

# Literaturanalyse zum Forschungsstand im Bereich der integrativen und separativen schulischen Förderung von Schülerinnen und Schülern mit Verhaltensauffälligkeiten

---

## Schlussbericht

im Auftrag der Abteilung Sonderpädagogisches  
des Volksschulamtes des Kantons Zürich

Dr. Christian Liesen  
Interkantonale Hochschule für Heilpädagogik  
Schaffhauserstrasse 239  
Postfach 5850  
8050 Zürich

Tel. +41 44 317 1232  
E-Mail [christian.liesen@hfh.ch](mailto:christian.liesen@hfh.ch)

Prof. Dr. Reto Luder  
Pädagogische Hochschule Zürich  
Waltersbachstrasse 5  
8090 Zürich

Tel. +41 43 305 6082  
E-Mail [reto.luder@phzh.ch](mailto:reto.luder@phzh.ch)

Zürich, 29. Dezember 2009

## Inhaltsverzeichnis

|  |    |
|--|----|
| Zusammenfassung.....   | 3  |
| 1. Fragestellungen.....  | 4  |
| 2. Verhaltensauffällige Schülerinnen und Schüler und ihre schulische Förderung.....                      | 4  |
| 2.1 Zum Begriff der Verhaltensauffälligkeit.....   | 4  |
| 2.2 Zur schulischen Förderung verhaltensauffälliger Schülerinnen und Schüler.....                        | 7  |
| 2.3 Operationalisierung der Fragestellungen für die Literaturanalyse.....                                | 8  |
| 3. Methodik und Vorgehen.....  | 9  |
| 4. Synopse zur Integration verhaltensauffälliger Schülerinnen und Schüler.....                           | 11 |
| 4.1 Im Rahmen der Vorarbeiten analysierte Beiträge.....  | 11 |
| 4.2 Im Rahmen der Literatursuche identifizierte Beiträge.....  | 18 |
| 5. Ergebnisse.....   | 34 |
| Fragestellung 1:<br>Formen der Schulung und Unterstützung.....   | 34 |
| Fragestellung 2:<br>Auswirkungen auf Mitschüler/innen, Lehr- und Fachpersonen.....                       | 39 |
| Fragestellung 3:<br>Konsequenzen für die Integration verhaltensauffälliger Schülerinnen und Schüler..... | 41 |
| Limitationen der Analyse.....  | 43 |
| Literatur.....   | 44 |
| Abkürzungsverzeichnis.....   | 51 |

## Zusammenfassung

Schülerinnen und Schüler mit Verhaltensauffälligkeiten zählen im Vergleich mit anderen Kindern und Jugendlichen (z.B. mit Lernbeeinträchtigungen oder mit Körper- und Sinnesbehinderungen) zu den am schwierigsten zu integrierenden Gruppen. Dies legen sowohl Hinweise aus der bisherigen allgemeinen Integrationsforschung als auch Stimmen aus der Unterrichtspraxis nahe. Systematische Zusammenstellungen zum Vergleich integrativer vs. segregierender Formen der Schulung, Unterrichtung und Unterstützung liegen jedoch bisher für diesen Personenkreis nicht vor. Eine solche Übersicht in Form einer systematischen Literaturanalyse zu erstellen war der Auftrag der vorliegenden Studie entlang der Fragestellungen:

1. Welche Formen der Schulung, Unterstützung und Förderung von Schülerinnen und Schülern mit Verhaltensauffälligkeiten und / oder Verhaltensstörungen werden im Schulbereich eingesetzt?
2. Wie lassen sich die Auswirkungen dieser verschiedenen Formen auf die betroffenen Schülerinnen und Schüler, auf ihre Mitschülerinnen und Mitschüler und auf die beteiligten Lehr- und Fachpersonen im Überblick beschreiben?
3. Welche Erkenntnisse ergeben sich dabei aus dem Vergleich integrativer und separativer Formen?

Nach einem Kurzüberblick über den Begriff der Verhaltensauffälligkeit und über die aktuellen Formen schulischer Unterstützung und Förderung wird die Methodik dargestellt, die bei der Literaturanalyse zum Einsatz kam. Im Fokus standen erfahrungsbasierte Erkenntnisse zu Auswirkungen unterschiedlicher Interventions- und Unterstützungsformen, was bedeutet, dass vor allem empirische Studien sowie Metaanalysen und Reviews berücksichtigt wurden. Die Ergebnisse liegen in Form einer möglichst neutral gehaltenen Synopse tabellarisch aufbereitet vor. Analysiert wurden total 43 Beiträge.

Die Resultate wurden in Bezug auf die Fragestellungen diskutiert und zu zusammenfassenden Kernaussagen verdichtet. Es fand sich kein direkter empirischer Vergleich separativer und integrativer Formen der Schulung und Unterstützung verhaltensauffälliger Schülerinnen und Schüler. Die Hinweise auf die erhebliche Bedeutung der schulischen Integration bei Verhaltensauffälligkeiten sind insgesamt dennoch deutlich. Die folgenden zentralen Punkte betreffen ausgewählte Kernaussagen zu den drei genannten Fragestellungen:

- Schulische Integration ist ein protektiver Faktor, der zudem Interventionen bei Verhaltensauffälligkeiten günstig beeinflussen kann.
- Der Peerbezug ist für Schülerinnen und Schüler mit Verhaltensauffälligkeiten von zentraler Bedeutung.
- Schulung und Unterstützung bei Verhaltensauffälligkeiten sind um so erfolgversprechender, je mehr sie schulhausintern, multimodal und multiprofessionell erfolgen können. Dabei erfordert die schulische Integration verhaltensauffälliger Schülerinnen und Schüler Hilfen für alle Beteiligten.
- Von Interventionen zugunsten verhaltensauffälliger Schülerinnen und Schüler können auch Mitschülerinnen und Mitschüler sowie Fachkräfte und Lehrpersonal profitieren, beispielsweise im Rahmen universeller Prävention.
- Auf individueller Ebene kommt der Vermittlung von Bewältigungs- und Problemlösestrategien eine besondere Bedeutung zu.
- Lehrpersonen beklagen vor allem einen Mangel an Handlungswissen und praktikablen kooperativen Unterstützungsmöglichkeiten.

## 1. Fragestellungen

Die Bildungsdirektion des Kantons Zürich ist daran interessiert, über eine Argumentationsgrundlage zum Thema der integrativen versus der separativen Schulung, Förderung und Unterstützung von Schülerinnen und Schülern mit Verhaltensauffälligkeiten zu verfügen.

Zu diesem Zweck wurden die Autoren mit der Erstellung einer systematischen Literaturanalyse zu folgenden Fragestellungen beauftragt:

1. Welche Formen der Schulung, Unterstützung und Förderung von Schülerinnen und Schülern mit Verhaltensauffälligkeiten und / oder Verhaltensstörungen werden im Schulbereich eingesetzt?
2. Wie lassen sich die Auswirkungen dieser verschiedenen Formen auf die betroffenen Schülerinnen und Schüler, auf ihre Mitschülerinnen und Mitschüler und auf die beteiligten Lehr- und Fachpersonen im Überblick beschreiben?
3. Welche Erkenntnisse ergeben sich dabei aus dem Vergleich integrativer und separativer Formen?

Im vorliegenden Bericht werden zuerst der Begriff der Verhaltensauffälligkeit für die genannten Fragen eingegrenzt und die aktuellen Formen schulischer Unterstützung und Förderung dargestellt. Nach der Beschreibung der Methodik werden die Ergebnisse aus der Literaturanalyse in Form einer Synopse dargestellt und anschliessend in Bezug auf die Fragestellungen diskutiert und zu zusammenfassenden Kernaussagen verdichtet.

## 2. Verhaltensauffällige Schülerinnen und Schüler und ihre schulische Förderung

### 2.1 Zum Begriff der Verhaltensauffälligkeit

Gegenwärtig sind in der deutschsprachigen Literatur die Begriffe der Verhaltensstörung und der Verhaltensauffälligkeit weit verbreitet. Der Begriff Verhaltensstörung wurde 1950 auf dem 1. Weltkongress für Psychiatrie in Paris geprägt und bezeichnet (ohne Berücksichtigung von Ursachen und Ausprägungen) «ein Verhalten, welches von den formellen Normen einer Gesellschaft und / oder von den informellen Normen innerhalb einer Gruppe nicht nur einmalig und in schwerwiegendem Ausmass abweicht» (Verhooij 2000, S. 33).

Damit umfasst der Begriff Verhaltensstörung als Sammelbegriff eine breite Palette von Phänomenen, von Unterrichtsstörungen und Erziehungsproblemen über psychiatrische Syndrome bis zu Verwahrlosung und Delinquenz. Entsprechend ist eine Vielzahl von Definitionsversuchen zu finden.

#### *Klinische Definitionen*

In empirischen Studien am häufigsten verwendet werden die Definitionen gemäss ICD-10 und DSM-IV. Es handelt sich dabei um Definitionen aus psychologisch-psychiatrischer Sicht.

Die wichtigsten in der ICD-10 genannten Störungen, die sich auf Verhaltensauffälligkeiten bei Schülerinnen und Schülern beziehen, sind:

- F90 Hyperkinetische Störung
- F91 Störungen des Sozialverhaltens
- F92 Kombinierte Störung des Sozialverhaltens und der Emotionen
- F93 Emotionale Störungen des Kindesalters
- F94 Störungen sozialer Funktionen mit Beginn in der Kindheit und Jugend

Im DSM-IV werden für diesen Bereich die folgenden Störungen beschrieben:

- Attention Deficit/Hyperactivity Disorders
- Conduct Disorder
- Oppositional Defiant Disorder

### Allgemeine sonderpädagogische Definitionen

Neben diesen klinischen Definitionen finden sich auch verschiedene Definitionen aus sonderpädagogischer Sicht.

Vernooij (2000) kommt in ihrer Übersicht zum Schluss, dass unterschiedliche Definitionen jeweils partikuläre Sichtweisen fokussieren, jedoch für sich alleine genommen der Komplexität des Phänomens auffälligen Verhaltens nicht umfassend gerecht werden können. Verhaltensstörungen und Verhaltensauffälligkeiten sind demnach immer multifaktoral bedingt und müssen je nach Fragestellung aus verschiedenen Perspektiven betrachtet werden (Myschker 1993). Die folgende Abbildung (Abb. 1) gibt eine Übersicht über die verschiedenen theoretischen Zugänge:

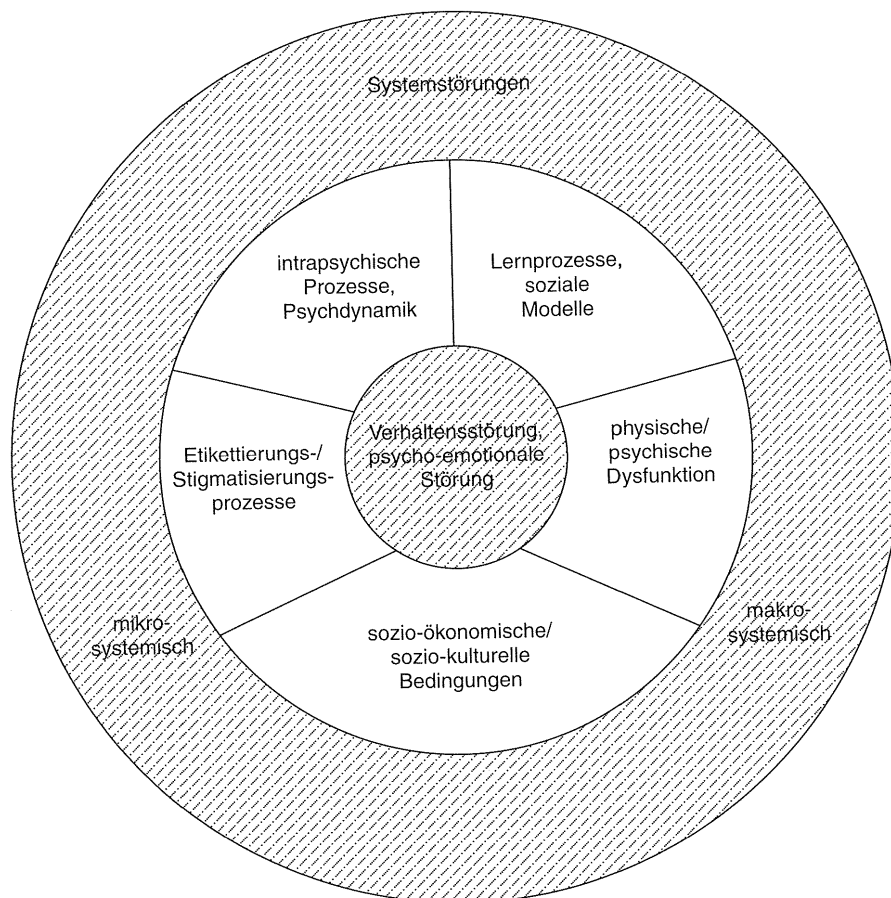


Abb. 1: Multifaktorielle Bedingtheit von Verhaltensauffälligkeiten. Quelle: Vernooij 2000, S. 37

Hillenbrand (2001) erstellte aufgrund empirischer Analysen ein Klassifikationsschema für Verhaltensstörungen, das vier unterschiedliche Gruppierungen von Verhaltensformen definiert und voneinander abgrenzt:

|   |  |
|---|--|
| Externalisierende Störungen   | Aggression,<br>Hyperaktivität,<br>Aufmerksamkeitsstörung,<br>Impulsivität  |
| Internalisierende Störungen   | Angst, Minderwertigkeit,<br>Trauer, Interesselosigkeit,<br>Schlafstörungen, somatische Störungen   |
| Sozial unreifes Verhalten   | Konzentrationschwäche,<br>altersunangemessenes Verhalten,<br>leicht ermüdbar, leistungsschwach, nicht belastbar                                      |
| Sozialisiert delinquentes Verhalten   | Gewalttätigkeit, Reizbarkeit,<br>Verantwortungslosigkeit,<br>leichte Erregbarkeit und Frustration,<br>Beziehungsstörungen,<br>niedrige Hemmschwellen |
| Die größte Häufigkeit kommt den externalisierenden Störungen zu, gefolgt von internalisierenden Auffälligkeiten. Die beiden verbleibenden Klassen sind empirisch weniger abgesichert. |  |

Tab. 1:  
Einteilung der Verhaltensstörungen. Quelle: Hillenbrand 2001, S. 145

Hervorzuheben ist der Zusatz, demzufolge externalisierende und internalisierende Verhaltensstörungen am häufigsten vorkommen, während die beiden anderen Kategorien empirisch weniger gut abgesichert sind.

#### *Anomiedefinition*

Aus soziologischer Perspektive kann Verhaltensauffälligkeit, aufbauend auf der Anomie-Theorie von Merton (1995) als gesellschaftlich bedingter Ziel-Mittel-Konflikt verstanden werden (etwa Barth 2009). Den betroffenen Kindern und Jugendlichen fehlen nach dieser Auffassung die gesellschaftlich anerkannten Mittel (z.B. erfolgreiches schulisches Lernen) zur Erreichung der vorgegebenen Zielsetzungen (z.B. den erwünschten Beruf haben), resp. diese Mittel werden ihnen von der Gesellschaft vorenthalten. Die Anpassungsreaktionen, welche die Kinder und Jugendlichen in dieser Situation zeigen, äussern sich schliesslich als Verhaltensauffälligkeiten.

#### *Biopsychosoziale Definition (ICF als Grundlage)*

Im Gegensatz zur ICD-10 und anderen, bislang gebräuchlichen Klassifikationssystemen fokussiert die ICF nicht nur Krankheiten, Syndrome und Defizite des Individuums, sondern bezieht auch Faktoren des Umfeldes mit ein, welche die Möglichkeiten zur Aktivität und Partizipation des Individuums mitbestimmen. Gesundheit in diesem Sinne bedeutet dann nicht einfach die Abwesenheit von Krankheiten oder Störungen, sondern ist bestimmt durch die Möglichkeit des Individuums, mit seinen Voraussetzungen Aktivitäten auszuführen und an der Gemeinschaft zu partizipieren. Diese Möglichkeiten sind mindestens ebenso von den individuellen Voraussetzungen des Individuums wie von den Bedingungen des Kontextes abhängig. Bezogen auf auffällige Verhaltensweisen heisst das, dass die Aktivitäten und Partizipationsmöglichkeiten einer Person (z.B. die Schule erfolgreich abzuschliessen) von ihren Funktionen abhängig sind (z.B. ihrem

Verhaltensrepertoire), aber auch genauso von den Umweltfaktoren (z.B. der Toleranz der Lehrperson) (Hollenweger 2006).

Im Sinne einer vorläufigen Zusammenfassung können sonderpädagogisch ausgerichtete Definitionen von Verhaltensauffälligkeit oder Verhaltensstörung wie folgt umschrieben werden:

Ein sonderpädagogisches Verständnis von Kindern und Jugendlichen mit auffälligen Verhaltensweisen sieht das Kind / den Jugendlichen als autonomes Subjekt, dessen auffällige Verhaltensweisen nicht eine fixe und einseitig durch Ursachen auf der Ebene des Individuums bedingte Persönlichkeitseigenschaft sind, sondern sich funktional und entwicklungspektivisch als Bewältigungsversuch einer überfordernden Situation innerhalb der aktuellen Lebensumwelt dieses Kindes verstehen lassen.

In diesem Bericht werden, ungeachtet dieses sonderpädagogisch akzentuierten Verständnisses, entweder die in den berücksichtigten Studien gebrauchten Begriffe oder zusammenfassend der Begriff Verhaltensauffälligkeit (VA) verwendet.

