

Bedarfsanalyse zum Umgang mit Verhaltensauffälligkeiten in der Schule

Institut für Verhalten, sozio-emotionale und psychomotorische Entwicklungsförderung

Xenia Müller, Dr. phil., Senior Researcher

Markus Sigrist, Prof., Dozent

Oktober 2019

Inhalt

1	Einleitung	4
1.1	Problemstellung	4
1.2	Fragestellungen	5
1.3	Vorgehen	5
2	Verhaltensauffälligkeiten in der Schule: Ergebnisse einer Literaturrecherche	6
2.1	Internalisierende Verhaltensauffälligkeiten	7
2.2	Externalisierende Verhaltensauffälligkeiten	10
2.3	Gemischte Verhaltensauffälligkeiten	13
3	(Sonder-)Pädagogische Massnahmen bei Verhaltensauffälligkeiten: Ergebnisse einer Literaturrecherche	14
3.1	Präventive Massnahmen bei Verhaltensauffälligkeiten	14
3.2	Intervenierende Massnahmen bei Verhaltensauffälligkeiten	20
4	Umgang mit Verhaltensauffälligkeiten in Regelschulen: Ergebnisse einer Online-Umfrage in den Trägerkantonen der HfH	22
4.1	Methodisches Vorgehen	22
4.1.1	Auswahl der Stichprobe	23
4.1.2	Online-Fragebogen	25
4.1.3	Auswertung des Fragebogens	26
4.2	Ergebnisse	28
4.2.1	Mit welchen Verhaltensauffälligkeiten werden Fachleute in Regel- und Sonderschulen der Trägerkantone konfrontiert?	28
4.2.2	Wie stark fühlen sich Fachleute in Regel- und Sonderschulen der Trägerkantone durch Verhaltensauffälligkeiten belastet?	30
4.2.3	Mit welchen Programmen und Konzepten wird für Prävention und Intervention hauptsächlich gearbeitet und wie werden diese bewertet?	33
4.2.4	Welche zusätzlichen Unterstützungsangebote werden genutzt und wie werden diese bewertet?	46
4.2.5	Welcher Bedarf an Unterstützungsangeboten besteht in Bezug auf die unterschiedlichen Verhaltensauffälligkeiten?	50
4.2.6	Zusammenfassung der Befragung	54
5	Separative Angebote in den Trägerkantonen	55

6 Angebote an pädagogischen Hochschulen in den Trägerkantonen	56
7 Diskussion und Schlussfolgerungen	56
8 Verzeichnisse	59
8.1 Literaturverzeichnis	59
8.2 Tabellenverzeichnis	63
9 Anhang	65
9.1 Text Anfrage an Schulleitungen	65
9.2 Online-Fragebogen (LimeSurvey, Druckversion)	66
9.3 Institutionen in den Trägerkantonen	81
9.4 Institutionen in den übrigen Deutschschweizer Kantonen	87
9.5 Pädagogische Hochschulen in den Trägerkantonen	89
9.6 Pädagogische Hochschulen ausserhalb der Trägerkantone	91

1 Einleitung

1.1 Problemstellung

Immer häufiger wird in Schulen herausforderndes, sehr schwieriges Verhalten von Schülerinnen und Schülern beklagt. Es zählt zu den grössten Belastungen der Lehrpersonen. Deshalb wird die soziale und emotionale Entwicklung von Kindern und Jugendlichen in vielen Schulen ganz besonders gefördert. Dazu setzen Lehrpersonen und ganze Schulteams unter anderem spezielle Programme und Konzepte ein, welche auf die Klasse oder auf die ganze Schule bezogen sind, oder sie entwickeln das Team, das Schulklima, das Ressourcenmanagement, die Elternkooperation etc. auf andere Weise weiter.

Vieles kann eine gut funktionierende Regelschule damit auffangen. Aber nicht immer, gerade wenn

- das Verhalten sehr schwierig ist (z.B. Aggressionen, Gewalt, Delinquenz, Verweigerung, Angst, Schüchternheit, Depression) und / oder
- die Umstände sehr ungünstig sind und beispielsweise durch Traumatisierung, belastenden Migrationshintergrund, Bildungsferne, negativen Peereinfluss, prekäre ökonomische und soziale bzw. emotionale Verhältnisse in der Familie geprägt sind.

Wenn es nicht mehr gelingt, Kinder und Jugendliche mit sehr schwierigem Verhalten im Regelschulbetrieb zu tragen, übernehmen spezialisierte Schulen (wie Sonderschulen, Time out-Schulen), Institutionen und Fachstellen.

Für die Prävention und Intervention bei Verhaltensauffälligkeiten existiert eine Vielzahl an Konzepten, Theorien und Programmen. Dabei bleibt unklar, mit welchen Konzepten oder Programmen in Regel- und Sonderschulen mehrheitlich gearbeitet wird, welche besonders erfolgreich sind und welcher Bedarf an Weiterbildung und Unterstützung in diesem Bereich noch besteht.

Ziel dieser Bedarfsanalyse ist es deshalb, einerseits eine Übersicht über die unterschiedlichen Konzepte und Programme zu erstellen und andererseits herauszufinden, mit welchen dieser Konzepte und Programmen in der Praxis hauptsächlich gearbeitet wird. Des Weiteren sollen – und dies gilt als Hauptziel der Bedarfsanalyse – Grundlagen für die Entwicklung und Verbesserung von Angeboten in Ausbildung, Weiterbildung, Forschung und Dienstleistungen im Institut für Verhalten, sozio-emotionale und psychomotorische Entwicklungsförderung (IVE) geschaffen werden, um Lehrpersonen und Schulen im Umgang mit schwierigem Verhalten gezielter und wirksamer zu unterstützen.

Verhaltensauffälligkeiten sind ein sehr weites Gebiet. Sie umfassen sowohl internalisierende als auch externalisierende Verhaltensweisen. Zudem können Schweregrad, Ursachen und sozialer Kontext variieren. Deshalb wird davon ausgegangen, dass nicht jedes Konzept oder jedes Programm in jeder Situation eingesetzt werden kann. Viele Programme wurden auch für spezifische Schwierigkeiten entwickelt (z. B. Mobbing, aggressives Verhalten, Suizidalität etc.). Dem soll in dieser Bedarfsanalyse ebenfalls Rechnung getragen werden. Konkret soll in der vorliegenden Arbeit folgenden Fragestellungen nachgegangen werden (nach Untersuchungsmethode geordnet):

1.2 Fragestellungen

Literaturrecherche

1. Welche (für die Heilpädagogik relevanten) Verhaltensauffälligkeiten werden in der Fachliteratur unterschieden?
2. Welche Konzepte und Programme werden in der Literatur für den Umgang mit Verhaltensauffälligkeiten beschrieben?

Onlinebefragung in Sonder- und Regelschulen der Trägerkantone:

3. Mit welchen Verhaltensauffälligkeiten werden Fachleute in Regel- und Sonderschulen der Trägerkantone konfrontiert?
4. Wie stark fühlen sich Fachleute in Regel- und Sonderschulen der Trägerkantone durch Verhaltensauffälligkeiten belastet?
5. Mit welchen Programmen und Konzepten wird für Prävention und Intervention hauptsächlich gearbeitet und wie werden diese bewertet?
6. Welche zusätzlichen Unterstützungsangebote werden genutzt und wie werden diese bewertet?
7. Welcher Bedarf an Unterstützungsangeboten besteht in Bezug auf die unterschiedlichen Verhaltensauffälligkeiten?

Internetrecherche

8. Welche Angebote gibt es in den Trägerkantonen, wenn Massnahmen in den Regelschulen nicht mehr greifen?
9. Welche Angebote in Bezug auf Lehre, Weiterbildung und Dienstleistung bieten die Hochschulen in den Trägerkantonen an?

Fazit

10. Welchen Beitrag kann das IVE für die Unterstützung von Regel- und Sonderschulen leisten?

1.3 Vorgehen

In einem ersten Schritt soll anhand einer Literaturrecherche ein Überblick über Verhaltensauffälligkeiten gegeben werden, die in Schulen auftreten können. Es wird jedoch nicht möglich sein, einen Überblick über alle sogenannten «Störungsbilder» zu geben. Viele Verhaltensauffälligkeiten kommen sehr selten vor oder sind so komplex, dass sie in den Kompetenzbereich von psychiatrischen oder psychologischen Fachpersonen gehören. Der Fokus wird hier aber auf Verhaltensauffälligkeiten gelegt, wo aus heilpädagogischer Sicht geholfen werden kann (Fragestellung 1). Weiter soll eine Übersicht über existierende Konzepte und Theorien für den Umgang mit diesen Verhaltensauffälligkeiten erstellt werden. Dabei soll zwischen präventiven und intervenierenden Ansätzen unterschieden werden (Fragestellung 2).

In einem zweiten Schritt soll mittels einer Online-Umfrage in den Trägerkantonen ermittelt werden, mit welchen Verhaltensauffälligkeiten Regel- und Sonderschulen konfrontiert werden, mit welchen Ansätzen der Prävention und Intervention gearbeitet wird und welche Erfahrungen dabei gemacht werden. Des Weiteren soll in der besagten Online-Umfrage die Nutzung und der Bedarf an zusätzlichen Unterstützungsangeboten

und Weiterbildungen erfragt werden. Zu diesem Zweck soll ein Online-Fragebogen entwickelt werden (Fragestellung 3 bis 7).

In einem dritten Schritt wird anhand einer Internetrecherche eine Liste mit zusätzlichen schulischen bzw. pädagogischen Angeboten erstellt, welche in den Trägerkantonen eingesetzt werden können, wenn Massnahmen der Regelschule nicht mehr greifen. Dies umfasst z. B. Sonderschulen, Time-Out-Angebote oder psychiatrische Institutionen. Zudem soll das Angebot in Lehre, Weiterbildung und Dienstleistung von anderen Hochschulen der Trägerkantone eruiert werden (Fragestellung 8 und 9).

Zuletzt soll aus den so erworbenen Erkenntnissen ein Fazit für die zukünftige Arbeit am IVE gezogen werden (Fragestellung 10).

2 Verhaltensauffälligkeiten in der Schule: Ergebnisse einer Literaturrecherche¹

1. Welche (für die Heilpädagogik relevanten) Verhaltensauffälligkeiten werden in der Fachliteratur unterschieden?

In der Literatur sind viele Klassifizierungen von Verhaltensauffälligkeiten zu finden. Dabei wird zwischen kategorialen und dimensional Klassifizierungen unterschieden. Während kategoriale Klassifikationen Verhaltensauffälligkeiten als „diskrete und qualitativ klar voneinander abgrenzbare“ Einheiten betrachten (Petermann, Niebank, & Scheithauer, 2004, p. 302), wird bei dimensional Klassifikationen davon ausgegangen, dass sich Verhaltensauffälligkeiten aufgrund von kontinuierlich verteilten Merkmalen beschreiben lassen (Döpfner, 2008, p. 37). Zu den wichtigsten dimensional Klassifikationen gehört diejenige von Achenbach (1991), der Verhaltensauffälligkeiten in „internalisierende“, „externalisierende“ und „gemischte“ Auffälligkeiten einteilt (vgl. Tabelle 1):

Tabelle 1: Dimensionen psychischer Störungen nach Achenbach

Internalisierende Auffälligkeiten	Externalisierende Auffälligkeiten	Gemischte Auffälligkeiten
<u>sozialer Rückzug</u> Kinder / Jugendliche möchten lieber allein sein, sind verschlossen, verweigern das Sprechen, sind schüchtern, wenig aktiv, häufig traurig ...	<u>dissoziales Verhalten</u> lügen, stehlen, Schule schwänzen	<u>soziale Probleme</u> Ablehnung durch Gleichaltrige, unreifes und erwachsenen-abhängiges Sozialverhalten, Hyperkinetisches Verhalten
<u>Körperliche Beschwerden</u>	<u>Aggressives Verhalten</u>	<u>schizoid/zwanghaft</u>

¹ Literaturangaben und Zitate wurden in diesem Kapitel teilweise aus der Dissertation der Erstautorin übernommen (vgl. Müller 2015).

Schwindelgefühle, Müdigkeit, Erbrechen	verbal- und körperlich aggressive Verhaltensweisen	zwanghaftes, eigenartiges, bizarres Denken und Handeln, psychotisch anmutende Verhaltensweisen
<u>ängstlich/depressiv</u>		<u>Aufmerksamkeitsprobleme</u>
allgemeine Ängstlichkeit, Nervosität, Klagen über Einsamkeit, soziale Ablehnung, Minderwertigkeitsgefühle		motorische Unruhe, Impulsivität, Konzentrationsstörungen

Bemerkung: Tabelle übernommen und leicht angepasst aus Petermann, Döpfner, Lehmkuhl und Scheithauer (2002, p. 42)

Nicht jedes Verhalten und nicht alle Diagnosen der Kinder- und Jugendpsychiatrie kommen in dimensionalen Klassifikationssystemen vor. Nicht berücksichtigt sind selten vorkommende Verhaltensweisen, die sich nicht nur quantitativ sondern auch qualitativ von „normalem“ Verhalten unterscheiden (Achenbach, 1997, p. 93). In diesem Fall müssen kategoriale Klassifikationssysteme, wie beispielsweise die ICD, oder das DSM beigezogen werden. Diese sind dann geeignet, wenn die Verhaltensweisen der zu einer Gruppe zugehörigen Personen weitgehend homogen sind und klare Grenzen zu anderen diagnostischen Klassen und zur „Normalität“ bestehen. Der dimensionale Ansatz bietet sich hingegen an, wenn das zu beschreibende Verhalten kontinuierlich verteilt ist und keine klaren Grenzen hat, was bei Phänomenen wie beispielsweise Aggression, Angst, Depression oder Hyperaktivität der Fall ist (Döpfner & Petermann, 2012, p. 16).

Im Folgenden werden die Auffälligkeiten aus oben aufgeführter Tabelle 1 beschrieben. Diese werden durch weitere für das IVE relevant erscheinende Verhaltensauffälligkeiten (teilweise aus kategorialen Klassifikationssystemen) ergänzt. Dabei wird kein Anspruch auf Vollständigkeit erhoben.

2.1 Internalisierende Verhaltensauffälligkeiten

Internalisierende Verhaltensauffälligkeiten setzen sich laut Bilz (2008, p. 45) aus „überkontrollierten Verhaltensweisen“ zusammen, womit gemeint ist, dass die Betroffenen versuchen, ein „dysfunktional hohes Mass an Kontrolle über ihre Emotionen, ihr Verhalten und ihre Kognitionen aufrecht zu erhalten“ (ebd.). Synonym zum Begriff „internalisierende Verhaltensauffälligkeiten“ wird auch der Begriff „Emotionale Störungen“ benutzt (Kovacs & Devlin, 1998).

Betrachtet man den Forschungsstand zu Verhaltensauffälligkeiten im Kindes- und Jugendalter, so fällt auf, dass der Bereich der internalisierenden Verhaltensauffälligkeiten im Vergleich zu den externalisierenden Verhaltensauffälligkeiten bisher eher vernachlässigt wurde. Gründe dafür könnten sein, dass internalisierende Probleme im Umfeld als weniger störend wahrgenommen werden als externalisierende. Zudem kann sich die Diagnose von internalisierenden Verhaltensauffälligkeiten als schwierig herausstellen, da nicht alle Kinder und Jugendlichen in der Lage sind, ihre Gefühle und Stimmungen zu kommunizieren (Bilz, 2008, p. 53; Groen, Pössel, & Petermann, 2004, p. 471).

