Meta-Analyse „Behavioral and Emotional Resilience: A Validated Education-based Intervention (BRAVE)

ALL INCLUSIVE
KONFERENZ ZUR SCHULISCHEN INKLUSION
23. Oktober 2025

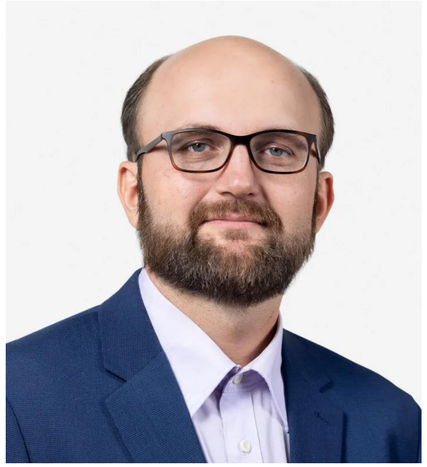
Fabio Sticca, Prof. Dr.; Dennis Christian Hövel, Prof. Dr.
Instituts für Verhalten, sozio-emotionale und psychomotorische Entwicklungsförderung

Gefördert durch das *Observatoire national de l'enfance, de la jeunesse et de la qualité scolaire*, Luxemburg

Projektteam: Xenia Müller, Venera Gashaj, Gabriel Grossmann, Fabio Sticca, Dennis Hövel

Dr. Xenia Müller

Dr. Venera Gashaj



Gabriel Grossmann

Prof. Dr. Fabio Sticca

Prof. Dr. Dennis Hövel

…und weitere Personen die bei den einzelnen Arbeitsschritten unterstützt haben…

Herausforderung 1

Wahrnehmung von Lehrpersonen bzgl. Verhalten von Schülerinnen und Schülern

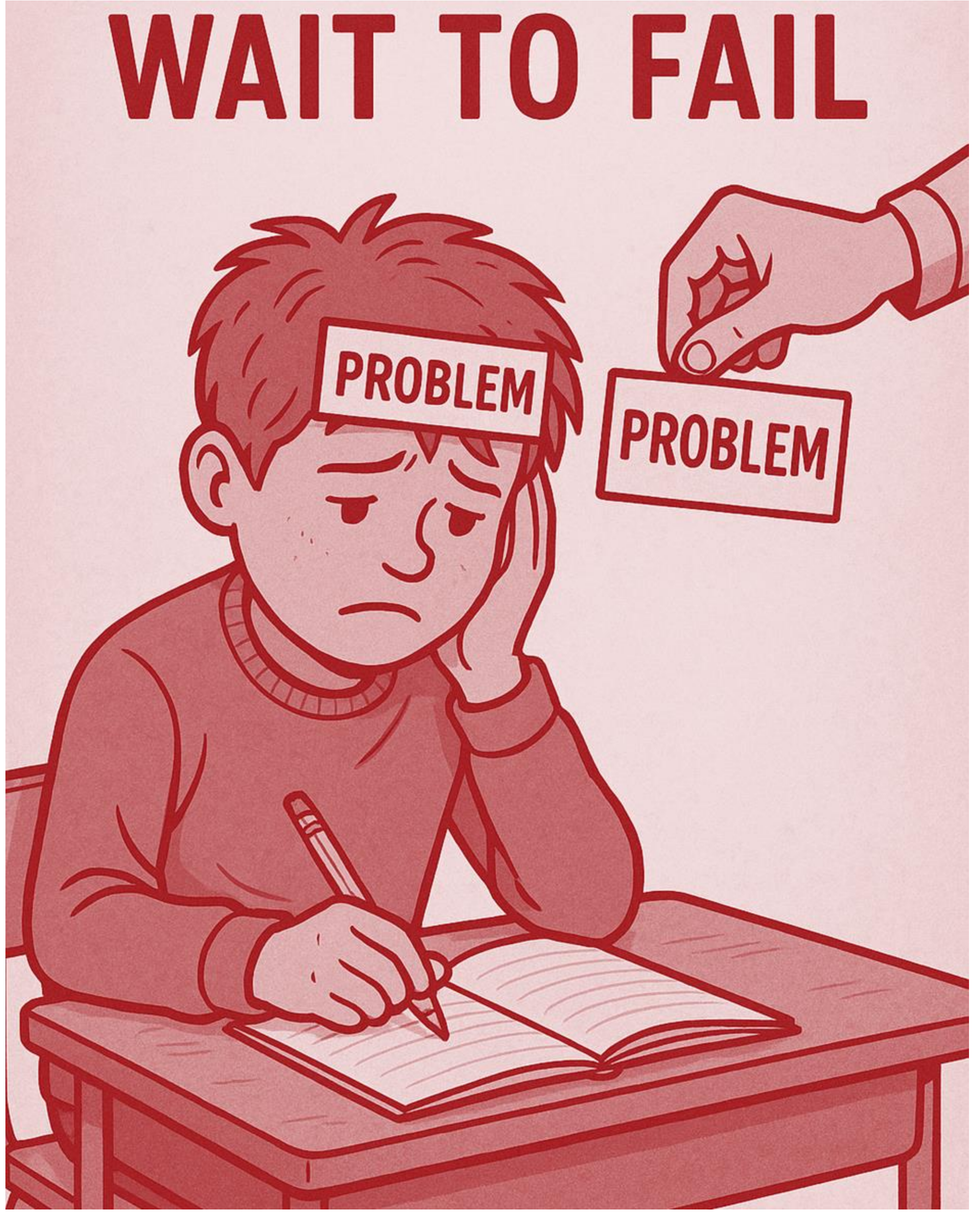
Probleme im Verhalten und Erleben - Was nehmen Lehrkräfte wahr?

Externalisierende Probleme werden häufig überschätzt und «nur dem männlichen Geschlecht zugeschrieben

(u.a. Baumgaertel, Wolraich & Dietrich, 1995; Hanisch et al., 2023)

Internalisierende Probleme werden übersehen oder falsch gedeutet

(u.a. Conley, Marchant & Caldarella, 2014; Bilz, 2014)



Herausforderung 2

„Wait to fail“ und Zuweisung sonderpädagogischen Förderbedarfs

Zuweisung ist schwierig & fehlerbehaftet

Ann-Kathrin Hennes, Julie Philippek, Lisa Dortants, Miriam Abel, Katharina Baysel, Wolfgang Dworschak, Lara Fabel, Dennis Hövel, Kristina Jonas, Melanie Nideröst, Patricia Röösli, Alfred Schabmann, Prisca Stenneken, Jennifer Wächter, Barbara Maria Schmidt

Sonderpädagogische Diagnostik im Feststellungsprozess: Eine Ist-Stand-Analyse und der Blick nach vorn

Zusammenfassung

Die derzeitigen Kriterien zur Feststellung eines sonderpädagogischen Unterstützungsbedarfs sind uneindeutig. Auswirkungen dieses Umstands auf den sonderpädagogischen Feststellungsprozess wurden bislang nur selten empirisch untersucht. Im Rahmen des StaFF-Projekts („Standards zur Feststellung sonderpädagogischer Förderbedarfe") wurden 179 Gutachten aus Feststellungsprozessen in den Schwerpunkten Lernen, Geistige Entwicklung, Sprache und Emotionale und soziale Entwicklung hinsichtlich ihrer Qualität analysiert. Die Befunde zeigen, dass die Gutachten einen Teil wissenschaftlich etablierter Qualitätskriterien erfüllen, teilweise aber davon abweichen. Konkret liegt den Gutachten häufig keine klare Strategie zugrunde; die Kriterien, nach denen die Überprüfung und Empfehlung erfolgt, bleiben meist unklar. Zusätzlich bestehen gravierende Informationslücken, wodurch die Nachvollziehbarkeit der Gutachten beeinträchtigt wird. Maßnahmen zur Verbesserung der beschriebenen Situation werden entlang der im Projekt konzipierten Prozessstandards skizziert.

Die Feststellung eines Bedarfs an sonderpädagogischer Unterstützung stellt – ungeachtet der berechtigten Kritik im Kontext von Kategorisierungs- und Etikettierungsprozessen – als schulrechtliche Kategorie bis heute in den meisten Bundesländern die formale Grundlage für die Inanspruchnahme/den Erhalt sonderpädagogischer Förderung dar. Sie ist zudem schulrechtlich die Voraussetzung für Lernzielanpassungen (Zieldifferenz) und nimmt damit enormen Einfluss auf die Bildungsbiografien von Kindern und Jugendlichen. Die Feststellung sonderpädagogischer Unterstützungsbedarfe fällt in Deutschland in den Aufgabenbereich sonderpädagogischer Lehrkräfte. Der Prozess hierzu wird durch die landesspezifischen Schulgesetze bzw. die zugehörigen Verordnungen zur sonderpädagogischen Förderung geregelt. Im Rahmen von Feststellungsprozessen werden Lehrkräfte von der Schuladministration bzw. der Schulleitung damit beauftragt zu untersuchen, ob bei einer Schülerin oder einem Schüler ein sonderpädagogischer Unterstützungsbedarf in einem bestimmten Schwerpunkt vorliegt. Zur Beantwortung dieser Frage sind sonderpädagogische Lehrkräfte im Rahmen des Feststellungsprozesses dazu aufgefordert, diagnostische Daten zu sammeln und den Prozess sowie dessen Ergebnisse in Form eines sonderpädagogischen Gutachtens zu dokumentieren (z. B. §13 Abs., Ausbildungsordnung Sonderpädagogische Förderung [AO-SF] in Nordrhein-Westfalen [NRW] oder §4 Abs. 4, Landesverordnung über sonderpädagogische Förderung [SoFVO] in Schleswig-Holstein [S-H]). Auf Basis der gesammelten Befunde gibt die Lehrkraft dann abschließend eine Empfehlung dazu ab, ob ein sonderpädagogischer Unterstützungsbedarf in einem bestimmten Schwerpunkt festzustellen ist oder nicht. Die finale Entscheidung über die Zuschreibung trifft die Schulaufsicht. Diese entscheidet anhand des Gutachtens und der gegebenen Empfehlung.

Aufgrund ihrer Bedeutsamkeit müssen sonderpädagogische Gutachten und zugehörige diagnostische Prozesse wissenschaftlichen Qualitätskriterien entsprechen (Breitenbach, 2020; Bundschuh

Zeitschrift für Heilpädagogik
75., 2024
Seite 288 – 302

ESE

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

Heft 6 (2024)
In den Fokus ver-rückt – hidden topics im Förderschwerpunkt Emotionale und Soziale Entwicklung

Bibliografie:
Melanie Nideröst, Patrizia Röösli, Dennis C. Hövel, Noëlle Behringer, Ann-Kathrin Hennes, Julie Philippek, Alfred Schabmann und Barbara M. Schmidt: Prädestination sonderpädagogischer Gutachtenerstellung? Eine empirische Untersuchung von Gutachten aus dem Förderschwerpunkt Emotionale und Soziale Entwicklung. *Emotionale und Soziale Entwicklung (ESE), 6* (6), 34-55. https://doi.org/10.35468/6103-03
Gesamtausgabe online unter:
http://www.ese-zeitschrift.net
doi.org/10.35468/6103

ISSN 2941-1998 online
ISSN 2629-0170 print

Prädestination sonderpädagogischer Gutachtenerstellung? Eine empirische Untersuchung von Gutachten aus dem Förderschwerpunkt Emotionale und soziale Entwicklung

Predestination of special educational assessments? An empirical study of expert opinions in the area of emotional and social development

Melanie Nideröst[1], Patrizia Röösli[1], Dennis C. Hövel[1], Noëlle Behringer[3], Ann-Kathrin Hennes[2], Julie Philippek[2], Alfred Schabmann[2] und Barbara M. Schmidt[2]*

[1]Hochschule für Heilpädagogik, Zürich
[2]Universität zu Köln
[3]Hochschule für Wirtschaft und Gesellschaft Ludwigshafen

*Korrespondenz:
Melanie Nideröst
melanie.nideroest@hfh.ch

Beitrag eingegangen: 05.12.2023
Beitrag angenommen: 06.03.2024
Onlineveröffentlichung: 29.05.2024

ORCID
Melanie Nideröst
https://orcid.org/0009-0001-2669-0869
Patrizia Röösli
https://orcid.org/0009-0005-9992-5795
Dennis C. Hövel
https://orcid.org/0000-0003-0933-2661
Noëlle Behringer
https://orcid.org/0000-0002-6328-9863
Ann-Kathrin Hennes
https://orcid.org/0000-0001-5526-9574
Julie Philippek
https://orcid.org/0000-0001-9401-5251
Alfred Schabmann
https://orcid.org/0000-0001-8523-9747
Barbara M. Schmidt
https://orcid.org/0000-0002-9167-0442

