



*Thomas  
Hennemann*



*Gino Casale*



*Tatjana Leidig*



*Tom Fleskes*



*Manfred Döpfner*



*Charlotte Hanisch*

## Psychische Gesundheit von Schülerinnen und Schülern an Förderschulen mit dem Förderschwerpunkt Emotionale und soziale Entwicklung (PEARL)

Ein interdisziplinäres Kooperationsprojekt zur Entwicklung von Handlungsempfehlungen

### Zusammenfassung

Auch im Zuge der Umsetzung schulischer Inklusion besucht ein hoher Anteil von Schülerinnen und Schülern mit dem Förderschwerpunkt Emotionale und soziale Entwicklung eine Förderschule. Zu deren psychischen Auffälligkeiten und geeigneten Unterstützungsmaßnahmen liegen bislang kaum belastbare Befunde vor. Der vorliegende Beitrag stellt ein partizipatives und interdisziplinäres Forschungsprojekt vor, in dem Förderschulen und Universität zusammenarbeiten, um ausgehend von einer Beschreibung der Schülerschaft Handlungsempfehlungen zu generieren. In einer ersten Teilstudie wurden Daten zur psychischen Gesundheit von Schülerinnen und Schülern an Förderschulen (N = 698) mittels Screening erhoben. Die Ergebnisse weisen auf eine sehr hohe Problembelastung und eine erhebliche Konzentration insbesondere externalisierender Verhaltensprobleme hin.

Die Existenz der Förderschule mit dem Förderschwerpunkt Emotionale und soziale Entwicklung (FSP EsE) wird im Kontext der Inklusionsdebatte kontrovers diskutiert (Ahrbeck, 2017; Bausch, 2018; Stein & Ellinger, 2018). Die Debatte erfolgt entlang eines Kontinuums, das von der Forderung nach einer sofortigen Abschaffung der Förderschule als separierende Schulform bis hin zu ihrer Aufrechterhaltung als wichtige Schulform für besonders stark belastete Kinder und Jugendliche reicht (zusammenfassend z. B. Ahrbeck, 2014). Diese Kontroverse schlägt sich auch in der stark divergierenden Bildungspolitik der Bundesländer nieder (Blanck, 2015; Kroworsch, 2014; Saalfrank & Zierer, 2017) und wird von einem starken Anstieg von Schülerinnen und Schülern im Gemeinsamen Lernen bei einer nahezu gleichbleibenden Anzahl an Kindern und Jugendlichen an der Förderschule begleitet (KMK, 2018). Der auf insgesamt steigende Zahlen formal vergebener sonderpädagogischer Unterstützungsbedarfe zurückführbare Anstieg der Förderquoten könnte durch das nach wie vor vielerorts bestehende Etikettierungs-Ressourcen-Dilemma (Wocken, 1996) insbesondere in den quantitativ häufigsten Förderschwerpunkten Lernen, Emotionale und soziale Entwicklung und Sprache erklärt werden (Wrase, 2015). Die Zahlen verdeutlichen den starken Wandel der Umsetzung sonderpädagogischer Unterstützung im deutschen Schulsystem, implizieren aber auch, dass sich deren Umsetzung an Förderschulen geändert haben könnte. Es könnte beispielsweise sein, dass sich die Problembelastung der Schülerinnen und Schüler mit einem sonderpädagogischen Unterstützungsbedarf im Gemeinsamen Lernen und an der Förderschule unterscheiden, da davon ausgegangen werden könnte, dass die Unterstützungssysteme an der Förderschule für die Schülerinnen und Schüler mit hohen Risiken eine höhere Passung aufweisen und eine Konzentration dieser Klientel an der Förderschule erfolgt. Dies würde wiederum bedeuten, dass die Methoden zur sonderpädagogischen Unterstützung an der Förderschule hinsichtlich ihrer Passung für diese Klientel überprüft

werden müssten. Diese Annahme spiegelt sich auch in den Rückmeldungen von Schulleitungen der Förderschule mit dem FSP EsE in Gesprächen mit der Universität wider: Die Leitungen nehmen eine Steigerung psychischer Auffälligkeiten, eine deutliche Zunahme von Schülerinnen und Schülern mit massiven aggressiven Impulsdurchbrüchen und eine verminderte Passung der bislang verwendeten pädagogischen Maßnahmen wahr. Für Förderschulen mit dem Schwerpunkt EsE stellen sich vor diesem Hintergrund die Fragen, welche psychischen Auffälligkeiten in welcher Intensität bei den Schülerinnen und Schülern vorliegen, ob die bislang angebotenen Unterstützungs- und Fördermaßnahmen für diese Zielgruppe geeignet sind und durch welche Strategien das bisherige Handlungsrepertoire erweitert werden kann. Belastbare Erkenntnisse liegen zu diesen Fragestellungen jedoch bislang nicht vor.

Aus unserer Sicht ist es von großer Bedeutung, die Schülerinnen und Schüler so genau und präzise wie möglich in ihren psychischen Auffälligkeiten und Kompetenzen zu beschreiben, um auf dieser Basis Förderung und Unterricht passgenau und erfolgreich zu realisieren. Hierzu hat sich seit 2018 eine regelmäßig tagende Arbeitsgruppe aus Praxis und Wissenschaft gebildet. Sie besteht aus sechs Förderschulen EsE und den Lehrstühlen für Erziehungshilfe und sozial-emotionale Entwicklungsförderung sowie Psychologie und Psychotherapie in der Heilpädagogik der Universität zu Köln in Kooperation mit der Klinik und Poliklinik für Psychiatrie, Psychosomatik und Psychotherapie des Kindes- und Jugendalters am Klinikum der Universität zu Köln. Die Beteiligten arbeiten im Forschungsprojekt PEARL „Psychische Gesundheit von Schülerinnen und Schülern an Förderschulen (PEARL) – Ein interdisziplinäres Kooperationsprojekt zur Entwicklung von Handlungsempfehlungen“ eng zusammen. Die Arbeitsgruppe steht im fortlaufenden Austausch mit Vertretern des Ministeriums für Schule und Bildung des Landes Nordrhein-Westfalen sowie den verantwortlichen unteren und oberen Schulaufsichten. Im vorliegenden Beitrag wird ausgehend von einer Zusammenfassung zentraler Kenntnisse über die Schülerschaft im FSP EsE zunächst die Konzeption des Forschungsprojekts PEARL skizziert, bevor Screeningdaten einer ersten Studie zur psychischen Gesundheit der Schülerinnen und Schüler an den beteiligten Förderschulen dargestellt und diskutiert werden.

Seit dem Ausbau des Gemeinsamen Lernens und dem damit verbundenen Wahlrecht der Eltern bei der Entscheidung über den Förderort ist ein rasanter Anstieg der Anzahl von Schülerinnen und Schülern mit einem sonderpädagogischen Unterstützungsbedarf in der Allgemeinen Schule zu verzeichnen. Besuchten im Jahr 2007 bundesweit noch knapp 85.000 Schülerinnen und Schüler mit sonderpädagogischem Unterstützungsbedarf die Allgemeine Schule (17,5%), taten dies im Jahr 2016 bereits über 205.000 (39,3%) (KMK, 2018). Im FSP EsE erhöhte sich der Anteil der Schülerinnen und Schüler im Gemeinsamen Lernen im gleichen Zeitraum von 34,6% auf 56,4% (KMK, 2018). Während die Gesamtzahl der Schülerinnen und Schüler mit sonderpädagogischem Unterstützungsbedarf in diesem Zeitraum nur geringfügig von 485.088 auf 523.813 anstieg, ist im FSP EsE mit einer Steigerung von 65% ein deutlich höheres Wachstum der Schülerzahlen von 52.600 auf fast 87.000 zu konstatieren (KMK, 2018). Stein und Müller (2018) betonen vor dem Hintergrund epidemiologischer Daten, dass von einer deutlich höheren Zahl von Schülerinnen und Schülern mit Unterstützungsbedarf im Bereich EsE als formal festgestellt auszugehen ist. Die aktuelle Statistik der Kultusministerkonferenz zur sonderpädagogischen Förderung in Schulen (KMK, 2019a) weist aus, dass im Schuljahr 2017/2018 bundesweit 45,5% aller Schülerinnen und Schüler mit dem FSP EsE an Förderschulen unterrichtet wurden. Die referierten Zahlen implizieren, dass die Förderschule mit dem FSP EsE in vielen Bundesländern als Schulform für Kinder und Jugendliche mit sonderpädagogischem Unterstützungsbedarf nach wie vor nicht nur besteht, sondern auch von einem hohen Anteil der Schülerinnen und Schüler besucht wird. Auch die Heterogenität der Entwicklung in den einzelnen Bundesländern spiegelt sich in den Daten. So wird in Nordrhein-Westfalen (NRW) nach wie vor mehr als die Hälfte der Schülerinnen und Schüler mit einem FSP EsE in Förderschulen unterrichtet (KMK, 2019b).

