

PEARL

Psychische Gesundheit von Kindern und Jugendlichen an Förderschulen mit dem Förderschwerpunkt Emotionale und soziale Entwicklung

Tatjana Leidig, Thomas Hennemann & Charlotte Hanisch

Zusammenfassung: Auch im Zuge der Umsetzung schulischer Inklusion besucht ein

hoher Anteil von Schüler:innen mit dem Förderschwerpunkt Emotionale und soziale Entwicklung (FSP EsE) eine Förderschule. Zu deren psychischen Auffälligkeiten und geeigneten Unterstützungsmaßnahmen liegen bislang kaum belastbare Befunde vor. Im partizipativen und interdisziplinären Forschungsprojekt PEARL arbeiten Förderschulen und die Universität zu Köln zusammen, um ausgehend von einer differenzierten Beschreibung der Schüler:innenschaft Handlungsempfehlungen zu generieren. Der vorliegende Beitrag stellt zum einen wichtige theoretische Hintergründe des Projekts PEARL vor. Zum anderen werden zentrale Ergebnisse einer umfassenden Datenerhebung berichtet, die eine sehr hohe Problembelastung und eine erhebliche Konzentration insbesondere externalisierender Verhaltensprobleme deutlich machen. Dabei lässt sich auch der vielfach diskutierte ‚service gap‘ deutlich belegen, also die Versorgungslücke bei Schüler:innen mit Unterstützungsbedarf. Auf Basis dieser Ergebnisse wurde eine umfassende Qualifizierungs- und Begleitmaßnahme für Lehrkräfte an Förderschulen mit dem FSP EsE entwickelt, die sich zur Unterstützung besonders stark belasteter Schüler:innen eignet und bisherige pädagogische Interventionen um hochspezifische Maßnahmen erweitert. Die Ergebnisse aus der Pilotierung weisen auf Veränderungen in der Problembelastung, eine Verbesserung der Lehrer:innen-Schüler:innen-Beziehung und des Wirksamkeitserlebens der Lehrkräfte hin. Die Intervention wird ergänzt durch die Begleitung und Analyse von Schulentwicklungsprozessen, deren zentrale Erkenntnisse ebenfalls abschließend dargestellt und diskutiert werden.

Schlagnworte: Förderschule, Förderschwerpunkt Emotionale und soziale Entwicklung, psychische Auffälligkeiten, Professionalisierung, Inklusion

Abstract: Even in the course of implementing inclusive education, a large number of students with emotional and behavioral disorders (EBD) attend a special school. To date, there are hardly any reliable findings on their mental health problems and suitable supporting interventions. In the participatory and interdisciplinary research project PEARL, special schools and the University of Cologne are working together to generate recommendations for possible interventions based on a

differentiated description of the student population. On the one hand, this article presents important theoretical background information on PEARL. On the other hand, it provides a brief overview of the key results of a comprehensive data survey, which reveal a very high problem burden and a considerable concentration of externalizing behavioral problems in particular. This also clearly demonstrates the much-discussed ‘service gap’, i. e., the gap in care for students with special needs. Based on these results, a comprehensive professional development program was developed for teachers at special schools for EBD, which is suitable for supporting particularly severely burdened students and extends previous educational strategies with highly specific interventions. The results from the pilot study indicate changes in student difficulties, an improvement in the teacher-student relationship and the teachers’ perception of efficacy. This intervention is supplemented by the monitoring and analysis of school development processes, whose key findings are also discussed in conclusion.

Keywords: special schools, EBD, mental health problems, professional development, inclusive education

1. Einführung

Die Förderschule mit dem Förderschwerpunkt Emotionale und soziale Entwicklung (FSP EsE) nimmt auch im inklusiven Schulsystem eine wichtige Funktion als Schulform für besonders stark belastete Schüler:innen wahr (Bolz & Rieß, 2021). So wird mehr als die Hälfte der Schüler:innen mit FSP EsE in Nordrhein-Westfalen an einer Förderschule unterrichtet, wobei die Zahl der Schüler:innen mit formal festgestelltem intensivpädagogischem Unterstützungsbedarf¹ bis 2019 kontinuierlich gestiegen ist und in den letzten Jahren in den Klassen 1 bis 10 bei einem Anteil von knapp unter 40 % der Schüler:innen liegt (MSB NRW, 2022). Ein Teil der Schüler:innen mit dem FSP EsE scheint somit eine sehr hohe Problembelastung aufzuweisen, worauf auch die steigende Inanspruchnahme von Hilfen zur Erziehung sowie Eingliederungshilfen bei (drohender) seelischer Behinderung (Autorengruppe Kinder- und Jugendhilfestatistik, 2021) und die Diskussion um die sogenannten „Systemsprenger“² (Baumann & Macsenaere, 2021) hinweisen. Bisher liegen allerdings kaum verlässliche Daten zur

1 In NRW kann gemäß § 15 Ausbildungsordnung Sonderpädagogische Förderung (AO-SF) ein deutlich erhöhter Unterstützungsbedarf im FSP EsE ergänzend geltend gemacht werden. Die Bestimmung der Schüler:innengruppe erfolgt dabei über das Kriterium des „erheblich über das übliche Maß“ hinausgehenden sonderpädagogischen Unterstützungsbedarfs. Dieser ist jedoch nicht gleichzusetzen mit einer Schwerbehinderung nach dem Neunten Buch Sozialgesetzbuch (§ 15 Abs. 2 AO-SF). Schüler:innen mit intensivpädagogischem Unterstützungsbedarf werden fast ausschließlich an Förderschulen unterrichtet (MSB NRW, 2022).

2 Der Begriff „Systemsprenger“ wird für Kinder und Jugendliche verwendet, die einen besonders hohen Unterstützungsbedarf aufweisen und für die im Netzwerk der Hilfen bis-

Beschreibung dieser Gruppe vor, zum Beispiel im Hinblick auf psychische Probleme, Funktionseinschränkung, Inanspruchnahme von Versorgungs- und weiteren Hilfeleistungen oder Wirkung spezifischer schulischer Unterstützungsmaßnahmen. Die Umsetzung einer wirksamen zielgruppenspezifischen und individuell abgestimmten Förderung erfordert aber eine solche Beschreibung (Farmer et al., 2016; Maggin et al., 2016).

Im Projekt PEARL³ gehen wir daher im interdisziplinären Team aus Sonderpädagogik und Kinder- und Jugendpsychotherapie in Kooperation mit Förderschulen mit dem FSP EsE den zentralen Fragen nach,

- welche psychischen Auffälligkeiten in welcher Intensität bei Schüler:innen an Förderschulen mit dem FSP EsE vorliegen,
- welche Unterstützungsmaßnahmen für die Schüler:innen in der Schule und im Netzwerk der Hilfen installiert sind,
- ob die bislang angebotenen Unterstützungs- und Fördermaßnahmen für diese Zielgruppe geeignet sind,
- durch welche Strategien das bisherige Handlungsrepertoire erweitert werden kann und
- wie eine zielgruppenspezifische Professionalisierung der Lehrkräfte realisiert werden kann.

Der Beitrag gibt einen Überblick über zentrale Ergebnisse der Datenerhebungen zu psychischen Auffälligkeiten und zur Versorgungslage sowie das auf dieser Basis entwickelte Qualifizierungs- und Begleitkonzept im Kontext massiv ausgeprägter externalisierender Verhaltensprobleme. Zudem werden Ergebnisse der Pilotierung des Qualifizierungs- und Begleitkonzepts und der Analyse der Konzepte der beteiligten Schulen dargestellt. Darüber hinaus skizzieren wir einen Ausblick auf die Weiterarbeit im Projekt PEARL.

2. Das Projekt PEARL im Überblick

Das Projekt PEARL konstituierte sich im Jahr 2018 im Austausch zwischen schulischer Praxis und Universität. Ausgangspunkt war die Wahrnehmung der Schulleitungen, die eine deutliche Zunahme massiver aggressiver Impulsdurchbrüche und eine verminderte Passung der bislang verwendeten pädagogischen Maßnahmen beschrieben. Auf der Basis einer Beschreibung der Problemlagen und Kompetenzen der Schüler:innen und der Auseinandersetzung mit möglichen Bedingungsfaktoren sollen im

lang keine geeigneten Angebote vorgehalten werden. Vielfach wechseln sie Hilfen und Förderorte und erfahren so häufige Beziehungsabbrüche.

- 3 Die Abkürzung PEARL steht für „Psychische Gesundheit von Schülerinnen und Schülern an Förderschulen – Ein interdisziplinäres Kooperationsprojekt zur Entwicklung von Handlungsempfehlungen“. Informationen zum Projekt sind unter <https://ese.koeln/forschungsprojekte/pearl/abrufbar>.

