

Potsdamer Zentrum für empirische Inklusionsforschung (ZEIF), 2018, Nr. 12

## **Lernen, Verhalten, soziale Integration – Welche Chancen bieten peer-gestützte Lernverfahren für Schülerinnen und Schüler mit externalisierenden Verhaltensproblemen?**



*Markus Spilles  
Universität zu Köln*

### **Zusammenfassung:**

Schülerinnen und Schüler mit externalisierenden Verhaltensproblemen stehen unter einem erhöhten Risiko, neben mangelnden Sozialkompetenzen ebenfalls von Lerndefiziten und sozialem Ausschluss in (inklusive) Schulklassen betroffen zu sein. Jene Variablen beeinflussen sich gegenseitig, was die schulische Situation für die betroffene Klientel äußerst kritisch erscheinen lässt. Da peer-gestützte Lernverfahren positive Effekte auf den benannten Ebenen erzielen können, werden im vorliegenden Beitrag die Potentiale solcher Methoden für Kinder und Jugendliche mit Verhaltensproblemen beleuchtet. Dabei werden auch konkrete Hinweise gegeben, welche Aspekte und Adaptionen in diesem Zusammenhang als besonders vielversprechend erachtet werden können.

**Schlagwörter:** peer-gestütztes Lernen, externalisierende Verhaltensprobleme, soziale Integration

### **Abstract:**

In addition to lacking social skills, students with externalized behavioral problems are at risk for having learning deficits and being social excluded in (inclusive) school classes. Those variables can influence each other, making the school situation extremely critical for that clientele. Since peer-assisted learning methods can demonstrably achieve positive effects in the mentioned areas, this paper evaluates the potential of such methods for children and adolescents with behavioral problems. Furthermore, concrete indications are given, which aspects and adaptations can be considered particularly promising in this context.

**Keywords:** peer-assisted learning, externalized behavioral problems, social inclusion

*Das Arbeitsfeld von Frau Aydin hat sich in den letzten Jahren stark verändert. In Ihrer Klasse 3a sind nun Kinder, die deutlich mehr Unterstützung benötigen als sie es bisher gewohnt war. Besonders herausfordernd erlebt sie den Umgang mit Dennis und Julia, die beide ein sehr schlechtes Sozialverhalten zeigen. Dennis hat zudem gravierende Lernrückstände und ist ständig unruhig. Julias provokatives Verhalten stößt bei ihren Mitschülerinnen und Mitschülern zunehmend auf Widerstand, sodass diese mit ihr kaum noch sprechen oder in der Pause spielen. Frau Aydin ist mit der Situation zunehmend überfordert und sucht nach konkreten Möglichkeiten, diesen Herausforderungen zu begegnen.*

## **Beeinträchtigungen im Kontext von externalisierendem Problemverhalten**

Die schulische Situation von Kindern mit externalisierenden Verhaltensproblemen (VP) ist als äußerst problematisch einzuschätzen. Schülerinnen und Schüler mit nach außen gerichteten, also beobachtbaren VP, zeichnen sich z. B. durch oppositionelle, aggressive, destruktive, impulsive und hyperkinetische Verhaltensweisen aus, die im Falle eines stark von der Norm abweichenden und andauernd intensiven Auftretens zu einem erheblichen Leidensdruck und deutlichen Beeinträchtigungen in verschiedenen Lebensbereichen führen können (Döpfner, 2013). Ungeachtet einer kategorialen Störungsdiagnose weisen zahlreiche Studien darauf hin, dass Kinder mit VP gerade im schulischen Setting mit multiplen

Beeinträchtigungen zu kämpfen haben. Als solche stellen sich einerseits gravierende Lernschwierigkeiten dar, von denen bis zu 50 % dieser Klientel betroffen ist (Klauer & Lauth, 1997; Simpson, 2004). Weiterhin scheinen Kinder mit VP in (inklusiven) Klassen schlechter sozial integriert zu sein als ihre Mitschülerinnen und -schüler (Newcomb, Bukowski & Pattee, 1993; Krull, Wilbert & Hennemann, 2014). Wie im Folgenden dargestellt, resultiert aus der Komorbidität von Verhaltens- und Lernproblemen sowie sozialen Ausgrenzungsprozessen ein komplexes Geflecht (Gasteiger-Klicpera & Klicpera, 2001), welches Lehrerinnen und Lehrer (gerade im inklusiven Setting) vor eine große Herausforderung stellt.