## Schülerinnen und Schüler mit dem Förderschwerpunkt Emotionale und soziale Entwicklung

### Der Personenkreis aus schulrechtlicher Sicht

Die länderspezifischen rechtlichen Bestimmungen zur Feststellung eines sonderpädagogischen Unterstützungsbedarfs im FSP EsE bilden die Grundlage für die Gewährung der Hilfen im schulischen Bereich. Sie orientieren sich an den Empfehlungen der KMK aus dem Jahr 2000. Die Schülerinnen und Schüler weisen demnach „Beeinträchtigungen der emotionalen und sozialen Entwicklung, des Erlebens und der Selbststeuerung“ (KMK, 2000, S.10) auf, die dazu führen, dass sie „in ihren Bildungs-, Lern- und Entwicklungsmöglichkeiten so eingeschränkt sind, dass sie im Unterricht der Allgemeinen Schule auch mit Hilfe anderer Dienste nicht hinreichend gefördert werden können“ (ebd., S. 10). Auf dieser Basis wird in NRW der FSP EsE in der Ausbildungsordnung Sonderpädagogische Förderung (AO-SF) in § 4 unter Lern- und Entwicklungsstörungen subsummiert und wie folgt definiert: „Ein Bedarf an sonderpädagogischer Unterstützung im Förderschwerpunkt Emotionale und soziale Entwicklung (Erziehungsschwierigkeit) besteht, wenn sich eine Schülerin oder ein Schüler der Erziehung so nachhaltig verschließt oder widersetzt, dass sie oder er im Unterricht nicht oder nicht hinreichend gefördert werden kann und die eigene Entwicklung oder die der Mitschülerinnen und Mitschüler erheblich gestört oder gefährdet ist.“ In einigen Bundesländern kann ein deutlich erhöhter Unterstützungsbedarf auch im FSP EsE ergänzend geltend gemacht werden; in NRW beispielsweise ist in § 15 AO-SF die Möglichkeit der intensivpädagogischen Förderung verankert. Die Bestimmung dieser Schülergruppe erfolgt dabei über das Kriterium des „erheblich über das übliche Maß“ hinausgehenden sonderpädagogischen Unterstützungsbedarfs. Die Beschreibung der Gruppe der Schülerinnen und Schüler mit FSP EsE bleibt, wie auch Opp und Unger (2003) kritisch anmerken, insgesamt unpräzise.

### Der Personenkreis aus fachwissenschaftlicher Sicht

Aus sonderpädagogischer fachwissenschaftlicher Sicht legt Opp (2003) den Begriff der Gefühls- und Verhaltensstörungen vor, um die Beeinträchtigungen der Schülerinnen und Schüler möglichst präzise zu beschreiben. Auch wenn der Störungsbegriff kritisch diskutiert wird, hat er sich dennoch interdisziplinär und international etabliert (Hennemann, Hövel, Casale, Hagen & Fitting-Dahlmann, 2015; Hillenbrand, 2008). Gefühls- und Verhaltensstörungen werden auf der Basis der Definition des amerikanischen Fachverbands Council for Children with Behavior Disorders (CCBD) als Beeinträchtigungen verstanden, „die in der Schule als emotionale Reaktion und Verhalten wahrgenommen werden und sich von altersangemessenen, kulturellen oder ethnischen Normen so weit unterscheiden, dass sie auf die Erziehungserfolge des Kindes oder Jugendlichen einen negativen Einfluss haben. Erziehungserfolge umfassen schulische Leistungen, soziale, berufsqualifizierende und persönliche Fähigkeiten. Eine solche Beeinträchtigung ist

- mehr als eine zeitlich begrenzte, erwartbare Reaktion auf Stresseinflüsse in der Lebensumgebung;
- tritt über einen längeren Zeitraum in zwei verschiedenen Verhaltensbereichen (settings) auf, wobei mindestens einer dieser Bereiche schulbezogen ist; und
- ist durch direkte Intervention im Rahmen allgemeiner Erziehungsmaßnahmen insofern nicht aufhebbar, als diese Interventionen bereits erfolglos waren oder erfolglos sein würden“ (Opp, 2003, S. 509 f.).

Dieser Terminus der Gefühls- und Verhaltensstörungen versteht sich als Oberbegriff, der unabhängig von der Vergabe einer Diagnose einer psychischen Störung zu sehen ist. Wenngleich es – insbesondere hinsichtlich der diagnostischen Kriterien – deutliche Überschneidungen zwischen beiden Konzepten gibt, unterscheiden sie sich doch in den Operationalisierungen. Wendet man beide Begriffe auf eine konkrete Gruppe von Schülerinnen und Schülern an Förderschulen EsE an, so werden einige in beide Kategorien fallen, während andere nicht die Diagnosekategorien einer psychischen Störung erfüllen. Gleichzeitig werden sich an Allgemeinen Schulen Schülerinnen und Schüler finden, bei denen eine psychische Störung diagnostiziert wurde, die aber keinen sonderpädagogischen Unterstützungsbedarf aufweisen.

## Prävalenzraten psychischer Störungen bzw. psychischer Auffälligkeiten bei Kindern und Jugendlichen

Psychische Störungen im Kindes- und Jugendalter sind unabhängig von einem diagnostizierten sonderpädagogischen Unterstützungsbedarf ESE ein weitverbreitetes Phänomen, das sich insbesondere auch in schulischen Settings manifestiert. In einer umfassenden Meta-Analyse über 41 Studien berichten Polanczyk, Salum, Sugaya, Caye und Rohde (2015) eine weltweite übergreifende Prävalenzrate psychischer Störungen von 13,4%. Je nach verwendeten Instrumenten und Kriterien schwanken die in Überblicksarbeiten berichteten Prävalenzraten psychischer Störungen zwischen 12 und 15% (Forness, Freeman, Paparella, Kauffman, & Walker, 2012; Ihle & Esser, 2008). Im Mittel werden bei Kindern und Jugendlichen für ADHS Prävalenzraten von 3,4%, für die Störung des Sozialverhaltens von 5,7%, für Angststörungen von 6,5% und für Depression von 2,6% gefunden (Polanczyk et al., 2015), wobei hierbei lediglich Studien eingeschlossen wurden, die klinische Diagnosekriterien psychischer Störungen nach den internationalen Klassifikationssystemen des Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders (DSM) der APA und der International Statistical Classification of Diseases and Related Health Problems (ICD) der WHO berücksichtigen.

Andere epidemiologische Studien, wie beispielsweise die für Deutschland repräsentative KiGGS-Studie des Robert-Koch-Instituts zur Erfassung der psychischen Gesundheit von Kindern und Jugendlichen, arbeiten mit Breitbandverfahren wie dem Strengths and Difficulties Questionnaire (SDQ; Goodman, 1997), sodass es sich hier um die Raten psychischer Auffälligkeiten und nicht um Prävalenzraten nach klinischen Kriterien handelt (Klipker, Baumgarten, Göbel, Lampert & Hölling, 2018). In der Basiserhebung 2003 bis 2006 sowie in der ersten Welle 2009 bis 2012 wurde hier jeweils ein Gesamtwert von etwa 20% psychisch auffälliger Kinder und Jugendlicher im Alter von 3 bis 17 Jahren auf der Grundlage von Elterneinschätzungen ermittelt. Hingegen wird in der zweiten Erhebungswelle ein leicht geringerer Wert von 16,9% berichtet, der der Autorengruppe zufolge insbesondere auf den Rückgang psychischer Auffälligkeiten bei Jungen im Alter von 9 bis 17 Jahren zurückzuführen ist. Hinsichtlich externalisierender Symptome zeigen ca. 14–23% der 11- bis 17-jährigen Auffälligkeiten (Haller et al., 2016). Neben Prävalenzraten nach klinischen Kriterien sind auch Raten psychischer Auffälligkeiten von großer Relevanz, da diese Auffälligkeiten sich zu einer klinisch relevanten Störung entwickeln und manifestieren können (Casale & Hennemann, 2016). Zusammenfassend weisen die Befunde darauf hin, dass fast ein Fünftel der Kinder und Jugendlichen in Deutschland von psychischen Auffälligkeiten sowie ca. ein Siebtel von psychischen Störungen nach strengeren klinischen Kriterien phänomenübergreifend betroffen ist.