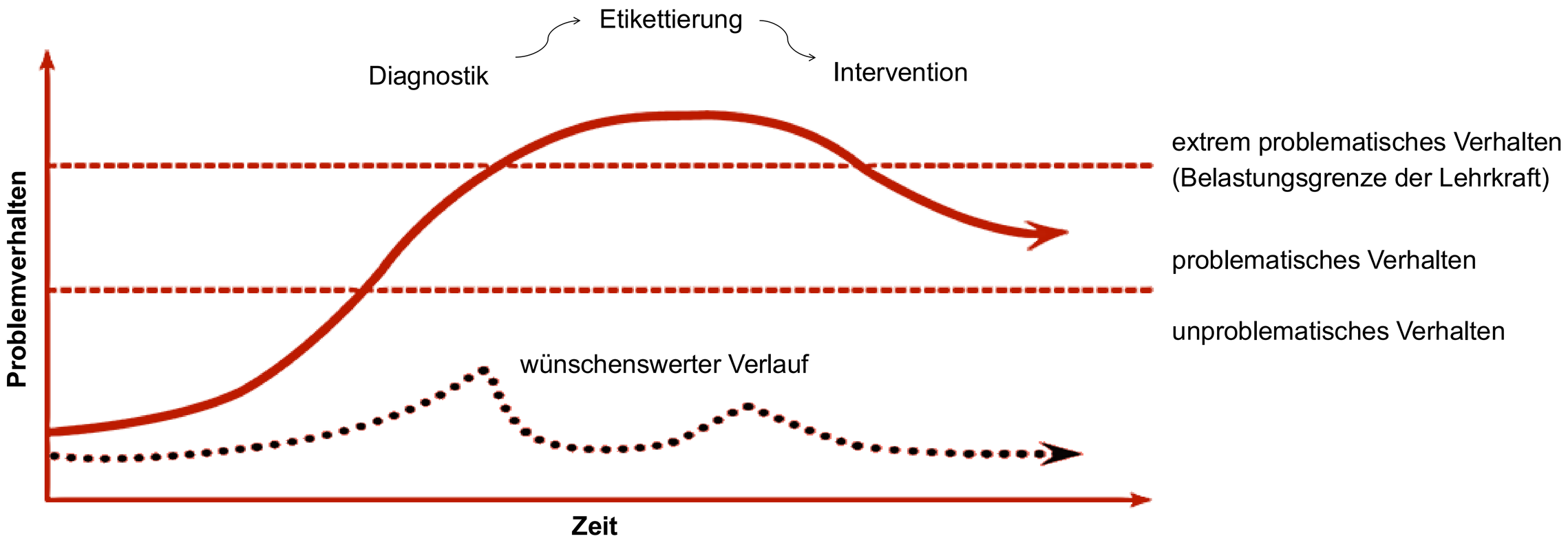
doi.org/10.35468/6103-03

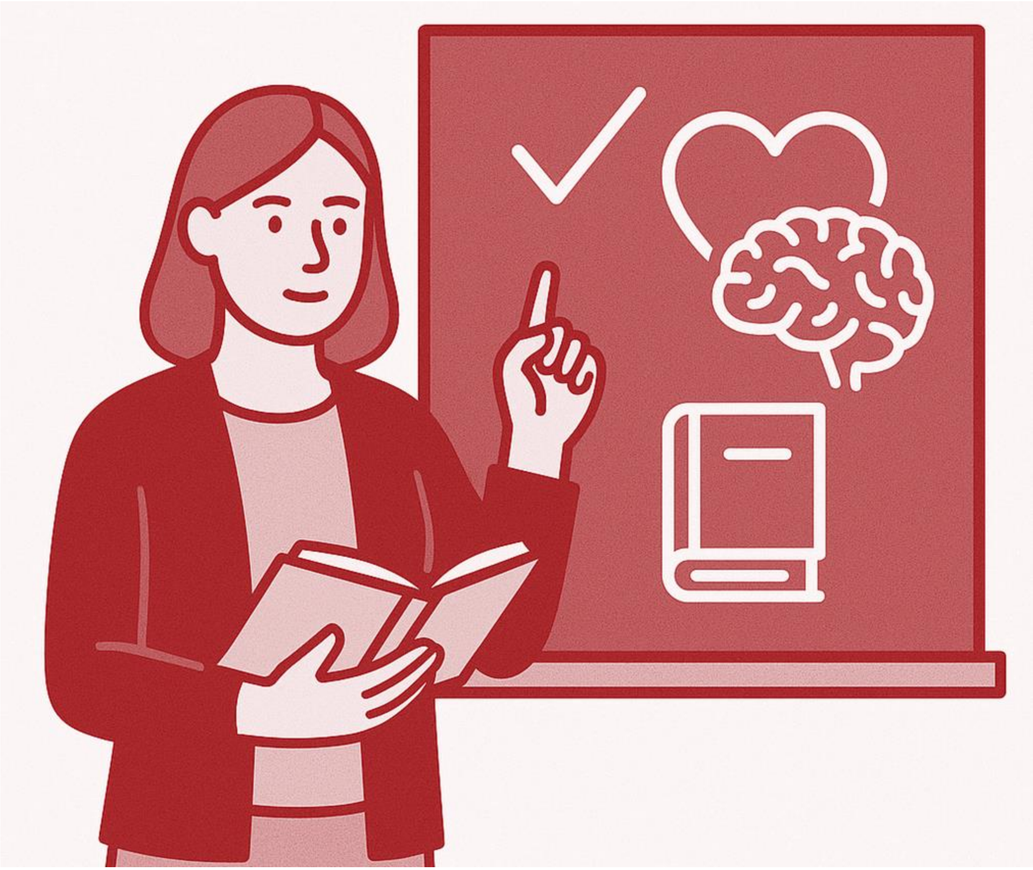
Hennes et al., 2024: https://www.hfh.ch/media/3543/download?attachment

Nideröst et al., 2024: https://doi.org/10.35468/6103-03

Wait to fail vs. mehrstufige Fördersysteme

Huber, C., & Grosche, M. (2012). Das Response-to-Intervention-Modell als Grundlage für einen inklusiven Paradigmenwechsel in der Sonderpädagogik. *Zeitschrift für Heilpädagogik*, *63*(8), 312–322.

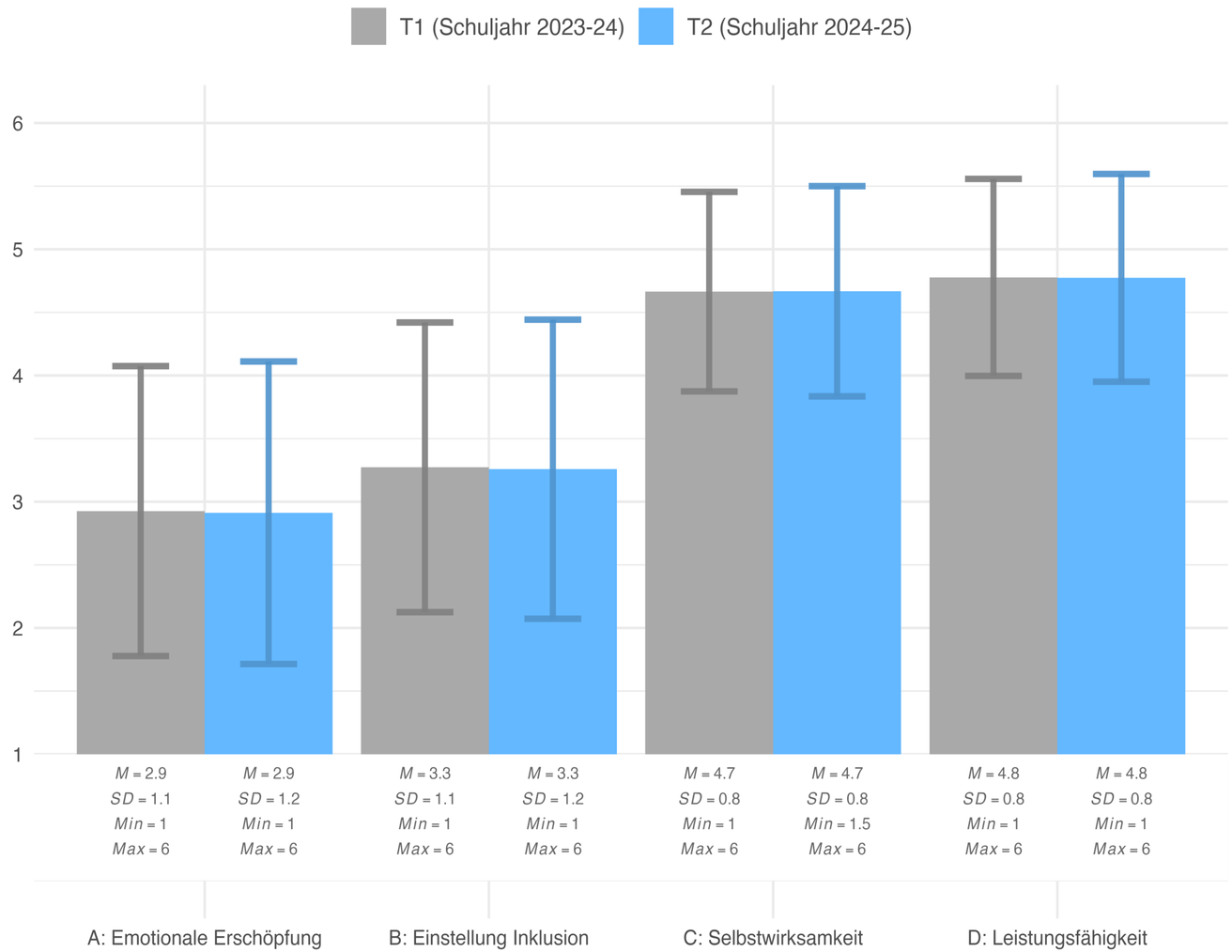




Herausforderung 3

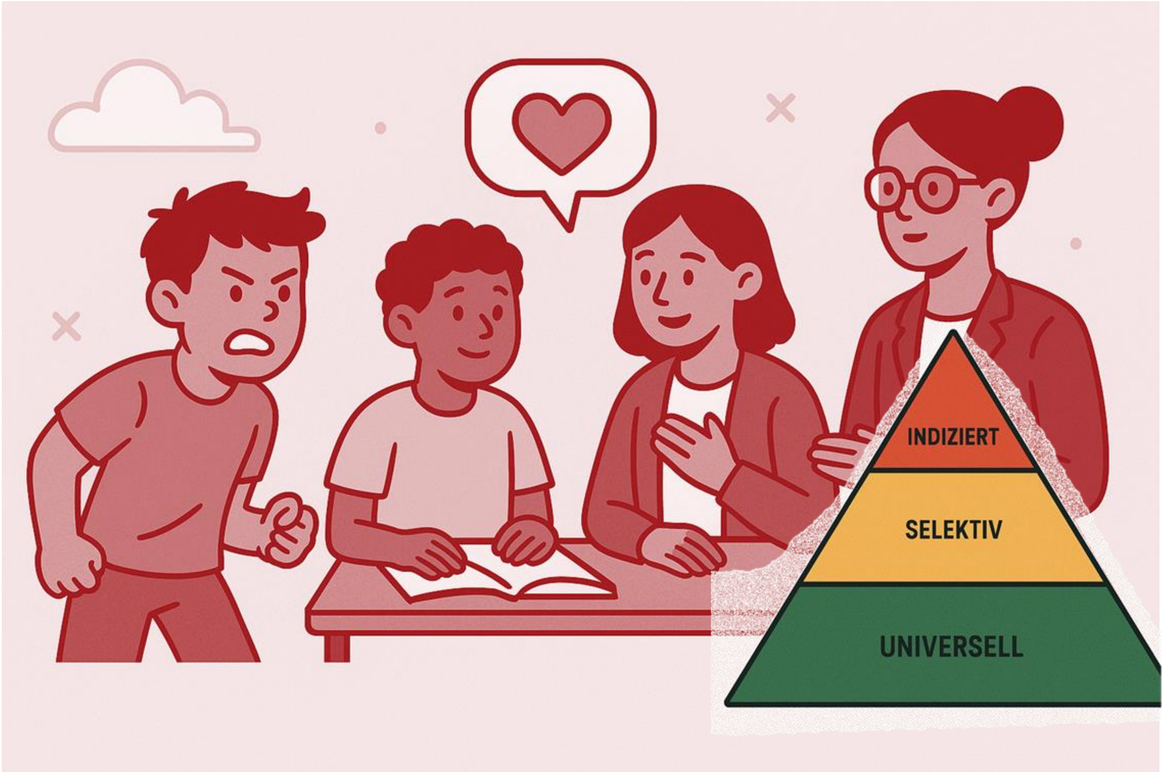
Umsetzung von erworbenem Wissen (zu Verhalten) im pädagogischen Alltag

Entwicklung Lehrpersonen: Freiwillige Weiterbildungen



Die längsschnittlichen Analysen zeigen eine hohe Stabilität der vier untersuchten Konstrukte über den Zeitraum von einem Jahr. Auf Gruppenebene, d.h auf der Ebene des Schulkreises, gab es weder deutliche Verbesserungen noch Verschlechterungen.

Bezüglich der strukturellen Merkmale suggerieren die Ergebnisse, dass die Anzahl von SHP-Stellen im Schulhaus leicht positiv mit Selbstwirksamkeit und Inklusionseinstellung assoziiert war.



Herausforderung 4

Auswahl evidenzbasierter schulischer Massnahmen im Bereich Verhalten

BRAVE: Schulische Interventionen im Bereich Verhalten *(Hövel et al., 2025)*

Umfang:

🔎 1.360 Studien weltweit wurden systematisch gesucht (2000–2024)

📄 285 Studien erfüllten die strengen Qualitätskriterien

📊 Aus diesen wurden 1.992 Vergleichswerte (Effektgrössen) berechnet

🎯 Fokus: *Welche Intervention wirkt bei welchen Kindern – und warum?*

Erfassung:

🧑 Wer wurde unterstützt?