## **Lernen, Verhalten, soziale Integration**

Eine eindeutige Antwort auf die Frage, woraus diese Beeinträchtigungen resultieren und in welchem Verhältnis sie zueinander stehen wäre wünschenswert, um konkrete Anknüpfungspunkte für Interventionen zu identifizieren. Vor dem Hintergrund wissenschaftlicher Erkenntnisse ist jedoch insgesamt von multiplen Ursachen und einer komplexen, gegenseitigen Beeinflussung auszugehen.

### **Lernen - Verhalten**

Inwiefern VP und Lernschwierigkeiten zusammenhängen, wurde in der Vergangenheit intensiv erforscht. Exemplarisch für den Bereich der Lesekompetenz postulieren Roberts, Solis, Ciullo, McKenna und Vaughn (2015), basierend auf den Ausführungen von Hinshaw (1992) und

Spira und Fischel (2005), vier grundlegende Hypothesen zur Koexistenz: a) VP resultieren aus Leseschwierigkeiten im Sinne von Vermeidungsstrategien, b) Leseschwierigkeiten resultieren aus VP, die zu einem verminderten Lernengagement führen, c) Leseschwierigkeiten und VP beeinflussen sich wechselseitig und d) Leseschwierigkeiten und VP resultieren aus einer gemeinsamen Ursache (bspw. genetische Faktoren, familiärer Hintergrund). Der Zusammenhang zwischen beiden Domänen ist demnach sehr vielschichtig, was eine vollkommen getrennte Betrachtung unangemessen erscheinen lässt. Forschungsergebnisse, die bestätigen, dass Lernförderungen ebenfalls soziale Indikatoren positiv beeinflussen (Ginsburg-Block, Rohrbeck & Fantuzzo, 2006) sowie die Relevanz sozial-emotionaler Kompetenzen (wie die Selbstregulations- und Kooperationsfähigkeit) im Hinblick auf schulische Leistungen (Hair, Halle, Terry-Humen, Lavelle & Calkins, 2006) stärken die Annahme einer wechselseitigen Einflussnahme.

### **Verhalten - soziale Integration - Lernen**

Für den deutschsprachigen Raum liegen mittlerweile einige Beiträge vor, die die verminderte soziale Integration von Kindern mit sonderpädagogischem Förderbedarf in inklusiven Settings herausstellen (z. B. Huber & Wilbert, 2012; Krull et al., 2014). Da diese Verhältnisse in Konflikt mit den paradigmatischen Bestrebungen der UN-Behindertenrechtskonvention stehen, erweist sich die Bestimmung von integrationsfördernden bzw. -hemmenden

Variablen als äußerst wichtig. Allerdings stellen sich hier die Umstände mindestens so umfangreich dar, wie das Wechselspiel von Lern- und Verhaltensproblemen.

Der überwiegende Anteil internationaler Studien fokussierte bislang mangelnde Sozialkompetenzen als Ursache sozialer Ablehnung (Huber & Wilbert, 2012). Gerade aggressive Verhaltensweisen (z. B. störendes sowie physisch und verbal aggressives Verhalten) wurden als besonders erklärungsrelevant erachtet (Newcomb et al., 1993), was Lehrerinnen und Lehrern mit Blick auf das unterrichtliche Geschehen sicherlich einleuchtet. Jedoch spielen ebenfalls kognitive Aspekte eine Rolle. Huber & Wilbert (2012) konnten zeigen, dass auch Schulleistungen von Kindern in Zusammenhang mit deren sozialer Integration stehen. Gerade das Lehrkrafthandeln scheint in diesem Kontext von großer Bedeutung zu sein: Leistungshierarchien, die z. B. aufgrund von kognitiven Wettbewerben in Schulklassen in das Bewusstsein der Schülerinnen und Schüler rücken sowie verbale Rückmeldungen von Lehrerinnen und Lehrern bieten Kindern einen Orientierungsrahmen, der ihre Einstellung zu Klassenkameradinnen und -kameraden beeinflusst (Huber, 2011; Huber & Wilbert, 2012).

Ähnlich wie die Wechselwirkung von Lern- und Verhaltensproblemen ist die Kausalität von sozialer Ablehnung und den beiden zuvor benannten Variablen nicht eindeutig zu klären. So könnte bspw. die häufig mangelnde Unterrichtsbeteiligung von sozial schlecht

integrierten Jungen und Mädchen (Gasteiger-Klicpera & Klicpera, 1997) auch als Teilursache für schlechtere Schulleistungen betrachtet werden. Weiterhin stehen sozial abgelehnte Kinder unter einem erhöhten Risiko, Verhaltensstörungen zu entwickeln (Sturaro, van Lier, Cuijpers & Koot, 2011), was u. a. durch fehlende soziale Erfahrungen erklärbar wäre (Blumenthal & Marten, 2014). In Anbetracht der Forschungslage ist also insgesamt zu resümieren, dass sich Aspekte des Lernens, Verhaltens und der sozialen Integration gegenseitig beeinflussen.