Während also verlässliche Daten über psychische Auffälligkeiten von Kindern und Jugendlichen insgesamt, den in den letzten Jahren steigenden Anteil der Schülerinnen und Schüler mit einem FSP ESE sowie deren Anteil an separierenden und inklusiven Schulformen in Deutschland vorliegen, stellt sich sowohl aus schulrechtlicher als auch aus fachwissenschaftlicher Perspektive die Frage, welches Profil psychischer Auffälligkeiten die Personengruppe aufweist, die mit einem festgestellten sonderpädagogischen Unterstützungsbedarf ESE eine entsprechende Förderschule besucht.

Die Diskrepanz zwischen Prävalenzen von Gefühls- und Verhaltensstörungen bzw. psychischen Auffälligkeiten und dem Anteil der Kinder und Jugendlichen, die sonderpädagogische Unterstützung im Bereich ESE erhalten, weist darauf hin, dass eine Vielzahl an Schülerinnen und Schülern nicht die erforderliche sonderpädagogische Ressource erhält (der sog. „service gap“, Forness et al., 2012, S. 3). Betrachten wir die Schülerschaft der Förderschule ESE, finden sich nur wenige verlässliche wissenschaftlich haltbare Angaben zu deren psychischen Auffälligkeiten, obwohl genau diese Beschreibung äußerst bedeutsam wäre, um eine wirksame zielgruppenspezifische Förderung zu realisieren. Je nach Störung bzw. Auffälligkeit, relevanten Entstehungsbedingungen und aufrechterhaltenden Faktoren würde man unter Berücksichtigung der individuellen Bedarfe und des spezifischen Kontextes des einzelnen Schülers oder der einzelnen

**Psychische  
Auffälligkeiten an  
Förderschulen mit dem  
Förderschwerpunkt  
Emotionale und soziale  
Entwicklung**

Schülerin unterschiedliche Interventionen, ggf. auch mit unterschiedlicher Intensität, auswählen (Farmer et al., 2016; Maggin, Wehby, Farmer & Brooks, 2016; Stein, 2017).

Schmid und Kollegen (2007) untersuchten die psychischen Auffälligkeiten von Schülerinnen und Schüler an Förderschulen mit dem FSP EsE in Baden-Württemberg durch Lehrkraftbeurteilungen mit der Teacher Report Form (TRF; Achenbach, 1991) und dem Strengths and Difficulties Questionnaire (SDQ; Goodman, 1997) in einer Stichprobe von N = 573 Schülerinnen und Schülern aus acht Schulen. Aufgrund der bundeslandspezifischen Struktur schulischer Erziehungshilfe, in der Jugendhilfeträger in der Regel das schulische Angebot im Förderschwerpunkt EsE vorhalten, war ein hoher Anteil (86%) von begleitenden Jugendhilfemaßnahmen zu verzeichnen (Schmid et al., 2007). Innerhalb der Gesamtskala der TRF wurden 77% der teilnehmenden Kinder aus Sicht der Lehrkräfte als auffällig und 28% als sehr auffällig eingestuft. Differenziert nach Erscheinungsformen wurde ein Anteil von 59% auffälliger und 16% sehr auffälliger (internalisierende Problembereiche) bzw. 79% auffälliger und 30% sehr auffälliger (externalisierende Problembereiche) Schülerinnen und Schüler ermittelt.

Neben diesen allgemeinen Problemskalen wurden in der Studie verschiedene Syndromskalen erhoben, die Symptombereiche verschiedener psychischer Störungsbilder abdecken. Die höchsten Werte erzielten dabei die Bereiche des aggressiven Verhaltens, dissozialen Verhaltens und des ängstlich-depressiven Verhaltens mit jeweils 44%, 40% und 29% der Kinder und Jugendlichen. Vergleichsweise gering waren die Ergebnisse im Bereich der Aufmerksamkeitsprobleme mit 17%. Analog dazu konnte bei den Ergebnissen des SDQ festgestellt werden, dass 82% der Kinder und Jugendlichen im Lehrkrafturteil grenzwertige oder auffällige Werte im Gesamtproblemwert erzielten und sich 58% in einem klinisch auffälligen Bereich befanden. Innerhalb dieses Verfahrens kristallisierte sich die stärkste Belastung mit 63% der Schülerinnen und Schüler im auffälligen Bereich in der Skala Verhaltensprobleme heraus. Da es sich bei diesen Ergebnissen um Einschätzungen psychischer Auffälligkeiten im Symptombereich entsprechender Störungen durch Lehrkräfte handelt, sind die Befunde nicht mit Prävalenzraten klinisch diagnostizierter psychischer Störungen gleichzusetzen (ebd.).

Die bisherigen Ausführungen verdeutlichen, dass bislang trotz der hohen Relevanz für die zielgruppenspezifische Gestaltung des schulischen Settings und der individuellen Förderung kaum verlässliche und aktuelle Befunde zur psychischen Gesundheit von Schülerinnen und Schülern mit dem sonderpädagogischen Unterstützungsbedarf EsE an Förderschulen vorliegen. Das partizipativ angelegte Forschungsprojekt PEARL verfolgt das Ziel, durch eine interdisziplinäre Kooperation zwischen Schulpraxis, Schuladministration und Wissenschaft zu beschreiben, welche psychischen Auffälligkeiten die Schülerinnen und Schüler an Förderschulen mit dem Schwerpunkt EsE aufweisen. Auf der Basis einer systematischen Analyse der bestehenden Konzepte in den Schulen sowie vorliegender Forschungsergebnisse zu wirksamen Handlungsstrategien sollen Handlungsempfehlungen generiert und Strategien in den Schulen implementiert werden, um die Unterstützung der Schülerinnen und Schüler bestmöglich weiterzuentwickeln. Zur Realisierung dieser übergreifenden Zielstellungen werden im Dialog aller Beteiligten aus Schule und Wissenschaft fünf Teilschritte bearbeitet (Abbildung 1). Es handelt sich also um einen partizipativ ausgerichteten Ansatz, der sich neben der gemeinsamen Ziel- und Vorgehensentwicklung insbesondere darin widerspiegelt, dass die beteiligten Akteure unter Einbringung ihrer jeweiligen Expertise symbiotisch auf das gemeinsame Ziel hinarbeiten (Gräsel, 2010): Die Schulleitungen der beteiligten Förderschulen EsE und die Vertreter der beteiligten wissenschaftlichen Arbeitsgruppen vereinbaren in regelmäßigen Arbeitsgruppensitzungen die nächsten Schritte, eingebrachte Vorschläge zum methodischen Vorgehen werden aus den unterschiedlichen Perspektiven diskutiert und Entscheidungen zum weiteren Vorgehen gemeinsam getroffen (Bergold & Thomas, 2010).

## Das partizipative Forschungsprojekt PEARL

Alle Urheberrechte liegen beim Verband Sonderpädagogik e. V. – Veröffentlichung und Wiedergabe sind nur mit Genehmigung des Rechteinhabers gestattet.



