



Sozio-emotionales Lernen

Pädagogik sozio-emotionaler
Entwicklungsförderung

Dennis Christian Hövel, Claudia Schellenberg,
Pierre-Carl Link, Olivia Gasser-Haas (Hrsg.)

Dennis Christian Hövel, Claudia Schellenberg,
Pierre-Carl Link, Olivia Gasser-Haas (Hrsg.)

Sozio-emotionales Lernen

Pädagogik sozio-emotionaler
Entwicklungsförderung

Dennis Christian Hövel, Claudia Schellenberg,
Pierre-Carl Link, Olivia Gasser-Haas (Hrsg.)

Sozio-emotionales Lernen

Pädagogik sozio-emotionaler
Entwicklungsförderung

© 2024

Edition SZH/CSPS

Stiftung Schweizer Zentrum für Heil- und Sonderpädagogik (SZH) Bern
Fondation Centre suisse de pédagogie spécialisée (CSPS) Berne
Fondazione Centro svizzero di pedagogia specializzata (CSPS) Berna
Fundaziun Center svizzer da pedagogia speciala (CSPS) Berna



Diese Publikation wurde gefördert durch den SNF – Schweizerischer Nationalfonds zur Förderung der wissenschaftlichen Forschung.

Coverbild: Fatima Mohamed (Illustration) und Maja Davé (Grafik)

Layout: Weber Verlag AG

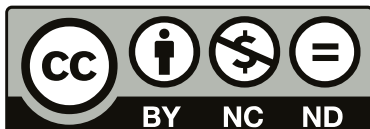
Lektorat: Edition SZH/CSPS

ISBN Print on demand: 978-3-905890-92-1

ISBN E-Book: 978-3-905890-91-4

Die Verantwortung für den Inhalt der Texte liegt bei der jeweiligen Autorin/beim jeweiligen Autor.

Dieses Werk ist lizenziert unter einer Creative Commons Lizenz 4.0 International (BY-NC-ND).



Edubook stellt alle Produkte ausschliesslich in der Schweiz her;
dies vollumfänglich klimaneutral und auf FSC®-zertifizierten Papieren.



Inhaltsverzeichnis

I	Vorwort	9
II	Einführung und Aufbau des Buches	11
III	Fallvignetten	17
	Fallvignette 1: Lara	19
	Christina Bär, Xenia Müller, Martin Jany und Max Schläfli Bieri	
	Fallvignette 2: Louis	31
	Xenia Müller, Christina Bär, Max Schläfli Bieri und Martin Jany	
	Fallvignette 3: Martina	39
	Martin Jany, Max Schläfli Bieri, Christina Bär und Xenia Müller	
1	Grundlagen einer Pädagogik sozio-emotionaler Entwicklungsförderung	49
	1.1 Sozio-emotionales Lernen (SEL) für inklusive Bildung	51
	Dennis C. Hövel	
	1.2 Mehrstufige Förderung am Beispiel des «Schoolwide Positive Behaviour Support» SWPBS	63
	Dennis C. Hövel, Anja Solenthaler, Annette Krauss, Pierre-Carl Link und Fabio Sticca	
	1.3 Zur normativen Reichweite einer Pädagogik sozio-emotionaler Entwicklung	79
	Pierre-Carl Link und Verena Muheim	

1.4 Häufigkeit sozio-emotionaler Problemlagen	89
Annette Krauss und Claudia Schellenberg	
1.5 Ätiologie sozio-emotionaler Kompetenzen und deren Bedeutung für den Bildungsauftrag	99
Olivia Gasser-Haas, Claudia Schellenberg, Pierre-Carl Link und Dennis C. Hövel	
1.6 Stärkung sozio-emotionaler Kompetenzen im schulischen Unterricht	115
Olivia Gasser-Haas und Claudia Schellenberg	
1.7 Pädagogisch-therapeutische Auftrags- und Zielumsetzung	127
Olivia Gasser-Haas, Anja Solenthaler, Lucia Maier Diatara und Pierre-Carl Link	
1.8 Zusammenarbeit im multiprofessionellen Team	137
Susan C. A. Burkhardt, Markus Matthys und Claudia Schellenberg	
1.9 Transition – inklusive Bildung beim Übergang Schule–Beruf	147
Claudia Schellenberg, Annette Krauss und Patrizia Rösli	
2 Diagnostik im Bereich sozio-emotionaler Entwicklung	159
2.1 Klassifikationssysteme und deren Bedeutung für die Pädagogik	161
Dennis C. Hövel, Noëlle Behringer und Pierre-Carl Link	
2.2 Diagnose-Förderprozess	173
Dennis C. Hövel	
2.3 Statusdiagnostik	185
Fabio Sticca, Anja Solenthaler, Patrizia Rösli, Markus Matthys und Dennis C. Hövel	
2.4 Verlaufsdiagnostik	197
Dennis C. Hövel, Jürgen Kohler und Fabio Sticca	

2.5 Diagnostik als multiprofessionelle Zusammenarbeit	207
Melanie Nideröst, Anja Solenthaler, Christina Bär und Xenia Müller	
3 Pädagogische und therapeutische Handlungsansätze	219
3.1 Lerntheoretische und kognitionspsychologische Ansätze in der Förderung sozio-emotionaler Kompetenzen	221
Annette Lütolf Belet, Susan C. A. Burkhardt und Dennis C. Hövel	
3.2 Psychodynamische Handlungsansätze: Bindung und Mentalisierung	233
Alex Neuhauser, Patrizia Rööslü, Verena Muheim, Iris Bräuninger und Pierre-Carl Link	
3.3 Personenzentrierte, körperorientierte und systemische Ansätze	245
Claudia Schellenberg, Margaretha Florin, Lucia Maier, Ilona Widmer, Thomas Lustig und Iris Bräuninger	
IV Fazit einer Pädagogik sozio-emotionaler Entwicklungsförderung	257
Claudia Schellenberg, Olivia Gasser-Haas, Dennis C. Hövel und Pierre-Carl Link	
V Verzeichnis der Autorinnen und Autoren	263

1.2 Mehrstufige Förderung am Beispiel des «Schoolwide Positive Behaviour Support» SWPBS

Dennis C. Hövel, Anja Solenthaler, Annette Krauss, Pierre-Carl Link und Fabio Sticca

Das SWPBS-Konzept

In diesem Kapitel wird das Konzept *School Wide Positive Behaviour Support* (SWPBS) vorgestellt. Nach den zentralen Eigenschaften geht es um einige Beispiele für Massnahmen und anschliessend um die Forschungslage.

