

ESE

**Emotionale und Soziale Entwicklung
in der Pädagogik der Erziehungshilfe und bei Verhaltensstörungen**



Heft 3 (2021)

**Kompetent im NETZwerk:
Realität – Illusion – Vision?!**

Bibliografie:

Tatjana Leidig, Charlotte Hanisch, Ulrike Vögele,
Émilie Niemeier, Silke Gerlach und Thomas Hennemann:
Professionalisierung im Kontext externalisierender
Verhaltensprobleme – Entwicklung eines
Qualifizierungs- und Begleitkonzepts für Lehrkräfte
an Förderschulen mit dem Förderschwerpunkt
Emotionale und soziale Entwicklung.
Emotionale und Soziale Entwicklung (ESE), 3 (3), 88-98.
<https://doi.org/10.35468/5903-07>

Gesamtausgabe online unter:

<http://www.esze-zeitschrift.net>
<https://doi.org/10.35468/5903>

ISSN 2629-0170

**Professionalisierung im Kontext externalisierender
Verhaltensprobleme – Entwicklung eines
Qualifizierungs- und Begleitkonzepts für Lehrkräfte
an Förderschulen mit dem Förderschwerpunkt
Emotionale und soziale Entwicklung**

*Tatjana Leidig, Charlotte Hanisch, Ulrike Vögele,
Émilie Niemeier, Silke Gerlach und Thomas Hennemann*

Abstract

Im partizipativen Forschungsprojekt PEARL wird im interdisziplinären Team aus Sonderpädagogik und Psychotherapie in Kooperation mit fünf Förderschulen ein Qualifizierungs- und Begleitkonzept mit dem Schwerpunkt externalisierende Verhaltensprobleme auf der Basis des Verstehens der individuellen Problemkonstellation von Schülerinnen und Schülern mit intensivpädagogischem Förderbedarf entwickelt. Der Beitrag gibt einen Überblick über die Konzeption und skizziert die Bedingungen der Arbeit im Netzwerk von Schulen und Universität.

Keywords

interdisziplinäre Kooperation, intensivpädagogische Förderung, externalisierende Verhaltensprobleme, Professionalisierung, Fortbildung

1 Problemaufriss

In Nordrhein-Westfalen wird mehr als die Hälfte der Schülerinnen und Schüler mit Förderschwerpunkt Emotionale und soziale Entwicklung (FSP EsE) an einer Förderschule unterrichtet (MSB NRW, 2020). Ein Teil dieser Schülerinnen und Schüler weist eine sehr hohe Problembelastung auf, die in einer steigenden Inanspruchnahme von Hilfen zur Erziehung (Autorengruppe Kinder- und Jugendhilfestatistik, 2019), der Diskussion um die sogenannten „Systemsprenger“ (Baumann, Bolz & Albers, 2017) und in den Schulstatistiken deutlich wird. So ist bspw. in NRW die Gesamtzahl der Schülerinnen und Schüler mit intensivpädagogischem Unterstützungsbedarf¹ in den letzten Jahren kontinuierlich gestiegen (MSB NRW, 2020). Die Förderschule mit dem FSP EsE erfüllt vor diesem Hintergrund auch im inklusiven Schulsystem eine wichtige Funktion als Schulform für besonders stark belastete Schülerinnen und Schüler (Ahrbeck, 2014; Bolz & Rieß, 2021). Bisher liegen allerdings kaum verlässliche Daten zur Beschreibung dieser Gruppe vor, z.B. im Hinblick auf psychische Probleme, Funktionseinschränkung oder die Wirkung spezifischer schulischer Unterstützungsmaßnahmen. Eine solche Beschreibung wäre aber erforderlich, um wirksame zielgruppenspezifische und individuell abgestimmte Förderung umzusetzen (Farmer et al., 2016; Maggin, Wehby, Farmer & Brooks, 2016).

Die von uns im Schuljahr 2018/19 erhobenen Daten geben Hinweise darauf, dass die psychische Belastung der Schülerinnen und Schüler an Förderschulen mit dem FSP EsE mit der Belastung von Schülerinnen und Schülern in klinischen Stichproben vergleichbar ist (Hennemann et al., 2020). Schülerinnen und Schüler mit gravierenden externalisierenden Verhaltensproblemen, wie sie bei der Gruppe der Schülerinnen und Schüler mit intensivpädagogischem Bedarf anzutreffen sind, weisen mit höherer Wahrscheinlichkeit zusätzlich emotionale Probleme wie depressive Symptome oder Affektregulationsprobleme sowie psychosoziale Risikofaktoren auf (Hanisch et al., in Vorbereitung). Damit scheint diese Gruppe in mehrfacher Hinsicht belastet und von einer Chronifizierung des Problemverhaltens bedroht zu sein. Diese Ergebnisse stehen im Einklang mit der Einschätzung der am Projekt beteiligten Schulleitungen und erfordern eine systematische Erweiterung der professionellen Handlungskompetenz der Lehrkräfte (Conroy, 2016). Im Projekt PEARL² entwickeln wir daher im interdisziplinären Team aus Sonderpädagogik und Kinder- und Jugendpsychotherapie in Kooperation mit fünf Förderschulen ein systematisches Qualifizierungs- und Begleitkonzept zum Umgang mit stark ausgeprägten externalisierenden Verhaltensproblemen. Der Beitrag gibt einen Überblick über das Qualifizierungs- und Evaluationskonzept und skizziert die Bedingungen der Arbeit im Netzwerk von Schulen und Universität.