In Tabelle 2 werden die wichtigsten internalisierenden Verhaltensauffälligkeiten beschrieben:

Tabelle 2.: Internalisierende Verhaltensauffälligkeiten

Verhaltensauffälligkeit	Beschreibung / Definition
Sozialer Rückzug	<p>Kinder und Jugendliche, welche sich sozial zurückziehen, möchten laut Achenbach (1991) lieber allein sein, sind verschlossen, verweigern das Sprechen, sind schüchtern, wenig aktiv und häufig traurig.</p> <p>Diese Verhaltensweisen könnten mit «Sozialer Unsicherheit» zusammenhängen, ein Begriff, der im Umfeld von Ängstlichkeit auftritt. Kinder / Jugendliche weisen Defizite in den Sozialkompetenzen auf, was dazu führt, dass sie soziale Situationen meiden (vgl. Stein, 2011, pp. 233–234).</p>
Körperliche Beschwerden	<p>In den gängigen kategorialen Klassifikationssystemen werden körperliche Beschwerden den „somatoformen Störungen“ zugeordnet. Diese sind gekennzeichnet durch „eine starke Diskrepanz zwischen einem intensiven Krankheitsgefühl und fehlenden körperlichen Befunden, die diese Beschwerden erklären könnten“ (Noeker, 2008, p. 621).</p> <p>Für das Kindes- und Jugendalter scheinen aber die Kriterien der kategorialen Klassifikationssysteme nicht geeignet zu sein. Obwohl eine beträchtliche Anzahl an Kindern und Jugendlichen unter nicht medizinisch erklärbaren körperlichen Beschwerden leiden, können nur wenige der psychiatrischen Kategorie „somatoforme Störung“ zugeordnet werden. Ein Grund liegt daran, dass die Diagnosekriterien multiple Beschwerden für eine Diagnose vorschreiben. Gerade bei Kindern und Jugendlichen ist aber häufig eine Monosymptomatik anzutreffen. Besonders häufig sind dabei Kopf- oder Bauchschmerzen (Noeker, 2008; Schulte & Petermann, 2011b; 2011a).</p> <p>Bilz (2008, p. 60) versteht körperliche Beschwerden vielmehr als Reaktion auf psychischen Stress, wobei keine organischen Ursachen vorliegen. Diese Vorgehensweise ist neben der Tatsache, dass Kinder und Jugendliche meist monosymptomatische Beschwerden aufweisen, auch dadurch begründbar, dass im Kindes- und Jugendalter häufig ein enger Zusammenhang zwischen somatischen Beschwerden und anderen internalisierenden Verhaltensauffälligkeiten besteht (ebd.). Gängige dimensionale Klassifikationssysteme und Erhebungsinstrumente beinhalten aus diesem Grund auch körperliche Beschwerden wie beispielsweise Bauch-, Kopf- Rücken- oder Muskelschmerzen, Einschlafprobleme und Erschöpfung (Döpfner, Berner, & Lehmkuhl, 1994; Hampel & Petermann, 2005).</p>
Ängstlichkeit	<p>Ängstliche Kinder und Jugendliche werden in der Regel nur wenig wahrgenommen, dies weil sie ihr Umfeld selten stören. Aufgrund der Prävalenzraten und weil sich immer wieder Zusammenhänge mit aggressivem Verhalten feststellen liessen, verdient dieses Thema deutlich mehr Aufmerksamkeit (Stein, 2011, p. 231).</p> <p>Ängste können sich im Erleben, im körperlichen Ausdruck und im Verhalten zeigen. Da jeder Mensch in seinem Leben Ängste erlebt und diese somit alltäglich sind, sind präzise Definitionen notwendig, um „behandlungsbedürftige Formen der Angst“ von „normaler Angst“ abzugrenzen. Sogenannte Angststörungen zeichnen sich durch ein „nicht mehr normales Ausmass diffuser, auf vielfältige Inhalte bezogener Ängste“ aus oder beinhalten Ängste, die durch Gegenstände oder Situationen hervorgerufen werden, welche objektiv gesehen nicht gefährlich oder bedrohlich sind (Phobien). Angststörungen können somit als eine</p>

Verhaltensauffälligkeit	Beschreibung / Definition
	<p>Fehlreaktion bezeichnet werden, welche das Versagen der Bewältigung einer Belastung oder Bedrohung darstellen. Im Gegensatz dazu stellt Furcht eine normale Anpassungsreaktion auf eine Bedrohung dar, welche dazu dient, diese zu bewältigen (Steinhausen, 2004, S. 56–66). Angststörungen können in</p> <ul style="list-style-type: none"> - Generalisierte Angstzustände - Panikstörungen - Spezifische Phobien - Sozialphobie - Posttraumatisches Stresssyndrom - Zwangsstörung <p>eingeteilt werden (Klicpera & Gasteiger-Klicpera, 2007, p. 27).</p> <p>Für pädagogisches Fachpersonal ist besonders «Schulangst» ein wichtiges Thema. Dies kann zu Schulabsentismus führen.</p>
Depressivität	<p>Nachdem lange Zeit in der Psychiatrie die Meinung vertreten wurde, dass Depressionen vor der Pubertät nicht auftreten, geht man nun davon aus, dass sich diese auch in der Kindheit zeigen und die gleichen Formen annehmen können wie im Erwachsenenalter. Trotzdem wird auch darauf hingewiesen, dass sich die Symptomatik bei Kindern und Jugendlichen im Vergleich zu Erwachsenen unterscheiden kann. Neben Affektveränderungen stehen bei Kindern und Jugendlichen auch Veränderungen der Motivation, des Antriebs, des Denkens und des körperlichen Befindens im Vordergrund. Des Weiteren kann sich die Symptomatik in Niedergeschlagenheit, Traurigkeit oder Mangel an emotionaler Ansprechbarkeit zeigen. Weitere Affektveränderungen wie eine starke Ängstlichkeit, erhöhte Reizbarkeit, Einsamkeits- und Schuldgefühle, Lustlosigkeit und Langeweile treten auf. Zudem können Beeinträchtigungen im Selbstwertgefühl, der Motivation und des Verhaltens (antriebslos und apathisch, Verlangsamung von Bewegungsabläufen) und des Denkens (negativer Attributionsstil, Konzentrations- und Merkschwierigkeiten) beobachtet werden. Körperliche Beeinträchtigungen können sich in Appetitlosigkeit und Essensverweigerung oder Schlafstörungen zeigen. Bei Kindern und Jugendlichen gehen zudem depressive Verstimmungen oft mit dissozialem Verhalten einher (Klicpera & Gasteiger-Klicpera, 2007, pp. 54–56).</p>

In Tabelle 3 werden zwei weitere Auffälligkeiten aufgezählt, die in der Tabelle von Achenbach (1991) nicht enthalten sind: Suizidalität und (elektiver) Mutismus.

Tabelle 3: Ergänzungen zu internalisierenden Verhaltensauffälligkeiten

Verhaltensauffälligkeit	Beschreibung / Definition
Suizidalität	<p>Suizid, Suizidversuche und Suizidgedanken sind bis im Alter von 13 Jahren sehr selten, nehmen dann aber bis zum Alter von 24 Jahren zu. Die Suizidrate mit 12–15% der Todesursachen steht im Jugendalter nach Unfällen an zweiter Stelle. Die Häufigkeit an Suizidversuchen erscheint jedoch nicht in den Statistiken, da Kinder und Jugendliche nach Suizidversuchen sich selten in ärztliche Behandlung begeben. Aber auch bei den Suizidversuchen konnten Studien eine Zunahme im Jugendalter feststellen. Grund dafür könnte sein, dass im Jugendalter die Anforderungen in Bezug auf Ablösung und Verselbständigung steigen, was belastend</p>

Verhaltensauffälligkeit	Beschreibung / Definition
	<p>sein kann und Jugendliche auch dazu bringt, nicht mit Erwachsenen über ihre Probleme zu sprechen. Die Gefährdung durch Depressionen, Alkohol und Drogen nimmt zudem im Jugendalter zu.</p> <p>Bei den meisten Kindern und Jugendlichen, welche Suizid begangen haben, konnte im Nachhinein eine psychiatrische Störung festgestellt werden. Zu nennen sind dabei depressive Störungen, Störungen des Sozialverhaltens und Drogen- bzw. Alkoholmissbrauch. Dem Suizid selbst geht meist ein auslösender Anlass voraus. Meist handelt es sich also um eine impulsive Handlung, die nicht lange geplant war. Etwa die Hälfte der Kinder und Jugendlichen kündigt ihren Suizid vorgängig an, weshalb Ankündigungen ernst zu nehmen sind.</p>
(elektiver) Mutismus	<p>„Beim Mutismus handelt es sich um eine psychische Störung, die u.a. durch starke Affekte, traumatisch wirkende Ereignisse sowie durch eine Nichtverarbeitung schwerer seelischer Konflikte verursacht sein kann und / oder mit Entwicklungsstörungen oder psychotischen Grunderkrankungen einhergeht bzw. dispositionell bedingt ist“ (Hartmann, 2007, S. 23).</p> <p>„Der Begriff „elektiver Mutismus“ geht auf Tramer (1934) zurück und bezeichnet das partielle Schweigen einem (unbewusst) ausgewählten, fest umschriebenen, meist fremden Personenkreis gegenüber (vgl. ebd.)</p>

2.2 Externalisierende Verhaltensauffälligkeiten

In Tabelle 4 werden die wichtigsten externalisierenden Verhaltensauffälligkeiten beschrieben:

Tabelle 4: Externalisierende Verhaltensauffälligkeiten

„Verhaltensauffälligkeit“	Beschreibung / Definition
Dissoziales Verhalten	<p>„Dissoziales Verhalten verletzt die sozialen Regeln und Prinzipien des Zusammenlebens“ (Baving, 2008, p. 295) und wird im Klassifikationsschema nach ICD-10 unter den Störungen des Sozialverhaltens beschrieben. Laut ICD-10 (Dilling, 2009, p. 171) ist darunter ein „wiederholtes und anhaltendes Muster dissozialen, aggressiven und aufsässigen Verhaltens bei Kindern und Jugendlichen, das mit seinen gröberen Verletzungen die altersentsprechenden sozialen Erwartungen übersteigt, also nicht nur kindlichen Unfug oder jugendliche Aufmüpfigkeit darstellt“, zu verstehen. Steinhausen (2004, p. 237) nennt Verhaltensweisen wie ein „extremes Ausmass an Streiten oder Tyrannisieren, Grausamkeit gegenüber Menschen oder Tieren, erhebliche Beschädigung von Eigentum, Feuerlegen, Stehlen, häufiges Lügen, Schulschwänzen und Weglaufen von Zuhause, ungewöhnlich häufige oder schwere Wutausbrüche und Ungehorsam.“</p> <p>Im Folgenden soll auf vier Formen Dissozialen Verhaltens eingegangen werden:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Aggressives Verhalten - Oppositionelles Verhalten - Delinquentes / kriminelles Verhalten - Schulisches Problemverhalten (Unterrichtsstörungen)

„Verhaltensauffälligkeit“	Beschreibung / Definition
Aggressives Verhalten	<p>Ein wichtiges Merkmal aggressiven Verhaltens ist, dass es sich gegen Personen oder Objekte richtet und physischen oder psychischen Schaden verursachen kann. Ein weiteres Merkmal, welches in vielen Definitionen anzutreffen ist, ist die Intention, welche hinter einer aggressiven Handlung liegt (Scheithauer, 2003, p. 17; Underwood, Galenand, & Paquette, 2001, p. 249). Da Absicht und Schaden nicht immer direkt beobachtbar sind, ist es nicht einfach, aggressives Verhalten zu operationalisieren, was wiederum die Bedeutung des Umfeldes für die Beurteilung hervorhebt (Underwood et al., 2001, p. 250).</p> <p>Dabei erschweren nicht nur sogenannte direkte Formen von Aggression, wie das Zerstören von Gegenständen, Drohungen und verbale oder physische Gewalt, das Zusammenleben, oder richten beim Opfer Schaden an. Indirekte Formen, welche auch als relationale oder soziale Aggression bezeichnet werden, können ebenfalls Schaden anrichten (Petermann & Petermann, 2000, p. 14). Bei indirekten Formen aggressiven Verhaltens kann der Täter / die Täterin unerkannt bleiben und riskiert somit weniger, selber Opfer zu werden oder vom Umfeld sanktioniert zu werden (Lagerspetz & Björkqvist, 1994, p. 133). Dabei geht es in erster Linie darum, Personen durch das Verbreiten von Gerüchten oder das Ausschließen aus der Gruppe Schaden zuzufügen (Crick & Grotpeter, 1995, p. 711), wobei es bei dieser Form aggressiven Verhaltens noch schwieriger ist, eine Schädigungsabsicht festzustellen.</p> <p>Zwei spezifische Formen aggressiven Verhaltens sind Bullying und Cyberbullying.</p>
Oppositionelles Verhalten	<p>Oppositionelles Verhalten gehört sowohl bei Beelmann und Raabe (2007) als auch in der ICD-10 zu dissozialem Verhalten bzw. zur Kategorie <i>Störungen des Sozialverhaltens</i>. In der dimensionalen Klassifikation nach Frick et al. (1993) wird oppositionelles Verhalten der Dimension <i>offenes und nicht-destruktives dissoziales Verhalten</i> zugerechnet und bildet somit, vergleichbar mit dem DSM-IV (<i>Störung mit oppositionellem Trotzverhalten</i>), eine eigenständige Kategorie. Petermann und Petermann (2008, p. 277) sprechen von <i>aggressiv-oppositionellem</i> im Gegensatz zu <i>aggressiv-dissozialem</i> Verhalten. Aus diagnostischen sowie therapeutischen Gründen plädieren sie dafür, diese beiden Phänomene zu trennen und bevorzugen somit die Klassifikation nach DSM-IV, welche unter anderem folgende Diagnosekriterien nennt:</p> <ul style="list-style-type: none"> - wird schnell ärgerlich, - streitet sich häufig mit Erwachsenen, - widersetzt sich häufig aktiv den Anweisungen oder Regeln von Erwachsenen oder weigert sich, diese zu befolgen, - verärgert andere häufig absichtlich - ... <p>Darüber, ob oppositionell-aufsässiges Verhalten und aggressiv-dissoziales Verhalten zwei unterschiedliche Phänomene sind, herrscht in der Literatur Uneinigkeit und es fehlt eine wissenschaftliche Klärung der Frage, ob diese beiden Phänomene sich qualitativ oder nur quantitativ voneinander unterscheiden (Lahey & Waldman, 2012, p. 537; Remschmidt, Schmidt, & Poustka, 2012, p. 44). Oft wird jedoch davon ausgegangen, dass es sich bei aggressiv-dissozialem Verhalten um die schwerwiegendere Auffälligkeit handelt, und es konnte gezeigt werden,</p>

„Verhaltensauffälligkeit“	Beschreibung / Definition
	<p>dass oppositionelles Verhalten früher auftritt und ein Vorläufer aggressiv-dissozialen Verhaltens sein kann (Van Lier, Van der Ende, Koot, & Verhulst, 2007).</p>
<p>Delinquentes / kriminelles Verhalten</p>	<p>Delinquenz im Jugendalter kann in Zusammenhang mit aggressiven Verhaltensweisen auftreten und ist daher nicht immer leicht von diesen abzugrenzen (Goetze, 2001, p. 110). Sie wird als ein „im Hinblick auf Strafgesetze abweichendes Verhalten von Kindern und Jugendlichen“ aufgefasst und stellt somit einen Teilaspekt sozial abweichenden Verhaltens dar (Stein, 2011, p. 14). Der Begriff <i>Jugenddelinquenz</i> ist jedoch nicht unproblematisch, da es sich eher um eine juristische als um eine pädagogische Bezeichnung handelt (Goetze, 2001, p. 121): Viele Verhaltensweisen, welche von Erwachsenen als inakzeptabel betrachtet werden, sind im eigentlichen Sinn kein Verstoß gegen Gesetze und können demnach nicht als delinquent definiert werden. Zudem müssen delinquente Taten polizeilich erfasst werden, um dieser Definition zu unterliegen. Die Mehrzahl der delinquenten Taten wird jedoch nicht bemerkt und die Identifizierung von Delinquenz muss nicht unbedingt zu einer Verurteilung führen, so dass „nicht jedes normabweichende Verhalten ... illegal oder kriminell [ist], und nicht jeder illegale Akt ... zur Verfolgung [führt].“</p> <p>Weiter weist Goetze (ebd.) darauf hin, dass Straftatbestände wie Diebstahl, Vandalismus, Raub oder Mord von jugendtypischen Verfehlungen wie Schulabsentismus oder Alkoholmissbrauch zu unterscheiden sind. Letztere verstossen nicht zwingend gegen juristisches Recht, können aber ebenfalls durch Jugend- oder Polizeibehörden geahndet werden. In diesem Sinn bezeichnen Beilmann und Raabe (2007, p. 17) delinquentes Verhalten als Verhalten, „das gegen formelle Normen verstösst, aber nicht notwendigerweise strafrechtlich relevant sein muss“ und nennen als Beispiele Schule schwänzen oder Drogenkonsum. Kriminelles Verhalten, welches hingegen schwerwiegende Taten wie Diebstahl, Körperverletzung, Raub oder Mord umfasst, verstösst gegen geltendes Recht und wird daher strafrechtlich verfolgt.</p>
<p>Schulisches Problemverhalten (Unterrichtsstörungen)</p>	<p>Laut Arbuckle und Little (2004, p. 60) gibt es zurzeit noch keine einheitliche Definition von schulischem Problemverhalten, was sich in den unterschiedlichen Begriffen zeigt, die in der Literatur anzutreffen sind. Während im englischsprachigen Gebiet die Begriffe <i>disruptive school behavior</i> oder <i>disruptive classroom behavior</i> häufig verwendet werden, wird im deutschsprachigen Raum von <i>Unterrichtsstörungen</i>, <i>Disziplinstörungen</i> bzw. <i>-schwierigkeiten</i> oder allgemeiner von <i>Verhaltensauffälligkeiten</i> bzw. <i>-störungen</i> gesprochen.</p> <p>Mit dem Begriff der <i>Unterrichtstörung</i> distanziert sich beispielsweise Winkel von einer „personalen Definitionsrichtung“ und stellt den Unterricht an sich in den Mittelpunkt der Definition: Demzufolge liegt „eine Unterrichtsstörung ... dann vor, wenn der Unterricht gestört ist, d. h. wenn das Lehren und Lernen stockt, aufhört, pervertiert, unerträglich oder inhuman wird“ (ebd., p. 29).</p> <p>Houghton, Wheldall und Merrett (1988, p. 299) definieren Unterrichtsstörung als eine Handlung, welche für die Lehrperson belastend ist, den Lernprozess unterbricht und zu Interventionen durch die Lehrperson führt. Diese Definition, welche von Arbuckle und Little (2004) übernommen wird, scheint sinnvoll zu sein, weil sie drei Ebenen einbezieht, die bei Unterrichtsstörungen betroffen sind: einerseits das Verhalten des Schülers oder der Schülerin an sich, weiter den Lernprozess, der dadurch gestört wird, und drittens die Reaktion der Lehrperson, die durch die Unterrichtsstörung hervorgerufen wird. Ähnlich fällt die Definition von Merrett und</p>

