



Sozio-emotionales Lernen

Pädagogik sozio-emotionaler
Entwicklungsförderung

Dennis Christian Hövel, Claudia Schellenberg,
Pierre-Carl Link, Olivia Gasser-Haas (Hrsg.)

Dennis Christian Hövel, Claudia Schellenberg,
Pierre-Carl Link, Olivia Gasser-Haas (Hrsg.)

Sozio-emotionales Lernen

Pädagogik sozio-emotionaler
Entwicklungsförderung

Dennis Christian Hövel, Claudia Schellenberg,
Pierre-Carl Link, Olivia Gasser-Haas (Hrsg.)

Sozio-emotionales Lernen

Pädagogik sozio-emotionaler
Entwicklungsförderung

© 2024

Edition SZH/CSPS

Stiftung Schweizer Zentrum für Heil- und Sonderpädagogik (SZH) Bern
Fondation Centre suisse de pédagogie spécialisée (CSPS) Berne
Fondazione Centro svizzero di pedagogia specializzata (CSPS) Berna
Fundaziun Center svizzer da pedagogia speciala (CSPS) Berna



Diese Publikation wurde gefördert durch den SNF – Schweizerischer Nationalfonds zur Förderung der wissenschaftlichen Forschung.

Coverbild: Fatima Mohamed (Illustration) und Maja Davé (Grafik)

Layout: Weber Verlag AG

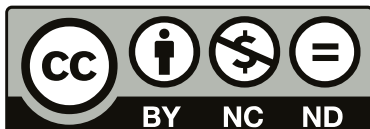
Lektorat: Edition SZH/CSPS

ISBN Print on demand: 978-3-905890-92-1

ISBN E-Book: 978-3-905890-91-4

Die Verantwortung für den Inhalt der Texte liegt bei der jeweiligen Autorin/beim jeweiligen Autor.

Dieses Werk ist lizenziert unter einer Creative Commons Lizenz 4.0 International (BY-NC-ND).



Edubook stellt alle Produkte ausschliesslich in der Schweiz her;
dies vollumfänglich klimaneutral und auf FSC®-zertifizierten Papieren.



Inhaltsverzeichnis

| | | |
|------------|--|-----------|
| I | Vorwort | 9 |
| II | Einführung und Aufbau des Buches | 11 |
| III | Fallvignetten | 17 |
| | Fallvignette 1: Lara | 19 |
| | Christina Bär, Xenia Müller, Martin Jany und Max Schläfli Bieri | |
| | Fallvignette 2: Louis | 31 |
| | Xenia Müller, Christina Bär, Max Schläfli Bieri und Martin Jany | |
| | Fallvignette 3: Martina | 39 |
| | Martin Jany, Max Schläfli Bieri, Christina Bär und Xenia Müller | |
| 1 | Grundlagen einer Pädagogik sozio-emotionaler Entwicklungsförderung | 49 |
| | 1.1 Sozio-emotionales Lernen (SEL) für inklusive Bildung | 51 |
| | Dennis C. Hövel | |
| | 1.2 Mehrstufige Förderung am Beispiel des «Schoolwide Positive Behaviour Support» SWPBS | 63 |
| | Dennis C. Hövel, Anja Solenthaler, Annette Krauss, Pierre-Carl Link und Fabio Sticca | |
| | 1.3 Zur normativen Reichweite einer Pädagogik sozio-emotionaler Entwicklung | 79 |
| | Pierre-Carl Link und Verena Muheim | |

| | |
|--|------------|
| 1.4 Häufigkeit sozio-emotionaler Problemlagen | 89 |
| Annette Krauss und Claudia Schellenberg | |
| 1.5 Ätiologie sozio-emotionaler Kompetenzen und deren Bedeutung für den Bildungsauftrag | 99 |
| Olivia Gasser-Haas, Claudia Schellenberg, Pierre-Carl Link und Dennis C. Hövel | |
| 1.6 Stärkung sozio-emotionaler Kompetenzen im schulischen Unterricht | 115 |
| Olivia Gasser-Haas und Claudia Schellenberg | |
| 1.7 Pädagogisch-therapeutische Auftrags- und Zielumsetzung | 127 |
| Olivia Gasser-Haas, Anja Solenthaler, Lucia Maier Diatara und Pierre-Carl Link | |
| 1.8 Zusammenarbeit im multiprofessionellen Team | 137 |
| Susan C. A. Burkhardt, Markus Matthys und Claudia Schellenberg | |
| 1.9 Transition – inklusive Bildung beim Übergang Schule–Beruf | 147 |
| Claudia Schellenberg, Annette Krauss und Patrizia Rösli | |
| 2 Diagnostik im Bereich sozio-emotionaler Entwicklung | 159 |
| 2.1 Klassifikationssysteme und deren Bedeutung für die Pädagogik | 161 |
| Dennis C. Hövel, Noëlle Behringer und Pierre-Carl Link | |
| 2.2 Diagnose-Förderprozess | 173 |
| Dennis C. Hövel | |
| 2.3 Statusdiagnostik | 185 |
| Fabio Sticca, Anja Solenthaler, Patrizia Rösli, Markus Matthys und Dennis C. Hövel | |
| 2.4 Verlaufsdiagnostik | 197 |
| Dennis C. Hövel, Jürgen Kohler und Fabio Sticca | |