## **2.2 Zur schulischen Förderung verhaltensauffälliger Schülerinnen und Schüler**

Im internationalen Vergleich lassen sich unterschiedliche Formen der schulischen Förderung von Kindern und Jugendlichen mit Verhaltensauffälligkeiten erkennen:

- A. Separierte Schulung in Sonderschulen und Internaten
- B. Separierte Schulung in speziellen Schulen / Klassen des öffentlichen Schulsystems
- C. Integrierte Schulung in der Regelklasse mit zusätzlicher Unterstützung
- D. Integrierte Schulung in der Regelklasse ohne zusätzliche Unterstützung

Im Kanton Zürich werden vor allem die Varianten A, C und D realisiert. Gemäss dem neuen Volksschulgesetz von 2005 ist die Führung von speziellen Klassen nur noch in Ausnahmefällen und unter speziellen Voraussetzungen vorgesehen, der Normalfall soll die integrative Schulung sein (Bildungsdirektion des Kantons Zürich 2006, 2007).

Es stellt sich die Frage, was genau unter «integrativer Schulung» bzw. «Integration» verstanden werden soll. Einfach dadurch, dass sich Kinder mit Verhaltensauffälligkeiten im gleichen Raum wie ihre Mitschülerinnen und Mitschüler aufhalten, ist ihre Integration ja noch nicht gewährleistet. Einer Einteilung der UNESCO zufolge (2005) müssen vielmehr folgende Elemente zusammenkommen:

*Presence:*

Physische Anwesenheit in der Regelklasse

*Acceptance:*

Kinder mit Verhaltensauffälligkeiten werden von der Lehrperson und von ihren Mitschülerinnen und Mitschülern sozial akzeptiert.

*Participation:*

Sie erhalten Möglichkeiten und die notwendige Unterstützung, um in sinnvoller Weise am Unterricht teilnehmen und partizipieren zu können.

*Achievement:*

Sie werden fachlich-inhaltlich gefördert und gefordert und erreichen einen möglichst optimalen Lernzuwachs.

Ein schulischer Kontext, der diese vier Elemente vereint, kann als «echte» Integration angesehen werden. In der Literatur wird dafür auch der Begriff der Inklusion verwendet (Liesen 2004).

Verschiedene Ergebnisse aus der bisherigen allgemeinen Integrationsforschung (Bless 2004; Haeblerlin et al. 2003; Eberwein 2002) geben Hinweise darauf, dass Schülerinnen und Schüler mit Verhaltensauffälligkeiten im Vergleich mit anderen Kindern (z.B. mit Lernbeeinträchtigungen oder mit Körper- und Sinnesbehinderungen) zu den am schwierigsten zu integrierenden Gruppen gehören.

### **2.3 Operationalisierung der Fragestellungen für die Literaturanalyse**

Auf der Basis dieser Übersicht zum Begriff der Verhaltensauffälligkeiten und zur schulischen Förderung verhaltensauffälliger Schülerinnen und Schüler werden die Fragestellungen für die Bearbeitung wie folgt operationalisiert:

1. *Welche Formen der Schulung, Unterstützung und Förderung von Schülerinnen und Schülern mit Verhaltensauffälligkeiten und / oder Verhaltensstörungen werden im Schulbereich eingesetzt?*

Die vorliegende Literatur wird systematisch nach Studien durchsucht, die explizit eine Fragestellung im Schulbereich untersuchen. Studien zur Effektivität und zu Wirkungen rein ausserschulischer therapeutischer und pädagogischer Angebote und Interventionen oder zu Erfahrungen im Erwachsenenbereich bleiben unberücksichtigt.

Hinsichtlich der theoretischen Ausrichtung der Ansätze werden dabei keine Einschränkungen vorgenommen, da die Zielsetzung darin besteht, ein möglichst breites und differenziertes Bild der vorhandenen Praxis nachzuzeichnen.

2. *Wie lassen sich die Auswirkungen dieser verschiedenen Formen auf die betroffenen Schülerinnen und Schüler sowie auf die Lehrpersonen und Fachpersonen im Überblick beschreiben?*

Im Fokus stehen erfahrungsbasierte Erkenntnisse zu Auswirkungen unterschiedlicher Interventions- und Unterstützungsformen. Das bedeutet, dass vor allem empirische Studien, Metaanalysen und Reviews berücksichtigt werden, die sich auf empirisch gewonnene Daten stützen. Theoretisch ausgerichtete Arbeiten und Positionspapiere sind dagegen weniger von Interesse.

3. *Welche Erkenntnisse ergeben sich dabei aus dem Vergleich separativer und integrativer Formen?*

Primär werden Beiträge ausgewertet, die sich entweder auf integrative Formen der schulischen Förderung verhaltensauffälliger Schülerinnen und Schüler fokussieren oder auf einen Vergleich separativer und integrativer Formen. Dabei wird davon ausgegangen, dass die Zielsetzung «echter» Integration, im Sinne des oben dargelegten Verständnisses, als anzustrebende Zielvorgabe für eine integrative Förderung von Schülerinnen und Schülern mit Verhaltensauffälligkeiten gilt.



### 3. Methodik und Vorgehen

Für die Literaturanalyse wurde als Format ein systematischer Review mit vergleichsweise niedrigem Standardisierungsgrad gewählt (auf ein codifiziertes Analyseprotokoll und den Beizug externer Expertinnen und Experten bzw. Stakeholder wurde verzichtet). Neben vergleichsweise guter Transparenz erlaubt dieses Format eine gewisse Flexibilität bei der Berücksichtigung des Quellenmaterials; der qualitative Charakter des systematischen Reviews verspricht gleichzeitig eine gute Informationstiefe bei akzeptablem Aufwand. Dies sind gemäss der einschlägigen Methodendiskussion wünschenswerte Eigenschaften (Suri & Clarke 2009). Ein solches Vorgehen ist aufgrund den in Kap. 2 dargelegten Überlegungen für den vorliegenden Auftrag besonders geeignet; aufwändigere Verfahren (Metaanalyse, Best-Evidence-Analyse) kamen zudem aufgrund des Kostendaches nicht in Betracht.

In einem ersten Schritt wurden einschlägige Handbücher und eine Themenausgabe der *Heilpädagogik online* konsultiert (insgesamt 12 Werke bzw. Publikationen, vgl. 4.2 sowie die Literaturangaben). Auf dieser Grundlage wurden einerseits Arbeiten mit übergeordneter Bedeutung eruiert und andererseits die Schlagwörter bestimmt, die für die anschliessende systematische Datenbanksuche verwendet wurden.

Für diese systematische Recherche wurden in einem zweiten Schritt die folgenden Datenbanken abgefragt:

- PSYINDEX
- PSYCLIT
- ERIC
- Web of Science SSCI

Bei der Suche wurden grundsätzlich nur Arbeiten berücksichtigt, die 2005 oder später publiziert wurden. Ausnahmen wurden gemacht, wenn ältere Arbeiten als wichtig bekannt oder in den neueren Arbeiten häufig zitiert wurden. In diesen Fällen wurden auch vor 2005 publizierte Titel aufgenommen, nicht jedoch älter als 2000.

Die folgenden, teilweise datenbankspezifischen Stichworte und Suchalgorithmen wurden für die Recherche verwendet:

- PSYINDEX und PSYCLIT:  
[verhalten\* AND schul\* AND (integrat\* OR inklusi\*)]

Die Suche ergab 167 Treffer. Nach Durchsicht der Titel und Abstracts wurden davon 44 in den Textkorpus übernommen.

- ERIC:  
[behavio\* AND school\* AND (problem\* OR disorder\*) AND inclusi\*, peer reviewed]

Die Suche ergab 127 Treffer. Nach Durchsicht der Titel und Abstracts und nach Ausschluss von doppelten Treffern wurden davon 22 in den Textkorpus übernommen.

- Web of Science SSCI:  
[TS=(behavio\* AND school\* AND inklusi\*) AND TS=(problem\* OR disorder\*)]

Die Suche ergab 100 Treffer. Nach Durchsicht der Titel und Abstracts und nach Ausschluss von doppelten Treffern wurden davon 8 in den Textkorpus übernommen.

Nach dem Entfernen von drei verbliebenen Duplikaten ergab sich damit aus der Datenbankrecherche ein Textkorpus von insgesamt 71 Arbeiten. Mit den zusätzlich berücksichtigten Handbüchern und älteren Arbeiten wurden somit total 83 Titel in die Analyse mit einbezogen.

Die Arbeiten wurden mit der Software JabRef erfasst und nach ihrer Anlage in folgende Gruppen geordnet:

- Handbücher
- Metaanalysen und Reviews
- Empirische Studien mit  $N > 100$
- Empirische Studien mit  $N < 100$

Der Schwerpunkt der Auswertung lag auf den Handbuchartikeln, Metaanalysen und Reviews sowie empirischen Studien mit  $N > 100$ . Von diesen insgesamt 38 Beiträgen konnten zehn, die bis Berichtsschluss nicht vorlagen, nicht in die Analyse einbezogen werden (Angaben s. S. 43). In der Summe wurden somit 28 der 71 identifizierten Titel ausgewertet. Zusammen mit den zusätzlich im Rahmen der Vorarbeiten analysierten Titeln ergibt sich ein Total von 43 analysierten Beiträgen (vgl. Literaturverzeichnis A.2 und B.1, S. 44 ff.).

#### 4. Synopse zur Integration verhaltensauffälliger Schülerinnen und Schüler

In der tabellarischen Auflistung werden folgende Abkürzungen verwendet:

- Lp. Lehrpersonen
- SL Schulleitung
- SHP Schulische Heilpädagogin / Schulischer Heilpädagoge
- sop. sonderpädagogisch
- SuS Schülerinnen und Schüler
- VA Verhaltensauffälligkeiten / verhaltensauffällige Schülerinnen und Schüler

##### 4.1 Im Rahmen der Vorarbeiten analysierte Beiträge

| Nr | Autoren / Titel / Jahr / Journal | Fragestellungen  | Methodik          | Formen der Schulung und Unterstützung  | Auswirkungen auf Mitschüler und Lehr- / Fachpersonen   | Konsequenzen für die Integration verhaltensauffälliger SuS   |
|----|----------------------------------|--|-------------------|--|--|--|
| 1  | Antor & Bleidick 2001            | <u>Handbuch</u> : analysiert wurde der Beitrag von C. Hillenbrand, «Verhaltensstörung, Verhaltensgestörte, Verhaltensgestörtenpädagogik» | Überblicksartikel | Sozialpädagogik beantwortet in institutioneller und methodischer Hinsicht die Problematik der Verhaltensauffälligkeiten in wesentlich grösserem Umfang als die Schule und Erziehungshilfe. | – keine empirischen Angaben –  | Schulische Integration erfordert Hilfen für alle Beteiligten.  |
| 2  | Barsch, Bendokat & Brück 2008    | Kurzüberblick zur schulischen Integration von SuS mit Verhaltensstörungen  | Review            | Faktisch wird sehr oft nicht die integrative Förderung umgesetzt. Die Zahl der an Sonderschulen unterrichteten SuS stieg zwischen 1995 und 2003 stark an.                                  | Lehrpersonen benötigen insbesondere im Kontext emotionaler und sozialer Störungen ein hohes Mass an externen Ressourcen. | Angemessene Ausbildung und Ressourcen für die Lehrpersonen sind eine wichtige Gelingensbedingung für erfolgreiche Integration. |

| Nr    | Autoren / Titel / Jahr / Journal | Fragestellungen  | Methodik  | Formen der Schulung und Unterstützung   | Auswirkungen auf Mitschüler und Lehr-/ Fachpersonen   | Konsequenzen für die Integration verhaltensauffälliger SuS  |
|-------|----------------------------------|--|---|---|---|---|
| 3     | Barth 2009                       | Wie können Verhaltensauffälligkeiten in der Schule auf der Basis der Anomie-Theorie verstanden werden?   | Theoretische Arbeit   | Die Erziehungs- und Unterrichtsarbeit mit verhaltensgestörten SuS zeichnet sich in der Praxis oftmals durch extreme Strukturierung aus.   | starken Ausgrenzungsprozessen.<br><br>Beziehungen zu Lp. werden immer wieder durch z. T. heftige Grenzüberschreitungen getestet.  | Auf der Basis von Mertons Anomie-Theorie wird davon ausgegangen, dass die Separation von SuS mit Verhaltensauffälligkeiten in Sonderklassen oder Sonderschulen zu einer Verstärkung der Verhaltensprobleme führt.   |
| 4 + 5 | Borchert 2000                    | Handbuch: analysiert wurden die Beiträge von M.A. Vernooij, «Verhaltensstörungen», und von B. Hartke, «Schulische Integration – Verhaltensstörungen» | Vernooij: Grundlagenbeitrag mit Betonung multifaktorieller Bedingtheit von Verhaltensauffälligkeiten und systemischen, insbes. familientherapeutischen Interventionen<br><br>Hartke: Überblicksartikel zu Grundlagen, empiri- | Vernooij: – keine empirischen Angaben –<br><br>Hartke: Die Integration von SuS mit Verhaltensauffälligkeiten fordert ein verschränktes Bündel von Massnahmen, wie sie in reichhaltiger Form vorhanden sind: Formen direkter und indirekter Förderung individuell wie im Klassenverband, | Vernooij: – keine empirischen Angaben –<br><br>Hartke: Die zum Teil äusserst positiven Aussagen zur Effektivität und Wirksamkeit der Massnahmen, wie sie in bundesdeutschen Modellversuchen behauptet worden sind, sind aus methodischen Gründen anzuzweifeln. Sie kontrastieren zudem mit internationalen Befunden zur | Vernooij: Für Kinder in psychischer Not, wie SuS mit Verhaltensauffälligkeiten sie darstellen, ist der systemisch-therapeutische Ansatz erfolgversprechend, da er Familie und Schule übergreift.<br><br>Hartke: Die Befundlage spricht für folgende Entwicklungsrichtungen: (a) schulhausinterne Konzeptionen, da erzieherisch wirksam; (b) |

| Nr | Autoren / Titel / Jahr / Journal   | Fragestellungen  | Methodik   | Formen der Schulung und Unterstützung   | Auswirkungen auf Mitschüler und Lehr-/ Fachpersonen             | Konsequenzen für die Integration verhaltensauffälliger SuS   |
|----|------------------------------------|--|--|---|---|--|
|    |                                    |  | schon Ergebnissen, Massnahmen und Wirksamkeit  | Formen der Beratung und Teamunterstützung, Formen von Aufnahme- und Platzierungsstrukturen. | Förderwirksamkeit.  | konkreten und evaluierbaren Zielen ist mehr Gewicht als bisher beizumessen, unscharfen Zielformulierungen können ruinöse Folgen haben; (c) Erziehungshilfe sollte multi-professionell sein; (d) es sollten systematisch regionale Netzwerke entwickelt werden, insbesondere für präventive Hilfen. |
| 6  | Bundschuh, Heimlich & Krawitz 2007 | <u>Handbuch</u> : analysiert wurde der Beitrag von K. Bundschuh, «Verhaltensauffälligkeiten»           | Überblicksartikel (begrifflich) unter Berücksichtigung des heilpädagogischen Arbeitsfeldes   | – keine empirischen Angaben –   | – keine empirischen Angaben –                                   | Aus heilpädagogischer Sicht ist ein hergebrachter Störungsbegriff zu ersetzen durch ein Begreifen der Verhaltensauffälligkeiten als für die Person sinnvoll. Das impliziert auch einen anderen Blick auf die Schulsituation.   |
| 7  | Fengler & Jansen 1999              | <u>Handbuch</u> : analysiert wurde der Beitrag von W. Bärsch, «Menschen mit Verhaltensauffälligkeiten» | Ausführliche Erläuterung der psychologischen Situation von SuS mit Verhaltensauffälligkeiten | – keine empirischen Angaben –   | – keine empirischen Angaben –                                   | Der soziale Status eines Kindes wird durch a) seine sozio-ökonomische Herkunft und b) schulischen Erfolg oder Misserfolg bestimmt. Es besteht die Gefahr eines Teufelskreises.   |
| 8  | Goetze 2007                        | Überblick über das Phänomen der Verhaltensstörungen  | Handbuch   | Erfolgreiche Integration erfolgt nach einem systematischen Konzept                          | Lehrpersonen haben grundsätzlich eine eher negative Einstellung | Integration von SuS mit Verhaltensauffälligkeiten ist machbar, bedarf aber hoher   |

| Nr | Autoren / Titel / Jahr / Journal | Fragestellungen                         | Methodik  | Formen der Schulung und Unterstützung  | Auswirkungen auf Mitschüler und Lehr- / Fachpersonen  | Konsequenzen für die Integration verhaltensauffälliger SuS                                 |
|----|----------------------------------|---|---|--|---|--|
|    |                                  | aus sonderpäd. Sicht                    |   | <p>und nicht zufällig. Optimal ist, wenn das Konzept vom gesamten Kollegium der Schule getragen wird. Eine gute Zusammenarbeit mit allenfalls beteiligten sonderpäd. Einrichtungen sollte angestrebt werden.</p> <p>Bei der Förderung sollte ein Akzent auf die Vermittlung von sozialen Kompetenzen gelegt werden.</p>              | <p>gegenüber SuS mit Verhaltensauffälligkeiten und auch zur ihrer Integration.</p> <p>Das Selbstkonzept von SuS mit Verhaltensauffälligkeiten ist bei unter der Bedingung Sonderschulung besser als bei Integration.</p> <p>SuS mit Verhaltensauffälligkeiten sind bei ihren Mitschülern wenig beliebt und werden oft abgelehnt.</p>                  | Anstrengungen und damit verbunden ausreichender Ressourcen.                                |
| 9  | Goetze 2008                      | Überblick über die Forschung zum Thema. | Review Literatur wird nach fünf Leitfragen ausgewertet (Reprint von 1990) | <p>Verhaltensauffällige SuS bringen aufgrund ihrer Verhaltensmerkmale ungünstige Voraussetzungen für die integrative Schulung mit.</p> <p>Es fällt Lp. schwer, verhaltensauffällige SuS in der Integrationsklasse angemessen zu kontrollieren. Gelingt das, können verhaltensauffällige SuS erfolgreich mit Regelschülern in der</p> | <p>Selbstkonzept der verhaltensauffälligen SuS in Integrationsklassen ist tiefer als in Sonderklassen.</p> <p>Verhaltensauffällige Schüler versuchen dreimal so häufig, die Aufmerksamkeit der Lp. zu erlangen und erhalten auch wesentlich mehr Lehrzuwendung als die anderen.</p> <p>Vorhandensein sozialer Skills korreliert hoch mit sozialer</p> | Hoffnung auf Integrationserfolg durch reine Platzierung in der Regelklasse ist trügerisch. |

