

Förderschwerpunkt Emotional-soziale Entwicklung

1 Einleitung

Die Entwicklung hin zu einem inklusiven Bildungssystem stellt nach internationalen Studien neue und herausfordernde Aufgaben für alle Beteiligten. Die größten Sorgen bereitet Lehrkräften in inklusiven Unterrichtsformen dabei die erfolgreiche Unterstützung bei herausfordernden Verhaltensweisen, während sie gleichzeitig den Bedürfnissen aller Schülerinnen und Schüler gerecht werden sollen (Forlin, Keen & Barrett 2008; Forlin & Chambers 2011).

Inklusive Bildung fordert nach der *UN-Konvention über die Rechte von Menschen mit Behinderungen* wirksame Unterstützung gemäß individueller Bedürfnisse: "Persons with disabilities receive the support required, within the general education system, to facilitate their effective education" (United Nations 2006, Art. 24, 3). Damit stellt sich der umfassende Auftrag, ein schulisches Angebot zur wirksamen Unterstützung zu gestalten, an dem alle Beteiligten partizipieren können (Bielefeldt 2010, Döbert & Weishaupt 2013, Hillenbrand 2013), insbesondere auch bei emotionalen und sozialen Risikobelastungen.

Der folgende Überblick bietet grundlegende Informationen zum fachlichen Diskussionsstand für die wirksame Förderung emotionaler und sozialer Kompetenzen. Welche Aufgaben stellen sich Lehrkräften in inklusiven Bildungssystemen? Ausgehend von empirischen Befunden, werden zunächst Aufgabenfelder für das konkrete Handeln von Lehrkräften benannt. Die dafür notwendigen wissenschaftlichen Grundinformationen, nämlich Begriffsklärung, grundlegende Daten zum Auftreten, zu den Ursachen und Entwicklungsverläufen, werden auf der Basis empirisch-quantitativer Studien verschiedener Wissenschaften zusammengefasst. Der Schwerpunkt liegt dann auf einem international bewährten pädagogischen Mehrebenenmodell zur präventiven und inklusiven Förderung bei Gefühls- und Verhaltensstörungen. Die nach wissenschaftlichen Kriterien als wirksam einzuschätzenden pädagogischen Maßnahmen zur Prävention und Intervention werden im Überblick vorgestellt und abschließend unterrichtliche Maßnahmen skizziert.

2 Aufgaben emotionaler und sozialer Unterstützung in inklusiven Bildungssystemen

Die wissenschaftliche Forschung zu inklusiven Bildungssystemen thematisiert häufig die zu erfüllenden Aufgaben und dazu notwendigen Kompetenzen von Lehrkräften. In Anlehnung an den *World Report on Disabilities* (WHO 2011, S. 222) lassen sich drei Kernkompetenzen für inklusive Bildung unterscheiden:

- Attitudes (Einstellungen, Haltungen),
- Knowledge (Wissen),
- Skills (Fertigkeiten, Handlungsmöglichkeiten).

Die aktuelle Diskussion fokussiert meist die Einstellungen und Haltungen (Hillenbrand, Melzer & Hagen 2013, S. 51; Swanson & Cocchiarella 2013, S. 205), allerdings erweist sich deren Veränderung als anspruchsvolle Aufgabe mit z. T. widersprüchlichen Ergebnissen (z. B. Kopp 2009, Male 2011). Besorgnisse der Lehrkräfte bleiben aufgrund der Unsicherheiten im Bereich von Knowledge und Skills sowie fehlender Unterstützung bestehen: "Teachers are generally fearful of inclusion because of their lack of knowledge or fear of little support" (Wilkins & Nietfield 2004, S. 116; vgl. Gökdere 2012, S. 2804). Die Professionalisierung sollte daher das Wissen und Können von Lehrkräften stärken, das zur Bewältigung von Aufgaben innerhalb inklusiver Bildung hilfreich ist. Mithilfe eines systematischen Reviews des internationalen empirischen Forschungsstands (quantitative und qualitative Studien, insgesamt 1472 Lehrkräfte erfasst) zu den Aufgaben von Lehrkräften in inklusiven Bildungssystemen, und zwar von allgemeinen Schulen und von sonderpädagogischen Fachkräften, lassen sich zentrale Aufgabenstellungen bestimmen, die für die Förderung bei sonderpädagogischem Förderbedarf zu beachten sind (Melzer et al. 2015).

Die 440 ermittelten Treffer wurden einer systematischen, kriterienorientierten Analyse unterzogen, sodass 20 Studien in die Detailanalyse gingen. Die Ergebnisse erlauben die Definition von vier gemeinsamen Aufgabenbereichen für alle Lehrkräfte, nämlich Unterricht, Kooperation, Förderplanung sowie eigene Professionalisierung. In diesen Bereichen finden sich Aufgaben, die gemeinsam durch Lehrkräfte der allgemeinen Schule oder spezialisiert durch sonderpädagogische Lehrkräfte erfüllt werden (Melzer et al. 2015, S. 73 ff.).

Im *Unterrichten* zeigen sich die meisten Gemeinsamkeiten, die neben den klassischen Aufgaben der Vorbereitung, Durchführung und Reflexion des Unterrichtsprozesses insbesondere die verschiedenen Formen des Co-Teachings beinhalten. Die Forderung der UN-Konvention nach effektiver Unterstützung aller Schülerinnen und Schüler wird durch den Einsatz wirksamer, evidenzbasierter Maßnahmen und Unterrichtsmethoden sowie deren Evaluation beschrieben. Die Studien decken hier auch Unterschiede auf: Sonderpädagogische Fachkräfte unterstützen auch die Gruppe im Klassenunterricht und sind insbesondere für die Förderung in der Kleingruppe zuständig, während die Lehrkraft der allgemeinen Schule die Heterogenität der gesamten Klasse im Blick hat und für einzelne

Schülerinnen und Schüler Modifikationen des eigenen Unterrichts (Differenzierung) leistet. Die *Kooperation* benennt ebenso gemeinsame Aufgaben, insbesondere die Elternarbeit und die Kooperation mit anderen Professionen. „Während für die Lehrkräfte der allgemeinen Schule jedoch die Kooperation v. a. mit sonderpädagogischen Lehrkräften und Assistenzkräften genannt wird, *koordinieren* die sonderpädagogischen Lehrkräfte die Kooperationen und leiten Assistenzkräfte an“ (Melzer et al. 2015, S. 76). Die Aufgabenbereiche *Förderplanung* und *eigene Professionalisierung* gelten für beide Gruppen von Lehrkräften, allerdings zeigen sich darin jeweils spezifische Aufgaben. Die Studien zeigen eine klare Aufgabenteilung, die jedoch nicht unproblematisch zu werten ist: Während die sonderpädagogische Lehrkraft die Förderplanung erstellt, konzipiert und Informationen zur Realisierung an die Lehrkraft der allgemeinen Schule weitergibt, stellt sich für Lehrkräfte der allgemeinen Schule die Aufgabe, diese Planung zu verstehen (!) und umzusetzen. Diese Beschreibung drückt eine fehlende, vielleicht aufgrund der Rahmenbedingungen bisher nicht mögliche Kooperation aus, die zur Weiterentwicklung auffordert. Die *eigene Professionalisierung* stellt für beide Gruppen eine Aufgabe dar, während jedoch sonderpädagogische Lehrkräfte gezielte und spezialisierte Inhalte, z. B. Trainings, suchen und nutzen, thematisiert die Professionalisierung der Lehrkräfte der allgemeinen Schule stärker Aspekte der curricularen Adaption und des professionellen Selbstverständnisses angesichts des Auftrags inklusiver Bildung.