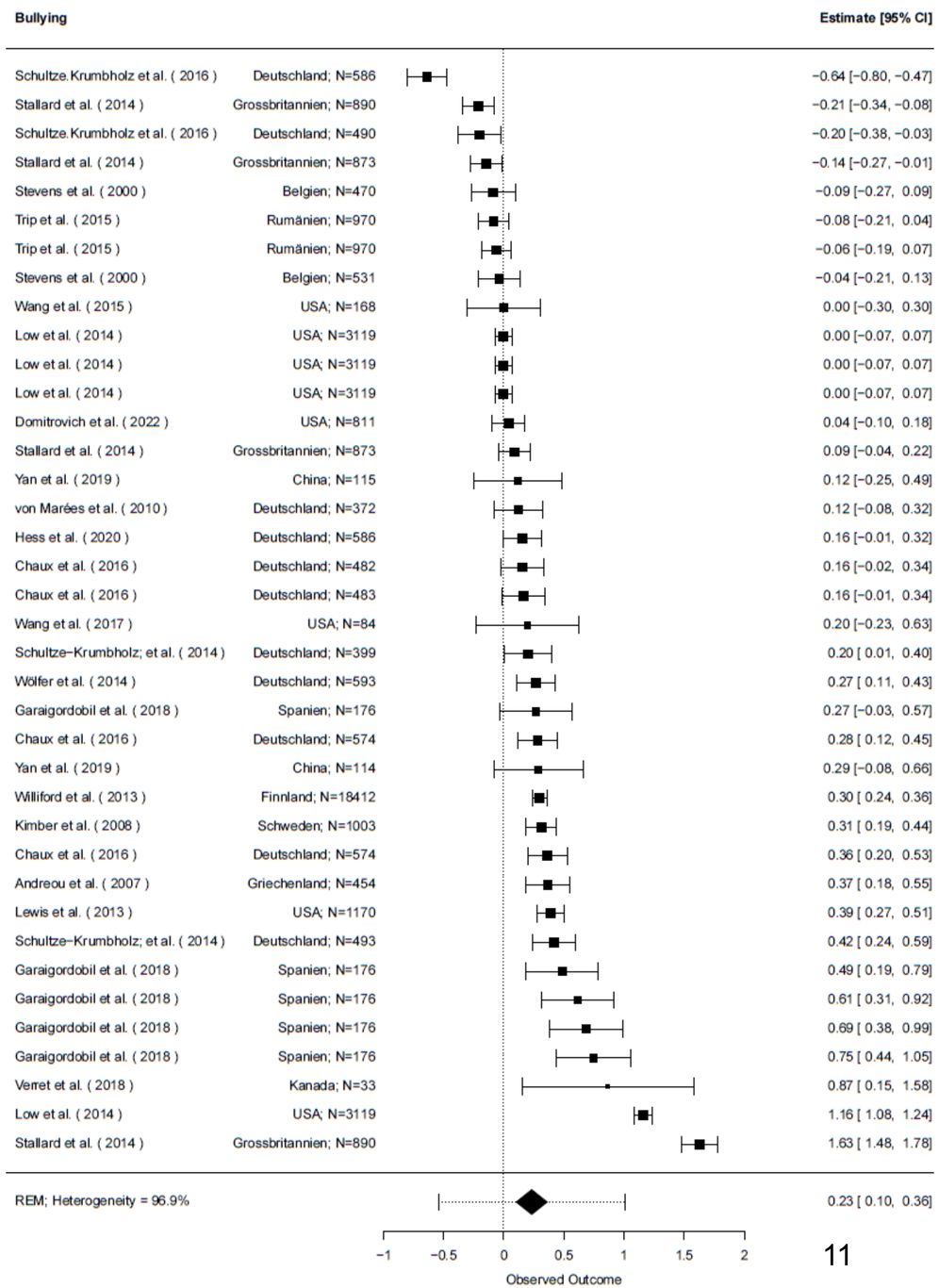
🏫 Wo fand die Massnahme statt? (z. B Regelklasse, Sonderschule)

🧠 Wie wurde gearbeitet? (z. B lerntheoretisch, kognitivistisch, musiktherapeutisch)

🧰 Was für ein Format? (Programm ja/nein)

⏳ Wie intensiv und wie lange?

✅ Wurde das gut umgesetzt? (z. B. durch Lehrpersonen oder Fachpersonen)



Hövel, D. C., Müller, X., Gashaj, V., & Sticca, F. (2025, Juni 4). *BRAVE-Erkenntnisse und CW-FIT: Erfolgsfaktoren für wirksame Verhaltensförderung im Schulalltag.* 9. Schweizer Forum für inklusive Bildung. Herausfordernde Situationen im Unterricht: Prävention und Intervention, Online. https://www.szh.ch/de/forum-inclusion/06-2025-herausfordernde-situationen

Wie wirksam sind schulische Interventionen insgesamt?

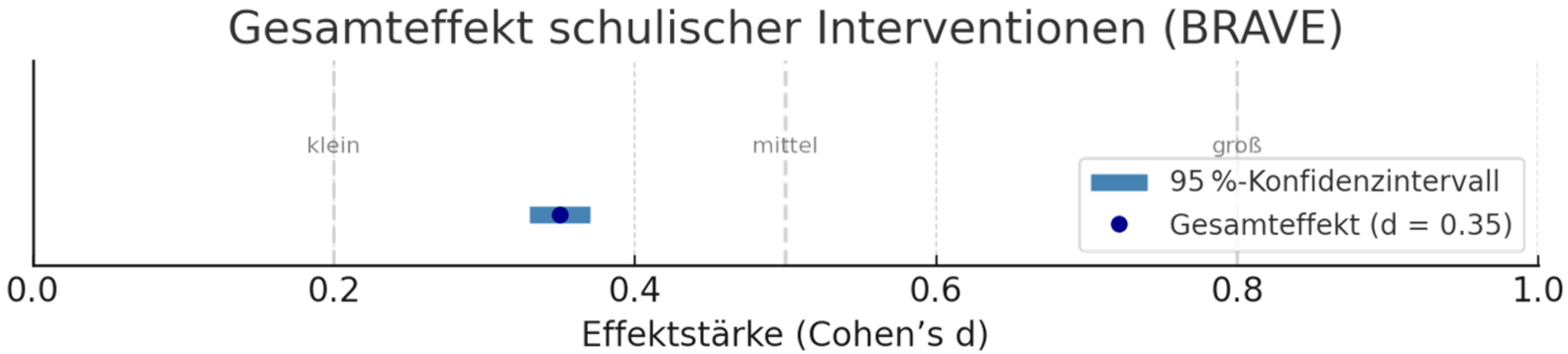
Quelle est l'efficacité globale des interventions scolaires ?

📊 Statistisches Ergebnis (*n* = 1992 Effektgrössen):
Résultat statistique (n = 1992 tailles d'effet) :

- Gesamteffekt: *d = 0.35,* 95% CI [0.33; 0.37]
  Effet global : d = 0.35, IC 95 % [0.33 ; 0.37]
- Signifikanz: *p* < .0001
  Significativité : p < .0001
- Interpretation: Interventionen zeigen im Schnitt kleine bis mittlere positive Effekte
  Interprétation : Les interventions scolaires présentent en moyenne des effets positifs de petite à moyenne ampleur

📉 Heterogenität der Effekte:
Hétérogénéité des effets :

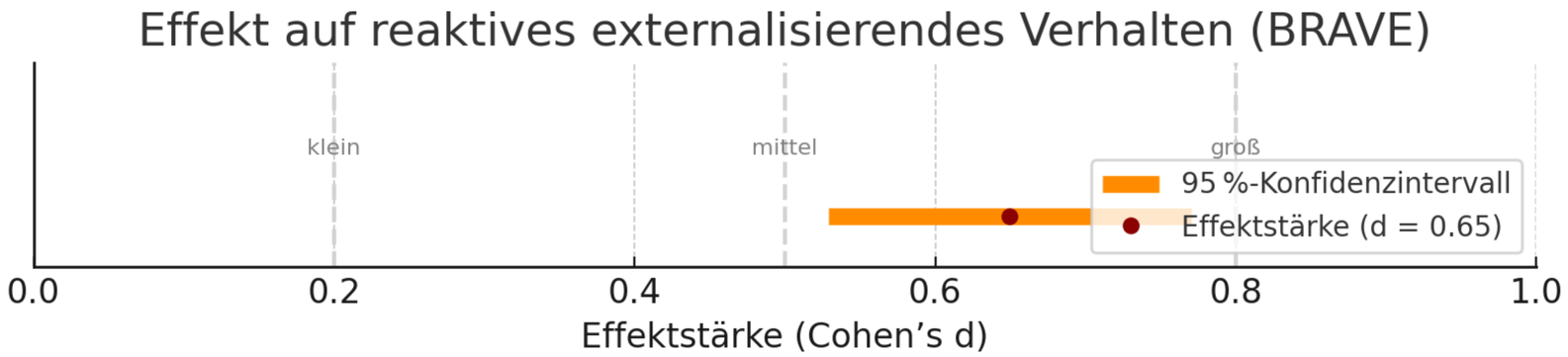
- I^2 = 91.5 % → sehr hohe Streuung zwischen Studien
  I^2 = 91.5 % → très forte variabilité entre les études
- *Q*-Test: *Q*(df = 1991) = 20381.11, *p* < .0001
  Test Q : Q(df = 1991) = 20381.11, p < .0001
- ➤ Hinweis auf starke Unterschiede zwischen Studien (→ Moderatorenanalyse notwendig)
  ➤ Indication de différences marquées entre les études → analyse des modérateurs nécessaire



Schulische Massnahmen wirken – aber nicht immer gleich gut
Les mesures scolaires sont efficaces – mais pas toujours de la même manière

Reaktives externalisierendes Verhalten: Was wirkt besonders gut?

Comportements externalisés réactifs : Qu’est-ce qui fonctionne particulièrement bien ?



Deutlich höher als der Gesamteffekt – Interventionen zeigen bei reaktiven, impulsiv-störenden Verhaltensweisen gute Wirkung.

Hohe Heterogenität: $I^2 = 95.4\ \%$, $Q = 3567.35$, $p < .0001$

➤ Es gibt starke Unterschiede, was unter welchen Bedingungen gut funktioniert.

Interventionen gegen impulsiv-störendes Verhalten wirken besonders dann gut, wenn sie:

- ✅ auf einem klaren Modell basieren (z. B. Lösungsorientierte Ansätze)
- ✅ gezielt (nicht allgemein) eingesetzt werden
- ✅ in Gruppen durchgeführt werden
- ✅ Kinder mit unterschiedlichen Hintergründen einbeziehen

Effet nettement supérieur à l’effet global – les interventions montrent une bonne efficacité face aux comportements réactifs, impulsifs et perturbateurs.

Hétérogénéité élevée : $I^2 = 95.4\ \%$, $Q = 3567.35$, $p < .0001$

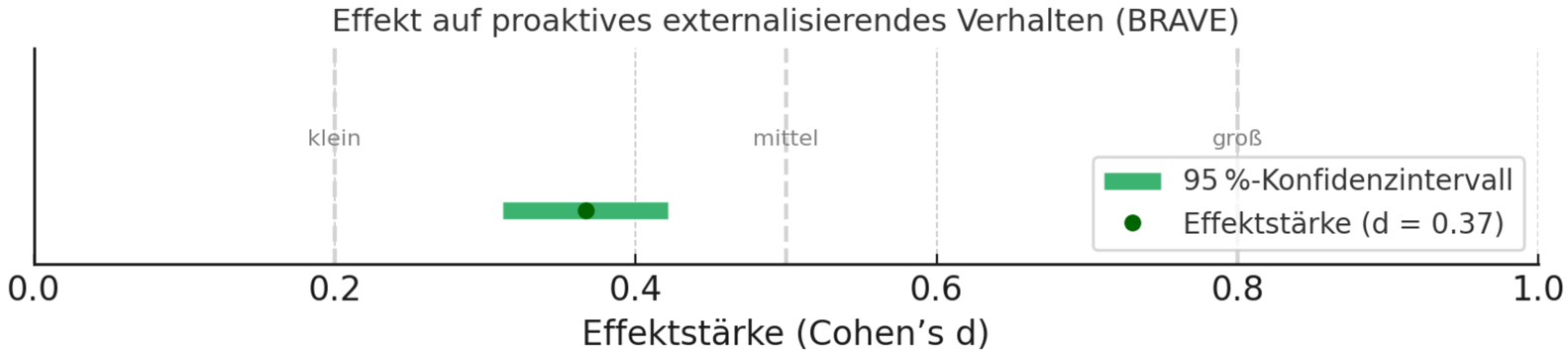
➤ Il existe de fortes différences selon ce qui fonctionne et dans quelles conditions.

Les interventions contre les comportements impulsifs et perturbateurs sont particulièrement efficaces lorsqu’elles :

- ✅ s’appuient sur un modèle théorique clair (p. ex. approches orientées vers les solutions)
- ✅ sont mises en œuvre de manière ciblée (et non universelle)
- ✅ sont réalisées en groupe
- ✅ incluent des enfants issus de milieux variés

Proaktiv externalisierendes Verhalten: Was wirkt besonders gut?

Comportements externalisés proactifs : Qu’est-ce qui fonctionne particulièrement bien ?



Effekt vergleichbar mit dem Gesamteffekt – gute Wirksamkeit bei zielgerichtetem, planvollem Störverhalten (z. B. Mobbing, Regelverstösse).

Hohe Heterogenität: I^2 = 92.7 %, Q = 4959.40, p < .0001

➤ grosse Streuung, hohe Relevanz von Moderatoren.

Interventionen gegen zielgerichtetes, störendes Verhalten wirken zuverlässig – insbesondere, wenn sie:

✅ im Klassen- oder Gruppensetting durchgeführt werden
✅ in Schulen mit stabiler Struktur stattfinden
✅ Kinder aus heterogenen Gruppen einbeziehen
✅ auf **interaktionistischen Ansätzen** beruhen

(*d = 1.14 [0.79; 1.48]*)

Effet comparable à l’effet global – bonne efficacité pour les comportements perturbateurs intentionnels et planifiés (p. ex. intimidation, transgressions des règles).

Hétérogénéité élevée : *I^2 = 92.7 %, Q = 4959.40, p < .0001*

➤ grande variabilité, forte importance des modérateurs.