**1**  
Austausch über installierte Maßnahmen zum Umgang mit aggressiven Impulsdurchbrüchen

- 1.1 gegenseitige Hospitationen in den Schulen
- 1.2 schulübergreifender gemeinsamer Fachtag
- 1.3 Experteninterviews zur Erfassung & Systematisierung der bisherigen Arbeit

**2**  
Erhebung psychischer Auffälligkeiten & Kompetenzen der Kinder & Jugendlichen

- 2.1 Screening DISYPS-III (Lehrkraft) zur Erfassung von Hinweisen auf das Vorliegen psychischer Auffälligkeiten
- 2.2 differenziertere Diagnostik mittels störungsspezifischer Fragebögen einschl. Kompetenzerfassung aus DISYPS-III (Lehrkraft), Selbsteurteil bei internalisierenden Problemen & Screening DISYPS-III (Eltern)

**3**  
Überblick über wirksame schulbasierte Maßnahmen & kooperative Entwicklung eines Qualitätstableaus

- 3.1 systematische Analyse wirksamer Maßnahmen aus wissenschaftlicher Sicht
- 3.2 systematische Analyse der in den Schulen als erfolgreich eingeschätzten, implementierten Maßnahmen
- 3.3 Entwicklung eines Qualitätstableaus mit universellen, selektiven & indizierten Maßnahmen
- 3.4 Erstellung von praxisorientierten Materialien & Dissemination

**5** prozessbegleitende Qualifizierung, Implementation & Evaluation (multiprofessioneller) Maßnahmen auf der Basis von Schritt 1 bis 4

- 5.1 Entwicklung von Fortbildungsmodulen mit integriertem Coaching zur Begleitung der Umsetzung
- 5.2 wissenschaftlich begleitete Implementation & Evaluation von Maßnahmen einschl. kooperativer Weiterentwicklung
- 5.3 Dissemination der Ergebnisse

**4**  
Austausch über geeignete Maßnahmen auf der Basis des Wissens über psychische Grundbedürfnisse & Störungen

- 4.1 Vorträge & Workshops bei schulübergreifenden Fachtagen auf der Basis der Schrittfolge „Verhalten beschreiben - erklären - verändern - evaluieren“
- 4.2 schulinterner Wissenstransfer

Abb. 1:  
Das partizipative Forschungsprojekt PEARL im Überblick

In diesem Beitrag stellen wir die Teilstudie zur Erhebung der psychischen Auffälligkeiten der Kinder und Jugendlichen an den teilnehmenden Schulen mittels Screening im Lehrkrafturteil (Teilschritt 2.1 in Abbildung 1) vor, auf deren Basis Konsequenzen für die pädagogische Arbeit abgeleitet werden sollen. Ausgehend von den Screeningergebnissen erfolgt im Anschluss eine differentielle Diagnostik aus den Perspektiven der Lehrkraft, der Eltern sowie der Schülerinnen und Schüler selbst.

- Die Teilstudie soll folgende Forschungsfragen beantworten:
- Wie beurteilen die Lehrkräfte die psychischen Auffälligkeiten ihrer Schülerinnen und Schüler in Förderschulen mit dem Förderschwerpunkt ESE?
  - Welche Störungsphänomene sind bei dieser Schülerschaft am häufigsten vertreten?
  - Wie hoch beurteilen die Lehrkräfte das gleichzeitige Auftreten verschiedener Störungsphänomene?
  - Wie hoch beurteilen die Lehrkräfte die Funktionsbeeinträchtigungen ihrer Schülerschaft?

**Stichprobe**  
Insgesamt sechs Förderschulen aus dem Großraum Köln in NRW nahmen an der ersten Teilstudie teil. Es handelte sich um fünf Förderschulen mit dem FSP ESE und um eine Verbundschule, an der zusätzlich Kinder und Jugendliche mit den Förderschwerpunkten Sprache und Lernen unterrichtet werden. In die Studie wurden jeweils alle Schülerinnen und Schüler mit FSP ESE einbezogen. Die Stichprobe bestand insgesamt aus N = 698 Schülerinnen und Schüler (84,6% männlich, 15,4% weiblich), die zwischen 6 und 17 Jahre alt waren (M = 10,87; SD = 2,99).

**Erhebungsinstrument**  
Zur Erfassung der psychischen Auffälligkeiten diente der Screening-Bogen des Diagnostik-Systems für Psychische Störungen (DISYPS-III; Döpfner & Görtz-Dorten, 2017). Das Verfah-

## Fragestellungen

## Methodik

ren wird im Bereich der Kinder- und Jugendpsychiatrie und -psychotherapie bei Kindern und Jugendlichen zwischen 4 und 18 Jahren zur Erfassung psychischer Auffälligkeiten und Kompetenzen eingesetzt. Neben dem in dieser Studie verwendeten Screening beinhaltet das Diagnosesystem auch Fremd- und Selbstbeurteilungsbögen zur differenziellen Diagnostik psychischer Störungen nach den Klassifikationssystemen ICD-10 und DSM5. Das Screening (FBB-Screen) gibt als Breitbandverfahren Hinweise, in welchen Störungsbereichen Auffälligkeiten vorzuliegen scheinen und wo eine weiterführende, spezifische Diagnostik sinnvoll sein könnte. Es erfasst mittels Ratingskala mit insgesamt 49 Items Symptome von neun Störungsbildern sowie mit fünf Items Funktionsbeeinträchtigung und Leidensdruck hinsichtlich der berichteten Problemverhaltensweisen. Zwei Zusatzitems ermöglichen die freie Erfassung von Verhaltens- und emotionalen Problemen. Der FBB-Screen hat sich in Repräsentativstichproben im Elternurteil hinsichtlich der Reliabilität als akzeptabel erwiesen. Die internen Konsistenzen der Skalen bewegen sich zwischen  $\alpha = .67$  und  $\alpha = .92$ . Die Konstruktvalidität wurde in verschiedenen psychometrischen und Faktorenanalysen überprüft. Korrelationsanalysen belegen darüber hinaus die Trennschärfe der einzelnen Skalen des Fremdbeurteilungsscreenings. Während repräsentative Normstichproben für das Elternscreening vorliegen, sind bislang keine Normstichproben für die Fremdbeurteilung durch Lehrkräfte vorhanden (Döpfner & Görtz-Dorten, 2017).

In unserer Studie schätzten die Klassenleitungen im FBB-Screen jeweils auf einer vierstufigen Antwortskala (0 = gar nicht bis 3 = besonders) ein, wie zutreffend die in den Items formulierten Verhaltensbeschreibungen sind. Darüber hinaus notierten sie Verhaltens- und emotionale Probleme in Freitextantworten.

### Datenauswertung

Zur Beantwortung der Fragestellungen erfolgte die Berechnung von Prozentangaben zu den verschiedenen psychischen Auffälligkeiten sowie zur Funktionsbeeinträchtigung. Dazu wurden im ersten Schritt die störungsspezifischen Items zu Aufmerksamkeits-/Hyperaktivitätsstörungen (ADHS), Störungen des Sozialverhaltens (SSV), Angst, Depression und Funktionsbeeinträchtigung und Leidensdruck zu Skalenmittelwerten zusammengefasst. Darüber hinaus wurden die Subskalen ADHS und SSV zur übergeordneten Skala „Screening External“ sowie die Subskalen zu Angst und Depression zu „Screening Internal“ aggregiert. Je nach Höhe des Skalenmittelwerts wurden dem Ausprägungsgrad der Auffälligkeit Werte zwischen 0 = unauffällig bis 3 = sehr auffällig zugewiesen. Dieses Vorgehen wird im Manual des DISYPS III dann empfohlen, wenn keine Normdaten vorliegen. Im Sinne einer orientierenden Bewertung basiert die Bewertung der Auffälligkeit hierbei „auf inhaltlichen Kriterien und auf den bisherigen Normen“ (Döpfner & Görtz-Dorten, 2017, S. 50).

Da der FBB-Screen zu den Bereichen trauma- und belastungsbezogene Störungen sowie Bindungs- und Beziehungsstörungen lediglich je zwei relevante Items enthält, wurde hier keine Skala gebildet. Die Auswertung erfolgte entsprechend auf Itemebene.