1 In NRW kann gemäß § 15 Ausbildungsordnung Sonderpädagogische Förderung (AO-SF) ein deutlich erhöhter Unterstützungsbedarf im FSP EsE ergänzend geltend gemacht werden. Die Bestimmung der Schülergruppe erfolgt dabei über das Kriterium des „erheblich über das übliche Maß“ hinausgehenden sonderpädagogischen Unterstützungsbedarfs. Dieser ist jedoch nicht gleichzusetzen mit einer Schwerbehinderung nach dem Neunten Buch Sozialgesetzbuch (§ 15 Abs. 2 AO-SF).

2 Die Abkürzung PEARL steht für „Psychische Gesundheit von Schülerinnen und Schülern an Förderschulen – Ein interdisziplinäres Kooperationsprojekt zur Entwicklung von Handlungsempfehlungen“. Informationen zum Projekt sind unter <https://www.hf.uni-koeln.de/41188> abrufbar.

2 Das partizipative Forschungsprojekt PEARL

Das Projekt PEARL konstituierte sich im Jahr 2018 im Austausch zwischen schulischer Praxis und Universität vor dem Hintergrund der von den Schulleitungen beschriebenen Wahrnehmung einer deutlichen Zunahme massiver aggressiver Impulsdurchbrüche und einer verminderten Passung der bislang verwendeten pädagogischen Maßnahmen. Auf der Basis einer Beschreibung der Problemlagen und Kompetenzen der Schülerinnen und Schüler und der Auseinandersetzung mit möglichen Bedingungsfaktoren sollen im Rahmen des Projekts konkrete, zielgruppenspezifische Handlungsempfehlungen generiert werden (Hennemann et al., 2020). Abbildung 1 gibt entlang des zugrundeliegenden Kreislaufs vom *Beschreiben* und *Erklären* als Fundament des *Verstehens* hin zum *Verändern* und *Evaluieren* usw. einen Überblick über die zentralen Forschungsfragen des Projekts.

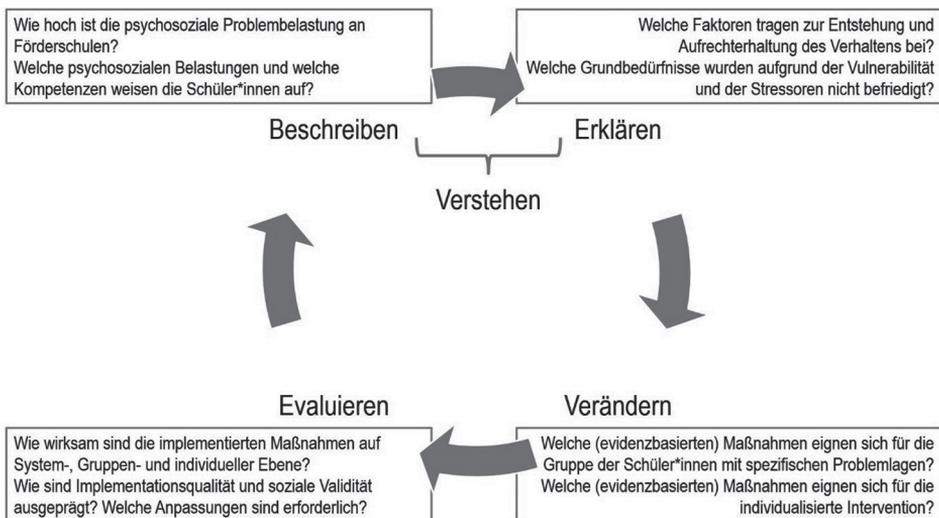


Abb. 1: Handlungsleitender Kreislauf und zentrale Forschungsfragen im Projekt PEARL.

Aktuell arbeiten fünf Förderschulen und Vertreterinnen und Vertreter der Lehrstühle für Erziehungshilfe und sozial-emotionale Entwicklungsförderung sowie Psychologie und Psychotherapie in Heilpädagogik und Rehabilitation der Universität zu Köln in Kooperation mit der Klinik und Poliklinik für Psychiatrie, Psychosomatik und Psychotherapie des Kindes- und Jugendalters der Uniklinik Köln zusammen. Durch den partizipativen Charakter des Projekts werden die Sichtweisen, Erfahrungen und Kompetenzen aller Beteiligten in den Prozess eingebracht, eine breite Akzeptanz und ein hohes Verständnis der gemeinsam entwickelten Vorgehensweisen und Maßnahmen unterstützt sowie die spezifischen Bedingungen im Praxisfeld passgenauer in der Planung, Entwicklung, Implementation und Evaluation von Maßnahmen berücksichtigt. In regelmäßigen Steuergruppentreffen der Schulleitungen und Vertreterinnen und Vertretern der beteiligten wissenschaftlichen Arbeitsgruppen werden in einem interdisziplinären Diskurs Ziele abgestimmt, methodische Vorgehensweisen diskutiert und gemeinsame Entscheidungen getroffen. Jährlich finden zudem schulübergreifende Fachtage zu ausgewählten Themenschwerpunkten statt. Ein kontinuierlicher Austausch

mit der Schuladministration auch unter Einbezug des Ministeriums für Schule und Bildung NRW sichert zudem die Transparenz und unterstützt eine abgestimmte Weiterentwicklung des Projekts. Enge Kooperationen mit weiteren Hochschulstandorten zu Teilfragestellungen innerhalb des Projekts ergänzen das Netzwerk.