Wenngleich weitere Faktoren hinzugezogen werden müssen, um die Entstehung dieser Probleme oder das wechselseitige Verhältnis hinreichend erklären zu können, ist dennoch festzuhalten, dass bei der schulischen Interventionsplanung zur Förderung einer oder mehrerer der aufgeführten Aspekte die anderen zwangsläufig mitgedacht werden müssen. Dies ist v. a. dann entscheidend, wenn Schülerinnen und Schüler in allen Bereichen Defizite aufweisen, was auf Kinder und Jugendliche mit VP durchaus zutreffen kann.

### **Peer-gestützte Lernverfahren**

Ein ganzheitliches Vorgehen bei der Förderplanung stellt an Lehrkräfte selbstverständlich hohe Anforderungen. An dieser Stelle sei gesagt, dass es leider keine rezeptartigen Maßnahmen gibt, die alle Ebenen gleichermaßen und umfänglich adressieren. Dennoch brauchen Lehrerinnen und Lehrer ein Repertoire an Methoden, die empirisch abgesichert und gleichzeitig praktikabel für den Unterrichtsalltag

sind. Peer-gestützte Lernverfahren bieten hier eine Option. Lernformen, wie sie z. B. bei den *Peer-Assisted Learning Strategies* (PALS; Fuchs et al., 2001) zum Einsatz kommen, zeichnen sich durch hoch strukturierte Vorgehensweisen aus, bei denen sich Schülerinnen und Schüler gegenseitig beim Kompetenzerwerb unterstützen. Ob in Kleingruppen oder Dyaden: Peer-gestütztes Lernen verbessert nicht nur nachweislich fachliche Kompetenzen, sondern auch das Sozial- und Arbeitsverhalten und fördert die soziale Integration von Kindern und Jugendlichen.

### **Lernen**

Primäres Ziel von peer-gestützten Lernverfahren ist natürlich die Sicherstellung der Lernzielerreichung. Tutorielle Verfahren (wie die Methode *Lautlesetandems*; Rosebrock, Nix, Rieckmann & Gold, 2011) fokussieren dabei in erster Linie auf den Kompetenzerwerb von schwächeren Schülerinnen und Schülern, die im Tandem als Tutandinnen und Tutanden von stärkeren Kindern (Tutorinnen und Tutoren) instruiert und korrigiert werden. Weiterhin wird aber auch die Festigung des Wissens der Tutorinnen und Tutoren angestrebt. Lernverfahren in Kleingruppen (wie die Methode *Reziprokes Lehren*; Spörer, Demmrich & Brunstein, 2014) arbeiten häufig mit verschiedenen Rollen, die von allen teilnehmenden Kindern übernommen werden und im Laufe der Durchführung wechseln. Jede Rolle ist dabei mit einer bestimmten Aufgabe verknüpft. Die Aufgaben dienen bspw. beim reziproken Lehren der systematischen Erarbeitung von Textinhalten und fördern über die wiederholte

Anwendung ein strategisches Vorgehen bei der Texterschließung (ebd.).

Die lernförderliche Wirkung von tutoriellen Methoden und Kleingruppenverfahren wurde bereits sehr häufig und vorrangig hinsichtlich mathematischer und lesebezogener Kompetenzen nachgewiesen (für den deutschen Sprachraum z. B. Spörer, 2009; Rosebrock, Rieckmann, Nix & Gold, 2010; Spörer, Brunstein & Kieschke, 2009), sodass mittlerweile zahlreiche Metaanalysen und Übersichtsarbeiten vorliegen, die dies bestätigen (z. B. Bowman-Perrott et al., 2013).

### **Verhalten**

Neben der Lernförderung verbessern peer-gestützte Lernverfahren auch das Sozial- und Arbeitsverhalten. Dies ist nicht verwunderlich, da bei diesen Methoden sozial kompetentes Handeln (freundliches Korrigieren und Loben, Motivieren, selbstbeherrschtes Reagieren auf Verbesserungen etc.) eine Voraussetzung für die gelingende Methodenumsetzung ist und sich die Schülerinnen und Schüler in einer positiven Abhängigkeit zueinander befinden. Außerdem werden erwünschte Verhaltensweisen auch häufig zusätzlich durch lerntheoretisch begründete Maßnahmen verstärkt (Fuchs et al., 2001).