„Verhaltensauffälligkeit“	Beschreibung / Definition
	<p>Wheldall (1984, p. 88) aus, welche jedoch die Reaktion der Lehrperson nicht mit einbeziehen. Sie definieren Unterrichtsstörungen als die Handlung eines Schülers / einer Schülerin, welche mit dem eigenen Lernen, dem Lernen anderer oder dem Vermögen der Lehrperson, effektiv zu unterrichten, in Konflikt steht.</p> <p>Weiter haben Studien zu Verhaltensauffälligkeiten in der Schule gezeigt, dass Lehrpersonen weniger durch schwerwiegende Formen wie z. B. Gewalt belastet werden. Vielmehr sind es die harmloseren aber repetitiven Verhaltensweisen, die Lehrpersonen belasten. Die Verhaltensweise, welche am häufigsten von Lehrpersonen als am meisten störend genannt wird, ist das Reinreden im Unterricht ohne aufgerufen zu werden (Arbuckle & Little, 2004; Beaman, Wheldall, & Kemp, 2007).</p>

2.3 Gemischte Verhaltensauffälligkeiten

Tabelle 5 und Tabelle 6 enthalten «gemischte Verhaltensauffälligkeiten», das heisst Verhaltensweisen, die nicht eindeutig den externalisierenden oder internalisierenden Verhaltensweisen zugeordnet werden können:

Tabelle 5: Gemischte Verhaltensauffälligkeiten

„Verhaltensauffälligkeit“	Beschreibung / Definition
Soziale Probleme	Unter sozial-unreifem Verhalten versteht Achenbach (1991) die Ablehnung durch Gleichaltrige, unreifes und erwachsenen-abhängiges Sozialverhalten und Hyperkinetisches Verhalten (siehe auch ADHS).
Aufmerksamkeitsprobleme	<p>DSM-IV: Aufmerksamkeitsstörung ohne Hyperaktivität (siehe ADHS)</p> <p>Dies wurde von der ICD-10 so nicht übernommen. «Der Haupteinwand gegen diese Diagnose lautet, dass Kinder mit reinen Aufmerksamkeitsstörungen ohne Hyperaktivität (oder emotionalen Problemen) zumeist auch andere Entwicklungsbeeinträchtigungen und eine deutliche geringere Intelligenz aufweisen würden, sodass die Aufmerksamkeitsstörung nicht unerwartet wäre» (vgl. Klicpera & Gasteiger-Klicpera, 2007, p. 107).</p>

Weitere Auffälligkeiten, die in der Tabelle von Achenbach (1991) nicht aufgeführt sind, die für die heilpädagogische Praxis aber ebenfalls als wichtig beurteilt wurden, folgen in Tabelle 6.

Tabelle 6: Ergänzungen zu gemischten Verhaltensauffälligkeiten

„Verhaltensauffälligkeit“	Beschreibung / Definition
ADHS	Hyperaktivität bei Kindern stellt ein vieldiskutiertes Thema dar, weil es für Eltern und Lehrpersonen eine grosse Belastung darstellen. Im Gegensatz dazu werden Aufmerksamkeitsprobleme als weniger störend empfunden. Bei Hyperaktivität stehen Verhaltensweisen wie motorische Unruhe,

	Unaufmerksamkeit sowie leichte Erregbarkeit und Impulsivität im Vordergrund (Klicpera & Gasteiger-Klicpera, 2007, p. 103).
Schulabsentismus	Schulabsentismus ist als Oberbegriff zu verstehen und meint das unerlaubte Fernbleiben von der Schule. Der Begriff umfasst das sogenannte «Schule schwänzen» als weniger gravierende Form und die «Schulverweigerung», die Kinder und Jugendliche mit enormen emotionalen Verhaltensproblemen betrifft, die nicht mehr in der Lage sind, in die Schule zu gehen. Bei den Ursachen kann die individuelle und die institutionelle Perspektive unterschieden werden (vgl. Stamm, 2006).
Alkohol- und Drogenmissbrauch	<p><u>Alkoholmissbrauch:</u> «Unter Alkoholmissbrauch wird ein vom kulturell üblichen Gebrauch abweichendes Trinkverhalten verstanden, wobei diese Abweichung sowohl qualitativ – die Einnahme alkoholischer Getränke bekommt einen übermäßigen Stellenwert im Leben – als auch quantitativ zu verstehen ist». Übermäßiger Alkoholkonsum im Kindes- und Jugendalter gefährdet deren psychische und physische Gesundheit:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Begehen von Delikten (Vandalismus) - Riskantes Sexualverhalten - Autofahren in alkoholisiertem Zustand - Spätere Alkoholabhängigkeit - Beeinträchtigung des Lernverhaltens und Auswirkungen auf die Berufslaufbahn (vgl. Klicpera & Gasteiger-Klicpera, 2007, p. 172). <p><u>Drogenmissbrauch:</u> «Als Drogenmissbrauch wird die gelegentliche oder andauernde Drogeneinnahme, die nichts mit der akzeptierten ärztlichen Praxis zu tun hat oder ihr zuwiderläuft, bezeichnet. Infolge eines länger anhaltenden Drogenmissbrauchs kann es zur Drogenabhängigkeit kommen (Klicpera & Gasteiger-Klicpera, 2007, p. 189)»</p>

3 (Sonder-)Pädagogische Massnahmen bei Verhaltensauffälligkeiten: Ergebnisse einer Literaturrecherche

2. Welche Konzepte und Programme werden in der Literatur für den Umgang mit Verhaltensauffälligkeiten beschrieben?

3.1 Präventive Massnahmen bei Verhaltensauffälligkeiten

Im Allgemeinen kann gesagt werden, dass in mehreren Studien ein Zusammenhang zwischen allgemeinem Wohlbefinden, dem Wohlbefinden in der Schule und Verhaltensauffälligkeiten nachgewiesen werden konnte. Des Weiteren haben mehrere Studien gezeigt, dass die Verbesserung des Schul- oder Klassenklimas mit einer Abnahme von Verhaltensauffälligkeiten in der Schule einhergehen (vgl. Müller, 2015). Aus diesem Grund lässt sich bereits mit unterschiedlichen Massnahmen zum Schul- oder Klassenklima präventiv etwas bewirken.

Neben Programmen bzw. Massnahmen zur Verbesserung des Schul- bzw. Klassenklimas existieren auch unterschiedliche Massnahmen zur Gesundheitsförderung, welche ebenfalls als wichtig für den Schulerfolg und das Wohlbefinden gilt. In der Regel handelt es sich um Programme, die die Bewegung im Unterricht und in der Schule fördern sollen. Diese Programme und Massnahmen werden in grosser Zahl angeboten, und sie werden auch rege genutzt, wie eine Bestandsaufnahme der Fachhochschule Nordwestschweiz, Hochschule für Soziale Arbeit zeigte (Zumbrunn, Solèr & Kunz, 2016)

In einem ersten Schritt sollen in Tabelle 7 unterschiedliche Programme und Massnahmen zu Klassen- bzw. Schulklima und gesundheitsbezogenen Themen aufgeführt werden. Diese wurden anhand einer Internetrecherche und anhand des Berichts von Zumbrunn et al. 2016 zusammengetragen, wobei es sich lediglich um eine Auswahl handelt.

Tabelle 7: Programme zur Gesundheitsförderung und zum Schulklima

Name des Programms / Netzwerkes	Weiterführende Informationen
Bewegte Schule	Gesundheit und Bewegung https://www.baspo.admin.ch/de/sportfoerderung/sport-in-der-schule/bewegte-schule.html
«fit4future»,	Gesundheit und Bewegung http://www.fit-4-future.ch/de/bewegung.html
«schule bewegt»,	Gesundheit und Bewegung https://www.schulebewegt.ch/de/ueber-schule-bewegt
Schulnetz21 – Schweizerisches Netzwerk gesundheitsfördernder und nachhaltiger Schulen	http://www.schulnetz21.ch/ Diverse Projekte in mehreren Kantonen der Schweiz. Im Kanton Zürich unterstützt durch PHZH und die Stellen für Suchtprävention im Kanton Zürich Das Schulnetz21 wird durch die Stiftung éducation21 in Zusammenarbeit mit RADIX koordiniert. Weitere Links: www.radix.ch/files/W4W0IT6/qualikriterien_sngs_20100622.pdf . https://www.radix.ch/files/GMAGRY6/buergisser_gf_schulklima_und_leistungsorientierung.pdf
Weitere zu RADIX gehörende Projekte «MindMatters» «Purzelbaum»	https://www.radix.ch/Gesunde-Schulen/Psychische-Gesundheit/MindMatters/PUEFS/ http://www.mindmatters-schule.de/ MindMatters ist ein erprobtes und wissenschaftlich fundiertes Programm zur Förderung der psychischen Gesundheit an Schulen der Primar- und Sekundarstufe I sowie beim Übergang in die Ausbildung oder den Beruf. Es fördert gezielt die Lebenskompetenzen und bezieht die gesamte Schule ein (Settingansatz).

Name des Programms / Netzwerkes	Weiterführende Informationen
	<p>https://www.radix.ch/Gesunde-Schulen/Bewegung-und-Ernaehrung/Purzelbaum-Schweiz/P2uDQ/?sesURLcheck=true</p> <p>«Purzelbaum verankert mit einfachen und praxisnahen Mitteln vielseitige Bewegung, ausgewogene Ernährung und ressourcenstärkende Angebote im Alltag von Primarschulen, Kindergärten sowie Kindertagesstätten und Spielgruppen. Purzelbaum wird heute bereits in 21 Kantonen von kantonalen Fachstellen in Zusammenarbeit mit Purzelbaum Schweiz umgesetzt.»</p>
Iques Online	<p>www.iquesonline.net</p> <p>Website für Unterrichtsentwicklung, Feedback und Selbstevaluation</p>
Zepra: Prävention und Gesundheitsförderung «sicher gesund»	<p>https://www.zepra.info/sicher-gsund.html</p> <p>Themenhefte zu diversen Themen rund um die Schule: Von Mobbing/Gewalt über Suizid, Stress bis Schulabsentismus</p> <p>Kanton St. Gallen</p>
3 Instrumente zum Klassenklima PHZH	<p>http://portfolio.turkawka.ch/files/Arbeiten/Klassenklima_Instrumente.pdf</p> <ul style="list-style-type: none"> - Reflecting Team - Klassenrat - Regelwerke

In Tabelle 8 sollen Programme zur Prävention von spezifischen internalisierenden Verhaltensauffälligkeiten aufgeführt werden. Diese ergänzen die Massnahmen zur Verbesserung des Schulklimas und Programme zur Gesundheitsförderung, die bereits präventiv bei internalisierenden Verhaltensauffälligkeiten wirken können. Wo keine Programme gefunden wurden, soll allgemein auf präventive Massnahmen eingegangen werden. Alle in Tabelle 8 aufgeführten Präventionsmassnahmen können auch Effekte bei externalisierenden oder gemischten Verhaltensauffälligkeiten haben.

Tabelle 8: Prävention Internalisierende Verhaltensauffälligkeiten

„Verhaltensauffälligkeit“	Präventive Massnahmen
Sozialer Rückzug	Sozialer Rückzug mit Ängsten zusammenhängen kann, helfen auch allgemeine präventive Ansätze im Bereich der Angst / Ängstlichkeit.
Körperliche Beschwerden	<ul style="list-style-type: none"> - Programme zur Gesundheitsförderung und Verbesserung des Klassen- bzw. Schulklimas - Abbau von Druck und Stress - Themenhefte von Zepra: <p>https://www.zepra.info/sicher-gsund.html</p>
Ängstlichkeit	In der Schule kann es zu Schulängsten und Schulphobien kommen, die zu Schulabsentismus führen können. Auch hier gilt, dass das Pflegen des Schul- und Klassenklimas vorbeugend wirken kann. Ebenso wichtig ist eine offene Kultur, die es den Kindern / Jugendlichen ermöglicht, über ihre Ängste zu sprechen, insbesondere auch weil durch das Vermeiden angstauslösender

„Verhaltensauffälligkeit“	Präventive Massnahmen
	<p>Situationen sich die Entwicklung von pathologischen Ängsten nicht verhindern lässt (Nissen, 2004).</p> <p>Stein (2011, p. 235) unterscheidet zwischen «situationsbezogener Prävention» und «personbezogener Prävention»:</p> <p>Situationsbezogene Prävention in der Schule hängt stark von der Lehrperson ab: Schaffen einer bedrohungsfreien, vertrauensvollen und akzeptierenden Atmosphäre, authentisches verlässliches, vorhersehbares und konstantes Verhalten. Des Weiteren geht es um die Schaffung eines angenehmen, gewaltfreien Klimas unter den Kindern / Jugendlichen selber (Förderung von Gemeinschaft und Akzeptanz, Vermeidung von Rivalitäten Aggressivität, Stigmatisierung, Ausschluss und Stigmatisierung von einzelnen Kindern...).</p> <p>Bei der personbezogenen Prävention geht es um den Umgang mit ängstlichen Kindern. Dies bedeutet zum Beispiel, die Ängstlichkeit zu bestimmen, zu beobachten unter welchen Umständen sie auftritt und die Reaktionen, welche das Kind zeigt zu beschreiben. Darüber hinaus muss untersucht werden, ob die Ängstlichkeit erlernt ist und ob sie allenfalls wieder verlernt werden kann. In diesem Zusammenhang ist auch zu prüfen, ob eine Intervention durch einen Therapeuten notwendig ist. Immer geht es um die Stärkung des Kindes / Jugendlichen: Bei sozialen Ängsten ist es beispielsweise wichtig, die Sozialkompetenzen zu stärken. Oft haben Ängste mit dem Selbstbild zu tun. Aus diesem Grund kann es auch wichtig sein, das Selbstkonzept zu schulen (vgl. Gasteiger-Klicpera, Henri & Klicpera, 2008).</p> <p>Spezifische Präventionsprogramme:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Freunde für Kinder: Trainingsprogramm zur Prävention von Angst und Depression – Gruppenleitermanual (Barrett, Webster, Turner, Essau & Conrad, 2003) - Gesundheit und Optimismus (Go!) (Junge, Neumer, Manz & Margraf, 2002)
Depressivität	<p>Wichtig ist es in erster Linie, depressive Verstimmungen zu erkennen, was im Kindes- und Jugendalter nicht sehr einfach ist. Lehrpersonen und Heilpädagog*innen müssen also geschult werden, die Notlage dieser Kinder zu erkennen. Mittlerweile gibt es einige Präventionsprogramme auch im deutschsprachigen Raum (vgl. Reicher & Rossmann, 2008).</p> <ul style="list-style-type: none"> - Freunde für Kinder: Trainingsprogramm zur Prävention von Angst und Depression – Gruppenleitermanual (Barrett et al. 2003) - Trainingsprogramm zur Prävention von Depressionen bei Jugendlichen. Lars und Lisa: Lust an realistischer Sicht und Leichtigkeit im sozialen Alltag (Pössel, Horn, Semann & Hautzinger, 2004) - Gesundheit und Optimismus (Go!) (Junge et al., 2002)
Suizidalität	<p>Suizide und Suizidversuche sind multikausal bedingt. Dies heisst, dass Pädagogen alle ursächlichen Faktoren kennen und berücksichtigen müssen, um präventiv handeln zu können. Hilfreich ist dabei das Konzept des präsuizidalen Syndroms, welches von Erwin Ringel 1953 herausgearbeitet wurde und bis</p>

„Verhaltensauffälligkeit“	Präventive Massnahmen
	<p>heute gültig ist. Es beschreibt 3 präsuizidale Befindlichkeiten (vgl. Myschker, 2009, pp. 497–498):</p> <ul style="list-style-type: none"> - Einengung - Gehemmte und gegen die eigene Person gerichtete Aggression - Suizidphantasien <p>In Bezug auf die Prävention wird zwischen primärer, sekundärer und tertiärer Prävention unterschieden (vgl. Myschker, 2009, p. 500):</p> <p>Primäre Prävention: Allgemeine Förderung von Kindern / Jugendlichen: Resilienz, Sozialkompetenzen, Salutogenese...</p> <p>Sekundäre Suizidprävention: In Krisensituationen suizidäre Handlungen verhindern</p> <p>Tertiäre Suizidprävention: Unmittelbar nach Suizidversuch Massnahmen anbieten, um weitere Versuche zu verhindern.</p> <p>Für die Schule wurden im anglo-amerikanischen Raum aber auch im deutschsprachigen Raum Präventionsprogramme (z. B. Unterrichtseinheiten) entwickelt. Es kann aber heikel sein, diese durchzuführen, wenn Lehrpersonen zu wenig erfahren sind und sich zu wenig mit der Thematik befasst haben (vgl. Bründel, 2015): «Die Schlussfolgerung für die Entwicklung zukünftiger deutschsprachiger Programme lautet: Weg von einseitigen Programmen, die die Themen Suizid und Suizidgefährdung in den Mittelpunkt stellen, und hin zu Programmen, die die Gesundheitsförderung und Gesunderhaltung der Schüler in den Blick nehmen. Wirksamkeitsstudien sind dringend geboten. Richtungsweisend sind heute Lebenskompetenzprogramme, deren Ziel es ist, die Persönlichkeit von Schülern zu stärken und ihre psychischen Ressourcen zu aktivieren.</p> <p>Beispiele von spezifischer Suizidprävention:</p> <ul style="list-style-type: none"> - https://www.zepa.info/sicher-gsund.html - Schweizerische Unterrichtseinheit (Kamm, Jehli & Wiesner, 2000) <p>Eher ganzheitliche Programme, bei denen Suizid nicht im Mittelpunkt steht:</p> <ul style="list-style-type: none"> - MindMatters: http://www.mindmatters-schule.de/ - Österreichisches Suizidpräventionsprogramm «lebenswert» (Plöderl, Fartacek & Fartacek, 2010) <p>Weitere wichtige Links:</p> <p>https://www.npg-rsp.ch/fileadmin/npg-rsp/Themen/Kantonale_Konzepte/ZH_2015_SuizidSchule_Broschuere.pdf</p>

Tabelle 9 beinhaltet Präventionsprogramme und Massnahmen zu externalisierenden Verhaltensauffälligkeiten. Dabei soll einerseits auf spezifische Gewaltpräventionsprogramme und andererseits auf Programme, die generell dissoziale Verhaltensweisen vorbeugen und soziale Kompetenzen fördern sollen. Eine Übersicht und eine genauere Beschreibung von Trainingsprogramme liefern beispielsweise Beelmann & Rabe (2007, p. 131ff.).