Einen wichtigen Baustein des Projektes stellt die Entwicklung eines Qualifizierungs- und Begleitkonzepts dar, das die Professionalisierung der Lehrkräfte in der wirksamen Förderung von Schülerinnen und Schülern mit massiv ausgeprägten externalisierenden Verhaltensproblemen unterstützt. Die Konzeption wird im nächsten Kapitel in Grundzügen dargestellt.

3 Qualifizierungs- und Begleitkonzept

Da die interdisziplinäre Zusammenarbeit eine intensive Auseinandersetzung und kontinuierliche Verständigung im Hinblick auf Grundannahmen, theoretische Modelle und Begrifflichkeiten erfordert (Farmer et al., 2016; Weihrauch & Wittrock, 2021), skizzieren wir im Folgenden zentrale Aspekte, auf die wir uns in der Steuergruppe verständigt haben.

3.1 Grundlagen der Konzeption

3.1.1 Grundannahmen und zentrale theoretische Grundlagen

Die Konzeption des Qualifizierungs- und Begleitkonzepts basiert auf einem humanistischen Menschenbild. Dies impliziert – kurz gefasst – zum einen die grundsätzliche Annahme, dass sich jedes Individuum weiterentwickeln möchte und potentiell dazu in der Lage ist, dies zu tun. Zum anderen resultiert daraus die Prämisse der unbedingten Wertschätzung der Person (Rogers, Lyon & Tausch, 2018). Die Entwicklung von Erklärungsmodellen, die Konzeption und Auswahl von Strategien sowie die Ausgestaltung des Angebotes auf Schüler- und Lehrkräfteebene erfolgt auf der Grundlage dieser Menschenbildannahmen (Mutzeck, 2000) sowie kognitiv-behavioraler Theorien. Als weitere wichtige theoretische Grundlage dient Grawes Modell psychischer Grundbedürfnisse (Grawe, 2004), das eine Befriedigung der Grundbedürfnisse nach Bindung und Zugehörigkeit, Autonomie, Orientierung und Kontrolle, Selbsterwerterhöhung und -schutz, Unlustvermeidung und Lustgewinn sowie übergeordnet Konsistenzerleben und Identität als Motor der Entwicklung ansieht und sich mit aktuellen Entwicklungen innerhalb der sogenannten 3. Welle der Verhaltenstherapie verbindet (Loose, Graf & Zarbock, 2015).

Aus den skizzierten Grundlagen lässt sich auch die zentrale Rolle der affektiven Lehrer-Schüler-Beziehung (LSB) ableiten. Diese stellt auf der einen Seite insbesondere für Schülerinnen und Schüler mit Verhaltensproblemen eine wichtige Basis für die sozial-emotionale und akademische Entwicklung dar (z.B. Bolz, Wittrock & Koglin, 2019; Breeman et al., 2018), auf der anderen Seite beeinflusst sie aber auch das berufliche Wohlbefinden von Lehrkräften (Spilt, Koomen & Thijs, 2011). Die Gestaltung einer positiven und tragfähigen LSB, in der Lehrkräfte als „secure base and safe haven“ (Verschueren, 2015, S. 76) fungieren, ist wesentlicher Bestandteil einer unterstützenden und strukturgebenden Schule, die positive Interaktionen zwischen allen am Schulleben Beteiligten gestaltet (Opp & Puhr, 2003).

3.1.2 Wirksame Strategien bei externalisierenden Verhaltensproblemen

Übersichtsarbeiten zu wirksamen schulischen Interventionen bei externalisierenden Verhaltensstörungen (z.B. Fabiano & Pyle, 2018; Waschbusch, Breaux & Babinski, 2018) legen eine Kombination aus Aufklärung über Klassifikation, Diagnostik sowie Ursachen von

emotionalen oder Verhaltensproblemen *und* der Vermittlung konkreter Interventionsmaßnahmen nahe. Mögliche Interventionen reichen von klassenbezogenen Maßnahmen (z.B. effektives Classroom Management, Gruppenkontingenzerfahren) über Kleingruppenförderung (z.B. Programme zur Reduktion spezifischer Verhaltensprobleme sowie zum Aufbau spezifischer Kompetenzen, peer-gestützte Verfahren) bis hin zu individuellen Maßnahmen (z.B. Selbstmanagementstrategien, verhaltensspezifisches Lob), die in unterschiedlicher Intensität umgesetzt werden können (Fabiano & Pyle, 2018; Waschbusch et al., 2018; Zaheer et al., 2019). Für diejenigen Schülerinnen und Schüler mit massiv ausgeprägten Verhaltensproblemen, die nicht ausreichend auf niederschwelligere pädagogische Interventionen ansprechen, wird insbesondere der Einsatz funktionaler Verhaltensanalysen empfohlen (Bruni et al., 2017; Pinkelman & Horner, 2017).