In einer Metaanalyse (36 Studien mit Schülerinnen und Schülern der ersten bis sechsten Klassenstufe) errechneten Ginsburg-Block et al. (2006) durchschnittliche Effekte peer-gestützter Lernverfahren von  $d = 0.45$  auf arbeitsbezogene Verhaltensweisen (Aufgabenorientierung, Frustrationstoleranz etc.) und  $d = 0.28$  auf

Sozialkompetenzen (Kooperationsverhalten, Konfliktlösefertigkeiten etc.). Diese Effekte sind zwar eher als klein zu beurteilen, stehen im Vergleich zu anderen Fördermaßnahmen im Bereich Verhalten aber nicht schlecht dar (vgl. bspw. Durlak, Weissberg, Dymnicki, Taylor & Schellinger, 2011) und werden von den Ergebnissen anderer Übersichtsarbeiten gestützt (Bowman-Perrott, Burke, Zhang & Zaini, 2014; Spilles, Hagen & Hennemann, 2018).

### **Soziale Integration**

Dass sich peer-gestützte Lernmethoden ebenfalls günstig auf die soziale Integration von Kindern und Jugendlichen auswirken können, ist einerseits über deren positive Einflussnahme auf Aspekte des Lernens und Verhaltens zu erklären – wie bereits dargestellt wurde, befinden sich alle drei Bereiche in einem reziproken Wirkverhältnis. Weiterhin sichern diese Verfahren die Teilnahme aller Kinder (Dion, Fuchs & Fuchs, 2005), da sie nur gemeinsam durchführbar sind. Bei Methoden wie den Lautlesetandems (Rosebrock et al., 2011) wird außerdem der Teamcharakter stark betont, der hier über eine Analogie zum sportlichen Training vermittelt wird: Sportlerinnen und Sportler (Tutandinnen und Tutanden) brauchen gute Trainerinnen und Trainer (Tutorinnen und Tutoren), die mit ihnen zusammen trainieren; Der Erfolg der Trainerinnen und Trainer wird am Erfolg der Sportlerinnen und Sportler gemessen; Beide Partnerinnen und Partner bilden ein Team (ebd.).

Wirksamkeitsbefunde zur gesteigerten sozialen Integration von Schülerinnen und Schülern im

Rahmen peer-gestützter Verfahren liegen zurzeit v. a. im englischsprachigen Raum vor. Vermehrt werden wünschenswerte Effekte bzgl. der PALS (Fuchs et al. 2001) berichtet. Dabei stellen die Autorinnen und Autoren z. B. die gesteigerte soziale Akzeptanz zuvor unbeliebter Kinder (Dion et al., 2005) oder von Kindern mit Lernschwierigkeiten (Fuchs, Fuchs, Mathes & Martinez, 2002) heraus. Auch hierzulande konnte Spörer (2009) positive Wirkungen einer PALS-Adaption zur Festigung mathematischer Basiskompetenzen auf die selbstwahrgenommene soziale Integration und das Klassenklima bestätigen. Die aufgeführten Befunde beschränken sich allerdings nicht nur auf die PALS, sondern lassen sich auch bei anderen Methoden nachweisen (Spilles et al., 2018).

### **Peer-gestütztes Lernen bei Schülerinnen und Schülern mit Verhaltensproblemen**

Schülerinnen und Schüler mit VP stehen unter einem erhöhten Risiko, neben mangelndem Sozialverhalten, ebenfalls von Lerndefiziten (Klauer & Lauth, 1997) und sozialem Ausschluss (Newcomb et al., 1993) betroffen zu sein. Peer-gestützte Lernverfahren adressieren genau diese Bereiche, was den Schluss nahelegt, dass sich diese Methoden für jene Klientel als besonders günstig erweisen. Tatsächlich bestätigen viele Übersichtsarbeiten, dass Kinder mit VP im Bereich der Lernförderung stark von peer-gestützten Verfahren profitieren (Spencer, Simpson & Oatis, 2009; Bowman-Perrott et al., 2013). Dies ist wahrscheinlich dadurch zu erklären, dass der hohe Strukturierungsgrad der

spezifischen Förderungen, die wiederkehrenden Lernschleifen und die hohe Feedbackfrequenz den Kindern und Jugendlichen ein adaptiveres Lernarrangement schaffen als es der herkömmliche Schulunterricht ermöglicht. Auch im Hinblick auf Verhaltensindikatoren finden sich vereinzelte Studien, die ein gesteigertes Arbeits- und/oder Sozialverhalten von Kindern mit Aufmerksamkeits-, und Hyperaktivitätsproblemen (Locke & Fuchs, 1995) oder Kindern mit VP in separaten (Cochran, Feng, Cartledge & Hamilton, 1993) sowie in inklusiven (Fuchs, Fuchs, Kazdan & Allen, 1999) Settings während der Interventionszeit berichten. Allerdings liegen hierzu lange nicht so viele Evidenzen vor wie zur Lernförderung. Noch dünner ist die Forschungslage bzgl. der Förderung der sozialen Integration von Schülerinnen und Schülern mit VP. National wie international fehlt es bislang an eindeutigen Belegen (Spilles et al., 2018). Dion, Fuchs und Fuchs (2005) vermuten sogar, dass die Teilnahme von Kindern mit VP Fördererfolge in dieser Hinsicht schmälern können.