Angesichts der seit ca. 30 Jahren bestehenden Erfahrungen im Aufbau eines inklusiven Bildungssystems (McLeskey et al. 2012) lassen sich aus den vorliegenden Studien zumindest empirische Hinweise für die Aufgabenstellungen für Lehrkräfte in inklusiven Bildungssystemen bestimmen, die einerseits an klassischen Aufgabenbestimmungen anknüpfen (Unterrichten, Kooperieren) und zugleich neues Wissen und Können (Förderplanung, Professionalisierung) verlangen. Die Studien belegen die gemeinsamen und kooperativ zu lösenden Aufgaben für inklusive Bildung, die sich jedoch je nach Professionalisierung für Lehrkräfte der allgemeinen Schule oder sonderpädagogischer Fachkräfte durchaus unterscheiden. Die auch international zu beobachtende Spezialisierung von Lehrkräften stellt nach diesem Ansatz keinen Widerspruch zu einem inklusiven Bildungsverständnis dar, sondern ermöglicht die Erfüllung des Auftrags inklusiver Bildung (Hillenbrand, Melzer & Hagen 2013). Differenten Ansätze favorisieren hingegen eine grundlegende Veränderung der Lehrerbildung (Heinrich, Urban & Werning 2013): die Auflösung der bestehenden sechs Lehramtstypen und die Entwicklung hin zu einer stufenbezogenen Lehrerbildung, jeweils auch mit sonderpädagogischer Qualifikation. Zumindest für die kurzfristigen Handlungsempfehlungen zum Aufbau eines inklusiven Bildungssystems lassen sich dennoch Übereinstimmungen feststellen (Heinrich et al. 2013, S. 104 ff.): Maßnahmen der Fort- und Weiterbildung, Implementation zentraler Themen sonderpädagogischer Unterstützung in allen Phasen der Lehrerbildung, der Aufbau professioneller Unterstützungssysteme, Kooperation und Supervision sowie die

Qualifizierung von Schulleitungen. Die grundlegenden Wissensbestände für die Unterstützung bei emotionalem und sozialem Unterstützungsbedarf leisten dazu wichtige Beiträge.

3 Grundlegung

Verbreitung

Die in den vorliegenden Studien berichteten Prävalenzraten zeigen verschiedene Häufigkeiten in Abhängigkeit von der Definition des Phänomens, dem Design der Studie, den befragten Personen und genutzten Messinstrumente (Ihle & Esser 2008). Eine häufig zitierte Zusammenfassung der wichtigsten internationalen Studien in den Industrienationen nach den Kriterien der Weltgesundheitsorganisation (Ihle & Esser 2002) berichtet von 15 bis 22 % aller Kinder und Jugendlichen, die im Zeitraum von sechs Monaten eine oder mehrere psychische Störungen aufweisen. Repräsentative und aktuelle Daten aus Deutschland liefert der *Kinder- und Jugendgesundheitsurvey (KiGGS-Studie)* des Robert-Koch-Instituts, die in bisher zwei Erhebungswellen (2003 bis 2006 und 2009 bis 2012) erfolgte und die Einschätzung von Eltern 3- bis 17-jähriger Kinder und Jugendlicher erhebt (Hölling et al. 2014). Die Studie verfolgt das Ziel, „im Sinne des Präventionsgedankens von Public Health eine Risikogruppe zu definieren und Anhaltspunkte für Prävention und Intervention zu liefern“ (ebd., S. 816), gerade daher sind die Befunde für pädagogisches Handeln von besonderer Relevanz. Im Ergebnis stellen 20,2 % der Kinder und Jugendlichen eine „Risikogruppe für psychische Auffälligkeiten“ (ebd.) dar, die nach dem genutzten Instrument (Strengths and Difficulties Questionnaire) grenzwertige oder bereits auffällige psychische Phänomene aufweisen. Die Befunde sind über die beiden Erhebungszeiträume hinweg stabil. Die *BELLA-Studie*, die auf einer repräsentativen Teilstichprobe der *KiGGS-Studie* basiert, identifiziert 10 % der 7- bis 17-jährigen Kinder und Jugendlichen, die von einer klinisch relevanten Störung über einen längeren Zeitraum betroffen sind (Ravens-Sieberer et al. 2015, S. 659). Zudem berichten die Eltern von deutlichen Belastungen in einem oder mehreren Lebensbereichen (Hölling et al. 2014, S. 815). Eine besondere Häufung zeigt sich im Alter zwischen 7 und 13 Jahren. Auch die Geschlechtsunterschiede sind deutlich: 11,5 % der Mädchen werden von den Eltern als auffällig eingeschätzt im Vergleich zu 17,8 % der Jungen. Allerdings gleichen sich die Häufigkeiten im Jugendalter an. Gut belegte Risikofaktoren stellen der Migrationshintergrund und ein niedriger sozioökonomischer Status dar. Die Prävalenzraten der *KiGGS-* bzw. *BELLA-Studie*, also eine Häufigkeit von 20 % aller Kinder und Jugendlichen mit Risikobelastungen und vorhandenen psychischen Störungen, decken sich mit Befunden aus weiteren Studien: Barkmann und Schulte-Markwort (2012) errechneten in einer Meta-Analyse aus insgesamt 34 epidemiologischen Primärstudien zur Prävalenz von Gefühls- und Verhaltens-

störungen von Kindern und Jugendlichen in Deutschland aus dem Zeitraum 1953 bis 2007 eine durchschnittliche störungsübergreifende Prävalenzrate von rund 20 % (vgl. Casale et al. 2018), die auch in pädagogischen Untersuchungen Bestätigung finden (Hartmann et al. 2003). Die Probleme zeichnen sich zudem durch eine hohe Stabilität aus und lassen sich bei ca. 50 % bis ins Erwachsenenalter nachweisen (Ihle & Esser 2008). Dennoch erhält nur ein kleiner Teil der betroffenen Kinder und Jugendlichen fachliche Hilfen durch Angebote des medizinischen Systems oder aus der Jugendhilfe (Ravens-Sieberer et al. 2015, S. 660), auch international lässt sich ein sogenannter "service gap" konstatieren (Forness, Kim & Walker 2012).