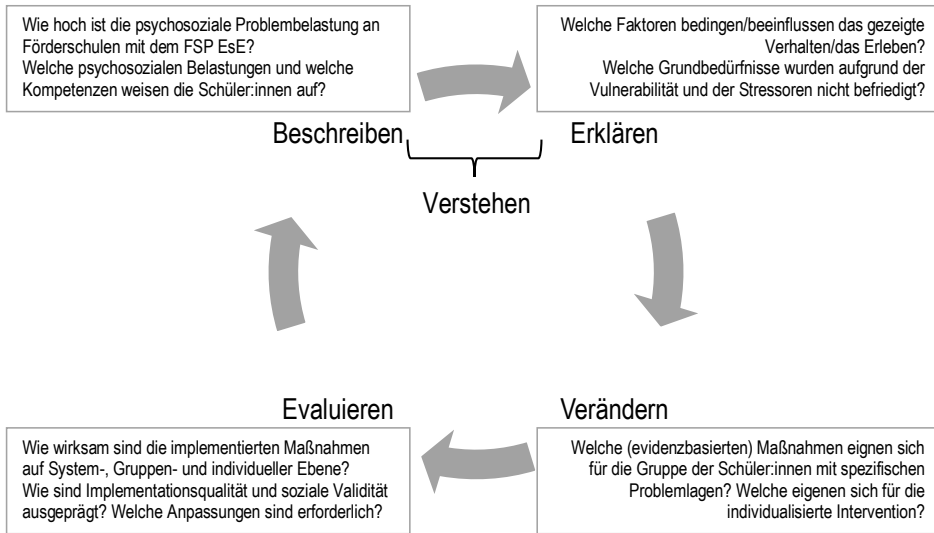


Abb. 1: Handlungsleitender Kreislauf und zentrale Forschungsfragen im Projekt PEARL (modifizierte Abbildung auf der Basis von Leidig et al., 2021)

Rahmen des Projekts konkrete, zielgruppenspezifische Handlungsempfehlungen generiert und Strategien in den Schulen implementiert sowie evaluiert werden, um die Unterstützung der Schüler:innen bestmöglich weiterzuentwickeln (Hennemann et al., 2020). Ein Überblick über die zentralen Forschungsfragen entlang des zugrundeliegenden Kreislaufs vom *Beschreiben* und *Erklären* als Fundament des *Verstehens* hin zum *Verändern* und *Evaluieren* usw. ist Abbildung 1 zu entnehmen.

Aktuell arbeiten im Projekt PEARL vier Förderschulen und Vertreter:innen der Arbeitsbereiche Erziehungshilfe und sozial-emotionale Entwicklungsförderung sowie Psychologie und Psychotherapie in Heilpädagogik und Rehabilitation der Universität zu Köln in Kooperation mit der Klinik und Poliklinik für Psychiatrie, Psychosomatik und Psychotherapie des Kindes- und Jugendalters der Uniklinik Köln zusammen. Der partizipative Charakter des Projekts unterstützt eine breite Akzeptanz und ein hohes Verständnis der gemeinsam entwickelten Vorgehensweisen und Maßnahmen (Leidig et al., 2021). Die spezifischen Bedingungen im Praxisfeld können durch die Arbeitsweise im engen Austausch von Wissenschaft und Praxis passgenauer in der Planung, Entwicklung, Implementation und Evaluation von Maßnahmen berücksichtigt werden. Neben regelmäßigen Steuergruppentreffen finden schulübergreifende Fachtage zu ausgewählten Themenschwerpunkten und ein kontinuierlicher Austausch mit der Schuladministration statt, um Transparenz über den Projektverlauf herzustellen, Projektergebnisse zu präsentieren und die Weiterarbeit zu erörtern.

Die Arbeit in diesem partizipativen Projekt konkretisiert sich in drei Säulen, die in Abbildung 2 dargestellt sind und im Anschluss näher erläutert werden.

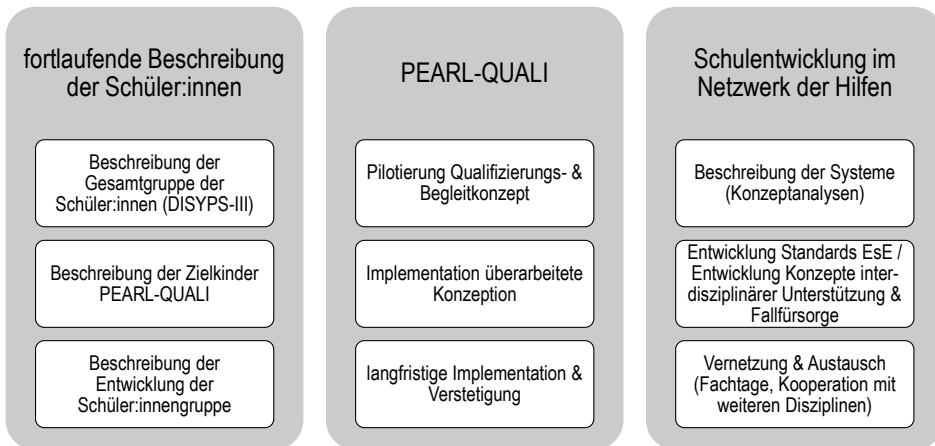


Abb. 2: Säulen des partizipativen Projekts PEARL

3. Säule I: Beschreibung der Gesamtgruppe der Schüler:innen

Bei der Beschreibung der Schüler:innen ist die Differenzierung der fokussierten Konstrukte wichtig: Wenngleich es – insbesondere hinsichtlich der diagnostischen Kriterien – deutliche Überschneidungen zwischen den Konstrukten *Förderschwerpunkt Emotionale und soziale Entwicklung*, *intensivpädagogischer Förderbedarf im Bereich Emotionale und soziale Entwicklung* und *psychische Auffälligkeiten bzw. Störungen* gibt, unterscheiden sie sich doch in den Operationalisierungen (Hennemann et al., 2020). Wendet man die Begriffe auf Schüler:innen mit einem FSP EsE an, so werden einige in beide Kategorien fallen, während andere nicht die Diagnosekriterien einer psychischen Störung erfüllen. Gleichzeitig werden sich Schüler:innen finden, bei denen eine psychische Störung diagnostiziert wurde, die aber keinen sonderpädagogischen Unterstützungsbedarf im FSP EsE aufweisen. Dennoch beschreiben die Begriffe je nach Kontext, in dem Unterstützungsmaßnahmen gewährt werden sollen, ähnliche Gruppen von Kindern und Jugendlichen. Bisher liegen allerdings kaum Studien dazu vor, inwiefern die Anwendung der unterschiedlichen Kriterien der Konstrukte die jeweils gleichen Kinder und Jugendlichen identifizieren würde.

Die in Kapitel 3 beschriebene Wahrnehmung der Schulleitungen bzgl. einer Zunahme von massiven aggressiven Impulsdurchbrüchen (Hennemann et al., 2020) lässt sich aufgrund fehlender Vergleichsdaten bisher nicht anhand von Zahlen belegen. Ziel einer Vollerhebung an den PEARL-Förderschulen war also zunächst eine Beschreibung der psychischen Auffälligkeiten innerhalb der Gruppe der dort unterrichteten Schüler:innen.

Bisher gibt lediglich eine nationale Studie Hinweise auf im Vergleich zur Gesamtbevölkerung stark erhöhte Zahlen psychischer Auffälligkeiten an Förderschulen mit dem FSP EsE: Schmid et al. (2007) fanden in Baden-Württemberg bei über 80 % der Schüler:innen ($N = 573$) im Lehrkrafturteil grenzwertig oder klinisch auffällige Werte,

wobei v. a. aggressives (44 %), dissoziales (40 %) und ängstlich-depressives Verhalten (29 %) und weniger Aufmerksamkeitsprobleme (17 %) berichtet wurden.

Die Arbeitsgruppe um Ravens-Sieberer ermittelte in repräsentativen deutschen Gemeindestichproben bei ca. 17.6 % aller Kinder und Jugendlichen psychische Auffälligkeiten (Klasen et al., 2017), wobei diese Werte während der Corona-Pandemie mit 31 % deutlich höher ausfielen (Ravens-Sieberer et al., 2022a). Hier zeigte sich auch, dass Kinder und Jugendliche, die in Familien mit multiplen psychosozialen Risikofaktoren aufwachsen, ein 3- bis 5-fach erhöhtes Risiko für psychische Gesundheits Einschränkungen hatten (Ravens-Sieberer et al., 2022b). Psychische Auffälligkeiten im Kindes- und Jugendalter erhöhen das Risiko für weitere psychische Gesundheitsprobleme (Otto et al., 2021) und auch für Einschränkungen in Bildungs- und sozialer Teilhabe (Vergunst et al., 2023), sodass präventive Maßnahmen v. a. für Kinder und Jugendliche mit psychosozialen Risiken besonders wichtig sind.