School Wide Positive Behaviour Support SWPBS ist ein mehrstufiges Rahmenmodell, um die positive verhaltensbezogene, akademische, soziale, emotionale und mentale Entwicklung von Schüler:innen und Lehrpersonen zu unterstützen (Sugai et al., 2000). Die Mehrstufigkeit besteht darin, anhand von Daten zum Stand und zum Verlauf der Kompetenzen der Schüler:innen evidenzbasierte Interventionen auf drei Stufen zu implementieren (Sugai & Horner, 2009); nämlich auf der Stufe der universellen, der selektiven und der indizierten Prävention. Die Förderstufe I entspricht der universellen Prävention und adressiert im Regelklassenunterricht alle Schüler:innen. Durch den regelmässigen Einsatz von Förderdiagnostik wird der Erfolg des individualisierten Regelklassenunterrichts überprüft. Schüler:innen, welche in den fachlichen und / oder überfachlichen Kompetenzen Schwierigkeiten oder Entwicklungsrisiken aufweisen, können dadurch frühzeitig identifiziert werden. Bei Bedarf kann in einem folgenden Schritt ein Wechsel auf die Förderstufe II eingeleitet werden (selektive Prävention). Diese Stufe bietet die Möglichkeit, einfache pädagogische oder therapeutische Massnahmen¹ in den Förderprozess zu integrieren. Auf Basis von Verlaufsdiagnostik werden die eingesetzten Massnahmen beim Einzelfall überprüft. Bei einem Erfolg der Massnahme kann diese eingestellt werden, sodass die Förderung auf Förderstufe I weitergeführt werden kann. Beim Ausbleiben von Entwicklungsfortschritten kann ein weiterer förderdiagnostischer Prozess initiiert werden, um eine Datenbasis zu erstellen für die Entscheidung über die Zuweisung auf Förderstufe III (indizierte Prävention). Auf dieser Stufe werden verstärkte Massnahmen wie eine integrierte Sonderschulung in der Verantwortung der Regelschule (ISR) beziehungsweise der Sonderschule (ISS) oder eine separierte Sonderschulung implementiert.

¹ Mit Massnahmen sind im Folgenden alle Unterrichts-, Förder- und Therapiemethoden gemeint. Die Übergänge zwischen schulischer und therapeutischer Förderung im multiprofessionellen Team sind hierbei fließend.

Die folgenden fünf technischen Strategien werden in mehrstufigen Fördersystemen angewendet, um die Wirksamkeit von Massnahmen auf den drei Stufen zu erhöhen (Center on PBIS, 2024):

1. Einsatz evidenzbasierter Massnahmen (externe Evidenz)
2. regelmässige Erfassung des Lern- und Entwicklungsstandes aller Schüler:innen (soziale Evidenz)
3. Evaluation der eingesetzten Massnahmen (interne und / oder soziale Evidenz)
4. datenbasierte Entscheidungsfindung bezüglich der einzusetzenden Massnahmen
5. Intensivierung der Massnahmen bei erhöhtem Bedarf und Reduktion der Massnahmen bei reduziertem Bedarf

Diese fünf Strategien führen zu einer erhöhten, wenn auch nicht absoluten Wirksamkeit. Sie bieten insbesondere durch die Evaluation der Massnahmen eine Strategie an, durch welche der Einsatz von Ressourcen datenbasiert gesteuert werden kann. Auch die Beurteilung der Umsetzungstreue der Massnahmen ist wichtig, um

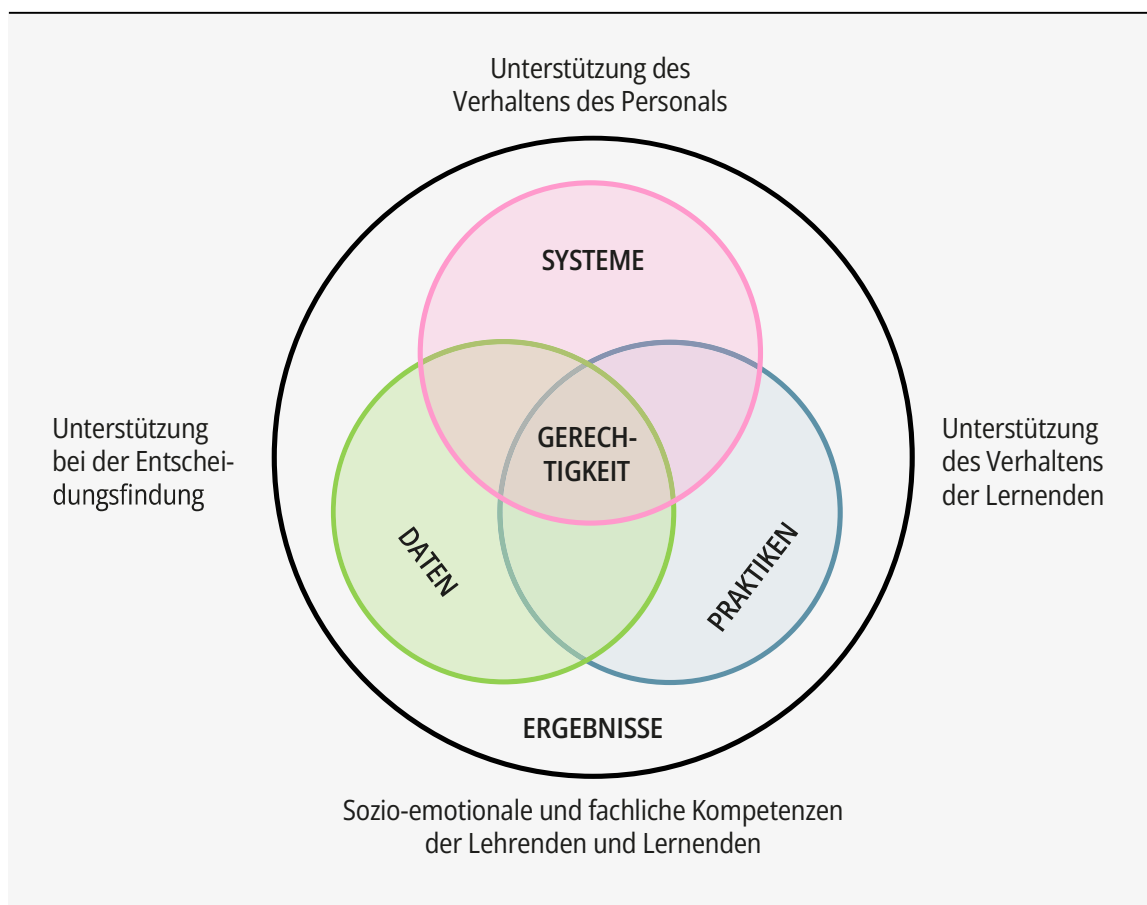
- (a) Stärken und Schwächen des Umsetzungsprozesses zu identifizieren,
- (b) die Wirksamkeit angenommener Programme und
- (c) den Fortschritt der Schüler:innen zu evaluieren (McIntosh & Goodman, 2016).