Die Frage der Ätiologie wird gemäß einem interaktionistischen Entwicklungsmodell im komplexen Zusammenwirken verschiedener Entwicklungsfaktoren auf biologischer, sozialer und psychischer Ebene gesehen (Petermann 2013). Die Resilienzforschung (Opp & Fingerle 2007) identifiziert durch Längsschnittstudien zahlreiche Faktoren, die eine protektive Wirkung auf die kindliche Entwicklung ausüben und die Wirkung von Risikofaktoren abpuffern können. Die Entstehung von Gefühls- und Verhaltensstörungen ist somit das Ergebnis eines je individuellen Entwicklungspfades, der durchaus positiv beeinflussbar ist.

Die Feststellung einer Risikolage, wie sie in den dargestellten Prävalenzstudien zugrunde gelegt wird, muss unterschieden werden von der schuladministrativen Feststellung eines sonderpädagogischen Förderbedarfs. Nur ein kleiner Teil der in den epidemiologischen Studien ermittelten Häufigkeiten spiegelt sich in der Förderquote im Förderschwerpunkt emotionale und soziale Entwicklung wider: Ungefähr 15 % aller Schülerinnen und Schüler mit einem sonderpädagogischen Förderbedarf in Deutschland, und damit ca. 1,2 % aller Schülerinnen und Schüler von 6 bis 15 Jahren im deutschen Bildungssystem, erhalten aktuell eine entsprechende Diagnose. Gegenüber früheren Befunden stellt dies immerhin eine Verdreifachung dar (KMK 2016), durch den Ausbau inklusiver Beschulungsformen besuchen bundesweit mehr als die Hälfte aller Schülerinnen und Schüler mit diesem Förderbedarf im Bereich der *Emotionalen und sozialen Entwicklung* eine allgemeine Schule, seltener erfolgt der Besuch einer spezifischen Förderschule. Diese Gruppe zeichnet sich jedoch durch sehr hohe Risikobelastungen aus: In der Studie von Schmid und Kollegen (2007, S. 284) wiesen die ca. 600 Schülerinnen und Schüler, die auf der Basis einer solchen Diagnose eine Förderschule für Erziehungshilfe in Baden-Württemberg besuchten, multiple und klinisch stark ausgeprägte Störungen auf. Schülerinnen und Schüler von Schulen für Erziehungshilfe sind demnach als eine der am stärksten durch psychische Risiken und Auffälligkeiten belastete Gruppe von Kindern und Jugendlichen zu verstehen, bei ihnen „zeigt sich eine sehr hohe Belastung sowohl in der internalisierenden als auch, wie erwartet, noch etwas stärker in der externalisierenden Gesamtskala [...] Vergleichbar klinisch auffällige Werte erreichen nur 2 % der allgemeinen Bevölkerung“ (Schmid et al. 2007, S. 285). Zugleich zeigt sich selbst bei einer solch hohen Belastung eine deutliche Unterversorgung: Nur die Hälfte

der Stichprobe erhielt kinder- und jugendpsychiatrische Hilfen bei gleichzeitig hoher Inanspruchnahme sozialpädagogischer Maßnahmen.

Die dargestellte Differenz von Prävalenzraten bei Risikolagen im Kindes- und Jugendalter und der deutlich geringeren Häufigkeit von Diagnosen im Schulsystem stellt die Dringlichkeit einer *präventiven* Unterstützung emotionaler und sozialer Entwicklungsprozesse heraus, die möglichst in allen Bildungsinstitutionen, von der Kindertagesstätte über die Grundschulen bis hin zu Schulformen der Sekundarstufe II, systematisch erfolgen sollte – gerade auch um Risikoverläufe und damit in Zusammenhang stehende Diagnosen sonderpädagogischer Unterstützungsbedarfe bis hin zum Besuch spezieller Institutionen zu vermeiden. Die Befunde belegen zudem, dass viele Kinder und Jugendliche mit psychischen Risikolagen bisher weder eine sonderpädagogische Unterstützung noch eine Hilfe durch das medizinische oder soziale Versorgungssystem erhalten. Angesichts der Stabilität psychischer Probleme und ihrer Bedeutung für die Bildungslaufbahn sollten jedoch alle Möglichkeiten der Unterstützung, insbesondere jedoch präventive Hilfen intensiv genutzt und ausgebaut werden (Najaka, Gottfredson & Wilson 2001; Reinke et al. 2008). Gerade die Schule gilt als das wichtigste Setting für präventive Maßnahmen, die insbesondere durch die Resilienzforschung wertvolle Ansatzpunkte gewinnen (Beelmann 2008, Brezinka 2003, Hillenbrand & Hennemann 2005).

Begriff

Die den Prävalenzstudien zugrundeliegenden Symptombeschreibungen bilden ein sehr breites Spektrum von emotionalen und verhaltensbezogenen Phänomenen ab und fassen sie unter einem Begriff („Verhaltensauffälligkeit“, „psychische Störung“) zusammen. Der jeweils verwendete Begriff zieht also sehr unterschiedliche Erscheinungsweisen zusammen, er stellt einen „Kontraktionsbegriff“ (Hillenbrand 1996) dar. Die unterschiedlichen Disziplinen (Medizin, Psychologie, Sonderpädagogik) nutzen durchaus unterschiedliche Zugänge zur Thematik und auch unterschiedliche Begrifflichkeiten (Hillenbrand 2008a, S. 67 ff.). Die verschiedenen Theoriekonzeptionen der Pädagogik bei Verhaltensstörungen, von tiefenpsychologischen über behaviorale bis zu konstruktivistischen Ansätzen, bedingen auch sehr unterschiedliche Begriffsbildungen und Definitionen (Hillenbrand 2008b), die grundsätzlicher Kritik ausgesetzt sind (z. B. Schlee 1989).

Bildungspolitisch und schulpraktisch relevant ist die Umschreibung der Kultusministerkonferenz:

Sonderpädagogischer Förderbedarf ist bei Kindern und Jugendlichen mit Beeinträchtigungen der emotionalen und sozialen Entwicklung, des Erlebens und der Selbststeuerung anzunehmen, wenn sie in ihren Bildungs-, Lern- und Entwicklungsmöglichkeiten so eingeschränkt sind, dass sie im Unterricht der allgemeinen Schule auch mit Hilfe anderer Dienste nicht hinreichend gefördert werden können. (KMK 2000, S. 10 f.)

International findet der fachwissenschaftliche Terminus „Gefühls- und Verhaltensstörung“, der vom US-amerikanischen Fachverband *Council for Children with Behavior Disorders (CCBD)* vorgeschlagen wurde, Verwendung. Der dort verwendete Begriff bietet zudem die Vorteile einer interdisziplinären Verständigungsebene sowie der expliziten Berücksichtigung der Emotionen (Forness & Knitzer 1992, nach Opp 2003, S. 509f.). In diesem Zusammenhang sind drei diagnostische Dimensionen relevant:

- Intensität, d. h., längere Zeitdauer und höherer Schweregrad der Symptome;
- Ökologie, d. h., die Symptome treten in mindestens zwei Settings auf, von denen eines die Schule ist, und
- Integration, d. h., für die Teilhabe an der Gesellschaft sind spezifische Hilfen erforderlich.

