. Alles ist wieder wie früher - wohin mit unseren digitalen Kompetenzen, Erfahrungen und Materialien - was möchten Sie behalten und hinter sich lassen?
6. Was möchten Sie diskutieren?

Wenn Sie mögen, bekunden Sie Ihr Interesse an dem einen oder anderen Thema, dann ließe sich die Diskussion etwas besser vorsortieren. Wenn Sie andere Punkte diskutieren wollen, gern auch diese. Bitte nutzen Sie für eine Anmeldung die Adresse: [gabriele.ricken@uni-hamburg.de](mailto:gabriele.ricken@uni-hamburg.de). Wenn nicht, dann lassen Sie sich von einem digital, flexiblen Angebot am Donnerstagnachmittag überraschen!

Bitte beachten Sie das die Vorträge in zwei zeitlich parallelen Slots abgehalten werden. Das Programm erlaubt einen kurzfristigen Wechsel der Räume zwischen den Vorträgen.

— Freitag, 11.06.2021 —

14:00 - 14:20	<b>Begrüßung</b>	
	Zoom-Zugangsdaten erhalten registrierte Teilnehmende per Email	
	Gabi Ricken & Stefan Blumenthal	
14:20 - 15:30	<b>Vortragssession 1 – Slot A</b>	<b>Vortragssession 1 – Slot B</b>
	Zoom-Zugangsdaten erhalten registrierte Teilnehmende per Email	Zoom-Zugangsdaten erhalten registrierte Teilnehmende per Email
	<p><b>14.20 Uhr</b> Stefan Blumenthal, Yvonne Blumenthal, Marcel Daum, Bodo Hartke &amp; Kathrin Mahlau: <b>Das Rügener Inklusionsmodell – Eine Zusammenschau der Befunde nach neun bzw. zehn Schulbesuchsjahren</b></p> <p><i>5 Minuten Umbau- und Wechsepause</i></p> <p><b>14.55 Uhr</b> Lena Stippel, Yvonne Blumenthal &amp; Kathrin Mahlau: <b>Das Familienklassenzimmer – eine systemische Intervention im Förderschwerpunkt emotional-soziale Entwicklung</b></p>	<p><b>14.20 Uhr</b> Moritz Herzog &amp; Annemarie Fritz: <b>Entwicklungs- und spielbasierte Förderung früher arithmetischer Konzepte</b></p> <p><i>5 Minuten Umbau- und Wechsepause</i></p> <p><b>14.55 Uhr</b> Jessica Berger, Katharina Prinz, Daniela Ender &amp; Lisa Paleczek: <b>Pilotierung einer digitalen Lernumgebung für differenzierte Lesematerialien im inklusiven Sachunterricht</b></p>
15:30 - 16:20	<b>Pause mit „Snack“ &amp; Postersession</b>	
	Zugangsdaten erhalten registrierte Teilnehmende per Email	
	15.45 -16.00 Uhr	
	Ein Snack für zwischendurch: <b>WebCaptioner &amp; Co: Automatische Untertitelung – wie geht das eigentlich?</b>	
	Zoom-Zugangsdaten erhalten registrierte Teilnehmende per Email	

16:20 - 17:30	<b>Vortragssession 2 – Slot A</b>	<b>Vortragssession 2 – Slot B</b>
	Zoom-Zugangsdaten erhalten registrierte Teilnehmende per Email	Zoom-Zugangsdaten erhalten registrierte Teilnehmende per Email
	<p style="text-align: center;"><b>16:20 Uhr</b> Lena Stippl: <b>Zur Wirksamkeit einer Professionalisierungsmaßnahme für Grundschullehrkräfte im Bereich emotional-soziale Entwicklung</b></p> <p style="text-align: center;"><i>5 Minuten Umbau- und Wechselpause</i></p> <p style="text-align: center;"><b>16:55 Uhr</b> Julian Börger, Markus Spilles, Johanna Krull, Tobias Hagen &amp; Thomas Hennemann: <b>Die Methode One-Take-Video zur Förderung der Lernleistung bei Lehramtsstudierenden</b></p>	<p style="text-align: center;"><b>16:20 Uhr</b> Timo Hennig, Klaus Michael Reiningger, Marie-Luise Schütt, Jörg Doll &amp; Gabi Ricken: <b>Essentialistische Annahmen über ADHS: Eine experimentelle Studie mit angehenden Lehrkräften</b></p> <p style="text-align: center;"><i>15 Minuten Umbau- und Wechselpause</i></p> <p style="text-align: center;"><b>16:55 Uhr</b> Philippos Zdoupas: <b>Schulische Selbstbilder und Klassenlehrkraftverhalten - Befunde vergleichender Untersuchungen zu Schülerinnen und Schülern mit sonderpädagogischem Förderbedarf in der emotionalen und sozialen Entwicklung</b></p>
17:30 - 18:00	<b>Pause mit „Snack“ &amp; Postersession</b>	
	Zoom-Zugangsdaten erhalten registrierte Teilnehmende per Email	
	17.45 -18.00 Uhr	
	Ein Snack für zwischendurch: <b>Accessibility Checker &amp; Co: Welche Tools stehen für die Barrierefreiheitsprüfung bereit?</b>	
	Zoom-Zugangsdaten erhalten registrierte Teilnehmende per Email	
Ab 18:30	<b>Kulturprogramm</b>	
	Zoom-Zugangsdaten erhalten registrierte Teilnehmende per Email	
	<i>Derzeit noch in Planung</i>	

— Samstag, 12.06.2021 —

09:00 - 10:10	<p align="center"><b>Vortragssession 3 – Slot A</b></p> <p align="center">Zoom-Zugangsdaten erhalten registrierte Teilnehmende per Email</p> <p align="center"><b>09.00 Uhr</b> Jennifer Lambrecht: <b>Leistungsbewertung - die Krux der Inklusion?</b></p> <p align="center"><i>5 Minuten Umbau- und Wechseelpause</i></p> <p align="center"><b>09.35 Uhr</b> Meret Stöckli, Simon Luger, Susanne Schnepel, Maria Wehren-Müller &amp; Elisabeth Moser Opitz: <b>Ein hochinferentes Ratingverfahren zur Erfassung des Wissens von Lehrkräften im Bereich Leseförderung</b></p>	<p align="center"><b>Vortragssession 3 – Slot B</b></p> <p align="center">Zoom-Zugangsdaten erhalten registrierte Teilnehmende per Email</p> <p align="center"><b>09.00 Uhr</b> Susanne Seifert &amp; Lisa Paleczek: <b>Grazer Leseverständnistest (GraLeV): Entwicklung und erste Pilotierungsergebnisse</b></p> <p align="center"><i>5 Minuten Umbau- und Wechseelpause</i></p> <p align="center"><b>09.35 Uhr</b> Wolfgang Lenhard &amp; Alexandra Lenhard: <b>Diagnose von Lesestörungen bei Mehrsprachigkeit</b></p>
10:10 - 11:00	<p align="center"><b>Pause &amp; Postersession</b></p> <p align="center">Zugangsdaten erhalten registrierte Teilnehmende per Email</p>	
11:00 - 12:10	<p align="center"><b>Vortragssession 4 – Slot A</b></p> <p align="center">Zoom-Zugangsdaten erhalten registrierte Teilnehmende per Email</p> <p align="center"><b>11.00 Uhr</b> Corinna Hank, Simone Weber &amp; Christian Huber: <b>Eine Frage des Kontaktes? Kooperatives Lernen als Möglichkeit zur Förderung sozialer Integration in der Primarstufe</b></p> <p align="center"><i>5 Minuten Umbau- und Wechseelpause</i></p> <p align="center"><b>11.35 Uhr</b> Markus Spilles, Christian Huber, Annika Bartling, Gino Casale, Kathrin Fussangel, Katharina Gottfried, Cornelia Gräsel, Michael Grosche, Thomas Hennemann, Jacquelin Kluge, Kai Kaspar, Johannes König, Friedrich Linderkamp, Conny Melzer &amp; Sarah Strauß: <b>Die Bedeutung der Beziehung von Lehrkraft und Schulkind für die Einhaltung von Klassenregeln</b></p>	<p align="center"><b>Vortragssession 4 – Slot B</b></p> <p align="center">Zoom-Zugangsdaten erhalten registrierte Teilnehmende per Email</p> <p align="center"><b>11.00 Uhr</b> Gabi Ricken, Steffi Wenck, Jenny Thoms, Johanna Hilkenmeier &amp; Christoph Henriksen: <b>Unterrichtsprozesse beobachten lernen</b></p> <p align="center"><i>5 Minuten Umbau- und Wechseelpause</i></p> <p align="center"><b>11.35 Uhr</b> Christian Drengk &amp; Moritz Börner-Ringleb: <b>Eine Betrachtung des Zusammenhangs von Bullying, psychologischen Grundbedürfnissen sowie Unterrichtsdesign und Lehrkraftverhalten</b></p>
12:10 - 12:40	<p align="center"><b>Abschluss</b></p> <p align="center">Zoom-Zugangsdaten erhalten registrierte Teilnehmende per Email</p> <p align="center">Gabi Ricken &amp; Stefan Blumenthal</p>	