| | |
|---|------------|
| 2.5 Diagnostik als multiprofessionelle Zusammenarbeit | 207 |
| Melanie Nideröst, Anja Solenthaler, Christina Bär und Xenia Müller | |
| | |
| 3 Pädagogische und therapeutische Handlungsansätze | 219 |
| | |
| 3.1 Lerntheoretische und kognitionspsychologische Ansätze in der Förderung sozio-emotionaler Kompetenzen | 221 |
| Annette Lütolf Belet, Susan C. A. Burkhardt und Dennis C. Hövel | |
| | |
| 3.2 Psychodynamische Handlungsansätze: Bindung und Mentalisierung | 233 |
| Alex Neuhauser, Patrizia Röösl, Verena Muheim, Iris Bräuninger und Pierre-Carl Link | |
| | |
| 3.3 Personenzentrierte, körperorientierte und systemische Ansätze | 245 |
| Claudia Schellenberg, Margaretha Florin, Lucia Maier, Ilona Widmer, Thomas Lustig und Iris Bräuninger | |
| | |
| | |
| IV Fazit einer Pädagogik sozio-emotionaler Entwicklungsförderung | 257 |
| Claudia Schellenberg, Olivia Gasser-Haas, Dennis C. Hövel und Pierre-Carl Link | |
| | |
| V Verzeichnis der Autorinnen und Autoren | 263 |

2.2 Diagnose-Förderprozess

Dennis C. Hövel

Diagnostik wird verkürzt auch mit *Abklärung* gleichgesetzt. Diese Reduktion wird dem Spektrum unterschiedlicher diagnostischer Aufgaben jedoch nicht gerecht. In seinem Grundlagenbuch «Psychologie in der Heil- und Sonderpädagogik» gibt Breitenbach (2020) einen Überblick zur fachlichen Diskussion. Er skizziert pädagogische Diagnostik als eine alle diagnostischen Tätigkeiten umfassende Aufgabe,

durch die bei Individuen Voraussetzungen und Bedingungen planmäßiger Lehr- und Lernprozesse ermittelt, Lernprozesse analysiert und Lernergebnisse festgestellt werden, um individuelles Lernen zu optimieren. Zur pädagogischen Diagnostik gehören ferner die diagnostischen Tätigkeiten, die die Zuweisung zu Lerngruppen oder zu individuellen Förderprogrammen ermöglichen sowie den Besuch weiterer Bildungswege oder die vom Bildungswesen zu erteilenden Berechtigungen für Berufsausbildung zum Ziel haben (Ingenkamp, 1991, S. 760, zit. nach Breitenbach, 2020, S. 41).

Diagnostik aus sonder- und heilpädagogischer sowie schulpsychologischer Perspektive ist keine «andere» Diagnostik, aber sie fokussiert stärker als die pädagogische Diagnostik auf den Einzelfall. Dieser wird «unter Einbezug negativer, d. h. für die Entwicklung ungünstiger, aber auch positiver, d. h. förderlicher Umfeldbedingungen, fokussiert» (Bundschuh & Winkler, 2019, S. 68). Hierbei geht es um das

Kennenlernen und Verstehen von Personen in einer Notsituation. Gegenstand [...] sind nicht Defizite oder «Mängel» des Kindes [...], [sondern] vielmehr die Notsituation selbst, die Entwicklungen behindernder Bedingungen, ins Stocken geratener Erziehungs- und Lernprozesse sowie die Erkundung der aus der Notsituation entstandenen speziellen Erziehungs- und Handlungsbedürfnisse (ebd.).

Wie in Kapitel 1.1 dargestellt, muss Diagnostik bei SEL mitgedacht werden. Der explizite Unterricht überfachlicher Kompetenzen gehört gemäss Lehrplan zu den Aufgaben der obligatorischen Schule. Zur Umsetzung dieses Auftrags kann auf SEL-Methoden und -lehrmittel zurückgegriffen werden. Wird SEL in die Prinzipien mehrstufiger Fördersysteme integriert, so ergibt sich ein Diagnose-Förderprozess, in dem die unterschiedlichen diagnostischen Tätigkeiten miteinander verbunden werden.

Indem Diagnostik eingesetzt wird zur regelmässigen Überprüfung des Lern- und Entwicklungsstandes aller Schüler:innen, zur Evaluation umgesetzter Massnahmen sowie zur Erkundung spezifischer und individueller Bedarfe einzelner Kinder und Jugendlichen, trägt sie zur datenbasierten Entscheidungsfindung bei.