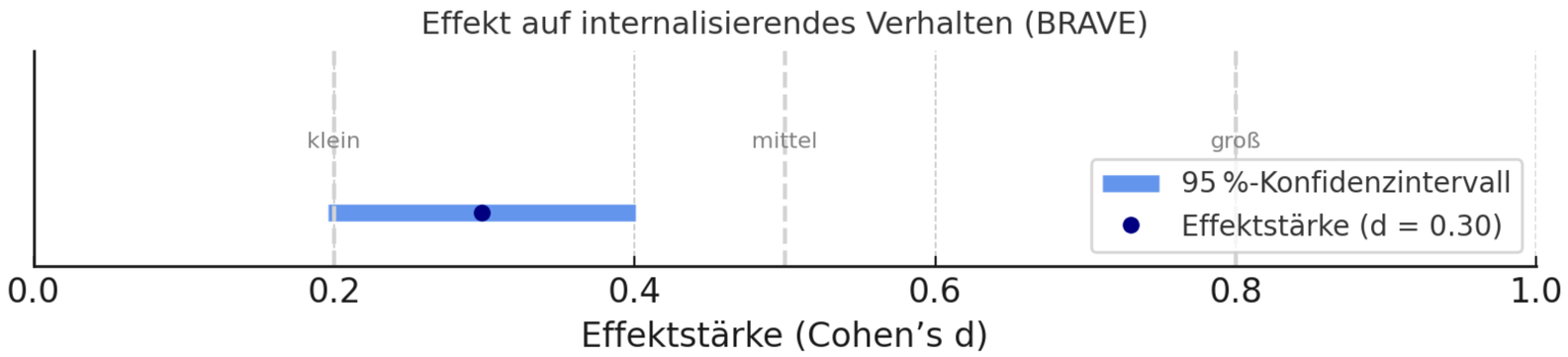
Les interventions contre les comportements perturbateurs ciblés sont efficaces, notamment :

✅ en format classe ou groupe
✅ dans des établissements scolaires stables
✅ avec des groupes hétérogènes
✅ les approches interactionnistes sont particulièrement efficaces

(*d = 1.14 [0.79 ; 1.48]*)

Allgemein internalisiertes Verhalten: Was hilft schulisch?

Comportements internalisés : Qu’est-ce qui fonctionne à l’école ?



Kleiner, aber signifikanter Effekt – zeigt, dass schulische Interventionen auch bei internalisierenden Problemlagen greifen können.

Hohe Heterogenität: I^2 = 86.6 %, Q = 667.43, p < .0001

➤ grosse Streuung, hohe Relevanz von Moderatoren.

Schulische Interventionen wirken bei internalisierenden Problemen besonders gut, wenn sie:

✅ auf **lerntheoretischen Ansätzen** basieren
✅ als Einzelförderung mit Transfer in die Klassengemeinschaft umgesetzt werden
✅ in der Regelschule umgesetzt werden
✅ individuell ansprechbar und niedrigschwellig im Alltag eingebettet sind

Effet faible mais significatif – montre que les interventions scolaires peuvent aussi être efficaces face aux troubles internalisés.

Hétérogénéité élevée : I^2 = 86.6 %, Q = 667.43, p < .0001

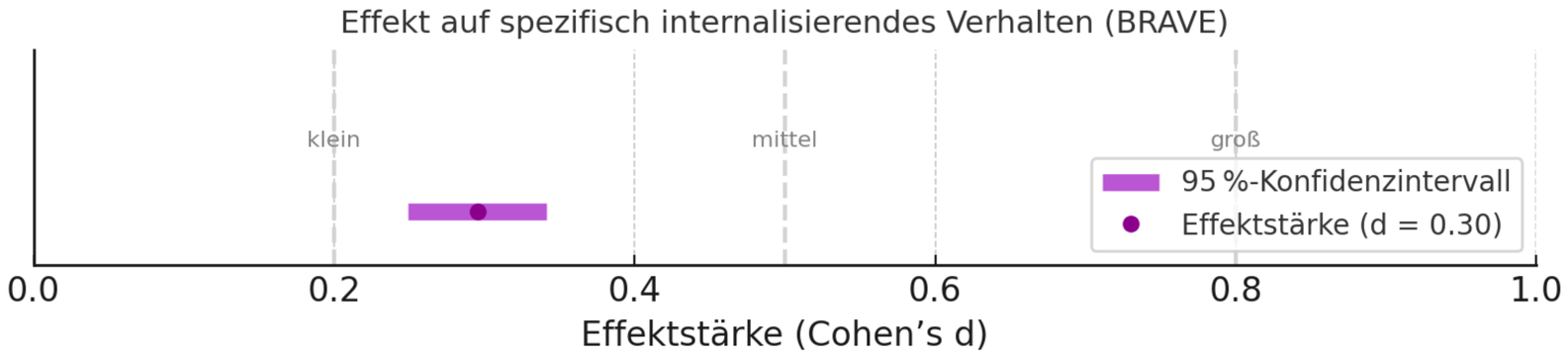
➤ grande variabilité, forte importance des modérateurs.

Les interventions scolaires sont particulièrement efficaces pour les troubles internalisés lorsqu’elles :

✅ reposent sur des approches d’apprentissage
✅ sont mises en œuvre sous forme de soutien individuel avec transfert dans la classe
✅ sont intégrées dans l’école ordinaire
✅ sont accessibles, individualisées et bien intégrées dans le quotidien scolaire

Spezifisches internalisiertes Verhalten: Was hilft schulisch?

Comportements internalisés : Qu’est-ce qui fonctionne à l’école ?



Solide kleine Effekte bei klar benannten Symptombereichen (z. B. depressive, ängstliche oder psychosomatische Beschwerden).

Hohe Heterogenität: I^2 = 90.8 %, Q = 1959.66, p < .0001

➤ grosse Unterschiede zwischen den Studien, Moderatoren wichtig.

Schulische Interventionen bei spezifischen Symptomen wie Angst, Depression oder Rückzug wirken **besonders gut**, wenn sie:

✅ **kognitiv-behavioral** oder **achtsamkeitsbasiert** fundiert sind
✅ gezielt bei betroffenen Kindern ansetzen
✅ als Einzelförderung oder Gruppensetting durchgeführt werden
✅ in ergänzenden schulischen Strukturen eingebettet sind

Effets modestes mais solides dans des domaines symptomatiques clairement définis (p. ex. troubles dépressifs, psychosomatiques).

Hétérogénéité élevée : I^2 = 90.8 %, Q = 1959.66, p < .0001

➤ différences importantes entre les études, les modérateurs jouent un rôle clé.

Les interventions scolaires ciblant des symptômes spécifiques tels que l’anxiété, la dépression ou le repli sur soi sont particulièrement efficaces lorsqu’elles :

✅ reposent sur des approches cognitivo-comportementales ou basées sur la pleine conscience
✅ sont ciblées sur les enfants concernés
✅ sont mises en œuvre sous forme de soutien individuel ou en groupe
✅ sont intégrées dans des structures scolaires complémentaires

Gesamtblick: Wann wirken schulische Interventionen gut?

Vue d'ensemble : Quand les interventions scolaires sont-elles efficaces ?

✅ d = 0.35 → Schulische Interventionen bei EBD wirken insgesamt positiv, mit kleinen bis mittleren Effekten (alle Studien, n = 1992)
Les interventions scolaires auprès des élèves avec EBD montrent un effet global positif, de faible à modéré (toutes les études, n = 1992)

📉 Aber: sehr hohe Heterogenität (I^2 = 91.5 %)
Hétérogénéité très élevée (I^2 = 91.5 %)

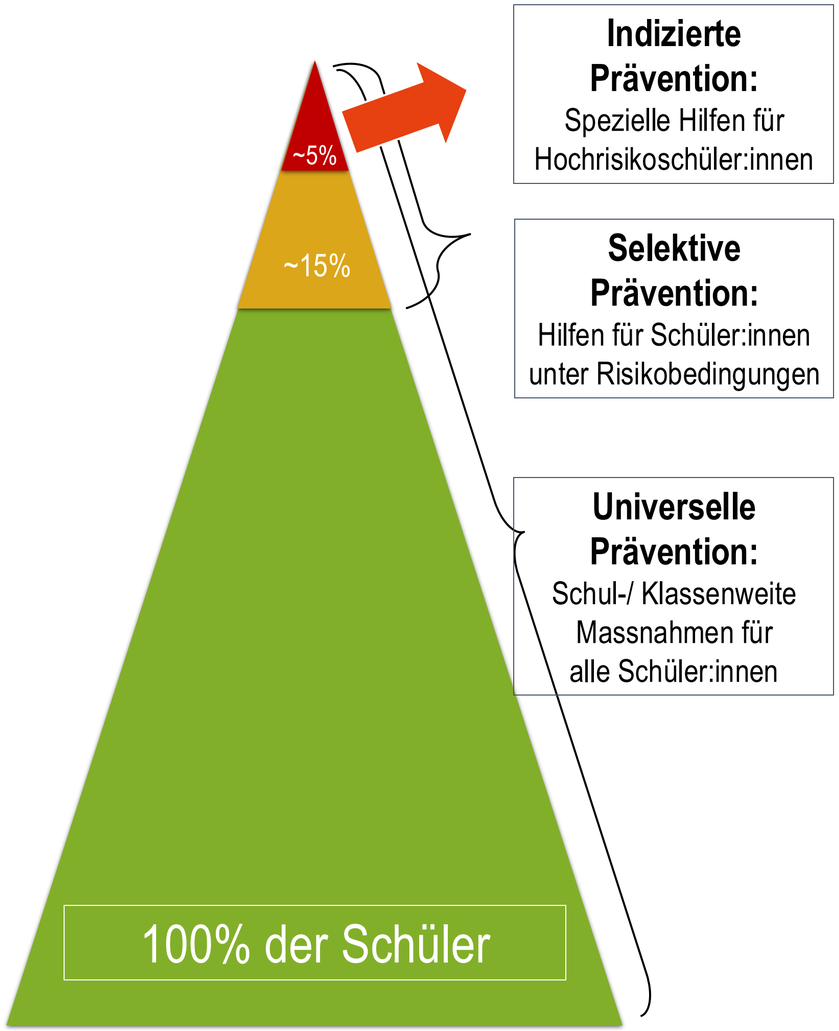
→ Nicht jede Massnahme wirkt gleich gut – es kommt auf das *Wie*, *für wen* und *wo* an
→ Toutes les interventions ne sont pas également efficaces – cela dépend du comment, de pour qui et du contexte

Zielbereich / *Domaine cible*	Was wirkt besonders gut?	*Qu'est-ce qui fonctionne particulièrement bien ?*
🔴 **Externalisierend – reaktiv** *Comportements externalisés – réactifs*	✓ Lösungsorientierte Modelle ✓ Gruppensettings ✓ gezielte, nicht universelle Massnahmen	✓ Approches orientées vers les solutions ✓ Interventions en groupe ✓ Interventions ciblées (non universelles)
🟠 **Externalisierend – proaktiv** *Comportements externalisés – proactifs*	✓ Klassen-/Gruppensettings ✓ stabile schulische Strukturen ✓ interaktionistische Ansätze	✓ Interventions en classe ou en groupe ✓ Structures scolaires stables ✓ Approches interactionnistes
🔵 **Internalisierend – allgemein** *Comportements internalisés – généraux*	✓ Einzelförderung mit Transfer ✓ Regelschule ✓ lerntheoretische Modelle	✓ Soutien individuel avec transfert en classe ✓ École ordinaire ✓ Approches théoriques de l'apprentissage
🟣 **Internalisierend – spezifisch** *Comportements internalisés – spécifiques*	✓ kognitiv-behavioral & achtsamkeitsbasiert ✓ selektiv/indiziert ✓ ergänzende schulische Angebote	✓ Approches cognitivo-comportementales ou de pleine conscience ✓ Prévention sélective ou indiquée ✓ Dispositifs scolaires complémentaires

Bekannte wirksame Rahmenkonzepte

Mehrstufiges präventives Rahmenkonzept

- der Unterricht auf den verschiedenen Förderstufen ist evidenzbasiert **(Evidenzbasierung)**
- alle SuS werden regelmässig auf Lern- und Verhaltensprobleme überprüft **(Diagnostik)**
- es wird regelmässig überprüft, ob und wie ein Kind auf eine Intervention anspricht **(Evaluation)**
- die Lehrperson planen ihren Unterricht anhand der daraus gewonnen Daten **(Datenbasierung)**
- wenn ein(e) SoS erhöhten Bedarf an Unterstützung aufweist, wird die Förderung intensiviert, spezifiziert und individualisiert.