Diese Dimensionen weisen auf einen Bedarf an sonderpädagogischer Unterstützung im Bereich der *emotionalen und sozialen Entwicklung* hin.

Die durch den Terminus bezeichneten Auffälligkeiten können in einer sehr einfachen Klassifikation in vier Klassen unterteilt werden, die erneut die Unterschiedlichkeit der in den Blick genommenen Gefühls- und Verhaltensprobleme dokumentiert (nach Myschker & Stein 2014).

Überblick zur Klassifikation von Gefühls- und Verhaltensstörungen	
<i>Externalisierende Störungen</i>	Aggression, Hyperaktivität, Aufmerksamkeitsstörung, Impulsivität
<i>Internalisierende Störungen</i>	Angst, Depression, Minderwertigkeit, Trauer, Interessenlosigkeit, Schlafstörungen, somatische Störungen
<i>Sozial unreifes Verhalten</i>	Konzentrationschwäche, altersunangemessenes Verhalten, leicht ermüdbar, leistungsschwach
<i>Sozialisiert delinquentes Verhalten</i>	Gewalttätigkeit, Reizbarkeit, Verantwortungslosigkeit, leichte Erregbarkeit, niedrige Hemmschwellen

Abb. 1: Überblick zur Klassifikation von Gefühls- und Verhaltensstörungen

Die berichtete Häufigkeit spezifischer Störungsformen unterscheidet zwischen Angststörungen (ca. 18 %), depressiven und aggressiv-dissozialen Störungen (ca. 10 %) und hyperkinetischen Störungen wie ADHS (ca. 4 %) (Forness et al. 2012). In den genannten Störungsformen zeigt sich eine große Dynamik: Häu-

fig sind mehrere Formen (Komorbidität) zugleich zu beobachten und Übergänge sind ebenfalls festzustellen (Schmid et al. 2007). Das gleichzeitige Auftreten von Lern- und Verhaltensstörungen im Sinne eines gegenseitigen „Overlaps“ (Ricking 2005, S. 235) wird bei ca. 50 % der betroffenen Kinder und Jugendlichen beobachtet (Klauer & Lauth 1997).

4 Schulbasierte Prävention und Intervention

Die Schule in einem inklusiven Bildungssystem hat nicht nur den Auftrag, wirkungsvoll die emotionale und soziale Entwicklung zu unterstützen (s. o.), sondern besitzt auch große Chancen zur Prävention und psychosozialen Gesundheitsförderung (Brezinka 2003, Casale et al. 2018, Reicher & Jauk 2012):

- Zugänglichkeit: Alle Kinder und Jugendlichen können (und müssen) die Schule besuchen.
- Erreichbarkeit der Zielgruppe: Die Schule erreicht grundsätzlich die gesamte Gruppe der schulpflichtigen Kinder und Jugendlichen.
- Ökonomie: Personelle und materielle Ausstattung ist vorhanden, häufig besteht zudem eine grundlegende Qualifikation des Personals, insbesondere von Lehrkräften, für die Entwicklungsförderung der Zielgruppe.
- Legitimation: Der Auftrag zur präventiven Unterstützung wird meist in den rechtlichen Grundlagen festgelegt.

Erfolgreiche Bildungsprozesse selbst stehen in einem Zusammenhang mit Wohlbefinden und psychosozialer Gesundheit (Casale et al. 2018).

Der Ansatz bei der Prävention zeigt sich empirisch als erfolgversprechender als reaktive Handlungsformen, in den letzten Jahren konnten Mehrebenenmodelle der Prävention mit dem Einsatz evidenzbasierter Verfahren erprobt und empirisch bestätigt werden (Fairbanks et al. 2007, Saeki et al. 2011, Keller-Margulis 2012, Voß et al. 2016).

Mehrebenenmodell der Prävention

Systeme inklusiver Unterstützung konnten insbesondere dann als wirksam identifiziert werden, wenn eine enge Verknüpfung von Diagnostik und Unterstützung auf mehreren Ebenen im multiprofessionellen Team erfolgt. Sie orientieren sich an drei Leitprinzipien (vgl. Casale et al. 2018):

- Entscheidungen über Maßnahmen werden datenbasiert und damit auf Grundlage diagnostischer Befunde getroffen;
- genutzte Methoden zur Diagnostik und Förderung sind in ihrer Wirksamkeit wissenschaftlich evaluiert (evidenzbasiert);
- Diagnose und Unterstützung erfolgen im multiprofessionellen Team.

Die Unterstützung durch das Lernangebot der Schule (Intervention) dient dem Ziel einer bestmöglichen Entwicklung der Schülerinnen und Schüler (Response),

dazu erfolgt eine enge Verknüpfung von Diagnostik und Förderung. Die Intensität und der Umfang der eingesetzten Maßnahmen zur Unterstützung erfolgen nach den festgestellten Bedürfnissen der Schülerinnen und Schüler, sie sollten je nach individuellem Förderbedarf intensiviert werden. In den inklusiven Bildungssystemen in angelsächsischen und skandinavischen Ländern wird dazu häufig das *Response-to-Intervention-Modell* (vgl. Huber & Grosche 2012, Keller-Margulis 2012) eingesetzt, das auch in Deutschland bereits erfolgreich erprobt wurde (Mahlau et al. 2011, Voß et al. 2016). Das Mehrebenenmodell in drei Stufen beinhaltet Strategien mit ansteigender Intensität (Freeman & Sugai 2013, Hagen et al. 2018, Lewis et al. 2014, Sugai et al. 2014).

- Die universelle Prävention (Stufe 1) formuliert, auf Schulebene verankert, für alle Schülerinnen und Schüler klare Verhaltenserwartungen und wird durch die Unterrichtung von Regeln und Verfahrensweisen konkretisiert im Klassenraum. Sozial-emotionales Lernen, qualitativ hochwertiger Unterricht mit hohem Aktivierungspotenzial, regelmäßige positive Verstärkung sozial adäquaten Verhaltens auf Schul-, Klassen- und individueller Ebene ist etabliert. Bei erwartungswidrigen Verhaltensformen folgen konsistent logische Konsequenzen, die jedoch möglichst wenig Aufwand erfordern und die Beziehung zwischen den Beteiligten möglichst wenig belasten. Die systematische Erfassung von Problemverhalten als Basis schulischer Entscheidungsprozesse dient der systematischen Identifikation von Problemkonstellationen. Das konsequente Monitoring der Schülerinnen und Schüler, insbesondere in weniger formalisierten Situationen (Pause, Essen, Schulweg), reduziert bereits die Möglichkeit einer Konfliktentwicklung.
- Die selektive Prävention (Stufe 2) bietet Unterstützung für Schülerinnen und Schüler, die auf die universellen Maßnahmen nicht ausreichend ansprechen. Nach internationalen Erfahrungen wird von ca. 10–15 % der Kinder und Jugendlichen ausgegangen, allerdings in starker Abhängigkeit vom Einzugsgebiet und dessen Risikobelastung. Auf dieser Ebene, die vor allem auf Schul-, Klassen- und Kleingruppenebene realisiert wird, finden Interventionsstrategien zur Verhaltensänderung, z. B. Trainings in den Bereichen *Selbstregulation und Sozialkompetenz, Peer-to-Peer-Ansätze, Verhaltensverträge, Schülerfeedback, gezielte Lern- und Verhaltensunterstützung*, als intensivere Maßnahmen in Weiterführung der Stufe 1 Verwendung. Die datengestützte Identifikation, Maßnahmenplanung und Förderung bei vorhandenen Risiken sind die Grundprinzipien. Eine regelmäßige Evaluation der Förderung in kurzen Zeitabständen, die Planung und Vereinbarung der Maßnahmen in einem Team pädagogischer Fachkräfte, das die verantwortliche Lehrkraft bei der Umsetzung und Evaluation unterstützt und begleitet, konkretisieren diese Grundlagen.
- Die indizierte Prävention (Stufe 3) stellt intensive, sehr individualisierte Unterstützungsmaßnahmen bei hohen Entwicklungsrisiken auf der Basis umfangreicher Diagnostik und individueller Förder- bzw. Entwicklungsplanung