Angesichts der Ausgangslage stellt sich die Frage, ob peer-gestützte Lernverfahren überhaupt sinnvoll bei Schülerinnen und Schülern mit VP sind. Vor dem Hintergrund der positiven Resultate im Rahmen der Lernförderung kann diese Frage eindeutig mit ja beantwortet werden. Ob die oftmals positiv berichteten Effekte zu sozialen Indikatoren jedoch ebenfalls auf die Umsetzung mit Kindern mit externalisierendem Problemverhalten übertragbar sind, bleibt zunächst zweifelhaft. Der Schluss liegt nahe, dass es in dieser Hinsicht gewisser Adaptionen bedarf.

## Unterstützung der Verhaltensebene

Der Erfolg von peer-gestützten Lernverfahren – sowohl in Bezug zur Lernförderung als auch bzgl. der Förderung der sozialen Integration – hängt maßgeblich vom Lern- und Sozialverhalten der teilnehmenden Schülerinnen und Schüler ab. Dies wird durch die eingangs erläuterte Beziehung dieser Aspekte deutlich. Außerdem basieren Methoden wie die Lautlesetandems oder das Reziproke Lehren auf der Selbstständigkeit und Kooperationsfähigkeit der Lernenden. Sowohl das Sozial- als auch das Arbeitsverhalten sind jedoch Bereiche, in denen Kinder mit VP häufig Schwierigkeiten haben (Simpson, 2004). Um den Fördererfolg bei dieser Klientel hinsichtlich aller drei Variablen (Lernen, Verhalten, soziale Integration) möglicherweise zu erhöhen, erweist sich daher eine zusätzliche Unterstützung der Verhaltensebene als sinnvoll.

Die Ausgangsbasis hierfür stellen natürlich die explizite Vorbesprechung sozial erwünschter und lernbezogener Verhaltensweisen, die Erarbeitung von relevanten Verhaltensregeln und die begleitende Methodenreflexion dar. Bspw. Rosebrock et al. (2011) schlagen zur Einführung der Lautlesetandems ein konkretes Vorgehen vor, bei dem auch die Interaktion zwischen den Kindern thematisiert wird. Besonders umfänglich wird ein Vorgehen zur Einführung auch von Nath und Ross (2001) erläutert, woran sich Lehrkräfte gut orientieren können. Da Kinder mit VP jedoch ggf. ein zusätzliches Unterstützungsangebot benötigen, wird außerdem dazu geraten, die Einhaltung erarbeiteter Verhaltensregeln durch

Methoden der operanten Verstärkung zu fördern. Auf individueller Ebene gibt es hierfür zahlreiche Umsetzungsmöglichkeiten, z. B. über den Einsatz von Verhaltensverträgen oder Tokensystemen. Individuums-bezogene Maßnahmen haben jedoch den Nachteil, dass einzelne Kinder möglicherweise herausgestellt werden, was sich wiederum im Kontext der Förderung der sozialen Integration – ähnlich wie das Sprachhandeln von Lehrkräften im Unterricht (Huber, 2011; Huber & Wilbert, 2012) – auf die Einstellung von Klassenkameradinnen und -kameraden und somit auch auf die soziale Integration von Kindern mit VP auswirken könnte. Dies kann sicherlich nicht gänzlich verhindert werden. Allerdings bieten interdependente Gruppenkontingenzverfahren eine Option, diesen Effekt ggf. abzuschwächen.

### Gruppenkontingenzverfahren im Rahmen peer-gestützter Lernverfahren

Interdependente Gruppenkontingenzverfahren sind Methoden, bei denen der Erfolg jedes Individuums vom Verhalten der gesamten Gruppe abhängig ist (Hillenbrand & Pütz, 2008). Der positive Einfluss auf das Sozial- und Arbeitsverhalten von Kindern mit VP konnte bereits mehrfach nachgewiesen werden (Bowman-Perrott, Burke, Zaini, Zhang & Vannest, 2016). Beim *KlasseKinderSpiel* (Hillenbrand & Pütz, 2008) – der deutschsprachigen Adaption des *Good Behavior Game* (Barrish, Saunders & Wolf, 1969) – werden typischerweise die Schülerinnen und Schüler einem von mehreren Klassenteams zugewiesen, die gegeneinander „antreten“. Für jeden Regelverstoß (Foul) der Teammitglieder

während z. B. Stillarbeitsphasen (wie unerlaubtes Sprechen oder Aufstehen) werden von der Lehrkraft, die hier die Rolle einer Schiedsrichterin bzw. eines Schiedsrichters einnimmt, gruppenweise begangene Fouls gezählt. Am Ende der Spielzeit gewinnt das Team mit der geringsten Anzahl an Fouls und erhält eine Belohnung.