Es muss auch erwähnt werden, dass viele Präventionsprogramme (z. B. Gewaltprävention) auch bei Gewaltvorkommnissen in Schulen angewendet werden. Die Grenzen zwischen Prävention und Intervention sind demnach fließend.

Tabelle 9: Prävention Externalisierende Verhaltensauffälligkeiten

„Verhaltensauffälligkeit“	Präventive Massnahmen / Programme
<p>Aggressives Verhalten (Gewalt)</p>	<p>Als erfolgreich für die Gewaltprävention haben sich der Aufbau von Konfliktlösestrategien und die Einführung von Streitschlichtern bzw. Mediatoren erwiesen:</p> <p>Peace Force: http://www.peaceforce.ch/c/angebot1.htm</p> <p>Chili: Konflikttraining insbesondere Prävention von Mobbing vom roten Kreuz: https://www.redcross.ch/de/srk-dienstleistungen/konflikte-bearbeiten-sozialkompetenz-staerken/fuer-die-schule-und-das-leben</p> <p>Peacemaker (NCBI) Streitschlichter auf dem Pausenplatz https://www.ncbi.ch/de/projekte/peacemaker/</p> <p>Ansätze bei Mobbing:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Präventionsprogramm Mobbing (Alsaker, 2004) - Be-Prox, Berner Präventionsprogramm gegen Gewalt (Alsaker & Valkanover, 2011) <p>Weitere nützliche Links:</p> <p>https://stopp-gewalt.zh.ch/internet/microsites/stopp_gewalt/de/home.html</p> <p>http://www.jugendundgewalt.ch/fileadmin/user_upload_jug/3_Good_Practice/Handbuch/%C3%9Cbersicht_wirksame_Gewaltpr%C3%A4vention.pdf</p> <p>http://www.jugendundgewalt.ch/de/themen/praevention-in-der-schule/schulklima.html</p> <p>http://www.gewaltpraevention-an-schulen.ch/</p>
<p>Dissoziales Verhalten allgemein</p>	<p>Bei diesen Präventionsprogrammen geht es unter anderem um Impulsivität, Empathie, Perspektivenübernahmen, Ärger- und Wutkontrolle. Sie eignen sich also auch zur Prävention von Aggressivität und Gewalt.</p> <p>Internationale Programme (vgl. Beelmann & Raabe, 2007):</p> <ul style="list-style-type: none"> - Soziales Problemlösetraining (“I can Problem Solve”) - PATHS-Curriculum - Die Dinosaurier Schule - Ärger-Kontrollprogramme <p>Deutschsprachige Programme:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Verhaltenstraining für Schulanfänger (Petermann, Natzke, Gerken & Walter, 2016) - Sozialtraining in der Schule (Petermann, Jugert, Tänzer & Verbeek, 2012) - Soziales Problemlösetraining “Ich Kann Probleme Lösen” (Effekt Training) (http://www.effekt-training.de/ikpl.html)

„Verhaltensauffälligkeit“	Präventive Massnahmen / Programme
	<ul style="list-style-type: none"> - Trainingsprogramm Faustlos (Cierpka & Schick, 2014) <p>Unterrichtsstörungen:</p> <p>Für die Prävention von Unterrichtsstörungen haben sich vor allem Techniken des Classroom Managements bewährt (vgl. Hillenbrand, 2015).</p>

Bei den gemischten Verhaltensauffälligkeiten soll eine Einschränkung auf Schulabsentismus und Alkohol- und Drogenmissbrauch stattfinden (vgl. Tabelle 10). Aufmerksamkeits- und Hyperaktivitätsproblemen kann in der Schule mittels Classroom-Management vorbeugend begegnet werden. Diese Auffälligkeiten werden bei den Interventionen aufgeführt.

Tabelle 10: Prävention Gemischte Verhaltensauffälligkeiten

„Verhaltensauffälligkeit“	Präventive Massnahmen
Schulabsentismus	Prävention von Schulabsentismus hängt von der Ursachentheorie ab. Im Sinne der institutionellen Perspektive, kann davon ausgegangen werden, dass die Schule als Institution ein Prädiktor von Schulabsentismus ist. In diesem Sinn muss sich die Schule ihrer Verantwortung bewusst sein: Studien haben einen Zusammenhang zwischen Wohlbefinden, Schulklima, Beziehungen zu den Lehrpersonen etc. und Schulabsentismus zeigen können. Zudem können Massnahmen zu Gewalt und Mobbing präventiv wirken. Im Endeffekt muss es Schulen gelingen, ihre Schüler an sie zu binden (Stamm, 2006).
Alkohol- und Drogenmissbrauch	<ul style="list-style-type: none"> - Sucht Schweiz: http://www.suchtschweiz.ch/schule/ stellt Informationen und Unterrichtsmaterialien zur Verfügung - Radix hat ebenfalls viele Angebote zum Thema Sucht: https://www.radix.ch/Gesunde-Schulen/Suchtpraevention/Pwrj3/

3.2 Intervenierende Massnahmen bei Verhaltensauffälligkeiten

Im Folgenden sollen Interventionsansätze bei Verhaltensauffälligkeiten aufgeführt werden. In vielen Fällen sind externe Fachstellen, Psychiater bzw. Psychologen wichtige Ansprechpartner, da Lehrpersonen in vielen Fällen nur beschränkt über Möglichkeiten der Intervention verfügen. Ihre Aufgabe ist es vielmehr, Schwierigkeiten und Probleme zu erkennen und die zuständigen Fachstellen beizuziehen, welche über das nötige Knowhow verfügen. Wichtig ist, dass die Kinder und Jugendlichen eine entsprechende psychologische Therapie erhalten. Interventionsprogramme für die Schule wurden daher deutlich weniger gefunden als präventive Programme.

Aus diesem Grund wurden die Verhaltensauffälligkeiten im Folgenden nicht mehr in internalisierende, externalisierende und gemischte Verhaltensauffälligkeiten aufgeteilt. Tabelle 11 zeigt einige relevante Auffälligkeiten, bei denen Programme für die Schulen zur Verfügung stehen:

Tabelle 11: Interventionsansätze und Programme für die Schule

„Verhaltensauffälligkeit“	Intervenierende Massnahmen
Sozialer Rückzug	Mutig werden mit Til Tiger (Ahrens-Eipper, Leplow & Nelius, 2010).
Suizidalität	<p>Bei vollendetem Suizid: „postvention“ → Betreuung der Angehörigen und der Schule (vgl. Myschker, 2009).</p> <p>https://www.erz.be.ch/erz/de/index/erziehungsberatung/erziehungsberatung/praxisforschung/projekte.asse-tref/dam/documents/ERZ/AKVB/de/Erziehungsberatung/Praxisforschung/Schriften/Bd.%206%20Intervention%20in%20Schulen%20nach%20Suizidereignis.pdf</p>
Mutismus	<p>Massnahmen für den Umgang mit elektivem Mutismus in der Schule finden sich in (Müller, 2004).</p> <p>Pädagogische Grundprinzipien des Umgangs mit mutistischen Kindern in der Schule (vgl. Hartmann, 2004, S. 50).</p> <p>Abklärung wichtig, psychologische, logopädische Betreuung</p>
Dissoziales Verhalten	<p>Training mit aggressiven Kindern (Petermann & Petermann, 2012)</p> <p>Baghira-Training: http://www.bke.ch/angebot/kurs/das-baghira-training</p> <p>Bullying und Cyberbullying Interventionen:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Ansatz nach Alsaker - Die Antibullying-Strategie (in Anlehnung an Olweus) - No Blame Approach (nach Maines & Robinson) - Circle of Friends (nach O'Brien & Forest) - Method of Shared Concern (nach Pikas) <p>Siehe Beschreibungen unter: http://www.ow.ch/dl.php/de/0cnoe-63zkwj/Mobbing in der Schule - Interventionsliste.pdf</p>
Aufmerksamkeitsprobleme/ADHS	<p>Fokus-Ansatz:</p> <p>https://www.fhnw.ch/de/die-fhnw/hochschulen/ph/medien-und-oeffentlichkeit/news/bildungsseiten/ein-schritt-vom-minus-zum-plus</p> <p>Schulbasierte Interventionen bei ADHS und Aufmerksamkeitsproblemen: Ein Überblick</p> <p>https://econtent.hogrefe.com/doi/full/10.1024/1010-0652/a000141</p> <p>Viele Bücher für Lehrpersonen und Eltern:</p> <p>Wackelpeter und Trotzkopf: (Döpfner & Schürmann, 2017)</p> <p>ADHS in der Schule: Übungsprogramm für Lehrer (Lauth, 2014)</p>
Alkohol- und Drogenmissbrauch	<p>Interventionsmodell „step by step“:</p> <p>https://www.zepira.info/tl_files/content/02_schule/unterlagen/step_by_step/step_by_step_handbuch_fruherkennung-fruehintervention.pdf</p>

4 Umgang mit Verhaltensauffälligkeiten in Regelschulen: Ergebnisse einer Online-Umfrage in den Trägerkantonen der HfH

3. **Mit welchen Verhaltensauffälligkeiten werden Fachleute in Regel- und Sonderschulen der Trägerkantone konfrontiert?**
4. **Wie stark fühlen sich Fachleute in Regel- und Sonderschulen der Trägerkantone durch Verhaltensauffälligkeiten belastet?**
5. **Mit welchen Programmen und Konzepten wird für Prävention und Intervention hauptsächlich gearbeitet und wie werden diese bewertet?**
6. **Welche zusätzlichen Unterstützungsangebote werden genutzt und wie werden diese bewertet?**
7. **Welcher Bedarf an Unterstützungsangeboten besteht in Bezug auf die unterschiedlichen Verhaltensauffälligkeiten?**

Um den Fragestellungen 3-7 der Bedarfsanalyse nachzugehen, wurde eine Umfrage in den Trägerkantonen der HfH durchgeführt. Die Umfrage hatte den Zweck einer Bestandsaufnahme von Häufigkeiten, Belastungserleben und Bedarfen im Umgang mit Verhaltensauffälligkeiten in der Schule.

In der Befragung wurden Verhaltensauffälligkeiten², analog zur gesamten Bedarfsanalyse, als Anpassungsstörungen, bzw. als herausfordernde Antwortversuche von Kindern und Jugendlichen auf ihre Lebensumstände verstanden. Das heisst, das Kind bzw. der / die Jugendliche wird als autonomes Subjekt gesehen, dessen bzw. deren auffällige Verhaltensweisen nicht eine feste Persönlichkeitseigenschaft sind, sondern sich als Bewältigungsversuch einer überfordernden Situation innerhalb seiner bzw. ihrer aktuellen Lebensumwelt verstehen lassen.

Mit der Umfrage sollen Grundlagen für die Entwicklung und Verbesserung von Angeboten in Ausbildung, Weiterbildung, Forschung und Dienstleistungen im IVE geschaffen werden. Wir möchten letztlich die Lehrpersonen und Schulen im Umgang mit schwierigerem Verhalten gezielter und wirksamer unterstützen.

4.1 Methodisches Vorgehen

Die Umfrage ist mehr in die Breite als in die Tiefe angelegt, stellt eher eine Marktstudie, denn ein Forschungsprojekt dar. Sie erfolgte online mittels LimeSurvey. Die Befragung fand von September bis Oktober 2018 statt. Die Teilnahme erfolgte auf freiwilliger Basis.

² in Anlehnung an die Definition von Liesen & Luder (2009).

4.1.1 Auswahl der Stichprobe

Die hauptsächlichlichen Zielgruppen der Befragung waren die Schulleitungen und Lehrpersonen der Regel- und Sonderschulen in den Trägerkantonen³ der Interkantonalen Hochschule für Heilpädagogik Zürich (HfH).

Die Einladungen zur Teilnahme an der Umfrage wurden per E-Mail an die Schulleitungen geschickt. Diese wurden gebeten, a) selbst an der Umfrage teilzunehmen und b) die Einladung zur Teilnahme an die Mitarbeitenden ihrer Schule weiterzuleiten (s. Text im Anhang 9.1).

Die E-Mailadressen der Schulleitungen mussten grösstenteils manuell aus Verzeichnissen und Homepages auf Websites der Kantone, Gemeinden und Schulen erfasst werden. Von den kantonalen und kommunalen Schulverwaltungen oder von Verbänden wurden in der Regel keine E-Mailadressen zur Verfügung gestellt; falls doch, dann nur unter aktuell nicht erfüllbaren Bedingungen.

Ausserdem konnte in Newslettern auf die Umfrage aufmerksam gemacht werden. Mit dem Newsletter des Verbandes der Schulleitungen der Schweiz VSLCH wurden im September 2018 rund 2200 Adressaten (hauptsächlich Schulleitungen) in der Deutschschweiz erreicht. Mit dem Newsletter des Kantons St. Gallen waren es rund 360 Schulleitungen und Schulpräsidien und mit dem Weiterbildungsnewsletter der HfH im Oktober rund 4000 weitere Adressaten.

Insgesamt wurden 1771 Schulleitungen direkt per E-Mail angeschrieben. 158 Schulleitungen gaben an, die Einladung zur Teilnahme ans Team weitergeleitet zu haben, womit 4379 Personen eine Einladung von ihren Schulleitungen erhielten.

Der Online-Fragebogen wurde schliesslich von 1529 Personen ausgefüllt. Die Stichprobe war zu 75.5% weiblich und das Durchschnittsalter betrug 44.87 Jahre ($SD = 11.39$). Sie bestand zu 19.3% aus Schulleiter*innen, 58.8% aus Lehrpersonen und 14.7% aus Schulischen Heilpädagog*innen. 7.2% der Stichprobe gaben eine andere Funktion an. Regelschulen waren zu 87.7% vertreten und Sonderschulen zu 10.7%. 1.5% konnten weder in Regelschulen noch in Sonderschulen eingeteilt werden.

In Tabelle 12 wird die Stichprobe mit schweizweiten Daten verglichen. Auch wenn keine repräsentative Stichprobe geplant war, so kann ihre Charakteristik mit dem Vergleich doch besser eingeschätzt werden. Es zeigt sich, dass die Stichprobe einige für die Schweizer Lehrkräfte im 2016 / 2017 gültigen Aspekte ähnlich abbildet, nämlich den Anteil an Frauen, die Altersverteilung und die Verteilung auf die Stufen. Für den Vergleich wurde nicht die gesamte Stichprobe einbezogen. Der Vergleich bezieht sich nur auf die Lehrpersonen und nicht auf Schulleitungen oder Personen in anderen Funktionen. Die Schulleitungen sind wahrscheinlich übervertreten.

³ Trägerkantone der HfH sind: Aargau, Appenzell Ausserrhoden, Appenzell Innerrhoden, Glarus, Graubünden, Obwalden, Schaffhausen, Schwyz, Solothurn, St. Gallen, Thurgau, Zürich, Zug sowie das Fürstentum Liechtenstein

Tabelle 12: Stichprobe im Vergleich

	Stichprobe	Schweiz Lehrkräfte 2016 / 17*	Vergleich der Stichprobe mit den Schweizerdaten
Geschlecht weiblich	Insgesamt: 76%	Insgesamt: 77.3%	In unserer Stichprobe ist der Anteil Frauen etwas tiefer.
	Primarstufe 1-2: 63%	Primarstufe 1-2: 94.6%	
	Primarstufe 3-8: 74%	Primarstufe 3-8: 82.5%	Der Anteil an Frauen in der Sekundarstufe I ist in unserer Stichprobe um einiges höher.
	Sekundarstufe I: 76.5%	Sekundarstufe I: 54.6%	
Alter	<30: 20.4%	<30: 14.4%	Bei der Verteilung auf die Altersstufen zeigt sich in unserer Stichprobe ein leicht grösserer Anteil bei den unter 30jährigen.
	30-39: 25.0%	30-39: 26.6%	
	40-49: 24.2%	40-49: 25.4%	
	50-59: 24.8%	50-59: 26.0%	
	>59: 5.7%	>59: 7.6%	
Schulstufe	Primarstufe 1-2: 17.6%	Primarstufe 1-2: 14.0%	Alle Stufen sind in der Stichprobe gut vertreten.
	Primarstufe 3-8: 56.7%	Primarstufe 3-8: 46.8%	
	Sekundarstufe I: 24.3%	Sekundarstufe I: 27.3%	Die Primarstufe 3-8 ist etwas übervertreten.
	Andere: 1.4%	Gemischt: 11.5%	

*Quelle: <https://www.bfs.admin.ch/bfs/de/home/statistiken/bildung-wissenschaft/personal-bildungsinstitutionen/obligatorische-schule-sekundarstufe-II-tertiaerstufe-hoehere-fachschulen.html>.