In Kombination mit kontinuierlicher beruflicher Weiterentwicklung bildet der *Schoolwide Positive Behaviour Support* SWPBS einen Rahmen, welcher den Prozess der Professionalisierung fördert (Horner et al., 2010). Es ist ein kontinuierliches Engagement aller Beteiligten, um Schüler:innen, Lehrpersonen und weitere pädagogische Fachkräfte sowie Familien zu unterstützen.

Ergänzend zu diesen oben genannten technischen Aspekten sind auch normative Aspekte grundlegend. Zentral ist zunächst eine gemeinsame Vision für eine positive Schulsozialkultur. Hierzu ist eine unterstützende und engagierte Schulleitung unabdingbar. Zudem ist ein Führungsteam notwendig, das sich regelmässig trifft und Fachwissen austauscht in den Bereichen soziale, emotionale, verhaltensbezogene, akademische, psychische und körperliche Entwicklung sowie Coaching, Gerechtigkeit, Wohlbefinden und Trauma. Weiter ist eine kontinuierliche berufliche Weiterentwicklung aller Mitarbeitenden wünschenswert, damit diese ihre Kompetenzen erweitern können. So können wiederum die evidenzbasierte Praxis und somit die Wirksamkeit von Massnahmen gestärkt werden. Darüber hinaus ist eine Aufschlüsselung der erhobenen Daten zur Sicherstellung der Gerechtigkeit im Umgang mit allen Untergruppen wichtig. Schliesslich ist der Einbezug der Schüler:innen, Familien und des Schulumfeldes ein Erfolgskriterium.

Alle diese technischen und normativen Aspekte befinden sich in einer Abhängigkeit, die in Abbildung 1 skizziert wird. Im Zentrum steht das Ziel, das Erleben, das Verhalten und die Leistungen aller Pädagog:innen und aller Schüler:innen zu unterstützen und somit Gleichstellung und Gerechtigkeit zu ermöglichen. Zur Erreichung dieses Ziels werden kontinuierlich Daten erhoben, um Entscheidungen bezüglich der pädagogischen Praktiken und insbesondere der Unterstützung sowohl des pädagogischen Personals als auch der Schüler:innen zu treffen. Die Unterstützung umfasst sowohl fachliche als auch sozio-emotionale Aspekte, da sich diese wechselseitig beeinflussen.

Abbildung 1: Konzept des School Wide Positive Behaviour Supports (Center on PBIS, 2024, Übersetzung durch die Autor:innen)



Die drei Förderstufen

Förderstufe I – universell

Zur Förderstufe I gehören Abläufe, Konzepte und Massnahmen, die alle Beteiligten im Schulsetting unterstützen. Sie bilden die Grundlage für eine kontinuierliche positive Unterstützung und sind ausreichend für das erfolgreiche Lernen von etwa 80 Prozent der Schüler:innen. Im Folgenden werden Beispiele für die

Umsetzung auf Förderstufe I beschrieben, nämlich die Klassenführung und die Verstärkung positiven Verhaltens auf Gruppenebene. Beide gehören zum ersten Bereich sozio-emotionalen Lernens (SEL). Diese Techniken der Lehrpersonen zielen darauf ab, eine sichere Lernumgebung zu schaffen (vgl. Kap. 1.1). Anschliessend werden einige Programme für die Förderung auf universeller Ebene vorgestellt sowie Methoden, um die Fortschritte aller Schüler:innen zu erfassen.

Die Klassenführung steht in einem direkten Zusammenhang mit dem Leistungsniveau und dem Lernfortschritt der Schüler:innen (Hattie et al., 2013; Helmke, 2014). Eine gute Klassenführung besteht vorwiegend aus proaktiven Massnahmen, die Unterrichtsstörungen vorbeugen. Evertson und Emmer (2009) formulieren elf Prinzipien wirksamer Klassenführung (vgl. Tab. 1). Die einzelnen Elemente der Klassenführung erleichtern die Tätigkeit der Lehrperson und unterstützen gleichzeitig die Schüler:innen in ihrem Lernverhalten.

Tabelle 1: Massnahmen guter Klassenführung nach Evertson und Emmer (2009, Darstellung aus Hennemann et al., 2017, S. 42)

Proaktive Strategien der Klassenführung
Klassenraum vorbereiten
Regeln und Verfahrensweisen planen und unterrichten
Konsequenzen festlegen
positives (Lern-)Klima schaffen
Beaufsichtigen und Überwachen
Vorbereiten des Unterrichts
Verantwortlichkeit der Schüler:innen
unterrichtliche Klarheit
kooperative Lernformen
Reaktive Strategien der Klassenführung
Unterbindung unangemessenen Schülerverhaltens
Strategien für potenzielle Probleme

Insbesondere das kooperative Lernen ist eine Möglichkeit, sozio-emotionales Lernen (SEL) mit fachlichem Lernen zu verzahnen. Kooperatives Lernen ist eine besondere Form der Gruppenarbeit, die die sozialen Prozesse beim Lernen thematisiert, akzentuiert und strukturiert (Weidner, 2009). Konstituierende Elemente sind unter anderem die wechselseitige Abhängigkeit bei der Zielerreichung, die explizite und reflektierte Verknüpfung fachlichen und sozialen Lernens, die Adressierung sowohl der persönlichen Verantwortung als auch der sozialen Fertigkeiten für die Zusammenarbeit im Team, die Bewertung und Evaluation der Gruppenprozesse sowie die Rolle der Lehrperson, die beobachtet, analysiert und Rückmeldungen gibt.