Die auf dieser Basis erfolgende Entwicklung und Implementierung intensiver, hochindividualisierter Maßnahmen, die auf die konkreten Bedarfe des Schülers/der Schülerin und auf die spezifische Situation vor Ort abgestimmt sind, erfordert interdisziplinäre Zusammenarbeit (Farmer et al., 2016; Maggin et al., 2016). Sie zeichnet sich nach Maggin et al. (2016) durch datengestützte Entscheidungsprozesse, eine fundierte Diagnostik sowie fortlaufendes Monitoring der Entwicklung aus, z.B. mittels verlaufdiagnostischer Verfahren. Der Forschungsstand weist darauf hin, dass die Integration intensiver individueller Maßnahmen in mehrstufige Rahmenmodelle bei externalisierenden Verhaltensproblemen die Implementationsqualität erhöht (Fabiano & Pyle, 2018; Waschbusch et al., 2018). Für die Förderschule liegen international bereits Adaptionen mehrstufiger Rahmenmodelle vor (z.B. Jolivette, McDaniel, Sprague, Swain-Bradway & Ennis, 2012; Simonsen & Sugai, 2013), die auch die Zusammenführung interdisziplinärer Perspektiven in sog. Problemlöseteams (z.B. Newton et al., 2014) berücksichtigen.

3.1.3 Professionalisierung von Lehrkräften

Wenngleich inzwischen viele Studien auf wirksame Interventionen zur Reduktion externalisierender Verhaltensprobleme in der Schule hinweisen (z.B. Döpfner & Van der Oord, 2018; DuPaul & Stoner, 2014; Evans, Owens, Wymbs & Ray, 2018) finden sich evidenzbasierte Strategien bisher selten in den individuellen Förderplänen (Hillenbrand, 2018; Spiel, Evans & Langberg, 2014). Im Kontext der Arbeit mit hochbelasteten Schülerinnen und Schülern ist die als defizitär einzuschätzende Implementation wissenschaftlich evaluierter spezifischer Interventionen vermutlich zum einen auf eine häufig geringe soziale Validität, zum anderen auf ein zu geringes Wissen der Lehrkräfte über hochindividualisierte Maßnahmen und deren passgenaue Umsetzung zurückzuführen (Conroy, 2016). Forschungsergebnisse verdeutlichen, dass einzelne Fortbildungstage nicht ausreichen, um Lehrkräfte im Umgang mit Schülerinnen und Schülern mit massiv ausgeprägten externalisierenden Verhaltensproblemen zu unterstützen. Qualifizierungsformate, die auf längere Zeit angelegt sind und die Implementation von Interventionen begleiten, zeigen deutlich größere und nachhaltigere Effekte (Leidig, 2019). Auf der Basis der Metaanalysen von Brock und Carter (2017) sowie Brock et al. (2017) können Coaching-, Feedback- und Modelingkomponenten als wichtige Prädiktoren für die erfolgreiche Veränderung unterrichtlichen Handelns und eine hohe Implementationstreue identifiziert werden. Auch das *Schulbasierte Coaching bei expansivem Problemverhalten* (SCEP; Hanisch, Richard, Eichelberger, Greimel & Döpfner, 2018) steigerte nach sechs Sitzungen aus Lehrkraftsicht den Einsatz von Lob und führte zu mehr Sicherheit im Umgang mit der Klasse ($d = .58$), problematisches Verhalten der Schülerinnen und Schü-

ler reduzierte sich mit kleinen bis mittleren Effekten ($d = .42-.60$) (Hanisch, Eichelberger, Richard & Döpfner, 2020).

3.2 Eckpfeiler des Qualifizierungs- und Begleitkonzepts

Bei der Konzeption der Qualifizierungsmaßnahme wurde der skizzierte Forschungsstand mit den Konzeptanalysen und Best-Practice-Beispielen der Projektschulen verbunden und im Austausch mit den Schulen konkretisiert.

3.2.1 Der „rote Faden“: das „Zielkind“

Auf der Basis des Verstehens der individuellen Problemkonstellation (Farmer et al., 2016; Maggin et al., 2016; Stein, 2009) werden jeweils für ein „Zielkind“ mit intensivpädagogischem Unterstützungsbedarf individuell abgestimmte Strategien zur Förderung sozial-emotionaler Kompetenzen und zur Reduktion von externalisierenden Verhaltensproblemen erarbeitet, spezifiziert und implementiert. Wir orientieren uns am in Abbildung 1 dargestellten Kreislauf, der bezogen auf das Zielkind mit folgenden Leitfragen konkretisiert wird:

- *Beschreiben*: Welche psychosozialen Belastungen zeigt das Zielkind und wie hoch ist seine Problembelastung? Welche Kompetenzen hat es? Welches konkrete Problemverhalten zeigt es?
- *Erklären*: Welche Faktoren tragen zur Entstehung und Aufrechterhaltung des Verhaltens bei? Welche Grundbedürfnisse wurden aufgrund der Vulnerabilität und der Stressoren nicht befriedigt?
- *Verändern*: Welche (evidenzbasierten) Maßnahmen eignen sich für die Lerngruppe, in der das Zielkind lernt? Welche (evidenzbasierten) Maßnahmen eignen sich für die individualisierte Intervention für das Zielkind?³
- *Evaluieren*: Wie wirksam sind die implementierten Maßnahmen auf Gruppen- und individueller Ebene? Wie sind Implementationsqualität und soziale Validität ausgeprägt? Welche Anpassungen sind erforderlich?