dar. Zugleich werden die Maßnahmen von Stufe 1 und 2 weitergeführt. Die funktionale Verhaltensanalyse und -unterstützung, die Maßnahmenplanungen zum Rückgang von Problemverhalten, der Aufbau von Kompetenzen unter Einbezug des Umfelds bilden Elemente eines Handlungskonzepts, das durch Vereinbarung und Umsetzung der Maßnahmen im multiprofessionellen Team realisiert wird. Die enge Kooperation mit den Eltern und den Schülerinnen und Schülern selbst sowie die Einbindung außerschulischer Unterstützungssysteme gehen über die engere unterrichtliche Arbeit hinaus und sind für solch hochriskante, jedoch seltene Entwicklungsverläufe (ca. 1 %) unverzichtbar.

Zur Umsetzung des Ansatzes für den Bereich emotionaler und sozialer Unterstützung finden also regelmäßige Evaluationen und Lernbegleituntersuchungen durch universell eingesetzte Screenings bis zu sehr individualisierten Formen der Verlaufsdagnostik (Casale, Hennemann & Grosche 2015) statt, sodass frühzeitig die entstehenden Probleme in der emotional-sozialen Entwicklung erkannt und beantwortet werden können.

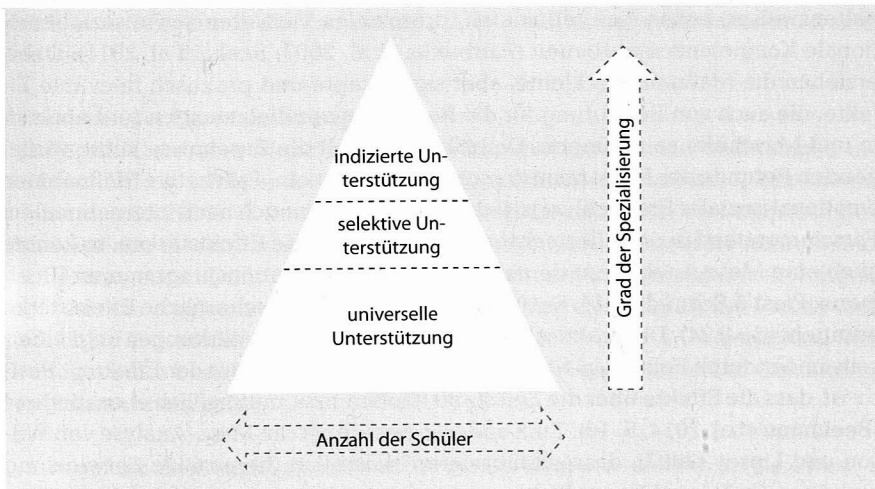


Abb. 2: Responsives Handlungsmodell in drei Stufen (nach McLeskey & Waldron 2011, S. 55)

Die Kritik an diesem Rahmenkonzept formuliert insbesondere Bedenken gegen die mangelnde Beachtung praktischer Umsetzungsprobleme, der zu geringen Prüfung der Wirkung bei hohen Förderbedarfen, der Relativität und Kontextabhängigkeit bei der Bestimmung von Zielgruppen, die zu kurz kommende Reflexion des Diagnoseprozesses und dem Fehlen schülerbezogener Daten zur Auswahl geeigneter Maßnahmen der Unterstützung (Reynolds & Shaywitz 2009). Generell fehlt es bisher an einer breit abgesicherten empirischen Evidenz (ebd.).

Auch der Vorwurf einer Selbsterhaltung des Fachs Sonderpädagogik durch das Modell wird vorgebracht (Ferri 2012) oder auf die mangelnde Sensibilität für kulturelle Diversität verwiesen (Artiles et al. 2010). Die Diskussion solch grundlegender Fragen ist keineswegs abgeschlossen, dennoch erfolgt weltweit eine breite Umsetzung des Modells. Das Gesetz der USA zur Realisierung inklusiver Bildungssysteme, der "Individuals With Disabilities Education Act", unterstützt deutlich die Vorgehensweise eines solchen Mehrebenenmodells der Prävention (Gersten, Jayanthi & Dimino 2017, S. 245) und ein nationales, aufwendiges Evaluationsprojekt mit teilweise ernüchternden Ergebnissen wurde durchgeführt (ebd.).

Das Modell wurde in Deutschland im Rahmen des *Rügener Inklusionsmodells* erprobt und konnte auf seine Wirksamkeit geprüft werden (Voß et al. 2016): Es zeigen sich leicht bessere Einschätzungen der sozialen und emotionalen Risikobelastungen von Schülerinnen und Schülern im Modellversuch gegenüber einer Vergleichsgruppe. Auffällig ist die signifikant geringere Zahl von Diagnosen sonderpädagogischen Förderbedarfs mit dem Förderschwerpunkt emotionale und soziale Entwicklung (Voß et al. 2016, S. 142). In Verbindung mit internationalen Studien (vgl. Casale et al. 2018) können die Befunde als erste Hinweise auf die positiven Wirkungen des Ansatzes interpretiert werden: Problematische Verhaltensweisen lassen sich reduzieren, prosoziales Verhalten sowie sozial-emotionale Kompetenzen aufbauen (Fairbanks et al. 2007, Saeki et al. 2011). Dabei erzielten die Maßnahmen kleine, aber signifikante und praktisch relevante Effekte, die auch von Bedeutung für die Reduktion von Belastungen für Lehrkräfte und Mitschüler sein können. Damit ordnen sich die Ergebnisse in die vorliegenden Befunde der Präventionsforschung sehr gut ein: Präventive Maßnahmen emotional-sozialer Entwicklungsförderung erreichen auch nach internationalem Forschungsstand in den allermeisten Studien nur kleine Effektstärken, so konnte auch eine Meta-Analyse zu deutschsprachigen Präventionsprogrammen (Beelmann, Pfof & Schmidt 2014, S. 10) nur eine kleine durchschnittliche Effektstärke ermitteln ($d = 0,24$). Die praktische Bedeutsamkeit kleiner Wirkungen liegt einerseits in der durch FollowUp-Studien belegten Langfristigkeit der Effekte: „Positiv ist, dass die Effekte über die Zeit stabil blieben bzw. mutmaßlich eher stiegen“ (Beelmann et al. 2014, S. 10). Zum anderen berechnet die Meta-Analyse von Wilson und Lipsey (2007), dass schulbasierte Prävention die positive Entwicklung mehrerer Kinder und Jugendlicher positiv unterstützt und sich dadurch die Häufigkeit von massiven Konflikten aller Wahrscheinlichkeit nach deutlich reduziert: "That is, if 15 % of the students were getting into fights before intervention, the average effect of the demonstration projects would amount to a reduction of that rate to about 8 %, approximately half of the baseline rate" (Wilson & Lipsey 2007, S. 147). In diesem Kontext sind die umfangreichen Erfahrungen im *Rügener Modell* nicht nur aufgrund der Implementation eines internationalen Konzepts, sondern auch aufgrund der ermittelten Wirkungen durchaus ermutigend.