Die weltweit umfassendste internationale Meta-Analyse zu Prävalenzen psychischer Störungen im Kindes- und Jugendalter erfasst 41 Studien aus 27 Ländern (Polanczyk et al., 2015) und berichtet eine über alle psychischen Störungen hinweg gemittelte Prävalenzrate von 13.4 %, 3.4 % für Aufmerksamkeitsdefizit-/Hyperaktivitätsstörung (ADHS), 2.1 % für Störungen des Sozialverhaltens (SSV), 3.6 % für Oppositionelles Trotzverhalten (OPP), 6.5 % für Angststörungen und 2.6 % für Depression.

Internationale Studien gehen davon aus, dass nur ca. die Hälfte derjenigen, die therapeutisch-pädagogische Hilfen oder Unterstützungen aus der Jugendhilfe benötigen, diese erhalten (Ghandour et al., 2019), was häufig im sog. „service gap“ (Forness et al., 2012, S. 8) ausgedrückt wird. In Deutschland nehmen ca. 20 % aller Kinder und Jugendlichen mit psychischen Auffälligkeiten spezifische Versorgungsleistungen in Anspruch (Klasen et al., 2017; Steffen et al., 2018). Während Befunde aus den USA darauf hindeuten, dass Schüler:innen mit dem FSP EsE ähnlich unterversorgt sind (Ringeisen et al., 2020), fehlen nationale Daten hierzu.

3.1 Ziel

Die hier beschriebene Vollerhebung zielt zunächst darauf ab, die Raten psychischer Auffälligkeiten und die Inanspruchnahme medizinisch-therapeutischer Angebote und Maßnahmen aus dem Bereich der Kinder- und Jugendhilfe zu erfassen, um auf dieser Basis das Qualifizierungs- und Begleitkonzept für Lehrkräfte an Förderschulen mit dem FSP EsE zu entwickeln und für Kinder und Jugendliche mit besonders ausgeprägtem Risiko und bisher unzureichender Versorgung im schulischen Kontext Unterstützung zu bieten.

3.2 Methodik

Die vorliegende Querschnittstudie erfasst Symptome psychischer Störungen aus Sicht der Lehrkräfte mit Hilfe des *Diagnostik-Systems für Psychische Störungen nach ICD-10 und DSM-5 für Kinder und Jugendliche* (DISYPS-III; Döpfner & Görtz-Dorten, 2017).

Im Folgenden werden Daten zu den Fremdbeurteilungsbögen ADHS (20 Items, Beispielitem ‚Beachtet bei den Schularbeiten, bei anderen Tätigkeiten oder bei der Arbeit häufig Einzelheiten nicht oder macht häufig Flüchtigkeitsfehler‘), Störung des Sozialverhaltens (38 Items, Beispielitem ‚Wird schnell wütend oder hat für ihr/sein Alter ungewöhnlich häufige oder schwere Wutausbrüche‘), Depressive Störungen (29 Items, Beispielitem ‚Wirkt die meiste Zeit über traurig, erscheint beispielsweise häufig den Tränen nahe‘) und Angststörungen (44 Items, Beispielitem ‚Leidet regelmäßig sehr stark, wenn er/sie sich den Eltern trennen muss‘) berichtet. Die Beurteilung erfolgt mittels einer 4-stufigen Antwortskala (0 = gar nicht, 1 = ein wenig, 2 = weitgehend, 3 = besonders). Mittelwerte zu den einzelnen Störungsbereichen werden im Rahmen der orientierenden Bewertung auf einer ebenfalls 4-stufigen Skala von unauffällig bis stark auffällig eingeordnet (Döpfner & Görtz-Dorten, 2017). Weitere Details zum Instrument und zum Vorgehen finden sich bei Hennemann et al. (2020) und Hanisch et al. (2023).

An sieben Förderschulen mit dem FSP EsE in Nordrhein-Westfalen fand im September 2018 ca. 10 bis 12 Wochen nach Schuljahresbeginn eine Vollerhebung aller Schüler:innen statt ($N=828$). Neben der Einschätzung der Verhaltensweisen bzw. Symptome der verschiedenen psychischen Störungen durch die Lehrkräfte wurden soziodemografische und Versorgungsdaten erhoben.

3.3 Ergebnisse

Die Gesamtstichprobe war zu 85 % männlich; das Alter lag zwischen 6 und 18 Jahren ($M=10.86$; $SD=2.92$).

60.5 % der Schüler:innen zeigen auffällige bzw. sehr auffällige Werte im Bereich ADHS. 42 % zeigen stark ausgeprägtes oppositionelles Verhalten. 6.5 % der Schüler:innen werden als auffällig bzw. sehr auffällig ängstlich beschrieben, 15 % der Kinder und Jugendlichen schätzen die Lehrkräfte als durch depressive Symptome deutlich belastet ein. Abbildung 3 stellt dar, wie viele Schüler:innen in den vier Bereichen ADHS, oppositionelle Verhaltensstörungen (OPP), Angst und Depressionen von den Lehrkräften als auffällig/sehr auffällig bzw. unauffällig/leicht auffällig eingeschätzt werden. Ein Drittel (30.3 %) der Schüler:innen weist sowohl sehr hohe Auffälligkeiten im Bereich ADHS als auch Depression auf, bei 20.4 % werden sowohl sehr auffällige ADHS- als auch Angstsymptome beschrieben.

17.4 % aller Kinder und Jugendlichen erhalten Familienhilfe, zusätzliche Betreuung in Tagesgruppen 7.5 %, Unterbringung in Heimen oder betreuten Wohnformen 5.9 %. Ca. die Hälfte (51 %) aller Schüler:innen wurde in irgendeiner Form therapeutisch begleitet, jedoch lediglich 19.2 % durch Psychotherapie.



Abb. 3: Verteilung psychischer Auffälligkeiten in den Bereichen ADHS, oppositionelle Verhaltensstörungen, Angst und Depression

3.4 Diskussion

Wie erwartet zeigten sich in der Förderschulstichprobe deutlich stärker ausgeprägte psychische Auffälligkeiten als in Gemeindestichproben (Klasen et al., 2017; Ravens-Sieberer et al., 2022a). Besonders auffällig wurden die Kinder und Jugendlichen im Bereich ADHS eingeschätzt. Ein direkter Vergleich mit der einzigen deutschen Studie im Förderschulkontext (Schmid et al., 2007) ist aufgrund unterschiedlicher Messinstrumente erschwert. Wenngleich in dieser Studie ebenfalls deutlich erhöhte Werte bezogen auf externalisierendes Problemverhalten zu verzeichnen waren, beschreiben Schmid et al. (2007) eher aggressiv-oppositionelle Probleme und weniger Aufmerksamkeitsstörungen.

Übereinstimmend mit den Befunden dieser bereits 15 Jahre zurückliegenden Studie in Baden-Württemberg lässt sich in unserer Studie eine große Gruppe an Schüler:innen mit Mehrfachbelastungen identifizieren. Ein Drittel der Kinder und Jugendlichen der PEARL-Stichprobe wies zusätzlich zu sehr auffälligem externalisierendem Problemverhalten starke Auffälligkeiten aus dem Bereich internalisierendem Problemverhalten auf. Dieses Ergebnis verdeutlicht den hohen Unterstützungsbedarf: Zum einen scheint die Gruppe mit komorbiden Problemen aus sowohl externalisierendem als auch internalisierendem Problemverhalten im Hinblick auf Bildungs- und soziale Teilhabe eine besonders gefährdete Gruppe zu sein (Vergunst et al., 2023), zum anderen benötigt diese Gruppe aufgrund der Komplexität der Probleme im besonderen Maße individualisierte Interventionen (Maggin et al., 2016).

Die Daten unserer Studie bestätigen damit die u. a. von Ringeisen et al. (2020) formulierte Notwendigkeit einer umfänglichen, möglichst frühzeitigen und auf Kontinuität angelegten Förderung, die neben schulischen auch außerschulische Maßnahmen umfasst. Unsere Ergebnisse zur Versorgungssituation spiegeln allerdings das angesprochene „service-gap“ (Forness et al., 2012, S. 8) wider: Vergleichsweise wenige Schüler:innen werden über eine spezifische Maßnahme, d. h. über eine Psychotherapie oder Jugendhilfemaßnahme unterstützt.