Die Verteilung auf die Kantone ist in Tabelle 13 aufgeführt:

Tabelle 13: Verteilung der Kantone in der Stichprobe

Kanton	Häufigkeit	Prozent
ZH	609	39.9
SG	217	14.2
AG	166	10.9
TG	150	9.8
GR	79	5.2
ZG	72	4.7
SO	63	4.1
SZ	47	3.1
FL	45	2.9

Kanton	Häufigkeit	Prozent
AR	32	2.1
AI	19	1.2
LU	6	.4
BE	6	.4
SH	5	.3
GL	5	.3
OW	3	.2
NW	1	.1
UR	1	.1
Andere	1	.1
Total	1527	100.0

4.1.2 Online-Fragebogen

Der Entwicklung des Onlinefragebogens liegen die Fragestellungen zugrunde, deren Herleitung in den Kapiteln 1 bis 3 beschrieben ist. Der Onlinefragebogen wurde in fünf Teile gegliedert (vgl. Tabelle 14):

Tabelle 14: Aufbau des Online-Fragebogens

Häufigkeit und Belastung von Verhaltensauffälligkeiten	Häufigkeit von Verhaltensauffälligkeiten insgesamt
	Belastung durch Verhaltensauffälligkeiten insgesamt
	Liste von unterschiedlichen internalisierenden und externalisierenden Verhaltensauffälligkeiten
	Antwortskala Häufigkeit: 5 Stufen (nie, selten, gelegentlich, oft, immer)
	Antwortskala Belastung: 5 Stufen (nicht belastet, wenig belastet, mittelmässig belastet, ziemlich belastet, sehr belastet)
Programme und Konzepte	Liste von Programmen und Konzepten
	Antwortskala: 5 Stufen (nicht hilfreich, wenig hilfreich, mittelmässig hilfreich, ziemlich hilfreich, sehr hilfreich)
Andere Unterstützung zum Umgang mit SuS mit Verhaltensauffälligkeiten	Liste von Fachpersonen und Anlaufstellen
	Antwortskala: 5 Stufen (nicht hilfreich, wenig hilfreich, mittelmässig hilfreich, ziemlich hilfreich, sehr hilfreich)

Zusätzlicher Bedarf für den Umgang mit SuS mit Verhaltensauffälligkeiten	Liste von unterschiedlichen internalisierenden und externalisierenden Verhaltensauffälligkeiten Antwortskala Belastung: 5 Stufen (kein zusätzlicher Unterstützungsbedarf, wenig zusätzlicher..., mittelmässig zusätzlicher..., ziemlich zusätzlicher..., sehr hoher zusätzlicher Unterstützungsbedarf)
Angaben zu Ihrer Schule, Tätigkeit und Person	Verschiedene Fragen zur beruflichen Situation der Teilnehmenden

Bei jedem Teil des Onlinefragebogens hatten die Teilnehmenden die Möglichkeit Ergänzungen und Kommentare anzufügen. Eine Ansicht des Online-Fragebogens als Druckversion ist im Anhang 9.2.

4.1.3 Auswertung des Fragebogens

Die Daten wurden mittels dem Statistikprogramm SPSS ausgewertet. Hauptsächlich wurden alle Daten mittels deskriptiver Statistik ausgewertet. Des Weiteren wurden T-Tests, Korrelationsanalysen nach Pearson, Varianzanalysen bzw. Multiple Regressionsanalysen durchgeführt. Tabelle 15 zeigt eine Übersicht über die statistischen Analysen in Bezug auf die Fragestellungen:

Tabelle 15: Statistische Analysen

Fragestellung 3 (Kapitel 4.2.1) Mit welchen Verhaltensauffälligkeiten werden Fachleute in Regel- und Sonderschulen der Trägerkantone konfrontiert?	<ol style="list-style-type: none"> 1. Deskriptive Analysen (Häufigkeitsangaben und Verteilungen) 2. Einstichproben T-Test: Kritischer Wert = 3 3. Multivariate Varianzanalysen zur Prüfung von Unterschieden zwischen «Alter», «Geschlecht», «Funktion», «Schulstufen» und «Art der Schule» 4. Lineare Regressionsanalysen zur Prüfung der Einflussvariablen «Alter», «Geschlecht», «Funktion», «Schulstufen» und «Art der Schule»
Fragestellung 4 (Kapitel 4.2.2) Wie stark fühlen sich Fachleute in Regel- und Sonderschulen der Trägerkantone durch Verhaltensauffälligkeiten belastet?	<ol style="list-style-type: none"> 1. Deskriptive Analysen (Häufigkeitsangaben und Verteilungen) 2. Einstichproben T-Test: Kritischer Wert = 3 3. Multivariate Varianzanalysen zur Prüfung von Unterschieden zwischen «Alter», «Geschlecht», «Funktion», «Schulstufen» und «Art der Schule» 4. Lineare Regressionsanalysen zur Prüfung der Einflussvariablen «Alter», «Geschlecht», «Funktion», «Schulstufen» und «Art der Schule» 5. Korrelationsanalysen nach Pearson zur Prüfung des Zusammenhangs zwischen Häufigkeit und Belastung

Fragestellung 5 (Kapitel 4.2.3)

Mit welchen Programmen und Konzepten wird für Prävention und Intervention hauptsächlich gearbeitet und wie werden diese bewertet?

1. Deskriptive Analysen (Häufigkeitsangaben und Verteilungen)
2. Einstichproben T-Test: Kritischer Wert = 3
3. Vergleich der unterschiedlichen Programme: T-Test abhängige Stichproben
4. T-Test und Einfaktorielle Varianzanalysen zur Prüfung von Unterschieden zwischen «Geschlecht», «Schulstufen» und «Art der Schule»
5. Korrelationsanalysen nach Pearson zur Prüfung des Zusammenhangs zwischen der Beurteilung der Programme und der Häufigkeit von bzw. der Belastung durch Verhaltensauffälligkeiten.

Fragestellung 6 (Kapitel 4.2.4)

Welche zusätzlichen Unterstützungsangebote werden genutzt und wie werden diese bewertet?

1. Deskriptive Analysen (Häufigkeitsangaben und Verteilungen)
2. Einstichproben T-Test: Kritischer Wert = 3
3. Vergleich der unterschiedlichen Unterstützungsangebote: T-Test abhängige Stichproben
4. T-Test und Einfaktorielle Varianzanalysen zur Prüfung von Unterschieden zwischen «Geschlecht», «Schulstufen» und «Art der Schule»
5. Korrelationsanalysen nach Pearson zur Prüfung des Zusammenhangs zwischen der Beurteilung der Unterstützungsangebote und der Häufigkeit von bzw. der Belastung durch Verhaltensauffälligkeiten.

Fragestellung 7 (Kapitel 4.2.5)

Welcher Bedarf an Unterstützungsangeboten besteht in Bezug auf die unterschiedlichen Verhaltensauffälligkeiten?

1. Deskriptive Analysen (Häufigkeitsangaben und Verteilungen)
 2. Einstichproben T-Test: Kritischer Wert = 3
 3. T-Test unabhängige Stichproben und Multivariate Varianzanalysen zur Prüfung von Unterschieden zwischen «Alter», «Geschlecht», «Funktion», «Schulstufen» und «Art der Schule»
 4. Korrelationsanalysen nach Pearson zur Prüfung des Zusammenhangs zwischen dem zusätzlichen Unterstützungsbedarf und der Häufigkeit von bzw. der Belastung durch Verhaltensauffälligkeiten.
-

4.2 Ergebnisse

Die Darstellung der Ergebnisse erfolgt schrittweise den Fragestellungen folgend. Im Anschluss an jede Fragestellung werden die Ergebnisse jeweils direkt kurz zusammengefasst und mit einem Zwischenfazit kommentiert.

4.2.1 Mit welchen Verhaltensauffälligkeiten werden Fachleute in Regel- und Sonderschulen der Trägerkantone konfrontiert?

Als erstes wurde nach der Häufigkeit von Verhaltensauffälligkeiten ganz allgemein gefragt, wobei die Antworten auf einer fünfstufigen Skala erfolgten (1 = nie, 2 = selten, 3 = gelegentlich, 4 = oft, 5 = immer) (vgl. Tabelle 16). Als kritischer Wert wurde der Wert 3 gewählt.

Tabelle 16: Häufigkeit Verhaltensauffälligkeiten allgemein

	N	Mean	SD
Wie häufig erlebten Sie in den letzten Schuljahren Schülerinnen und Schüler mit Verhaltensauffälligkeiten?	1524	4.03	.84

Die Berechnungen mittels T-Test ergaben, dass sich der Mittelwert signifikant und mit einem starken Effekt nach Cohen vom kritischen Wert 3 unterscheidet ($t = 47.73$, $df = 1523$, $p < .001$, $d = 1.23$). Verhaltensauffälligkeiten werden also deutlich öfter als «gelegentlich» wahrgenommen.

In einem zweiten Schritt wurde gezielt nach der Häufigkeit von verschiedenen internalisierenden, externalisierenden und gemischten Verhaltensauffälligkeiten gefragt. Auch hier folgten die Antworten auf einer fünfstufigen Skala (1 = nie, 2 = selten, 3 = gelegentlich, 4 = oft, 5 = immer). Tabelle 17 bis Tabelle 19 zeigen die Ergebnisse:

Tabelle 17: Häufigkeit internalisierende Verhaltensauffälligkeiten

	N	Mean	SD
Häufigkeit sozialer Rückzug	1489	2.65	.85
Häufigkeit Ängstlichkeit und Depressivität	1469	2.52	.91
Häufigkeit körperliche Beschwerden	1444	2.34	.94

Bei allen internalisierenden Verhaltensauffälligkeiten lagen die Mittelwerte signifikant tiefer als der kritische Wert 3:

Häufigkeit sozialer Rückzug	$t = -15.80$, $df = 1488$, $p < .001$, $d = -.41$
Häufigkeit Ängstlichkeit und Depressivität	$t = -20.33$, $df = 1468$, $p < .001$, $d = -.53$
Häufigkeit körperliche Beschwerden	$t = -26.55$, $df = 1443$, $p < .001$, $d = -.70$

Die Effektstärken liegen im mittleren Bereich.

Tabelle 18: Häufigkeit externalisierende Verhaltensauffälligkeiten

	N	Mean	SD
Häufigkeit schulisches Problemverhalten	1477	3.78	.87
Häufigkeit oppositionelles Verhalten	1488	3.23	.94
Häufigkeit aggressives Verhalten	1490	3.15	.91
Häufigkeit dissoziales Verhalten	1312	2.82	.89

Von den externalisierenden Verhaltensauffälligkeiten lagen die Mittelwerte des schulischen Problemverhaltens ($t = 34.34$, $df = 1476$, $p < .001$, $d = .89$), des oppositionellen Verhaltens ($t = 9.36$, $df = 1487$, $p < .001$, $d = .24$) und des aggressiven Verhaltens ($t = 6.22$, $df = 1489$, $p < .001$, $d = .17$) signifikant höher als der kritische Wert 3. Der Mittelwert des dissozialen Verhaltens lag signifikant tiefer als der kritische Wert ($t = -7.35$, $df = 1311$, $p < .001$, $d = -.20$). Die Effektstärke fiel in Bezug auf das schulische Problemverhalten sehr hoch aus. Es wird also deutlich öfter als «gelegentlich» wahrgenommen. Bei den anderen Verhaltensauffälligkeiten sind die Effektstärken schwach.

Tabelle 19: Häufigkeit gemischte Verhaltensauffälligkeiten

	N	Mean	SD
Häufigkeit Aufmerksamkeitsprobleme	1487	3.78	.81
Häufigkeit Soziale Probleme	1429	2.96	.94
Häufigkeit Zwanghaftes Verhalten	1435	2.11	.91
Häufigkeit Schulabsentismus	1445	1.94	.96
Häufigkeit Tabak- Alkohol- und Drogenmissbrauch	1383	1.45	.80

Während bei den Aufmerksamkeitsproblemen ($t = 37.38$, $df = 1486$, $p < .001$, $d = .97$) der Mittelwert signifikant und deutlich höher lag als der kritische Wert, lagen zwanghaftes Verhalten ($t = -36.87$, $df = 1434$, $p < .001$, $d = -.98$) Schulabsentismus ($t = -41.87$, $df = 1444$, $p < .001$, $d = -1.10$) sowie Tabak- Alkohol- und Drogenmissbrauch ($t = -72.03$, $df = 1382$, $p < .001$, $d = -1.94$) signifikant tiefer. Auch hier sind die Effekte nach Cohen stark.

Der Mittelwert von sozialen Problemen hingegen unterschied sich nicht signifikant vom kritischen Wert ($t = -1.57$, $df = 1428$, $p = .12$). Sie werden nur «gelegentlich» wahrgenommen.

Weiter wurde untersucht, ob Verhaltensauffälligkeiten in Bezug auf die Variablen «Alter», «Geschlecht», «Funktion», «Schulstufen» und «Art der Schule» unterschiedlich oft wahrgenommen werden. Dazu wurden einerseits multivariate Varianzanalysen und andererseits lineare Regressionsanalysen durchgeführt. Die wenigen signifikanten Ergebnisse, die dabei gefunden wurden, wiesen minimale Effektstärken auf, weshalb hier nicht weiter darauf eingegangen wird.

Fazit: Mit welchen Verhaltensauffälligkeiten werden Fachleute in Regel- und Sonderschulen der Trägerkantone konfrontiert?

Verhaltensauffälligkeiten ganz allgemein werden von den 1524 schulischen Fachpersonen im Mittel «oft» erlebt: Auf unserer fünfstufigen Skala ist dies der zweithöchste Wert, nur «immer» ist noch höher. Es ist bezeichnend, dass im Gegensatz zu externalisierenden Verhaltensauffälligkeiten, internalisierende Verhaltensauffälligkeiten signifikant seltener als «gelegentlich» wahrgenommen werden, was auch den allgemeinen Forschungsstand widerspiegelt. Unter den externalisierenden Verhaltensauffälligkeiten werden dissoziale Verhaltensweisen seltener als «gelegentlich» wahrgenommen, vermutlich weil diese weniger den Unterricht betreffen. Auf der anderen Seite befinden sich das schulische Problemverhalten und die zu den gemischten Auffälligkeiten zählenden Aufmerksamkeitsprobleme. Diese betreffen denn Unterricht am stärksten sind aber weniger schwerwiegend als dissoziales Verhalten. Das häufige Erleben von externalisierenden Verhaltensweisen, und da besonders das schulische Problemverhalten, sowie die ebenfalls recht häufig erlebten Aufmerksamkeitsprobleme legen nahe, diese als schulische Brennpunkte zu betrachten. Wie relevant aber diese und andere Verhaltensauffälligkeiten für die Schule sind, zeigt sich im nächsten Abschnitt mit dem Fokus auf die erlebte Belastung.

4.2.2 Wie stark fühlen sich Fachleute in Regel- und Sonderschulen der Trägerkantone durch Verhaltensauffälligkeiten belastet?

Neben den Häufigkeiten mussten die Befragten auch angeben, wie stark sie sich durch Verhaltensauffälligkeiten belastet fühlen. Das Ergebnis zu den Verhaltensauffälligkeiten im Allgemeinen findet sich in Tabelle 20.

Tabelle 20: Belastung Verhaltensauffälligkeiten allgemein

	N	Mean	SD
Wie stark fühlten Sie sich in den letzten Schuljahren durch Schülerinnen und Schüler mit Verhaltensauffälligkeiten belastet?	1522	3.59	.90

Auch hier folgten die Antwortmöglichkeiten auf einer fünfstufigen Skala (1 = nicht belastet, 2 = wenig belastet, 3 = mittelmässig belastet, 4 = ziemlich belastet, 5 = sehr belastet). Der kritische Wert wurde wiederum auf 3 gelegt, wobei sich der Mittelwert der Belastung mit einer mittleren Effektstärke signifikant davon unterschied ($t = 25.62$; $df = 1521$, $p < .001$, $d = .66$).