Das *Good Behavior Game* (u. a. Hövel et al., 2020) ist ein Beispiel für die effektive Unterstützung positiven Verhaltens auf Klassenebene. Es wird während des normalen Unterrichts durchgeführt. Die Klasse wird in kleinere Gruppen eingeteilt, die hinsichtlich ihres positiven Unterrichtsverhaltens gegeneinander antreten. Das Spiel wird während einer kurzen Zeit mit drei einfachen und klaren Verhaltensregeln gespielt, welche von den Schüler:innen selbst definiert werden (z. B. nicht Dazwischenrufen). Ein Regelverstoss wird von der Lehrperson ohne weiteren Kommentar als Foul der jeweiligen Gruppe vermerkt. Die Gruppe mit den wenigsten Fouls nach einer Spielzeit erhält eine kleine Belohnung. Nicht materielle Belohnungen eignen sich dafür besonders, wie zum Beispiel fünf Minuten früher in die Pause gehen oder absichtlich Lärm im Klassenzimmer veranstalten. Für den Erfolg des *Good Behavior Games* sind kürzere, aber regelmässige Spielzeiten und permanente Gruppenwechsel ausschlaggebend.

Der Einsatz von evidenzbasierten, curricularen SEL-Programmen im Unterricht mit allen Schüler:innen ist ein zentraler Bestandteil des *School Wide Positive Behaviour Supports* SWPBS und ein weiterer SEL-Bereich (vgl. Kap. 1.1). Wirksame Massnahmen weisen folgende Merkmale auf: Sie sollen so ausgewählt werden, dass sie zur Zielgruppe passen (soziale Evidenz). Damit wird ein Lebensweltbezug hergestellt, der für die Wirksamkeit bedeutsam ist. Ist diese Passung gegeben, gelingt auch der Transfer in den schulischen Alltag besser. Die theoretische Fundierung (externe Evidenz) und eine klare Zielformulierung sind ebenfalls ausschlaggebend (Hennemann et al., 2017). In Tabelle 2 sind im ersten Abschnitt exemplarisch erprobte Programme dargestellt, die sich für den Einsatz auf Förderstufe I eignen. Einige können auch als selektiv präventive Massnahmen oder als intensivierete Förderung auf Förderstufe II eingesetzt werden. Einige Programme verzahnen SEL mit fachlichem Lernen (u. a. Ferreira González et al., 2019; Urban et al., 2018).

Tabelle 2: Exemplarische curriculare SEL-Lehrmittel (Hövel, 2020, S. 190f.)

	Bereich & Autor:innen	Titel & Altersgruppe	Einheiten & Inhalte
universell	Hillenbrand, Hennemann, Hens & Hövel (2022)	<ul style="list-style-type: none"> • Lubo aus dem All! • 1 & 2. Klasse • Programm zur Förderung sozial-emotionaler Kompetenzen 	30 + 23 Einheiten: alle fünf SEL-Bereiche
	Urban, Hövel & Hennemann (2018)	<ul style="list-style-type: none"> • Ben & Lee • 3. und 4. Klasse • Programm zur Förderung sozial-emotionaler Kompetenzen in Verbindung mit fachlichen Zielen des Deutsch- und Sachunterrichts 	24 + 6 Einheiten: alle fünf SEL-Bereiche
	Petermann, Petermann & Nitkowski (2016)	<ul style="list-style-type: none"> • Emotionstraining in der Schule. Ein Programm zur Förderung der emotionalen Kompetenz • 5.–7. Klasse 	11 Einheiten: Selbstbewusstsein, Selbstmanagement
	Schultze-Krumbholz, Zagorscak, Roosen-Runge & Scheithauer (2018)	<ul style="list-style-type: none"> • Medienhelden. Unterrichtsmaterial zur Förderung von Medienkompetenz und Prävention von Cybermobbing • 7.–10. Klasse 	8 Module: alle fünf SEL-Bereiche
selektiv	Scheithauer, Braun, König, Warncke & Walcher (2019)	<ul style="list-style-type: none"> • Fairplayer Manual – Förderung von sozialen Kompetenzen – Prävention von Mobbing und Schulgewalt • 5.–6. Klasse & 7.–9. Klasse 	12–16 Einheiten: soziales Bewusstsein, Beziehungskompetenz und verantwortungsbewusstes Treffen von Entscheidungen
	Beyer & Lohaus (2018)	<ul style="list-style-type: none"> • SNAKE. Stressbewältigung im Jugendalter 	4–16 Einheiten: Selbstbewusstsein, Selbstmanagement, soziales Bewusstsein
	Hampel & Petermann (2017)	<ul style="list-style-type: none"> • Cool bleiben – Stress vermeiden: Das Anti-Stress-Training für Kinder • 1.–4. Klasse 	4–8 Einheiten: Selbstbewusstsein, Selbstmanagement
indiziert	Petermann & Petermann (2012)	<ul style="list-style-type: none"> • Training mit aggressiven Kindern • 1.–6. Klasse 	8–13 Einheiten: Selbstbewusstsein, Selbstmanagement, soziales Bewusstsein
	Lauth & Schlottke (2019)	<ul style="list-style-type: none"> • Training mit aufmerksamkeitsgestörten Kindern • 1.–6. Klasse 	8–13 Einheiten: Selbstbewusstsein, Selbstmanagement, soziales Bewusstsein
	Linderkamp, Hennig & Schramm (2011)	<ul style="list-style-type: none"> • ADHS bei Jugendlichen: Das Lerntaining LeJA • 7.–10. Klasse 	16–20 Einheiten: Selbstbewusstsein, Selbstmanagement
	Pössel, Horn, Seemann & Hautzinger (2004)	<ul style="list-style-type: none"> • Trainingsprogramm zur Prävention von Depressionen bei Jugendlichen – LARS & LISA: Lust an realistischer Sicht und Leichtigkeit im sozialen Alltag • 7.–10. Klasse 	10 Einheiten: Selbstbewusstsein, Selbstmanagement, Beziehungskompetenz

Um einzuschätzen, ob die umgesetzten Massnahmen auf der Förderstufe I für die Entwicklung und den Lernerfolg der Schüler:innen ausreichen, werden zwei- bis dreimal pro Schuljahr Screenings eingesetzt. Dadurch wird die subjektive Einschätzung einer Lehrperson bezüglich eines erhöhten Förderbedarfs durch eine Datenbasis ergänzt (soziale Evidenz). Der Einsatz validierter Erhebungsverfahren stellt auch sicher, dass der Bedarf erkannt wird bei Schüler:innen mit internalisierenden Verhaltensweisen (Ängstlichkeit und Depressivität). Diese Verhaltensweisen stören den Unterricht kaum und werden von Lehrpersonen oft nicht registriert oder unterschätzt, während externalisierende Verhaltensweisen eher überschätzt werden.