---

# Hinweise zur Postersession

In den Tagungspausen wird es Zeit geben, sodass die Teilnehmenden sich die ausgestellten Poster ansehen können. Wir haben uns hierbei für ein (weitgehend) asynchrones Format entschieden, um eine freie Zeiteinteilung zu ermöglichen.

Die Poster werden an einer Padlet-Leinwand angepinnt sein (Zugangsdaten erhalten registrierte Teilnehmende per Email). Die Autorinnen und Autoren werden gebeten, ihre Befunde im Rahmen eines kurzen Video- oder Audiobeitrags im Überblick darzustellen. Diese Dateien werden ebenfalls auf das Padlet hochgeladen.

Alle Teilnehmenden können sich demnach frei an den Posterwänden bewegen und sich informieren. Mittels Kommentarfunktion können Fragen an die Autorinnen und Autoren formuliert werden. Wir bitten, die präsentierenden Personen während der Tagung das Padlet „im Auge zu behalten“ und Anmerkungen/Fragen/etc. zu beantworten.

Per Rating-Funktion können die Posterbeiträge durch die Teilnehmenden bewertet werden, um ein Feedback an die Autorinnen und Autoren zu geben.



---

# Abstracts

## Vorträge

### **Das Rügener Inklusionsmodell – Eine Zusammenschau der Befunde nach neun bzw. zehn Schulbesuchsjahren**

*Stefan Blumenthal<sup>1</sup>, Yvonne Blumenthal<sup>1,2</sup>, Marcel Daum<sup>1,2</sup>, Bodo Hartke<sup>1</sup> & Kathrin Mahlau<sup>2</sup>*

*1 Universität Rostock; 2 Universität Greifswald*

Seit 2010 wird das am Response to Intervention-Ansatz ausgerichtete, inklusive Beschulungskonzept Rügener Inklusionsmodell (RIM) flächendeckend in den Grundschulen der Insel Rügen umgesetzt. Im Rahmen eines quasi-experimentellen Feldversuchs wurde das Konzept umfassend evaluiert (Voß et al., 2016). Mit Übertritt in die Sekundarstufe in 2014 wurden die Schüler\*innen des Pilotjahrgangs nicht mehr nach den RIM-Strukturen unterrichtet und gefördert, sondern in einem daran angelehnten Rahmen. Im Kontext einer begleitenden Forschung konnte gezeigt werden, dass durchaus verschiedene Konzeptelemente des RTI-Ansatzes – wenngleich nicht in der avisierten Qualität und Quantität – auch in den Rügener Regionalen Schulen realisiert und Fördererfolge bei einzelnen Schüler\*innen mit festgestellten (sonder-)pädagogischen Förderbedarfen erzielt wurden (vgl. Voß et al., 2016, 2017, 2018, 2019). Jedoch konnten auch Fälle mit keinen oder gar rückläufigen Entwicklungsverläufen aufgezeigt werden, welche entsprechend nicht adäquat von den realisierten Förderstrukturen profitieren konnten.

In der vorliegenden Studie werden die schulischen Leistungs- und Entwicklungsstände der Schüler\*innen des Pilotjahrgangs zum RIM sowie der ehemaligen Kontrollgruppe der Hansestadt Stralsund am Ende der neunten Klasse vergleichend analysiert. Neben Vergleichen in den Gesamtkohorten lag ein besonderer Fokus auf Schüler\*innen mit ungünstigen schulischen Voraussetzungen in den Bereichen Lernen, emotionale-soziale Entwicklung und Sprache. Im Vortrag wird die Befundlage im Überblick dargestellt und diskutiert.

#### Literatur:

Voß, S., Blumenthal, Y., Diehl, K., Mahlau, K., Marten, K., Sikora, S. & Hartke, B. (2016). *Der Response-to-Intervention-Ansatz in der Praxis. Evaluationsergebnisse zum Rügener Inklusionsmodell*. Münster: Waxmann.

Voß, S., Daum, M., Furchner, R., Bauer, T., Hofmeister, J., Blumenthal, Y., Mahlau, M. & Hartke, B. (2019). *Zum Leistungs- und Entwicklungsstand inklusiv beschulter Schülerinnen und Schüler mit (sonder-)pädagogischen Förderbedarfen auf der Insel Rügen nach acht Schulbesuchsjahren*. [https://doi.org/10.18453/rosdok\\_id00002771](https://doi.org/10.18453/rosdok_id00002771)

Voß, S., Sikora, S., Blumenthal, Y., Mahlau, K. & Hartke, B. (2018). *Zum Leistungs- und Entwicklungsstand inklusiv beschulter Schülerinnen und Schüler mit (sonder-)pädagogischen Förderbedarfen auf der Insel Rügen nach sieben Schulbesuchsjahren*. [https://doi.org/10.18453/rosdok\\_id00002770](https://doi.org/10.18453/rosdok_id00002770)

Voß, S., Hauer, A., Blumenthal, Y., Mahlau, K., Sikora, S. & Hartke, B. (2017). *Zum Leistungs- und Entwicklungsstand inklusiv beschulter Schülerinnen und Schüler mit (sonder-)pädagogischen Förderbedarfen auf der Insel Rügen nach sechs Schulbesuchsjahren*. [https://doi.org/10.18453/rosdok\\_id00002769](https://doi.org/10.18453/rosdok_id00002769)

Voß, S., Marten, K., Mahlau, K., Sikora, S. & Hartke, B. (2016). *Zum Leistungs- und Entwicklungsstand inklusiv beschulter Schülerinnen und Schüler mit (sonder-)pädagogischen Förderbedarfen auf der Insel Rügen nach fünf Schulbesuchsjahren*. [https://doi.org/10.18453/rosdok\\_id00002768](https://doi.org/10.18453/rosdok_id00002768)

---

## Entwicklungs- und spielbasierte Förderung früher arithmetischer Konzepte

Moritz Herzog<sup>1</sup> & Annemarie Fritz<sup>2</sup>

*1 Bergische Universität Wuppertal; 2 Akademie Wort+Zahl*

Bei der Förderung frühen arithmetischen Wissens werden in der Literatur auch oftmals spielbasierte Interventionen diskutiert. Die Passung von Lerngegenstand und Spiel ist hierbei entscheidend für die Wirksamkeit eines Lernspiels. Ziel dieser Studie ist die Evaluation der Lerneffekte einer spielbasierten Mathematikintervention, die entwicklungsorientiert spezifische Versionen für Kinder mit unterschiedlichem Vorwissen bietet. In einem Prä-Post-Design mit passiver Kontrollgruppe wurden Kinder im Kindergarten und der ersten Klasse mit dem Lernspiel über 6-8 Wochen hinweg gefördert. Die Kinder in den Experimentalgruppen erwarben substantiell mehr konzeptuelles arithmetisches Wissen. Diese Effekte blieben in Teilen auch nach 3 Monaten bestehen. Während Kinder mit nur geringen Vorkenntnissen nur wenig profitierten, waren die Lernzuwächse bei Kindern mit höherem Vorwissen stärker ausgeprägt. Die Ergebnisse belegen die Wirksamkeit der spielbasierten Intervention, zeigen aber auch, dass Kinder mit großen Lernschwierigkeiten intensivere Interventionen brauchen. Offen bleibt noch die Frage nach der Implementation des Lernspiels.