Prozess

Der Diagnose-Förderprozess ist ein komplexer Ablauf, der im Folgenden schrittweise von links nach rechts vorgestellt und diskutiert wird (vgl. Abb. 1). Der Prozess findet Anwendung auf allen drei Förderstufen, universell, selektiv und indiziert (vgl. Kap. 1.2), was in der Abbildung 1 durch eine Pyramide dargestellt ist. Der Prozess beginnt auf allen drei Stufen mit der Klärung des Entwicklungsbedarfs.

Abbildung 1: Diagnose-Förderprozess



Klärung des Entwicklungsbedarfs

Im Zentrum des Diagnose-Förderprozesses steht die Klärung des konkreten Entwicklungsbedarfs. Dieser resultiert einerseits aus den rechtlich-curricularen Vorgaben. Der Lehrplan 21 benennt beispielsweise das Ziel, eigene Gefühle wahrzunehmen und situationsangemessen auszudrücken (www.lehrplan21.ch; überfachliche Kompetenzen). Diese allgemeinen Ziele müssen für eine konkrete Lerngruppe, mitunter auch für einen Einzelfall, handhabbar gemacht werden. Hierfür braucht es andererseits entwicklungspsychologisches und didaktisches Wissen. In Bezug zu den fünf Kernbereichen von SEL (Selbstwahrnehmung, Selbstregulation, Fremdwahrnehmung, Problemlösekompetenz und Beziehungsfertigkeiten) sollten Grundlagenwerke der Entwicklungspsychologie (z. B. Berk, 2019) herangezogen werden. So kann abgeschätzt werden, welche konkreten Aspekte der allgemeinen Ziele des Lehrplans in welcher Altersgruppe unterrichtet, unterstützt und gefördert werden können und sollen. Bezogen auf das Beispiel «Wahrnehmung eigener Gefühle» zeigt sich, dass die Fähigkeit zur Identifikation von Basisemotionen (Wut, Trauer, Freude, Angst) ein wichtiger

Meilenstein der Entwicklung im Kindesalter ist. Demgegenüber geht es bei Jugendlichen vorrangig um das Erkennen und Verstehen von sozialen Gefühlen (Scham, Neid usw.) bei sich selbst und anderen. Auf die detaillierte Klärung des Entwicklungsbedarfs folgt der nächste Prozessschritt.

Operationalisierung der Ziele

Für die konkrete Arbeit an Bildungszielen im Unterricht müssen die Ziele *operationalisiert* werden; das heisst, theoretische Begriffe werden in messbare Merkmale überführt. Hilfreich für diesen Schritt ist das SMART-Akronym. Die einzelnen Buchstaben stehen für die Kriterien guter Ziele (Buhren, 2007), welche sich wie folgt definieren:

- *spezifisch*: Ziele müssen situations- und personenorientiert sein.
- *messbar*: Ziele müssen überprüfbar sein.
- *aktionsorientiert* und *akzeptiert*: Ziele müssen sich auf konkrete Handlungen beziehen, die vom Team akzeptiert werden.
- *realistisch*: Ziele müssen überschaubar und inhaltlich begrenzt sein.
- *terminiert*: Ziele müssen zeitlich begrenzt sein.
- Die einzelnen Aspekte sind nicht eindeutig voneinander trennbar und bedingen sich gegenseitig.

Ein Beispiel ist die Kompetenzerwartung des Lehrplans 21 «Schülerinnen und Schüler können eigene Gefühle wahrnehmen und situationsangemessen ausdrücken». Unter Anwendung der fünf Kriterien könnte das daraus abgeleitete Ziel für eine Schulklasse im Zyklus 1 (Beginn der Primarstufe) lauten: Die Schüler:innen können nach der nächsten Unterrichtsreihe Gefühle in schulischen Konfliktsituationen bei sich und anderen wahrnehmen und mithilfe eines Stimmungsherzes benennen.

Planung der Massnahmen und der Evaluation

Entlang der Prinzipien mehrstufiger Fördersysteme sollte die Planung von Massnahmen evidenzbasiert erfolgen. Evidenzbasierung bedeutet in diesem Kontext, dass sich die theoretischen Erwartungen der Massnahme empirisch in der pädagogischen Praxis zeigen. Der Kern evidenzbasierter Praxis (Wember, 2017) liegt in der Annahme, dass Massnahmen bevorzugt werden, deren Wirksamkeit empirisch nachgewiesen werden konnte, im Vergleich zu Programmen, die nur unzureichend geprüft wurden oder die sich als unwirksam erwiesen haben. Entlang des evidenzbasierten Entscheidungsprozesses von Blumenthal und Mahlau (2015) wird dies als Forschungsevidenz oder externe Evidenz bezeichnet. Für den SEL-Bereich liegen einige Überblicksarbeiten zu deutschsprachigen Programmen

mit empirischer Wirksamkeitsüberprüfung vor (u. a. Casale et al., 2014; Hövel et al., 2019; Lohaus & Domsch, 2021). Aufgrund der vielen unterschiedlichen Ansätze kommt es allerdings stark auf die Kompetenz der pädagogischen Fachkraft an, die Evidenz einer Massnahme auf Grundlage von Studienergebnissen einschätzen zu können. Als Hilfsmittel für diese Einschätzung können unter anderem die Checklisten von Blumenthal und Mahlau (2015) genutzt werden.