Welchen Kriterien ein geeignetes Screeningverfahren genügen muss, wird im Kapitel Statusdiagnostik erläutert (vgl. Kap. 2.3). Zeigt das Screening bei einzelnen Schüler:innen in bestimmten Bereichen einen Förderbedarf, werden zunächst die universellen Massnahmen auf Förderebene I überprüft und gegebenenfalls angepasst. Wenn die betroffenen Schüler:innen nicht genügend von den Massnahmen der Förderstufe I profitieren können, werden auf Förderstufe II weitere diagnostische Schritte sowie eine intensivierete Förderung initiiert.

Förderstufe II – selektiv

Die Förderstufe II kann sowohl unterrichtsintegrierte Interventionen als auch Massnahmen in Kleingruppen beinhalten. Mithilfe diagnostischer Verfahren wird ermittelt, in welchem Bereich des sozial-emotionalen Lernens eine intensivierete Förderung angezeigt ist (vgl. Kap. 2.3). Mit der diagnostischen Differenzierung können individuell passende Massnahmen abgeleitet werden. Um Entwicklungs- und Verhaltensstörungen in der Schule zu verhindern oder abzubauen, ist eine gute Zusammenarbeit mit den Eltern und weiteren Erziehungspersonen für den Prozess der Förderung mitentscheidend. Eine Vertiefung hierzu findet sich in Kapitel 1.8.

Als frühe (unterrichtsintegrierte) Unterstützung können beispielsweise lerntheoretische sowie kognitionspsychologische Handlungsmöglichkeiten sowie Elternarbeit dienen (Blumenthal et al., 2020). Grundmechanismen wie Verstärkung, Löschung sowie das Setzen von Hinweisreizen sind dabei relevant, ebenso das Modelllernen. Entsprechende praxisnahe Beispiele für Handlungsmöglichkeiten im Unterricht finden sich beispielsweise bei Hartke et al. (2020). Dazu gehören Selbstkontrollkarten für den Unterricht, kognitives Modellieren und Selbstinstruktion einer allgemeinen Problemlösungsstrategie, Stopptechnik, hilfreiche Gedanken finden oder reflektierende Krisengespräche. Eine Weiterführung der Mechanismen und Befunde lerntheoretischer sowie kognitionspsychologischer Handlungsansätze findet sich in Kapitel 3.1.

Einige curriculare SEL-Programme (vgl. Tab. 2) wie zum Beispiel «Lubo aus dem All!» (Hillenbrand et al., 2022) bieten Ergänzungsstunden, um einzelne emotionale und soziale Fertigkeiten in Kleingruppen zu vertiefen. Zudem liegen einige Programme vor, zum Beispiel das «Training mit aufmerksamkeitsgestörten Kindern» (Lauth & Schlottke, 2019), um spezifische SEL-Aspekte wie die «Selbstkontrolle» in Kleingruppen zu fördern. Bei Kindern und Jugendlichen, bei denen der Unterricht auf Förderstufe I nicht ausreicht, sollte stets diagnostisch erkundet werden (vgl. Kap. 2.2 und Kap. 2.3), in welchen sozio-emotionalen und akademischen Entwicklungsbereichen ein intensiveres Fertigkeitstraining indiziert ist. Diese Bereiche können dann mittels evidenzbasierter, curricularer und strukturierter Programme in Kleingruppen gefördert werden.

Ab der Förderstufe II und auch auf Förderstufe III wird fortlaufend überprüft, ob die intensivierete Zuwendung die gewünschte Entwicklung vorantreibt. Eine häufige Gefahr im Schulalltag sind intensive Massnahmen, die keine feststellbare Wirkung zeigen und dennoch über einen längeren Zeitraum umgesetzt werden. Solche Massnahmen können sowohl die pädagogischen Fachkräfte als auch die Schüler:innen direkt oder indirekt ungünstig beeinflussen; insbesondere, da sie Ressourcen binden, ohne Erfolge zu generieren. Eine weitere Gefahr sind Massnahmen, die weitergeführt werden, obwohl die gewünschte Wirkung bereits eingetreten ist und somit kein spezifischer Bedarf mehr besteht. Beide Phänomene können dazu führen, dass Personal- und Sachressourcen anderswo nicht genutzt werden können und folglich das Belastungserleben aller Beteiligten steigt. Um dem entgegenzuwirken, braucht es die Verlaufsdiagnostik (vgl. Kap. 2.4). Bei Erfolg einer Massnahme sollte dann eine zeitnahe Rückführung auf Förderstufe I erfolgen. Bei ausbleibendem Erfolg der Massnahmen auf Förderstufe II sollten zunächst die Umsetzungstreue und die Passung der Massnahme überprüft werden. Wenn diese gegeben sind, ist eine weiterführende vertiefte Diagnostik notwendig. Je nachdem muss die Förderung der Schüler:innen beziehungsweise ein Coaching der Lehrperson auf Förderstufe II angepasst oder auf Förderstufe III intensiviert werden.