3.2.2 Inhaltliche Schwerpunkte und didaktisch-methodische Konzeption

Die Konzeption ist in der Pilotierung über ein Schuljahr angelegt und besteht aus vier Fortbildungstagen, die durch Coachingangebote, eine Unterrichtshospitation und ein Interview zur affektiven LSB ergänzt werden. Die Fortbildungstage werden durch das interdisziplinäre universitäre Projektteam vorbereitet und moderiert. Zwischen den Fortbildungen setzen die Lehrkräfte die Maßnahmen mit ihrem Zielkind um, dokumentieren Veränderungen und nehmen ggf. Anpassungen vor. Jede Schule wird dabei von einem interdisziplinären Tandem aus Sonderpädagogik und Kinder- und Jugendpsychotherapie begleitet, das zur Unterstützung der Lehrkräfte bei der Umsetzung der Maßnahmen regelmäßige Gruppencoachings anbietet, die sich an SCEP (Hanisch et al., 2018) orientieren. Im Rahmen dieser Angebote werden die in den Fortbildungen erarbeiteten Maßnahmen ggf. weiter konkretisiert sowie Gelingensfaktoren und Hindernisse bei der Umsetzung identifiziert und reflektiert. Weiterhin wird der Prozess durch schulinterne Peer-Coachings ergänzt, um ein gemeinsames Fallverstehen und interne Unterstützungsmöglichkeiten zu fördern sowie die Nachhaltigkeit und dauerhafte Verankerung der Projekthinhalte in der Schule zu sichern. Die Schulleitungen

³ Im Sinne des von Grosche (2017) verdeutlichten *Trias-Modells der evidenzbasierten Praxis* werden bei der Auswahl von Maßnahmen die externe Evidenz, die Expertise der Lehrkraft sowie die Wünsche und Bedürfnisse des Zielkindes bzw. der Schülerinnen und Schüler der Lerngruppe gleichermaßen berücksichtigt.

nehmen an den Fortbildungsmodulen teil und begleiten den Prozess innerhalb der Schulen sowie in der regelmäßig tagenden Steuergruppe, sodass eine breite Unterstützung bei der schulischen Implementation gewährleistet ist, frühzeitig hinderliche Faktoren identifiziert und dialogisch Strategien für das weitere Vorgehen entwickelt werden können.

Inhalte der Fortbildungsmodule und Coachings sind z.B. Psychoedukation zu Lern- und Verhaltensproblemen, funktionale Verhaltensanalyse, Gestaltung der LSB sowie störungsspezifische Maßnahmen zur Reduktion externalisierender Verhaltensprobleme und zum Aufbau sozial-emotionaler Kompetenzen. Innerhalb der funktionalen Verhaltensanalyse wird ausgehend von einer Definition des Problemverhaltens ein individuelles Bedingungsmodell für das Zielkind entwickelt. Auf der Basis der schulischen und außerschulischen Rahmenbedingungen sowie der individuellen Voraussetzungen, die Kind und Lehrkraft mitbringen, werden individuelle Einflussfaktoren für die Entstehung und Aufrechterhaltung des Problemverhaltens in der konkreten Situation identifiziert und mögliche Funktionen des Verhaltens analysiert (Hanisch et al., 2018). Dieses Bedingungsmodell bildet die Grundlage für die Entwicklung konkreter Handlungsstrategien. Entsprechend erfolgt auf der Basis des Kerncurriculums, das in Abbildung 2 im Überblick dargestellt wird, eine zielgruppenspezifische Konkretisierung in Abhängigkeit von den im Rahmen des Fallverstehens identifizierten Schwerpunkten.