---

## Das Familienklassenzimmer – eine systemische Intervention im Förderschwerpunkt emotional-soziale Entwicklung

Lena Stippel<sup>1</sup>, Yvonne Blumenthal<sup>1,2</sup> & Kathrin Mahlau<sup>1</sup>

*1 Universität Greifswald; 2 Universität Rostock*

Die systemische Intervention "Familienklassenzimmer" hat sich aus der Mehrfamilientherapie entwickelt (Asen et al., 2002). In den 1950er Jahren entdeckten Therapeuten, dass die systemische Arbeit mit Gruppen von Familien effektiver sein kann, als die Behandlung einzelner Familien (Laqueur et al., 1964). Um eine frühzeitige und präventive Intervention im Förderschwerpunkt emotional-soziale Entwicklung zu ermöglichen, wurde die klinische Methode für die Anwendung an Schulen erweitert. Wissenschaftliche Begleitstudien sind jedoch rar (Morris et al., 2013). In der vorliegenden Studie sollen die Wirkrichtungen und das spezifische Potenzial der systemischen Intervention untersucht werden. Eine erste Pilotstudie im Multiple-Baseline-Design über Probanden soll im Schuljahr 2021/202 durchgeführt und durch Prä-, Post- und Follow-up-Screenings sowie qualitative Befragungen ergänzt werden. Die Interventionsstudie ist im Entwicklungsstadium. Fragen ergeben sich vor allem noch bezüglich des Studiendesigns.

### Literatur:

Asen, E., Dawson, N. & McHugh, B. (2002). *Multiple-Family Therapy: The Marlborough Model and its Wider Applications*. Abingdon: Routledge.

Chafouleas, S. M., Christ, T. J., Riley-Tillman T. C., Briesch A. M. & Chanese, J. A. M. (2007). *Generalizability and dependability of direct behavior ratings to assess social behavior of preschoolers*. *School Psychology Review*, 36 (1), 63–79.

Laqueur, H.P., La Burt, H.A. and Morong, E. (1964). *Multiple family therapy: further developments*. *International Journal Society Psychiatry*, 10, 69–80.

Morris, E., Le Huray, C., Skagerberg, E., Gomes, R. & Ninteman, A. (2013). *Families changing families: The protective function of multi-family therapy for children in education*. *Clinical Child Psychology and Psychiatry*, 19, 617-632.

---

## **Pilotierung einer digitalen Lernumgebung für differenzierte Lesematerialien im Inklusiven Sachunterricht**

*Jessica Berger<sup>1</sup>, Katharina Prinz<sup>1</sup>, Daniela Ender<sup>1</sup> & Lisa Paleczek<sup>2</sup>*

1 Kirchliche Pädagogische Hochschule der Diözese Graz-Seckau; 2 Universität Graz

Da Lesefähigkeit grundlegend für weitere Wissensaneignung ist, stellt in einem inklusiven Klassensetting maßgeschneiderte Förderung eine Notwendigkeit dar. Im Forschungsprojekt RegioDiff wurden Sachunterrichtsmaterialien für den inklusiven Unterricht in der vierten Schulstufe in vier verschiedenen Differenzierungsstufen aufbereitet, mit kooperativen Lernelementen, einem Glossar zur Erklärung schwieriger Wörter sowie mit Leseverständnisaufgaben und Lesestrategieelementen angereichert und in eine digitale Lernumgebung eingebettet. Um den Einsatz der digitalen Materialien zu erproben und an die Bedürfnisse der Kinder anzupassen wurden zwei Pilotstudien durchgeführt. Die erste Pilotierung der Materialien erfolgte mit 18 Schüler\*innen in Einzelsettings, um die Usability der Lernumgebung mittels Beobachtungsbögen, Think-alouds und Screencasts zu erforschen. Die zweite Pilotierung erprobte die Materialien in drei inklusiven Klassen (zwei Schulstunden). Mittels Beobachtungsbögen und Screencasts sowie anschließenden Interviews mit Lehrpersonen und Schüler\*innen wurde der Einsatz des Materials analysiert.

---

## **Die Bedeutung der Beziehung von Lehrkraft und Schulkind für die Einhaltung von Klassenregeln**

*Markus Spilles<sup>1</sup>, Christian Huber<sup>1</sup>, Annika Bartling<sup>2</sup>, Gino Casale<sup>1</sup>, Kathrin Fussangel<sup>1</sup>, Katharina Gottfried<sup>2</sup>, Cornelia Gräsel<sup>1</sup>, Michael Grosche<sup>1</sup>, Thomas Hennemann<sup>2</sup>, Jacquelin Kluge<sup>1</sup>, Kai Kaspar<sup>2</sup>, Johannes König<sup>2</sup>, Friedrich Linderkamp<sup>1</sup>, Conny Melzer<sup>3</sup> & Sarah Strauß<sup>2</sup>*

1 Universität Wuppertal; 2 Universität zu Köln; 3 Universität Leipzig

Eines der prominentesten Konzepte, auf das im Hinblick auf die Unterrichtsgestaltung bei herausfordernden Verhaltensweisen verwiesen wird, ist Classroom Management (CM). Die Auffassung von CM im Sinne einer reinen Klassenführung, bei der die Lehrkraft lediglich eine „Dompteurrolle“ einnimmt, wird jedoch stark kritisiert (bspw. Hennemann & Hillenbrand, 2010). Wubbels et al. (2015) vertreten vor diesem Hintergrund ein relationales Konzeptverständnis und postulieren, dass die Wirksamkeit des Lehrkrafthandelns auf der Beziehung von Lehrkraft und Schulkind basiere.

Im Tagungsbeitrag wird dieser These empirisch nachgegangen. Mit Querschnittsdaten (n = 548 Schüler\*innen aus 31 dritten und vierten Klassen) wird überprüft, ob der Einfluss der Klassenführung auf die Regeleinhaltung von Schüler\*innen durch deren wahrgenommene Beziehung zur Lehrkraft moderiert wird. In den Ergebnissen der Mehrebenenanalyse zeigt sich ein signifikanter Interaktionseffekt von Klassenführung und Lehrkraftbeziehung auf die Einhaltung der Klassenregeln, der die zuvor formulierte Annahme unterstützt. Die Resultate unterstreichen die Annahme, dass das Verhältnis von Lehrkraft und Schulkind eine zentrale Voraussetzung für die Förderung (nicht nur) bei Verhaltensproblemen darstellt.

---

## **Essentialistische Annahmen über ADHS: Eine experimentelle Studie mit angehenden Lehrkräften**

*Timo Hennig<sup>1,2</sup>, Klaus Michael Reininger<sup>3</sup>, Marie-Luise Schütt<sup>1</sup>, Jörg Doll<sup>1</sup> & Gabi Ricken<sup>1</sup>*

1 Universität Wuppertal; 2 Universität Potsdam; 3 Universitätsklinikum Hamburg-Eppendorf

Die Aufmerksamkeitsdefizit-/Hyperaktivitätsstörung (ADHS) ist eine der am häufigsten diagnostizierten Störungen im Kindes- und Jugendalter. Deshalb werden auch viele Lehrkräfte mit der Diagnose konfrontiert. Bisher ist allerdings wenig untersucht, welche Annahmen (angehende) Lehrkräfte über ADHS haben und welche Konsequenzen diese Annahmen haben können. In der fachlichen und öffentlichen Diskussion sind essentialistische Annahmen über ADHS verbreitet, die darin bestehen, dass sich Menschen mit ADHS grundlegend von anderen unterscheiden. Essentialistische Annahmen könnten allerdings ungünstige Erwartungen schüren, die im schlechtesten Falle als negative selbsterfüllende Prophezeiungen wirken könnten. In einer Online-

---

---

Studie wurden daher essentialistische Annahmen über ADHS bei angehenden Lehrkräften (N = 213) untersucht und experimentell manipuliert. Anschließend wurden affektive Reaktionen auf ein Kind mit ADHS und prognostische Erwartungen zur weiteren Entwicklung des Kindes erhoben. Die experimentelle Induktion war erfolgreich für Teilnehmende mit Vorerfahrungen mit ADHS und es zeigten sich Zusammenhänge zwischen essentialistischen Annahmen über ADHS mit einigen prognostischen Erwartungen. Ergebnisse, Limitationen und Implikationen der Befunde werden vorgestellt und diskutiert.