| Nr | Autoren / Titel / Jahr / Journal | Fragestellungen   | Methodik   | Formen der Schulung und Unterstützung   | Auswirkungen auf Mitschüler und Lehr- / Fachpersonen   | Konsequenzen für die Integration verhaltensauffälliger SuS   |
|----|----------------------------------|---|--|---|--|--|
|    |                                  |   |  | Integrationsklasse unterrichtet werden.   | <p>Akzeptanz.<br/>Verhaltensauffällige SuS sind in der Integrationsklasse eher unbeliebt.</p> <p>Hyperaktive Kinder scheinen eher einen negativen Einfluss auf Mitschüler auszuüben.</p> |  |
| 10 | Leonhardt & Wember 2003          | Handbuch: analysiert wurde der Beitrag von C. Hillenbrand, «Pädagogische Interventionen bei Gefühls- und Verhaltensstörungen» | Grundlagenartikel zur pädagogisch-therapeutischen Intervention | Die verschiedenen Formen der Intervention und ihre theoretischen Grundlagen sind vor der Anwendung zu bedenken, prinzipiell eignen sich die meisten Interventionsformen, adäquat eingebettet, auch für den Einsatz im Schulkontext. | – keine empirischen Angaben –  | Interventionsformen sind längerfristig und situationsangemessen anzulegen. Dazu müssen ihre Grundlagen und die Erfahrungen mit ihnen bekannt sein (theoriegeleitete Intervention), da es nicht <i>die</i> , sondern eine Fülle von Interventionsformen gibt.<br><br>Die Ausbildungsperspektive ist nicht zu vernachlässigen. |
| 11 | Müller 2008                      | Zusammenfassung des Forschungsstandes zur Frage, ob verhaltensauffällige SuS das Verhalten ihrer Mitschüler beeinflussen      | Review   | Kinder / Jugendliche mit einer geringen Bindung an die Eltern und wenig Aufsicht durch Bezugspersonen werden eher negativ beeinflusst.<br><br>Bei höherer Anzahl  | Verhaltensauffällige SuS haben einen geringeren sozialen Status in der Klasse als prosoziale SuS.<br><br>Erhöhte Wahrscheinlichkeit sozialer Ausgrenzung der verhaltensauffälligen SuS   | Konsequentes Einhalten von Regeln und Strukturen in Gruppen und ein enger Kontakt zwischen Eltern und Kind verringert das Risiko einer negativen Beeinflussung zwischen Peers.   |

| Nr | Autoren / Titel /<br>Jahr / Journal | Fragestellungen | Methodik | Formen der Schulung<br>und Unterstützung   | Auswirkungen auf<br>Mitschüler und Lehr- /<br>Fachpersonen   | Konsequenzen für die<br>Integration verhaltensauf-<br>fälliger SuS |
|----|-------------------------------------|-----------------|----------|--|--|--|
|    |                                     |                 |          | <p>verhaltensauffälliger Kinder in der Klasse (&gt; 4) lassen sich negative Auswirkungen auf das Klassenklima beobachten (geringere Motivation und weniger Kooperation).</p> <p>Wichtig sind feste, klassenübergreifende Sozialregeln und konsequent umgesetzte Folgen bei deren Übertretung.</p> <p>Ergebnisse sprechen für die Bedeutung einer engen Kooperation mit dem Jugendumt und für eine engagierte Elternarbeit.</p> <p>Der Einbezug von älteren, sozial stabilen Peers («Buddy») scheint erfolgreich.</p> | <p>Stabil prosoziale SuS sind selten mit VA befreundet. Ergebnisse sprechen gegen die Orientierung prosozialer SuS am Verhalten von VA. Langzeitstudien zeigen, dass Jugendliche mit Verhaltensauffälligkeiten eher mit anderen Jugendlichen zusammen sind, die auch Verhaltensauffälligkeiten haben (Selektionseffekt) und dass dies die Verhaltensauffälligkeiten verstärken kann (Sozialisationsseffekt).</p> <p>Erste Befunde aus Interventionsstudien zeigen, dass prosoziale SuS durch den Kontakt mit VA in strukturierten Settings kaum negativ beeinflusst werden und oft positive Wirkungen auf verhaltensauffällige SuS haben. Eher beeinflussbar schienen SuS zu sein, die bereits Tendenzen zu Problemverhalten zeigen.</p> |  |



| Nr | Autoren / Titel / Jahr / Journal | Fragestellungen  | Methodik   | Formen der Schulung und Unterstützung  | Auswirkungen auf Mitschüler und Lehr- / Fachpersonen  | Konsequenzen für die Integration verhaltensauffälliger SuS   |
|----|----------------------------------|--|--|--|---|--|
| 12 | Rost 2006                        | <u>Handbuch</u> : analysiert wurde der Beitrag von W. Seitz zu Verhaltensstörungen | Klärung Begriffsverständnis; Überblick über die wichtigsten erklärenden Ansätze; Zuordnung von Prävention und Intervention zu den Erklärungsansätzen | Mögliche Unterstützungsrichtungen:<br>Situationalistische Erklärungen legen die Vermeidung von Situationen nahe, die Verhaltensauffälligkeiten auslösen, durch die Gestaltung von Schule, Klassenzimmern, Abläufen.<br>Interaktionistische Erklärungen legen eine Einflussnahme auf die erlebnismässige Auseinandersetzung mit der Situation nahe. | Spürbarer Peereinfluss vor allem ab einem Alter > 10, in der Grundschulzeit eher nicht zu erwarten.<br><br>– keine direkten Angaben – | Die Abstimmung und Zusammenarbeit zwischen verschiedenen Fachdiensten (Schule, Psychologie, Sozialarbeit, Medizin) scheint wichtig. Verschiedene Erklärungsansätze erlauben verschiedene Präventions- und Interventionsformen. |
| 13 | Willerscheid 2008                | Ist Integration von verhaltensauffälligen SuS möglich?                             | Thesenpapier auf der Grundlage der Traumatherapie-Forschung und der Arbeit in der Sonderschule für schwer verhaltensauffällige SuS                   | Kleinere Gruppengrößen als wichtiger Faktor.<br>Verstärkte Einbindung therapeutischer Ressourcen<br><br>Funktional optimale Ausstattung der Klassenräume   | In der Sonderschule problematische gegenseitige «Aufschaukelung» und allenfalls Re-Traumatisierung der verhaltensauffälligen SuS      | Die Problematik der Konzentration von Verhaltensauffälligkeiten in der Sonderschule kann als Argument für die Integration gesehen werden.  |

#### 4.2 Im Rahmen der Literatursuche identifizierte Beiträge

| Nr | Autoren / Titel / Jahr / Journal | Fragestellungen   | Methodik   | Formen der Schulung und Unterstützung  | Auswirkungen auf Mitschüler und Lehr- / Fachpersonen  | Konsequenzen für die Integration verhaltensauffälliger SuS   |
|----|----------------------------------|---|--|--|---|--|
| 1  | Baier & Windzio 2006             | Studie: Prävalenz aggressiven Verhaltens (körperliche und verbale Formen) im Grundschulalter  | Überregionale Querschnittsstudie an N = 5'529 Viertklässlern in 294 deutschen Grundschulklassen mittels 16-seitigem Fragebogen, orientiert an Instrumenten der Jugenddelinquenzforschung<br><br>deskriptive Auswertung sowie Mehrebenenanalyse zur Ursachensuche | Bei der Gewaltbelastung von Migranten/Ethnien handelt es sich um einen Kompositionseffekt, der mit schulischer Selektion und dem Eintritt ins Jugendalter zusammenhängt (auf individueller Ebene nicht nachweisbar). | Als Kontexteffekt der Schule und Klasse ist der Anteil nicht-deutscher SuS höchst signifikant.<br><br>Schlechte Schulnoten sind ein Prädiktor für Gewalthandeln, der Zusammenhang ist aber um so schwächer ausgeprägt, je höher die Gewaltbelastung in der Klasse ist.<br><br>Je grösser der Anteil an Jungen in einer Klasse ist, desto mehr gewalttätige Auseinandersetzungen finden statt. | Kinder aus Migrantenfamilien sollten möglichst gleichmässig über die Jahrgangsstufe verteilt werden, damit kein Kompositionseffekt auftritt.<br><br>Klassenkonstellationen mit einer Sortierung und Konzentration von Kindern mit schlechten Noten, fehlender positiver Schuleinstellung und negativer Selbsteinschätzung der Schulkompetenz lösen stigmatisierende Erfahrungen aus. |
| 2  | Beaudoin, Knuth & Benner 2008    | Studie: Soziale Validierung der Platzierung von SuS mit Verhaltensauffälligkeiten in Programmen innerhalb oder ausserhalb des Schulhauses | Online-Befragung von n = 302 Schul- und/oder fachlichen Leitungen im Bundesstaat Washington  | Mangels wissenschaftlicher Basis für Platzierungsentscheide wird lediglich nach schulhausinternen und -externen Programmen unterschieden.  | In der sozialen Validierung werden die inner- und auserschulische Platzierung hinsichtlich ihrer Adäquatheit fast identisch beurteilt. Bezüglich der Verhaltenskomponente (im Gegensatz zur Schulleistung) sollte die schulhausinterne Platzierung leichte Vorteile zeigen.   | Keine belastbaren Erkenntnisse darüber, ob interne oder externe Programme vorzuziehen sind.  |

| Nr | Autoren / Titel / Jahr / Journal                  | Fragestellungen  | Methodik  | Formen der Schulung und Unterstützung  | Auswirkungen auf Mitschüler und Lehr-/ Fachpersonen   | Konsequenzen für die Integration verhaltensauffälliger SuS  |
|----|---|--|---|--|---|---|
| 3  | Caldarella, Young, Richardson, Young & Young 2008 | Studie: Validierung eines universellen Screening-Tools für Verhaltensauffälligkeiten (Screening for Behavior Disorders, SSBDD) für die Klassenstufen 6–9 im Bundesstaat Utah | Aus N = 2'146 SuS wurden per Screening durch 86 Lp. n = 123 SuS mit Verhaltensauffälligkeiten identifiziert. Für diese wurden weitere Masse erhoben, um die Verhaltensauffälligkeiten zu validieren.                | Screening zur gezielten Intervention bei externalisierenden wie internalisierenden Verhaltensauffälligkeiten auch noch auf Sekundarstufe | Screening erlaubte es den Lp., mehr SuS korrekt zu identifizieren als nur mit schuleigenen Daten.   | Einbettung eines universellen Screenings in umfassende Präventionsbemühungen ist auch auf Sekundarstufe noch ausreichend zuverlässig möglich.   |
| 4  | Gauck & Trommsdorf 2009                           | Studie: Prävalenz von Verhaltensauffälligkeiten unter hochbegabten Kindern   | In München wurden 30 hochbegabte Kinder Beratung suchender Eltern mit 24 durchschnittlich begabten sowie einer Kontrollgruppe (31 Kinder, ohne Beratung) mittels Intelligenztests, CBCL/TRF sowie FEESV verglichen. | Begabungspsychologische Beratungsstelle für Eltern, LMU München  | Hoch- und durchschnittlich begabte Kinder unterschieden sich nicht signifikant. Lp. schätzten dabei allerdings die soziale Integration Hochbegabter – wohl zutreffend – als niedriger ein als die Eltern. | Es lassen sich Unterschiede im Urteil von Kindern, Eltern und Lp. aufzeigen. Hochbegabte Kinder zeigen vermutlich eher ihre negative Schulleistung und geringe soziale Einbindung als durchschnittlich begabte Kinder; sie leiden möglicherweise mehr darunter. |
| 5  | Gutschner 2005                                    | Studie: Jugendstrafverfahren und Rückfallrate bei Jugendlichen in der Schweiz, unter Beachtung der Auswirkungen beruflicher  | 90 delinquente Jugendliche (Altersdurchschnitt 16 Jahre) wurden in Bern mittels einer standardisierten Testbatterie und prospektiven Frage-   | Berufliche und schulische Integration bei Jugenddelinquenz.  | – keine direkten Angaben –  | Nach ersten Auswertungen sank die Rückfallrate bei den Jugendlichen, die gelingende berufliche oder schulische Integration aufwiesen, um die Hälfte. Würde bei Gewaltdelikten ohne  |

| Nr | Autoren / Titel / Jahr / Journal | Fragestellungen   | Methodik   | Formen der Schulung und Unterstützung  | Auswirkungen auf Mitschüler und Lehr-/ Fachpersonen   | Konsequenzen für die Integration verhaltensauffälliger SuS  |
|----|----------------------------------|---|--|--|---|---|
|    |                                  | und schulischer Integration   | bogen begutachtet.   |  |   | integrative Massnahme bestraft, lag die Rückfallrate bei 100%.  |
| 6  | Haymoz, Herrmann & Lucia 2008    | Einflüsse verschiedener Faktoren, unter anderem der Schule, auf Delinquenz bei Jugendlichen   | Empirische Studie, Befragung über Internet, N = 985 in der Westschweiz | Positive Unterstützung von Seiten der Schule wird darin gesehen, dass Normen verdeutlicht und konsequent durchgesetzt werden, aber auch den Kindern eine positive Perspektive ausserhalb der intellektuellen Leistungsanforderungen eröffnet wird. | Neben den schulischen und psychologischen Merkmalen spielt auch die Elterliche Kontrolle, vor allem des Freizeitverhaltens eine wichtige Rolle sowie die Zugehörigkeit zu Gangs und problematischen Peergroups. | Die Ergebnisse zeigen, dass unter anderem die Integration von Jugendlichen in der Schule eine zentrale Rolle bei der Entstehung von Delinquenz einnimmt. Vor allem die psychosoziale Einbindung in die Schulgemeinschaft ist ein förderlicher Faktor. |
| 7  | Hermer & Röhrlie (Hg.) 2008      | Handbuch Therapieprozesse ergab keine relevanten Punkte für die vorliegende Analyse (anderer Gebrauch von «Schulen» und «integrativ» in Bd. 2 Kap. 6) | —  | —  | —   | —   |
| 8  | Hieneman, Dunlap & Kincaid 2005  | Positive Strategien zur Unterstützung von verhaltensauffälligen Kindern in der Regelklasse  | Review   | Die Intervention des PBS (Positive Behavior Support) wird als wirkungsvolles und empirisch gut abgesichertes Modell zu   | Es wird davon ausgegangen und anhand von empirisch belegten Beispielen beschrieben, dass sich PBS auch positiv auf die Mitschüler und die Lp. auswirkt und auf  | Die vorhandenen Daten weisen weitgehend einheitlich darauf hin, dass die Integration von SuS mit Verhaltensauffälligkeiten besser geeignet ist als die  |

| Nr | Autoren / Titel / Jahr / Journal | Fragestellungen  | Methodik   | Formen der Schulung und Unterstützung   | Auswirkungen auf Mitschüler und Lehr- / Fachpersonen   | Konsequenzen für die Integration verhaltensauffälliger SuS  |
|----|----------------------------------|--|--|---|--|---|
|    |                                  |  |  | <p>integrativen Förderung von SuS mit Verhaltensauffälligkeiten beschrieben. Sie enthält eine funktionale Verhaltensanalyse (FBA) und darauf aufbauende Interventionen, deren Wirkungen evaluiert werden. Könnte gut im Rahmen eines SSG angewendet werden, die Strukturen passen dazu (Anm. RLU).</p> <p>Klassengrößen von mehr als 20 SuS werden als anspruchsvoll für die Integration von SuS mit Verhaltensauffälligkeiten beschrieben.</p> <p>«Zero tolerance»-Modelle werden als empirisch nicht gut belegt und als eher kontraindiziert angesehen.</p> <p>80% der Kinder mit ADHD werden laut Autor in der Regelklasse unterrichtet. Prävalenz wird mit 2–6%</p> | <p>den Ebenen Schule, Klasse und Individuum auch präventive Wirkung zur Vorbeugung von Verhaltensauffälligkeiten entfalten kann.</p> | <p>Separation: «General education settings (in contrast to segregated programs) may provide a better context for developing appropriate, generalizable skills that enable EBD students to function competently in the home, school, and community» (779).</p> |
| 9  | Humphrey 2009                    | Zusammenstellung von wichtigen, empirisch basierten Empfehlungen zur | Review, nicht systematisch, zusammengestellt auf dem Hintergrund der |   | Im Urteil von Lp. gehören Kinder mit ADHD zu den schwer zu integrierenden SuS. Oft wird von den Lp. ein                              | Fazit: Integration ist der Separation vorzuziehen und ist auch die am häufigsten umgesetzte Form bei ADHD.  |