Grosche, M., & Volpe, R. J. (2013). Response-to-intervention (RTI) as a model to facilitate inclusion for students with learning and behaviour problems. *European Journal of Special Needs Education*, *28*(3), 254–269. https://doi.org/10.1080/08856257.2013.768452

Mehrebenenprävention: Ausgewählte Forschungsbefunde

Arbeitsbelastung und Selbstwirksamkeit der Lehrkräfte

- höhere Einschätzung der Selbstwirksamkeit und weniger Belastungssymptome

(Ross et al., 2012; Sticca et al., 2025)

Schulleistungen der Lernenden

- Steigerung der akademischen Leistungen durch verbesserte Unterstützung sozial-emotionaler Kompetenzen

(Gage et al., 2013; Hattie et al., 2013)

Sozialverhalten der Lernenden

- Reduzierung problematischer Verhaltensweisen

(Bradshaw & Leaf, 2012; Solomon et al, 2012; Sticca et al., 2025)

- Zunahme von angemessenem Verhalten

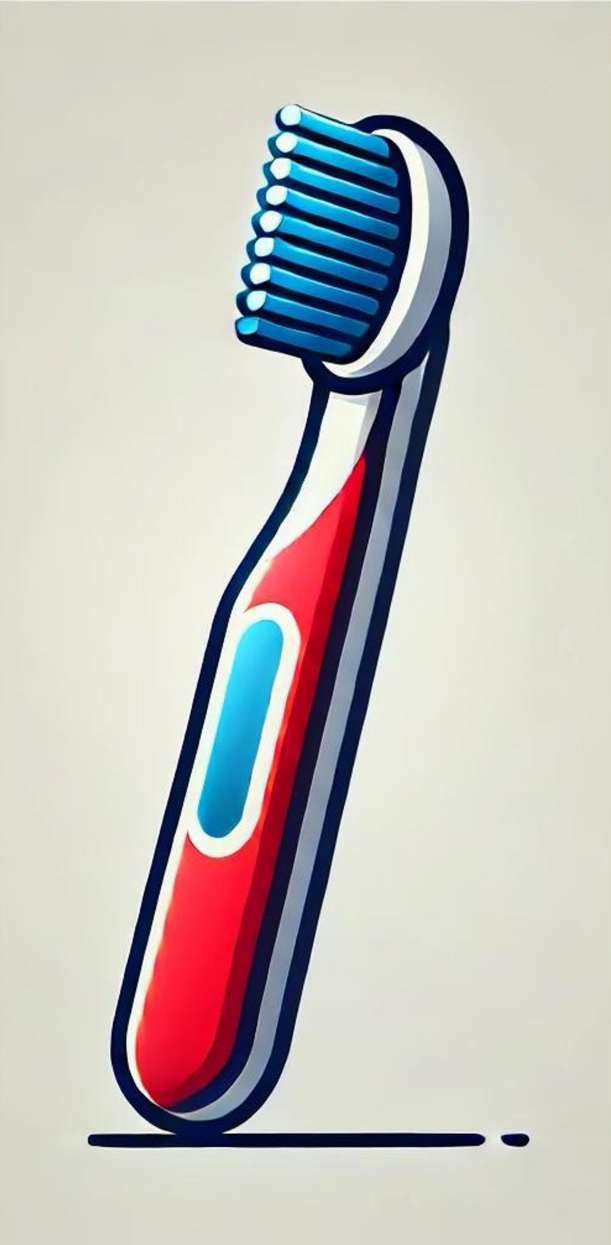
(Bradshaw et al., 2010)

Schulklima

- Verbesserung des Schulklimas
- verbesserte Zufriedenheit und höheres Sicherheitsgefühl bei den Schüler*innen

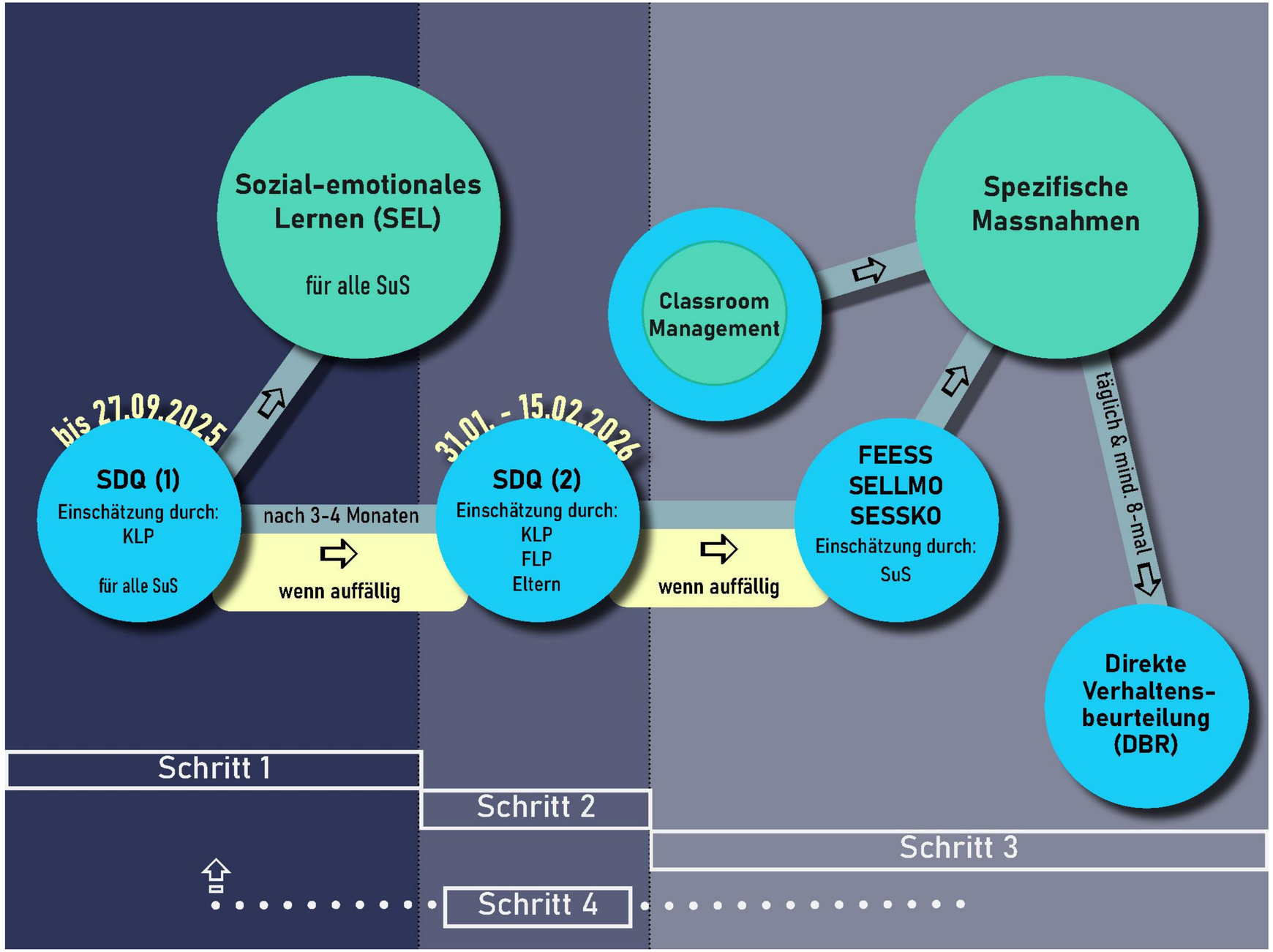
(Bradshaw et al., 2010)

Folie modifiziert übernommen von Johanna Krull



Umsetzung in Basel-Landschaft

StaFF-BL. Standards zur Feststellung von Förderbedarf und universelle Förderung Basel-Landschaft



Hövel, Jurkic, Röösli, Nideröst, Link und Sticca: https://www.hfh.ch/projekt/staff-bl-standards-zur-feststellung-von-foerderbedarf-und-universelle-foerderung-basel-landschaft

Details zu den StaFF-Prozesschritten

DIAGNOSTIK
| ARTIKEL

Schweizerische Zeitschrift für Heilpädagogik, Jg. 29, 08/2023

Diagnostik in den Bereichen Verhalten und Erleben

Pädagogische Standards zur Feststellung von Förderbedarf

Dennis Christian Hövel, Melanie Nideröst, Patrizia Röösli, Barbara Maria Schmidt, Alfred Schabmann und Ann-Kathrin Hennes

Zusammenfassung

Die Kriterien zur Feststellung der Notwendigkeit von verstärkten sonderpädagogischen Massnahmen im Bereich Verhalten sind uneindeutig. Für eine Schule ohne Diskriminierung bedarf es jedoch einer fairen, das heisst einheitlichen und validen Diagnostik. Diese dient dazu, Unterrichtsangebote und Fördermassnahmen auf die individuellen Bedürfnisse der Schüler:innen anzupassen. Der Beitrag skizziert auf Basis einer pädagogischen Definition des «Council for Children with Behaviour Disorders» einen diagnostischen Entscheidungsbaum. Hierbei stehen sowohl der prozesshafte Charakter als auch die Kind-Umwelt-Interaktion im Fokus. Diagnostik, Unterricht und Förderung sind zu allen Zeitpunkten eng miteinander verbunden.

Résumé

Les critères permettant de déterminer la nécessité de mesures éducatives spéciales accrues dans le domaine du comportement sont ambigus. Cependant, pour une école sans discrimination, une évaluation juste, c'est-à-dire uniforme et valide, est nécessaire afin d'adapter les offres d'enseignement et les mesures de soutien aux besoins individuels des élèves. Sur la base d'une définition pédagogique du « Conseil pour les enfants présentant des troubles du comportement », cette contribution esquisse un arbre décisionnel diagnostique. Le caractère processuel ainsi que l'interaction enfant-environnement sont au centre de cette approche. L'évaluation, l'enseignement et le soutien sont étroitement liés à chaque étape.

https://doi.org/10.57161/z20xx-yy-zz

Feststellung sonderpädagogischen Unterstützungsbedarfs im Schwerpunkt Emotional-Soziale Entwicklung und Verhalten

Prozessstandards zur schulischen Diagnostik zur Diskussion gestellt

Dennis Christian Hövel, Melanie Nideröst, Patrizia Röösli, Lara Fabel, Ankica Jurkic, Pierre-Carl Link, Fabio Sticca

Zusammenfassung: Die Kriterien zur Feststellung der Notwendigkeit von verstärkten sonderpädagogischen Maßnahmen im Bereich emotional-soziale Entwicklung und Verhalten sind uneindeutig. Für die Bereitstellung spezifischer Unterstützungsangebote sowie die Anpassung von Unterrichtsangeboten und Fördermaßnahmen auf die individuellen Bedürfnisse der Lernenden bedarf es jedoch klarer und einheitlicher Vorgaben. Der Beitrag skizziert auf Basis einer pädagogischen Definition des Council for Children with Behaviour Disorders eine diagnostische Prozesskette. Hierbei stehen sowohl der prozesshafte Charakter als auch die Person-Umwelt-Interaktion im Fokus. Diagnostik, Unterricht und Förderung sind zu allen Zeitpunkten eng miteinander verbunden.

Schlüsselwörter: Gefühls- und Verhaltensstörung, Diagnostik, emotional-soziale Entwicklung, Diskriminierung, Sonderpädagogischer Unterstützungsbedarf

Abstract: The criteria for determining the need for intensified special education measures in the area of behavior are ambiguous. However, clear and uniform guidelines are needed for providing specific support services and adapting teaching offers and support measures to the individual needs of the learners. Based on a pedagogical definition by the Council for Children with Behavior Disorders, this paper outlines a diagnostic process chain. It emphasizes both the procedural nature and the child-environment interaction. Diagnosis, teaching, and support are closely intertwined at all times.

Keywords: Emotional and Behavioral Disorders, Diagnostics, Emotional and Social Development, Discrimination, Special Education Needs

https://doi.org/10.3262/SZ2404385

Beispiele SEL-Lehrmittel

- 30 Lektionen zzgl.:
  - 21 Lektionen Kleingruppen-förderung
  - 12 Lektionen LRS
  - Einzelfallförderung
- alle 5 SEL-Bereiche
- Zyklus 1

- 24 Lektionen
- alle 5 SEL-Bereiche
- Zyklus 2

- 13 Module mit ca. 4 Lektionen
- alle 5 SEL-Bereiche
- Zyklus 3

1. Motivation
2. Gesundheit
3. Selbstsicherheit
4. Körpersprache
5. Kommunikation
6. Fit für Konflikte Teil 1
7. Freizeit
8. Lebensplanung
9. Beruf und Zukunft
10. Gefühle
11. Einfühlungsvermögen
12. Fit für Konflikte Teil 2
13. Lob und Kritik