---

## **Zur Wirksamkeit einer Professionalisierungsmaßnahme für Grundschullehrkräfte im Bereich emotional-soziale Entwicklung**

Lena Stippel<sup>1</sup>

<sup>1</sup> Universität Greifswald

Forderungen nach geeigneten schulischen Präventionsmaßnahmen mit empirischen Qualitätskriterien sind mit Blick auf eine zunehmend inklusive Schullandschaft aktueller denn je. Anhand der in der Forschung beschriebenen Wirksamkeitsfaktoren für die Professionalisierung von Lehrkräften (Baumert & Kunter, 2006; Lipowsky, 2010; Guskey, 2014) und schulische Interventionen im Bereich emotional-soziale Entwicklung (Hennemann et al., 2017; Beelmann & Raabe, 2007) wurde eine Professionalisierungsmaßnahme für Grundschullehrkräfte entwickelt, mit dem Ziel, die Lehrkraftkognitionen- und kompetenzen zu erweitern und das SchülerInnenverhalten zu fördern. Um die Effektivität der Professionalisierungsmaßnahme zu bestimmen, wurden 27 kontrollierte Einzelfallstudien (Direct Behavior Rating, Chafouleas et al., 2007) im Multiple-Baseline Design über Personen sowie standardisierte Verfahren eingesetzt (Prä-, Post- und Follow-Up Testung). Zusammenfassend deuten die Ergebnisse darauf hin, dass eine Erweiterung und Intensivierung der Beratungs- und Förder Elemente zu einer erhöhten Wirksamkeit der Professionalisierungsmaßnahme führen würde. Um konkrete Rückschlüsse über die individuelle Wirksamkeit bei SchülerInnen treffen zu können, müssen deren Verhaltensverläufe im Einzelnen betrachtet werden.

### Literatur:

Baumert, J. & Kunter, M. (2006). Stichwort: Professionelle Kompetenz von Lehrkräften. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 9, 469-520.

Beelmann, A. & Raabe, T. (2007). *Dissoziales Verhalten von Kindern und Jugendlichen. Erscheinungsformen, Entwicklung, Prävention und Intervention*. Göttingen: Hogrefe.

Chafouleas, S. M., Christ, T. J., Riley-Tillman T. C., Briesch A. M. & Chanese, J. A. M. (2007). *Generalizability and dependability of direct behavior ratings to assess social behavior of preschoolers*. *School Psychology Review*, 36(1), 63-79.

Guskey, T. (2014). *Measuring the effectiveness of educators' professional development*. In L. E. Martin, S. Kragler, D. J. Quatroche & K. L. Bauserman (Hrsg.), *Handbook of professional development in education: Successful models and practices, PreK-12* (S. 447-465). New York: The Guilford Press.

Hartke, B., Blumenthal, Y., Carnein, O. & Vrban, R. (2018). *Schwierige Schüler – Förderschule: 84 Handlungsmöglichkeiten bei Verhaltensauffälligkeiten und sonderpädagogischem Förderbedarf (1. bis 10. Klasse)*. Hamburg: Persen.

Hennemann, T., Hövel, D., Casale, G., Hagen, T. & Fitting-Dahlmann, K. (2017). *Schulische Prävention im Bereich Verhalten. Fördern lernen – Prävention, Band 19*. Stuttgart: Kohlhammer.

Lipowsky, F. (2010). *Lernen im Beruf. Empirische Befunde zur Wirksamkeit von Lehrerfortbildung*. In Müller, F. H. (Hrsg.), *Lehrerinnen und Lehrer lernen. Konzepte und Befunde zur Lehrerfortbildung* (S. 51-70.). Münster: Waxmann.

Wilbert, J. & Lueke, T. (2021). *Scan: Single-case data analyses for single and multiple baseline designs*. <https://www.uni-potsdam.de/de/inklusion/forschungsmethodenunddiagnostik/wilbert/projekte/single-case-data-analysis-with-r.html>.

---

## **Die Methode One-Take-Video zur Förderung der Lernleistung bei Lehramtsstudierenden**

*Julian Börger<sup>1</sup>, Markus Spilles<sup>2</sup>, Johanna Krull<sup>1</sup>, Tobias Hagen<sup>1</sup> & Thomas Hennemann<sup>1</sup>*

*1 Universität zu Köln; 2 Bergische Universität Wuppertal*

Verschiedene Studien konnten zeigen, dass videobasiertes Lernen durch Erklären gegenüber einem fiktiven Publikum eine effektive Lernstrategie zur Förderung unterschiedlicher Wissensdomänen (Gedächtnisleistung, Verständnis und Transfer) darstellen kann. Feldstudien, die die Wirksamkeit dieser Lernstrategie in einem angewandten Setting testen, sind bisher allerdings selten. Dieser Beitrag überprüft daher die Effektivität der Methode One-Take-Video (OTV) auf die Lernleistung von Studierenden. Bei dieser Form der Videoproduktion werden kurze mündliche Präsentationen ohne Schnitt und mit Unterstützung von handschriftlichen Visualisierungen aufgezeichnet. Um den Lernerfolg zu überprüfen, wurden 218 Lehramtsstudierende für sonderpädagogische Förderung im Förderschwerpunkt Emotionale und soziale Entwicklung randomisiert zwei Testgruppen (OTV und schriftliches Erklären) zugeteilt. Danach absolvierten sie über die Vorlesungszeit eines Semesters verteilt drei verschiedene Lernaufgaben, jeweils gefolgt von einem direkten und einem verzögerten Wissenstest. Innerhalb der OTV-Gruppe zeigen die Ergebnisse, dass die Studierenden signifikant bessere Ergebnisse im sofortigen Gedächtnistest erzielten, je mehr handschriftliche Visualisierungen sie verwendeten, aber nicht, je häufiger sie die Videoaufnahmen wiederholten. Hinsichtlich der Gruppenunterschiede ergab eine Varianzanalyse (Zeit x Testgruppe), dass die OTV-Gruppe im unmittelbaren, nicht aber im verzögerten Posttest bessere Gedächtnisleistungen erbrachte als die Schreibgruppe. Auch im Bereich des Transferwissens erzielte die OTV-Gruppe in beiden Posttests signifikant bessere Ergebnisse als die Schreibgruppe. Es wurden keine signifikanten Unterschiede in Bezug auf die Ergebnisse des Verständnistests gefunden.

---

## **Schulische Selbstbilder und Klassenlehrkraftverhalten - Befunde vergleichender Untersuchungen zu Schülerinnen und Schülern mit sonderpädagogischem Förderbedarf in der emotionalen und sozialen Entwicklung**

*Philippos Zdoupas<sup>1</sup> & Désirée Laubenstein<sup>1</sup>*

*1 Universität Paderborn*

N=119 SuS mit SPF ESE in den Jahrgangsstufen 5 bis 8 wurden zur ihren schulischen Selbstbildern (schulisches Wohlbefinden, soziales Selbstkonzept, akademisches Selbstkonzept) und zu ihrer Wahrnehmung des Klassenlehrkraftverhaltens (Fürsorge, Leistungsdruck) befragt. Es wurde untersucht, ob sich die SuS in Abhängigkeit zur Schulungsform (Förderschule / Regelschule) und zur Verhaltenstendenz (internalisierend / externalisierend) unterscheiden. Ferner wurde untersucht, ob sich die schulischen Selbstbilder über das wahrgenommene Klassenlehrkraftverhalten erklären lassen. Die Zusammenhänge wurden mittels Varianz-, Pfad- und Multigruppenanalysen untersucht. Es zeigten sich partiell signifikant positivere Effekte bei Förderbeschulung. SuS mit internalisierenden Auffälligkeiten in Regelschulen verzeichneten in sämtlichen Bereichen die niedrigsten Werte. Substanzielle Zusammenhangsstrukturen zwischen den einbezogenen Variablen konnten identifiziert werden.