### Ergebnisse

Im Folgenden werden wesentliche Ergebnisse der Screeningstudie im Überblick dargestellt. Tabelle 1 zeigt, bei wie vielen Schülerinnen und Schülern die Lehrkräfte im Screening Hinweise auf Auffälligkeiten in den einzelnen Störungsbereichen einschätzen. Im Kontext der externalisierenden Auffälligkeiten, die die Störungsbereiche ADHS und SSV umfassen, beurteilen die Lehrkräfte 58,6% ihrer Schülerinnen und Schüler mindestens mit auffälligen Werten, 34,1% als stark auffällig. Werden die beiden zentralen externalisierenden Störungsbereiche betrachtet, befinden sich insgesamt 80,1% der Schülerinnen und Schüler hinsichtlich ADHS-Symptomen in einem auffälligen oder sehr auffälligen Bereich. Bezogen auf das Störungsbild SSV liegen die Ergebnisse des Screenings bei 26,6% der Schülerinnen und Schüler in einem sehr auffälligen und bei 18,8% in einem auffälligen Bereich. Im Bereich der internalisierenden Auffälligkeiten, der die Störungsbereiche Angst und Depression umfasst, schätzen die Lehrkräfte 16,3% ihrer Schülerinnen und Schüler als auffällig und 6% als sehr auffällig ein. Im Bereich der Angst weisen

13 % auffällige und 6,2 % sehr auffällige Werte nach Einschätzung der Lehrkräfte auf Symptome im Bereich Depression zeigen nach Lehrkrafturteil 21,1% der Schülerinnen und Schüler in einem auffälligen und 10,5 % in einem sehr auffälligen Bereich.

Hinsichtlich des gleichzeitigen Auftretens (Komorbidität) von auffälligen Screeningwerten im Bereich ADHS und SSV lassen sich in dieser Förderschulstichprobe Raten von 44 % sowie bei Symptomen von Depression und Angst von 13,3 % feststellen. Zudem weisen 15,3 % aller Schülerinnen und Schüler sowohl externalisierende als auch internalisierende Symptome auf.

Störungsbereich	Häufigkeit in %			
	unauffällig	leicht auffällig	auffällig	sehr auffällig
ADHS	11 %	8,5 %	23,1 %	57 %
SSV	28,4 %	25,5 %	18,8 %	26,6 %
External gesamt	17,6 %	23,4 %	24,5 %	34,1 %
Angst	54,4 %	25,9 %	13 %	6,2 %
Depression	37,7 %	30,1 %	21,1 %	10,5 %
Internal gesamt	41,1 %	35,8 %	16,3 %	6 %

Anmerkungen:  
Die Zuweisung des Ausprägungsgrads der Auffälligkeit (0 = unauffällig, 1 = leicht auffällig, 2 = auffällig, 3 = sehr auffällig) richtet sich nach der Höhe des Skalenmittelwerts (0 bis 0.49 = 0, 0.50 bis 0.99 = 1, 1.00 bis 1.49 = 2, 1.5 bis 3 = 3).

Tabelle 1:  
Überblick über die gezeigten Störungsbereiche

Darüber hinaus beurteilten die Lehrkräfte ihre Schülerinnen und Schüler mit Hilfe der Items des FBB-Screen im Hinblick auf Anzeichen von Bindungsproblematiken sowie Trauma. Jeweils zwei Items beschreiben Symptome von Bindungs- und Beziehungsstörungen bzw. Traumafolgestörungen gemäß der Klassifikationssysteme. Erstere wurden in 25 % bzw. 28 %, Letztere in 5 % bzw. 8 % der Fälle als mindestens „weitgehend zutreffend“ eingeschätzt (Tabelle 2).

Wie zutreffend ist die Beschreibung?	Häufigkeit in % (n)			
	gar nicht	ein wenig	weitgehend	besonders
<b>Trauma</b>				
1. Muss sich an ein sehr belastendes Ereignis immer wieder erinnern oder träumt davon oder vermeidet Situationen, Orte oder Personen, die an die Belastung erinnern.	78% (n = 544)	11% (n = 78)	4% (n = 31)	4% (n = 29)
2. Hat plötzliche Angstattacken mit starken körperlichen Reaktionen.	83% (n = 579)	11% (n = 77)	3% (n = 19)	2% (n = 12)
<b>Bindung und Beziehung</b>				
1. Lässt sich nicht trösten oder reagiert gefühlsmäßig wenig oder widersprüchlich auf andere.	43% (n = 302)	31% (n = 215)	17% (n = 119)	8% (n = 56)
2. Sucht Nähe (z. B. Körperkontakt) bei bekannten und fremden Personen in gleicher Weise oder versucht sehr stark, die Aufmerksamkeit auf sich zu lenken.	50% (n = 347)	21% (n = 149)	16% (n = 109)	12% (n = 85)

Tabelle 2:  
Einschätzungen der Lehrkräfte zu Auffälligkeiten im Kontext Bindung und Beziehung bzw. Trauma

Ein wichtiges weiteres Indiz für das Vorliegen psychischer Auffälligkeiten ist die Dimension der individuellen Funktionsbeeinträchtigung und des Leids. In Abbildung 2 zeigt sich demnach, dass 16,2 % aller Schülerinnen und Schüler in ihren Funktionen in einem auffälligen und 69,1 % in einem sehr auffälligen Bereich beeinträchtigt sind.

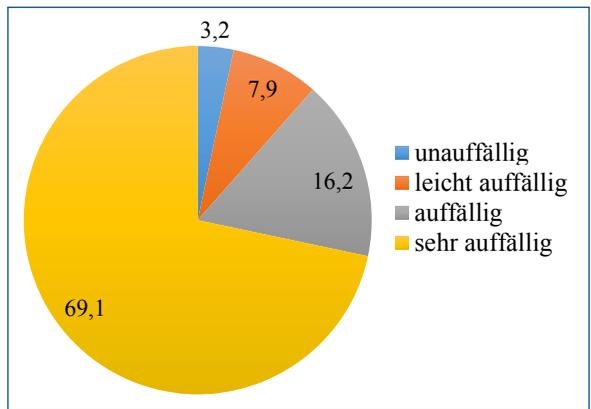


Abb. 2:  
Einschätzung der Funktionsbeeinträchtigung und des Leidensdrucks

Alle Urheberrechte liegen beim Verband Sonderpädagogik e. V. – Veröffentlichung und Wiedergabe sind nur mit Genehmigung des Rechteinhabers gestattet.



## Diskussion

Betrachtet man die aktuelle Situation des FSP ESE in Deutschland und speziell in NRW, so lässt sich aus den Statistiken der KMK (2018, 2019a, 2019b) ersehen, dass zum einen in den letzten Jahren ein nicht unerheblicher Anstieg der Zahl der Schülerinnen und Schüler in diesem Förderschwerpunkt stattgefunden hat und zum anderen nach wie vor ein beträchtlicher Anteil dieser Schülerinnen und Schüler in Förderschulen ESE unterrichtet wird. Allerdings liegen bislang nur wenige Erkenntnisse zu den psychischen Auffälligkeiten der Schülerschaft und daraus ableitbaren möglichen Unterstützungsbedarfen vor (Schmid et al., 2007), was die Entwicklung zielgruppenspezifischer Förder- und Unterrichtsangebote erschwert. In unserer Arbeitsgruppe aus Praxis und Wissenschaft beschäftigt uns daher im Rahmen des interdisziplinären Forschungsprojekts PEARL in einem ersten wichtigen Schritt, welche psychischen Auffälligkeiten Schülerinnen und Schüler an der Förderschule ESE belasten, um diese auf der Basis einer möglichst differenzierten Beschreibung der vorliegenden externalisierenden und internalisierenden Störungsbereiche noch gezielter und wirksamer in schulischen Settings unterstützen und fördern zu können. Ähnlich wie die Ergebnisse der Studie von Schmid et al. (2007) weisen die deskriptiven Daten des durchgeführten Screenings darauf hin, dass die untersuchten Schülerinnen und Schüler insbesondere hinsichtlich externalisierender Verhaltensprobleme stark belastet sind. Dabei zeigen insgesamt über 80% aller Schülerinnen und Schüler nach Einschätzung ihrer Lehrkräfte im Bereich ADHS auffälliges oder sehr auffälliges Verhalten. Im Vergleich dazu geringere Problembelastungen weisen die Schülerinnen und Schüler im Bereich SSV auf (ca. 45%). Bedeutsam erscheint in diesem Zusammenhang das hohe gleichzeitige Auftreten von Auffälligkeiten im Bereich ADHS und SSV bei 44% aller Schülerinnen und Schüler, da gerade diese Komorbidität ein hohes Risiko für die weitere Entwicklung darstellt (Petermann et al., 2016). Erwartungsgemäß schätzen die Lehrkräfte internalisierende Auffälligkeiten mit 19,3% geringer ein, was möglicherweise auch daran liegt, dass internalisierende Probleme – im Vergleich zu den gut im Unterrichtsalltag beobachtbaren externalisierenden Symptomen – unterhalb der Wahrnehmungs- und Beobachtungsschwelle der Lehrkräfte liegen (Bilz, 2014). Insgesamt treten externalisierende und internalisierende Auffälligkeiten immerhin auch bei 15,3% aller Schülerinnen und Schüler gleichzeitig auf.