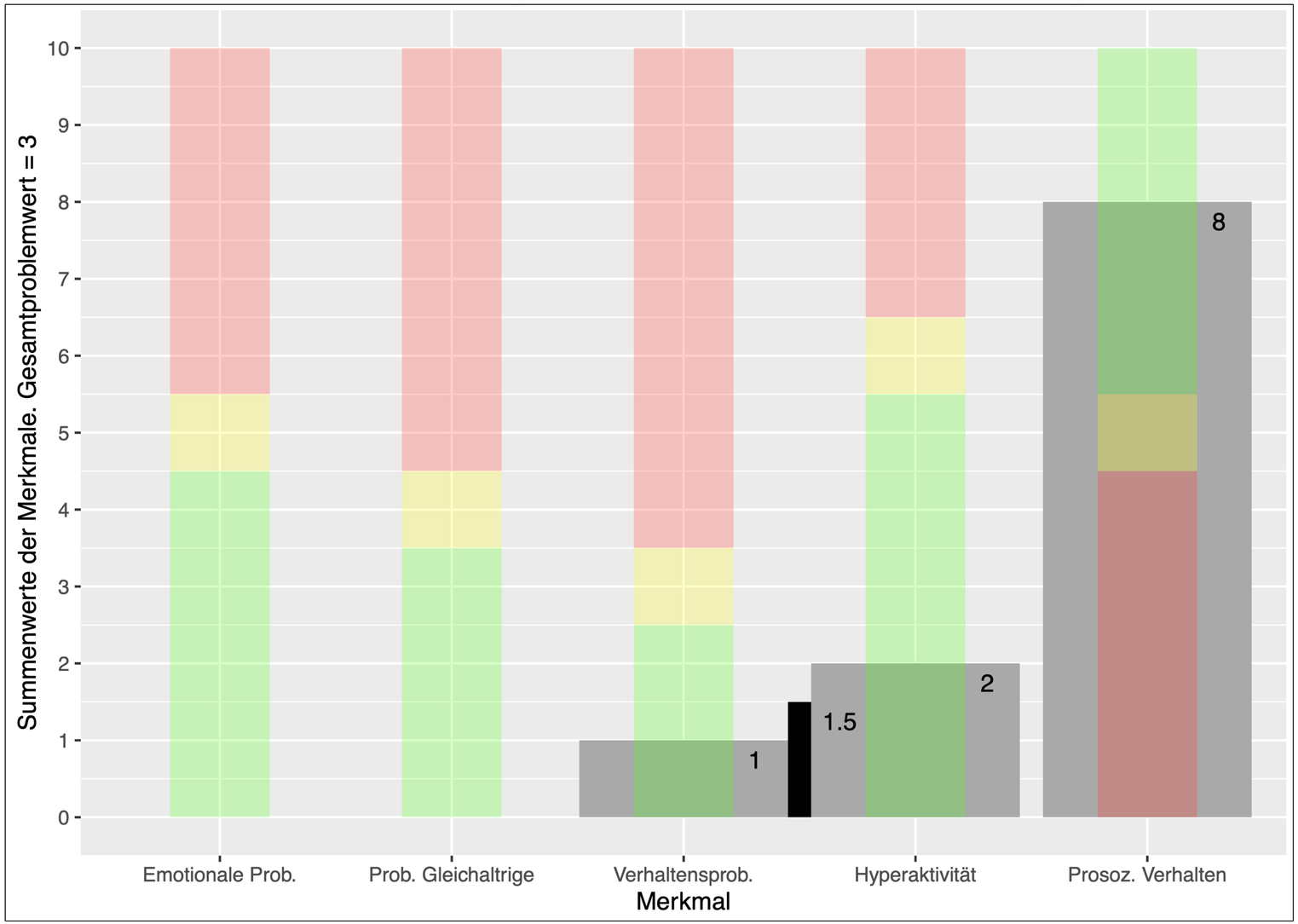
20 von aktuell ca. 50 SEL-Lehrmitteln

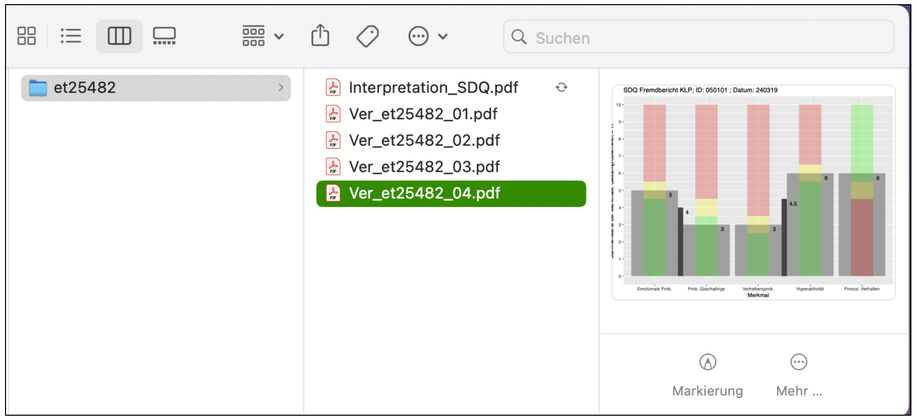
SEL-Lehrmittel universell	Autor:innen/Jahr	Kindergarten	1./2. Klasse	3.-6. Klasse	7.-9. Klasse
Lubo aus dem All! - Vorschulalter	Hillenbrand, Hennemann & Schell (2023)	x			
Lubo aus dem All! 1./2. Klasse	Hillenbrand, Hennemann, Hens & Hövel (2022)		x		
Verhaltenstraining für Schulanfänger	Petermann, Natzke, Gerken & Walter (2016)		x		
Ben & Lee 3./4 Klasse	Urban, Hövel & Hennemann (2018)			x	
Emotionstraining in der Schule	Petermann, Petermann & Nitkowski (2016)			x	(x)
Verhaltenstraining in der Grundschule	Petermann, Koglin, von Marées & Petermann (2019)		x	x	
SNAKE Stressbewältigung im Jugendalter	Beyer & Lohaus (2018)				x
Fit for Life	Jugert, Rehder, Notz & Petermann (2017)				x
Fairplayer.Manual 7.-9. Klasse	Scheithauer, Walcher, Warncke & Bull (2019)				x
EMK-Förderprogramm: Emotionale Kompetenzen im Vorschulalter fördern	Petermann & Gust (2016)	x			
Trainingsprogramm zur Prävention von Depressionen bei Jugendlichen: LARS & LISA	Pössel & Hautzinger (2022)				x
Sozialtraining in der Schule	Petermann, Jugert, Tänzer & Verbeek (2024)			x	
Training mit Jugendlichen: Aufbau von Arbeits- und Sozialverhalten (JobFit-Training)	Petermann & Petermann (2017)				x
Emotionsregulationstraining (ERT) für Kinder im Grundschulalter	Heinrichs, Lohaus & Maxwill (2017)			x	
Prävention und Resilienzförderung in Grundschulen - PRiGS	Fröhlich-Gildhoff, Kerscher-Becker & Fischer (2020)		x	x	
Prävention und Resilienzförderung in der Sekundarstufe I - PRiS	Fröhlich-Gildhoff, Reutter & Schopp (2021)				x
Verhaltenstraining im Kindergarten	Koglin & Petermann (2013)	x			
Fairplayer sports	Hess et al. (2015)				x
Prävention und Resilienzförderung im Kindergarten - PRiK	Fröhlich-Gildhoff et al. (2021)	x			
Summen		4	4	**6**	7

Wär häts erfunde?

digital.hfh.ch/wissenwaswirkt/

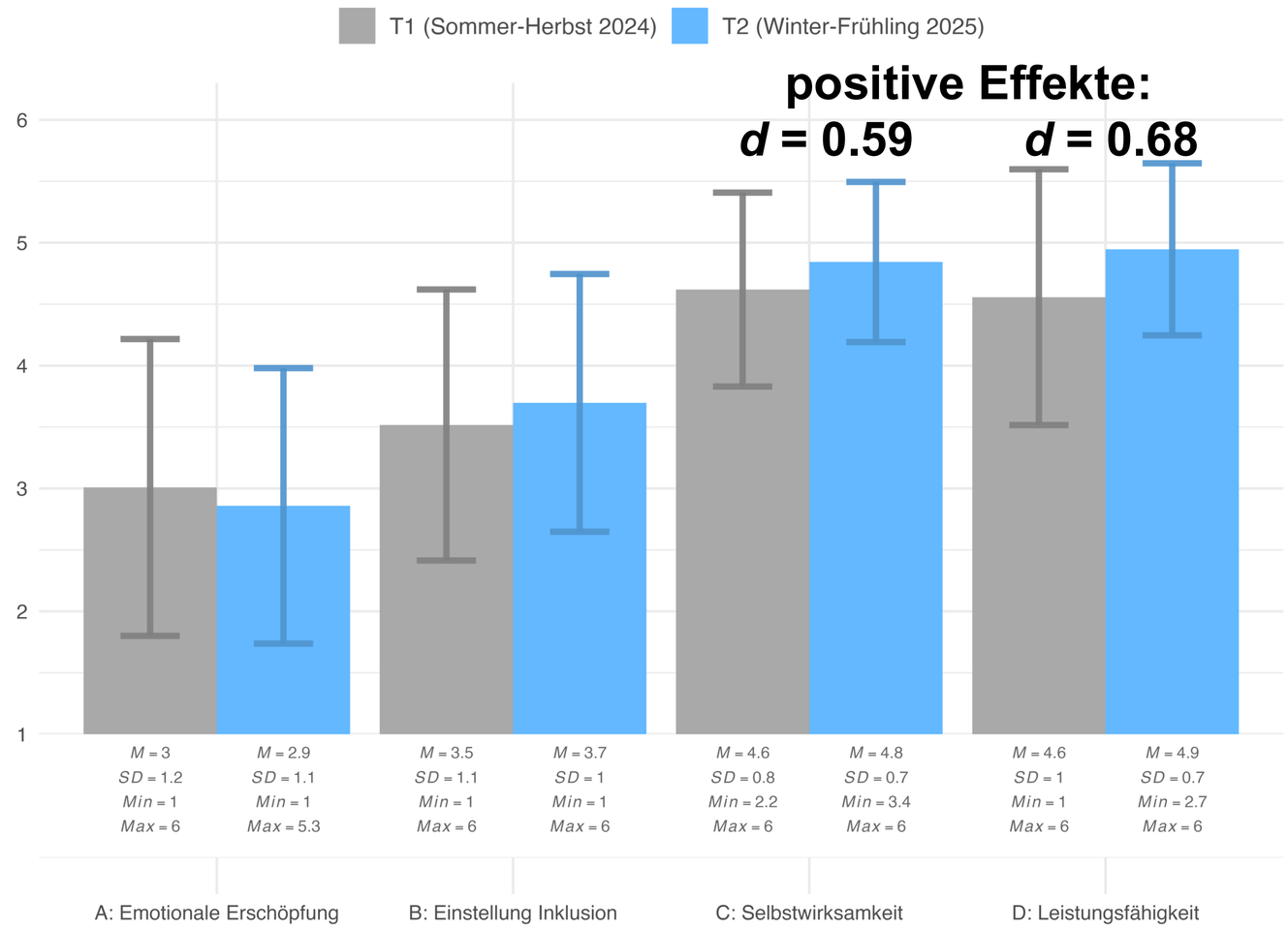
Rückmeldung SDQ-Screening





Entwicklung Lehrpersonen Prozessorientierung (Sticca et al., 2025)

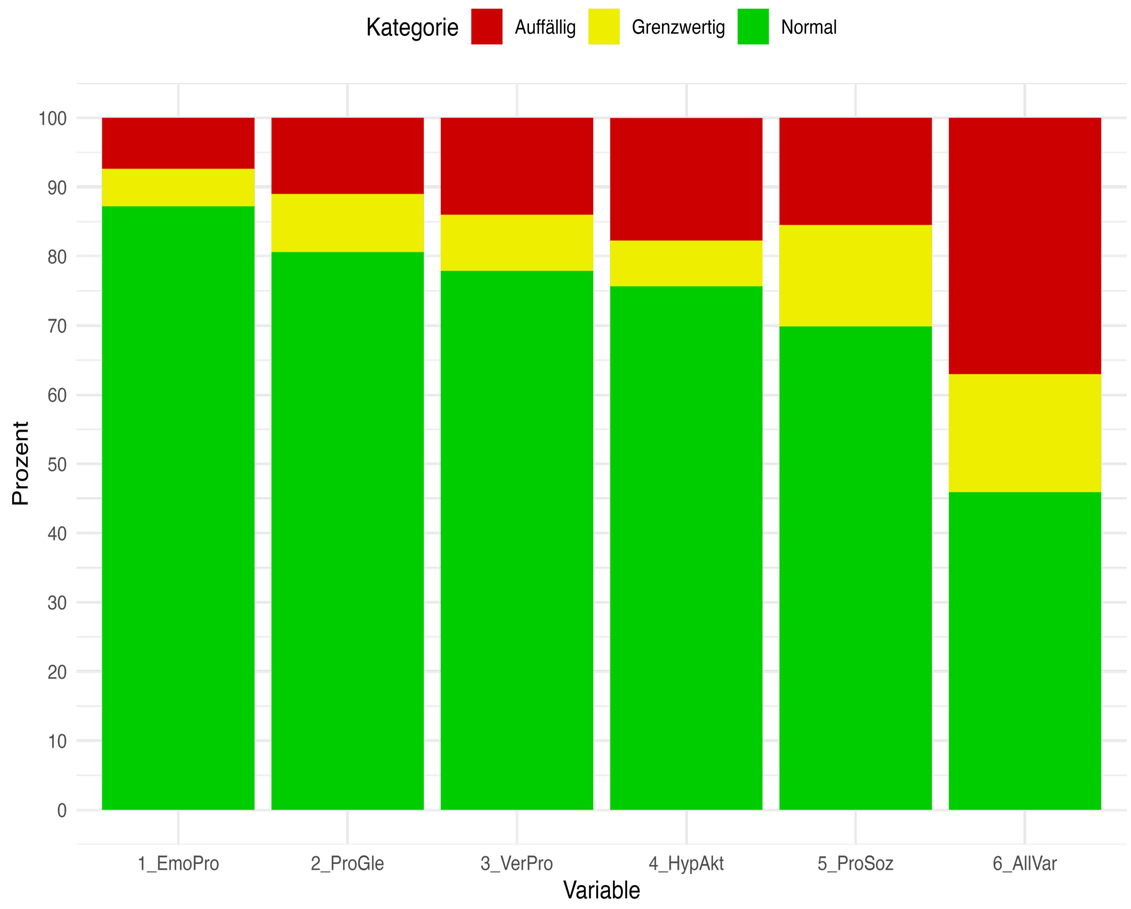
Abbildung 2: Ergebnisse der Befragung der Lehrpersonen zu T1 und T2 (n = 83).