| Nr | Autoren / Titel / Jahr / Journal | Fragestellungen   | Methodik  | Formen der Schulung und Unterstützung  | Auswirkungen auf Mitschüler und Lehr- / Fachpersonen  | Konsequenzen für die Integration verhaltensauffälliger SuS   |
|----|----------------------------------|---|---|--|---|--|
|    |                                  | <p>integrativen Förderung von SuS mit ADHD in der Regelklasse</p> | <p>eigenen Forschung und Erfahrung des Autors</p> | <p>angegeben, davon dreimal mehr Jungen als Mädchen. 75% davon erhalten eine medikamentöse Therapie, meist mit Methylphenidat.</p> <p>Definition von Integration aus 4 Elementen: presence, participation, acceptance und achievement.</p> <p>Eine Kombination von medikamentöser Therapie und pädagogischen Massnahmen wird favorisiert.</p> <p>Verschiedene, konkrete Strategien zur Unterstützung von Kindern mit ADHD im Unterricht werden gegeben. Sie sind in verschiedene Bereiche gegliedert:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Minimising distraction</li> <li>- Providing predictability</li> <li>- Applying cognitive and behavioral strategies</li> </ul> | <p>Mangel an Wissen und Ausbildung angeben. ADHD Kinder erleben öfter Ausgrenzung und Ablehnung als andere Kinder.</p> <p>Studien zeigen, dass mit mehr Wissen und vertiefter Ausbildung der Lp. über ADHD ihre Einstellungen zu ADHD Kindern positiver werden.</p> | <p>Es werden konkrete Möglichkeiten vorgeschlagen, wie der Unterricht für Kinder mit ADHD angepasst werden kann.</p> |

| Nr      | Autoren / Titel / Jahr / Journal | Fragestellungen  | Methodik   | Formen der Schulung und Unterstützung  | Auswirkungen auf Mitschüler und Lehr-/ Fachpersonen   | Konsequenzen für die Integration verhaltensauffälliger SuS  |
|---------|----------------------------------|--|--|--|---|---|
| 10      | Kaff, Zabel & Milham 2007        | Studie: Beurteilung von Strategien zur Kommunikation und zum Management bei Verhaltensauffälligkeiten durch sog. Lp. im Bundesstaat Kansas                                 | Befragung von n = 211 sog. Lp. zu 57 <i>Communication and Behavior Management Interventions</i> mittels vierdimensionaler Ratingskala (Fragebogen) zu Arbeitsaufwand und Effektivität jeder Strategie.   | 23% der Befragten waren in integrativen Settings tätig ( <i>inclusive classes</i> ), weitere 44% in ambulanter Unterstützung ( <i>resource classes</i> ).  | Diejenigen Strategien, die den wenigsten Arbeitsaufwand erfordern, werden am meisten eingesetzt, darunter verbales Lob und verbale Bekräftigung angemessenen Verhaltens. Gleichzeitig werden diese für hoch wirksam gehalten.   | Effektiver Unterricht benötigt effektive Strategien. Sop. Lp. haben gewisse Vorstellungen davon, welche Strategien wirksam sind und welchen Aufwand sie verursachen.  |
| 11 + 12 | Küchenhoff, Hügli & Mäder 2005   | Handbuch: analysiert wurden die Beiträge von W. Kassis, «Erziehungsstil und Gewalterfahrung», sowie M. Drilling, «Kooperation zwischen Sozialer Arbeit und Schulpädagogik» | Kassis: Studie mit Fragebogenerhebung bei n = 481 SuS der 6.–9. Jg., Alter 13–16, in der Region Basel, 7 Indikatorenbereiche zu Verhaltensauffälligkeiten, hier: Auswertung nur männliche Jugendliche.<br><br>Drilling: Modell der Kooperation, mit Schulsozialarbeit als niederschwelligem Angebot vor Ort, in längerfristiger Ergänzung der erzieherischen | Kassis: keine Angaben, aber Modellierung von Schulfaktoren als latente Variablen<br><br>Drilling: Bei psychosozialen Belastungsschehen unterstützt Schulsozialarbeit den Aufbau von Bewältigungsstrategien und Interventionen. Sie kann innerhalb wie ausserhalb des Unterrichts und auch ausserhalb des Unterrichts wirken. | Kassis: Beziehungen zu Gleichaltrigen und Lp. entwickeln sich um so positiver, je besser die familiäre Einbettung ist. Ein strafend-inkonsistenter Erziehungsstil führt verstärkt zu einem negativeren Selbstbild und eigener Gewalttäterschaft.<br><br>Drilling: Gewalt ist Ankerthema in der Schule, was an verschiedenen Studien und theoretischen Bezügen illustriert wird. | Kassis: Verhaltensauffälligkeiten im Unterricht erfordern nicht allein die Veränderung von Methoden und Sozialformen, sondern möglichst die Beeinflussung der familiären Einbettung der Jugendlichen.<br><br>Drilling: Die verstärkte integrative (i. Ggs. zur rein additiven) Kooperation mit der Schulsozialarbeit ist hilfreich, da sie das schulische Geschehen präventiv wie auch in der Intervention niederschwellig und kontinuierlich unterstützen kann; so das handlungstheoretische Modell. |



| Nr | Autoren / Titel / Jahr / Journal | Fragestellungen   | Methodik   | Formen der Schulung und Unterstützung  | Auswirkungen auf Mitschüler und Lehr-/ Fachpersonen  | Konsequenzen für die Integration verhaltensauffälliger SuS   |
|----|----------------------------------|---|--|--|--|--|
| 13 | Leitner, Ortner & Ortner 2008    | Handbuch: analysiert wurden die Kapitel «Therapie und Hilfeleistung» und «Schwierigkeiten bei der sozialen Integration»   | Wirkung der Schule<br>Handbuch mit pädagogischen Erläuterungen (ausführliche Fallbeispiele)              | – keine Angaben zur empirischen Forschung –  | – keine Angaben zur empirischen Forschung –          | Nur pädagogisch-verstehend ableitbar im Hinblick auf die Praxis, individuell vermutlich hilfreich, jedoch kein empirischer Charakter der Ausführungen. |
| 14 | Leuzinger-Bohleber 2009          | Ausgewählte Ergebnisse der von 2003 bis 2006 durchgeführten Frankfurter Präventionsstudie werden vorgestellt. Im Mittelpunkt steht die Frage, ob und inwieweit Frühprävention als Stärkung der Resilienz bei Risikokindern möglich ist. | Kombination empirischer Einzelfallstudien  | Neben psychotherapeutischer Beratung wurde das Programm «Faustlos» eingesetzt.<br>Insgesamt werden die Befunde so interpretiert, dass sich Frühprävention lohnt und die eingesetzten Methoden dafür geeignet sind. | –  | –  |
| 15 | Littell, Popa & Forsythe 2005    | Metaanalyse: Effekte der Multisystemischen Familientherapie (MST) auf Verhaltens- und psychosoziale   | Analyse von 266 Studien der Publikationsjahre 1985–2003, davon entsprachen 8 den Kriterien (randomisiert | 1 Studie berichtet, dass Jugendliche nach einem Jahr mit MST mehr Tage in der regulären Schule verbringen, der Effekt hielt jedoch nicht an.   | In der gepoolten Studie keine signifikanten Befunde. | MST hat keine schädlichen Effekte. Die Effektivität gegenüber anderen Interventionsformen ist uneindeutig, wobei es keine Hinweise darauf gibt, dass   |



| Nr | Autoren / Titel / Jahr / Journal | Fragestellungen   | Methodik  | Formen der Schulung und Unterstützung  | Auswirkungen auf Mitschüler und Lehr- / Fachpersonen  | Konsequenzen für die Integration verhaltensauffälliger SuS                                  |
|----|----------------------------------|---|---|--|---|---|
|    |                                  | Parameter bei 10–17-jährigen Jugendlichen   | + Intervention durch lizenzierte MST-Teams).  |  |   | andere Interventionsformen effektiver wären.  |
| 16 | McCart et al 2006                | Wirkungsvergleich von Eltertraining (BPT) und kognitiv-behavioraler Therapie (CBT) bei verhaltensauffälligen SuS    | Metaanalyse   | Beide Interventionen sind effektiv. Bei jüngeren SuS eher BPT, bei älteren eher CBT. BPT hatte dabei in klinischen Settings die höchsten Effektivitäten.                   | –   | Keine expliziten Konsequenzen in Bezug auf Integration.                                     |
| 17 | McIntosh 2008                    | Die Methode der Funktionalen Verhaltensanalyse (FBA) wird vorgestellt und in der Anwendung in der Praxis untersucht | Empirische Studie   | Die Methode der Funktionalen Verhaltensanalyse (FBA) wird als wirksam eingeschätzt und für die Arbeit mit SuS mit gravierenden Verhaltensstörungen als geeignet empfohlen. | –   | –   |
| 18 | Oswald 2006                      | Zusammenhang zwischen Lernen und Beziehungen zu Gleichaltrigen in der Schule  | Zwei empirische Studien werden dargestellt (N = 236 / N = 111).<br>Soziometrische Messungen, Lehrereinschätzung und Befragung der Kinder. | –  | Gut integriert zu sein und sich positiv zu verhalten, hängt miteinander zusammen und hat gemeinsam, aber auch je einzeln, eine deutliche Wirkung auf den Schulerfolg. Umgekehrt gilt das Gleiche für aggressives und dissoziales Verhalten. | Eine gute Integration in die Klasse / Schule hat eine positive Wirkung auf den Schulerfolg. |

| Nr         | Autoren / Titel / Jahr / Journal | Fragestellungen  | Methodik  | Formen der Schulung und Unterstützung   | Auswirkungen auf Mitschüler und Lehr-/ Fachpersonen   | Konsequenzen für die Integration verhaltensauffälliger SuS   |
|------------|----------------------------------|--|---|---|---|--|
| 19 +<br>20 | Petermann & Eid 2006             | Handbuch: analysiert wurden die Beiträge von H. Reinecker, «Verhaltensdiagnostik» und von Petermann & Petermann, «Aggressionsdiagnostik» | Reinecker: grundlegende Erläuterung zu Diagnostik und deren Therapierelevanz<br><br>Petermann & Petermann: Überblick über die verschiedenen Verfahren der Aggressionsdiagnostik | Reinecker:<br>– keine Angaben –<br><br>Petermann & Petermann:<br>Situationsbezogene Fragebogen zur Selbsteinschätzung bilden u.a. schulische Situationen ab (bspw. EAS). Daneben gibt es speziell auf den Schulleinsatz zugeschnittene, differenzierte Verfahren (bspw. BAVIS). | Jugendliche, die problematischen Gangs angehören, stören häufiger den Unterricht und sind öfter in Prügeleien verwickelt als solche, die unproblematischen Cliques angehören. | Reinecker: Für die Therapieplanung ist nicht nur das Verhalten selbst, sondern auch die Situation und der normative Kontext essenziell. Die reine Arbeit am Verhalten greift zu kurz.<br><br>Petermann & Petermann: Für die Aggressionsdiagnostik im Schulbereich liegen valide und gut brauchbare Verfahren vor. Von Bedeutung sind zudem multimodale Verfahren, welche die Urteile von Fachleuten, Eltern, Peers und Lp. vereinigen. |
| 21         | Preuss-Lausitz & Textor 2006     | Wie können verhaltensauffällige Kinder sinnvoll integriert werden?   | Evaluationsstudie in Berlin<br>N > 1'500<br>Beobachtungen,  | Effektives Lp.-Verhalten ist freundlich-unterstützend bei gleichzeitig klar formulierten Erwartungen  | Bei SuS mit Verhaltensauffälligkeiten finden sich sehr hohe familiäre Belastungen. 65%  | Die häufigste Diagnose ist ADHD. Wird in mehr als der Hälfte der Fälle gestellt.   |

| Nr | Autoren / Titel /<br>Jahr / Journal | Fragestellungen | Methodik                  | Formen der Schulung<br>und Unterstützung  | Auswirkungen auf<br>Mitschüler und Lehr- /<br>Fachpersonen  | Konsequenzen für die<br>Integration verhaltensauf-<br>fälliger SuS   |
|----|-------------------------------------|-----------------|---------------------------|---|---|--|
|    |                                     |                 | Interviews und Fragebogen | <p>an die SuS im Verhaltensbereich.</p> <p>Eine leistungsdifferenzierte Unterrichtsgestaltung wirkt positiv auf das Verhalten. Zu vielfältige Differenzierung kann aber kontraproduktiv sein, wenn sie die SuS überfordert.</p> <p>SuS mit Verhaltensauffälligkeiten arbeiten in Situationen mit Partner- oder Gruppenarbeit am häufigsten aufgabenbezogen.</p> <p>Eine Trennung von der Lerngruppe (z.B. Kleingruppenunterricht ausserhalb des Klassenzimmers) ist nicht effektiv.</p> <p>Doppelt besetzter Unterricht und die Förderung innerhalb des Klassenunterrichts sind effektiv,</p> | <p>der Kinder mit Verhaltensauffälligkeiten kommen aus belasteten Familienverhältnissen.</p> <p>SuS mit Verhaltensauffälligkeiten fühlen sich in integrativen Klassen im Schnitt gleich wohl wie ihre Mitschüler.</p> <p>Die befragten Lp. und Fachpersonen sind der Meinung, dass integrative Förderung sinnvoll ist. Die Entwicklung der sozialen Integration wird als insgesamt günstig eingeschätzt. Auch die Entwicklung der Schulleistungen verläuft günstig.</p> <p>Der quantitative Bedarf für die integrative Förderung wird von den Schulbehörden unterschätzt.</p> | <p>Die integrative Förderung von SuS mit Verhaltensauffälligkeiten ist sinnvoll, auch dann, wenn sie erst in späteren Grundschuljahren beginnt.</p> <p>Integrative Förderung ist machbar, ökonomisch effizient und bietet die Chance, das soziale und schulische Scheitern von SuS erfolgreicher zu verhindern als in gesonderten Klassen und Schulen.</p> <p>Die gesundheitlichen und sozio-ökonomischen Belastungen der Familien werden zu wenig beachtet.</p> <p>Intensive und präventive Einrichtungen für die ganze Schule erleichtern die individuelle Förderung.</p> <p>Die individuelle Förderung wird durch interdisziplinäre Zusammenarbeit erleichtert und unterstützt.</p> |

| Nr | Autoren / Titel / Jahr / Journal | Fragestellungen   | Methodik   | Formen der Schulung und Unterstützung   | Auswirkungen auf Mitschüler und Lehr- / Fachpersonen   | Konsequenzen für die Integration verhaltensauffälliger SuS  |
|----|----------------------------------|---|--|---|--|---|
| 22 | Reis, Trockel & Mulhall 2007     | Studie: Prädiktoren und modifizierbare Risikofaktoren aggressiven Verhaltens bei SuS des 6.-8. Jg. (Altersstufe 12-14) auf Individual- und Schulebene im Bundesstaat Illinois | Mehrebenenanalyse mit den Daten von N = 111'662 SuS aus 198 Middle Schools (Nationalstudie). In das Modell flossen individuelle Entscheidungs- und Problemlösefähigkeiten, elterlicher Erziehungsstil sowie Schulfaktoren ein (17 latente Variablen auf 2 Ebenen). | störungsreduzierend und fördern die Aufgabenorientierung.<br>Schulen mit integrativen Grundsätzen und Regeln wiesen geringere Raten aggressiven Verhaltens auf. Allerdings konnten nur 2.1% der Varianz aggressiven Verhaltens zwischen den SuS durch Schulfaktoren erklärt werden. | An individuellen Faktoren hing vor allem das Vorhandensein oder Nicht-Vorhandensein von Bewältigungs- und Problemlösestrategien mit der innerschulischen Aggressionshäufigkeit zusammen. Sozialer Support hatte demgegenüber einen deutlich schwächeren Zusammenhang.<br>An Schulfaktoren hing vor allem das Vorhandensein oder Nicht-Vorhandensein eines Verstehens weckenden Lehrstils, integrativer Grundsätze und Regeln sowie einer kulturell sensibilisierenden Erziehung mit der innerschulischen Aggressionshäufigkeit zusammen. | Es ergeben sich Hinweise auf modifizierbare Faktoren, die sich günstig auf die inner- wie interschulische Aggressionshäufigkeit auswirken können: Möglichkeit zur Entwicklung von Bewältigungs- und Problemlösestrategien; verstehender statt «pauken-der» Lehrstil; integrative Schulkultur; kulturell sensibilisierender und toleranzfördernder Unterricht. |
| 23 | Rickers 2007                     | Dissertation: Studie zum Zusammenhang von delinquentem  | Querschnittbefragung von n = 331 Jugendlichen im Alter   | Temporär delinquentes Verhalten ist, im Gegensatz zu stabil   | Es zeigt sich eine identitätsstiftende Wirkung delinquenter Peergruppen. Dies reicht   | Problembewältigungsstrategien sind ein beeinflussbarer proximaler Risikofaktor, von   |