Ein ähnliches Rahmenkonzept bietet der *School Wide Positive Behavior Support (SWPBS)-Ansatz* (Mitchell & Bradshaw 2013, Sugai et al. 2014). Diese Kon-



zeption fokussiert insbesondere den Erziehungsauftrag der Schule, um Schülerinnen und Schüler bei der Entwicklung von sozial-emotionalen Kompetenzen, Urteilsfähigkeit und Handlungskompetenzen zu unterstützen. Ausgehend von der Grundannahme, dass Erfolge im akademischen Lernen untrennbar mit sozial-emotionalem Lernen verknüpft sind, zielt der Ansatz *School Wide Positive Behavior Support* auf die Entwicklung des Klassenklimas und einer positiven Schulkultur, um eine lernförderliche Umgebung zu gestalten (Hennemann et al. 2015).

Die Wirksamkeit eines solchen Mehrebenenmodells hängt entscheidend von den eingesetzten Maßnahmen ab, sie sollten kritisch wissenschaftlich überprüft, also evidenzbasiert sein. Welche Verfahren können dafür Verwendung finden?

Die internationale Forschung deckt zwei sich ergänzende Ansätze zur emotionalen und sozialen Entwicklungsförderung auf (Durlak et al. 2011): einerseits die sichere Gestaltung der Lernumgebung, insbesondere durch ein gutes Classroom Management, und andererseits die gezielte Förderung emotionaler und sozialer Kompetenzen durch fundierte Förderprogramme. Die Meta-Analyse belegt nicht nur einen Gewinn an emotional-sozialen Kompetenzen, sondern zugleich eine Steigerung des Lernerfolgs der so unterstützten Schülerinnen und Schüler.

Maßnahmen des Classroom Managements

Der Begriff *Classroom Management* (Kounin 2006) meint alle Maßnahmen einer Lehrkraft zur erfolgreichen Gestaltung des Lehr-Lernprozesses (Hennemann & Hillenbrand 2010). Gemeint ist die Planung, Organisation und Interesse gewährleistende Strukturierung des Unterrichts mit klaren Regeln für Abläufe und Verhaltensweisen. Dadurch reduziert sich nicht nur die Anzahl der Störungen im Unterricht, zugleich erfolgt eine wirksame Unterstützung für die soziale und emotionale Entwicklung (Durlak et al. 2011; Wilson, Lipsey & Derzon 2003). Der Grundgedanke besteht dabei in der proaktiven, vorausschauenden Gestaltung des Unterrichtsablaufs.

Lehrkräfte, die sich mit Erfolg an diesen Prinzipien orientierten und sich auf diese Weise prospektiv-vorausschauend und proaktiv verhalten, haben nachweislich weniger Schwierigkeiten mit der Klasse und gewinnen somit mehr Zeit und Ressourcen, die dem eigentlichen Unterrichtsgeschehen zugute kommen. (Helmke 2005, S. 84)

Nicht die *Reaktion* von Lehrkräften auf Störungen, vielmehr die *präventive* Gestaltung des Unterrichts zur Vermeidung von Störungen führt demnach zu positiven Entwicklungsfortschritten. Gutes *Classroom Management* erhöht zugleich die Erfolgchancen für das akademische Lernen von lernschwächeren Schülerinnen und Schülern – und damit profitieren sowohl Lehrkräfte als auch Lernende, sowohl mit als auch ohne Beeinträchtigungen.

Die präventive Gestaltung des Unterrichts durch gutes *Classroom Management* fasst Evertson in elf Prinzipien zusammen (Hennemann & Hillenbrand 2010, Martenstein & Hillenbrand 2013). Sie können als wirksame Maßnahmen auf universeller Ebene eingesetzt werden. Der Schwerpunkt liegt bei proaktiven Maßnahmen, die das Auftreten von Störungen zu vermeiden suchen, hingegen fokussieren nur zwei Prinzipien die Reaktion auf störende Handlungsformen.

Klassenraum vorbereiten	<i>Proaktive Strategien</i>
Regeln und Verfahrensweisen planen und unterrichten	
Konsequenzen festlegen	
positives Lernklima schaffen	
Beobachten der Schüler ermöglichen	
Lernende im Unterricht aktivieren	
Verantwortlichkeit der Schüler verdeutlichen	
unterrichtliche Klarheit sicherstellen	
kooperative Lernformen einsetzen	
Störungen frühzeitig unterbinden	<i>Reaktive Strategien</i>
Strategien für potenzielle Probleme bereithalten	

Abb. 3: Prinzipien wirksamen Classroom Managements

Diesen Prinzipien werden in spezifischen Maßnahmen konkretisiert (Martenstein & Hillenbrand 2013, Hillenbrand 2016). Nach den vorliegenden umfangreichen wissenschaftlichen Befunden wirken solche Maßnahmen unterschiedlich je nach den besonderen Bedürfnissen der Schülerinnen und Schüler. Auf Basis der Evaluationsstudien lässt sich eine Zuordnung zur Intensität des Bedarfs an Unterstützung herstellen. Nach Sayeski und Brown (2011) können dadurch spezifische Maßnahmen in die Struktur des Mehrebenenmodells eingeordnet werden (vgl. Abb. 4).