---

## Leistungsbewertung - die Krux der Inklusion?

Jennifer Lambrecht<sup>1</sup>

<sup>1</sup> Berliner Kita-Institut für Qualitätsentwicklung (BeKi)

Dem Betrag liegt die Systemtheorie Luhmanns zu Grunde. Es lassen sich aus ihr drei Grundkonstitute des Bildungssystems ableiten, die relevant zur Aufrechterhaltung des Systems sind. Dazu zählt die Bewertung der Leistung nach gleichen Maßstäben bei allen Kindern. Inwiefern wird dieses Grundkonstitut durch Inklusion angegriffen? Um diese Frage zu beantworten, wurden Expert:inneninterviews mit N = 18 Personen geführt und mittels qualitativer Inhaltsanalyse ausgewertet. Es zeigte sich, dass das Grundkonstitut der Leistungsbewertung nur schwer aufrecht erhalten werden kann, wenn Kinder mit sonderpädagogischem Förderschwerpunkt in die Leistungsbewertung einbezogen werden sollen. Das Ausmaß variiert jedoch mit der Art des Förderschwerpunkts. Demzufolge muss unterschiedlich über Leistungsbewertung nachgedacht werden, je nachdem, wie Inklusion gedacht wird.

---

## Grazer Leseverständnistest (GraLeV): Entwicklung und erste Pilotierungsergebnisse

Susanne Seifert<sup>1</sup> & Lisa Paleczek<sup>1</sup>

<sup>1</sup> Universität Graz

Um Kinder ihren Lesefähigkeiten entsprechend zu fördern, ist es notwendig zu wissen, welche Teilfähigkeiten sie bereits beherrschen. Digitalisierte Lesetests bieten eine einfache Anwendung und rasche Auswertungsmöglichkeiten und können daher von großem Nutzen für die Erhebung der Fähigkeiten sein. Der digitale Grazer Leseverständnistest (GraLeV), der die Lesefähigkeiten von Dritt- und Viertklässlern auf Wort-, Satz- und Textebene überprüft, wird vorgestellt. Die Schüler\*innen müssen dabei a) auf Wortebene aus sechs Wörtern zu drei Bildern die passenden zuzuordnen, b) auf Satzebene einen Satz (Auswahl aus 4) auswählen, der ein Bild beschreibt, c) auf Textebene zunächst explizite und schlussfolgernde Fragen zu Quatschgeschichten beantworten und schließlich in kurzen Texten die passenden Wörter (Auswahl aus 3) einsetzen. Im Vortrag werden Ergebnisse zur Testkonstruktion (Studie 1, Erprobung des Tests, n=10, think-aloud-Methode), Itemanalyse und Testüberarbeitung (Studie 2, n=273), zu den Gütekriterien des Tests (Studie 3, n=550) und den Herausforderungen bei der Testkonstruktion und Erprobung berichtet.

---

## Ein hochinferentes Ratingverfahren zur Erfassung des Wissens von Lehrkräften im Bereich Leseförderung

Meret Stöckli<sup>1</sup>, Simon Luger<sup>1</sup>, Susanne Schnepel<sup>1</sup>, Maria Wehren-Müller<sup>1</sup> & Elisabeth Moser Opitz<sup>1</sup>

<sup>1</sup> Universität Zürich

Fachspezifische Kompetenzen von Lehrkräften sind bedeutsam für die Unterrichtsqualität. Zum Lesen gibt es dazu erst wenige Studien. Meist werden für die Wissens- und Kompetenzerfassung von Lehrkräften schriftliche Befragungen eingesetzt (z.B. Kunter et al., 2013). Um stärker handlungsnah Aspekte erfassen zu können, wird zudem auf den Einsatz von Videovignetten zurückgegriffen (z.B. Lindmeier, 2011). Im Rahmen einer längsschnittlichen Studie, in der die Kompetenzen von Lehrkräften im Bereich Inklusion erfasst und mit der Leistungsentwicklung der Schüler\*innen in Zusammenhang gebracht werden, wurde ein anderer Zugang gewählt. Im Anschluss an eine Unterrichtsbeobachtung wurde mit der Regellehrkraft und der Förderlehrkraft (N = 160) zwei Mal je ein Leitfadeninterview zu den Fördermaßnahmen im Lesen – bezogen auf ausgewählte Kinder mit Leseschwierigkeiten – geführt. Die Interviews werden mit einem hochinferenten Ratingverfahren ausgewertet, wie dies üblicherweise bei Videodaten erfolgt (Praetorius, 2014). Der gewählte Zugang wird vorgestellt und mit den Teilnehmenden diskutiert.

---

## Diagnose von Lesestörungen bei Mehrsprachigkeit

Wolfgang Lenhard<sup>1</sup> & Alexandra Lenhard<sup>2</sup>

1 Julius-Maximilians-Universität Würzburg; 2 Psychometrica

Die Diagnose von LRS ist bei mehrsprachigen Kindern aufgrund der potenziellen Überlagerung mit sprachlichen Minderleistungen schwierig. Niedrigere Leistungen in Tests führen bei mehrsprachig aufwachsenden Kindern häufiger zu auffälligen Ergebnissen. Wir verglichen die repräsentativen Ergebnisse im Leseverständnistest ELFE II von monolingual deutschsprachigen Kindern (n = 2060) mit Kindern, die zuhause überhaupt nicht deutsch (n = 132) oder nur zum Teil deutsch sprechen (n = 612). Zusätzlich erhoben wir Angaben zu LRS-Diagnosen und sonderpädagogischem Förderbedarf. Kinder mit monolingual deutscher Familiensprache erreichten ein höheres Leseverständnis, wobei relevante Leistungsminderungen v. a. bei Kindern mit nicht-deutscher Familiensprache auftraten, die doppelt so häufig eine Lesestörung diagnostiziert bekämen. Tatsächlich wird bei ihnen LRS aber erheblich seltener attestiert und stattdessen doppelt so häufig ein sonderpädagogischer Förderbedarf. Wir schlagen eine diagnostische Strategie zur verbesserten Diagnose vor, basierend auf adaptierten Testnormen und dem Einbezug differenzialdiagnostischer Informationen.

---

## Eine Frage des Kontaktes? Kooperatives Lernen als Möglichkeit zur Förderung sozialer Integration in der Primarstufe

Corinna Hank<sup>1</sup>, Simone Weber<sup>1</sup> & Christian Huber<sup>1</sup>

1 Bergische Universität Wuppertal

Die Förderung sozialer Integration von ausgegrenzten Schülerinnen und Schülern (SuS) in der Klassengemeinschaft stellt bis dato eine ungelöste Herausforderung dar. Die Kontakthypothese (Allport, 1954) in Verbindung mit Kooperativem Lernen (Johnson & Johnson, 1983) bietet eine vielversprechende Möglichkeit dar, um dieser Herausforderung im Unterricht zu begegnen (Weber & Huber, 2020). Im Zuge des vom BMBF geförderten SOZIUS Projekt wurde eine integrationsförderliche Variante des Kooperativen Lernens (IKL) entwickelt. Die Interventionsstudie wurde im Wartekontrollgruppendesign mit N = 889 SuS (N = 39 Klassen) durchgeführt. In der Interventionsgruppe wurde über vier Wochen täglich eine IKL Einheit durchgeführt. Die Intervention wurde durch vier Messzeitpunkte begleitet, die soziometrische Daten (Moreno, 1974) sowie die subjektive soziale Integration (Rauer & Schuck, 2003) umfassen. Dieser Beitrag untersucht, auf welchen Ebenen der sozialen Integration (Koster et al., 2009) IKL wirkt.

### Literatur:

Allport, G. W. (1954). *The Nature of Prejudice (Unabridged, 25th anniversary ed.)*. Reading, Mass.: Addison-Wesley Pub. Co.