Förderstufe III – indiziert

Reicht eine Förderung auf Förderstufe I und II nicht aus, so wird eine Förderung auf Förderstufe III initiiert. Häufig liegen hierbei sehr komplexe Problemlagen vor, die eine intensivierete zielspezifische Förderung verlangen. Um deutlich ausgeprägte Verhaltensauffälligkeiten zu erkennen, bedarf es einer fundierten, spezifischen Diagnostik (vgl. Kap. 2.2 und 2.3). Es gilt dabei, die

Verhaltensproblematik des Kindes genau zu beschreiben, theoretisch zu reflektieren und einzuordnen sowie neue Ansatzpunkte der Förderung im Sinne einer Triangulation von interner, externer und sozialer Evidenz festzulegen. Dabei werden möglichst viele Informant:innen einbezogen (z. B. Eltern, Lehrkräfte, aber auch die Schüler:innen selbst). Zudem werden die diagnostischen Informationen der Förderebenen I und II genutzt (Blumenthal et al., 2020; Voß et al., 2016). Es braucht ein umfassendes Bild zu allen fünf SEL-Bereichen (Selbst- und Fremdwahrnehmung, Selbstregulation, Problemlöse- und Beziehungsfertigkeit) auf allen drei Ebenen (Verhalten [aktional], Erleben [affektiv] und Wissen [kognitiv]). So können die relevanten Bereiche für die intensive Unterstützung datenbasiert und zuverlässig identifiziert werden.

Grundsätzlich eignet sich eine ressourcenorientierte und störungsspezifische Diagnostik durch systematische Verhaltensbeobachtungen, standardisierte Tests und Beurteilungsskalen (Casale et al., 2015) (vgl. Erhebungsverfahren, Kap. 2.3). Zur störungsspezifischen Diagnostik gehören Verfahren, die symptomatische Verhaltensweisen erfassen, die bei klinisch relevanten psychischen Störungen auftreten können. Die störungsspezifische Diagnostik kann auf ein Problem hinweisen und für die Förderplanung genutzt werden, ohne dass jedoch eine Störung diagnostiziert werden muss. Im Kindes- und Jugendalter treten im sozio-emotionalen Bereich vier Gruppen an Störungsbildern häufig auf: Angst- oder furchtbezogene Störungen, depressive Störungen, Störung des Sozialverhaltens (Aggression) sowie die Aufmerksamkeitsdefizit-Hyperaktivitätsstörungen (ADHS; vgl. Kap. 1.4). Entsprechende Verfahren orientieren sich hierbei an den Klassifikationssystemen ICD und DSM (vgl. Kap. 2.1).

Auf der Grundlage einer umfassenden Förderdiagnostik wird ein Förderplan erstellt mit individuellen Förderzielen und -massnahmen, Methoden und Materialien, Förderdauer und Methode zur Feststellung der Entwicklungsveränderungen. Die Massnahmen auf der Förderstufe III sind als Sonderschulung zu verstehen und können sowohl integrierend als auch separierend sein. Bei den integrierenden Massnahmen kann eine integrierte Sonderschulung entweder in der Verantwortung der Regelschule (ISR) oder der Sonderschule (ISS) erfolgen. Dabei kann Einzel- oder Kleingruppenförderung stattfinden. Hierdurch wird eine intensive, individuell abgestimmte Förderung ermöglicht (Voß et al., 2016; Blumenthal et al., 2014). Diese kann mit spezifischen manualisierten Programmen erfolgen (vgl. Tab. 2). In einigen Fällen kann es auch zu einer separierten Sonderschulung kommen, nämlich in einer Tagessonderschule oder einem Schulheim. Unabhängig von der Schulform sollten weitgehend evidenzbasierte Förderprogramme und -methoden angewandt werden. Ent-

scheidend sind die Implementationsqualität sowie die fortlaufende Kontrolle und Dokumentation von Förderverlauf und -erfolg. Bei positiven Ergebnissen in der Verlaufsdiagnostik erfolgt eine Rückführung auf Förderstufe II beziehungsweise Förderstufe I.

Forschungsstand

Die Wirksamkeit von *Schoolwide Positive Behaviour Support* SWPBS ist in zahlreichen Studien aufgezeigt worden; sowohl auf Ebene der Schüler:innen als auch der Lehrpersonen und des Systems beziehungsweise der Schule. In ihrer Metaanalyse fassen Lee und Gage (2020) 32 Studien aus dem Zeitraum 2002 bis 2019 zusammen, an denen über 8700 Schulen teilgenommen haben. Die aggregierten Effektgrößen zeigen statistisch signifikante Wirkungen auf das Verhalten (26 %), das akademische Lernen (11 %) sowie die Optimierung und Organisation von Arbeitsabläufen (37 %). Über alle Studien hinweg lag die Umsetzungstreue der SWPBS-Kriterien bei 70 bis 80 Prozent. Mitchell et al. (2018) weisen darauf hin, dass diese Studien jedoch nicht die unvermittelte, sondern nur die vermittelte Wirkung von *Schoolwide Positive Behaviour Support* SWPBS gemessen haben. Denn an allen Schulen der Experimentalgruppen fanden umfangreiche Schulungen zu den Prinzipien, Mechanismen und Massnahmen statt.

Weitere Studien dokumentieren bei den Schüler:innen positive Effekte in Form

- einer Steigerung akademischer Leistungen (Gage et al., 2015; Hattie et al., 2013) sowie
- einer Zunahme von angemessenem Verhalten sowie eine Verbesserung des Schulklimas (u. a. Bradshaw et al., 2010),
- einer Reduktion von externalisierenden Problemen wie Hyperaktivität, Unaufmerksamkeit, Aggression, Mobbing oder Disziplinproblemen (Bradshaw & Leaf, 2012; Hawken & Horner, 2003; Oswald et al., 2005) und
- einer Minderung von internalisierenden Problemen wie Angst und Depressivität (Lane et al., 2007).

Lehrpersonen an Schulen mit *Schoolwide Positive Behaviour Support* SWPBS haben eine signifikant höhere Wahrnehmung der Lehrerselbstwirksamkeit ($d = 0.80$) als Lehrpersonen an Schulen ohne ein solches Konzept (Kelm & McIntosh, 2012). Gage et al. (2018) konnten zudem einen signifikanten und praktisch bedeutsamen Einfluss auf den Rückgang der Notwendigkeit von Suspensionen nachweisen. *Schoolwide Positive Behaviour Support* SWPBS zeigt zudem positive Effekte sowohl in der Regelschule als auch in der Sonderschule, obgleich die Effekte in der Regelschule grösser sind (Wienen et al., 2019).

Ursachen hierfür könnte unter anderem die Klassenzusammensetzung sein, die an der allgemeinen Schule heterogener ist, und dass es dort mehr positive Verhaltensmodelle gibt.