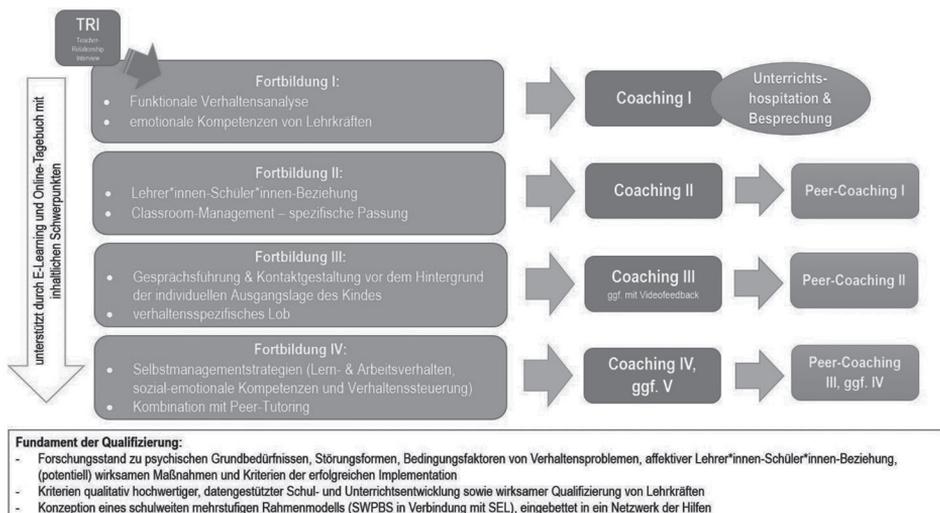


Abb. 2: Überblick über das Qualifizierungs- und Begleitkonzept zur Professionalisierung von Lehrkräften im FSP EsE im Projekt PEARL

Vor der ersten Fortbildung erfolgt eine ausführliche Diagnostik, die die Beschreibung der Ausgangslage und das Verstehen der individuellen Problemkonstellation im Rahmen der funktionalen Verhaltensanalyse unterstützen soll. Zudem werden mittels einer adaptierten Version des *Teacher Relationship Interviews* (TRI; Spilt & Koomen, 2009) die mentalen Repräsentationen der dyadischen Beziehung erfasst, um ein tieferes Verständnis der impliziten kognitiven und emotionalen Prozesse zu ermöglichen, die in der LSB ausgelöst werden. Das Interview und die anschließende Reflexion werden durch ein Mitglied des Coachingtandems durchgeführt, sodass das TRI sowohl in die Entwicklung des spezifischen Bedingungsmodells als auch in den Coachingprozess einfließt. Darüber hinaus erfolgt in einem begleitenden

Onlinetagebuch eine regelmäßige Reflexion der dyadischen LSB und der Wahrnehmung des eigenen pädagogischen Handelns sowie der damit verbundenen Emotionen. Zur Vor- und Nachbereitung der Fortbildungsmodule und der Coachingangebote wird eine E-Learning-Plattform vorgehalten, die neben textbasierten Angeboten auch Videos und Kommunikationsmöglichkeiten bietet.

4 Ausblick

Zunächst erfolgt eine Pilotierung des Konzepts mit vier Lehrkräften pro Schule. Die Evaluation der Intervention erfolgt in erster Linie anhand von Verlaufsdaten der Zielkinder. Darüber hinaus werden qualitative Daten zu förderlichen und hinderlichen Faktoren erhoben. Weitere wichtige Aspekte in der Auswertung der Pilotierung sind die Reflexion der interdisziplinären Zusammenarbeit, die Weiterentwicklung der individuell und schulintern verfügbaren Handlungsstrategien sowie wahrgenommene Veränderungen in der dyadischen LSB. Anhand der Erkenntnisse der Pilotierung soll die Intervention so weiterentwickelt werden, dass sie auf die gesamten Kollegien der Projektschulen übertragen werden kann. Die Evaluation der überarbeiteten Intervention erfolgt in der Hauptstudie voraussichtlich in einem Wartekontrollgruppendesign (Charness, Gneezy & Kuhn, 2012). Durch einen zeitversetzten Interventionsstart der späten Gruppe (Wartekontrollgruppe) können in diesem Design Outcomes auf Schüler- und Lehrkräftenebene zwischen der frühen und der späten Gruppe verglichen werden. Zudem erfolgt eine differenzierte Analyse der individuellen Einzelverläufe der Zielkinder. In der Hauptstudie steht nach der Implementation des Qualifizierungs- und Begleitkonzepts im ersten Jahr im Folgejahr die eigenständige Umsetzung in den Schulen im Vordergrund, die durch Peer-Coaching, bedarfsorientiertes Coaching sowie ggf. weitere Fortbildungsmodule flankiert wird. Im Prozess verfolgt die interdisziplinäre Arbeitsgruppe das Ziel, auf der Basis der Evaluationsergebnisse, schulischer Voraussetzungen und wissenschaftlicher Erkenntnisse Strukturen zur Verstetigung zu entwickeln, um die Inhalte und Methoden langfristig in den beteiligten Schulen zu implementieren. Insbesondere die Entwicklung von Modellen zur institutionalisierten interdisziplinären Kooperation und Unterstützung von Lehrkräften ist u.a. angesichts der Zuständigkeiten verschiedener Institutionen und Ämter sowie der differierenden organisatorischen, rechtlichen und finanziellen Rahmenbedingungen eine wichtige und gleichermaßen herausfordernde Aufgabe, die jedoch vor dem Hintergrund der Gestaltung zielgruppenspezifischer, abgestimmter Angebote in einem Netzwerk der Hilfen gerade in der Arbeit mit hoch belasteten Kindern und Jugendlichen von herausragender Bedeutung scheint.