- Emotionale Erschöpfung zu T1 eher tief, mit hoher Variabilität zwischen den LP. Ausprägung zu T2 geringfügig tiefer, bei ebenfalls grosser Variabilität
- Einstellung zur Inklusion zu T1 im mittleren Bereich und stieg zu T2 nur minimal an
- Selbstwirksamkeit war zu T1 bereits hoch und nahm von T1 zu T2 signifikant zu
- Leistungsfähigkeit zu T1 war bereits hoch und nahm von T1 zu T2 signifikant zu

Vorläufige quantitative Ergebnisse aus der Ersterhebung T1

Abbildung 3: Ergebnisse der Beurteilung des Verhaltens und Erlebens der Schüler:innen zu T1 (Sommer-Herbst 2024; n = 1072)



Höchster Anteil auffälliger Werte
Hyperaktivität (17.72%)

Niedrigster Anteil auffälliger Werte
Emotionale Probleme (7.37%)

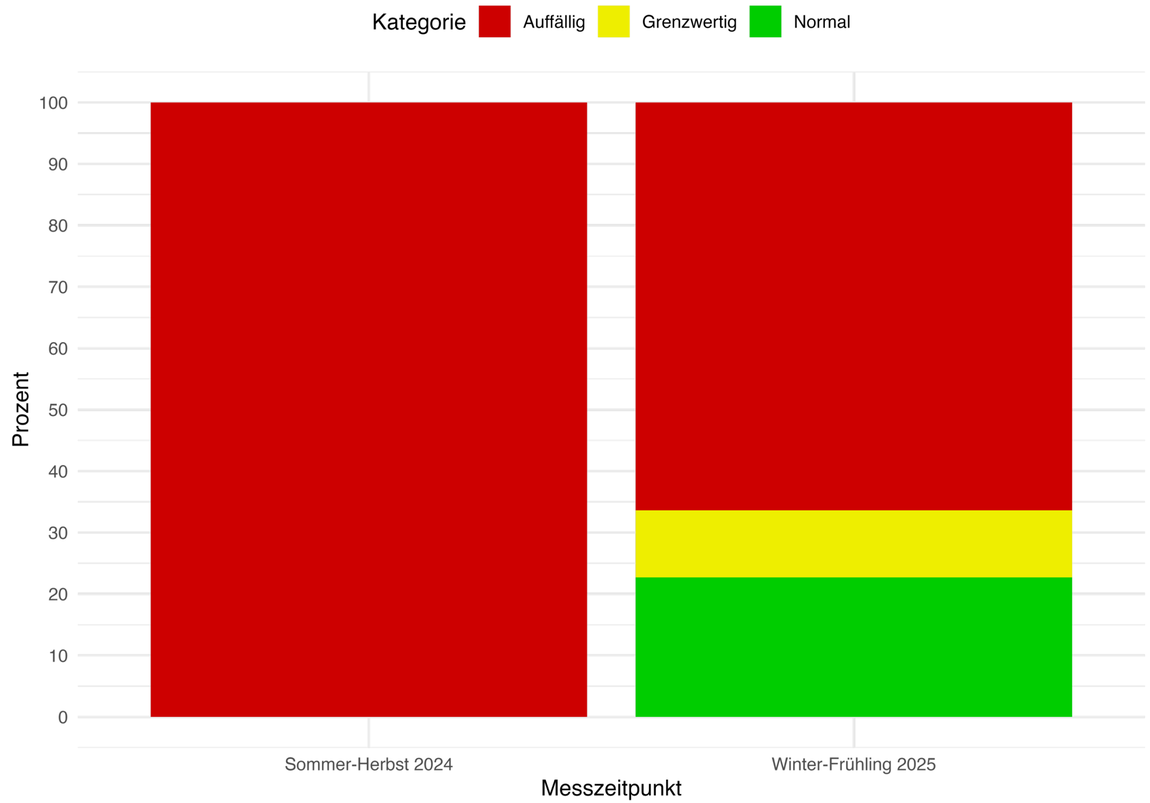
Höchster Anteil grenzwertiger + auffälliger Werte
Prosoziales Verhalten (30.14%)

Gesamtergebnis (T1):

- 37.03 % der Schüler:innen zeigten mindestens einen auffälligen Wert → Diese Gruppe sollte zur zweiten Erhebung erneut beurteilt werden
- 17.07 % zeigten ausschliesslich grenzwertige Werte

Vorläufige quantitative Ergebnisse: Vergleich Erst- (T1) und Zweiterhebung (T2) aus Sicht der erstbeurteilenden LP

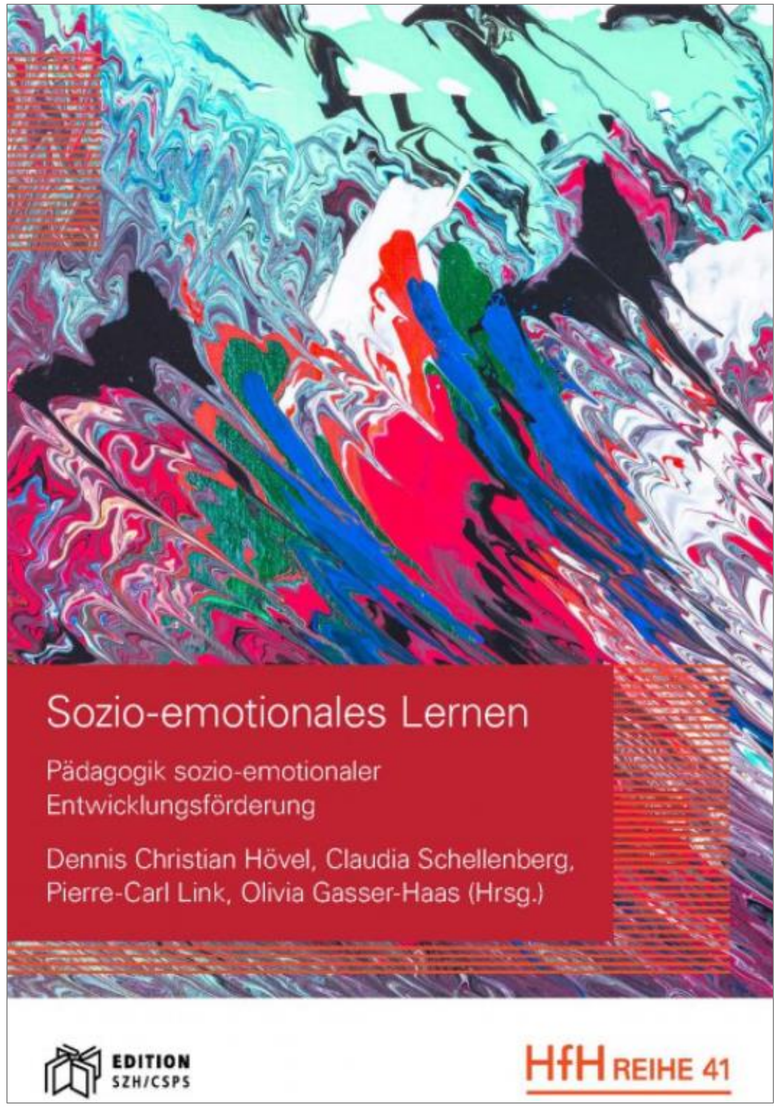
Abbildung 4: Vergleich der Beurteilung des Verhaltens und Erlebens der zu T1 auffälligen Schüler:innen und T2 (n = 340).



- Anzahl auffälliger Fälle hat sich reduziert
- 22.71 % der SuS die zu T1 einen auffälligen Wert hatten, sind zu T2 in keiner der fünf Dimensionen mehr auffällig
- 10.91 % zeigen mind. einen Grenzwert auf, jedoch keinen auffälligen mehr

→ 33.62 % der ursprünglich auffälligen SuS wurden zu T2 nicht mehr auffällig

Mehrstufige Fördersysteme und sozial-emotionales Lernen



https://ojs.szh.ch/b/article/view/1350/1704

heilpädagogik aktuell

Ausgabe 40
Frühling 2024

HfH

THEMA Verhalten und Stress

LEITARTIKEL Herausforderndes Verhalten, anspruchsvoller Beruf, geringe Ressourcen: Das Risiko eines Burnouts steigt. Sozio-emotionale Kompetenzen bieten Schutz. FABIO STICCA, DENNIS HÖVEL

Weniger Burnout durch sozial-emotionales Lernen?

Herausforderndes Verhalten und Unterrichtsstörungen von Schülerinnen und in der Schweiz fast überall ein brennendes Thema. Insbesondere Aggressionen, Hyperaktivität oder Unaufmerksamkeit können die Lehrpersonen stark belasten. Verschiedene Studien belegen, dass Lehrpersonen einem hohen Risiko für ein Burnout ausgesetzt sind. Gemäss einem bekannten Modell der amerikanischen Sozialpsychologin Christina Maslach lässt sich ein Burnout in drei Dimensionen charakterisieren: Die emotionale Erschöpfung umfasst Zustände wie Stress, Energieverlust und Müdigkeit. Negative und distanzierte Gefühle gegenüber Lernenden, Reizbarkeit und Verlust von Idealismus kennzeichnen die Entfremdung. Die dritte Dimension schliesslich, Reduktion der Leistungsfähigkeit, steht für eine geringere berufliche Selbstwirksamkeit, eine verminderte Produktivität und die reduzierte Fähigkeit, mit den Arbeitsanforderungen zurechtzukommen. Das Risiko für Burnout ist dann besonders gross, wenn ein Ungleichgewicht besteht zwischen den psychosozialen Anforderungen des Berufs und den zur Verfügung stehenden Ressourcen. Immer wieder geben Lehrpersonen ihren Beruf innerhalb weniger Jahren auf. In Zeiten des Lehrpersonenmangels stellt dies ein grosses Problem dar und es braucht Massnahmen, um die Gesundheit von Lehrpersonen zu verbessern.

Ein Ansatz, der aktuell viel diskutiert wird, ist das sozial-emotionale Lernen (SEL) und dient der Förderung von fünf miteinander verbundenen Kompetenzen. Die Lernenden werden unterstützt, eigenes Verhalten und Erleben zu erkennen (1: Selbstwahrnehmung) und zu regulieren (2: Selbstregulation). Sie sollen zudem das Verhalten und Erleben anderer Mitmenschen verstehen können (3: Fremdwahrnehmung), vor allem um Beziehungen aufzubauen und zu pflegen (4: Beziehungsfähigkeit). Durch die Kombination der Selbstwahrnehmung und -regulation (= intrapersonelle Kompetenzen) mit der Fremdwahrnehmung und den Beziehungsfähigkeiten (= interpersonelle Kompetenzen) lernen sie, Verantwortung zu übernehmen (5: verantwortungsvolle Entscheidungsfindung).

Nicht nur für Schülerinnen

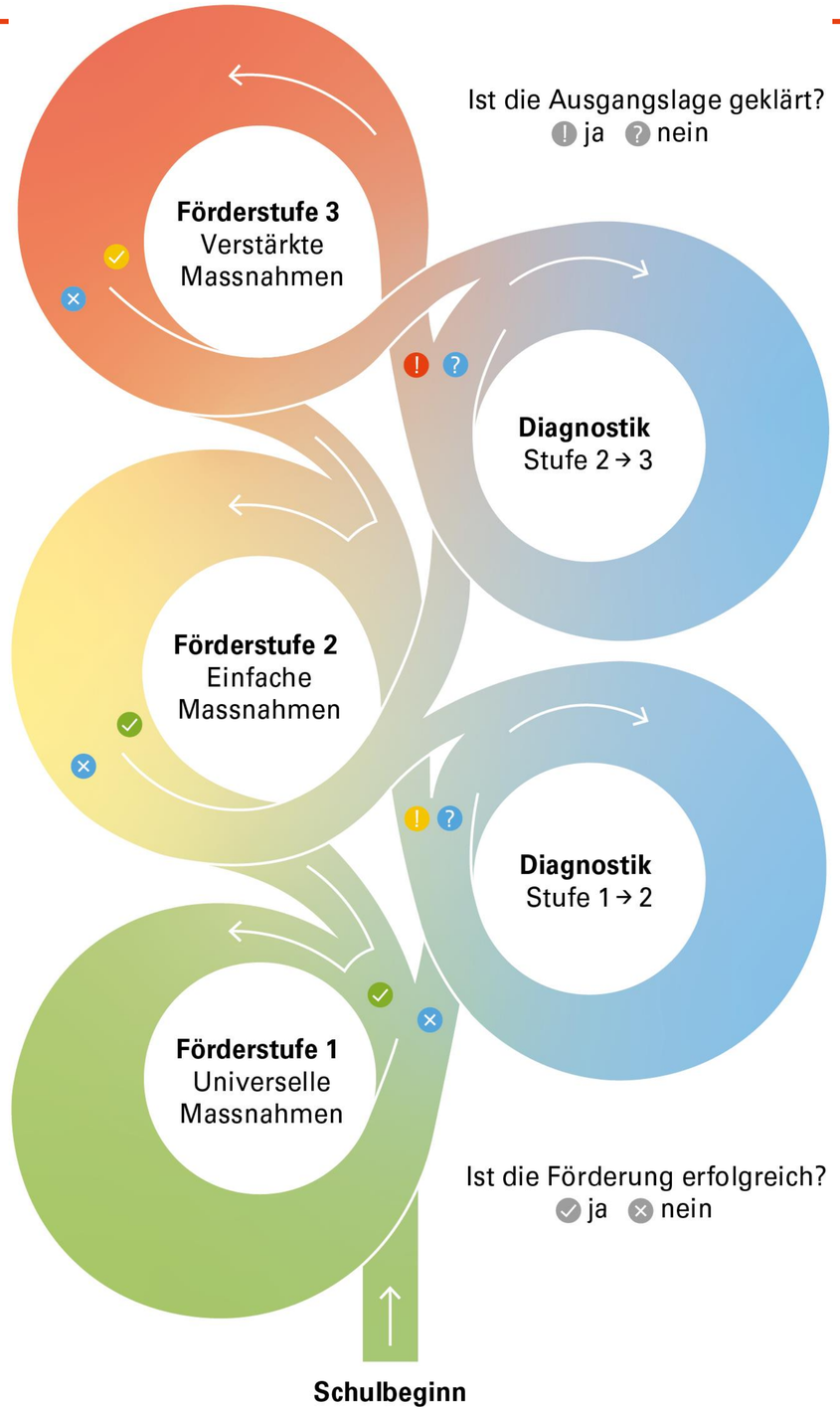
Sozial-emotionales Lernen hilft aber nicht nur den Schülerinnen. Es dient auch den Lehrpersonen. Das geht aus einer systematischen Literaturübersicht hervor, in der Psychologinnen der Universität Lissabon 13 internationale Studien zum Lehrerinnen-Burnout analysiert haben. Demnach kann sozial-emotionales Lernen bei Lehrpersonen das Risiko einer emotionalen Erschöpfung reduzieren und die Leistungsfähigkeit steigern. Wie bei den Lernenden sind sowohl intrapersonelle als auch interpersonelle sozio-emotionale Kompetenzen bedeutsam. Massnahmen mit einem intrapersonellen Fokus sind zum Beispiel Achtsamkeitstrainings, Yoga und Entspannungstechniken. Solche mit einem interpersonellen Fokus betreffen die Klassenführung, die Beziehungsgestaltung oder die Feinfühligkeit für die Bedürfnisse der Lernenden. Dadurch werden die Aufgaben der Lehrpersonen nicht leichter. Aber ihre Stärken wachsen, damit umzugehen.