| Nr | Autoren / Titel / Jahr / Journal | Fragestellungen  | Methodik  | Formen der Schulung und Unterstützung  | Auswirkungen auf Mitschüler und Lehr-/ Fachpersonen  | Konsequenzen für die Integration verhaltensauffälliger SuS  |
|----|----------------------------------|--|---|--|--|---|
|    |                                  | Verhalten mit der Bewältigung jugendtypischer, psychosozialer Problemsituationen   | 13–20 Jahren aus Allgemein- und Berufsbildenden Schulen zweier Städte in Niedersachsen sowie einer Extremgruppe von 22 jugendlichen Untersuchungsheftlingen im Alter von 17–20 Jahren | delinquentem Verhalten, mit geringer sozialer Unterstützung und Integration verbunden.<br>Die Schulform – Haupt- und Realschule gegenüber Gymnasium – zeigte sich als signifikanter Risikofaktor für leichte, mittlere und insbesondere schwere Delinquenz. Analog dazu sind Bewältigungsstrategien, die problemmeidendes Verhalten darstellen (Verleugnung des Problems, Rückzugstendenzen und verschiedene Arten der Affektabfuhr), signifikante Faktoren. | bis zu einer Funktion der Belastungsbewältigung und Kompensation nicht erreichbarer akademischer Zielvorstellungen, wobei im familiären und Peer-Umfeld ungünstige Verhaltensmodelle vermutet werden können.<br>Die (delinquente) Peergruppe stellt wahrscheinlich zudem ein Integrationsfeld der insbesondere schulisch wenig eingebundenen schwer delinquenten Jugendlichen dar. | dem alle Delinquenzgrade – temporäre wie stabile – profitieren können.<br>Zudem ist die Bedeutung sozialer Unterstützung und Integration, auch im Schulfeld, für einen günstigen Verlauf delinquenten Tendenzen hervorzuheben. Elternhaus und Peergruppen spielen dabei eine besondere Rolle. |
| 24 | Schmid et al. 2008               | Wirkungsstudie zum Programm ESKKI (Eltern und Schule stärken Kinder) Dabei handelt es sich um ein Mehrebenenprogramm bei dem explizit Eltern und | Empirische Studie. Drei Messzeitpunkte. Neben einer Wartekontrollgruppe wurden drei Experimentalgruppen realisiert: Schulintervention, Familienintervention,                          | Um die psychosozialen Kompetenzen der SuS zu stärken wird der Programmblock «Fit und stark fürs Leben» durchgeführt, daneben Weiterbildung der Lehrpersonen und für Eltern wird das Programm   | Insgesamt wird festgestellt, dass der Einsatz von Lebenskompetenzprogrammen dazu geeignet scheint, situationsunangepasste Verhaltensweisen von Kindern so zu verringern, dass diese von Eltern und   | –   |

| Nr | Autoren / Titel / Jahr / Journal  | Fragestellungen   | Methodik   | Formen der Schulung und Unterstützung   | Auswirkungen auf Mitschüler und Lehr- / Fachpersonen  | Konsequenzen für die Integration verhaltensauffälliger SuS  |
|----|-----------------------------------|---|--|---|---|---|
|    |                                   | Lehrer mit einbezogen werden.   | Kombination von Familien- und Schulintervention. Insgesamt nahmen 1'423 Schulkinder, 794 Familien und 95 Lp. an der Studie teil. Messung durch standardisierte Fragebögen. | «Triple P» (Positive Parenting Program) verwendet.  | Lehrern direkt wahrgenommen werden können   |   |
| 25 | Sherman, Rasmussen & Baydala 2008 | Welche Faktoren auf Seiten der Lehrperson beeinflussen das Lernen und Verhalten von Kindern mit ADHD? | Review   | Bezüglich Treatment bestätigt sich der Standard, dass die Interventionen MPH, verhaltensorientierte und pädagogische die wirkungsvollsten sind und in einer multimodalen Weise kombiniert werden sollten.<br><br>Kinder mit ADHD profitieren von Lp., die geduldig sind, auffälliges Verhalten als vorübergehend und veränderbar betrachten, die Eltern mit einbeziehen und interdisziplinär in Teams zusammenarbeiten. | Die Passung zwischen den Einstellungen der Lp. und der gewählten Intervention sowie die Einstellung zum Kind und zum Phänomen ADHD sind von Bedeutung. Sie beeinflussen mögliche Probleme im Unterricht und auch die Effektivität von Interventionen.<br><br>Zusammenhänge zeigen sich auch mit dem Wissen von Lp. über ADHD und ihre entsprechende Ausbildung. | Die Lehrpersonen sind entscheidende Akteure nicht nur für den Erfolg im Unterricht, sondern auch für die Effektivität von Therapien ausserhalb des Unterrichts. |

| Nr | Autoren / Titel / Jahr / Journal | Fragestellungen   | Methodik   | Formen der Schulung und Unterstützung  | Auswirkungen auf Mitschüler und Lehr-/ Fachpersonen   | Konsequenzen für die Integration verhaltensauffälliger SuS  |
|----|----------------------------------|---|--|--|---|---|
| 26 | Strohmeier 2006                  | Beschreibung von problematischen und kooperativen Aspekten sozialer Beziehungen in multikulturellen Schulklassen.   | In einer kumulativen Dissertation werden drei empirische Studien vorgelegt, in denen verschiedene Aspekte sozialer Beziehungen in multikulturellen Schulklassen untersucht wurden.   | -  | Die Studien beleuchten vor allem Zusammenhänge zwischen dem Auftreten auffälliger Verhaltensweisen und kulturellen Aspekten.  | -   |
| 27 | Textor 2008                      | In einem Berliner Forschungsprojekt wurde untersucht, wie die integrative Förderung von SuS mit Verhaltensauffälligkeiten idealerweise gestaltet werden kann. | Empirische Längsschnitt-Untersuchung über 3 Jahre (1.–3. Klasse und 4.–6. Klasse). Beobachtungen im Unterricht, Fragebogen und halbstandardisierte Interviews. Befragt wurden SuS, Lp., Eltern, SL und SHP<br>N = 65 SuS mit Verhaltensauffälligkeiten und ihre Mitschüler | Unterrichtsbeobachtungen weisen darauf hin, dass folgende Merkmale des Unterrichts eine integrierte Förderung unterstützen:<br>- Differenzierung des Anspruchsniveaus<br>- strukturierte und wohl dosierte Öffnung des Unterrichts für Mitentscheidung der SuS<br>- häufiges Arbeiten in kooperativen Lernsituationen<br>- positiver und empathischer Umgangsstil mit klaren und transparenten Anforderungen an das Verhalten der SuS. | Das Klassenklima verbesserte sich innerhalb der drei Jahre.<br><br>Fast alle befragten Lp. schätzen den Erfolg der Förderung als «passabel» oder «gut» ein.<br><br>Die soziale Position der SuS mit Verhaltensauffälligkeiten innerhalb der Klasse ist zwar ungünstig, verbesserte sich aber im Beobachtungszeitraum. | Festgestellt wird, dass vergleichende Studien zum Erfolg des integrierten vs. separierten Unterrichts von SuS mit Verhaltensauffälligkeiten auch international bisher nicht vorliegen.<br><br>Die Ergebnisse der Studie deuten darauf hin, dass der gemeinsame Unterricht für SuS mit Verhaltensauffälligkeiten der bessere Weg ist. Sie lassen zudem darauf schließen, dass die Mitschüler gut mit den SuS mit Verhaltensauffälligkeiten zurecht kommen. |



| Nr | Autoren / Titel / Jahr / Journal | Fragestellungen  | Methodik   | Formen der Schulung und Unterstützung   | Auswirkungen auf Mitschüler und Lehr- / Fachpersonen  | Konsequenzen für die Integration verhaltensauffälliger SuS  |
|----|----------------------------------|--|--|---|---|---|
| 28 | Uhlendorff 2005                  | Welche Zusammenhänge gibt es zwischen Freundschaften von Jugendlichen und ihren abweichenden Verhaltensweisen?           | Empirische Studie. Befragung von N = 110 13- bis 15-jährigen Jugendlichen                | -   | Je mehr vertrauliche Unterstützung zwischen engen Freunden stattfand, desto geringer waren der Zigaretten- und Alkoholkonsum dieser Jugendlichen, desto seltener störten sie den Unterricht und desto weniger trat verdecktes Problemverhalten auf. Jugendliche, die viele destruktive Streitereien in ihren engen Freundschaften erlebten, fühlten sich einsamer als andere Jugendliche. | Gute und stabile Freundschaften zu haben ist eine wichtige positive Ressource, die das Auftreten von Verhaltensauffälligkeiten positiv beeinflussen kann. |
| 29 | Visser 2005                      | Welche generellen Faktoren ermöglichen einen erfolgreichen Umgang mit schwierigen Verhaltensweisen im Klassenunterricht. | Thesenpapier, basierend auf empirischen Studien, jedoch ohne nähere methodische Angaben. | 10 Faktoren werden benannt, die einen erfolgreichen Umgang mit Verhaltensauffälligkeiten im Klassenunterricht ermöglichen:<br>1. Eine gemeinsame Terminologie / ein gemeinsames Verständnis der Verhaltensweisen<br>2. Inklusive Praxis<br>3. Die Überzeugung, dass Verhalten | -   | -   |



| Nr | Autoren / Titel / Jahr / Journal | Fragestellungen  | Methodik   | Formen der Schulung und Unterstützung  | Auswirkungen auf Mitschüler und Lehr- / Fachpersonen  | Konsequenzen für die Integration verhaltensauffälliger SuS                                     |
|----|----------------------------------|--|--|--|---|--|
|    |                                  |  |  | <p>veränderbar ist</p> <ol style="list-style-type: none"> <li>4. Prävention ist besser als Intervention</li> <li>5. Angepasstes Verhalten erfordert explizites Modelling</li> <li>6. Transparente und klare Kommunikation</li> <li>7. Empathie</li> <li>8. Grenzen und Anforderungen sind gesetzt</li> <li>9. Positive Beziehungen</li> <li>10. Humor</li> </ol> |   |  |
| 30 | Wagner 2006                      | Strukturelle (nationale) Perspektiven auf die Schulung von SuS mit Verhaltensauffälligkeiten | Daten aus zwei nationalen Längsschnittstudien werden berichtet | -  | Obschon SuS mit Verhaltensauffälligkeiten viel Zeit in der Regelschule verbringen, sind sie weniger gut integriert als SuS ohne Verhaltensauffälligkeiten und ihre Lehrpersonen geben an, schlecht auf die Arbeit mit ihnen vorbereitet zu sein. Sie erhalten zwar Zugang zur Regelklasse, innerhalb des Unterrichts jedoch wenig fachliche und pädagogische Unterstützung. | Von hoher Bedeutung ist die fachliche und pädagogische Unterstützung in integrativen Settings. |

## 5. Ergebnisse

Im Folgenden werden die Ergebnisse der Literaturanalyse in verdichteter Form dargestellt und entlang der drei Fragestellungen diskutiert. Interpretationsleistung und Gewichtung seitens der Autoren sollten mithilfe der Synopse transparent auf das Quellenmaterial zurückgeführt und überprüft werden können. Beabsichtigt wurde eine möglichst neutrale, aber informative Verdichtung und Zusammenstellung.

### Fragestellung 1: Formen der Schulung und Unterstützung

#### ZENTRALE PUNKTE

---

- Schulung und Unterstützung bei Verhaltensauffälligkeiten sind um so erfolgversprechender, je mehr sie schulhausintern, multimodal und multiprofessionell erfolgen können. Dabei erfordert die schulische Integration verhaltensauffälliger Schülerinnen und Schüler Hilfen für alle Beteiligten.
  - Schulische Integration ist ein protektiver Faktor.
  - Auf individueller Ebene kommt der Vermittlung von Bewältigungs- und Problemlösestrategien eine besondere Bedeutung zu.
- 

#### *Unterschiedliche Indikationsgruppen*

Allgemein sind die Formen der Schulung und Unterstützung stark vom Kontext und von der untersuchten Indikationsgruppe der Schülerinnen und Schüler abhängig. Wie in Kap. 2 bereits ausgeführt gibt es ein breites Kontinuum von Verhaltensauffälligkeiten. Dementsprechend gibt es auch ein breites Spektrum an Formen der Schulung und Unterstützung, von der Früherkennung im Kindergarten- oder Primarschulalter bis hin zur multimodalen Intervention bei kriminalistischer Delinquenz. Diese Breite des Spektrums wurde in der Literaturanalyse gut sichtbar.

Näherhin zeigt sich:

- Über Faktoren wie Alter, Geschlecht, Grad und Temporabilität oder Stabilität der Verhaltensauffälligkeiten hinweg lässt sich generell ein Konsens feststellen, dass Schülerinnen und Schüler mit Verhaltensauffälligkeiten eine Gruppe von Kindern und Jugendlichen sind, die sich eher schwer integrieren lassen. Dies führt in der Praxis dazu, dass mit zunehmendem Schweregrad integrative Formen der Schulung und Unterstützung eher selten umgesetzt werden und separate Formen oft die Regel sind (Barsch, Bendokat & Brück 2008). Die Gründe dafür werden einerseits darin gesehen, dass verhaltensauffällige Schülerinnen und Schüler aufgrund ihrer Verhaltensmerkmale ungünstige Voraussetzungen für die integrative Schulung mitbringen (Goetze 2008). Andererseits können aus soziologischer Perspektive auch Ausgrenzungsprozesse des Schulsystems die Schwierigkeiten bei der Integration verhaltensauffälliger Schülerinnen und Schüler erklären (Barth 2009).
- Eine Ausnahmegruppe bilden in dieser Hinsicht die Schülerinnen und Schüler mit ADHD: 80% dieser Kinder werden nach Angaben von Humphrey (2008) in der Regelklasse integriert, obschon auch sie im Urteil der Lehrpersonen zu den schwer integrierbaren Kindern gehören. Diese Gruppe stellt gleichzeitig eine der grössten Gruppen innerhalb der Schülerinnen und Schüler mit auffälligen Verhaltensweisen dar. Gemäss statistischen Kennwerten ist ADHD aktuell die häufigste Diagnose, die bei der kinderpsychiatrischen Abklärung verhaltensauffälliger Schülerinnen und Schüler gestellt wird (Sherman, Rasmussen & Bayda-

la 2008). Eine weitere Besonderheit dieser Gruppe ist, dass für die Therapie sehr oft auch Medikamente eingesetzt werden. Nach Humphrey (2008) werden 75% der Kinder mit ADHD unter anderem mit MPH (z.B. Ritalin) behandelt. Die aktuell von den meisten Berufsorganisationen empfohlene Therapie bei ADHD ist eine multimodale Therapie unter Einbezug verhaltenstherapeutischer, medikamentöser und beratender Interventionen (Sherman, Rasmussen & Baydala 2008).

Eine weitere Ausnahmegruppe sind hochbegabte Schülerinnen und Schüler mit Verhaltensauffälligkeiten. Sie dürften grösstenteils auch dann in die Regelklasse integriert sein, wenn eine negative Schuleinstellung und geringe soziale Einbettung sich in auffälligem Verhalten niederschlagen (Gauck & Trommsdorf 2009).

### *Schulhausinterne Schulung und Unterstützung*

Schulhausinterne Lösungen der Schulung und Unterstützung verhaltensauffälliger Schülerinnen und Schüler sind erzieherisch wirksam (Hartke 2000). Dies hängt damit zusammen, dass (i) schulische Integration ein protektiver Faktor ist (s.u.), dass es sich (ii) bei Verhaltensauffälligkeiten zumal im Grundschulalter um einen Kompositionseffekt handelt, für den die Klassenkonstellation wesentlich ist (Baier & Windzio 2006) und dass (iii) Prävention – und damit nieder- wie auch hochschwellige Intervention – einen konsistenten institutionellen Kontext erfordert (Schmid et al. 2008; Leuzinger-Bohleber 2009).

Rein organisatorisch spielen dabei die Voraussetzungen an Ressourcen und Räumlichkeiten eine wesentliche Rolle:

- Der Bedarf an Ressourcen für die Integration verhaltensauffälliger Schülerinnen und Schüler ist hoch und wird von den zuständigen Schulbehörden oft unterschätzt (Barsch, Bendokat & Brück 2008; Preuss-Lausitz & Textor 2008).
- Bei den Ressourcen werden oft zeitliche Ressourcen der Lehrpersonen in Form von Unterrichtslektionen und Unterrichtspensen genannt (Willerscheidt 2008). Ebenfalls eine Ausprägung zeitlicher Ressourcen sind kleine Gruppengrössen, die als wichtiger Faktor für eine gelingende Integration angesehen werden (ebd.). Eine Zahl, die in diesem Zusammenhang genannt wird, ist die Obergrenze von 20 Schülerinnen und Schüler pro Klasse (Hieneman, Dunlap & Kincaid 2005). Neben der absoluten Klassengrösse ist auch der Anteil verhaltensauffälliger Schülerinnen und Schüler in der Gruppe massgebend: Sind in einer Klasse mehr als vier Kinder oder Jugendliche mit Verhaltensauffälligkeiten integriert, lassen sich allgemein negative Auswirkungen auf das Klassenklima beobachten (Müller 2008).
- Im Umgang mit verhaltensauffälligen Schülerinnen und Schülern spielt die Gestaltung der Umgebung, insbesondere der Unterrichtsräume, eine wesentliche Rolle. Dabei ist auf eine möglichst optimale funktionale Ausstattung der Räume zu achten (Willerscheidt 2008). Dazu gehört beispielsweise eine Einrichtung, die Arbeitsergonomie und Konzentration unterstützt, in der sich die Schülerinnen und Schüler wohlfühlen und in der Rückzugsmöglichkeiten vorhanden sind.

### *Multimodalität*

Die Breite der Indikationsgruppen und die Komplexität von Verhaltensauffälligkeiten erfordern eine korrespondierende Breite und Komplexität an Formen der Schulung und Unterstützung. Schulhausintern müssen Interventionen daher multimodal konzeptuali-

siert und applikabel sein (Hieneman, Dunlap & Kincaid 2005; Reis, Trockel & Mulham 2007; Müller 2008; Drilling 2005; s.a. Kap. 2).