Nebst der externen Evidenz ist bei der Auswahl einer Massnahme darauf zu achten, dass diese zu den festgelegten Zielen passt und soziale Evidenz gegeben ist, das heisst, die Bedarfe der Schüler:innen werden berücksichtigt (ebd.).

Ergänzend zur sozialen und externen Evidenz sollte die pädagogische Fachkraft auch die interne Evidenz prüfen. Dazu gehören das individuelle Wissen und die eigenen Erfahrungen (ebd.). Wichtige Prüfgrössen sind die Alltagstauglichkeit und Umsetzbarkeit im vorliegenden Arbeitskontext, der Personal- und Materialaufwand, die Kosten-Nutzen-Relation sowie die eigenen Kompetenzen in der zugrunde liegenden Programmtheorie und den daraus abgeleiteten Methoden. Insbesondere der letzte Punkt scheint für eine nachhaltige Umsetzung zentral zu sein. Eine kontrollierte Studie zu einem SEL-Programm (Hövel et al., 2016), für welches bereits positive Wirksamkeitsbefunde aus vorherigen Studien vorlagen, konnte zeigen, dass die positive Verhaltensentwicklung der Schüler:innen sowohl vom Programm als auch vom Theoriewissen und Alltags-transfer der umsetzenden Lehrperson abhängt.

Nach der Auswahl der Massnahme muss die Evaluation geplant werden. Hier lautet die zentrale Frage, welche Entwicklung in einem bestimmten Zeitraum erwartet und daher als Evaluationskriterium herangezogen werden kann. Hilfreiche Hinweise finden sich häufig in den Studien zur ausgewählten Massnahme sowie in systematischen Reviews und Metaanalysen. Die realistische Zeiteinschätzung ist von der Spezifität und vom Umfang des Ziels abhängig. Sehr spezifische Ziele (z. B. «Kann in schulischen Konfliktsituationen eigene Gefühle mit Hilfe eines Stimmungsherzes verdeutlichen») können in einem kurzen Zeitraum von zwei bis drei Wochen erreicht werden. Für curriculare Massnahmen oder übergreifende Ziele (z. B. «Die Selbstwahrnehmung verbessert sich in schulischen Situationen») wird hingegen eine längere Zeit benötigt. Entlang metaanalytischer Befunde resultiert eine positive Verhaltensentwicklung bei den Lernenden erst ab einer Umsetzungsdauer von 20 Fördereinheiten (Wilson & Lipsey, 2007) bis 24 Fördereinheiten (Hövel et al., 2019). Auf der universellen Förderstufe mit eher übergreifenden Förderzielen sollte mit einem Evaluationszeitraum von drei bis sechs Monaten gerechnet werden. Auf der selektiven und indizierten Förderstufe sollten die Ziele spezifiziert und die Evaluationszeiträume kürzer gehalten werden.

Erfassung der Ausgangslage

Für die Einschätzung des Erfolgs einer Massnahme wird ein Bezugspunkt benötigt. Gemäss Lehrplan 21 ist der Bezugspunkt die individuelle Lernausgangslage der Schüler:innen. Die Evaluationsfrage lautet dementsprechend, ob sich im Vergleich zur individuellen Lernausgangslage ein Lern- und / oder Entwicklungsfortschritt zeigt. Um diesen Vergleich anstellen zu können, kann prinzipiell auf zwei Designs zurückgegriffen werden: erstens der Vorher-Nachher-Vergleich mittels standardisierter Testverfahren oder Fragebögen (vgl. Kap. 2.3) und zweitens die engmaschige und kontinuierliche Erfassung der Zielerreichung mittels A-B-Design im Verlauf (Grundrate; vgl. Kap. 2.4). Aus Gründen der sozialen und internen Evidenz empfiehlt sich auf der universellen Förderstufe der Einsatz von standardisierten Beurteilungen mittels Fragebögen, auf der selektiven oder indizierten Förderstufe hingegen die Verlaufsdiagnostik. Diese weist eine höhere externe Evidenz auf, sie ist aber auch mit einem grösseren Zeitaufwand verbunden.

Durchführung und Evaluation

Nach der Identifikation der Ausgangslage beginnt die Umsetzung der geplanten Massnahme. Ein wichtiges Prinzip hierbei ist die Konzepttreue: Eine Intervention kann ihre Wirkung nur entfalten, wenn sie so durchgeführt wird, wie sie konzipiert ist. Von Merkmalen der Tiefenstruktur der Massnahmen (Programm-Theorie) sollte nicht abgewichen werden. Demgegenüber sind Veränderungen an der sogenannten Oberflächen-Struktur (z. B. Material) möglich und je nach Kontext und Zielgruppe auch notwendig (Beelmann & Karing, 2014). Um Oberflächen- und Tiefenstruktur zuverlässig unterscheiden zu können, benötigt die handelnde pädagogische Fachkraft eine hohe professionelle Kompetenz.