Literatur

- Ahrbeck, B. (2014). *Inklusion. Eine Kritik*. Stuttgart: Kohlhammer.
- Autorengruppe Kinder- und Jugendhilfestatistik (2019). *Kinder- und Jugendhilfereport 2018. Eine kennzahlenbasierte Analyse*. Opladen: Barbara Budrich.
- Baumann, M., Bolz, T. & Albers, V. (2017). „Systemsprenger“ in der Schule. Auf massiv störende Verhaltensweisen von Schülerinnen und Schülern reagieren. Weinheim: Beltz.
- Bolz, T. & Rieß, B. (2021). Gestuftes System der Hilfen. In H. Ricking, T. Bolz, B. Rieß & M. Wittrock (Hrsg.), *Prävention und Intervention bei Verhaltensstörungen. Gestufte Hilfen in der schulischen Inklusion* (S. 31-48). Stuttgart: Kohlhammer.
- Bolz, T., Wittrock, M. & Koglin, U. (2019). Schüler-Lehrer-Beziehung aus bindungstheoretischer Perspektive im Förderschwerpunkt der Emotionalen und sozialen Entwicklung. *Zeitschrift für Heilpädagogik*, 70, 560-571.

- Breeman, L. D., van Lier, P. A., Wubbels, T., Verhulst, F. C., van der Ende, J., Maras, A., ... Tick, N. T. (2015). Developmental links between disobedient behavior and social classroom relationships in boys with psychiatric disorders in special education. *Journal of Abnormal Child Psychology*, *43*, 787-799.
- Brock, M. E. & Carter, E. W. (2017). A meta-analysis of educator training to improve implementation of interventions for students with disabilities. *Remedial and Special Education*, *38*, 131-144.
- Brock, M. E., Canella-Malone, H. I., Seaman, R. L., Andzik, N. R., Schaefer, J. M., Page, E. J., Barczak, M. A. & Dueker, S. A. (2017). Findings across practitioner training studies in special education: a comprehensive review and meta-analysis. *Exceptional Children*, *84*, 7-26.
- Bruni, T. P., Drevon, D., Hixson, M., Wyse, R., Corcoran, S. & Fursa, S. (2017). The effect of functional behavior assessment on school-based interventions: a meta-analysis of single-case research. *Psychology in the Schools*, *54*, 351-369.
- Charness, G., Gneezy, U. & Kuhn, M. A. (2012). Experimental methods: Between-subject and within-subject design. *Journal of Economic Behavior & Organization*, *8*, 18.
- Conroy, M. (2016). Moving the dial for students with emotional and behavioral disorders: Ensuring early access to intensive supports. *Journal of Emotional and Behavioral Disorders*, *24*, 191-193.
- Döpfner, M. & Van der Oord, S. (2018). Cognitive-behavioural treatment in childhood and adolescence. In T. Banaschewski, D. Coghill & A. Zuddas (Hrsg.), *Oxford Textbook of Attention Deficit Hyperactivity Disorder* (S. 340-347). Oxford: University Press.
- DuPaul, G. J. & Stoner, G. D. (2014). *ADHD in the schools: Assessment and intervention strategies*. New York: Guilford Publications.
- Evans, S. W., Owens, J. S., Wymbs, B. T. & Ray, A. R. (2018). Evidence-based psychosocial treatments for children and adolescents with attention deficit/hyperactivity disorder. *Journal of Clinical Child & Adolescent Psychology*, *47*, 157-198.
- Fabiano, G. A. & Pyle, K. (2018). Best practices in school mental health for attention-deficit/hyperactivity disorder: A framework for intervention. *School Mental Health*. doi:10.1007/s12310-018-9267-2
- Farmer, T. W., Sutherland, K. S., Talbott, E., Brooks, D. S., Norwalk, K. & Huneke, M. (2016). Special educators as intervention specialists: Dynamic systems and the complexity of intensifying intervention for students with emotional and behavioral disorders. *Journal of Emotional and Behavioral Disorders*, *24*, 173-186.
- Grawe, K. (2004). *Neuropsychotherapie*. Göttingen: Hogrefe.
- Grosche, M. (2017). Eine Analyse der Funktion von quantitativen Daten für evidenzbasierte Entscheidungen zur Ermöglichung der Zusammenarbeit von quantitativen und nicht-quantitativen Forschungszugängen. *Sonderpädagogische Förderung heute*, *62*, 360-371.
- Hanisch, C., Eichelberger, I., Richard, S. & Döpfner, M. (2020). Effects of a modular teacher coaching program on child attention problems and disruptive behavior and on teachers' self-efficacy and stress. *School Psychology International*, *41*, 543-568.
- Hanisch, C., Richard, S., Eichelberger, I., Greimel, L. & Döpfner, M. (2018). *Schulbasiertes Coaching bei Kindern mit expansivem Problemverhalten (SCEP)*. *Handbuch zum Coaching von Lehrkräften*. Göttingen: Hogrefe.
- Hanisch, C., Vögele, U., Leidig, T., Döpfner, M., Görtz-Dorten, A., Casale, G. & Hennemann, T. (in Vorbereitung). Psychische Gesundheit und Funktionsbeeinträchtigung von Schülerinnen und Schülern an Förderschulen mit dem Förderschwerpunkt Emotionale und soziale Entwicklung aus Sicht der Lehrkräfte.
- Hennemann, T., Casale, G., Leidig, T., Fleskes, T., Döpfner, M. & Hanisch, C. (2020). Psychische Gesundheit von Schülerinnen und Schülern an Förderschulen mit dem Förderschwerpunkt Emotionale und soziale Entwicklung (PEARL) – Ein interdisziplinäres Kooperationsprojekt zur Entwicklung von Handlungsempfehlungen. *Zeitschrift für Heilpädagogik*, *71*, 44-57.
- Hillenbrand, C. (2018). Evidenzbasierte Praxis im Förderschwerpunkt emotionale-soziale Entwicklung. In R. Stein & T. Müller (Hrsg.), *Inklusion im Förderschwerpunkt emotionale und soziale Entwicklung* (2. Aufl.) (S. 178-220). Stuttgart: Kohlhammer.
- Jolivette, K., McDaniel, S. C., Sprague, J. R., Swain-Bradway, J. & Ennis, R. P. (2012). Infusing PBIS practices into complex systems of alternative education settings: A decision-making process. *Assessment for Effective Intervention*, *38*, 15-29.
- Leidig, T. (2019). *Wie kann es gelingen? – Professionalisierung von Lehrkräften auf dem Weg zum inklusiven Schulsystem unter besonderer Berücksichtigung prozessbegleitender Fortbildungsangebote*. Dissertation, Universität zu Köln.
- Loose, C., Graaf, P. & Zarbock, G. (Hrsg.) (2015). *Störungsspezifische Schematherapie mit Kindern und Jugendlichen*. Weinheim: Beltz.
- Maggin, D. M., Wehby, J. H., Farmer, T. W. & Brooks, D. S. (2016). Intensive interventions for students with emotional and behavioral disorders: Issues, theory, and future directions. *Journal of Emotional and Behavioral Disorders*, *24*, 127-137.