Diesbezüglich sind näherhin eine Reihe von Punkten hervorzuheben:

– *Erfassungs- und Interventionsformen*

- Es gibt, auch und gerade für den schulischen Kontext, eine Vielfalt an validen und benutzerfreundlichen Erfassungsinstrumenten (Petermann & Petermann 2006; Rickers 2007; Caldarella et al. 2008) und eine Vielfalt an fundierten, gut erprobten Interventionsformen für verschiedene Altersstufen und Indikationsgruppen (Hillenbrand 2003). Verschiedene Studien haben die Wirkung spezifischer Fördermassnahmen und/oder spezifischer Trainings- und Förderprogramme evaluiert.
  - Der Ansatz des verhaltensorientierten Elterntrainings (BPT) erwies sich in einer Untersuchung von McCart (2006) als wirkungsvoll, ebenso wie die kognitive Verhaltenstherapie (Hieneman, Dunlap & Kincaid 2005).
  - Der Einsatz von älteren, sozial stabilen Schülerinnen und Schüler als Partner oder «Buddies» erscheint vielversprechend (Müller 2008).
  - Die Programme «Fit und stark fürs Leben» und das Elterntaining «Triple P» wurden im Rahmen der ESSKI-Studie mit positiven Ergebnissen evaluiert (Schmid et al. 2008).
  - Das Programm «Faustlos» zum Training gewaltfreier Konfliktstrategien wurde neben anderen Methoden psychotherapeutischer Beratung im Bereich der Frühprävention mit ermutigenden Ergebnissen evaluiert (Leuzinger-Bohleber 2009).
  - Die Methode der funktionalen Verhaltensanalyse (FBA) wurde von McIntosh (2008) evaluiert und für die Arbeit mit verhaltensauffälligen Schülerinnen und Schülern als geeignet eingeschätzt.

– *Unterricht und Didaktik*

- Eine geeignete und angepasste Unterrichtsgestaltung erweist sich als zentraler Faktor. Verhaltensauffällige Schülerinnen und Schüler in integrativen Projekten werden zwar oft in der Regelklasse beschult, erhalten dort aber wenig fachliche und pädagogische Unterstützung (Wagner 2006).
- Ein zentraler Aspekt der Unterrichtsgestaltung ist generell die Beziehung zwischen Lehrperson und Schülerinnen und Schülern. Beim integrativen Unterricht mit verhaltensauffälligen Schülerinnen und Schülern ist dieser Faktor von besonderer Bedeutung, weil einerseits die Beziehung oft durch das auffällige Verhalten negativ belastet wird, andererseits gerade hier ein empathischer und positiver Umgangsstil wichtig ist (Visser 2005; Textor 2008; Preuss-Lausitz & Textor 2008; Leitner, Ortner & Ortner 2008).
- In diesem Sinne sind auch die Einstellungen der Lehrperson zu ihren Schülerinnen und Schülern mit Verhaltensauffälligkeiten und auch zu verschiedenen Formen der Unterstützung und Förderung ein wichtiger Faktor. Die Einstellungen von Lehrpersonen gegenüber verhaltensauffälligen Schülerinnen und Schülern sind eher negativ (Goetze 2008). Sie beeinflussen sowohl mögliche Probleme im Unterricht als auch die Effektivität getroffener Unterstützungsmassnahmen und Interventionen (Sherman, Rasmussen & Baydala 2008).
- Als Gelingensbedingung integrativer Schulung wird die Möglichkeit angesehen, das Verhalten verhaltensauffälliger Schülerinnen und Schüler innerhalb des

Klassenunterrichts in der Regelklasse angemessen kontrollieren zu können (Goetze 2008). Dabei spielt eine wichtige Rolle, dass feste, klassenübergreifende Sozialregeln und konsequent umgesetzte Folgen bei Übertretung dieser Regeln im Team etabliert sind (Visser 2005; Müller 2008; Haymoz, Herrmann & Lucia 2008) und dass klare, transparente Anforderungen an das Verhalten der Schülerinnen und Schüler gestellt werden (Visser 2005, Textor 2008).

- In jüngerer Zeit oft propagierte *Zero Tolerance*-Modelle dagegen, also rigide Interventionen mit «Null Toleranz» und massiven negativen Konsequenzen bei auffälligem Verhalten, sind in ihrer Wirkung empirisch schlecht belegt und werden als kontraindiziert angesehen (Hieneman, Dunlap & Kincaid 2005).
- Die Erziehungs- und Unterrichtsarbeit mit verhaltensauffälligen Schülerinnen und Schülern zeichnet sich im Bereich der Didaktik oftmals durch einen hohen Grad von Strukturierung aus (Barsch, Bendokat & Brück 2008).
- Eine wichtige didaktische Möglichkeit zur Unterstützung von verhaltensauffälligen Schülerinnen und Schülern ist die innere Differenzierung des Unterrichts (Preuss-Lausitz & Textor 2008). Aspekte wie die Differenzierung des Anspruchsniveaus, eine strukturierte und wohldosierte Öffnung des Unterrichts für Mitbestimmung durch die Schülerinnen und Schüler oder häufige Gelegenheiten zur Arbeit in kooperativen Unterrichtsformen erweisen sich als unterstützend (Textor 2008).
- Daneben existiert ein beachtliches Repertoire an Strategien für Lehrpersonen, um Verhaltensauffälligkeiten zu managen (Kaff, Zabel & Milham 2007).
- Zusätzlich unterstützend wirkt es, wenn Schülerinnen und Schülern mit Verhaltensauffälligkeiten positive Perspektiven auch ausserhalb der intellektuellen Leistungsanforderungen der Schule vermittelt werden können (Haymoz, Herrmann & Lucia 2008).

– *Bedeutung der Vermittlung von Bewältigungs- und Problemlösestrategien*

- Das Fehlen von und die entsprechende Arbeit an adäquaten Bewältigungs- und Problemlösestrategien wird auf individueller Ebene als zentrales Element betont (Littell, Popa & Forsythe 2005; Gutschner 2005; Petermann & Eid 2006; Reis, Trockel & Mulhall 2007; Rickers 2007; Caldarella et al. 2008; Goetze 2008; Leitner, Ortner & Ortner 2008; Barth 2009).
- Dies schliesst auch die universelle Prävention ein, da sie an Bewältigungs- und Problemlösestrategien ansetzt (Hieneman, Dunlap & Kincaid 2005). In diesem Zusammenhang sei nochmals auf die bereits erwähnten Trainings- und Förderprogramme verwiesen (vgl. S. 36).

*Multiprofessionalität*

Verhaltensauffälligkeiten sind Störungen, die in der Regel eine multikausale Ätiologie aufweisen. Neben dem Schulkontext spielen auch der Peerkontext (s. Fragestellung 2) und vor allem der Familienkontext eine wesentliche Rolle. Elterngewalt ist ein starker Prädiktor von Verhaltensauffälligkeiten (Baier & Windzio 2006; Caldarella et al. 2008), auch ein strafend-inkonsistenter Erziehungsstil wird dafür verantwortlich gemacht (Kassis 2005). Anderen Studien zufolge kommen 65% der Kinder mit Verhaltensauffälligkeiten aus familiär stark belasteten Verhältnissen (Preuss-Lausitz & Textor 2008). Um diesen Störungen gerecht zu werden, reicht ein eindimensionaler Zugang meist nicht aus. Eine koordinierte Zusammenarbeit verschiedener Systeme, Institutionen und Berufsgruppen ist oft hilfreich oder gar notwendig.

Dazu ist festzuhalten:

- Die Kooperation innerhalb des Schulteams ist eine wesentliche Gelingensbedingung und unterstützt die Integration verhaltensauffälliger Schülerinnen und Schüler (Goetze 2007). Vorhandene interventive und präventive Angebote für die ganze Schule erleichtern nachweislich die individuelle Förderung von Schülerinnen und Schüler (Preuss-Lausitz & Textor 2008), was auch in den modellhaften Beiträgen betont und illustriert wird (Drilling 2005).
- Generell spielen fachspezifisches und therapeutisches Know-how eine wesentliche Rolle. So wird gefordert, therapeutische Ressourcen (Willerscheidt 2008) bzw. die ohnehin in der Erziehungshilfe stark vertretene Sozialpädagogik und Schulsozialarbeit (Hillenbrand 2003; Drilling 2005) verstärkt in die integrative Förderung mit einzubeziehen. Verschiedene Ergebnisse weisen auf die Bedeutung enger Kooperation hin, z.B. zwischen Schule, Eltern und Jugendamt (Müller 2008).
- Unterstützt werden kann eine solche interdisziplinäre Kooperation durch die Entwicklung einer gemeinsamen Terminologie und einer integrativen Praxis (Visser 2005). Dabei ist es hilfreich, wenn Ziele möglichst scharf und evaluierbar formuliert werden (Hartke 2000).

#### *Schulische Integration als protektiver Faktor*

Hervorzuheben ist, dass integrative Formen der Schulung und Unterstützung einen protektiven Faktor darstellen. Zu erwähnen sind hier insbesondere die folgenden Punkte:

- Verhaltensauffälligkeiten scheinen zumal im Primarschulalter auf individueller Ebene nicht prognostizierbar zu sein. Es handelt sich vielmehr um einen Kompositionseffekt, der mit schulischer Selektion (Übergang auf weiterführende Schulformen) und dem Eintritt ins Jugendalter modellierbar ist (Baier & Windzio 2006; Reis, Trockel and Mulhall 2007). Die Schulform stellt in verschiedenen Untersuchungen einen signifikanten Risikofaktor dar (Littell, Popa & Forsythe 2005; Rickers 2007).
- Auf die Bedeutung sozialer und psychosozialer Integration wird wiederholt hingewiesen. Neben der Beziehung zu den Lehrpersonen spielen eine integrative Schulkultur (Baier & Windzio 2006; Haymoz, Herrmann & Lucia 2008), soziale Unterstützung und Integration im Schulfeld (Wagner 2006; Rickers 2007) und der enge Zusammenhang von Schulerfolg und Schulnoten mit positivem Verhalten bzw. von schlechten Schulnoten als Prädiktor von Verhaltensauffälligkeiten (Baier & Windzio 2006; Oswald 2006; Goetze 2008) eine Rolle für einen günstigen Verlauf kindlicher und jugendlicher Delinquenz.

## **Fragestellung 2: Auswirkungen auf Mitschüler/innen, Lehr- und Fachpersonen**

### **ZENTRALE PUNKTE**

---

- Der Peerbezug ist von zentraler Bedeutung für Schülerinnen und Schüler mit Verhaltensauffälligkeiten.
  - Von Interventionen zugunsten verhaltensauffälliger Schülerinnen und Schüler können auch Mitschülerinnen und Mitschüler sowie Fachkräfte und Lehrpersonal profitieren, beispielsweise im Rahmen universeller Prävention.
  - Lehrpersonen beklagen vor allem einen Mangel an Handlungswissen und praktikablen kooperativen Unterstützungsmöglichkeiten.
- 

### *Peerbezug*

Allgemein spielt neben dem familiären Umfeld auch die sogenannte Peergroup eine wichtige Rolle für das Verhalten der Kinder und Jugendlichen. Es sind näherhin die folgenden Punkte zu betonen:

#### *Peers und soziale Integration*

- Die Zugehörigkeit zu «problematischen Gangs», also Gruppierungen, die zu Gewalt und Delinquenz neigen, fördert das Auftreten von Verhaltensauffälligkeiten (Oswald 2006; Haymoz, Herrmann & Lucia 2008). Delinquente Peergroups wirken identitätsstiftend (belastungsbewältigend und kompensatorisch) und als Integrationsfeld für schwer delinquente Jugendliche (Rickers 2007).
- Je mehr sozial stabile Freundschaften verhaltensauffällige Kinder haben, in denen sie vertrauliche Unterstützung erleben können, desto geringer sind die Verhaltensauffälligkeiten (Uhlendorff 2005). Auf die Bedeutung sozialer und psychosozialer Integration wurde bereits verwiesen (vgl. S. 38).
- Bezüglich der sozialen Dimension von Integration zeigt sich ein tendenziell positives Bild: Schülerinnen und Schüler mit Verhaltensauffälligkeiten fühlen sich im Mittel in der Klasse gleich wohl wie ihre Kameradinnen und Kameraden (Preuss-Lausitz & Textor 2008). Trotzdem bleiben verhaltensauffällige Schülerinnen und Schüler im Vergleich mit nicht verhaltensauffälligen eher unbeliebt und haben unter integrativen Bedingungen ein eher tieferes Selbstkonzept (Wagner 2006; Goetze 2007; Reis, Trockel & Mulhall 2007; Barsch, Bendokat & Brück 2008; Müller 2008).

#### *Peers im Unterricht*

- Prosoziale Schülerinnen und Schüler werden durch den Kontakt mit verhaltensauffälligen Peers in ihrem eigenen Verhalten kaum negativ beeinflusst. Im Gegenteil sind oft positive Wirkungen auf die verhaltensauffälligen Schülerinnen und Schüler zu erwarten (Baier & Windzio 2006; Rickers 2007; Caldarella et al. 2008; Müller 2008; Textor 2008).
- Konsequentes Einhalten von Regeln und Strukturen in Gruppen und ein enger Kontakt zwischen Eltern und Kind verringern das Risiko einer negativen Beeinflussung zwischen Peers (Müller 2008).
- Befragte Lehr- und Fachpersonen sind mehrheitlich der Meinung, dass die Integration verhaltensauffälliger Schülerinnen und Schüler sinnvoll ist. Die Wirkungen der Integration auf die schulischen Leistungen werden von ihnen positiv

eingeschätzt (Kaff, Zabel & Milham 2007; Preuss-Lausitz & Textor 2008; Beaudin, Knuth & Benner 2008).

### *Handlungswissen und Unterstützung*

Verschiedene Studien zeigen, dass nicht nur die Einstellung der Lehrpersonen, sondern auch ihr fachliches Wissen über die vorhandenen Verhaltensauffälligkeiten wichtig ist. Lehrpersonen mit mehr Wissen und mit einer besseren Ausbildung im Bereich auffälligen Verhaltens haben eher positive Einstellungen zu den betroffenen Kindern (Humphrey 2008). Viele Lehrpersonen beklagen aber fehlendes Wissen über eine effektive Arbeit mit verhaltensauffälligen Schülerinnen und Schüler und fühlen sich in diesem Bereich unzureichend ausgebildet (Wagner 2006). Die Ausbildungsrelevanz verdient möglicherweise mehr Aufmerksamkeit als bisher (Hillenbrand 2003), zumal Lehrpersonen nicht nur für den Erfolg von Unterricht in integrativen Klassen zentrale Akteure sind, sondern auch für die Effektivität von therapeutischen Interventionen (Littell, Popa & Forsythe 2005; Sherman, Rasmussen & Baydala 2008; Gutschner 2005).

- Auf die Bedeutung von Schulerfolg und Schulnoten wurde bereits hingewiesen (vgl. S. 38).
- Hintergrundinformationen sind oftmals wesentlich. Die Situation im familiären Umfeld ist neben dem Peerbezug eine zentrale Variable für die Erklärung auffälligen Verhaltens auch in der Schule und im Unterricht. Neben schulischen und psychologischen Merkmalen ist die elterliche Kontrolle ein wichtiger Faktor (Haymoz, Herrmann & Lucia 2008; s.a. Fragestellung 1). Studien zeigen, dass die gesundheitlichen und ökonomischen Belastungen der Familien noch zu wenig beachtet werden (Preuss-Lausitz & Textor 2008).
- Multiprofessionelle Zusammenarbeit ist oftmals wesentlich; dies wurde oben bereits ausgeführt (vgl. S. 37).
- Bei der didaktischen Umsetzung integrativer Förderung zeigt sich näherhin, dass Teamteaching positive Auswirkungen auf das aufgabenbezogene Verhalten der Schülerinnen und Schüler hat und störungsreduzierend wirkt. Ein getrenntes Unterrichten der verhaltensauffälligen Kinder in Kleingruppen- oder Einzelsituationen erweist sich dagegen nicht als effektiv (Preuss-Lausitz & Textor 2008). Auf die Bedeutung klarer Regeln und Strukturen für die Peerbeeinflussung wurde bereits hingewiesen (vgl. S. 37).
- Von spezifischen Interventionen, die in Klassen mit integrierten verhaltensauffälligen Schülerinnen und Schüler durchgeführt werden, können auch Mitschülerinnen und Mitschüler sowie die Lehrperson und weitere Fachkräfte profitieren. So entfaltete beispielsweise ein verhaltensorientiertes Elterntraining neben den Wirkungen auf die Zielgruppe auch präventive Wirkungen zur Vorbeugung von Verhaltensauffälligkeiten (Hieneman, Dunlap & Kincaid 2005); die Früherkennung individueller Schwierigkeiten konnte sich allgemein wesentlich verbessern (Caldarella et al. 2008); und eingesetzte Kommunikations- und Managementstrategien hatten teils fallübergreifenden Charakter und kamen nicht nur den verhaltensauffälligen Schülerinnen und Schülern zugute (Kaff, Zabel & Milham 2007). Insofern Verhaltensauffälligkeiten stark kontextinduziert sind, muss ohnehin auch im und mit dem Kontext gearbeitet werden, nicht isoliert am individuellen Verhalten (Vernooij 2000; Reinecker 2006).