Prinzipiell zeigt die Studienlage, dass Lehrpersonen den Ansatz als implementierbar und hilfreich wahrnehmen (Farkas et al., 2012; Sanetti & Collier-Meek, 2015). Konstantinidou et al. (2023) stellen zudem fest, dass sich Schulung insgesamt positiv auf das Wissen und die Praxisfähigkeiten der Mitarbeitenden im Schulhaus auszuwirken scheint. Zentrale Einflussfaktoren hierbei sind entlang des Reviews von Zaid (2023) der Grad der Umsetzung und der Unterstützung der Schulleitung. Zudem sollen Lehrpersonen darin geschult werden, das Verhalten der Schüler:innen als funktional zu betrachten. Positiv für eine nachhaltige Implementation von *Schoolwide Positive Behaviour Support* SWPBS ist eine Kombination aus Schulung, Coachings, Auffrischkursen und technischem Support, Unterstützung auf kommunaler Ebene sowie Kooperationspartnerschaften mit Hochschulen (Mitchell et al., 2018).

Literatur

- Beyer, A. & Lohaus, A. (2018). *Stressbewältigung im Jugendalter. Ein Trainingsprogramm* (2. überarb. Aufl.). Hogrefe.
- Blumenthal, Y., Hillenbrand, C., Hartke, B., Hennemann, T., Casale, G. & Vierbuchen, M.-C. (2020). *Kinder mit Verhaltensauffälligkeiten und emotional sozialen Entwicklungsstörungen*. Kohlhammer.
- Blumenthal, Y., Kuhlmann, K. & Hartke, B. (2014). Diagnostik und Prävention von Lernschwierigkeiten im Aptitude Treatment Interaction-(ATI-) und Response to Intervention-(RTI-)Ansatz. In M. Hasselhorn, W. Schneider & U. Trautwein, *Lernverlaufsdiagnostik* (S. 61–82). Kohlhammer.
- Bradshaw, C. & Leaf, P. (2012). Effects of School-Wide Positive Behavioral Interventions and Supports on Child Behavior Problems. *Pediatrics*, 130, 1–11. <https://doi.org/10.1542/peds.2012-0243>
- Bradshaw, C. P., Mitchell, M. M. & Leaf, P. J. (2010). Examining the effects of schoolwide positive behavioral interventions and supports on student outcomes: Results from a randomized controlled effectiveness trial in elementary schools. *Journal of Positive Behaviour Interventions*, 12, 133–148. <https://doi.org/10.1177/1098300709334798>
- Casale, G., Hennemann, T., Huber, C. & Grosche, M. (2015). Testgütekriterien der Verlaufsdiagnostik von Schülerverhalten im Förderschwerpunkt Emotionale und soziale Entwicklung. *Heilpädagogische Forschung*, 41, 37–54.

- Center on PBIS (2024). *Positive Behavioral Interventions & Support*. <https://www.pbis.org/pbis/what-is-pbis> [Zugriff: 21.02.2024].
- Evertson, C. M. & Emmer, E. T. (2009). *Classroom management for elementary teachers*. Pearson Education.
- Farkas, M. S., Simonsen, B., Migdole, S., Donovan, M. E., Clemens, K. & Cicchese, V. (2012). Schoolwide Positive Behavior Support in an Alternative School Setting: An Evaluation of Fidelity, Outcomes, and Social Validity of Tier 1 Implementation. *Journal of Emotional and Behavioral Disorders*, 20, 275–288.
- Ferreira González, L., Hövel, D. C., Hennemann, T., Schlüter, K. & Osipov, I. (2019). Emotionale Kompetenzförderung im inklusiven Biunterricht. *Prävention und Gesundheitsförderung*, 14, 223–230. <https://doi.org/10.1007/s11553-019-00702-x>
- Gage, N., Sugai, G. M., Lewis, T. J. & Brzozowy, S. (2015). Academic Achievement and School-Wide Positive Behavior Supports. *Journal of Disability Policy Studies*, 25, 199–209. <https://doi.org/10.1177/1044207313505647>
- Gage, N. A., Whitford, D. K. & Katsiyannis, A. (2018). A Review of Schoolwide Positive Behavior Interventions and Supports as a Framework for Reducing Disciplinary Exclusions. *The Journal of Special Education*, 52, 142–151. <https://doi.org/10.1177/0022466918767847>
- Hampel, P. & Petermann, F. (2017). *Cool bleiben – Stress vermeiden: Das Anti-Stress-Training für Kinder* (3. vollständig überarb. Aufl.). Beltz.
- Hartke, B., Blumenthal, Y., Carnein, O. & Vrban, R. (2020). *Schwierige Schüler – Förderschule: 84 Handlungsmöglichkeiten bei Verhaltensauffälligkeiten und sonderpädagogischem Förderbedarf* (3. Aufl.). Persen.
- Hattie, J., Beywl, W. & Zierer, K. (2013). *Lernen sichtbar machen*. Schneider.
- Hawken, L. S. & Horner, R. H. (2003). Evaluation of a Targeted Intervention Within a Schoolwide System of Behavior Support. *Journal of Behavioral Education*, 12, 225–240.
- Helmke, A. (2014). *Unterrichtsqualität und Lehrerprofessionalität*. Kallmeyer.
- Hennemann, T., Hövel, D. C., Casale, G., Hagen, T. & Fitting-Dahlmann, K. (2017). *Fördern lernen. Schulische Prävention im Bereich Verhalten* (2. Aufl.). Kohlhammer.
- Hillenbrand, C., Hennemann, T., Hens, S. & Hövel, D. C. (2022). *Lubo aus dem All! 1 & 2 Klasse. Programm zur Förderung sozial-emotionaler Kompetenzen* (5. Aufl.). Reinhardt.
- Horner, R. H., Sugai, G. & Anderson, C. M. (2010). *Examining the Evidence Base for School-Wide Positive Behavior Support. Focus on Exceptional Children*. <https://doi.org/10.17161/foec.v42i8.6906>
- Hövel, D. (2020). Präventive Förderung durch Trainingsprogramme im inklusiven schulischen Setting. In H. Ricking, T. Bolz, B. Riess & M. Wittrock, *Prävention und Intervention bei Verhaltensstörungen* (S. 184–191). Kohlhammer.