Wirksame schulische Interventionen, zum Beispiel zur Reduktion externalisierenden Problemverhaltens (Hanisch et al., 2020), erfordern multiprofessionelle und multimodale Vorgehensweisen (Döpfner & Hanisch, 2020), die nicht allein von Schule geleistet werden können, sodass das Qualifizierungs- und Begleitkonzept PEARL-QUALI eine Kombination von evidenzbasierten Maßnahmen aus Sonderpädagogik und Kinder- und Jugendlichenpsychotherapie vorsieht (Leidig et al., 2021).

4. Säule II: PEARL-QUALI

Vor dem Hintergrund der Bedarfe der Schüler:innengruppe intendiert das Qualifizierungs- und Begleitkonzept PEARL-QUALI die Professionalisierung von Lehrkräften in der wirksamen Förderung von Schüler:innen mit massiv ausgeprägten externalisierenden Verhaltensproblemen. Im Folgenden werden wesentliche Aspekte der Konzeption und Ergebnisse der Pilotstudie dargestellt. Eine ausführliche Erläuterung der Konzeption erfolgt in Leidig et al. (2021).

4.1 Grundlagen der Konzeption

Die Konzeption des Qualifizierungs- und Begleitkonzepts basiert auf einem humanistischen Menschenbild und rekurriert auf kognitiv-behaviorale Theorien sowie Grawes Modell psychischer Grundbedürfnisse (Grawe, 2004) als wichtige theoretische Grundlagen. Darüber hinaus nimmt die Gestaltung einer positiven und tragfähigen Lehrer:innen-Schüler:innen-Beziehung eine zentrale Rolle ein, in der Lehrkräfte als „secure base and safe haven“ (Verschueren, 2015, S. 76) fungieren.

Die Auswahl der innerhalb von PEARL-QUALI fokussierten Strategien beruht auf der systematischen Analyse des Forschungsstandes zu wirksamen schulischen Interventionen bei externalisierenden Verhaltensproblemen (z. B. Fabiano & Pyle, 2018; Farmer et al., 2020; Waschbusch et al., 2018). Hieraus resultiert eine Kombination aus Aufklärung über Klassifikation, Diagnostik sowie Ursachen von emotionalen oder Verhaltensproblemen *und* der Vermittlung konkreter Interventionsmaßnahmen, die in unterschiedlicher Intensität umgesetzt werden. Bei massiv ausgeprägten Verhaltensproblemen bildet die funktionale Verhaltensanalyse die Basis, um ausgehend davon hochindividualisierte Maßnahmen abzuleiten (Bruni et al., 2017; Pinkelman & Horner, 2017).

PEARL-QUALI rekurriert in der strukturellen und didaktisch-methodischen Anlage auf den Forschungsstand zu (potenziell) wirksamen Angeboten des *Professional*

*Development*⁴ (u. a. Darling-Hammond et al., 2017) unter Berücksichtigung relevanter Aspekte für den FSP EsE (Hall et al., 2020; Leidig et al., 2019). Demnach sind Qualifizierungsformate zu präferieren, die auf längere Zeit angelegt sind, aktives Lernen in einer Verschränkung von Input-, Erprobungs- und Reflexionsphasen ermöglichen, elaborierte Formen der Kooperation unterstützen und die Implementation von Interventionen begleiten, zum Beispiel durch Coaching-, Feedback- und Modelingkomponenten. Zudem sollten die Angebote konkrete, direkt umsetzbare Maßnahmen vermitteln, fallbezogenes Arbeiten unter Berücksichtigung datengestützter Rückmeldeprozesse realisieren (Leidig, 2019) und die Bewusstmachung und Reflexion eigener Emotionen, Gedanken und Überzeugungen, der Beziehung zum Kind sowie eigener Anteile bzgl. der Entstehung und Aufrechterhaltung von Verhaltensproblemen bzw. die eigene Involvierung in Konfliktdynamiken ermöglichen (Hall et al., 2020).

4.2 Eckpfeiler des Qualifizierungs- und Begleitkonzepts

Auf der Basis des Verstehens der individuellen Problemkonstellation (Farmer et al., 2016; Maggin et al., 2016) werden im Rahmen von PEARL-QUALI jeweils für ein „Zielkind“ mit intensivpädagogischem Unterstützungsbedarf individuell abgestimmte Strategien zur Förderung sozial-emotionaler Kompetenzen und zur Reduktion von externalisierenden Verhaltensproblemen erarbeitet, spezifiziert und implementiert.

Die Konzeption umfasst im Zeitraum eines Schuljahres mehrere Fortbildungstage, die durch ein Interview zur affektiven Lehrkraft-Schüler:in-Beziehung, Coachingangebote, Peer-Coaching und eine Unterrichtshospitation mit Nachbesprechung ergänzt werden. Ein interdisziplinäres Team aus Sonderpädagogik und Kinder- und Jugendlichenpsychotherapie begleitet die Lehrkräfte bei der Umsetzung der Maßnahmen und bietet dazu u. a. regelmäßige Einzel- und Gruppencoachings zur Begleitung der Umsetzung und Reflexion an, die sich am *Schulbasierten Coaching bei expansivem Problemverhalten* (SCEP; Hanisch et al., 2018) orientieren. Schulinterne Peer-Coachings sollen ein gemeinsames Fallverstehen und interne Unterstützungsmöglichkeiten fördern sowie die Nachhaltigkeit in der Schule sichern.

Zentrale Inhalte der Fortbildungsmodule und Coachings sind Psychoedukation zu Lern- und Verhaltensproblemen, funktionale Verhaltensanalyse, Beziehungsgestaltung sowie störungsspezifische Maßnahmen zur Reduktion externalisierender Verhaltensprobleme und zum Aufbau sozial-emotionaler Kompetenzen. Als Grundlage wird zunächst im Rahmen der funktionalen Verhaltensanalyse ausgehend von einer Definition des Problemverhaltens ein individuelles Bedingungsmodell für das Zielkind entwickelt. Vor dem Hintergrund der schulischen und außerschulischen

4 Unter *Professional Development* werden die konkreten Angebote und Erfahrungen von Lehrkräften subsummiert, die zur Professionalisierung beitragen (Darling-Hammond et al., 2017). Dazu gehören u. a. formale Lerngelegenheiten wie Fortbildungsveranstaltungen sowie nonformale Möglichkeiten wie Onlinekurse, Literatur und professionelle Lerngemeinschaften.

Rahmenbedingungen sowie der Voraussetzungen, die Kind und Lehrkraft mitbringen, werden individuelle Einflussfaktoren für die Entstehung und Aufrechterhaltung des Problemverhaltens in der konkreten Situation identifiziert und mögliche Funktionen des Verhaltens analysiert (Hanisch et al., 2018). Im nächsten Schritt erfolgt die Entwicklung konkreter Handlungsstrategien.

4.3 Fragestellungen der Evaluation in der Pilotierung

Der hier vorliegende Beitrag beschränkt sich auf folgende zentrale Fragestellungen der Pilotierung der Qualifizierungs- und Begleitmaßnahme PEARL-QUALI:

- Verringert sich durch die Umsetzung von PEARL-QUALI aus Sicht der Lehrkräfte die Symptomatik der Kinder und Jugendlichen?
- Verbessert sich die Schüler:in-Lehrkraft-Beziehung sowohl aus Sicht der Lehrkräfte als auch aus Sicht der Schüler:innen?
- Steigert PEARL-QUALI die Selbstwirksamkeitserwartung auf Seiten der Lehrkräfte?

4.4 Methodik

Aus den vier PEARL-Projektschulen meldeten sich 14 Lehrkräfte zur Teilnahme an der Pilotierung. Jede Lehrkraft wählte ein Zielkind mit intensivpädagogischem Unterstützungsbedarf, mit dem sie an der Maßnahme teilnahm. 86 % der 14 Schüler:innen waren männlich. Das Durchschnittsalter lag bei $M = 8.86$ Jahren ($SD = 1.86$). Alle Schüler:innen zeigten deutliche Auffälligkeiten im Bereich ADHS, der Gruppenmittelwert lag mit $M = 1.71$ deutlich innerhalb des sehr auffälligen Bereichs.