Ein wichtiger Hinweis ist gerade aufgrund der Entwicklung zu einem inklusiven Lernen zu geben: Der praktische Einsatz von Maßnahmen der selektiven oder indizierten Stufe erfordert nicht zwangsläufig die unterrichtsorganisatorische Trennung in verschiedene Gruppen, oftmals erfolgt der Einsatz im allgemeinen Setting. Beispielsweise stellt das *Good Behavior Game* ein konkretes Unterrichtsverfahren auf der selektiven Stufe dar (Barrish, Saunders & Wolfe 1969), mit dem insbesondere bei vorhandenen Problemen im Bereich der *Aufmerksamkeit* und bei externalisierenden Verhaltensweisen, also auf der selektiven Stufe, eine bessere Beachtung von Klassenregeln erreicht wird. Es ist eine der international am besten evaluierten Maßnahmen mit überraschenden Langzeiteffekten (Tingstrom, Sterling-Turner & Wilczynski 2006). Der praktische Einsatz erfolgt in der allgemeinen Klasse: Ein Wettkampfspiel wird simuliert, dafür trainieren die Schülergruppen die Beachtung der gemeinsam formulierten Regeln und welche

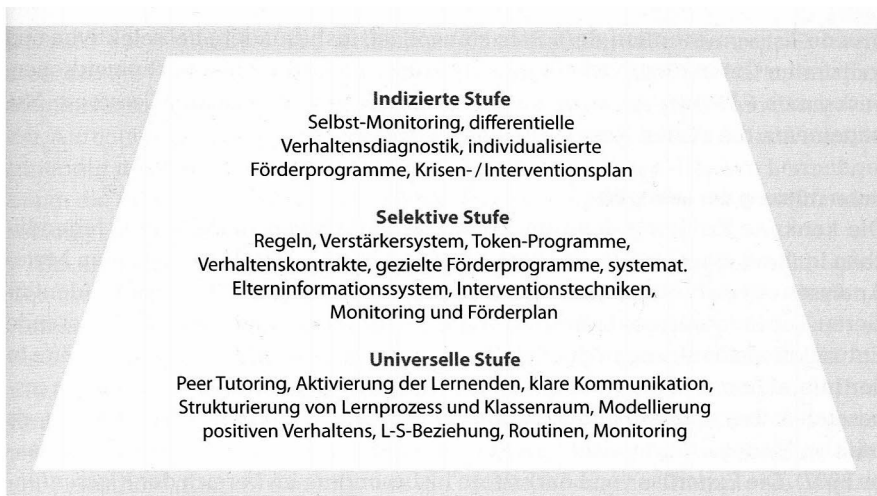


Abb. 4: Evidenzbasierte Maßnahmen zur emotionalen und sozialen Unterstützung im responsiven Handlungsmodell (Sayeski & Brown 2011, S. 11)

Gruppe diese Regeln in einer festgelegten Zeit am besten beachtet, gewinnt und erhält eine positive Rückmeldung. Durch Modifikation der Regeln kann zudem eine Individualisierung der Maßnahme (indizierte Stufe) erfolgen (Hillenbrand & Pütz 2008). Zahlreiche Lehrkräfte berichten von einem deutlichen Rückgang der Unterrichtsstörungen direkt nach Einführung der Maßnahme, belegt ist zudem ein signifikanter Gewinn an effektiver Lernzeit. Weitere konkrete Maßnahmen finden sich in aktuellen Publikationen (z. B. Die Grundschule, Heft 9, 2017).

Wirksame Förderprogramme

Der zweite Ansatz wirksamer, schulbasierter Unterstützung emotional-sozialer Entwicklung besteht in der Nutzung spezifischer Förderprogramme (Durlak et al. 2011), die sich gezielt an die Kinder und Jugendlichen richten. Durch den gezielten Aufbau kompetenter sozialer und emotionaler Handlungsweisen auf der Basis kognitiv-behavioraler Theorien kann bspw. im Rahmen eines Unterrichtsprojekts die Entstehung bzw. Verfestigung potenzieller Probleme der Schülerinnen und Schüler in diesen Entwicklungsbereichen vermieden werden. In den letzten zehn bis 15 Jahren wurden eine ganze Reihe von Förderprogrammen entwickelt und evaluiert. Die Manualisierung gibt konkrete Verfahrensweisen und Materialien an die Hand und die durchführenden Lehrkräfte erlangen dadurch eine Handlungssicherheit, die zur Wirksamkeit beiträgt. Zurzeit liegen fünf wirksame Programme für das Vorschulalter, 15 Programme für die Grundschule und 28 Programme für die Sekundarstufe vor (Casale et al. 2018). Einen hilfreichen Überblick über die vorliegenden Förderprogramme im deutschen Sprachraum mit der Einschätzung ihrer Wirksamkeit bietet seit 2011 die vom niedersächsischen Justizministerium initiierte *Grüne Liste Prävention* (<http://www.>

gruene-liste-praevention.de/). Sehr sinnvoll ist, insbesondere bei selektiven und indizierten Unterstützungsbedarfen, die Kombination der hier nachgewiesenen, wirksamen Förderprogramme mit den Maßnahmen wirksamen *Classroom Managements*, die in aller Regel gut durchführbar ist.

Unterstützung der Lehrkräfte

Die konkrete Erfüllung des Unterstützungsbedarfs von Kindern und Jugendlichen in ihren emotionalen und sozialen Kompetenzen lässt sich nach den Meta-Analysen als am besten untersuchter und erfolgversprechendster Ansatz identifizieren. Die Stärkung der Lehrkräfte leistet wichtige Beiträge für eine umfassende Entwicklungsförderung in der Schule, aber auch zur Stärkung der Lehrkräfte in der Interaktion und Kooperation angesichts der anspruchsvollen Aufgaben insbesondere bei hohem Unterstützungsbedarf. Die Lehrkräfte können dann als positive Modelle für die Schülerinnen und Schüler fungieren (Beelmann & Raabe 2007). Die Expertise von Lehrkräften insbesondere im Bereich der *Klassenführung* bestimmt maßgeblich die Qualität des Lernprozesses, das Klassenklima und die Störungsanfälligkeit des Unterrichtsprozesses (z. B. Helmke 2005).

Während zahlreiche Fortbildung auf sehr unterschiedlicher theoretischer Basis angeboten werden, lassen sich gezielte und evaluierte Maßnahmen für Lehrkräfte kaum identifizieren (Casale et al. 2018). Im deutschsprachigen Raum liegen mit dem *Konstanzer Trainingsmodell* (Tennstädt, Humpert & Dann 1994) und dem *Münchener Lehrertraining* (Havers 2007) langjährig bewährte Konzeptionen für Lehrkräfte vor, um den adäquaten und selbstsichereren Umgang mit Verhaltens- und Disziplinproblemen im Unterricht zu schulen. Das *Münchener Lehrertraining* von Havers (2007) bereitet Novizen des Lehrerberufs auf die praktische Tätigkeit vor. Zentrale Ziele sind die Förderung sozialer Kompetenzen sowie des Selbstkonzepts angehender Lehrkräfte. Trainiert werden Kompetenzen des *Classroom Managements* wie selbstsicheres Auftreten und Durchsetzen berechtigter Forderungen bei potenziellen Problemen. Das *Konstanzer Trainingsmodell* (Tennstädt et al. 1994) vermittelt Gesprächsführungstechniken zur Konfliktlösung sowie Handlungsstrategien zum Abbau von unangemessenen Verhaltensweisen zur Erprobung im eigenen Unterricht. Das Training will das Handlungsrepertoire zum Umgang mit Störungen und aggressiven Verhaltensweisen im Unterricht erweitern sowie den Aufbau kooperativer Umgangsformen und eines lernförderlichen Klassenklimas zur Verbesserung des Wohlbefindens von Schülerinnen und Schülern sowie Lehrerinnen und Lehrern unterstützen (Melzer & Schubarth 2016).