Die genannten Komorbiditäten innerhalb der externalisierenden Auffälligkeiten sowie zwischen externalisierenden und internalisierenden Problemlagen weisen auf eine komplexe Belastung vieler Schülerinnen und Schüler hin. Bei der Analyse der vorliegenden Daten ist zu berücksichtigen, dass sich die Mehrheit der Kinder der Stichprobe in der Primarstufe befindet. Bei Kindern, die hyperaktives Verhalten zeigen, besteht in der Adoleszenz ein hohes Risiko der Entwicklung von Auffälligkeiten im Bereich einer Störung des Sozialverhaltens (Döpfner, Frölich & Lehmkuhl, 2013); insgesamt betrachtet implizieren externalisierende Störungen deutlich erhöhte Risiken hinsichtlich Delinquenz, Schulversagen und -absentismus, Gewalttätigkeit, Substanzmissbrauch sowie internalisierenden Störungen wie Depression und Angst (Erskine et al., 2016; Haller et al., 2016).

Die beiden Items zu Bindungs- und Beziehungsstörungen wurden in 25% bzw. 28% der Fälle als mindestens „weitgehend zutreffend“ eingeschätzt, während dies bei den beiden Items zu Traumafolgestörungen in 5% bzw. 8% der Fälle der Fall war. An dieser Stelle ist der Hinweis besonders wichtig, dass es nicht möglich ist, mit einem dieser wenigen Items allein und dies nur aus der Perspektive der Lehrkräfte ausreichend relevante Hinweise für das Vorliegen einer Bindungsstörung oder eines Traumas zu erhalten. Dennoch stellen diese Daten wichtige Erkenntnisse dar, die möglicherweise darauf hindeuten, dass zwar ein gewisser Anteil der Schülerinnen und Schüler Auffälligkeiten in diesen Bereichen zeigt, jedoch die von Seiten der Schulleitungen beschriebene Veränderung der Verhaltensprobleme und der Förderschulklientel nicht allein damit erklärbar sein kann. Bei der Dateninterpretation ist darüber hinaus zu berücksichtigen, dass belastende Kindheitserfahrungen wie Misshandlungen oder Vernachlässigungen nicht mit Bindungs- oder Traumafolgestörungen im klinischen Sinne gleichzusetzen sind, unsichere Arbeitsmodelle von Bindung und traumatische Erlebnisse jedoch als Risikofaktoren im Kontext der Entwicklung von externalisierenden und internalisierenden Auffälligkeiten gelten (Julius, Gasteiger-Klicpera &

Kißgen, 2009; Köckeritz, 2017; Lengning & Lüpschen, 2019; Metzner et al., 2018). Grundsätzlich ist eine unterschiedliche Verwendung der Begriffe rund um den Themenkomplex Bindung und Trauma im (sonder-)pädagogischen und klinisch-psychologischen Diskurs zu konstatieren. Im Zuge des PEARL-Projekts findet vor diesem Hintergrund eine Verständigung über die unterschiedliche Definition der Begriffe innerhalb der sonderpädagogischen und klinisch-psychologischen Fachdisziplinen statt, die auch die Frage impliziert, ob die Beobachtungsinstrumente und -situationen im schulischen Kontext eine umfassende Einschätzung dieser Problembereiche zulassen.

Insgesamt 85 % der untersuchten Schülerinnen und Schüler werden von ihren Lehrkräften als funktionsbeeinträchtigt eingeschätzt. Auch wenn dieser Zahl in einer ausführlicheren Befragung weiter nachzugehen ist, kann sie bereits als Hinweis darauf verstanden werden, dass die untersuchte Gruppe der Schülerinnen und Schüler mit dem FSP EsE psychisch hoch belastet zu sein scheint – mit der möglichen Folge der Gefährdung gesellschaftlicher Teilhabe und sozialer Integration (Petermann et al., 2016; Stein & Müller, 2018).

### Limitationen

Auch wenn sich aus der Screeningstudie erste wichtige Erkenntnisse ableiten lassen, sollen im Folgenden Limitationen der Erhebung dargestellt werden. Zunächst spiegeln die Ergebnisse lediglich die Sichtweise der Lehrkräfte wider, die in erster Linie auf das Setting Schule bezogen ist und nachweislich durch Beurteilungsfehler verzerrt sein kann (Schmidt-Atzert & Amelang, 2012), wengleich in der Förderschule von einer kompetenten und umfassenden Beurteilung durch Lehrkräfte auszugehen ist (Petermann et al., 2016). Dennoch stellt insbesondere der Vergleich bzw. Maßstab mit möglicherweise uneinheitlichen Bezugsnormen und Referenzen, die die Lehrkräfte bei der Einschätzung des konkreten Verhaltens ihrer Schülerinnen und Schüler genutzt haben, ein zentrales Problem dar. Es bleibt unklar, ob die Lehrkräfte die gezeigten Verhaltensprobleme in Relation zum „Standard“ der Förderschule oder im Vergleich mit Schülerinnen und Schülern einer Allgemeinen Schule betrachtet haben. Da davon auszugehen ist, dass Förderschullehrkräfte im Förderschwerpunkt EsE eine andere Referenz zur Verhaltensbeurteilung bzw. -einschätzung nutzen als Lehrkräfte der Allgemeinen Schule oder Eltern, sind die psychometrischen Kennwerte des Screenings (z. B. interne Konsistenzen) im Hinblick auf die Validität und Reliabilität des eingesetzten Instruments durchaus kritisch zu betrachten. Dies bliebe in einer Messinvarianzanalyse über beide Personengruppen zu prüfen, da ansonsten nicht auszuschließen ist, dass ein Kind, das in der Allgemeinen Schule in bestimmten Verhaltensbereichen als stark auffällig gilt, im Kontext der Förderschule EsE und ihrer Norm als wenig auffällig eingeschätzt würde oder vice versa. Wie Schmid et al. (2007) kritisch anmerken, könnte der Vergleich mit der Förderschulklientel entsprechend zu einer Unterschätzung der Auffälligkeiten führen. Darüber hinaus sei darauf verwiesen, dass die Ergebnisse des Screenings nicht mit Prävalenzraten psychischer Störungen an Förderschulen gleichzusetzen sind. Auch handelt es sich nicht um eine Repräsentativstichprobe von Förderschulen EsE in Nordrhein-Westfalen, sodass die Ergebnisse lediglich Hinweise für eine mögliche Verteilung psychischer Auffälligkeiten an Förderschulen EsE geben.

### Ausblick

Insgesamt zeigt sich eine sehr hohe Problembelastung der Schülerinnen und Schüler an Förderschulen EsE und damit auch eine erhebliche Konzentration an insbesondere externalisierenden Verhaltensproblemen in dieser Schulform. In einem nächsten Schritt werden alle Schülerinnen und Schüler der beteiligten Schulen, die in einem oder mehreren Störungsbereichen im Screening auf-

### Schlüsselwörter

Inklusion, Förderschule, Förderschwerpunkt Emotionale und soziale Entwicklung, psychische Auffälligkeiten, externalisierende Verhaltensprobleme

### Abstract

In the course of implementing inclusive education, a large number of students with emotional and behavioral difficulties is still educated in special schools. However, less is known about students' mental health problems and appropriate interventions. In this article, we present a participatory and interdisciplinary project of special schools and the university to generate recommendations for interventions on the basis of a description of the student body. The current sub study examined the mental health of special school students (N = 698) using a behavioral screening questionnaire. The results indicate very high mental health problems, particularly in the area of externalizing behavior problems.