- Hövel, D. C., Hagen, T., Hennemann, T., Hillenbrand, C. & Rietz, C. (2020). Psychische Gesundheit und Wohlbefinden im Klassenraum durch das Good Behavior Game (Team- Oriented Classroom Intervention to support Mental Health and Well Being – TEACH-WELL). In M. Grosche, J. Decristan, K. Urton, N. C. Jansen, G. Bruns & B. Ehl, *Sonderpädagogik und Bildungsforschung – Fremde Schwestern?* (S. 353–358). Klinkhardt.
- Kelm, J. L. & McIntosh, K. (2012). Effects of school-wide positive behavior support on teacher self-efficacy. *Psychology in the Schools*, 49, 137–147. <https://doi.org/10.1002/pits.20624>
- Konstantinidou, I., Dillenburger, K. & Ramey, D. (2023). Positive behaviour support: a systematic literature review of the effect of staff training and organisational behaviour management. *International Journal of Developmental Disabilities*, 69, 29–44. <https://doi.org/10.1080/20473869.2022.2123199>
- Lane, K., Rogers, L., Parks, R., Weisenbach, J., Mau, A., Merwin, M. & Bergman, W. (2007). Function-based interventions for students who are nonresponsive to primary and secondary prevention efforts: Illustrations at the elementary and middle school levels. *Journal of Emotional and Behavioral Disorders*, 15, 169–183. <https://doi.org/10.1177/10634266070150030401>
- Lauth, G. W. & Schlottke, P. F. (2019). *Training mit aufmerksamkeitsgestörten Kindern* (7. vollständig überarb. Aufl.). Beltz.
- Lee, A. & Gage, N. A. (2020). Updating and expanding systematic reviews and meta-analyses on the effects of school-wide positive behavior interventions and supports. *Psychology in the Schools*, 57, 783–804. <https://doi.org/10.1002/pits.22336>
- Linderkamp, F., Hennig, T. & Schramm, S. A. (2011). *ADHS bei Jugendlichen: Das Lerntraining LeJA*. Beltz.
- McIntosh, K. & Goodman, S. (2016). *Integrated Multi-Tiered Systems of Support*. Guilford Press.
- Mitchell, B. S., Hatton, H. & Lewis, T. J. (2018). An Examination of the Evidence-Base of School-Wide Positive Behavior Interventions and Supports Through Two Quality Appraisal Processes. *Journal of Positive Behavior Interventions*, 20, 239–250. <https://doi.org/10.1177/1098300718768217>
- Oswald, K., Safran, S. & Johanson, G. (2005). Preventing Trouble: Making Schools Safer Places Using Positive Behavior Supports. *Education & Treatment of Children*, 28, 265–278.
- Petermann, F. & Petermann, U. (2012). *Training mit aggressiven Kindern* (13. Aufl.). Beltz.
- Petermann, F., Petermann, U. & Nitkowski, D. (2016). *Emotionstraining in der Schule. Ein Programm zur Förderung der emotionalen Kompetenz*. Hogrefe.

- Pössel, P., Horn, A. B., Seemann, S. & Hautzinger, M. (2004). *Trainingsprogramm zur Prävention von Depressionen bei Jugendlichen: LARS&LISA: Lust an realistischer Sicht und Leichtigkeit im sozialen Alltag*. Hogrefe.
- Sanetti, L. M. & Collier-Meek, M. A. (2015). Data-Driven Delivery of Implementation Supports in a Multi-Tiered Framework: A Pilot Study. *Psychology in the Schools*, 52, 815–828.
- Scheithauer, H., Braun, V., König, L. Warncke, S. & Walcher, A. (2019). *Fairplayer. Manual. Klasse 5–6: Förderung von sozialen Kompetenzen. Prävention von Mobbing und Schulgewalt. Praxismanual für die Arbeit in Schulklassen*. Vandenhoeck & Ruprecht.
- Scheithauer, H., Bull, H. D., Walcher, A., Warncke, S. & Klapprott, F. (2019). *Fairplayer. Manual. Klasse 7–9: Förderung von sozialen Kompetenzen. Prävention von Mobbing und Schulgewalt. Theorie- und Praxismanual für die Arbeit mit Jugendlichen in Schulklassen*. Vandenhoeck & Ruprecht.
- Schultze-Krumbholz, A., Zagorscak, P., Roosen-Runge, A. & Scheithauer, H. (2018). *Medienhelden. Unterrichtsmanual zur Förderung von Medienkompetenz und Prävention von Cybermobbing* (2. überarb. Aufl.). Reinhardt.
- Sugai, G., Horner, R. H., Dunlap, G., Hieneman, M., Lewis, T. J., Nelson, C. M., Scott, T., Liaupsin, C., Sailor, W., Turnbull, A. P., Turnbull, H. R., Wickham, D., Wilcox, B. & Rief, M. (2000). Applying Positive Behavior Support and Functional Behavioral Assessment in Schools. *Journal of Positive Behavior Interventions*, 2, 131–143. <https://doi.org/10.1177/109830070000200302>
- Sugai, G. & Horner, R. H. (2009). Defining and describing schoolwide positive behavior support. In W. Sailor, G. Dunlap, G. Sugai & R. Hrner, *Handbook of positive behavior support* (pp. 307–326). Springer.
- Urban, M., Hövel, D. & Hennemann, T. (2018). *Ben & Lee. 3. und 4. Klasse. Programm zur Förderung sozial-emotionaler Kompetenzen in Verbindung mit fachlichen Zielen des Deutsch- und Sachunterrichts*. hpa edition.
- Voß, S., Blumenthal, Y., Mahlau, K., Marten, K., Diehl, K., Sikora, S. & Bodo, H. (2016). *Der Response-to-Intervention-Ansatz in der Praxis: Evaluationsergebnisse zum Rügener Inklusionsmodell*. Waxmann.
- Weidner, M. (2009). *Kooperatives Lernen in der Schule: Das Arbeitsbuch*. Kallmeyer.
- Wienen, A. W., Reijnders, I., van Aggelen, M. H., Bos, E. H., Batstra, L. & de Jonge, P. (2019). The relative impact of school-wide positive behavior support on teachers' perceptions of student behavior across schools, teachers, and students. *Psychology in the Schools*, 56, 232–241. <https://doi.org/10.1002/pits.22209>

Zaid, F. A. (2023). Staff and student perspectives and effects of positive behaviour support: a literature review. *Educational Psychology in Practice*, 1–16. <https://doi.org/10.1080/02667363.2023.2282458>