Johnson, R. T. & Johnson, D. W. (1983). *Effects of cooperative, competitive, and individualistic learning experiences on social development*. *Exceptional Children*, 49(4), 323–329. <https://doi.org/10.1177/001440298304900405>

Koster, M., Nakken, H., Pijl, S. J. & van Houten, E. (2009). *Being part of the peer group. a literature study focusing on the social dimension of inclusion in education*. *International Journal of Inclusive Education*, 13(2), 117–140. <https://doi.org/10.1080/13603110701284680>

Moreno, J. L. (1974). *Die Grundlagen der Soziometrie. Wege z. Neuordnung d. Gesellschaft (3. Aufl.)*. Opladen: Westdeutscher Verlag.

Pettigrew, T. F. & Tropp, L. R. (2006). *A meta-analytic test of Intergroup Contact Theory*. *Journal of Personality and Social Psychology*, 90(5), 751–783. <https://doi.org/10.1037/0022-3514.90.5.751>

Rauer, W. & Schuck, K. D. (2003). *Fragebogen zur Erfassung emotionaler und sozialer Schulerfahrungen von Grundschulkindern dritter und vierter Klassen*. Göttingen. Hogrefe.

---

Weber, S. & Huber, C. (2020). Förderung sozialer Integration durch Kooperatives Lernen – Ein systematisches Review. *Empirische Sonderpädagogik*, 12, 257–278.

---

## **Unterrichtsprozesse beobachten lernen**

*Gabi Ricken<sup>1</sup>, Steffi Wenck<sup>1</sup>, Jenny Thoms<sup>1</sup>, Johanna Hilkenmeier<sup>1</sup> & Christoph Henriksen<sup>1</sup>*

*<sup>1</sup> Universität Hamburg*

Diagnostische Aufgaben von Sonderpädagoginnen und -pädagogen veränderten sich im Laufe der letzten Jahre. War lange Zeit die Beherrschung der Testmethodik gefragt, so geht es zunehmend um die Analyse von Lehr-Lernsituationen, und zwar insbesondere dann, wenn Lern- und Entwicklungsprozesse nicht so verlaufen, wie man dies erwartet.

Studierende der Sonderpädagogik an der Universität Hamburg besuchen im Bachelor-Studium ein Diagnostikmodul. Für diese Modul wird ein Konzept entwickelt, mit dem es gelingen soll, die Beobachtungsfähigkeiten von Studierenden zu entwickeln. Im Mittelpunkt steht die Beobachtung von Unterrichtsprozessen und -merkmalen angelehnt an das Konzept von Holodynski et al. (2017). Anhand von Videoausschnitten lernen Studierende, ihre Beobachtung auf Merkmale einzelner Facetten zu konzentrieren. Darauf aufbauend folgt die Reflexion von Lernbarrieren in Unterrichtssituationen.

Einerseits ist die Konstruktion geeigneter Arbeitsaufträge und -phasen relevant. Derzeit werden in 6 Seminaren (ca. 190 Studierende) Feedbackvariationen erprobt. Andererseits stellt sich die Frage danach, wie Lernfortschritte Studierender abgebildet werden können. Neben einer Prä-Posterhebung werden Aufgabenbearbeitungen prozessbegleitend ausgewertet. Diese sollen im Mittelpunkt des Beitrags stehen. Erste Parameter, die erkennen lassen, dass sich die Qualität von Beobachtungen verändert, werden vorgestellt und diskutiert.

---

## **Eine Betrachtung des Zusammenhangs von Bullying, psychologischen Grundbedürfnissen sowie Unterrichtsdesign und Lehrkraftverhalten**

*Christian Drengk<sup>1</sup> & Moritz Börmert-Ringleb<sup>1</sup>*

*<sup>1</sup> Leibniz Universität Hannover*

Bullying stellt neben weiteren Formen der sozialen Gewalt ein wesentliches Problem in schulischen Handlungsfeldern dar. In seiner Erklärung kann Bullying dabei als instrumentalisiertes Verhalten betrachtet werden, mit dem Täter\*innen persönliche Ziele verfolgen. Vor diesem Hintergrund wird in der vorgestellten Studienkonzeption die Annahme getätigt, dass das Entstehen von Bullying mit der Befriedigung grundlegender Bedürfnisse in Zusammenhang steht. Bullying kann somit als Kompensationshandlung entstehen, wenn psychologische Grundbedürfnisse von Lernenden nicht erfüllt werden. In schulischen Kontexten rücken diesbezüglich Variablen des Lehrkraftverhaltens und des Unterrichtsdesigns in den Fokus. Die konzipierte Studie stellt die Frage, ob Determinanten des Lehrkraftverhaltens und des Unterrichtsdesigns, die auf die Befriedigung der psychologischen Grundbedürfnisse der Lernenden wirken, die Genese von Bullying vermindern können. Die dargestellten ersten Ergebnisse können die vermuteten Bedingungsmuster in Teilen bestätigen und ermöglichen Ansatzpunkte für allgemeine Handlungsanweisungen bezüglich der Prävention von Bullying.



---

## Posterbeiträge

### **Einfluss der Förderung mathematischer Basisfähigkeiten auf die Entwicklung von Matheangst bei Grundschulkindern**

*Miriam Balt<sup>1</sup> & Moritz Börnert- Ringleb<sup>1</sup>*

<sup>1</sup> Leibniz Universität Hannover

Viele Schüler:innen zeigen Angst vor dem Mathematikunterricht. Matheangst entwickelt sich dabei mitunter schon früh und kann nachhaltige negative Auswirkungen auf die mathematische Kompetenzentwicklung der Kinder, ihr Selbstkonzept sowie ihr körperliches und seelisches Wohlbefinden haben. Als eine mögliche Ursache können Schwierigkeiten im Erwerb mathematischer Basisfähigkeiten diskutiert werden. Mittels kontrollierter Einzelfallstudien soll der Effekt der Förderung mathematischer Basisfähigkeiten auf die Entwicklung von Matheangst bei Grundschulkindern untersucht werden. Die Förderung erfolgt dreimal pro Woche für jeweils 30min mit dem computergestützten Lernspiel „Meister Cody - Talasia“. Während der Förderphase sowie zwei Wochen davor (insgesamt 8 Wochen) wird der mathematische Lernfortschritt sowie die Matheangst (State) etwa zweimal pro Woche mit Kurztests erfasst. Darüber hinaus werden Mathematikleistung und -angst (Trait) zu Beginn und am Ende der Untersuchung erhoben. Zudem erfolgt eine kurze Befragung der Mathematiklehrkräfte zu besonderen Ereignissen im Unterricht (z.B. Klassenarbeiten, Unterrichtsausfall).

---

### **Einfluss affektiver Merkmale auf verlaufdiagnostische Verhaltensbeurteilung mittels Direct Behavior Rating (DBR)**

*Tugce K. Durgut<sup>1</sup>, Gino Casale<sup>1</sup> & Christian Huber<sup>1</sup>*

<sup>1</sup> Bergische Universität Wuppertal

Die Beurteilung des Schülerverhaltens ist eine wichtige Aufgabe der Förderdiagnostik (Bundschuh & Winkler, 2014). Verhaltensbeurteilungen sind kognitive Entscheidungsprozesse, die durch emotionale Zustände der beurteilenden Person beeinflusst werden (Blömeke et al., 2015). So können Emotionen zu präziseren/unpräziseren Urteilen führen (Balas et al. 2011) und somit förderdiagnostische Entscheidungsprozesse unerwünscht beeinflussen. Die vorliegende Studie überprüft, welchen Einfluss emotionale Zustände auf Verhaltensbeurteilungen mittels Direct Behavior Rating (DBR) nehmen. Dafür beurteilten Probanden (N = 78) das Verhalten von Schüler\*innen in verschiedenen Videovignetten. Die Ergebnisse zeigen, dass negativere emotionale Zustände unpräzisere Verhaltensbeurteilungen vorhersagen können. Dies weist darauf hin, dass affektive Merkmale diagnostischer Kompetenz einen Einfluss auf die Aufmerksamkeit und die Identifikation relevanter diagnostischer Informationen haben könnte. In zukünftigen Studien soll dieser Effekt repliziert und unter Einbezug weiterer professionsbezogener Kompetenzmerkmale untersucht werden.