Interventionen mit den Eltern

Die Eltern besitzen eine Schlüsselrolle in der Entwicklung von Kindern und Jugendlichen auch bei emotionalen und sozialen Risiken. Maßnahmen zur Unterstützung der Eltern sind in diesem Feld jedoch wenig untersucht worden. Das Positive Parenting Programm (Triple P; Sanders 1999) lässt sich als ein bekann-

tes, sehr gut evaluiertes und wirksames Elterntraining identifizieren. Es intendiert die Prävention von Erziehungsproblemen und kindlichen Verhaltensproblemen für die Zielgruppe der Kinder und Jugendlichen bis 16 Jahren. Dazu wird der Aufbau einer positiven Beziehung zum Kind, verbunden mit der Umstrukturierung des familiären Umfelds durch das Schaffen einer sicheren Lernumgebung, die Einführung von Regeln im häuslichen Umfeld sowie die Auseinandersetzung mit angemessenen Konsequenzen thematisiert.

Bei sehr ausgeprägten Störungen (Delinquenz, Substanzmissbrauch) lassen sich in der internationalen Forschung die *Functional Family Therapy* (Sexton & Alexander 2004) und die *Multisystemische Therapie* (Henggeler et al. 1998) als besonders wirksam identifizieren (Vierbuchen & Hillenbrand 2011). Beide Ansätze stellen die therapeutische Arbeit mit den Eltern in den Mittelpunkt ihrer Konzeption. Die *Multisystemische Therapie* zielt darauf, das familiäre System zu selbstständigen und erfolgreichen Handlungsstrategien anzuleiten. Eine Hilfe zur Selbsthilfe (Empowerment), wie die *Multisystemische Therapie* sie langfristig anstrebt, erweist sich als grundlegende Option, die Familien nachhaltig helfen kann. Das bestätigen die Wirksamkeitsuntersuchungen zu dieser Maßnahme, die seit Dezember 2016 auch in der Region Mainz stattfinden.

Das grundlegende Verständnis der *Multisystemischen Therapie* besteht darin, jegliches regelwidriges Verhalten als ein funktionelles Verhalten zu verstehen. Es geht also darum, die Funktion, die das Verhalten für den Jugendlichen und/oder seine Familie hat, zu identifizieren, (vorsichtig) zu hinterfragen und möglicherweise andere Handlungsstrategien, die die gleiche Funktion erfüllen, aber angemessener und zukunftsstärkend sind, zu entwickeln. Wichtig ist dann, die Umsetzung der neuen Handlungsstrategie auch konsequent zu unterstützen, einzufordern und zu verstärken. Hierzu arbeitet der Therapeut intensiv und sehr häufig mit der Familie, ausgehend von den Ressourcen, die gemeinsam bestimmt werden. Eine solche systemtheoretische und sozialökologische Perspektive auf das Kind oder den Jugendlichen und sein soziales Umfeld kann langfristige Veränderungen bewirken. Dabei steht die Qualität der Beziehungen der Jugendlichen zu den Personen im sozialen Bezugssystem im Vordergrund. Die Beziehungen in und zwischen den Systemen werden bei den Interventionen fokussiert.

Das engmaschige und unterstützende Qualitätsmanagementsystem der multisystemischen Therapie mit häufiger Supervision gehört zu den zentralen Wirkfaktoren, zu dem auch die Überprüfung der Passung des therapeutischen Handelns zu den Behandlungsprinzipien gehört. Diese Behandlungsprinzipien bieten auch für pädagogische Handlungsstrategien eine differenzierte Grundlage (Vierbuchen & Hillenbrand 2011).

5 Ergebnis

Der Auftrag inklusiver Bildung geht über schulorganisatorische Maßnahmen weit hinaus: Das Ziel ist die wirksame Unterstützung aller Schülerinnen und Schüler, insbesondere auch bei bestehenden emotionalen und psychosozialen Belastungen. Für die Lehrkräfte resultieren daraus erweiterte und neue Aufgabenstellungen, für die eine multiprofessionelle Kooperation, fundierte Kenntnisse und Wissensbestände der Lehrkräfte unverzichtbar sind. Die jeweils spezifische Expertise mehrerer Professionen stellt dabei keinen Widerspruch zu gelingender Kooperation dar.

Oft erhalten Kinder und Jugendliche mit psychosozialen und Verhaltensproblemen nicht die fachlich und qualitativ hochwertige Unterstützung, die sie benötigen. Das Bildungssystem bietet in seinen Einrichtungen wichtige, allerdings nicht systematisch genutzte Chancen wirksamer Prävention. Als notwendige Schritte wurden zahlreiche Initiativen zur Qualifizierung von Lehrkräften initiiert.

Den wirksamen Rahmen zur Realisierung schulbasierter Prävention und Intervention stellen Mehrebenenmodelle dar, die eine enge Verbindung von Diagnostik und Unterstützung intendieren. Sie erfordern wirksame Verfahren, die für den konkreten Bedarf adaptiert werden. Die vorliegenden Evaluationsstudien, insbesondere die umfangreichen Meta-Analysen, belegen die Wirksamkeit adäquater Fördermaßnahmen wie Verfahren des *Classroom Managements* und sozialer Förderprogramme (z. B. Durlak et al. 2011, Sklad et al. 2012). Es bedarf also der Vermittlung evidenzbasierter Kenntnisse und Fertigkeiten, um tatsächlich positive Wirkungen auf Ebene der Lehrkräfte und ihrer Schülerinnen und Schüler zu erreichen (Gable et al. 2012). Konkrete Hilfen stellen dabei, neben der Nutzung wissenschaftlich fundierter Diagnostik, die durch qualifizierte Fachkräfte begleitete *Einübung* eines Repertoires von Maßnahmen des *Classroom Managements* sowie von evaluierten Förderprogrammen dar (Hillenbrand, Melzer & Hagen 2013). Mit geringerem Aufwand, etwa durch Appelle oder thematisch unverbindliche und kurzfristige Fortbildungsmaßnahmen, ist diese anspruchsvolle Aufgabe nicht zu lösen.

Die Schule wird durch die Implementation wirksamer Konzepte zu einem sicheren Ort für das Lernen und die Entwicklung von Schülerinnen und Schülern mit Unterstützungsbedarf. Die Lehrkräfte und Eltern benötigen in diesem Problemfeld ebenfalls eine hoch kompetente Unterstützung, die bisher noch wenig entwickelt ist. Zugleich erfordert die Implementation eines solchen Mehrebenenmodells grundlegende Schulentwicklungsprozesse, die Kenntnis wirksamer Handlungsstrategien und die multiprofessionelle Kooperation, auch über die Schule hinaus. Für die Forschung stellen sich damit mindestens genauso anspruchsvolle Aufgaben auf den Ebenen von Kind, Klasse, Lehrkräften, System Schule und weiteren Akteuren, die nur in der Zusammenarbeit mit Akteuren im praktischen Handlungsfeld bewältigt werden können.