Bei Massnahmen auf der universellen Förderstufe sollte nach Abschluss eine Nacherhebung erfolgen. Bei der Verlaufsdiagnostik werden die Beurteilungskriterien aus der Ausgangslage auch während der Umsetzung der Massnahmen kontinuierlich weitererfasst und berücksichtigt.

Auswertung und datenbasierte Entscheidungsfindung

Als erste Auswertung sollte die Fachperson einschätzen, ob die Massnahme wie geplant und konzepttreu, inkonsequent und modifiziert oder gar nicht durchgeführt werden konnte. Eine praktische Entscheidungshilfe hierzu findet sich bei Popp et al. (2017). Falls sich keine Entwicklung zeigt oder wenn die Fachperson feststellt, dass die Massnahme nicht oder nur inkonsequent durchgeführt wurde, dann sollte sie zunächst darüber nachdenken, die bereits angewandte oder eine andere Massnahme durchzuführen. Erst dann wird eine Intensivierung der

Zuwendung im Einzelfall eruiert. In den Bereichen Verhalten und Erleben kommt es vor, dass von Lehrpersonen, Eltern und / oder anderen Beteiligten eine ausbleibende Entwicklung moniert und intensivere Massnahmen gefordert werden, obgleich noch keine universelle Umsetzung von SEL stattgefunden hat.

Wurde der Unterricht oder die Förderung wie geplant durchgeführt, können die gesammelten Daten miteinander verglichen werden. Der Vorher-Nachher-Vergleich ist weniger zuverlässig als die Designs der kontrollierten Einzelfalluntersuchungen (vgl. Kap. 2.4). Über- oder Unterschätzungen auf der universellen Förderstufe wirken sich weniger ungünstig aus für die Schüler:innen und die pädagogischen Fachkräfte, da der Leidensdruck aller Beteiligten auf der selektiven und der indizierten Förderstufe grösser ist.

Wenn sich keine Lern- und / oder Verhaltensentwicklung abbilden lässt und keine Daten zu behindernden Bedingungen vorliegen, muss in den diagnostischen Kreislauf gewechselt werden. Dieser wird im Folgenden vorgestellt.

Fragestellungen

Im diagnostischen Prozess stehen zwei Fragen im Zentrum. Erstens geht es darum, die ins Stocken geratenen Erziehungs- und Lernprozesse besser zu verstehen, um spezielle Erziehungs- und Handlungsbedürfnisse von Schüler:innen ableiten zu können. Zweitens muss bei einer Intensivierung der Zuwendung geklärt werden, ob bei einem Kind oder Jugendlichen im Vergleich zum allgemeinen Bildungsauftrag ein erhöhter Bedarf besteht und ob die Ursache nicht ausschliesslich in einer ausgebliebenen oder falschen universellen Zuwendung begründet ist (vgl. vorheriger Abschnitt). Diagnostik und Förderung benötigen spezifischen personellen und materiellen Ressourceneinsatz. Zur Beantwortung beider Fragen kann auf die Definition von Gefühls- und Verhaltensstörungen des *Council for Children with Behavior Disorders* (CCBD) zurückgegriffen werden, welche von Opp (2003) ins Deutsche übersetzt wurde. Entlang dieser Definition besteht ein sonderpädagogisch relevanter Bedarf im Verhalten und Erleben, wenn:

1. Die in der Schule wahrgenommenen emotionalen Reaktionen und das Verhalten sich von den altersangemessenen, kulturellen oder ethnischen Normen so weit unterscheiden, dass sie auf die Erziehungserfolge des Kindes oder Jugendlichen einen negativen Einfluss haben. Erziehungserfolge umfassen schulische Leistungen, soziale, berufsqualifizierende und persönliche Fähigkeiten.
2. Es sich um mehr als eine zeitlich begrenzte, erwartbare Reaktion auf Stressinflüsse in der Lebensumgebung handelt.
3. Die Probleme in verschiedenen schulischen sowie ausserschulischen Situationen und bei mehr als einer Person auftreten.

4. Sie nicht durch unterrichtliche Massnahmen und direkte Interventionen im Rahmen universeller Massnahmen aufhebbar sind.
5. Sie einen Leidensdruck auf Seiten des Kindes erzeugen.