---

## Möglichkeiten der Förderung bei komorbiden Lern- und Verhaltensschwierigkeiten - ein systematisches Literatur-Review

Taina Gabriel<sup>1</sup> & Moritz Börnert-Ringleb<sup>1</sup>

<sup>1</sup> Leibniz Universität Hannover

Kinder mit Lernschwierigkeiten zeigen häufig weitere sozio-emotionale Auffälligkeiten sowie internalisierende und externalisierende Verhaltensauffälligkeiten. Neben der Adressierung von Lernschwierigkeiten erscheint es auch von Relevanz, begleitende psychosoziale Auffälligkeiten im Rahmen schulischer Förderung zu betrachten. Gleichzeitig liegt zum jetzigen Zeitpunkt noch kein Überblick zu wirksamer Förderung bei komorbiden Lern- und Verhaltensschwierigkeiten vor. Daher soll im Rahmen eines systematischen Literaturreviews ein Überblick über wissenschaftlich evaluierte Förderkonzepte, die sowohl Lern- als auch Verhaltensschwierigkeiten adressieren, gegeben werden. Hierzu wurden in einer Literaturrecherche (Datenbanken: PubPsych und PsycINFO) Interventionsstudien identifiziert, welche im Schulalter sowohl Lern- als auch Verhaltensschwierigkeiten als abhängige Variable berücksichtigten. Im Rahmen der Vorstellung sollen erste Ergebnisse und Befunde der Überlicksarbeit präsentiert werden.

---

## Psychoedukatives Videomaterial für den Unterricht

Anita Gerullis<sup>1</sup>

<sup>1</sup> Bergische Universität Wuppertal

Zwischen 15 und 22 Prozent der Kinder- und Jugendlichen zeigen Ihle und Esser (2002) zufolge innerhalb eines Schulhalbjahres Ausprägungen psychischer Störungen. Zu Betroffenen zeigen Mitschülerinnen und Mitschüler eine erhöhte soziale Distanz (Gerullis & Huber, 2016, 2019).

Im Rahmen verhaltenstherapeutischer Interventionen stellt die Psychoedukation ein zentrales Mittel dar, um Angehörigen das Verständnis und den Umgang mit einer Auffälligkeit zu erleichtern (Bäumel, Behrendt, Henningsen & Pitschel-Walz, 2016). Dieser Posterbeitrag überträgt dieses Vorgehen in den Grundschulbereich und widmet sich der Fragestellung, ob psychoedukative Unterrichtsmaterialien einen Beitrag zu Verringerung sozialer Distanz im schulischen Setting leisten können. So werden Mitschülerinnen und Mitschülern kurze Videos zur Vermittlung von störungsspezifischem Wissen (in den Themenbereichen Depression und ADHS) gezeigt. In einem klassischen Prä-Intervention-Post-Design beantworten die Teilnehmerinnen und Teilnehmer Fragen zum Wissen und der sozialen Distanz zu Kindern mit Auffälligkeiten. Das Projekt befindet sich derzeit in der Datenerhebungsphase.

### Literatur

Bäumel, J., Behrendt, B., Henningsen, P., & Pitschel-Walz, G. (2016). Handbuch der Psychoedukation für Psychiatrie, Psychotherapie und Psychosomatische Medizin. Schattauer.

Ihle, W., & Esser, G. (2002). Epidemiologie psychischer Störungen im Kindes- und Jugendalter: Prävalenz, Verlauf, Komorbidität und Geschlechtsunterschiede. *Psychologische Rundschau*, 53, 159-169.

Gerullis, A. & Huber, C. (2016). Soziale Distanz in inklusiven Settings (SoDiS) – Entwicklung und erste Validierung von Items zur Messung sozialer Distanz von Grundschulkindern zu Kindern mit Behinderungen. *Empirische Sonderpädagogik* (4), 327-345.

Gerullis, A. & Huber, C. (2019). Testgüteuntersuchungen des Fragebogens „Soziale Distanz in inklusiven Settings“ (SoDiS). *Validität und Test-Retest-Reliabilität. Empirische Sonderpädagogik*, 11, 160-171.

---

## Effekte des Rügener Inklusionsmodells auf die Feststellung pädagogischen und sonderpädagogischen Förderbedarfs und auf Klassenwiederholungen

Kathrin Mahlau<sup>1</sup>, Anja Kehm<sup>1</sup>, Yannick Weber<sup>2</sup>, Stefan Blumenthal<sup>2</sup>, Yvonne Blumenthal<sup>1,2</sup> & Bodo Hartke<sup>2</sup>

<sup>1</sup> Universität Greifswald; <sup>2</sup> Universität Rostock

Seit dem Schuljahr 2010/2011 wird auf der Insel Rügen das Mehrebenenpräventionskonzept Rügener Inklusionsmodell (RIM) sowie in Verbindung damit schulische Inklusion in den Förderschwerpunkten Lernen, Sprache und emotionale soziale Entwicklung in allen Grundschulen umgesetzt. In der Sekundarstufe I schließt sich eine an „RIM-Strukturen“ angelehnte Förderung aller Schüler\*innen an. Im Juni 2020 beendete der Pilotjahrgang die zehnjährige Regelschulzeit und kennzeichnet damit den Beginn einer nun weitgehend inklusiv arbeitenden Schulregion. Das RIM lehnt sich an den Response-to-Intervention-Ansatz an und beinhaltet als zentrale Elemente die Förderung auf mehreren zunehmend spezifischer wirkenden Stufen, die Auswahl evidenzbasierter Unterrichts- und Fördermaterialien sowie -methoden und ein Monitoring der Schüler\*innenleistungen in den Bereichen Lesen, Rechtschreiben, Mathematik, emotionale und soziale Entwicklung und Sprachentwicklung.

Während die Effekte der Beschulung des Pilotjahrganges in der Grundschulzeit in einer vergleichenden Interventionsstudie bereits umfassend berichtet wurden (u.a. Voß et al., 2016), soll im Vortrag die Entwicklung der Zuschreibungen von pädagogischen und sonderpädagogischen Förderbedarfen sowie Klassenwiederholungen in den Untersuchungsgruppen RIM (Experimentalgruppe) und Stralsund (Vergleichsgruppe ohne spezifisches Treatment) betrachtet werden. Dazu wurden Daten des unabhängig arbeitenden Zentralen Diagnostischen Dienstes für den Zeitraum von 10 Jahren ausgewertet. Es zeigt sich, dass im Zeitverlauf in der Region Rügen im Vergleich zur Stralsunder Region zunehmend geringere Anteile an Feststellungen sonderpädagogischen Förderbedarfs zu finden sind. Besonders für den Anteil der Schüler\*innen mit Förderbedarfen in den Bereichen Lernen und emotional-soziale Entwicklung scheint sich ein deutlicher regionaler Effekt nachweisen zu lassen. Bei der Zuweisung der pädagogischen Förderbedarfe ist der Effekt im Bereich der Lese-Rechtschreibstörung ebenfalls gegeben, im Bereich Dyskalkulie nicht. Die Ergebnisse werden im Detail berichtet sowie vor dem Hintergrund weiterer Daten aus Mecklenburg-Vorpommern diskutiert.

### Literatur:

Voß, S., Blumenthal, Y., Mahlau, K., Marten, K., Diehl, K., Sikora, S. & Hartke (2016). *Der Response-to-Intervention-Ansatz in der Praxis. Evaluationsergebnisse zum Rügener Inklusionsmodell*. Münster: Waxmann.

---

## Implementationsdriver – Was beeinflusst die schulische Implementation von Methoden zur Prävention und Intervention von Verhaltensstörungen?

Johannes Weber<sup>1</sup> & Gino Casale<sup>1</sup>

<sup>1</sup> Bergische Universität Wuppertal

Eine hohe Implementationsgüte kann die Wirksamkeit von Methoden zur Prävention von und Intervention bei Verhaltensstörungen in der Schule positiv beeinflussen. Die Implementationsgüte wiederum wird durch verschiedene Merkmale der Schule, der Lehrkraft und der Fördermethode selbst beeinflusst (Sanetti & Kratochwill, 2009). Welche Implementationsdriver den größten Einfluss haben und wie sie untereinander und mit spezifischen Störungsformen interagieren, ist bislang ungeklärt. Diese Erkenntnisse können allerdings wichtige Implikationen für die Implementationsforschung, für die Förderpraxis und somit zum Fördererfolg liefern.