- Ministerium für Schule und Bildung des Landes Nordrhein-Westfalen (MSB NRW) (2020). *Sonderpädagogische Förderung in Nordrhein-Westfalen. Statistische Daten und Kennziffern zur Inklusion – 2019/20. Statistische Übersicht 410*. Düsseldorf. <https://www.schulministerium.nrw.de/ministerium/service/schulstatistik/amtliche-schuldaten>.
- Mutzeck, W. (2000). *Verhaltensgestörtenpädagogik und Erziehungshilfe*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Newton, J. S., Todd, A. W., Algozzine, B., Algozzine, K., Horner, R. H. & Cusumano, D. L. (2014). Supporting team problem solving in inclusive schools. In J. McLeskey, N. L. Waldron, F. Spooner & B. Algozzine (Hrsg.), *Handbook of effective inclusive schools: Research and practice* (S. 275-291). New York: Routledge.
- Opp, G. & Puhr, K. (2003). Schule als fürsorgliche Gemeinschaft. In G. Opp (Hrsg.), *Arbeitsbuch schulische Erziehungshilfe* (S. 109-144). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Pinkelman, S. & Horner, R. (2016). Improving implementation of function-based interventions: Self-monitoring, data collection, and data review. *Journal of Positive Behavior Interventions*, 19, 228-238.
- Rogers, C. R., Lyon, H. C. & Tausch, R. (2018). *On becoming an effective teacher: Person-centered teaching, psychology, philosophy, and dialogues with Carl C. Rogers and Harold Lyon*. London: Routledge.
- Simonsen, B. & Sugai, G. (2013). PBIS in alternative education settings: Positive support for youth with high-risk behavior. *Education and Treatment of Children*, 36, 3-14. doi:10.1353/etc.2013.0030.
- Spiel, C. F., Evans, S. W. & Langberg, J. M. (2014). Evaluating the content of individualized education programs and 504 plans of young adolescents with attention deficit/hyperactivity disorder. *School Psychology Quarterly*, 29, 452-468.
- Spilt, J. L. & Koomen, H. M. Y. (2009). Widening the view on teacher-child relationships: Teachers' narratives concerning disruptive versus nondisruptive children. *School Psychology Review*, 38, 86-101.
- Spilt, J. L., Koomen, H. M. Y. & Thijs, J. T. (2011). Teacher wellbeing: The importance of teacher-student relationships. *Educational Psychology Review*, 23, 457-477.
- Stein, R. (2019). *Grundwissen Verhaltensstörungen* (6. Aufl.). Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren.
- Verschueren, K. (2015). Middle childhood teacher-child relationships: Insights from an attachment perspective and remaining challenges. *New Directions for Child and Adolescent Development*, 148, 77-91.
- Waschbusch, D. A., Breaux, R. P. & Babinski, D. E. (2018). School-based interventions for aggression and defiance in youth: A framework for evidence-based practice. *School Mental Health*, 1-14. doi:10.1007/s12310-018-9269-0
- Weihrauch, T. & Wittrock, M. (2021). Kooperation in multiprofessionellen Settings. In H. Ricking, T. Bolz, B. Rieß & M. Wittrock (Hrsg.), *Prävention und Intervention bei Verhaltensstörungen. Gestufte Hilfen in der schulischen Inklusion* (S. 205-218). Stuttgart: Kohlhammer.
- Zaheer, I., Maggin, D., McDaniel, S., McIntosh, K., Rodriguez, B. J. & Fogt, J. B. (2019). Implementation of promising practices that support students with emotional and behavioral disorders. *Behavioral Disorders*, 44, 117-128.