### **Fragestellung 3: Konsequenzen für die Integration verhaltensauffälliger Schülerinnen und Schüler**

#### **ZENTRALE PUNKTE**

---

- Ein eigentlicher empirischer Vergleich integrativer und separativer Formen der Schulung und Unterstützung von verhaltensauffälligen Schülerinnen und Schüler ist aufgrund der Studienlage nicht möglich.
  - Es gibt deutliche Hinweise darauf, dass schulische Integration ein wesentlicher protektiver Faktor ist und Interventionen bei Verhaltensauffälligkeiten günstig beeinflussen kann.
- 

Aufgrund der Studienlage ist ein eigentlicher Vergleich integrativer und separativer Schulung und Unterstützung bei Verhaltensauffälligkeiten nicht möglich. Die meisten der analysierten empirischen Beiträge konzentrieren sich darauf, Faktoren im komplexen Geschehen «Verhaltensauffälligkeit» zu identifizieren, um damit das Verständnis von Präventions- und Interventionsmöglichkeiten zu verbessern. Bezüglich der Angebotsform – intern vs. extern, integrativ vs. separativ – sind die Aussagen, wo vorhanden, uneindeutig und meist nicht empirisch vergleichend.

Die Hinweise auf die erhebliche Bedeutung der schulischen Integration verhaltensauffälliger Schülerinnen und Schüler sind dennoch deutlich. Dabei spielen vor allem folgende Gesichtspunkte eine Rolle, auf die bereits hingewiesen wurde:

- Schulische Integration ist ein protektiver Faktor (vgl. S. 38).
- Sie ist zu verstehen im Sinne sozialer und psychosozialer Integration, wobei der Einfluss schlechter Schulnoten und Schulleistungen nicht übersehen werden darf (vgl. S. 38).
- Sie erfolgt im Fall von Verhaltensauffälligkeiten mit Vorteil schulhausintern, multimodal und multiprofessionell. Es stehen eine Vielfalt von Erhebungs- und Interventionsmöglichkeiten zur Verfügung (vgl. S. 35 ff.).
- Beeinflussbare Faktoren sind dann insbesondere die Klassenkonstellation, die Lehrer-Schüler-Beziehung, der Peereinfluss und die Vermittlung von Bewältigungs- und Problemlösestrategien, präventive Massnahmen eingeschlossen (vgl. S. 35–39).

Zu ergänzen und zu akzentuieren sind dazu noch folgende Punkte:

- In der summativen Einschätzung kommen verschiedene Studien zum Schluss, dass die Integration von verhaltensauffälligen Schülerinnen und Schülern auch dann sinnvoll ist, wenn sie erst in späteren Grundschuljahren beginnt (Textor 2008; Preuss-Lausitz & Textor 2008). Integrative Förderung bietet die Chance, soziales und schulisches Scheitern von Kindern mit Verhaltensauffälligkeiten erfolgreicher zu verhindern als separative Förderung und ist ökonomisch effizient (Preuss-Lausitz & Textor 2008). Allerdings erfordert gelingende Integration eine systematische und geplante Herangehensweise und ist mit entsprechendem Aufwand verbunden (Goetze 2007). Dabei werden vor allem eine angemessene Ausbildung der Lehrpersonen und ausreichende Ressourcen als wichtige Gelingensbedingungen genannt (Barsch, Bendokat & Brück 2008). Die meisten vorliegenden Daten weisen einheitlich darauf hin, dass die Integration von Schülerinnen und Schüler mit Verhaltensauffälligkeiten besser geeignet ist als die Separation: «General educational settings (in contrast to segregated programs) may provide a better context for developing appropriate, generalizable skills

that enable EBD students to function competently in the home, school, and community» (Hieneman, Dunlap & Kincaid 2005, S. 779).

- Demgegenüber wird auf massive mögliche negative Wirkungen einer segregierten Schulung verhaltensauffälliger Kinder hingewiesen: Aus soziologischer Perspektive kann davon ausgegangen werden, dass die segregierte Schulung von Kindern mit Verhaltensauffälligkeiten sogar zu einer Verstärkung der Verhaltensprobleme führen kann (Barth 2009). Durch die Konzentration verhaltensauffälliger Schülerinnen und Schüler in Sonderschulen und Sonderklassen mangelt es an positiven Rollenvorbildern und an sozial stabilen Peers. Es kann zudem zu einer Aufschaukelung problematischer Verhaltensweisen und zu Re-Traumatisierungen kommen, die den betroffenen Kindern schaden und die Verhaltensprobleme verschärfen können (Willerscheidt 2008). Auf integrative Massnahmen zu verzichten ist vermutlich selbst in Fällen schwerer Delinquenz von Nachteil (Gutschner 2005).

Zusammenfassend lässt sich sagen, dass über alle Indikationsgruppen hinweg gerade in der Schule einige der Risikofaktoren für Verhaltensauffälligkeiten zusammenlaufen, die beeinflussbar sind. Dies bietet im komplexen, multifaktoriellen Geschehen gewisse Chancen auch dann, wenn andere wesentliche Faktoren – vor allem Elternhaus und Erziehungsstil – nicht beeinflusst werden können. Es sei nochmals hervorgehoben, dass die schulische Arbeit an und mit verhaltensauffälligen Schülerinnen und Schülern Hilfen für alle Beteiligten erforderlich macht, Lehrpersonen und Fachkräfte inbegriffen.

## Limitationen der Analyse

Abschliessend ist auf einige Limitationen der Analyse hinzuweisen. So unterliegt das untersuchte Datenmaterial selbst gewissen Einschränkungen:

- Es finden sich kaum Längsschnittdaten und nur wenige grössere, vertrauenswürdige Studien.
- Es fand sich kein eigentlicher Vergleich separativer und integrativer Formen der Schulung und Unterstützung verhaltensauffälliger Schülerinnen und Schüler.

Ferner sind einige Limitationen des Vorgehens zu nennen:

- Ein Beizug von externen Expertinnen und Experten bzw. Stakeholdern wäre unter Validierungsgesichtspunkten durchaus zu begrüssen gewesen, zumal auf ein qualitatives Screening der analysierten Beiträge verzichtet wurde.
- Durch den systematischen Review von Publikationen mit Erscheinungsjahr 2005 oder später wurden ältere, aber gewichtige und potenziell informative Studien nicht gefunden. Zwar ist davon auszugehen, dass sie sich in den neueren Beiträgen niederschlagen, dies wurde im Lauf der Analyse jedoch nicht systematisch kontrolliert.
- Zehn Titel, die den engeren Auswahlkriterien entsprachen, konnten nicht rechtzeitig beschafft werden und finden sich nun unter der nicht berücksichtigten Literatur (Cierpka 2005; Lauth & Schlottke 2005; Naumann 2005; Schuster, Kuhn & Uhlendorff 2005; Smolenski 2006; Ettrich, Herbst & Pampel 2007; Gasteiger-Klicpera, Julius & Klicpera 2008; Leyendecker 2008; Pinquart & Silbereisen 2008; Twemlow & Fonagy 2009). Allenfalls wurden potenziell aufschlussreiche Beiträge dadurch nicht in die Synopse einbezogen.
- Der Bericht bemüht sich um eine möglichst neutrale Wiedergabe wesentlicher Gesichtspunkte, wie sie in der Literatur gefunden wurden. Eine eigene Interpretation und Bewertung, die über die Identifikation und Wahl der relevanten Gesichtspunkte hinausgeht, war zu vermeiden. Die vorgelegte Analyse sollte daher eher als Ausgangs- denn als Endpunkt verstanden werden. Schliesslich sind zugunsten des Materialreichtums Abstriche bei der Lesefreundlichkeit in Kauf zu nehmen.

## Literatur

Aus Transparenzgründen wird die Literatur abschnittsweise angegeben. Ausschlaggebend für die Einordnung eines Beitrags ist, ob er a) im Rahmen der Vorarbeiten oder im Rahmen der eigentlichen Literatursuche identifiziert wurde und ob er b) in die Synopse aufgenommen worden ist oder nicht. Die Beiträge sind mit einer Zählung versehen, die vor dem jeweiligen Abschnitt kurz erläutert wird.

Bei Internetquellen wurde die URL mit Stichtag 2. Dezember 2009 überprüft.

### A. Im Rahmen von Vorarbeiten herangezogene Literatur

#### A.1 Zitierte theoretische Literatur

Diese Literatur wurde im Rahmen von Vorarbeiten herangezogen, ist jedoch nicht Bestandteil der Synopse.

- [1] Bildungsdirektion Kanton Zürich (2006), Das Volksschulgesetz in Kürze. URL = [http://www.vsa.zh.ch/internet/bi/vsa/de/projekte/home.SubContainerList.SubContainer5.ContentContainerList.0003.DownloadFile.pdf?CFC\\_ck=1259618040900](http://www.vsa.zh.ch/internet/bi/vsa/de/projekte/home.SubContainerList.SubContainer5.ContentContainerList.0003.DownloadFile.pdf?CFC_ck=1259618040900)
- [2] Bildungsdirektion Kanton Zürich (2007), Sonderpädagogische und unterrichtsergänzende Massnahmen. URL = <http://www.bista.zh.ch/sop/downloads/S0Pbrochure0506.pdf>
- [3] Bless, G. (2004), Schulische Integration – Kritische Aspekte zu ihrer Realisierung innerhalb der Schweizer Bildungssysteme. In A. Kummer Wyss & P. Walther-Müller (Hg.), Integration: Anspruch und Wirklichkeit, Luzern: Edition SZH, 41–56.
- [4] Eberwein, H. & Knauer, S. (Hg.) (2002), Handbuch Integrationspädagogik. Weinheim und Basel: Beltz, 6., vollständig überarbeitete und aktualisierte Aufl.
- [5] Haeberlin, U.; Bless, G.; Moser, U. & Klaghofer, R. (2003), Die Integration von Lernbehinderten. Versuche, Theorien, Forschungen, Enttäuschungen, Hoffnungen. Bern: Haupt, 4., unveränderte Aufl.
- [6] Hollenweger, J. (2006), Die ICF im Spiegel der schweizerischen Sonderpädagogik. Schweizerische Zeitschrift für Heilpädagogik, 51(5): 34–40.
- [7] Liesen, C. (2004), Was unterscheidet Inklusion von Integration? In A. Kummer Wyss & P. Walther-Müller (Hg.), Integration: Anspruch und Wirklichkeit, Luzern: Edition SZH, 67–86.
- [8] Merton, R.K. (1995), Soziologische Theorie und soziale Struktur. Berlin: de Gruyter.
- [9] Myschker, N. (1993), Verhaltensstörungen bei Kindern und Jugendlichen. Stuttgart: Kohlhammer.
- [10] Suri, H. & Clarke, D. (2009), Advancements in Research Synthesis Methods: From a Methodologically Inclusive Perspective. Review of Educational Research, 79(1): 395–430. Review of Educational Research.
- [11] UNESCO (2005), Guidelines for inclusion – Ensuring access to education for all. URL = <http://unesdoc.unesco.org/images/0014/001402/140224e.pdf>

#### A.2 In die Synopse aufgenommene Literatur

Wie in Kap. 2 ausgeführt wurden 12 im Vorfeld identifizierte Arbeiten in die Analyse aufgenommen (vgl. S. 9). Ein Handbuch ist dabei mit zwei Beiträgen vertreten (Hartke 2000; Vernooij 2000), wobei es selbst nicht aufgeführt wird; es ergibt sich die Zählung von 13 Titeln.

- [1] Bärsch, W. (1999), Menschen mit Verhaltensauffälligkeiten. In J. Fengler & G. Jansen (Hg.), Handbuch der Heilpädagogischen Psychologie, Stuttgart: Kohlhammer, 3., überarb. und erw. Aufl., 190–211.

- [2] Barsch, S.; Bendokat, T. & Brück, M. (2008), Zur schulischen Integration von Schülerinnen und Schülern mit Verhaltensstörungen – Anfragen an die Integrations- und Sonderpädagogik. Heilpädagogik online, 7(2): 3–12, URL = <http://heilpaedagogik-online.com/track.php?id=ho0208>
- [3] Barth, D. (2009). Abweichendes Verhalten und Disziplinschwierigkeiten in der Schule als Problem der sozialen Ordnung. Vierteljahresschrift für Heilpädagogik und ihre Nachbargebiete 4 / 2009.
- [4] Bundschuh, K. (2007), Verhaltensauffälligkeiten. In K. Bundschuh; U. Heimlich & R. Krawitz (Hg.), Wörterbuch Heilpädagogik, Bad Heilbrunn: Klinkhardt, 3., überarb. Aufl., 287–289.
- [5] Goetze, H. (2007). Verhaltensstörungen. In: Borchert, J. (Ed.). Einführung in die Sonderpädagogik. München: Oldenbourg, S. 297-332.
- [6] Goetze, H. (2008), Verhaltensgestörte in Integrationsklassen – Fiktionen und Fakten. Heilpädagogik online, 7(2): 32–52, URL = <http://heilpaedagogik-online.com/track.php?id=ho0208>
- [7] Hartke, B. (2000), Verhaltensstörungen. In J. Borchert (Hg.), Handbuch der Sonderpädagogischen Psychologie, Göttingen: Hogrefe, 453–463.
- [8] Hillenbrand, C. (2001), Verhaltensstörung, Verhaltensgestörte, Verhaltensgestörtenpädagogik. In G. Antor & U. Bleidick (Hg.), Handlexikon der Behindertenpädagogik: Schlüsselbegriffe aus Theorie und Praxis, Stuttgart: Kohlhammer, 144–148.
- [9] Hillenbrand, C. (2003), Pädagogische Interventionen bei Gefühls- und Verhaltensstörungen. In A. Leonhardt & F.B. Wember (Hg.), Grundfragen der Sonderpädagogik. Bildung – Erziehung – Behinderung, Weinheim: Beltz, 518–544.
- [10] Müller, C. (2008), Zur Frage einer Beeinflussung des Sozialverhaltens von Kindern und Jugendlichen durch verhaltensauffällige Mitschüler. Heilpädagogik online, 7(2): 66–84, URL = <http://heilpaedagogik-online.com/track.php?id=ho0208>
- [11] Rost, D.H. (2006), Handwörterbuch Pädagogische Psychologie, Bd. 3. Weinheim: Beltz.
- [12] Vernooij, M.A. (2000), Verhaltensstörungen. In J. Borchert (Hg.), Handbuch der Sonderpädagogischen Psychologie, Göttingen: Hogrefe, 32–45.
- [13] Willerscheidt, J. (2008), Ist die Integration von SchülerInnen mit Verhaltensstörungen möglich? Heilpädagogik online, 7(2): 53–65, URL = <http://heilpaedagogik-online.com/track.php?id=ho0208>

## B. Im Rahmen der Literatursuche identifizierte Literatur

### B.1 In die Synopse aufgenommene Literatur

Von den 71 Titeln aus der Literatursuche (vgl. S. 10) wurden 28 analysiert. Zwei Handbücher sind dabei mit je zwei Beiträgen vertreten (Drilling 2005; Kassis 2005 sowie Petermann & Petermann 2006; Reinecker 2006), wobei sie selbst nicht aufgeführt werden; es ergibt sich die Zählung von 30 Titeln.

- [1] Baier, D. & Windzio, M. (2006), Gewalt unter Kindern im Kontext der Grundschule. Praxis der Rechtspsychologie, 16: 53–81.
- [2] Beaudoin, K.M.; Knuth, R. & Benner, G.J. (2008), Social Validation of Services for Youth with Emotional and Behavioral Disorders: A Comparative Study. International Journal of Special Education, 23(1): 1–7.
- [3] Caldarella, P.; Young, E.L.; Richardson, M.J.; Young, B.J. & Young, K.R. (2008), Validation of the Systematic Screening for Behavior Disorders in Middle and Junior High School. Journal of Emotional and Behavioral Disorders, 16(2): 105–117.