In einem systematischen Review nach Standards der Preferred Reporting Items for Systematic Reviews and Meta-Analyses (PRISMA) wurden Studien in fachwissenschaftlichen pädagogisch-psychologischen Datenbanken des Zeitraums von 1990 bis 2020 analysiert (n=84). Erste Ergebnisse zeigen, dass die Implementationsgüte vor allem durch Charakteristika der Fördermethode und Professionalitätsmerkmalen von Lehrkräften beeinflusst werden.

---

## Ergebnisse zur Testgüte des Oxford CAPabilities questionnaire-Mental Health (OxCAP-MH) bei Jugendlichen. Ein Fragebogen zur Erhebung der Lebensqualität bei Jugendlichen und Erwachsenen

Marcel Daum<sup>1,2</sup> & Kathrin Mahlau<sup>2</sup>

<sup>1</sup> Universität Rostock; <sup>2</sup> Universität Greifswald

Angaben zur Lebensqualität gelten als zuverlässige Indikatoren für gelingende schulische Integration und somit für die soziale Teilhabe von Schülerinnen und Schülern mit und ohne Förderbedarf (Haeberlin et al., 1989; Schwab et al., 2015; Rathmann et al., 2018). Darüber hinaus existiert mit der Lebenszufriedenheit auch ein sensibler Indikator für Hinweise auf Unwohlsein und psychische Beschwerden von Schülerinnen und Schülern (Bilz et al., 2016). Zudem lässt sich mit dem OxCAP-MH das Konzept der Verwirklichungschancen abbilden, mit dem die im Jugendalter hochbedeutsame Dimension freiheitlicher Entscheidungsspielräume erfasst werden kann (Röh et al., 2016; Speck & Steinhart, 2018).

Als gerechtigkeits-theoretische Grundlage entstammt der OxCAP-MH der sozialpsychiatrischen Forschung und wurde bisher bei Menschen mit schweren psychischen Erkrankungen eingesetzt (Daum et al., 2017; Baumgardt et al., 2018; Łaszewska et al., 2019). Die zu Grunde liegende moralphilosophische Theorie des „Capabilities Approach“ nach Sen und Nussbaum (Sen, 1992, 1999; Nussbaum, 1998, 2015) zielt jedoch auf eine allgemeingültige Darstellung von Lebensqualität oder nach Sen und Nussbaum vom ‚guten Leben‘ ab. In der vorliegenden Studie soll geprüft werden, ob der OxCAP-MH auch eine Verwendung im schulischen Kontext zulässt.

Die Präsentation stellt den OxCAP-MH in seiner deutschen Version vor und berichtet zentrale Gütekriterien erstmalig für die Zielgruppe von Schülerinnen und Schülern der Allgemeinbevölkerung im Alter von 13 bis 17 Jahren. Die Analysen basieren auf dem Datensatz des Forschungsprojektes zur Effektivität des Rügener Inklusionsmodells (Hartke, 2017).

Die Ergebnisse werden vor dem Hintergrund der gängigen psychometrischen Kriterien diskutiert und Ableitungen zur Anwendung des OxCAP-MH bei Jugendlichen werden getroffen.

### Literatur:

Baumgardt, Johanna; Daum, Marcel; Knesebeck, Olaf von dem; Speck, Andreas; Röh, Dieter (2018): *Verwirklichungschancen unter chronisch psychisch erkrankten Menschen: erste Erfahrung in der Anwendung einer deutschen Vorabversion des OxCAP-MH im Rahmen des BAESCAP-Forschungsverbunds*. In: *Psychiatr Prax* 45 (03), S. 140–147. DOI: 10.1055/s-0043-101903.

Bilz, Ludwig; Sudeck, Gorden; Bucksch, Jens; Klocke, Andreas; Kolip, Petra; Melzer, Wolfgang et al. (Hg.) (2016): *Schule und Gesundheit. Ergebnisse des WHO-Jugendgesundheitsurvey "Health Behaviour in School-Aged Children"*. World Health Organization. Weinheim, Basel: Beltz Juventa.

Daum, Marcel; Höptner, Anja; Speck, Andreas; Steinhart, Ingmar (2017): *Teilhabe für chronisch psychisch kranke Menschen in Deutschland oder Die Sozialpsychiatrie und die Soziale Gerechtigkeit*. In: *Psychiatr Prax* 44 (02), S. 108–110. DOI: 10.1055/s-0043-100274.

Haeberlin, Urs; Moser, Urs.; Bless, Grard.; Klaghofer, Richard. (1989): *Integration in die Schulklasse : Fragebogen zur Erfassung von Dimensionen der Integration von Schlern : FDI 4-6 : mit einem Heft zur theoretischen und praktischen Einführung, einem Testbogen zur Beurteilung des sozialen, emotionalen und leistungsmotivationalen Integriertseins von Schülern des 4. bis 6. Schuljahres in ihre Schulklasse und Auswertungsschablonen*. Bern, Stuttgart: P. Haupt.

Hartke, Bodo (Hg.) (2017): *Handlungsmöglichkeiten Schulische Inklusion. Das Rügener Modell kompakt*. Stuttgart: Kohlhammer.

Łaszewska, Agata; Schwab, Markus; Leutner, Eva; Oberrauter, Marold; Spiel, Georg; Simon, Judit (2019): *Measuring broader wellbeing in mental health services: validity of the German language OxCAP-MH capability instrument*. In: *Quality of Life Research* 28 (8), S. 2311–2323.

Nussbaum, Martha C. (1998): *Gerechtigkeit oder Das gute Leben*. Frankfurt/M.: Suhrkamp.

---

Nussbaum, Martha C. (2015): *Fähigkeiten schaffen: Neue Wege zur Verbesserung menschlicher Lebensqualität*. Freiburg: Karl Alber.

Rathmann, Katharina; Vockert, Theres; Herke, Max; Jochmaring, Jan; Hurrelmann, Klaus; Richter, Matthias (2018): *Lebenszufriedenheit von Schülerinnen und Schülern mit sonderpädagogischem Förderbedarf: Gibt es Unterschiede zwischen der Beschulungsart?* In: *Diskurs* 13 (2), S. 129–144. DOI: 10.3224/diskurs.v13i2.01.

Röh, D.; Speck, A.; Steinhart, I. (2016): *Neue Praxis braucht neue Theorie – Der Capabilities-Approach*. In: I. Steinhart und G. Wienberg (Hg.): *Rundum ambulant. Funktionales Basismodell psychiatrischer Versorgung in der Gemeinde*. Köln: Psychiatrie Verlag. Online verfügbar unter <https://psychiatrie-verlag.de/product/rundum-ambulant-ebook-pdf/>.

Schwab, Susanne; Rossmann, Peter; Tanzer, Norbert; Hagn, Joachim; Oitzinger, Sabrina; Thurner, Verena; Wimberger, Tanja (2015): *Schulisches Wohlbefinden von SchülerInnen mit und ohne sonderpädagogischen Förderbedarf--Integrations- und Regelklassen im Vergleich*. In: *Zeitschrift für Kinder- und Jugendpsychiatrie und Psychotherapie* 43 (4), S. 265–274. DOI: 10.1024/1422-4917/a000363.

Sen, Amartya (1992): *Inequality reexamined*. New York: Oxford University Press.

Sen, Amartya (1999): *Development as Freedom*. New York: Alfred Knopf.

Speck, Andreas; Steinhart, Ingmar (Hg.) (2018): *Abgehängt und chancenlos? Teilhabechancen und -risiken von Menschen mit schweren psychischen Beeinträchtigungen*. Landesverband Sozialpsychiatrie Mecklenburg-Vorpommern; Psychiatrie Verlag GmbH. 1. Auflage. Köln: Psychiatrie Verlag (Forschung für die Praxis - Hochschulschriften), zuletzt geprüft am 11.05.2021.