### Keywords

inclusion, special school, emotional and behavioral difficulties, mental health problems, externalizing behavior problems

## Literatur

fällige oder sehr auffällige Werte aufwiesen, einer differenzierteren Diagnostik mit Hilfe der ausführlichen Beurteilungsbögen des DISYPS-III aus verschiedenen Beurteilerperspektiven (Lehrkraft, Eltern, Schülerinnen und Schüler) unterzogen. Um auch dem angesprochenen Problembereich des Vergleichs bzw. Maßstabs mit uneinheitlichen Bezugsnormen und Referenzen adäquat zu begegnen, wird im Rahmen der Auswertung ein Vergleich mit Lehrkraftnormen aus einer klinischen Stichprobe herangezogen, eine klinische Einschätzung „Orientierende Bewertung“ für alle Skalen sowie ein Vergleich mit ca. 50 Screening-unauffälligen Schülerinnen und Schülern im jeweiligen Störungsbereich vorgenommen. Zudem wird für die Bereiche ADHS, Störung des Sozialverhaltens sowie Bindungsstörung ein Abgleich mit den Klassifikationskriterien nach DSM-5 durchgeführt.

Alle Befunde werden für die einzelnen Kollegien sowie die Klassenlehrkräfte aufbereitet und zurückgemeldet, sodass diese die diagnostischen Befunde sowohl zur weiteren Schul- und Unterrichtsentwicklung als auch im Rahmen der individuellen Förderplanung mit den einzelnen Schülerinnen und Schülern nutzen können. Gleichzeitig sollen durch eine systematische Recherche wirksamer Maßnahmen sowie der Analyse der von Seiten der Schulen bereits implementierten und als wirksam eingeschätzten Strategien und Maßnahmen Handlungskonzepte für den Umgang mit psychischen Störungen in der Förderschule entwickelt werden. Mittelfristiges Ziel ist die kooperative Implementation dieser Konzepte sowie die Überprüfung der Wirksamkeit der umgesetzten Maßnahmen, um die passgenaue Förderung der Kinder und Jugendlichen im Förderschulkontext weiterzuentwickeln.

Achenbach, T. M. (1991). *Manual for the Teacher's Report Form and 1991 Profile*. Burlington: University of Vermont, Department of Psychiatry.

Ahrbeck, B. (2014). *Inklusion. Eine Kritik*. Stuttgart: Kohlhammer.

Ahrbeck, B. (2017). *Welchen Förderbedarf haben Kinder mit emotional-sozialen Entwicklungsstörungen? Expertise im Auftrag des Verbands Bildung und Erziehung (VBE)*. Verfügbar unter [https://www.google.com/url?sa=t&rct=j&q=&src=s&source=web&cd=1&ved=2ahUKEwiL15yJxpnIAhWK5KQKHQyRCB8QFjAAegQIBBAC&url=https%3A%2F%2Fwww.vbe.de%2Ffileadmin%2Fuser\\_upload%2FVBE%2FService%2FPublikationen%2F2017\\_04\\_20\\_Expertise-Ahrbeck\\_Foerderbedarf-ESE-Kinder.pdf&usq=AOvVaw3WFTvHzqFH-RL0ZmJUzBEq](https://www.google.com/url?sa=t&rct=j&q=&src=s&source=web&cd=1&ved=2ahUKEwiL15yJxpnIAhWK5KQKHQyRCB8QFjAAegQIBBAC&url=https%3A%2F%2Fwww.vbe.de%2Ffileadmin%2Fuser_upload%2FVBE%2FService%2FPublikationen%2F2017_04_20_Expertise-Ahrbeck_Foerderbedarf-ESE-Kinder.pdf&usq=AOvVaw3WFTvHzqFH-RL0ZmJUzBEq) [13.10.2019]

Bausch, J. (2018). „Anders, na und?!“: *Chancen und Risiken für Kinder mit dem Förderbedarf emotionale und soziale Entwicklung*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.

Bergold, J. & Thomas, S. (2010). *Partizipative Forschung*. In G. Mey & K. Mruck (Hrsg.), *Handbuch Qualitative Forschung in der Psychologie* (S. 333-344). Wiesbaden: VS Verlag.

Bilz, L. (2014). Werden Ängste und depressive Symptome bei Kindern und Jugendlichen in der Schule übersehen? *Zeitschrift für Pädagogische Psychologie*, 28, 57-62.

Blanck, J. M. (2015). *Schulische Integration und Inklusion in Deutschland. Eine vergleichende Betrachtung der 16 Bundesländer*. In P. Kuhl, P. Stanat, B. Lütje-Klose, C. Gresch, H. A. Pant & M. Prenzel (Hrsg.), *Inklusion von Schülerinnen und Schülern mit sonderpädagogischem Förderbedarf in Schulleistungserhebungen* (S. 153-177). Wiesbaden: Springer.

Casale, G. & Hennemann, T. (2016). *Emotionale und soziale Entwicklung - Fachwissenschaftliche Grundlagen, effektive Gelingensbedingungen und Handlungsmöglichkeiten im Kontext inklusiver Prozesse*. In Ministerium für Schule und Weiterbildung des Landes Nordrhein-Westfalen (Hrsg.), *Sonderpädagogische Förderschwerpunkte in NRW. Ein Blick aus der Wissenschaft in die Praxis* (S. 33-40). Düsseldorf.

Döpfner, M., Frölich, J. & Lehmkuhl, G. (2013). *Aufmerksamkeitsdefizit-/Hyperaktivitätsstörungen (ADHS). Leitfaden Kinder- und Jugendpsychotherapie, Bd. 1* (7., überarbeitete Aufl.). Göttingen: Hogrefe.

Döpfner, M. & Görtz-Dorten, A. (2017). *DISYPS-III. Diagnostik-System für Psychische Störungen nach ICD-10 und DSM-5 für Kinder und Jugendliche - III*. Göttingen: Hogrefe.