Tabelle 21: Belastung externalisierende Verhaltensauffälligkeiten

	N	Mean	SD
Belastung schulisches Problemverhalten	1323	3.61	1.09
Belastung oppositionelles Verhalten	1324	3.57	1.17
Belastung aggressives Verhalten	1325	3.59	1.15
Belastung dissoziales Verhalten	1125	2.90	1.13

Von den externalisierenden Verhaltensauffälligkeiten (vgl. Tabelle 21) lagen die Mittelwerte des schulischen Problemverhaltens ($t = 20.37$, $df = 1322$, $p = .001$, $d = .56$), des oppositionellen Verhaltens ($t = 17.76$, $df = 1323$, $p < .001$, $d = .49$) und des aggressiven Verhaltens ($t = 18.58$, $df = 1324$, $p < .001$, $d = .51$) bei mittleren Effektstärken signifikant höher als der kritische Wert 3. Der Mittelwert des dissozialen Verhaltens lag signifikant tiefer als der kritische Wert ($t = -2.87$, $df = 1124$, $p = .004$, $d = -.09$), wobei die Effektstärke sehr gering ausfiel.

Tabelle 22: Belastung internalisierende Verhaltensauffälligkeiten

	N	Mean	SD
Belastung Ängstlichkeit und Depressivität	1281	2.57	1.09
Belastung sozialer Rückzug	1326	2.48	.97
Belastung körperliche Beschwerden	1234	2.00	.92

Bei allen internalisierenden Verhaltensauffälligkeiten (vgl. Tabelle 22) lagen die Mittelwerte signifikant tiefer als der kritische Wert 3:

Belastung Ängstlichkeit und Depressivität	$t = -14.17$, $df = 1280$, $p < .001$, $d = -.40$
Belastung sozialer Rückzug	$t = -19.58$, $df = 1325$, $p < .001$, $d = -.54$
Belastung körperliche Beschwerden	$t = -37.86$, $df = 1233$, $p < .001$, $d = -1.08$

Während die Effektstärken beim ängstlich-depressiven Verhalten und beim sozialen Rückzug im mittleren Bereich lagen, war sie bei den körperlichen Beschwerden sehr hoch.

Tabelle 23 zeigt die Ergebnisse in Bezug auf die gemischten Verhaltensauffälligkeiten:

Tabelle 23: Belastung gemischte Verhaltensauffälligkeiten

	N	Mean	SD
Belastung Aufmerksamkeitsprobleme	1332	3.41	1.03
Belastung Soziale Probleme	1264	2.89	1.08
Belastung Zwanghaftes Verhalten	1185	2.18	1.09
Belastung Schulabsentismus	1163	2.12	1.20
Belastung Tabak- Alkohol- und Drogenmissbrauch	1064	1.48	.88

Bei den Aufmerksamkeitsproblemen ($t = 14.74$, $df = 1331$, $p < .001$, $d = .4$) lag der Mittelwert mit einem mittleren Effekt signifikant höher als der kritische Wert. Hingegen beim zwanghaften Verhalten ($t = -26.06$, $df = 1184$, $p < .001$, $d = -.75$), beim Schulabsentismus ($t = -25.10$, $df = 1162$, $p < .001$, $d = -.73$) bei sozialen Problemen ($t = -3.59$, $df = 1263$, $p < .001$, $d = -.10$) sowie Tabak- Alkohol- und Drogenmissbrauch ($t = -$

56.39, $df = 1063$, $p < .001$, $d = -1.73$) die Mittelwerte signifikant tiefer lagen. Ausser bei den sozialen Problemen, wo ein sehr schwacher Effekt vorliegt, sind die anderen Effektstärken stark bis sehr stark.

Zudem wurde untersucht, ob Verhaltensauffälligkeiten die Befragten in Bezug auf die Variablen «Alter», «Geschlecht», «Funktion», «Schulstufen» und «Art der Schule» unterschiedlich belasten. Dazu wurden einerseits multivariate Varianzanalysen und andererseits lineare Regressionsanalysen durchgeführt. Die wenigen signifikanten Ergebnisse, die dabei gefunden wurden, wiesen minimale Effektstärken auf, weshalb hier nicht weiter darauf eingegangen wird.

Zum Schluss wurden Korrelationsanalysen nach Pearson durchgeführt, welche zeigten, dass zwischen der Häufigkeit und der Belastung signifikante Zusammenhänge bestehen. Mit zwei Ausnahmen (Schulisches Problemverhalten und Aufmerksamkeitsprobleme) sind die Korrelationen hoch (vgl. Tabelle 24):

Tabelle 24: Korrelationen zwischen Häufigkeit und Belastung

Korrelation zwischen Häufigkeit und Belastung	
Schulisches Problemverhalten	$n = 1298$, $r = .49$, $p < .001$
Oppositionelles Verhalten	$n = 1301$, $r = .60$, $p < .001$
Aggressives Verhalten	$n = 1304$, $r = .61$, $p < .001$
Dissoziales Verhalten	$n = 1105$, $r = .56$, $p < .001$
Ängstlichkeit und Depressivität	$n = 1264$, $r = .61$, $p < .001$
Sozialer Rückzug	$n = 1308$, $r = .53$, $p < .001$
Körperliche Beschwerden	$n = 1220$, $r = .63$, $p < .001$
Aufmerksamkeitsprobleme	$n = 1307$, $r = .43$, $p < .001$
Soziale Probleme	$n = 1236$, $r = .61$, $p < .001$
Zwanghaftes Verhalten	$n = 1169$, $r = .63$, $p < .001$
Schulabsentismus	$n = 1149$, $r = .65$, $p < .001$
Tabak- Alkohol- und Drogenmissbrauch	$n = 1055$, $r = .70$, $p < .001$

Fazit: Wie stark fühlen sich Fachleute in Regel- und Sonderschulen der Trägerkantone durch Verhaltensauffälligkeiten belastet?

Insgesamt werden Verhaltensauffälligkeiten im Durchschnitt als mittelmässige bis ziemliche Belastung erlebt. Schulisches Problemverhalten, oppositionelles Verhalten, aggressives Verhalten und Aufmerksamkeitsprobleme machen den Kern dieses Belastungserlebens aus. Die anderen Verhaltensauffälligkeiten werden signifikant weniger belastend als der kritische Wert 3 «mittelmässig belastet» erlebt. Internalisierende Verhaltensauffälligkeiten sind somit vor allem für die betroffenen Kinder und Jugendlichen und weniger für die Lehrpersonen belastend. Mit Einbezug der Häufigkeit des Erlebens von Verhaltensauffälligkeiten (vgl. Kapitel 4.2.1) gibt sich folgendes Bild:

Schulisches Problemverhalten, oppositionelles Verhalten, aggressives Verhalten und Aufmerksamkeitsprobleme werden sowohl ziemlich oft als auch ziemlich belastend erlebt. Es handelt sich dabei – wenig überraschend – vorwiegend um externalisierendes Verhalten, welches einerseits den Unterricht und andererseits die sozialen Interaktionen betrifft. Gerade oppositionelles Verhalten wirkt belastend, da der Unterricht gestört wird, wenn Aufträgen und Anforderungen Widerstand geleistet wird.

Das Erleben von Verhaltensauffälligkeiten ist für Lehrpersonen und Schulleitungen ein sehr relevantes und kontinuierliches Phänomen, unabhängig von Alter, Geschlecht, Funktion, Schulstufe und Art der Schule. Auf Grund der Analysen kann nicht auf eine Personengruppe geschlossen werden, die stärker belastet oder die Verhaltensauffälligkeiten stärker ausgesetzt wäre.

Die Korrelationsanalyse hat ausserdem ergeben, dass signifikante und starke Beziehungen zwischen der Häufigkeit und der Belastung in Bezug auf die unterschiedlichen Verhaltensauffälligkeiten bestehen. Weshalb diese Korrelationen beim Schulischen Problemverhalten und den Aufmerksamkeitsproblemen weniger stark sind – und dies obwohl beide Kategorien einerseits oft erlebt und andererseits als sehr belastend wahrgenommen werden – bedarf weiterer Überlegungen und Interpretationen.

Im Kapitel 4.2.5 werden wir sehen, ob und wie sich der Bedarf an Unterstützung in Bezug auf die verschiedenen Verhaltensauffälligkeiten zeigt.

4.2.3 Mit welchen Programmen und Konzepten wird für Prävention und Intervention hauptsächlich gearbeitet und wie werden diese bewertet?

Im Fragebogen wurde nach unterschiedlichen Programmen und Konzepten gefragt. In Tabelle 25, Tabelle 26 und Tabelle 27 ist aufgeführt, wie viele Personen angaben, ein entsprechendes Programm zu nutzen. In vielen Schulen füllten mehrere Personen den Fragebogen aus, da die Schulleitungen den Link zum Fragebogen weitergeleitet hatten. Aus den Daten ist aber nicht ersichtlich, welche Personen an der gleichen Schule unterrichten. Daher kann nicht gesagt werden, ob in einer Schule nur eine einzelne Lehrperson mit einem ausgewählten Programm arbeitet, oder ob es die ganze Schuleinheit anwendet. Die Häufigkeitsangaben beziehen sich deshalb auf Einzelpersonen unterschiedlicher Funktion und nicht auf Schuleinheiten. Zudem kann auf Grund der Daten nicht auf die Freiwilligkeit geschlossen werden. Es ist durchaus möglich, dass Lehrpersonen aufgrund von internen Vorgaben ein Programm anwenden. Einige Programme wie beispielsweise «Bewegte Schule», «Schule bewegt», «Purzelbaum» oder «Schulnetz 21» werden in der Regel durch die gesamte Schule angewendet. Um einen Hinweis darauf zu bekommen, ob Programme durch gesamte Schulen angewendet werden, sind die Angaben durch die Schulleitungen gesondert aufgeführt. Diese Angabe ist aber keine Garantie dafür, dass wirklich die gesamte Schule daran arbeitet, da Schulleitungen oft auch selbst einige Lektionen unterrichten. Die meisten Personen haben mindestens ein Programm oder Konzept bewertet. Nur 13.8% der Stichprobe haben keine Bewertungen abgegeben. Die Programme werden wiederum – wie in Kapitel 3 – nach präventiven und intervenierenden Massnahmen unterteilt. Die Grenzen sind jedoch fließend. So können viele Programme jeweils präventiv oder intervenierend beim Auftreten von Verhaltensauffälligkeiten eingesetzt werden.

Tabelle 25: Präventive Massnahmen Gesundheit, Klassenklima und internalisierende Verhaltensauffälligkeiten

Programm	Häufigkeit insgesamt	Häufigkeit Schulleitung
Bewegte Schule	850 (55.6%)	164 (58.0%)
Schule bewegt	474 (31.0%)	99 (35.0%)
Fit4future	245 (16.0%)	49 (17.3%)
Purzelbaum	211 (13.8%)	62 (21.9%)
Sicher gesund	91 (6.0%)	24 (8.5%)
Freunde für Kinder	60 (3.9%)	19 (6.7%)
Schulnetz 21	47 (3.1%)	19 (6.7%)
Lars und Lisa	35 (2.3%)	13 (4.6%)
Mind Matters	17 (1.1%)	6 (2.1%)

Es zeigte sich, dass ganzheitliche Programme, die die Gesundheit und die Bewegung allgemein im Fokus haben am häufigsten angewendet werden. Programme wie beispielsweise «Freunde für Kinder» oder «Lars und Lisa», die spezifisch Ängstlichkeit und / oder Depressivität im Visier haben, kommen deutlich seltener vor.

Tabelle 26: Präventive Massnahmen externalisierende Verhaltensauffälligkeiten

Programm	Häufigkeit insgesamt	Häufigkeit Schulleitung
Peacemaker	501 (32.8%)	108 (38.2%)
Chili	215 (14.1%)	61 (21.6%)
Faustlos	150 (9.8%)	30 (10.6%)
Peace Force	25 (1.6%)	6 (2.1%)
EFFEKT-Training	21 (1.4%)	2 (0.7%)
Be Prox	15 (1.0%)	3 (1.1%)

Tabelle 26 zeigt, dass Peacemaker das häufigste Programm in Bezug auf externalisierende Verhaltensauffälligkeiten ist. Allgemein werden Programme zur Prävention von externalisierenden Verhaltensauffälligkeiten häufiger angewendet als Programme zur Prävention von internalisierenden.

Wiederum wurden intervenierende Massnahmen in Bezug auf internalisierende, externalisierende und gemischte Verhaltensauffälligkeiten in der gleichen Tabelle aufgeführt (vgl. Tabelle 27):

Tabelle 27: Intervenierende Massnahmen

Programm	Häufigkeit insgesamt	Häufigkeit Schulleitung
No Blame Approach	322 (21.1%)	83 (29.3%)
Ich schaff's!	214 (14.0%)	37 (13.1%)
PFADE	194 (12.7%)	43 (15.2%)
Sozialtraining (Petermann)	108 (7.8%)	22 (7.8%)
Multifamilienarbeit (Familienklassenz.)	100 (6.5%)	31 (11.0%)
Anti-Bullying-Strategie	80 (5.2%)	21 (7.4%)
Baghira	59 (3.9%)	14 (4.9%)
Circle of Friends	58 (3.8%)	14 (4.9%)
Step by step	58 (3.8%)	12 (4.2%)
Fokus Ansatz	48 (3.1%)	12 (4.2%)
Verhaltenstraining (Petermann)	48 (3.1%)	11 (3.9%)
Training aggressive K. (Petermann)	42 (2.7%)	11 (3.9%)
Til Tiger	29 (1.9%)	4 (1.4%)
Method of Shared Concern	16 (1.0%)	3 (1.1%)

Auch hier kommen Massnahmen im Bereich der externalisierenden Verhaltensauffälligkeiten häufiger vor. Am verbreitetsten ist der «No-Blame-Approach», der im Bereich des Bullying eingesetzt wird (vgl. Tabelle 27).

Neben diesen eher konkreten Programmen wurde auch nach ganzheitlichen Ansätzen bzw. allgemeinen Vorgehensweisen im Unterricht gefragt (vgl. Tabelle 28).

Tabelle 28: Ganzheitliche Massnahmen und Ansätze

Konzept	Häufigkeit insgesamt	Häufigkeit Schulleitung
Classroom Management	632 (41.3%)	132 (46.6%)
Neue Autorität	350 (22.9%)	80 (28.3%)
Gewaltfreie Kommunikation	318 (20.8%)	69 (24.4%)

Massnahmen des «Classroom Managements» werden am häufigsten eingesetzt. Aber auch mittels «gewaltfreier Kommunikation» und nach dem Konzept «Neue Autorität» wird recht häufig gearbeitet.

Betrachtet man die Verteilung der Programme auf die Stufen, so fällt auf, dass alle Programme auf allen Stufen angewendet werden. In Tabelle 29 ist aufgeführt, wie hoch der Anteil der Personen in den jeweiligen Stufen ist, die das Programm nutzen. Die Prozentangaben unterscheiden sich nur marginal zwischen den Schulstufen.

Tabelle 29: Anwendung Programme in den Schulstufen in Prozent

Programm	KG / Unter- stufe	Mittelstufe	Sek I	Andere
Bewegte Schule	53.8%	56.1%	55.5%	62.6%
Schule bewegt	29.5%	33.2%	30.7%	33.7%
Fit4future	14.2%	19.3%	15.2%	16.6%
Purzelbaum	14.9%	10.9%	10.1%	20.9%
Sicher gesund	4.9%	7.0%	7.0%	4.3%
Freunde für Kinder	3.5%	3.9%	4.8%	3.7%
Schulnetz 21	3.7%	2.8%	2.5%	3.1%
Lars und Lisa	1.9%	2.5%	2.3%	1.8%
Mind Matters	0.7%	1.4%	1.4%	1.8%
Peacemaker	33.2%	32.1%	32.7%	34.4%
Chili	13.5%	14.5%	14.4%	17.8%
Faustlos	9.6%	8.9%	10.4%	9.2%
Peace Force	1.6%	1.4%	1.4%	2.5%
EFFEKT-Training	0.3%	2.2%	2.8%	0.6%
Be Prox	1.2%	1.1%	1.1%	0.0%
No Blame Approach	17.3%	24.3%	20.3%	28.8%
Ich schaff's!	14.5%	14.0%	11.8%	17.2%
PFADE	12.8%	11.2%	14.1%	16.0%
Sozialtraining	7.0%	7.8%	7.0%	7.4%
Multifamilienarbeit	5.6%	6.7%	7.6%	7.4%
Anti-Bullying-Strategie	3.3%	5.9%	7.0%	5.5%

Programm	KG / Unterstufe	Mittelstufe	Sek I	Andere
Baghira	3.5%	5.0%	4.5%	1.2%
Circle of Friends	3.0%	4.2%	5.1%	2.5%
Step by step	4.0%	3.4%	3.7%	3.7%
Fokus Ansatz	3.0%	2.5%	4.5%	3.7%
Verhaltenstraining	2.8%	4.7%	1.7%	4.3%
Training aggressive Kinder	2.8%	3.1%	2.5%	3.1%
Til Tiger	1.7%	2.5%	1.4%	2.5%
Method of Shared Concern	1.0%	0.8%	1.4%	1.2%
Classroom Management	40.9%	42.7%	40.0%	44.8%
Neue Autorität	25.5%	18.4%	20.3%	28.8%
Gewaltfreie Kommunikation	21.3%	22.6%	19.7%	20.9%

Als nächstes soll deskriptiv dargestellt werden, als wie hilfreich die unterschiedlichen Programme und Konzepte eingeschätzt werden. Auch hier konnten die Befragten auf einer 5-stufigen Skala angeben, als wie hilfreich sie die Programme einschätzen (1 = «nicht hilfreich», 2 = «wenig hilfreich», 3 = «mittelmässig hilfreich», 4 = «ziemlich hilfreich», 5 = «sehr hilfreich»). Die Programme wurden beginnend mit dem am hilfreichsten eingestuften Programm sortiert. Um genauere Angaben machen zu können, wurden aber neben dem Mittelwert auch der Modus und der Median angegeben. Die Tabelle 30 fasst präventive Massnahmen im Bereich Gesundheit, Klassenklima und internalisierende Verhaltensauffälligkeiten zusammen:

Tabelle 30: Beurteilung der präventiven Massnahmen Gesundheit, Klassenklima und internalisierende Verhaltensauffälligkeiten

Programm	N	Mean	Median	Modus	SD
Purzelbaum	211	3.56	4	4	1.03
Schule bewegt	474	3.42	3	3	.92
Freunde für Kinder	60	3.42	3.5	4	1.03
Bewegte Schule	850	3.35	3	3	.91
Lars und Lisa	35	3.29	3	4	1.13
Sicher gesund	91	3.15	3	3	1.00
Schulnetz 21	47	3.13	3	3*	1.17

Programm	N	Mean	Median	Modus	SD
Fit4future	245	3.04	3	3	.98
Mind Matters	17	3.00	3	3	1.00

*Hier sind zwei Modi vorhanden. Der Wert 4 und der Wert 3 kommen gleich oft vor.