Aus dieser Definition lassen sich Fragen ableiten, deren Beantwortung direkte Hinweise auf Handlungsansätze liefern:

- In welchen Situationen, bei welchen Personen und Anforderungen wird welches Problemverhalten gezeigt? Zeigen sich allenfalls Unterschiede bei den herausfordernden Situationen in Abhängigkeit der Interaktionen, Bezugspersonen oder Anforderungen? Deuten die gezeigten Probleme eher auf internalisierende oder externalisierende Probleme hin?
- Wie ist das Erleben des Kindes oder Jugendlichen in Bezug auf die empfundene soziale Integration, das Selbstkonzept sowie die Lehrperson-Schüler-Beziehung?
- Welche Förderfaktoren oder Barrieren zeigen sich in Bezug auf die Interaktionen in Unterricht und Therapie?
- Welche sozio-emotionalen Fertigkeiten sind beim Kind oder Jugendlichen ausgeprägt? Über welches sozio-emotionale Wissen verfügt sie oder er?

Eine prozesshafte Bearbeitung dieser Fragestellungen ist im Beitrag von Hövel et al. (2023) beschrieben. In der Balance zwischen der sozialen und internen Evidenz genügt es auf universeller Förderstufe, wenn ausgewählte Fragen, insbesondere die erste und / oder zweite Frage, bearbeitet werden. Bei einem antizipierten Wechsel von der selektiven auf die indizierte Förderstufe ist es entscheidend, alle Fragen und alle Aspekte der Definition der CCBD zu behandeln und datenbasiert zu erkunden.

Hypothesenbildung

Um die Fragestellungen aus dem vorangegangenen Schritt zu überprüfen und Handlungen auf Basis der gesammelten Daten abzuleiten, ist es notwendig, zu allen Fragestellungen Hypothesen zu bilden. Hierfür sind ätiologische Modelle ein wirksames Hilfsmittel. Ätiologische Modelle setzen problemspezifisch bio-psycho-soziale Einflussfaktoren in Beziehung (vgl. Kap. 1.5). Zusammenstellungen ätiologischer Modelle unterschiedlicher Problemlagen im Kindes- und Jugendalter finden sich etwa bei Steinhausen (2019) oder Petermann (2013).

Auch die Auswahl eines ätiologischen Modells zur Bildung von Hypothesen sollte datenbasiert erfolgen. Wenn die Auswahl auf Basis von Alltagstheorien geschieht, besteht das Risiko einer Verzerrung. Bei Kindern und Jugendlichen mit externalisierenden Verhaltensweisen (z. B. Aggression, Impulsivität, Unauf-

merksamkeit) tendieren Lehrpersonen dazu, die Auftretenshäufigkeit im Vergleich zur empirischen Prävalenz zu überschätzen (Klasen et al., 2016). Damit wird auch ihr Unterstützungsbedarf überschätzt (Baumgaertel et al., 1995). Demgegenüber werden internalisierende Verhaltensweisen (z. B. ängstlich zurückziehendes Verhalten, antrieblooses Verhalten) von Lehrpersonen häufig übersehen oder falsch gedeutet (Bilz, 2014). So sehen die Lehrpersonen hier auch weniger Unterstützungsbedarf. Um diese Verzerrung zu verhindern, können Daten aus den universell eingesetzten Beurteilungsverfahren genutzt werden. In der Regel lassen sie Rückschlüsse auf internalisierende und externalisierende Profile zu.

Hypothesen, die dem Diagnose-Förderprozess dienlich sind, müssen prüfbar und handlungsleitend sein (Tönnissen & Hövel, 2022). Beispiele für Hypothesen finden sich in den Fallvignetten (vgl. Kap. III).

Auswahl der Erhebungsmethoden

Es gibt drei Erhebungsmethoden zur Hypothesenprüfung: Testen, Beurteilen und Beobachten. Unter *Testen* versteht man die objektiv richtige oder falsche Bearbeitung von Aufgaben. Der Grad der Aufgabenbewältigung gibt Aufschluss über das Wissen und / oder das Fertigniveau der Person, die den Test bearbeitet. Fragebögen werden manchmal synonym mit der Methode Test gleichgesetzt. Nach Bortz und Döring (2006) sollten Fragebögen jedoch eher als eigene Gruppe unter *Beurteilungen* gefasst werden. Mit dieser Methode wird in der Regel kein objektiv richtiger und falscher Wert, sondern eher ein subjektives Empfinden der Befragten objektiv erfasst. Beurteilungen lassen sich weiter in Selbst- und Fremdbeurteilungen einordnen. Unter der dritten Gruppe, dem *systematischen Beobachten*, werden Methoden zusammengefasst, die in konkreten Situationen Informationen über das gezeigte Verhalten und dessen mögliche Abhängigkeit von Kontextfaktoren sammeln. Gemäss Bortz und Döring (2006, S. 262) ist «im Vergleich zu Alltagsbeobachtungen [...] die [systematische] Beobachtung stärker zielgerichtet und methodisch kontrolliert. Sie zeichnet sich durch Verwendung von Instrumenten aus, die die Selbstreflektiertheit, Systematik und Kontrolliertheit der Beobachtung gewährleisten».