Erprobte Förderangebote für verschiedene Zyklen und Literaturhinweise finden sich auf der HfH-Website unter «Sozial-emotionales Lernen»: www.hfh.ch/institut/forschung/sozial-emotionales-lernen

FABIO STICCA, PROF. DR., ist Professor für Diagnostik und Förderung sozio-emotionaler und psychomotorischer Entwicklung. DENNIS HÖVEL, PROF. DR., leitet das Institut für Verhalten, sozio-emotionale und psychomotorische Entwicklungsförderung.

Der Blick auf internationale Studien zeigt: Gegen den Stress von Lehrpersonen gibt es wirksame Massnahmen. IMAGO IMAGES/ICON SMART

ABSCHLUSSARBEIT Interesse an der Innenwelt des Kindes 2
LEHRE Prävention vor Intervention! 3
REPORTAGE Eine ideale Schule, wie sieht die aus? 4
FORSCHUNG Am Anfang steht die Diagnostik 6
INTERVIEW «Verhaltensauffälligkeiten entstehen in Beziehungen» 7
AKTUELLES Weiterbildung und Agenda 8



6 Nr. 40 · Frühling 2024

FORSCHUNG Erstmals werden in der Schweiz Standards zur Feststellung von Förderbedarf und für die universelle Förderung erprobt. FABIO STICCA, PATRIZIA RÖÖSLI, PIERRE-CARL LINK UND DENNIS HÖVEL

Am Anfang steht die Diagnostik

In der pädagogischen und politischen Landschaft wird intensiv über das Thema Verhalten im Kontext von schulischer Inklusion diskutiert. Eine Herausforderung liegt darin, eine angemessene Balance zwischen der Notwendigkeit sonderpädagogischer Unterstützung und der formalen Kategorie des sonderpädagogischen Förderbedarfs zu finden. Diese Diskrepanz wird als «Etikettierungs-Ressourcen-Dilemma» bezeichnet und wirft Fragen zur gerechten Verteilung von Fördermassnahmen auf.

Insbesondere im Bereich des Verhaltens ertappen sich schwerwiegende Unsicherheitsgrenzen bei der Feststellung der Notwendigkeit verstärkter sonderpädagogischer Massnahmen. Um jedoch Diskriminierung zu vermeiden und eine inklusive Schule möglichst ohne Benachteiligung zu schaffen, ist eine faire und einhellige Diagnostik unerlässlich. Nur so können Unterstützungsangebote und Fördermassnahmen individuell auf die Bedürfnisse der Schülerinnen zugeschnitten werden.

Universelle Früherkennung

Im Kanton Basel-Landschaft wird als erster Schritt einer mehrstufigen pädagogischen Förderung die universelle Erkennung und Durchführung präventiver Massnahmen umgesetzt. Folgt man Studienergebnissen, dann können externalisierende Verhaltensweisen wie aggressives oder unaufmerksames hyperaktives Verhalten von Lehrpersonen überschätzt oder sogar falsch gedeutet werden. Internalisierende Verhaltensweisen wie Ängstlichkeit oder sozialer Rückzug werden hingegen häufiger übersehen oder falsch interpretiert, weil sie den Unterricht meist nicht allzu sehr stören und dies obwohl – entgegen der alltäglichen Beobachtung und Meinung – diese Gruppe an Kindern und Jugendlichen deutlich grösser ist, als jene mit externalisierenden Problemen. Deshalb ist ein frühzeitiges Ausmass einig mit universeller Früherkennung und Prävention in der ganzen Klasse wichtig, um bei Verhaltensschwierigkeiten einen Fuss in die Tür zu bekommen, möglichst bevor sie ein für die Kinder und Erwachsenen belastendes Ausmass annehmen.

Am Beginn pädagogischer Unterstützung für alle Kinder und Jugendlichen steht also die Diagnostik, das heisst das Erfassen von Ressourcen und ein effizienter Blick auf die Schwierigkeiten im Bereich Verhalten, Erleben und Lernen. In diesem Prozess sind Diagnostik, Unterricht und Förderung eng miteinander verbunden. Es wird empfohlen, einen universellen Ansatz zur Früherkennung und Prävention von Verhaltensschwierigkeiten zu verfolgen. Hierbei kann der Einsatz standardisierter Fragebogen hilfreich sein, wie dem Strengths and Difficulties Questionnaire (www.sdq.info.org), die in vielen Sprachen vorliegen, um das Verhalten der Schülerinnen strukturiert zu erfassen und mit Normen zu vergleichen.

Identifiziert eine Lehrperson Auffälligkeiten, sollten gezielte schulische Fördermassnahmen zum Einsatz kommen, die wissenschaftlich fundiert sind. Hierbei werden Programme des sozial-emotionalen Lernens umgesetzt. Die Wirksamkeit solcher Programme wurde in verschiedenen wissenschaftlichen Studien belegt.

Das standardisierte Vorgehen wird in der Abbildung veranschaulicht. Den Startpunkt stellt die universelle Förderung dar. Sollten diese Massnahmen nicht erfolgreich sein, wird ein diagnostischer Kreislauf initiiert, der als Entscheidungsgrundlage für die Intensivierung der Massnahmen zu jeweils höheren Stufen dient. Die fortlaufende Prüfung der Massnahmen leitet jeweils eine Abstimmung auf eine tiefere Förderstufe respektive weitere diagnostische Prozesse ein.

StafF-BL

Das Projekt «Standards zur Feststellung von Förderbedarf und universelle Förderung Basel-Landschaft» (StafF-BL) startete im November 2023 und wird voraussichtlich rund einem Jahr kollaborativ mit dem Amt für Volksschulen des Kantons Basel-Landschaft durchgeführt. Ziel des Projekts ist die Erprobung der Umsetzung von Standards zur Feststellung von verstärkten sonderpädagogischen Massnahmen.

Das Vorgehen wird im vorschulischen Schulen erprobt und soll dazu beitragen, die Tragfähigkeit von Schulen bei Verhaltens- und Lernschwierigkeiten im Kanton Basel-Landschaft zu erhöhen. Internationale Studien haben gezeigt, dass sowohl das Wissen und die Anwendungskompetenz im Bereich des sozial-emotionalen Lernens als auch die enge und fortlaufende Verzahnung mit der Diagnostik dazu beitragen, die Stressbelastung von Lehrkräften zu reduzieren und ihre Selbstwirksamkeit zu stärken. Um dies zu untersuchen, werden im Projekt das Verfahren der Stressbelastung und der Selbstwirksamkeit der Lehrpersonen erfragt und die Veränderungen analysiert. Gleichzeitig werden Gelingensbedingungen sowie mögliche Barrieren bei der Nutzung der Standards untersucht.

Durch die kriteriengeleitete und datenbasierte Unterrichts- und Förderplanung kann die Feststellung von Förderbedarfen einheitlich und gerecht gestaltet werden. Das Vorgehen entspricht internationalen Standards, was eine hohe Vergleichbarkeit gewährleistet. Als Ergebnis soll es die Anpassung der Ressourcenplanung durch das Amt für Volksschulen ermöglichen und den Einsatz der Ressourcen erfolgt am Bedarf der Praxis ausrichten. Durch die moderierte Steuerung und Allokation soll sichergestellt werden, dass die vorhandenen Ressourcen bestmöglich genutzt werden können.

Im Rahmen des Projekts stehen seitens der HfH Ansprechpersonen für Beratung und Begleitung der Implementation zur Verfügung. Nach Abschluss des Projekts im Dezember 2024 können die definierten Standards auf andere Kantone übertragen werden, denn Massnahmen im Bereich des sozial-emotionalen Lernens entsprechen einem schweizweiten Bedürfnis.

DENNIS HÖVEL, PROF. DR. ist Leiter des Instituts für Verhalten, sozio-emotionale und psychomotorische Entwicklungsförderung. FABIO STICCA, PROF. DR., PATRIZIA RÖÖSLI, MSc. und PIERRE-CARL LINK, PROF. sind Mitarbeitende im Institut.

Zur Vertiefung

Der Entscheidungsbaum zur Feststellung von Förderbedarf in den Bereichen Verhalten und Erleben findet sich in einem Artikel der Schweizerischen Zeitschrift für Heilpädagogik, erschienen im November 2023 und im Internet kostenlos zugänglich: zeitschrift-heilpaedagogik.ch/article/view/1252/ Der Artikel enthält zudem Kriterien, Indikatoren und Vorschläge zu konkreten Instrumenten für die Diagnostik.

Das Vorgehen wird im vorschulischen Schulen erprobt und soll dazu beitragen, die Tragfähigkeit von Schulen bei Verhaltens- und Lernschwierigkeiten im Kanton Basel-Landschaft zu erhöhen. Internationale Studien haben gezeigt, dass sowohl das Wissen und die Anwendungskompetenz im Bereich des sozial-emotionalen Lernens als auch die enge und fortlaufende Verzahnung mit der Diagnostik dazu beitragen, die Stressbelastung von Lehrkräften zu reduzieren und ihre Selbstwirksamkeit zu stärken. Um dies zu untersuchen, werden im Projekt das Verfahren der Stressbelastung und der Selbstwirksamkeit der Lehrpersonen erfragt und die Veränderungen analysiert. Gleichzeitig werden Gelingensbedingungen sowie mögliche Barrieren bei der Nutzung der Standards untersucht.

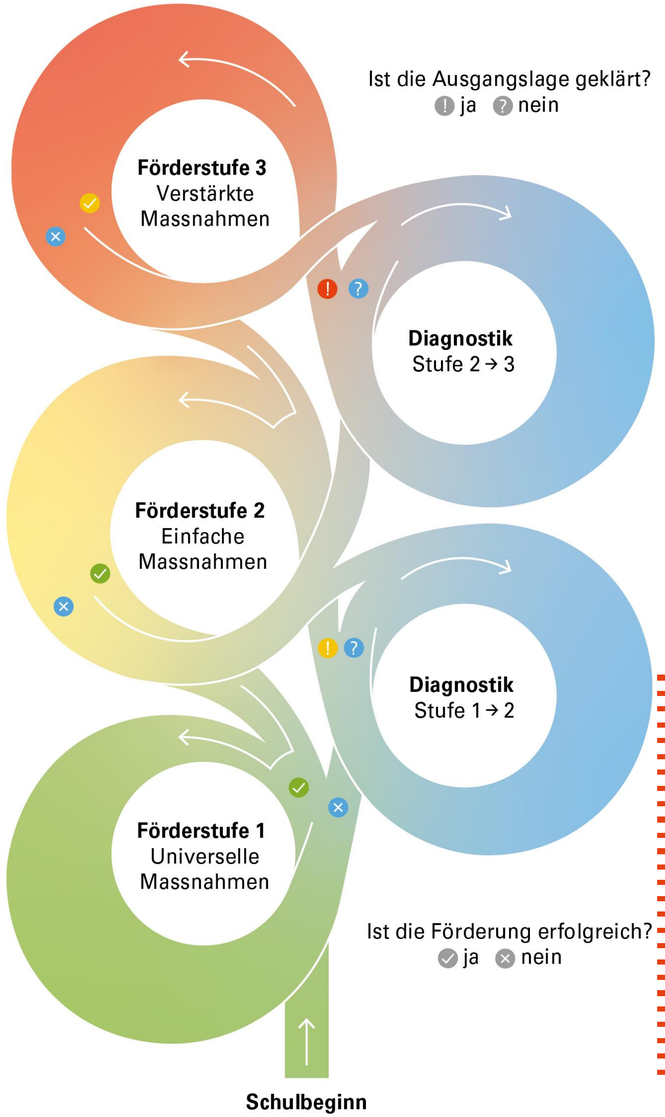
Durch die kriteriengeleitete und datenbasierte Unterrichts- und Förderplanung kann die Feststellung von Förderbedarfen einheitlich und gerecht gestaltet werden. Das Vorgehen entspricht internationalen Standards, was eine hohe Vergleichbarkeit gewährleistet. Als Ergebnis soll es die Anpassung der Ressourcenplanung durch das Amt für Volksschulen ermöglichen und den Einsatz der Ressourcen erfolgt am Bedarf der Praxis ausrichten. Durch die moderierte Steuerung und Allokation soll sichergestellt werden, dass die vorhandenen Ressourcen bestmöglich genutzt werden können.

Im Rahmen des Projekts stehen seitens der HfH Ansprechpersonen für Beratung und Begleitung der Implementation zur Verfügung. Nach Abschluss des Projekts im Dezember 2024 können die definierten Standards auf andere Kantone übertragen werden, denn Massnahmen im Bereich des sozial-emotionalen Lernens entsprechen einem schweizweiten Bedürfnis.

DENNIS HÖVEL, PROF. DR. ist Leiter des Instituts für Verhalten, sozio-emotionale und psychomotorische Entwicklungsförderung. FABIO STICCA, PROF. DR., PATRIZIA RÖÖSLI, MSc. und PIERRE-CARL LINK, PROF. sind Mitarbeitende im Institut.

heilpädagogik aktuell

Vielen Dank für die Aufmerksamkeit!



HfH Interkantonale Hochschule für Heilpädagogik

Schaffhauserstrasse 239
Postfach 5850
CH-8050 Zürich

www.hfh.ch