Mittels T-Test wurde ermittelt, ob sich die Mittelwerte signifikant vom kritischen Wert 3 («mittelmässig hilfreich») unterscheiden. Dies war für folgende Programme der Fall (vgl. Tabelle 31):

Tabelle 31: T-Test präventiven Massnahmen Gesundheit, Klassenklima und internalisierend

	N	T	df	Sig.	d
Purzelbaum	211	7.90	210	.000	.44
Schule bewegt	474	9.97	473	.000	.46
Freunde für Kinder	60	3.13	59	.003	.41
Bewegte Schule	850	11.40	849	.000	.39

Am besten wurde das Programm «Purzelbaum» bewertet. 50% der Stichprobe gab an, dass dieses Programm «ziemlich hilfreich» oder «sehr hilfreich» sei. Die Option «ziemlich hilfreich» wurde von den meisten Befragten gewählt. Der Mittelwert unterschied sich mit einer Effektstärke von $d = .44$ signifikant positiv vom kritischen Wert. Am schlechtesten schnitt das Programm «Mind Matters» ab. Der Mittelwert unterschied sich nicht signifikant von «mittelmässig hilfreich». Es muss jedoch auch angefügt werden, dass alle Programme als mindestens «mittelmässig hilfreich» eingeschätzt wurden.

Tabelle 32 zeigt die Beurteilungen der präventiven Massnahmen in Bezug auf externalisierende Verhaltensauffälligkeiten:

Tabelle 32: Beurteilung der präventiven Massnahmen externalisierende Verhaltensauffälligkeiten

Programm	N	Mean	Median	Modus	SD
Peace Force	25	3.64	4	4	1.15
Peacemaker	501	3.49	4	4	.970
Chili	215	3.34	3	4	.99
Faustlos	150	3.20	3	3	.88
EFFEKT-Training	21	2.90	3	3	1.14
Be Prox	15	2.33	2	2	1.23

Mittels T-Test wurde wiederum ermittelt, ob sich die Mittelwerte signifikant vom kritischen Wert 3 («mittelmässig hilfreich») unterscheiden. Die Programme, bei denen dies der Fall war, sind in Tabelle 33 aufgeführt:

Tabelle 33: T-Test präventiven Massnahmen externalisierende Verhaltensauffälligkeiten

Programm	T	df	Sig. (2-seitig)	d
Peace force	2.78	24	.010	.56
Peacemaker	11.23	500	.000	.50
Chili	5.02	214	.000	.34
Faustlos	2.78	149	.006	.23

Die Programme «Peace Force», «Peacemaker», «Chili» und «Faustlos» wurden von den Anwender*innen als hilfreicher denn «mittelmässig hilfreich» bewertet, wobei die Effektstärken klein bis moderat ausfielen.

Tabelle 34 zeigt die Beurteilung der intervenierenden Massnahmen:

Tabelle 34: Beurteilung der intervenierenden Massnahmen

Programm	N	Mean	Median	Modus	SD
No Blame Approach	322	3.84	4	4	.89
Multifamilienarbeit	100	3.75	4	4	1.04
Sozialtraining	108	3.67	4	4	.96
Step by step	58	3.67	4	4	.96
Ich schaff's!	214	3.65	4	4	.93
Training aggressive Kinder	42	3.57	4	4	1.02
Verhaltenstraining	48	3.52	4	4	1.11
PFADE	194	3.45	3	3	.99
Fokus Ansatz	48	3.40	3	3	1.11
Method of Shared Concern	16	3.38	3	3	1.31
Anti-Bullying-Strategie	80	3.35	3	3	1.01
Circle of Friends	58	3.34	3	4	1.05
Til Tiger	29	3.28	3	3	1.16

Programm	N	Mean	Median	Modus	SD
Baghira	59	2.98	3	3	1.12

Sieger in dieser Kategorie war der «No Blame Approach» ein Interventionsansatz, welcher beim Auftreten von Bullying eingesetzt wird. Er scheint auch hilfreicher zu sein, als alle anderen Methoden (vgl. Tabelle 30, Tabelle 32 und Tabelle 34). Bei den intervenierenden Massnahmen wird er am häufigsten eingesetzt.

Alle in Tabelle 35 aufgeführten intervenierenden Massnahmen wurden signifikant besser als «mittelmässig hilfreich» bewertet. Die Effektstärke war in Bezug auf den «No Blame Approach» stark, in Bezug auf die anderen Programme moderat bis klein.

Tabelle 35: T-Test intervenierende Massnahmen

Programm	T	df	Sig.	d
No Blame Approach	16.86	321	.000	.94
Multifamilienarbeit	7.22	99	.000	.72
Sozialtraining	7.24	107	.000	.70
Step by step	5.32	57	.000	.70
Ich Schaff's!	10.34	213	.000	.70
Training Aggressive Kinder	3.65	41	.001	.56
Verhaltenstraining	3.25	47	.002	.47
PFADE	6.30	193	.000	.45
Fokus Ansatz	2.48	47	.017	.36
Anty-Bullying Strategie	3.11	79	.003	.35
Circle Of Friends	2.50	57	.015	.32

Als Nächstes wurde der «No Blame Approach» genauer betrachtet, da dieser am hilfreichsten zu sein scheint. Mittels T-Test bei verbundenen Stichproben wurde untersucht, ob er signifikant hilfreicher eingeschätzt wurde als andere Programme. Dabei wurden die präventiven Programme im Bereich der externalisierenden Verhaltensweisen (aufgeführt in Tabelle 33) in die Analysen einbezogen. Die Ergebnisse zeigten, dass der «No Blame Approach» signifikant hilfreicher eingeschätzt wird im Vergleich zu «Faustlos» ($t = 4.326$; $df = 33$; $p < .001$); «Peace Force» ($t = 2.18$, $df = 15$, $p = .046$), «Peacemaker» ($t = 4.5$, $df = 150$, $p > .001$) und «Chili» ($t = 3.62$, $df = 75$, $p = .001$). Die Effektstärken waren klein bis mittel («Faustlos»: $d = .74$; «Peace Force»: $d = .54$, «Peacemaker»: $d = .37$; «Chili»: $d = .42$).

Zuletzt soll auf die Beurteilung der ganzheitlichen Methoden und Ansätze eingegangen werden.

Tabelle 36: Beurteilung der ganzheitlichen Massnahmen und Ansätze

Konzept	N	Mean	Median	Modus	SD
Neue Autorität	350	3.91	4	4	.89
Classroom Management	632	3.86	4	4	.83
Gewaltfreie Kommunikation	318	3.67	4	4	.98

Die Mittelwerte lagen alle deutlich oberhalb des kritischen Wertes «3». Sowohl Median als auch Modus lagen jeweils beim Wert «4», was bedeutet, dass 50% oder mehr der Stichprobe diese drei Ansätze als mindestens «ziemlich hilfreich» einschätzten und die meisten Personen «ziemlich hilfreich» angaben (vgl. Tabelle 36).

Tabelle 37: T-Test ganzheitliche Massnahmen und Ansätze

Konzept	T	df	Sig.	d
Neue Autorität	19.12	349	.000	1.02
Classroom Management	26.03	631	.000	1.04
Gewaltfreie Kommunikation	12.19	317	.000	.68

Alle drei Ansätze unterschieden sich signifikant vom kritischen Wert «3», wobei die Effektstärken in Bezug auf die «neue Autorität» und das «Classroom Management» sehr stark ausfielen. In Bezug auf die «Gewaltfreie Kommunikation» lag die Effektstärke in einem moderaten Bereich (vgl. Tabelle 37).

Als nächste Frage interessierte, ob ganzheitliche Ansätze, welche im täglichen Umgang mit den Schülerinnen und Schülern zum Einsatz kommen und eher Haltung als Intervention sind, als hilfreicher eingeschätzt werden denn herkömmliche Präventions- und Interventionsprogramme. Dafür wurden die drei hilfreichsten Programme aus jeder Kategorie gewählt. Die signifikanten Ergebnisse sind in der Tabelle fett gedruckt (vgl. Tabelle 38).

Tabelle 38: Unterschiede Programme

	Neue Autorität	Classroom Management	Gewaltfreie Kommunikation
No Blame Approach	t = -.65; df = 11; p = .515	t = .75; df = 197; p = .455	t = -1.42; df = 111; p = .158
Multifamilienarbeit	t = .00; df = 64; p = 1.000	t = -.20; df = 70; p = .845	t = -2.47; df = 43; p = .018
Sozialtraining	t = .90; df = 46; p = .371	t = 1.09; df = 68; p = .282	t = -.13; df = 47; p = .896
Peace Force	t = 1.57; df = 16; p = .134	t = .46; df = 16; p = .651	t = .00; df = 15; p = 1.000
Peacemaker	t = 4.60; df = 158; p = .000	t = 7.16; df = 281; p < .000	t = 2.53; df = 156; p = .012

	Neue Autorität	Classroom Management	Gewaltfreie Kommunikation
Chili	t = 3.24; df = 6; p = .002	t = 5.58; df = 132; p < .000	t = 1.67; df = 66; p = .099
Purzelbaum	t = 3.61; df = 74; p = .001	t = 3.45; df = 109; p = .001	t = .75; df = 69; p = .457
Schule bewegt	t = 5.43; df = 108; p < .001	t = 8.49; df = 257; p < .000	t = 1.95; df = 129; p = .054
Freunde für Kinder	t = 1.70; df = 26; p = .102	t = 2.10; df = 41; p = .042	t = 1.14; df = 28; p = .264

Das Konzept der «Neuen Autorität» schliesst gegenüber «Peacemaker», «Chili», «Purzelbaum» und «Schule bewegt» besser ab. Das «Classroom Management» schliesst zudem besser ab als das Programm «Freunde für Kinder». Die «Gewaltfreie Kommunikation» wird lediglich besser als das Programm «Peacemaker» bewertet und schliesst schlechter ab als die «Multifamilienarbeit». Die Effektstärken fielen klein bis moderat aus (vgl. Tabelle 39):

Tabelle 39: Effektstärken «neue Autorität», «Classroom Management», «Gewaltfreie Kommunikation»

	Effektstärken
Neue Autorität vs. Peacemaker	d = .36
Neue Autorität vs. Chili	d = .41
Neue Autorität vs. Purzelbaum	d = .42
Neue Autorität vs. Schule bewegt	d = .52
Classroom Management vs. Peacemaker	d = .43
Classroom Management vs. Chili	d = .48
Classroom Management vs. Purzelbaum	d = .33
Classroom Management vs. Schule bewegt	d = .53
Classroom Management vs. Freunde für Kinder	d = .32
Gewaltfreie Kommunikation vs. Peacemaker	d = -.37
Gewaltfreie Kommunikation vs. Multifamilienarbeit	d = .20

Als Nächstes wurde untersucht, ob sich die Bewertung der Programme in Bezug auf Geschlecht, Schulform und Schulstufe unterscheiden. Weibliche Teilnehmende der Studie bewerteten die Massnahmen «BeProx» ($t = 2.40$; $df = 13$; $p = .032$), «Classroom Management» ($t = 2.07$; $df = 602$; $p = .039$), «Freunde für Kinder» ($t = 2.18$; $df = 52$; $p = .034$) und «Training aggressive Kinder» ($t = 2.94$; $df = 38$; $p = .004$) positiver als ihre männlichen Kollegen. Die Effektstärken waren in Bezug auf das Classroommanagement klein ($d = .205$), für die anderen gross bis sehr gross («BeProx» ($d = 1.47$); «Freunde für Kinder» ($d = .92$); «Training aggressive Kinder» ($d = 1.38$)).

Weiter zeigte sich, dass das Programm «Purzelbaum» signifikant besser von Personen bewertet wurde, welche an einer Sonderschule arbeiten ($t = -.25$; $df = 208$; $p = .013$). Die Effektstärke fiel moderat aus ($d = .632$).

Einfaktorielle Varianzanalysen ergaben, dass zwischen den Schulstufen nur in Bezug auf das «Effekt Training» ($f(3, 17) = 3.53$, $p = .037$, $\eta_p^2 = .38$) und das Programm «Schule bewegt» ($f(3, 448) = 2.99$, $p = .020$, $\eta_p^2 = .02$) Unterschiede bestanden. In Bezug auf das «Effekt-Training» war die Fallzahl aber so gering ($n = 21$), dass die Bewertung dieser Ergebnisse fraglich ist. Für das Programm Schule bewegt bestanden signifikante Unterschiede zwischen der Unterstufe und der Kategorie «andere Stufe» ($p = .005$).

Zuletzt wurde mittels Korrelationsanalysen untersucht, ob die Bewertung der präventiven und intervenierenden Massnahmen in Zusammenhang mit der Wahrnehmung von Verhaltensauffälligkeiten steht.

Die Häufigkeit von Verhaltensauffälligkeiten im Allgemeinen korrelierte negativ mit folgenden Programmen (vgl. Tabelle 40):

Tabelle 40: Korrelationsanalysen Häufigkeit Verhaltensauffälligkeiten und Bewertung der Massnahmen

Programm	Häufigkeit von Verhaltensauffälligkeiten
Bewegte Schule	$n = 847$; $r = -.07$; $p = .042$
Peacemaker	$n = 498$; $r = -.10$; $p = .034$
Peace Force	$n = 25$; $r = -.43$; $p = .033$
Sicher gesund	$n = 91$; $r = -.30$; $p = .004$

Alle Korrelationen fielen negativ aus. Das heisst, dass die in der Tabelle aufgeführten Programme schlechter eingeschätzt wurden, je öfter Verhaltensauffälligkeiten im Unterricht erlebt wurden. Während die Zusammenhänge bei den Programmen «Bewegte Schule» und «Peacemaker» wegen deren sehr geringen Grösse vernachlässigt werden können, fallen sie bei den beiden anderen Programmen moderat aus. Folgendes Bild zeigt sich bei den Korrelationsanalysen in Bezug auf die wahrgenommene Belastung: Auch hier sind die Koeffizienten negativ. Je belastender die Verhaltensauffälligkeiten sind, desto schlechter wird die Qualität der Programme beurteilt. Mit zwei Ausnahmen sind die Zusammenhänge schwach bis sehr schwach (vgl. Tabelle 41).

Tabelle 41: Korrelationsanalysen Belastung durch Verhaltensauffälligkeiten und Programme

Programm	Belastung durch Verhaltensauffälligkeiten
Baghira	$n = 59$; $r = -.34$; $p = .008$
Bewegte Schule	$n = 48$; $r = -.12$; $p = .001$
Classroom Management	$n = 628$; $r = -.09$; $p = .031$
Fokus Ansatz	$n = 48$; $r = -.36$; $p = .011$
Gewaltfreie Kommunikation	$n = 317$; $r = -.13$; $p = .026$

Programm	Belastung durch Verhaltensauffälligkeiten
Ich schaff's	$n = 214; r = -.14; p = .045$
Schule bewegt	$n = 472; r = -.11; p = .016$

Fazit: «Mit welchen Programmen und Konzepten wird für Prävention und Intervention hauptsächlich gearbeitet und wie werden diese bewertet?»

Die meisten Personen geben mindestens ein Programm oder Konzept an. Nur 13.8% der Stichprobe haben keine Bewertungen abgegeben. In den Schulen ist eine Vielzahl von Programmen und Konzepten in Verwendung. Mehrere Programme und Konzepte werden «ziemlich häufig» eingesetzt und als «ziemlich hilfreich» eingestuft (s.u. Tabelle 42). Die meisten Programme werden als «mittelmässig hilfreich» eingestuft, ganz wenige als «wenig hilfreich» und keines als «nicht hilfreich». Spitzenreiter ist nicht ein Programm, sondern ein Konzept – die «Neue Autorität» –, welches Werte, Haltungen und verschiedene Interventionsformen umfasst und einen umfassenden und kontinuierlichen Implementierungsprozess verlangt (Lemme & Körner, 2016). Es kann angenommen werden, dass dieser recht gute Nutzen auch damit zu tun hat, dass für die Implementierung und Durchführung in der Regel die ganze Schule über längere Zeit engagiert ist. In einer Untersuchung von Luder, Pfister & Kunz (2017) wurde dem Effekt des Engagements des Schulteams für die Schulentwicklung im Zusammenhang mit der Wirkung von solchen Projekten eine mögliche Bedeutung zugeschrieben.