Für den Einsatz des KlasseKinderSpiels im Rahmen peer-gestützter Lernverfahren bietet es sich an, bei Kleingruppenmethoden wie dem Reziproken Lehren die einzelnen Lernteams auch als KlasseKinderSpiel-Teams einzusetzen. Bei tutoriellen Verfahren sollten die Tandems eher als Einheit entsprechend der Sitzgruppierung im Klassenraum einem Team zugeordnet werden, da sich die Punktevergabe sonst zu aufwendig für die Lehrkraft darstellen könnte. Da in diesem Setting natürlich auch gesprochen wird (etc.), sollten Regeln gewählt werden, die sich auf einhaltbare und relevante Verhaltensweisen beziehen. Außerdem gilt es, diese sowie mögliche Fouls mit den Kindern vorab gemeinsam zu erarbeiten, genau zu besprechen und regelmäßig zu reflektieren. In Tabelle 1 findet sich ein Vorschlag für Regeln und passende Fouls.

Grundsätzlich sollten Regeln und Fouls gut verständlich und beobachtbar sein. Es ist ratsam, eher eine beschränkte Anzahl zu wählen und diese genau mit den Kindern zu thematisieren. Hierbei ist es je nach Schwerpunktsetzung auch möglich, sich nur auf lernbezogene oder soziale Verhaltensweisen zu konzentrieren. Wichtige Aspekte sowie Modifizierungsmöglichkeiten (*Goal-Variante* des Spiels: Regeleinhaltungen

anstelle von Fouls zählen; Handlungsmöglichkeiten bei Kindern, für die die Regeleinhaltung eine große Herausforderung darstellt etc.) können vertiefend der weiterführenden Literatur (z. B. Hillenbrand & Pütz, 2008; Hagen, Hennemann & Hövel, 2012) entnommen werden.

## Fazit

Wie gezeigt werden konnte, adressieren peer-gestützte Lernverfahren die Problembereiche von Kindern mit VP. Diese Methoden verbessern nachgewiesenermaßen fachbezogene Kompetenzen, das Sozial- und Arbeitsverhalten sowie die soziale Integration von Schülerinnen und Schülern. Die positive Wirkung bei Kindern mit VP ist derzeit hauptsächlich für den Bereich der Lernförderung bestätigt. Gerade zur Förderung der sozialen Integration dieser Klientel liegen kaum Evidenzen vor. Da Verhaltensprobleme im Verdacht stehen, einen negativen Einfluss auf den Fördererfolg in dieser Hinsicht zu nehmen (Dion et al., 2005), erscheint eine zusätzliche Unterstützung der Verhaltensebene im Rahmen peer-gestützter Lernverfahren mit Kindern mit VP sinnvoll. Das KlasseKinderSpiel bietet eine Möglichkeit, Verhaltensweisen, die bei solchen Verfahren eine zentrale Rolle spielen, auf Gruppenebene zu verstärken, ohne dabei einzelne Kinder herauszustellen. Aktuell liegen jedoch noch keine Evaluationsstudien vor, die diese Methode in einem solchen Setting beleuchten. Es ist jedoch zu erwarten, dass sich die positiven Effekte vorheriger Interventionsstudien auch auf die hier vorgeschlagene Adaption übertragen



lassen, um die Erfolgchancen peer-gestützter Lernverfahren mit Kindern mit VP in den Bereichen Lernen, Verhalten und soziale Integration noch zu erhöhen.

Regeln	Fouls
Wir sprechen freundlich miteinander und hören einander gut zu.	Herumkommandieren, Beleidigen, unfreundliches Sprechen, sarkastische Bemerkungen äußern, einander ins Wort fallen etc.
Wir arbeiten selbstständig und konzentriert.	die Arbeit ohne Grund unterbrechen, für längere Zeit durch die Klasse gucken, Stuhlkippeln, mit anderen Kindern außer der Lernpartnerin bzw. dem Lernpartner sprechen etc.
Wir arbeiten ruhig an unserem Platz.	unerlaubtes Aufstehen, herumalbern, in die Klasse rufen, unangebrachte Bemerkungen oder Geräusche machen etc.