- Erskine, H. E., Norman, R. E., Ferrari, A. J., Chan, G. C. K., Copeland, W. E. et al. (2016). Long-term outcomes of attention-deficit/hyperactivity disorder and conduct disorder: A systematic review and meta-analysis. *Journal of the American Academy of Child & Adolescent Psychiatry*, 55, 841-850.
- 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.
- Forness, S. R., Freeman, S. F., Paparella, T., Kauffman, J. M., & Walker, H. M. (2012). Special education implications of point and cumulative prevalence for children with emotional and behavioral disorders. *Journal of Emotional and Behavioral Disorders*, 20, 4-18.
- Goodman, R. (1997). The Strengths and Difficulties Questionnaire: A research note. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 38, 581-586.
- Gräsel, C. (2010). Stichwort: Transfer und Transferforschung im Bildungsbereich. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 13, 7-20.
- Haller, A., Klasen, F., Petermann, F., Barkmann, C., Otto, C., Schlack, R. & Ravens-Sieberer, U. (2016). Langzeitfolgen externalisierender Verhaltensauffälligkeiten: Ergebnisse der BELLA-Kohortenstudie. *Kindheit und Entwicklung*, 25, 31-40.
- Hennemann, T., Hövel, D., Hagen, T., Casale, G. & Fitting-Dahlmann, K. (2015). *Schulische Förderung von Verhalten*. Stuttgart: Kohlhammer.
- Hillenbrand, C. (2008). *Einführung in die Verhaltensgestörtenpädagogik* (4., überarbeitete Aufl.). München: Reinhardt.
- Ihle, W., & Esser, G. (2008). *Epidemiologie psychischer Störungen des Kindes- und Jugendalters*. In B. Gasteiger-Klicpera, H. Julius, & C. Klicpera (Hrsg.), *Sonderpädagogik der sozialen und emotionalen Entwicklung* (S. 49-62). Göttingen: Hogrefe.
- Julius, H., Gasteiger-Klicpera, B. & Kißgen, R. (Hrsg.) (2008). *Bindung im Kindesalter. Diagnostik und Interventionen*. Göttingen: Hogrefe.
- Klipker, K., Baumgarten, F., Göbel, K., Lampert, T. & Hölling, H. (2018). Psychische Auffälligkeiten bei Kindern und Jugendlichen in Deutschland – Querschnittergebnisse aus KiGGS Welle 2 und Trends. *Journal of Health Monitoring*, 3. doi: 10.17886/RKI-GBE-2018-077.
- KMK (2000). *Empfehlungen zum Förderschwerpunkt Emotionale und soziale Entwicklung*. Beschluss vom 10.03.2000. Verfügbar unter [https://www.kmk.org/fileadmin/veroeffentlichungen\\_beschluesse/2000/2000\\_03\\_10-FS-Emotionale-soziale-Entw.pdf](https://www.kmk.org/fileadmin/veroeffentlichungen_beschluesse/2000/2000_03_10-FS-Emotionale-soziale-Entw.pdf) [15.04.2019]
- KMK (2018). *Sonderpädagogische Förderung in Schulen 2007 bis 2016. Statistische Veröffentlichungen der Kultusministerkonferenz. Dokumentation Nr. 214*. Verfügbar unter <https://www.kmk.org/de/dokumentation-statistik/statistik/schulstatistik/sonderpaedagogische-foerderung-an-schulen.html> [02.08.2019]
- KMK (2019a). *Sonderpädagogische Förderung in allgemeinen Schulen (ohne Förderschulen) 2017/2018*. Verfügbar unter <https://www.kmk.org/de/dokumentation-statistik/statistik/schulstatistik/sonderpaedagogische-foerderung-an-schulen.html> [02.08.2019]
- KMK (2019b). *Sonderpädagogische Förderung in Förderschulen 2017/2018*. Verfügbar unter <https://www.kmk.org/de/dokumentation-statistik/statistik/schulstatistik/sonderpaedagogische-foerderung-an-schulen.html> [02.08.2019]
- Köckeritz, C. (2017). *Traumata und Traumatisierung im Entwicklungsverlauf*. In M. Jäckle, B. Wuttig & C. Fuchs (Hrsg.), *Handbuch Trauma - Pädagogik - Schule* (S. 170-192). Bielefeld: transcript.
- Kroworsch, S. (2014). *Rechtliche Grundlagen der Umsetzung von Inklusion im deutschen Schulsystem*. In S. Kroworsch (Hrsg.), *Inklusion im Deutschen Schulsystem. Barrieren und Lösungswege* (S. 26-38). Freiburg: Lambertus Verlag.
- Lengning, A. & Lüpschen, N. (2019). *Bindung* (2. Aufl.). München: Reinhardt.
- 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.

- Metzner, F., Pahlke, S., Diesing, A., Marin, N., Klasen, F., Pawils, S. et al. (2018). Komplexe Traumafolgestörungen bei Kindern und Jugendlichen in Forschung und Praxis. *Praxis der Kinderpsychologie und Kinderpsychiatrie*, 67, 239-256.
- Opp, G. (2003). *Symptomatik, Ätiologie und Diagnostik bei Gefühls- und Verhaltensstörungen*. In A. Leonhardt & F. Wember (Hrsg.), *Bildung, Erziehung, Behinderung. Grundlagen und Methoden der pädagogischen Rehabilitation* (S. 504-517). Weinheim: Beltz.
- Opp, G. & Unger, N. (2003). *Begriffliche Grundlagen*. In G. Opp (Hrsg.), *Arbeitsbuch schulische Erziehungshilfe* (S. 43-64). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Petermann, F., Döpfner, M. & Görtz-Dorten, A. (2016). *Aggressiv-oppositionelles Verhalten im Kindesalter. Leitfaden Kinder- und Jugendpsychotherapie, Bd. 3* (3., überarbeitete Aufl.). Göttingen: Hogrefe.
- 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, 345-365.
- Saalfrank, W.-T. & Zierer, K. (2017). *Inklusion*. Paderborn: Ferdinand Schöningh.
- Schmid, M., Fegert, J. M., Schmeck, K. & Kölch, M. (2007). Psychische Belastung von Kindern und Jugendlichen in Schulen für Erziehungshilfe. *Zeitschrift für Heilpädagogik*, 58, 282-290.
- Schmidt-Atzert, L. & Amelang, M. (2012). *Psychologische Diagnostik* (5., vollständig überarbeitete Aufl.). Berlin: Springer.
- Stein, R. & Ellinger, S. (2018). *Zwischen Separation und Inklusion: zum Forschungsstand im Förderschwerpunkt emotionale und soziale Entwicklung*. In R. Stein & T. Müller (Hrsg.), *Inklusion im Förderschwerpunkt emotionale und soziale Entwicklung* (2., erweiterte und überarbeitete Aufl.) (S. 80-114). Stuttgart: Kohlhammer.
- Stein, R. & Müller, T. (2018). *Verhaltensstörungen und emotional-soziale Entwicklung: zum Gegenstand*. In R. Stein & T. Müller (Hrsg.), *Inklusion im Förderschwerpunkt emotionale und soziale Entwicklung* (2., erweiterte und überarbeitete Aufl.) (S. 22-47). Stuttgart: Kohlhammer.
- Stein, R. (2017). *Grundwissen Verhaltensstörungen* (5. Aufl.). Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren.
- Wocken, H. (1996). Hilfsschule – Schule für Lernbehinderte – Förderschule. Der Wandel einer Schule im Spiegel der Aufnahmeverfahren. *Zeitschrift für Heilpädagogik*, 47, 266–276.
- Wrase, M. (2015). *Die Implementation des Rechts auf inklusive Schulbildung nach der UN-Behindertenrechtskonvention und ihre Evaluation aus rechtlicher Perspektive*. In P. Kuhl, P. Stanat, B. Lütje-Klose, C. Gresch, H. A. Pant & M. Prenzel (Hrsg.), *Inklusion von Schülerinnen und Schülern mit sonderpädagogischem Förderbedarf in Schulleistungserhebungen* (S. 41-74). Wiesbaden: Springer.

Im interdisziplinären Kooperationsprojekt PEARL arbeiten zurzeit folgende Schulleitungen mit ihren im Rahmen des Netzwerks Zukunftsschulen zusammengeschlossenen Schulen mit: Ulrike Biermann (Schule Berliner Straße, Köln), Anne Born (Pestalozzi-Schule, Brühl), Andreas Hens (Albert-Einstein-Schule, Frechen), Johannes Krakau (Heinrich-Böll-Schule, Frechen) und Jan Peter Meier (Waldschule, Alfter).

Thomas Hennemann  
Universität zu Köln,  
Lehrstuhl für Erziehungshilfe und sozial-emotionale Entwicklungsförderung  
Klosterstraße 79c  
50931 Köln  
0221 470-2085  
thomas.hennemann@uni-koeln.de

Gino Casale  
Bergische Universität Wuppertal, Methodik und Didaktik in den Förderschwerpunkten  
Lernen und emotional-soziale Entwicklung  
Gaußstraße 20  
42119 Wuppertal  
gcasale@uni-wuppertal.de

Tatjana Leidig  
Universität zu Köln,  
Lehrstuhl für Erziehungshilfe und sozial-emotionale Entwicklungsförderung  
Klosterstraße 79c  
50931 Köln  
tleidig@uni-koeln.de

Tom Fleskes  
Universität zu Köln,  
Lehrstuhl für Erziehungshilfe und sozial-emotionale Entwicklungsförderung  
Klosterstraße 79c  
50931 Köln  
tom-fleskes@web.de

Manfred Döpfner  
Medizinische Fakultät  
Klinik und Poliklinik für Psychiatrie, Psychosomatik und Psychotherapie des  
Kindes- und Jugendalters am Klinikum der Universität zu Köln  
Pohligstraße 9  
50969 Köln  
manfred.doepfner@uk-koeln.de

Charlotte Hanisch  
Universität zu Köln, Lehrstuhl für Psychologie und Psychotherapie in der Heilpädagogik  
Klosterstraße 79a  
50931 Köln  
charlotte.hanisch@uni-koeln.de