Die Auswahl der Erhebungsmethode muss sich am jeweiligen Gegenstand orientieren. Die Unterscheidung aller Fertigkeiten der fünf CASEL-Bereiche in kognitiv, affektiv und aktional hilft bei der Methodenauswahl. Wenn es um die kognitive Komponente von Verhalten geht (sozio-emotionales Wissen und Können unabhängig von spezifischen Situationen), dann wird die Methode Testen benötigt. Das Erleben eines Kindes oder Jugendlichen (affektive Komponente) kann mittels standardisierter Selbstbeurteilung erfasst werden. Und das

gezeigte Verhalten in konkreten Situationen und in spezifischen sozialen Interaktionen (aktionale Komponente) kann entweder mit Hilfe von systematischen Beobachtungen oder anhand von standardisierten Fremdbeurteilungen von mehreren Personen eingeholt werden. Die Fremdbeurteilung hat den Vorteil, dass sie relativ ökonomisch und mit weniger methodischer Expertise durchgeführt werden kann. Nachteil ist jedoch, dass sie wenig situationsspezifisch ist und Rückschlüsse auf die Situationen und die dortigen Anforderungen nur durch die beurteilende Person vorgenommen werden können. Die Beobachtung ist demgegenüber zwar sehr situationsspezifisch, jedoch methodisch sehr anspruchsvoll und wenig ökonomisch. Hinweise zur Beobachtung von Verhalten im Unterricht finden sich etwa bei Tönnissen et al. (2023).

Hypothesenprüfung und Fazit

Werden die aufgestellten Hypothesen mittels passender Verfahren bestätigt, ergeben sich Anknüpfungspunkte für die bedarfsspezifische Intensivierung der pädagogischen Zuwendung. Werden die Hypothesen nicht bestätigt, wird der diagnostische Kreislauf so lange mittels neuer Hypothesen durchlaufen, bis ausreichend Ansatzpunkte für die Förderung beziehungsweise die Therapie identifiziert werden können.

Bei der Umsetzung der Förderung ist wiederum der Kreislauf der Förderung mit allen Prozessschritten zu beachten. Wird die Erreichung der Förderziele in der Evaluation belegt, kann datenbasiert über die Reduktion entschieden werden (von indiziert zu selektiv bzw. von selektiv zu universell). Werden Förderziele nicht erreicht, so sollte die Zuwendung entsprechend intensiviert und die Bedarfe mittels Diagnosekreislauf genau eruiert werden.

Insgesamt stellt der Diagnose-Förderprozess eine hohe Anforderung an die handelnden pädagogischen Fachkräfte. (Sonder-)Pädagogische Diagnostiker:innen müssen über Grundlagenwissen zur Diagnostik verfügen (eine Einführung in die Testtheorie findet sich z. B. bei Bundschuh & Winkler, 2019). Zudem müssen sie über didaktisch-methodische Kompetenzen verfügen und Wissen zu Entwicklungsverläufen und Störungsbildern sowie zu Präventions- und Interventionskonzepten haben.

Vor diesem Hintergrund ist kaum vorstellbar, dass eine pädagogische Fachperson in einer inklusiven Schule die Fülle von fachspezifischen und diagnostischen Kompetenzen in sich vereint, mit der sie alle Schüler:innen mit ihren unterschiedlichen Lernausgangslagen und Bedarfen verstehen und entsprechende individuell fördern könnte. Nur ein Team aus verschiedenen spezialisierten Fachleuten kann den komplexen Aufgaben im Diagnose-Förderprozess gewachsen sein.