Tabelle. 1 Mögliche Regeln und Fouls für das KlasseKinderSpiel im Rahmen peer-gestützter Lernverfahren

## Literaturverzeichnis

- Barrish, H. H., Saunders, M. & Wolf, M. M. (1969). Good behavior game: Effects of individual contingencies for group consequences on disruptive behavior in a classroom. *Journal of Applied Behavior Analysis*, 2, 119-124.
- Blumenthal, Y. & Marten, K. (2014). Soziale Integration von abgelehnten Kindern in einer Schulklasse – Diagnostik und Interventionen. In: Y. Blumenthal, K. Mahlau & B. Hartke (Hrsg.). *Lernen nachhaltig fördern. Klasse 4*. Rostock: Universität Rostock.
- Bowman-Perrott, L., Burke, M. D., Zaini, S., Zhang, N. & Vannest, K. (2016). Promoting positive behavior using the good behavior game. A meta-analysis of single-case research. *Journal of Positive Behavior Interventions*, 18, 180-190.
- Bowman-Perrott, L., Burke, M. D., Zhang, N. & Zaini, S. (2014). Direct and collateral effects of peer tutoring on social and behavioral outcomes: A meta-analysis of single-case research. *School Psychology Review*, 43, 260-285.
- Bowman-Perrott, L., Davis, H., Vannest, K., Williams, L., Greenwood, C. & Parker, R. (2013). Academic benefits of peer tutoring: A meta-analytic review of single-case research. *School Psychology Review*, 42, 39-55.
- Cochran, L., Feng, H., Cartledge, G. & Hamilton, S. (1993). The effects of cross-age tutoring on the academic achievement, social behaviors, and self-perceptions of low-achieving african-american males with behavioral disorders. *Behavioral Disorders*, 18, 292-302.
- Dion, E., Fuchs, D. & Fuchs, L. S. (2005). Differential effects of peer-assisted learning strategies on students' social preference and friendship making. *Behavioral Disorders*, 30, 421-429.
- Döpfner, M. (2013). Klassifikation und Epidemiologie psychischer Störungen. In F. Petermann (Hrsg.), *Lehrbuch der Klinischen Kinderpsychologie* (7. Aufl., S. 31-56). Göttingen: Hogrefe.
- Durlak, J. A., Weissberg, R. P., Dymnicki, A. B., Taylor, R. T. & Schellinger, K. B. (2011). The impact of enhancing students' social and emotional learning: A meta-analysis of school-based universal interventions. *Child Development*, 82, 405-432.

- Fuchs, D., Fuchs, L. S., Mathes, P. G. & Martinez, E. A. (2002). Preliminary evidence on the social standing of students with learning disabilities in PALS and no-PALS classrooms. *Learning Disabilities Research & Practice, 17*, 205-215.
- Fuchs, D., Fuchs, L. S., Thompson, A., Svenson, E., Yen, L., Al Otaiba, S. et al. (2001). Peer-assisted learning strategies in reading. Extensions for kindergarten, first grade, and high school. *Remedial and Special Education, 22*, 15-21.
- Fuchs, L. S., Fuchs, D., Kazdan, S. & Allen, S. (1999). Effects of peer-assisted learning strategies in reading with and without training in elaborated help giving. *The Elementary School Journal, 99*, 201-219.
- Gasteiger-Klicpera, B. & Klicpera, C. (2001). Der Zusammenhang zwischen Schulleistungen, dem sozialen Status in der Klasse und dem Sozialverhalten. *Heilpädagogische Forschung, 27*, 2-14.
- Gasteiger-Klicpera, B. & Klicpera, C. (1997). Die Bedeutung der sozialen Stellung in der Gruppe der Gleichaltrigen für die Entwicklung von Kindern und Jugendlichen. *Zeitschrift für Kinder- und Jugendpsychiatrie und Psychotherapie, 25*, 234-246.
- Ginsburg-Block, M. D., Rohrbeck, C. A. & Fantuzzo, J. W. (2006). A meta-analytic review of social, self-concept, and behavioral outcomes of peer-assisted learning. *Journal of Educational Psychology, 98*, 732-749.
- Hagen, T., Hennemann, T. & Hövel, D. C. (2012). Das KlasseKinderSpiel. Ein Gruppenkontingenzverfahren zur Vermehrung aktiver Lernzeit. *Grundschule aktuell, Zeitschrift des Grundschulverbandes, Heft 120*, 16-19.
- Hair, E., Halle, T., Terry-Humen, E., Lavelle, B. & Calkins, J. (2006). Children's school readiness in the ECLS-K: Predictions to academic, health, and social outcomes in first grade. *Early Childhood Research Quarterly, 21*, 431-454.
- Hillenbrand, C. & Pütz, K. (2008). *KlasseKinderSpiel. Spielerisch Verhaltensregeln lernen*. Hamburg: Edition Körber Stiftung.
- Hinshaw, S. P. (1992). Externalizing behavior problems and academic underachievement in childhood and adolescence: Causal relationships and underlying mechanisms. *Psychological Bulletin, 111*, 127-155.
- Huber, C. (2011). Soziale Referenzierungsprozesse und soziale Integration in der Schule. *Empirische Sonderpädagogik, 3*, 20-36.
- Huber, C. & Wilbert, J. (2012). Soziale Ausgrenzung von Schülern mit sonderpädagogischem Förderbedarf und niedrigen Schulleistungen im gemeinsamen Unterricht. *Empirische Sonderpädagogik, 4*, 147-165.
- Klauer, K. J. & Lauth, G. W. (1997). Lernbehinderungen und Leistungsschwierigkeiten bei Schülern. In F. E. Weinert (Hrsg.), *Psychologie des Unterrichts und der Schule* (S. 701-738). Göttingen: Hogrefe.
- Krull, J., Wilbert, J. & Hennemann, T. (2014). Soziale Ausgrenzung von Erstklässlerinnen und Erstklässlern mit sonderpädagogischem Förderbedarf im Gemeinsamen Unterricht. *Empirische Sonderpädagogik, 6*, 59-75.