Vor dem Beginn von PEARL-QUALI füllten die Lehrkräfte Fragebögen zu psychischen Auffälligkeiten bei den Schüler:innen, zur Schüler:in-Lehrkraft-Beziehung, zu Belastungs- und Selbstwirksamkeitserleben aus. Die Schüler:innen schätzten ebenfalls mittels Fragebögen die Schüler:in-Lehrkraft-Beziehung, eigene Ressourcen und Kompetenzen sowie psychische Auffälligkeiten ein.

Im Folgenden werden Ergebnisse auf den primären Ergebnisvariablen Symptomatik, und hier mit einem Fokus auf Verhaltensweisen aus dem ADHS-Spektrum, Schüler:in-Lehrkraft-Beziehung und Selbstwirksamkeitserleben der Lehrkräfte berichtet, sodass an dieser Stelle nur die hierfür verwendeten Instrumente vorgestellt werden.

Wie bei der oben beschriebenen Vollerhebung wurde zur Erfassung psychischer Auffälligkeiten das *Diagnostik-System für Psychische Störungen nach ICD-10 und DSM-5 für Kinder und Jugendliche* eingesetzt (DISYPS-III; Döpfner & Görtz-Dorten, 2017). Der Fragebogen zur Erfassung von Problemverhalten im Bereich ADHS, der bei den hier ausgewählten Ergebnissen fokussiert wird, umfasst 20 Items und ermöglicht die Berechnung eines Wertes für Aufmerksamkeitsprobleme, für Hyperaktivität und Impulsivität und eines Gesamtwerts. Der Fragebogen spiegelt die DSM5-Merk-

male der ADHS wider und stellt ein psychometrisch gut geprüfetes Standardverfahren innerhalb der klinischen Diagnostik dar.

Zur Erfassung der Schüler:in-Lehrkraft Beziehung aus Perspektive der Lehrkraft wurde nach Absprache mit den Autor:innen die ins Deutsche übersetzte Version der *Student-Teacher Relationship Scale* (STRS, orig.: Pianta, 2001; dt. Adaption: Bolz et al., 2017) verwendet. Der Fragebogen umfasst 28 Items (Beispielitem ‚Die Launen dieser Schülerin/dieses Schülers können mir gegenüber unberechenbar oder plötzlich wechseln‘), die die Beziehung zwischen Schüler:in und Lehrkraft beschreiben, auf einer 5-stufigen Skala eingeschätzt werden und die Skalen Nähe, Konflikt und Abhängigkeit ergeben. Hier wird lediglich die Skala Konflikt fokussiert, da aufgrund der hoch ausgeprägten externalisierenden Symptomatik von einer besonderen Relevanz dieser Skala ausgegangen wird.

Die Skala Klassenführungselbstwirksamkeit der deutschen Version der *Teacher Efficacy Scale* (TES, orig.: Emmer & Hickman, 1991, dt. Adaption: Casale et al., 2015) erlaubt über 16 Items (Beispielitem ‚Mir fällt es leicht, meine Erwartungen gegenüber den Schülerinnen/Schülern deutlich zu machen.‘) eine Einschätzung des Selbstwirksamkeitserlebens im Bereich der Klassenführung. Lehrkräfte schätzen die erlebte Selbstwirksamkeit auf einer 6-stufigen Skala ein, wobei höhere Werte ein geringer ausgeprägtes Selbstwirksamkeitserleben widerspiegeln.

Die Einschätzung der Schüler:innen zur Schüler:in-Lehrkraft-Beziehung wurde bei den jüngeren Schüler:innen über ein gemeinsames Ausfüllen (Kind und Projektmitarbeiter:in) des übersetzten und angepassten Fragebogens *Student Perception of Affective Relationship with Teacher Scale* (SPARTS, orig.: Koomen & Jellesma, 2015, dt. Adaption: Leidig et al., 2019) erhoben. Jugendliche füllten den Fragebogen eigenständig aus. Die SPARTS enthält 25 Items (Beispielitem ‚Ich fühle mich wohl bei meinem Lehrer/meiner Lehrerin‘), die auf einer visualisierten 5-stufigen Skala eingeschätzt werden.

Im Anschluss an PEARL-QUALI und 12 Monate nach dem ersten Messzeitpunkt wurden die gleichen Instrumente noch einmal bei Lehrkraft und Schüler:in eingesetzt. Intraindividuelle Veränderungen zwischen erstem und zweitem Messzeitpunkt wurden über paarige t-Tests geprüft. Die Angabe von Cohens d dient der Einschätzung der Effektstärke, wobei Effektgrößen von .2 als klein, ab .5 als mittel und größer als .8 als groß gelten (Cohen, 1988).

4.5 Ergebnisse

Aus Sicht der Lehrkräfte haben sich die Werte für Unaufmerksamkeit vom ersten zum zweiten Messzeitpunkt signifikant und mit mittlerer Effektstärke verringert ($d = .52$). Für die Verringerung der ADHS-Gesamtsymptomatik zeigen sich bei den Zielkindern kleine Effekte ($d = .37$), die im intraindividuellen Vergleich über die Zeit keine signifikanten Verringerungen widerspiegeln. Hier war ein Vergleich mit der Gesamtgruppe der PEARL-Stichprobe möglich, da im gleichen Zeitraum ein Teil der Gesamtstichprobe noch einmal untersucht wurde. Zu $N = 246$ lagen zwei Messzeitpunkte

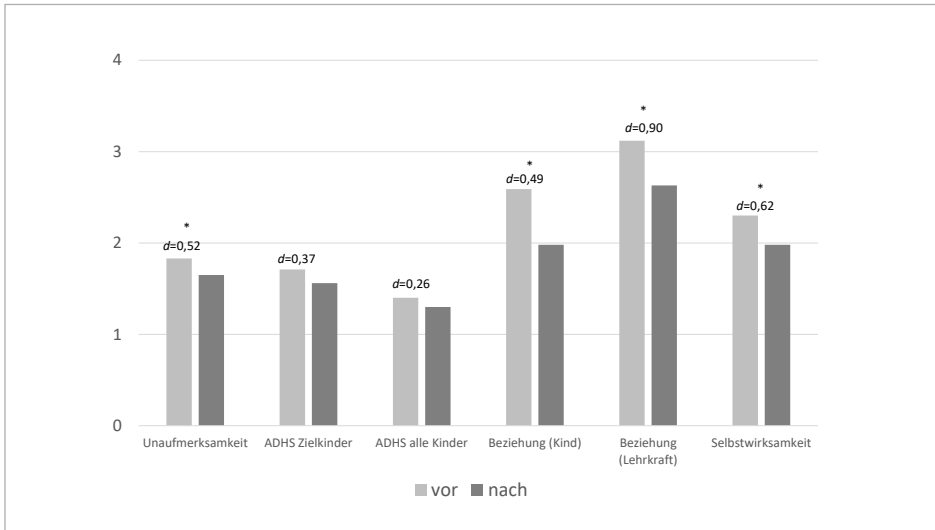


Abb. 4: Zentrale Ergebnisse aus der Pilotierung von PEARL-QUALI vor und nach der Teilnahme an der Qualifizierungsmaßnahme

vor. Die Gesamtstichprobe erzielte einen leicht geringeren, ebenfalls einen kleinen Effekt ($d = .26$) für die Verringerung der ADHS-Symptomatik innerhalb eines Jahres, ohne dass hier die Lehrkräfte an der PEARL-QUALI teilnahmen. Die ADHS-Werte der Zielkinder liegen mit 1.7 leicht über denen der Gesamtgruppe (1.4), was darauf hindeuten könnte, dass die Lehrkräfte tatsächlich die besonders stark belasteten Schüler:innen für die Pilotierung ausgewählt haben. Sowohl aus Sicht der Lehrkraft als auch aus der des Zielkinds verringerten sich die Konflikte innerhalb der Schüler:in-Lehrkraft-Beziehung jeweils signifikant, mit aus Sicht des Kindes mittlerer bzw. aus Sicht der Erwachsenen großer Effektstärke.

Lehrkräfte gaben zum zweiten Messzeitpunkt an, sich selbstwirksamer zu fühlen: die Werte des Selbstwirksamkeitsempfindens verbesserten sich signifikant und mit mittlerem Effekt.

Abbildung 4 stellt die primären Ergebnisvariablen der Pilotierung von PEARL-QUALI dar. Es werden Gruppenmittelwerte dargestellt. Mit * sind diejenigen Variablen gekennzeichnet, bei denen sich per paarigem t-Test signifikante intraindividuelle Veränderungen nachweisen ließen ($p < .05$). Effektstärken sind angegeben als Cohen's d (.2 – .49 kleiner Effekt; .5 – .79 mittlerer Effekt; ab .8 großer Effekt; Cohen, 1988).