- [4] Drilling, M. (2005), Abschied von isolierten Lösungen schulischer Gewaltprävention: Perspektiven eines integrativen Koooperationsmodells zwischen Sozialer Arbeit und Schulpädagogik. In J. Küchenhoff; A. Hügli & U. Mäder (Hg.), Gewalt. Ursachen, Formen, Prävention, Giessen: Psychosozial-Verlag, 201–224.
- [5] Gauck, L. & Trommsdorff, G. (2009), Probleme hochbegabter Kinder aus Sicht von Kindern, Eltern und Lehrern. *Psychologie in Erziehung und Unterricht*, 56(1): 27–37.
- [6] Gutschner, D. (2005), Welche Massnahmen machen Sinn? Auszug der Ergebnisse einer prospektiven Langzeitstudie mit dissozialen Jugendlichen in der Schweiz. In N. Saimeh (Hg.), Was wirkt? Praevention, Behandlung, Rehabilitation Forensik, Bonn: Psychiatrie-Verlag, Bd. 20, 107–117. Eickelborner Fachtagung Bonn.
- [7] Haymoz, S.; Herrmann, L.; Lucia, S. & Killias, M. (2008), Zunehmende Jugenddelinquenz – eine Herausforderung auch für die Schule. In H.C. Steinhausen & C. Bessler (Hg.), Jugenddelinquenz: Entwicklungspsychiatrische und forensische Grundlagen und Praxis, Stuttgart: Kohlhammer, 50–63.
- [8] Hermer, M. & Röhrle, B. (2008), Handbuch der therapeutischen Beziehung. Tübingen: DGVT Deutsche Gesellschaft fuer Verhaltenstherapie.
- [9] Hieneman, M.; Dunlap, G. & Kincaid, D. (2005), Positive Support Strategies for Students with Behavioral Disorders in General Education Settings. *Psychology in the Schools*, 42(8): 779–794.
- [10] Humphrey, N. (2009), Including Students with Attention-Deficit/Hyperactivity Disorder in Mainstream Schools. *British Journal of Special Education*, 36(1): 19–25.
- [11] Kaff, M.S.; Zabel, R.H. & Milham, M. (2007), Revisiting Cost-Benefit Relationships of Behavior Management Strategies: What Special Educators Say about Usefulness, Intensity, and Effectiveness. *Preventing School Failure*, 51(2): 35–45.
- [12] Kassis, W. (2005), Über die verschlungenen Beziehungen zwischen Erziehungsstil und Gewalterfahrungen männlicher Jugendlicher. In J. Küchenhoff; A. Hügli & U. Mäder (Hg.), Gewalt. Ursachen, Formen, Prävention, Giessen: Psychosozial-Verlag, 175–199.
- [13] Leitner, W.G.; Ortner, A. & Ortner, R. (2008), Handbuch Verhaltens- und Lernschwierigkeiten. Weinheim: Beltz, 7., überarb. und erw. Aufl.
- [14] Leuzinger-Bohleber, M.; Fischmann, T. & Lebigier-Vogel, J. (2009), «Weisst du, manchmal möchte ich nicht mehr leben ...» Frühprävention als Stärkung der Resilienz gefährdeter Kinder? Beobachtungen und Ergebnisse aus der Frankfurter Präventionsstudie. In R. Haubl; F. Dammasch & H. Krebs (Hg.), Riskante Kindheit. Psychoanalyse und Bildungsprozesse, Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht, 87–128.
- [15] Littell, J.H.; Popa, M. & Forsythe, B. (2005), Multisystemic Therapy for social, emotional, and behavioral problems in youth aged 10-17. *Cochrane Database of Systematic Reviews*, (4).
- [16] McCart, M.R.; Priester, P.E.; Davies, W.H. & Azen, R. (2006), Differential effectiveness of behavioral parent-training and cognitive-behavioral therapy for antisocial youth: A meta-analysis. *Journal of Abnormal Child Psychology*, 34(4): 527–543.
- [17] McIntosh, K.; Brown, J.A. & Borgmeier, C.J. (2008), Validity of Functional Behavior Assessment within a Response to Intervention Framework: Evidence, Recommended Practice, and Future Directions. *Assessment for Effective Intervention*, 34(1): 6–14.
- [18] Oswald, H. (2006), Beziehungen zu Gleichaltrigen und schulisches Lernen in der mittleren Kindheit. In G. Opp; T. Hellbruegge & L. Stevens (Hg.), Kindern gerecht werden. Kontroverse Perspektiven auf Lernen in der Kindheit, Bad Heilbrunn: Klinkhardt, 235–246.
- [19] Petermann, F. & Petermann, U. (2006), Aggressionsdiagnostik. In F. Petermann & M. Eid (Hg.), Handbuch der Psychologischen Diagnostik, Göttingen: Hogrefe, 522–530.

- [20] Preuss-Lausitz, U. & Textor, A. (2006), Verhaltensauffällige Kinder sinnvoll integrieren – eine Alternative zur Schule für Erziehungshilfe. Bericht über eine Evaluationsstudie. Zeitschrift für Heilpädagogik, 57(1): 2–8.
- [21] Reinecker, H. (2006), Verhaltensdiagnostik. In F. Petermann & M. Eid (Hg.), Handbuch der Psychologischen Diagnostik, Göttingen: Hogrefe, 485–493.
- [22] Reis, J.; Trockel, M. & Mulhall, P. (2007), Individual and school predictors of middle school aggression. Youth & Society, 38(3): 322–347.
- [23] Rickers, J. (2007), Jugenddelinquenz und die Bewältigung von Entwicklungsaufgaben vor dem Hintergrund persönlicher Ressourcen- und Belastungskonstellationen. Dissertation am Fachbereich Humanwissenschaften der Universität Osnabrück.
- [24] Schmid, H.; Fäh, B.; Bodenmann, G.; Schönenberger, M.; Lattmann, U.P.; Cina, A.; Kern-Scheffeldt, W. & Anliker, S. (2008), Eltern und Schule stärken Kinder (ESSKI): Ein Mehrebenenansatz zur Förderung der sozialen Kompetenz. In T. Malti & S. Perren (Hg.), Soziale Kompetenz bei Kindern und Jugendlichen: Entwicklungsprozesse und Förderungs-möglichkeiten, Stuttgart: Kohlhammer, 197–213.
- [25] Sherman, J.; Rasmussen, C. & Baydala, L. (2008), The Impact of Teacher Factors on Achievement and Behavioural Outcomes of Children with Attention Deficit/Hyperactivity Disorder (ADHD): A Review of the Literature. Educational Research, 50(4): 347–360.
- [26] Strohmeier, D. (2006), Soziale Beziehungen in multikulturellen Schulklassen. **Dissertation. wo?**
- [27] Textor, A. (2008), Bericht: Sonderpädagogische Förderung im gemeinsamen Unterricht mit Schülern mit dem Förderschwerpunkt emotionale und soziale Entwicklung aus Berlin. Heilpädagogische Forschung, 34(1): 47–57.
- [28] Uhlendorff, H. (2005), Soziale Integration von Jugendlichen in ihren engen Freundeskreis: Zusammenhänge mit abweichendem Verhalten und sozioemotionaler Befindlichkeit. In B.H. Schuster; H.P. Kuhn & H. Uhlendorff (Hg.), Entwicklung in sozialen Beziehungen: Heranwachsende in ihrer Auseinandersetzung mit Familie, Freunden und Gesellschaft, Stuttgart: Lucius und Lucius, 129–147.
- [29] Visser, J. (2005), Key Factors that Enable the Successful Management of Difficult Behaviour in Schools and Classrooms. Education, 33(1): 26–31.
- [30] Wagner, M.; Friend, M.; Bursuck, W.; Kutash, K.; Duchnowski, A.; Sum, W. & Epstein, M. (2006), Educating students with emotional disturbances: A national perspective on school programs and services. Journal of Emotional and Behavioral Disorders, 14(1): 12–30.

### *B.2 Identifizierte, in der Synopse unberücksichtigte Literatur*

Die verbleibenden 41 der insgesamt 71 Titel konnten nicht in die Analyse aufgenommen werden.

- [1] Algozzine, K. & Algozzine, B. (2007), Classroom Instructional Ecology and School-Wide Positive Behavior Support. Journal of Applied School Psychology, 24(1): 29–47.
- [2] Algozzine, K.; Christian, C.; Marr, M.B.; McClanahan, T. & White, R. (2008), Demography of Problem Behavior in Elementary Schools. Exceptionality, 16(2): 93–104.
- [3] Becker, U. (2007), Erste Evaluation im «Projekt Übergang» – einem Förderansatz für Schüler mit erheblichen Beeinträchtigungen in der emotionalen und sozialen Entwicklung. Zeitschrift für Heilpädagogik, 58(12): 497–501.
- [4] Bitsika, V. (2005), Beyond nomothetic classification of behavioural difficulties: Using valued outcomes analysis to deal with the behaviour problems that occur in the classroom. British Journal of Guidance & Counselling, 33(2): 213–225.

- [5] Blair, K.S.C.; Umbreit, J.; Dunlap, G. & Jung, G. (2007), Promoting Inclusion and Peer Participation through Assessment-Based Intervention. *Topics in Early Childhood Special Education*, 27(3): 134–147.
- [6] Cierpka, M. (2005), Möglichkeiten der Gewaltprävention. Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht.
- [7] Connor, D.J. & Lagares, C. (2007), Facing High Stakes in High School: 25 Successful Strategies from an Inclusive Social Studies Classroom. *TEACHING Exceptional Children*, 40(2): 18–27.
- [8] Cooper, P. (2008), Nurturing Attachment to School: Contemporary Perspectives on Social, Emotional and Behavioural Difficulties. *Pastoral Care in Education*, 26(1): 13–22.
- [9] Crawford, T. & Simonoff, E. (2003), Parental views about services for children attending schools for the emotionally and behaviourally disturbed (EBD): a qualitative analysis. *Child Care Health and Development*, 29(6): 481–491.
- [10] Eckhart, M. (2005), Das Potenzial vielfältig zusammengesetzter Schulklassen. Soziale Auswirkungen des gemeinsamen Unterrichts von in- und ausländischen Kindern. *Vierteljahresschrift fuer Heilpädagogik und ihre Nachbargebiete*, 74(1): 15–27.
- [11] Ettrich, C.; Herbst, M. & Pampel, I. (2007), *Verhaltensgestört – was nun?* Marburg: Tectum.
- [12] Gasteiger-Klicpera, B.; Julius, H. & Klicpera, C. (2008), *Sonderpädagogik der sozialen und emotionalen Entwicklung*. Göttingen: Hogrefe.
- [13] Gauck, L. (2007), *Hochbegabte verhaltensauffällige Kinder. Eine empirische Untersuchung*. Dissertation an der Universität Konstanz.
- [14] Hampe, R. (2006), *Tagtraumimagination und bildnerisches Gestalten mit verhaltensauffälligen Kindern und Jugendlichen an Schulen*. *Musik, Tanz und Kunsttherapie*, 17(1): 30–39.
- [15] Hampe, R. & Hegeler, P. (2009), Ästhetisches Gestalten mit verhaltensauffälligen Schülern als Präventionsform an Schulen. In R. Hampe; M. Philipp; D. Ritschl; F. von Sprei & P.B. Stalder (Hg.), *KunstReiz: Neurobiologische Aspekte künstlerischer Therapien*, Berlin: Frank & Timme, 367–389.
- [16] Heath, N.L.; McLean-Heywood, D.; Rousseau, C.; Petrakos, H.; Finn, C.A. & Karagiannakis, A. (2006), Turf and Tension: Psychiatric and Inclusive Communities Servicing Students Referred for Emotional and Behavioural Difficulties. *International Journal of Inclusive Education*, 10(4): 335–346.
- [17] Henggeler, S.W.; Sheidow, A.J. & Lee, T. (2006), Multisystemische Behandlung schwerwiegender Verhaltensprobleme bei Jugendlichen und ihren Familien. *Verhaltenstherapie und Verhaltensmedizin*, 27(4): 491–514.
- [18] Jull, S.K. (2009), Student Behaviour Self-Monitoring Enabling Inclusion. *International Journal of Inclusive Education*, 13(5): 489–500.
- [19] Keil, E.M.; Liyange, M.; Zehnder Schlapbach, S. & Vogt, M. (2005), Unterstützt mit SMILE. Ein integrativ-lösungsorientiertes Therapiekonzept für AD(H)S. *Psychoscope*, 26(5): 11–14.
- [20] Kleemann, C. (2009), Wie der «Terrorist» zum Schulkind wurde. In R. Haubl; F. Damasch & H. Krebs (Hg.), *Riskante Kindheit. Psychoanalyse und Bildungsprozesse*, Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht, 252–268.
- [21] Langfeldt, H.P. (2006), *Psychologie für die Schule*. Weinheim: Beltz.
- [22] Lauth, G.W. & Schlotzke, P.F. (2005), Lernbehinderte Kinder und Jugendliche. In P.F. Schlotzke; R.K. Silbereisen; S. Schneider & G. Lauth (Hg.), *Störungen im Kindes- und Jugendalter: Verhaltensauffälligkeiten*, Göttingen: Hogrefe, 327–348.



- [23] Leyendecker, C. (2008), *Gemeinsam Handeln statt Behandeln. Aufgaben und Perspektiven der Komplexleistung Frühförderung*. München: Reinhardt.
- [24] Lindmeier, C.; Fuchs, B. & Broich, R.P. (2007), *Schwerpunktthema: Sonderpädagogische Biographiearbeit. (Mit 3 Einzelbeiträgen)*. *Sonderpädagogische Förderung*, 52(4): 357–403.
- [25] Lingelbach, C. (2005), *Zur Gestalt einer notwendigen «Auszeit»*. *Zeitschrift für Gestaltpädagogik*, 16(1): 20–29.
- [26] Lohrmann, S. & Bambara, L.M. (2006), *Elementary Education Teachers' Beliefs about Essential Supports Needed to Successfully Include Students with Developmental Disabilities Who Engage in Challenging Behaviors*. *Research and Practice for Persons with Severe Disabilities*, 31(2): 157–173.
- [27] Macnab, N.; Visser, J. & Daniels, H. (2008), *Provision in Further Education Colleges for 14- to 16-Year-Olds with Social, Emotional and Behavioural Difficulties*. *British Journal of Special Education*, 35(4): 241–246.
- [28] Malmgren, K.W.; Causton-Theoharis, J.N. & Trezek, B.J. (2005), *Increasing Peer Interactions for Students with Behavioral Disorders via Paraprofessional Training*. *Behavioral Disorders*, 31(1): 95–106.
- [29] Malmgren, K.W. & Causton-Theoharis, J.N. (2006), *Boy in the Bubble: Effects of Paraprofessional Proximity and Other Pedagogical Decisions on the Interactions of a Student with Behavioral Disorders*. *Journal of Research in Childhood Education*, 20(4): 301–312.
- [30] Mand, J. (2006), *Integration für die Kinder der Mittelschicht und Sonderschulen für die Kinder der Migranten und Arbeitslosen? Über den Einfluss von sozialen und ökonomischen Variablen auf Sonderschul- und Integrationsquoten*. *Zeitschrift für Heilpädagogik*, 57(3): 109–115.
- [31] Naumann, K. (2005), *Aufmerksamkeitsdefizit-/Hyperaktivitätsstörungen: Erscheinungsbild und schulzentrierte Fördermöglichkeiten*. In G. Büttner; F. Sauter & W. Schneider (Hg.), *Empirische Schul- und Unterrichtsforschung: Beiträge aus Pädagogischer Psychologie, Erziehungswissenschaft und Fachdidaktik*, Lengerich: Pabst, 251–267.
- [32] Pinquart, M. & Silbereisen, R.K. (2008), *Entwicklungsprobleme und Förderung Kinder und Jugendlicher mit Migrationshintergrund*. In F. Petermann & W. Schneider (Hg.), *Angewandte Entwicklungspsychologie*, Göttingen: Hogrefe, 721–747.
- [33] Ratz, C. (2006), *Die Entwicklung des Arbeits- und Sozialverhaltens in einer integrativen Klasse. Eine Längsschnittuntersuchung*. *Zeitschrift für Heilpädagogik*, 57(5): 166–172.
- [34] Raue, J. (2008), *Aggressionen verstehen. Psychoanalytische Fallstudien von Kindern und Jugendlichen*. Frankfurt am Main: Brandes & Apsel.
- [35] Schuster, B.H.; Kuhn, H.P. & Uhlendorff, H. (2005), *Entwicklung in sozialen Beziehungen. Heranwachsende in ihrer Auseinandersetzung mit Familie, Freunden und Gesellschaft*, Bd. 330. Stuttgart: Lucius und Lucius.
- [36] Scott, T.M.; Park, K.L.; Swain-Bradway, J. & Landers, E. (2007), *Positive Behavior Support in the Classroom: Facilitating Behaviorally Inclusive Learning Environments*. *International Journal of Behavioral Consultation and Therapy*, 3(2): 223–235.
- [37] Smolenski, C. (2006), *Emotionsregulation und Subjektives Wohlbefinden im Jugendalter. Studie zur primärpräventiven Förderung der Emotionsregulation im schulischen Kontext unter Einbeziehung der elterlichen Fremdbeurteilung*. Dissertation.
- [38] Sobiech, G. (2008), *Ethnisch-kulturelle Konflikte im Sportunterricht der Hauptschule? Analysen und pädagogische Interventionen*. *Sportunterricht*, 57(8): 244–249.

- [39] Twemlow, S.W. & Fonagy, P. (2009), Vom gewalterfüllten sozialen System zum mentalisierenden System: Ein Experiment in Schulen. In J.G. Allen & P. Fonagy (Hg.), *Mentalisierungsgestützte Therapie: Das MBT Handbuch. Konzepte und Praxis*, Stuttgart: Klett Cotta, 399–421.
- [40] Wilkinson, L.A. (2005), Supporting the Inclusion of Students with Emotional and Behavioural Disorders: Examples Using Conjoint Behavioural Consultation and Self-Management. *International Journal of Special Education*, 20(2): 73–84.
- [41] Zeller, B. (2006), Förderung der sozialen Kompetenz von Kindergartenkindern. Entwicklung und Evaluation eines integrativen Trainings zur Prävention von emotionalen Auffälligkeiten, Verhaltensauffälligkeiten und Beziehungsschwierigkeiten. Dissertation.

## **Abkürzungsverzeichnis**

|          |   |
|----------|---|
| ADHD     | Attention Deficit / Hyperactivity Disorder  |
| BAVIS    | Beobachtungsverfahren zur Analyse von aggressionsbezogenen Interaktionen im Schulunterricht                             |
| BPT      | Behavioral Parent-Training  |
| CBCL     | Child Behavior Checklist  |
| CBT      | Cognitive-Behavioral Therapy  |
| DSM-IV   | 4. Fassung (2007) des Diagnostischen und Statistischen Handbuchs Psychischer Störungen                                  |
| EBD      | Emotional and behavioral disorders  |
| EAS      | Erfassungsbogen für aggressives Verhalten in konkreten Situationen  |
| ESSKI    | Eltern und Schule stärken Kinder  |
| FBA      | Functional Behavioral Assessment  |
| FEESS    | Fragebogen zur Erfassung der emotionalen und sozialen Schulerfahrungen von Grundschulkindern                            |
| ICD-10   | 10. Revision (2006) der Internationalen statistischen Klassifikation der Krankheiten und verwandter Gesundheitsprobleme |
| ICF      | Internationale Klassifikation der Funktionsfähigkeit, Behinderung und Gesundheit  |
| MPH      | Methylphenidat («Ritalin»)  |
| MST      | Multisystemische Familientherapie   |
| PBS      | Positive Behavior Support   |
| SSBD     | Screening for Behavior Disorders  |
| TRF      | Teacher's Report Form   |
| Triple P | Positive Parenting Program  |