- Locke, W. R. & Fuchs, L. S. (1995). Effects of peer-mediated reading instruction on the on-task behavior and social interaction of children with behavior disorders. *Journal of Emotional and Behavioral Disorders, 3*, 92-99.
- Nath, L. R. & Ross, S. M. (2001). The influence of a peer-tutoring training model for implementing cooperative groupings with elementary students. *Educational Technology Research and Development, 49*, 41-56.
- Newcomb, A. F., Bukowski, W. M. & Pattee, L. (1993). Children's peer relations: A metaanalytic review of popular, rejected, neglected, controversial, and average sociometric status. *Psychological Bulletin, 113*, 99-128.
- Roberts, G. J., Solis, M., Ciullo, S., McKenna, J. & Vaughn, S. (2015). Reading interventions with behavioral and social skill outcomes: A synthesis of research. *Behavior Modification, 39*, 8-42.
- Rosebrock, C., Nix, D., Rieckmann, C. & Gold, A. (2011). *Leseflüssigkeit fördern. Lautleseverfahren für die Primar- und Sekundarstufe*. Seelze: Kallmeyer/Klett.
- Rosebrock, C., Rieckmann, C., Nix, D. & Gold, A. (2010). Förderung der Leseflüssigkeit bei leseschwachen Zwölfjährigen. *Didaktik Deutsch, 28*, 33-58.
- Simpson, R. L. (2004). Inclusion of students with behavior disorders in general education settings: Research and measurement issues. *Behavioral Disorders, 30*, 19-31.
- Spencer, V. G., Simpson, C. G. & Oatis, T. L. (2009). An update on the use of peer tutoring and students with emotional and behavioral disorders. *Exceptionality Education International, 19*, 2-13.
- Spilles, M., Hagen, T. & Hennemann, T. (2018). Tutorielle Leseverfahren mit Grundschulkindern mit externalisierenden Verhaltensproblemen. *Empirische Sonderpädagogik, 10*, 39-72.
- Spörer, N. (2009). Festigung mathematischer Basiskompetenzen durch peer-gestütztes Lernen: Ergebnisse einer Trainingsstudie in der Grundschule. *Empirische Pädagogik, 23*, 95-114.
- Spörer, N., Brunstein, J. C. & Kieschke, U. (2009). Improving students' reading comprehension skills: Effects of strategy instruction and reciprocal teaching. *Learning and Instruction, 19*, 272-286.
- Spörer, N., Demmrich, A. & Brunstein, J. C. (2014). Förderung des Leseverständnisses durch „Reziprokes Lehren“. In G. W. Lauth, M. Grünke & J. C. Brunstein (Hrsg.), *Interventionen bei Lernstörungen* (2. Aufl., S. 162-175). Göttingen: Hogrefe.
- Sturaro, C., van Lier, P. A., Cuijpers, P. & Koot, H. M. (2011). The role of peer relationships in the development of early school-age externalizing problems. *Child Development, 82*, 758-765.
- Spira, E. G. & Fischel, J. E. (2005). The impact of preschool inattention, hyperactivity, and impulsivity on social and academic development: A review. *Journal of Child Psychology and Psychiatry, 46*, 755-773.