4.6 Diskussion

Zunächst weist der Vergleich zwischen der ADHS-Symptomatik der Gesamtgruppe und der der Zielkinder darauf hin, dass die Lehrkräfte als Zielkinder die Kinder mit den besonders ausgeprägten Förderbedarfen ausgewählt haben. Auch in der Gesamtgruppe zeigt sich eine Reduktion der Symptomatik mit kleinem, nicht signifikantem

Effekt, der entweder einen Entwicklungs- oder einen Förderschuleffekt widerspiegeln könnte. Gegen einen Entwicklungseffekt spricht, dass stark ausgeprägte ADHS-Symptome ein hohes Chronifizierungsrisiko aufweisen (Otto et al., 2021).

Die ersten Pilotierungsdaten der Zielkinder weisen auf intraindividuelle Veränderungen im Zeitraum der Pilotierung von PEARL-QUALI hin. Aus Sicht der Lehrkräfte lässt sich eine signifikante Verringerung von Unaufmerksamkeit beobachten. Die Gesamtsymptomatik im Bereich ADHS verringert sich ebenfalls mit kleinem Effekt, dieser erreicht allerdings wie in der Gesamtgruppe keine Signifikanz. Üblicherweise zeigen sich Veränderungen im Verhaltensmanagement, wie sie im Rahmen von PEARL-QUALI u. a. umgesetzt werden, eher im Sozialverhalten als im Arbeitsverhalten bzw. in der Aufmerksamkeitssteuerung (Aldabbagh et al., 2022). Einerseits könnte der positive Interventionseffekt im Bereich Aufmerksamkeitsprobleme über die stark ausgeprägte Symptomatik begründet werden, da zum Teil von kognitiv-behavioralen Interventionen diejenigen mit höheren Symptomwerten mehr profitieren (Hautmann et al., 2011). Andererseits haben wir in einer weniger stark belasteten Gruppe bereits über ähnliche schulbasierte Maßnahmen im Bereich Klassen- und Verhaltensmanagement Verbesserungen der Aufmerksamkeit erreichen können (Hanisch et al., 2020).

Sowohl die Schüler:innen als auch die Lehrkräfte berichteten einen deutlichen Rückgang von Konflikten in der Beziehung. Wenngleich hier die Kontrollbedingung fehlt und die Pilotierungsstichprobe selbstverständlich zu klein für weitergehende Schlussfolgerungen ist, könnte dieser Befund nahelegen, dass sich Edukation, der Verstehensprozess innerhalb der funktionalen Verhaltensanalyse und im Coaching sowie beziehungsförderliche Maßnahmen erwartungsgemäß (Ward et al., 2022; Kincade et al., 2020) positiv auf die Beziehung ausgewirkt haben.

Trotz eines hohen Zeitaufwands und eines darüber vermutlich zeitweise gestiegenen Belastungserlebens aufgrund der sehr umfangreichen Intervention gaben die Lehrkräfte an, sich zum zweiten Messzeitpunkt als deutlich selbstwirksamer zu erleben. Zunahme an Wissen, Wirksamkeits- und Kontrollerleben kann bei Lehrkräften die Wahrscheinlichkeit für einen längerfristigen Einsatz evidenzbasierter Maßnahmen zum Umgang mit externalisierendem Problemverhalten erhöhen (Strelow et al., 2020), sodass uns auch diese ersten Hinweise optimistisch stimmen.

Limitierend sei allerdings noch einmal angemerkt, dass es sich hier um allererste, sehr vorläufige Ergebnisse einer kleinen Gruppe handelt. Die Daten der größeren Hauptstudie, die aktuell ausgewertet werden, werden zeigen, inwiefern sich diese ersten vorsichtigen Hinweise auf eine mögliche Wirksamkeit aufrechterhalten lassen.

5. Säule III: Schulentwicklung im Netzwerk der Hilfen

Auf der Basis leitfadengestützter Einzel- und Gruppeninterviews sowie einer Dokumentenanalyse, die das Schulprogramm sowie ergänzende Konzeptpapiere der Schulen umfasste, wurden die Konzepte der beteiligten Schulen im Jahr 2019 systematisch

erfasst und beschrieben. Die Auswertung erfolgte mittels qualitativer Inhaltsanalyse anhand deduktiv gebildeter Kategorien (Mayring & Fenzl, 2019).

Alle Schulen hielten zum Erhebungszeitpunkt ein hochdifferenziertes Angebot auf allen Präventionsebenen (Schüler:in, Klasse/Gruppe, Schule, System/Netzwerk) und auf allen drei Stufen (universell, selektiv, indiziert) vor. In den Maßnahmen und als Basis der pädagogischen Arbeit ist insbesondere eine hohe Bedeutung der Beziehungsgestaltung zu konstatieren. Evidenzbasierte (störungs-)spezifische Angebote zur Förderung sozial-emotionaler Kompetenzen und zur Reduktion von Problemverhalten wurden zum Erhebungszeitpunkt in Teilen umgesetzt. Besonderes Merkmal aller Konzepte sind spezifische sanktionsfreie Räume (z. B. „Schulstation“ genannt), die als Rückzugsort für Schüler:innen in belastenden Situation, aber auch zur Krisenintervention bzw. Emotionsregulation in extremen Stresssituationen genutzt werden. In allen Schulen sind Verfahren der Nachsorge für Schüler:innen und Lehr- sowie weitere pädagogische Fachkräfte nach Krisensituationen installiert. Darüber hinaus sind weitere Unterstützungsangebote wie Supervision oder kollegiale Fallberatung vorhanden, zum Teil auf freiwilliger Basis.

In allen Schulen wurden von den Lehrkräften für sonderpädagogische Förderung Elemente des Case Managements (DGCC, 2020) umgesetzt bei gleichzeitiger Unsicherheit hinsichtlich des Auftrages von Lehrkräften. Aufgrund (bislang) fehlender und/oder abgebrochener Anbindung an weitere Helfersysteme wie Jugendhilfe und Kinder- und Jugendlichenpsychotherapie bzw. -psychiatrie übernehmen die Lehrkräfte sowie die Schulleitung Aufgaben im Sinne der „Fallführung“, begleiten – in Kooperation mit den Schulsozialarbeiter:innen der Schulen – Eltern und Schüler:innen bei der Kontaktaufnahme zu weiteren Helfersystemen und in Transitionsprozessen. Die Förderschulen scheinen für viele Kinder und Jugendliche die Stelle mit der höchsten Stabilität im Sinne der längsten Verweildauer ohne Unterbrechung zu sein. Ergänzend ist auf Basis der Konzeptanalysen zu konstatieren, dass die interdisziplinäre Unterstützung und Vernetzungsstrukturen mit außerschulischen Partnern in Abhängigkeit von den standortspezifischen Bedingungen sehr unterschiedlich ausgestaltet sind. Es liegen zum Teil sehr herausfordernde Rahmenbedingungen mit ungesicherter Verbindlichkeit und knappen Ressourcen im System zu vor, zum Beispiel hinsichtlich der Kooperation mit der Jugendhilfe. In den ländlichen Regionen kooperieren die Förderschulen mit mehr als zehn Jugendämtern und einer Vielzahl von Trägern der Jugendhilfe mit fragilen Vernetzungsstrukturen. Ähnliches ist für den Bereich der Kooperation mit weiteren Helfersystemen wie Kinder- und Jugendlichenpsychiatrie sowie -psychotherapie zu konstatieren.

Auf Basis dieser Ergebnisse erfolgte eine Weiterentwicklung der Schulentwicklung im Netzwerk der Hilfen. Aktuell lassen sich folgende Schwerpunkte identifizieren:

- sanktionsfreier Raum als wichtiger Baustein aller beteiligten Schulen,
- konzeptionelle Verankerung von Angeboten zur Begleitung von Schüler:innen mit selbst- und fremdgefährdendem Verhalten, zum Schutz von Mitschüler:innen und Schutz des pädagogischen Personals,

- Reflexion der Rolle im Case Management bzw. der schulischen Fallführung,
- „*dranbleiben – aushalten – neue Zugänge finden*“: besonders belastete Schüler:innen verstehen, begleitet durch professionellen externen Blick sowie
- Lehrkräfte als temporäre Bindungspersonen: Reflexion innerer Anteile, Wirksamkeits- und Ohnmachtserfahrungen.