Literatur

- Baumgaertel, A., Wolraich, M. & Dietrich, M. (1995). Comparison of diagnostic criteria for attention deficit disorders in a german elementary school sample. *Journal of the American Academy of Child and Adolescent Psychiatry*, 34, 629–638. <https://doi.org/10.1097/00004583-199505000-00015>
- Beelmann, A. & Karing, C. (2014). Implementationsfaktoren und -prozesse in der Präventionsforschung: Strategien, Probleme, Ergebnisse, Perspektiven. *Psychologische Rundschau*, 65, 129–139. <https://doi.org/10.1026/0033-3042/a000215>
- Berk, L. E. (2019). *Entwicklungspsychologie* (7., aktual. Aufl.). Pearson.
- Bilz, L. (2014). Werden Ängste und depressive Symptome bei Kindern und Jugendlichen in der Schule übersehen? *Zeitschrift für Pädagogische Psychologie*, 28, 57–62. <https://doi.org/10.1024/1010-0652/a000118>
- Blumenthal, Y. & Mahlau, K. (2015). Effektiv fördern – Wie wähle ich aus? Ein Plädoyer für die evidenzbasierte Praxis in der schulischen Sonderpädagogik. *Zeitschrift für Heilpädagogik*, 66, 408–421.
- Bortz, J. & Döring, N. (2006). *Forschungsmethoden und Evaluation für Human- und Sozialwissenschaftler* (4. Aufl.). Springer Medizin. <https://doi.org/10.1007/978-3-540-33306-7>
- Breitenbach, E. (2020). *Psychologie in der Heil- und Sonderpädagogik* (2., überarb. Aufl.). Kohlhammer.
- Buhren, C. (2007). *Selbstevaluation in Schule und Unterricht. Ein Leitfaden für Lehrkräfte und Schulleitungen*. Luchterhand in Wolters Kluwer.
- Bundschuh, K. & Winkler, C. (2019). *Einführung in die sonderpädagogische Diagnostik* (9., überarb. Aufl.). Reinhardt.
- Casale, G., Hennemann, T. & Hövel, D. (2014). Systematischer Überblick über deutschsprachige schulbasierte Maßnahmen zur Prävention von Verhaltensstörungen in der Sekundarstufe I. *Empirische Sonderpädagogik*, 6, 33–58.
- Grosche, M. & Volpe, R. J. (2013). Response-to-intervention (RTI) as a model to facilitate inclusion for students with learning and behaviour problems. *European Journal of Special Needs Education*, 28, 254–269. <https://doi.org/10.1080/08856257.2013.768452>
- Hövel, D. C., Hennemann, T. & Rietz, C. (2019). Meta-Analyse programmatischer-präventiver Förderung der emotionalen und sozialen Entwicklung in der Grundschule. *Emotionale und Soziale Entwicklung (ESE) in der Pädagogik der Erziehungshilfe*, 1, 38–55. <https://doi.org/10.25656/01:25182>
- Hövel, D. C., Hillenbrand, C., Hennemann, T. & Osipov, I. (2016). Effekte von Lubo aus dem All! als indizierte präventive Maßnahme in Abhängigkeit von Theoriewissen und Alltagstransfer. *Heilpädagogische Forschung*, 42, 114–124.

- Hövel, D. C., Nideröst, M., Rösli, P., Schmidt, B., Schabmann, A. & Hennes, A.-K. (2023). Diagnostik in den Bereichen Verhalten und Erleben: Pädagogische Standards zur Feststellung von Förderbedarf. *Schweizerische Zeitschrift für Heilpädagogik*, 29, 8–14. <https://doi.org/10.57161/z2023-08-02>
- Ingenkamp, K.-H. (1991). Pädagogische Diagnostik. In L. Roth (Hrsg.), *Pädagogik. Handbuch für Studium und Praxis* (S. 760–785). Ehrenwirth.
- Klasen, F., Petermann, F., Meyrose, A.-K., Barkmann, C., Otto, C., Haller, A.-C., Schlack, R., Schulte-Markwort, M. & Ravens-Sieberer, U. (2016). Verlauf psychischer Auffälligkeiten von Kindern und Jugendlichen. *Kindheit und Entwicklung*, 25 (1), 10–20. <https://doi.org/10.1026/0942-5403/a000184>
- Lohaus, A. & Domsch, H. (2021). *Psychologische Förder- und Interventionsprogramme für das Kindes- und Jugendalter* (vollständig überarb. und aktual. Aufl.). Springer. <https://doi.org/10.1007/978-3-540-88384-5>
- Opp, G. (2003). *Arbeitsbuch schulische Erziehungshilfe*. Klinkhardt.
- Petermann, F. (2013). *Lehrbuch der Klinischen Kinderpsychologie*. Hogrefe.
- Popp, K., Melzer, C. & Methner, A. (2017). *Förderpläne entwickeln und umsetzen* (3., überarb. Aufl.). Reinhardt.
- Steinhausen, H.-C. (2019). *Psychische Störungen bei Kindern und Jugendlichen*. Elsevier. <https://doi.org/10.1016/C2015-0-05768-9>
- Tönnissen, L. & Hövel, D. C. (2022). Die Analyse mit der ICF-CY – Hilfsmittel für einen multifaktoriellen Zugang zur Planung des sozial-emotionalen Lernens? *Emotionale und soziale Entwicklung (ESE) in der Pädagogik der Erziehungshilfe und bei Verhaltensstörungen*, 4, 132–142. <https://doi.org/10.25656/01:24720>
- Tönnissen, L., Ricken, G., Wenck, S. & Hövel, D. C. (2023). Beobachten lernen in Hamburg und Zürich: Erprobung von Lehrkonzepten in unterschiedlichen Seminarkontexten. *Emotionale und soziale Entwicklung (ESE) in der Pädagogik der Erziehungshilfe und bei Verhaltensstörungen*, 5, 184–196. <https://doi.org/10.25656/01:26912>
- Wember, F. (2017). Sonderpädagogische Förderung als evidenzbasierte Praxis. *Zeitschrift für Heilpädagogik*, 68, 444–459.
- Wilson, S. & Lipsey, M. (2007). School-based interventions for aggressive and disruptive behavior: Update of a meta-analysis. *American Journal of Preventive Medicine*, 33, 130–143. <https://doi.org/10.1016/j.amepre.2007.04.011>