6. Ausblick

Die bisherigen Erkenntnisse des partizipativen und interdisziplinären Forschungsprojektes PEARL verdeutlichen eine sehr hohe Problembelastung der Schüler:innen-schaft an Förderschulen mit dem FSP EsE. Damit liegen aktuelle ernstzunehmende, klinisch relevante Prävalenzraten vor, die zur differenzierten Beschreibung der Kinder und Jugendlichen und somit als fundierte Basis für spezifische Förder- und Unterstützungsangebote genutzt werden können. Ein wichtiger erster Schritt erfolgte in der Entwicklung und Implementation des schulischen Qualifizierungs- und Begleitkonzeptes. Die gewonnenen Erfahrungen und Rückmeldungen weisen auf bedeutsame positive Entwicklungen der beteiligten Kinder und Jugendlichen hin. Auch die begleiteten Lehrkräfte berichten von spürbaren positiven Effekten für ihre pädagogische Arbeit mit den ausgewählten Kindern und Jugendlichen und einem Beitrag zu ihrer Professionalisierung.

In einem weiteren Schritt arbeitet das interdisziplinäre Projektteam mit den beteiligten Förderschulen an einer Weiterentwicklung der PEARL-QUALI im Sinne einer nachhaltigen Verstetigung in sogenannten *PEARL-Fachstellen*, die unmittelbar in den Schulen implementiert werden und in denen eine interdisziplinäre Beratung und prozessbezogene Begleitung fallbezogen erfolgen wird. Zudem erfährt das PEARL-Projekt inhaltliche Erweiterungen etwa in dem PEARL^{PLUS}-Projekt in Kooperation mit Schulen und Jugendhilfeeinrichtungen der Caritas-Jugendhilfe-Gesellschaft (CJG), wo ein Schwerpunkt in der näheren Beschreibung der psychischen Gesundheit von Kindern und Jugendlichen in Schulen in Jugendhilfeeinrichtungen im Fokus steht sowie eine adaptierte Qualifizierungs- und Begleitmaßnahme für pädagogische Teams in der Kooperation zwischen Jugendhilfe und Schule erprobt und evaluiert werden soll.

Literatur

- Aldabbagh, R., Glazebrook, C., Sayal, K. & Daley, D. (2022). Systematic review and meta-analysis of the effectiveness of teacher delivered interventions for externalizing behaviors. *Journal of Behavioral Education*. <https://doi.org/10.1007/s10864-022-09491-4>
- Autorengruppe Kinder- und Jugendhilfestatistik (2021). *Kinder- und Jugendhilfereport Extra 2021. Eine kennzahlenbasierte Kurzanalyse*. Eigenverlag Forschungsverbund DJI/TU Dortmund.

- Baumann, M. & Macsenaere, M. (2021). Bis an die Grenzen und einen Schritt weiter. Aktueller Forschungsstand zur Jugendhilfe mit riskant agierenden jungen Menschen und „Systemsprengern“. *Unsere Jugend*, 73(6), 242–252. <https://doi.org/10.2378/uj2021.art41d>
- Bolz, T. & Rieß, B. (2021). Gestuftes System der Hilfen. In H. Ricking, T. Bolz, B. Rieß & M. Wittrock (Hrsg.), *Prävention und Intervention bei Verhaltensstörungen. Gestufte Hilfen in der schulischen Inklusion* (S. 31–48). Kohlhammer.
- Bolz, T., Vesterling, C. & Koglin, U. (2017). *Deutsche Adaption der Student-Teacher Relationship Scale (STRS)*. Fachgruppe Sonder- und Rehabilitationspädagogische Psychologie. Institut für Sonder- und Rehabilitationspädagogik. Carl-von-Ossietzky-Universität Oldenburg.
- Bruni, T. P., Drevon, D., Hixson, M., Wyse, R., Corcoran, S. & Fursa, S. (2017). The effect of functional behavior assessment on school-based interventions: a meta-analysis of single-case research. *Psychology in the Schools*, 54, 351–369. <https://doi.org/10.1002/pits.22007>
- Casale, G., Hennemann, T., Grünke, M., König, J., Leidig, T., Hagen, T. & von Zadelhoff, F. (2015). *Deutsche Adaption der Teacher Efficacy Scale (TES)*. Universität zu Köln.
- Cohen, J. (1988). *Statistical Power Analysis for the Behavioral Sciences* (2. Aufl.). Routledge. <https://doi.org/10.4324/9780203771587>
- Darling-Hammond, L., Hyler, M. E. & Gardner, M. (2017). *Effective teacher professional development*. Learning Policy Institute. <https://doi.org/10.54300/122.311>
- Deutsche Gesellschaft für Care und Case Management (DGCC) (Hrsg.) (2020). *Case Management Leitlinien. Rahmenempfehlungen, Standards und ethische Grundlagen* (2., aktualisierte Aufl.). medhochzwei.
- Döpfner, M. & Görtz-Dorten, A. (2017). *DISYPS-III, Diagnostik-System für psychische Störungen nach ICD-10 und DSM-5 für Kinder und Jugendliche – III*. Hogrefe.
- Döpfner, M. & Hanisch, C. (2020). Psychological treatment of mental health problems in children and adolescents. In E. Taylor et al. (Hrsg.), *Mental Health and Illness of Children and Adolescents. Mental Health and Illness Worldwide*. Springer Nature. https://doi.org/10.1007/978-981-10-2348-4_48
- Emmer, E. T. & Hickman, J. (1991). Teacher efficacy in classroom management and discipline. *Educational and Psychological Measurement*, 51(3), 755–765. <https://doi.org/10.1177/0013164491513027>
- Fabiano, G. A. & Pyle, K. (2018). Best practices in school mental health for attention-deficit/hyperactivity disorder: A framework for intervention. *School Mental Health*. <https://doi.org/10.1007/s12310-018-9267-2>
- Farmer, T. W., Conroy, M. A., Farmer, E. M. Z. & Sutherland, K. (Hrsg.) (2020). *Handbook of research on emotional and behavioral disorders. Interdisciplinary developmental perspectives on children and youth*. Routledge. <https://doi.org/10.4324/9780429453106>
- Farmer, T. W., Sutherland, K. S., Talbott, E., Brooks, D. S., Norwalk, K., & Huneke, M. (2016). Special educators as intervention specialists: Dynamic systems and the complexity of intensifying intervention for students with emotional and behavioral disorders. *Journal of Emotional and Behavioral Disorders*, 24, 173–186. <https://doi.org/10.1177/1063426616650166>
- Forness, S. R., Kim, J., & Walker, H. M. (2012). Prevalence of students with EDB: Impact on general education. *Beyond Behavior*, 21(2), 3–10.
- Ghandour, R. M., Sherman, L. J., Vladutiu, C. J., Lynch, S. E., Bitsko, R. H. & Blumberg, S. J. (2019). Prevalence and treatment of depression, anxiety and conduct problems in US children. *The Journal of Pediatrics*, 206, 256–267. <https://doi.org/10.1016/j.jpeds.2018.09.021>

- Grawe, K. (2004). *Neuropsychotherapie*. Hogrefe.
- Hall, C. M., Lee, D. L., Robertson, R. & Rizzo, Karen (2020). Professional development to support service providers of children and adolescents with or at risk of emotional and behavioral disorders. In T. W. Farmer, M. A. Conroy, E. M. Z. Farmer & K. Sutherland (Hrsg.), *Handbook of Research on Emotional and Behavioral Disorders. Interdisciplinary Developmental Perspectives on Children and Youth* (S. 462–478). Routledge. <https://doi.org/10.4324/9780429453106>
- Hanisch, C., Eichelberger, I., Richard, S. & Döpfner, M. (2020). Effects of a modular teacher coaching program on child attention problems and disruptive behavior and on teachers' self-efficacy and stress. *School Psychology International*, 41(4), 543–568. <https://doi.org/10.1177/0143034320958743>
- Hanisch, C., Richard, S., Eichelberger, I., Greimel, L. & Döpfner, M. (2018). *Schulbasiertes Coaching bei Kindern mit expansivem Problemverhalten (SCEP)*. *Handbuch zum Coaching von Lehrkräften*. Hogrefe. <https://doi.org/10.1026/02813-000>
- Hanisch, C., Vögele, U., Leidig, T., Döpfner, M., Niemeier, É. & Hennemann, T. (2023). Psychische Auffälligkeiten von Kindern und Jugendlichen an Förderschulen mit dem Förderschwerpunkt Emotionale und soziale Entwicklung. *Empirische Sonderpädagogik*, 15(1), 21–37. <https://doi.org/10.25656/01:27182>
- Hautmann, C., Stein, P., Eichelberger, I., Hanisch, C., Plück, J., Walter, D. & Döpfner, M. (2011). The severely impaired do profit most: differential effectiveness of a parent management training for children with externalizing behavior problems in a natural setting. *Journal of Child and Family Studies*, 20, 424–435. <https://doi.org/10.1007/s10826-010-9409-0>
- Hennemann, T., Casale, G., Leidig, T., Fleskes, T., Döpfner, M. & Hanisch, C. (2020). Psychische Gesundheit von Schülerinnen und Schülern an Förderschulen mit dem Förderschwerpunkt Emotionale und soziale Entwicklung (PEARL) – Ein interdisziplinäres Kooperationsprojekt zur Entwicklung von Handlungsempfehlungen. *Zeitschrift für Heilpädagogik*, 71(1), 44–57.
- Kincaid, L., Cook, C. & Goerdt, A. (2020). Meta-analysis and common practice elements of universal approaches to improving student-teacher relationship. *Review of Educational Research*, 90(5), 710–748. <https://doi.org/10.3102/0034654320946836>
- Klasen, F., Reiß, F., Otto, C., Haller, A.-C., Meyrose, A.-K., Barthel, D. & Ravens-Sieberer, U. (2017). Die BELLA-Studie – das Modul zur psychischen Gesundheit in KIGGS Welle 2. *Journal of Health Monitoring*, 2(3), 55–65. <https://doi.org/10.17886/RKI-GBE-2017-103>
- Koomen, H. M. Y. & Jellesma, F. C. (2015). Can closeness, conflict, and dependency be used to characterize students' perceptions of the affective relationship with their teacher? Testing a new child measure in middle childhood. *British Journal of Educational Psychology*, 85, 479–497. <https://doi.org/10.1111/bjep.12094>
- Leidig, T. (2019). *Wie kann es gelingen? – Professionalisierung von Lehrkräften auf dem Weg zum inklusiven Schulsystem unter besonderer Berücksichtigung prozessbegleitender Fortbildungsangebote*. Dissertation. Universität zu Köln.
- Leidig, T., Casale, G., Bolz, T. & Laschet, E. (2019). *Deutsche Adaption der Student Perception of Affective Relationship with Teacher Scale (SPARTS)*. Lehrstuhl für Erziehungshilfe und sozial-emotionale Entwicklungsförderung. Universität zu Köln.
- Leidig, T., Hanisch, C., Vögele, U., Niemeier, É., Gerlach, S. & Hennemann, T. (2021). Professionalisierung im Kontext externalisierender Verhaltensprobleme. Entwicklung eines Qualifizierungs- und Begleitkonzepts für Lehrkräfte an Förderschulen mit dem Förder-

- schwerpunkt Emotionale und soziale Entwicklung. *Emotionale und soziale Entwicklung in der Pädagogik der Erziehungshilfe und bei Verhaltensstörungen: ESE*, 3, 88–98. <https://doi.org/10.35468/5903-07>
- Maggin, D. M., Wehby, J. H., Farmer, T. W. & Brooks, D. S. (2016). Intensive interventions for students with emotional and behavioral disorders: Issues, theory, and future directions. *Journal of Emotional and Behavioral Disorders*, 24, 127–137. <https://doi.org/10.1177/1063426616661498>
- Mayring, P. & Fenzl, T. (2019). Qualitative Inhaltsanalyse. In N. Baur & J. Blasius (Hrsg.), *Handbuch Methoden der empirischen Sozialforschung* (2. vollst. überarb. und erw. Aufl.) (S. 633–648). Springer VS. https://doi.org/10.1007/978-3-658-21308-4_42
- Ministerium für Schule und Bildung des Landes Nordrhein-Westfalen (MSB NRW) (2022). *Sonderpädagogische Förderung in Nordrhein-Westfalen. Statistische Daten und Kennziffern zur Inklusion – 2021/2022. Statistische Übersicht 418*. Ministerium für Schule und Bildung des Landes Nordrhein-Westfalen.
- Otto, C., Reiss, F., Voss, C., Wüstner, A., Meyrose, A.-K., Hölling, H. & Ravens-Sieberer, U. (2021). Mental health and well-being from childhood to adulthood: design, methods and results of the 11-year follow-up of the BELLA study. *European Child & Adolescent Psychiatry*, 30, 1559–1577. <https://doi.org/10.1007/s00787-020-01630-4>
- Pianta, R. C. (2001). *Student-teacher relationship scale: Professional manual*. Psychological Assessment Resources.
- Pinkelman, S. & Horner, R. (2016). Improving implementation of function-based interventions: Self-monitoring, data collection, and data review. *Journal of Positive Behavior Interventions*, 19, 228–238. <https://doi.org/10.1177/1098300716683634>
- Polanczyk, G. V., Salum, G. A., Sugaya, L. S., Caye, A. & Rohde, L. A. (2015). Annual Research Review: A meta-analysis of the worldwide prevalence of mental disorders in children and adolescents. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 56(3), 345–365. <https://doi.org/10.1111/jcpp.12381>
- Ravens-Sieberer, U., Kaman, A., Devine, J., Löffler, C., Reiß, F., Napp, A.-K., Gilbert, M., Naderi, H., Hurrelmann, K., Schlack, R., Hölling, H. & Erhart, M. (2022a). The mental health and health-related behavior of children and parents during the COVID-19 pandemic: findings of the longitudinal COPSY study. *Deutsches Ärzteblatt international*, 119. <https://doi.org/10.3238/arztebl.m2022.0173>
- Ravens-Sieberer, U., Erhart, M., Devine, J., Gilbert, M., Reiss, F., Barkmann, C., Siegel, N., Simon, A., Hurrelmann, K., Schlack, R., Hölling, H., Wieler, L. H. & Kaman, A. (2022b). Child and adolescent mental health during the COVID-19 pandemic: results of the three-wave longitudinal COPSY study. *Journal of Adolescent Health*, 71(5), 570–578. <https://doi.org/10.1016/j.jadohealth.2022.06.022>
- Ringeisen, H., Stambaugh, L. & Khoury, D. (2020). The epidemiology of childhood emotional and behavioral disorders. In T. H. Farmer, M. A. Conroy, E. M. Z. Farmer & K. S. Sutherland (Hrsg.), *Handbook of Research on Emotional and Behavioral Disorders. Interdisciplinary Developmental Perspectives on Children and Youth* (S. 23–34). Routledge. <https://doi.org/10.4324/9780429453106>
- Schmid, M., Fegert, J. M., Schmeck, K. & Kölch, M. (2007). Psychische Belastung von Kindern und Jugendlichen in Schulen für Erziehungshilfe. *Zeitschrift für Heilpädagogik*, 58,(8), 282–290.

- Steffen, A., Akmatov, M. K., Holstiege, J. & Bätzing, J. (2018). Diagnoseprävalenz psychischer Störungen bei Kindern und Jugendlichen in Deutschland: eine Analyse bundesweiter vertragsärztlicher Abrechnungsdaten der Jahre 2009 bis 2017. Zentralinstitut für die kasernenärztliche Versorgung in Deutschland (Zi). *Versorgungsatlas-Bericht Nr. 18/07*. <https://doi.org/10.20364/VA-18.07>
- Strelow, A. E., Dort, M., Schwingerb, M. & Christiansen, H. (2020). Influences on pre-service teachers' intention to use classroom management strategies for students with ADHD: A model analysis. *International Journal of Educational Research*, 103. <https://doi.org/10.1016/j.ijer.2020.101627><https://doi.org/10.1016/j.ijer.2020.101627>
- Vergunst, F., Commisso, M., Geoffroy, M.-C., Temcheff, C., Poirier, M., Park, J., Vitaro, F., Tremblay, R., Sylvana C. & Orri, M. (2023). Association of childhood externalizing, internalizing, and comorbid symptoms with long-term economic and social outcomes. *JAMA Network Open*, 6(1), e2249568. <https://doi.org/10.1001/jamanetworkopen.2022.49568>
- Verschueren, K. (2015). Middle childhood teacher-child relationships: Insights from an attachment perspective and remaining challenges. *New Directions for Child and Adolescent Development*, 148, 77–91. <https://doi.org/10.1002/cad.20097>
- Ward, R. J., Bristow, S. J., Kovshoff, H., Cortese, S. & Kreppner, J. (2022). The effects of ADHD teacher training programs on teachers and pupils: A systematic review and meta-analysis. *Journal of Attention Disorders*, 26, 225–244. <https://doi.org/10.1177/1087054720972801>
- Waschbusch, D. A., Breaux, R. P. & Babinski, D. E. (2018). School-based interventions for aggression and defiance in youth: A framework for evidence-based practice. *School Mental Health*, 1–14. <https://doi.org/10.1007/s12310-018-9269-0>