Programme zur Prävention sind im Bereich der externalisierenden Verhaltensweisen verbreiteter als Programme, die spezifisch auf internalisierende Verhaltensauffälligkeiten (z. B. Purzelbaum) ausgerichtet sind. Dies deckt sich mit den Ergebnissen zu Häufigkeit und Belastung (vgl. Kapitel 4.2.1 und 4.2.2).

Alle Programme werden auf allen Stufen angewendet. Dies ist einigermaßen erstaunlich, da die Programme nicht durchwegs für alle Stufen vom Kindergarten bis Sekundarstufe I konzipiert sind.

Alter, Geschlecht, Schulform und Funktion stehen in keinem nennenswerten Zusammenhang mit der Anwendungshäufigkeit und Nutzenbewertung von Programmen und Konzepten (vgl. unten Tabelle 43).

Je häufiger und als je belastender Verhaltensauffälligkeiten erlebt werden, desto negativer werden Programme eingeschätzt, wobei die Effektgrößen klein bis vernachlässigbar sind (vgl. oben Tabelle 41). Auch wenn sich dieser Zusammenhang nur bei wenigen Programmen zeigte, könnte das Ergebnis darauf hinweisen, dass es zusätzlich zu Programmen andere Massnahmen braucht.

Für die Planung von Angeboten in der Aus- und Weiterbildung heisst das: Schulische Heilpädagog*innen sollten vermehrt unterschiedliche Programme kennen und in der Lage sein, Lehrpersonen bzw. Schulleams bei der Wahl, Implementierung und Evaluation eines Programmes oder Konzeptes zu beraten und zu unterstützen.

Tabelle 42: Ergebniszusammenfassung: Programme und das Erleben von Häufigkeit und Belastung

Programm / Konzept eher präventiv	<p>Internalisierendes Verhalten: Am häufigsten sind Programme mit Gesundheit und Bewegung im Fokus: Bewegte Schule, Schule bewegt, Fit4future, Purzelbaum (Tabelle 25).</p> <p>Am hilfreichsten sind Purzelbaum, Schule bewegt, Freunde für Kinder und Bewegte Schule (Tabelle 30, Tabelle 31).</p>	<p>Externalisierendes Verhalten: Am häufigsten ist Peacemaker, relativ häufig sind Chili und Faustlos (Tabelle 26).</p> <p>Am hilfreichsten sind Peace Force (wenn auch sehr selten angewendet), Peacemaker, Chili und Faustlos (Tabelle 32, Tabelle 33)</p>
Programm / Konzept eher intervenierend	<p>Am häufigsten ist der No Blame Approach, relativ häufig sind «Ich schaff's» und PFADE (Tabelle 27).</p> <p>Am hilfreichsten ist ebenfalls der No Blame Approach, wobei auch mehrere weitere Programme und Ansätze* besser als «mittelmässig hilfreich» sind (Tabelle 30, Tabelle 32 und Tabelle 34, Tabelle 35), und er ist signifikant hilfreicher als Faustlos, Peace Force, Peacemaker oder Chili (s.o. Abschnitt unter Tabelle 35).</p>	
Ganzheitliche Ansätze	<p>Am häufigsten ist Classroom Management, relativ häufig sind Gewaltfreie Kommunikation und Neue Autorität (Tabelle 28).</p> <p>Alle drei Ansätze werden zudem als hilfreich bewertet (Tabelle 36, Tabelle 37). Wobei: Neue Autorität ist hilfreicher als «Peacemaker», «Chili», «Purzelbaum» und «Schule bewegt», «Classroom Management» ist zudem hilfreicher als «Freunde für Kinder»; «Gewaltfreie Kommunikation» wird hilfreicher als «Peacemaker» bewertet, aber weniger als «Multifamilienarbeit» (Tabelle 38, Tabelle 39)</p>	
Generell	<p>Programme werden öfter in Bezug auf externalisierendes Verhalten als auf internalisierendes Verhalten eingesetzt (Tabelle 26).</p>	

Tabelle 43: Ergebniszusammenfassung: Programme und Gruppeneffekte

Schulstufe	<p>Alle Programme werden auf allen Stufen angewendet. Die Häufigkeit der Anwendung eines Programms unterscheidet sich zwischen den Stufen kaum (Tabelle 29). Die Programme scheinen generell stufenübergreifend geeignet zu sein.</p>
Geschlecht	<p>Es gibt nur ganz wenige und geringe Unterschiede zwischen Frauen und Männern. Frauen finden diese Programme hilfreicher als Männer: BeProx, Classroom Management, Freunde für Kinder, Training aggressiver Kinder.</p>
Schulform	<p>Das Programm Purzelbaum wird von Personen in Sonderschulen als hilfreicher bewertet als von Personen in Regelschulen. Ansonsten gibt es keine Unterschiede zwischen den Schulformen.</p>
Alter	<p>Keine Effekte</p>
Funktion	<p>Keine Effekte</p>

4.2.4 Welche zusätzlichen Unterstützungsangebote werden genutzt und wie werden diese bewertet?

Neben den Programmen und Konzepten wurde im Fragebogen auch nach Unterstützung durch Fachpersonen und Fachstellen gefragt. Tabelle 44 gibt einen Überblick, wie viele Personen diese Fachstellen bzw. Fachpersonen nutzen:

Tabelle 44: Fachstellen und Fachpersonen

Fachstelle / Fachperson	Häufigkeit
Schulteam	1284 (84%)
Schulische Heilpädagogik (SHP)	1274 (83.3%)
Andere Lehrperson	1254 (82%)
Schulpsychologischer Dienst (SPD)	1221 (79.9%)
Schulsozialarbeit (SSA)	1168 (76.4%)
Pädagogisch-therapeutische Fachpersonen	1141 (74.6%)
Intervision (Kollegiale Beratung)	950 (62.1%)
Kinder und Jugendpsychiatrischer Dienst (KJPD)	894 (58.5%)
Pädagogisches Team	792 (51.8%)
Supervision (Externe Fachberatung)	575 (37.6%)
Schulsozialpädagogik (SSP)	222 (14.5%)

Tabelle 45 zeigt, wie diese bewertet wurden:

Tabelle 45: Bewertung der Fachstellen und Fachpersonen

	N	Mean	Median	Modus	SD
Andere Lehrperson	1254	3.97	4	4	.91
Schulische Heilpädagogik (SHP)	1274	3.89	4	5	1.11
Pädagogisches Team	792	3.85	4	4	1.05
Schulteam	1284	3.83	4	4	1.02
Intervision (Kollegiale Beratung)	950	3.83	4	4	.999
Schulsozialarbeit (SSA)	1168	3.82	4	5	1.16
Supervision (Externe Fachberatung)	575	3.69	4	4	1.16

	N	Mean	Median	Modus	SD
Schulsozialpädagogik (SSP)	222	3.53	4	5	1.30
Pädagogisch-therapeutische Fp	1141	3.47	4	4	1.09
Schulpsychologischer Dienst (SPD)	1221	3.22	3	3	1.14
K.- und J.psychiat. Dienst (KJPD)	894	3.04	3	3	1.14

Betrachtet man die Mittelwerte, so fällt auf, dass Fachpersonen, die nahe am Schulgeschehen sind, als hilfreicher eingestuft wurden als Fachpersonen, die weiter weg sind und wo der Zugang mit mehr Aufwand verbunden ist. Als am wenigsten hilfreich wurden der Schulpsychologische und der Kinder- und Jugendpsychiatrische Dienst eingeschätzt.

In Bezug auf die Schulische Heilpädagogik zeigte sich, dass die meisten Personen angaben, sie sei hilfreich (Modus = 5). Mindestens 50% der Stichprobe gab an, dass diese «ziemlich» oder «sehr hilfreich» sei.

Als nächstes wurde mittels T-Test untersucht, ob sich die Fachinstanzen signifikant vom kritischen Wert 3 unterscheiden (vgl. Tabelle 46):

Tabelle 46: T-Test Fachinstanzen und Fachpersonen

	T	df	Sig.	d
Andere Lehrperson	38.03	1253	.000	1.06
Schulische Heilpädagogik (SHP)	28.59	1273	.000	.80
Pädagogisches Team	22.71	791	.000	.81
Schulteam	29.33	1283	.000	.82
Intervision (Kollegiale Beratung)	25.52	949	.000	.83
Schulsozialarbeit (SSA)	24.23	1167	.000	.71
Supervision (Externe Fachberatung)	14.29	574	.000	.59
Schulsozialpädagogik (SSP)	6.08	221	.000	.41
Pädagogisch-therapeutische Fp	14.70	1140	.000	.43
Schulpsychologischer Dienst (SPD)	6.81	1220	.000	.20
K.- und J.psychiat. Dienst (KJPD)	.94	893	.347	-

Es zeigte sich, dass sich – bis auf den Kinder- und Jugendpsychiatrischen Dienst – alle Fachinstanzen signifikant vom kritischen Wert «3» («mittelmässig hilfreich») unterscheiden, wobei die Effektstärken nach Cohen mehrheitlich in einem mittleren bis hohen Bereich lagen.

Es fällt auf, dass die Beurteilung des Teams und die Beurteilung anderer Lehrpersonen oder Fachpersonen ähnlich hoch ausfiel, wie die Beurteilung der schulischen Heilpädagogik. Aus diesem Grund wurde mittels T-Test ermittelt, ob sich diese unterscheiden. Tabelle 47 zeigt die Ergebnisse:

Tabelle 47: Bewertung der Schulischen Heilpädagogik

	T	df	Sig.	d
Schulische Heilpädagogik – Päd.-therap. Fachpersonen	12.87	1021	.000	.40
Schulische Heilpädagogik – Schulsozialarbeit	1.52	1011	.128	--
Schulische Heilpädagogik – Schulsozialpädagogik	5.05	196	.000	.36
Schulische Heilpädagogik – Pädagogisches Team	2.31	688	.021	.09
Schulische Heilpädagogik – Schulteam	2.38	1091	.018	.07
Schulische Heilpädagogik – andere Lehrperson	-1.33	1068	.184	--
Schulische Heilpädagogik – Intervention Kollegiale Beratung	2.78	805	.006	.10
Schulische Heilpädagogik – Supervision ext. Fachberatung	4.57	501	.000	.20
Schulische Heilpädagogik – Schulpsychologischer Dienst	17.05	1059	.000	.52
Schulische Heilpädagogik – Kinder- und J'psychiat. Dienst	18.42	786	.000	.66

Es zeigte sich, dass die schulische Heilpädagogik zwar besser eingeschätzt wurde als viele andere Fachpersonen, dass aber die Effekte sehr klein sind. Bei Instanzen, die weiter weg von der Schule sind – wie beispielsweise dem Schulpsychologischen Dienst oder dem Kinder- und jugendpsychiatrischen Dienst, waren die Effekte am stärksten.

In Bezug auf die Schulformen zeigte sich, dass Personen, die an Sonderschulen arbeiten, die verschiedenen Fachinstanzen generell besser einschätzten. Tabelle 48 zeigt die signifikanten Ergebnisse der T-Tests bei unabhängigen Stichproben:

Tabelle 48: Bewertung Fachinstanzen in Bezug auf Schulformen

	T	df	Sig.	d
Schulische Heilpädagogik (SHP)	-3.44	124.84	.001	-.33
Pädagogisch-therapeutische Fp	-3.88	1120	.000	-.38
Schulsozialpädagogik (SSP)	-5.11	129.96	.000	-.74
Pädagogisches Team	-8.82	191.55	.000	-.79
Schulteam	-6.89	194.79	.000	-.57

	T	df	Sig.	d
Andere Lehrperson	-3.50	1225	.000	-.36
Intervision (Kollegiale Beratung)	-5.26	927	.000	-.52
Supervision (Externe Fachberatung)	-2.51	559	.013	-.27
K.- und J'psychiat. Dienst (KJPD)	-2.12	134.23	.036	-.23

In Bezug auf das Geschlecht schnitten die Männer in Bezug auf die Schulische Heilpädagogik ($t = -1.98$, $df = 511.86$, $p = .048$, $d = -.13$), die Schulsozialarbeit ($t = -3.68$, $df = 517.26$, $p < .001$, $d = -.25$), Schulsozialpädagogik ($t = -2.62$, $df = 120.76$, $p = .01$, $d = -.39$) und das Pädagogische Team ($t = -2.11$, $df = 385.28$, $p = .036$, $d = -.17$) etwas besser ab, wobei die Effektstärken klein ausfielen. Die Supervision bzw. externe Beratung wurde hingegen von Frauen als hilfreicher eingeschätzt ($t = 2.85$, $df = 542$, $p = .005$, $d = .28$). Auch hier ist der Unterschied klein. Was die Schulstufen betrifft, konnten keine signifikanten Unterschiede gefunden werden.

Zuletzt wurde untersucht, ob Zusammenhänge zwischen der Häufigkeit von Verhaltensauffälligkeiten bzw. der Belastung durch Verhaltensauffälligkeiten und der Bewertung der verschiedenen fachlichen Angebote bestehen. Tabelle 49 und Tabelle 50 zeigen die signifikanten Ergebnisse.

Tabelle 49: Korrelationsanalysen Häufigkeit Verhaltensauffälligkeiten und Bewertung von Fachinstanzen

	Häufigkeit von Verhaltensauffälligkeiten
Schulsozialarbeit	$n = 1165$; $r = -.11$; $p < .001$
Schulteam	$n = 1282$; $r = -.10$; $p = .001$
Schulpsychologischer Dienst	$n = 1219$; $r = -.14$; $p < .001$
Kinder- und Jugendpsychiatrischer Dienst	$n = 891$; $r = -.10$; $p = .038$

Tabelle 50: Korrelationsanalysen Belastung Verhaltensauffälligkeiten und Bewertung von Fachinstanzen

	Belastung durch Verhaltensauffälligkeiten
Schulische Heilpädagogik	$n = 1268$; $r = -.07$; $p = .016$
Schulsozialarbeit	$n = 1165$; $r = -.07$; $p = .011$
Schulteam	$n = 1281$; $r = -.11$; $p < .001$
Andere Lehrperson	$n = 1249$; $r = -.07$; $p = .014$
Schulpsychologischer Dienst	$n = 1217$; $r = -.11$; $p < .001$

Wieder fällt auf, dass alle Korrelationen negativ sind. Sie sind aber so schwach, dass sie vernachlässigbar sind.

Fazit: Welche zusätzlichen Unterstützungsangebote werden genutzt und wie werden diese bewertet?

Allgemein kann gesagt werden, dass alle Fachinstanzen und Unterstützungsangebote als ziemlich hilfreich eingeschätzt wurden. Ausnahmen bilden der Kinder- und Jugendpsychiatrische Dienst sowie der Schulpsychologische Dienst, wo die Werte geringer ausfielen. Dies könnte daran liegen, dass diese beiden Dienste nicht schulintern, weiter entfernt sind. Sie werden seltener konsultiert, was dazu führt, dass weniger Erfahrungen damit gemacht werden. Trifft man auf eine Person, die einem weniger zusagt, trübt das die Einschätzung allgemein. Dies geht auch aus den Kommentaren der Befragten hervor. Immer wieder wird erwähnt, dass die Erfahrungen mit den externen Diensten von der zuständigen Person und deren Professionalität abhängen.

Dass die Unterschiede zwischen der Schulischen Heilpädagogik und anderen Personen im Team nicht existent oder sehr klein sind, könnte daran liegen, dass letztere im Alltag besser erreichbar sind. Schulische Heilpädagog*innen werden in vielen Klassen für jeweils nur wenige Stunden eingesetzt. Wenn sie in mehreren Gemeinden arbeiten, sind sie nicht immer verfügbar. Viele Lehrpersonen geben in den persönlichen Kommentaren auch an, dass eine Klassenassistentin hilfreich wäre. Diese hat zwar weniger Fachwissen, ist dafür präsenter. Die persönlichen Kommentare zeigen zudem, dass es auch bei schulischen Heilpädagog*innen sehr auf die Person ankommt. Sie muss kompetent sein und der Lehrperson in ihrer Arbeitsweise zusagen. Hier scheinen neben guten Erfahrungen auch schlechte vorzuliegen. Auf Grund der Datenlage kann nicht gesagt werden, ob es an der Expertise der SHP liegt, dass diese nicht wesentlich besser eingeschätzt werden als Arbeitskolleg*innen generell, oder ob die schulischen Strukturen dafür verantwortlich sind. Zu untersuchen wäre, ob dort, wo ausgebildete schulische Heilpädagog*innen täglich präsent sind, und die Zusammenarbeit auch gut funktioniert, diese als hilfreicher wahrgenommen werden als andere Fachpersonen und die Belastungen entsprechend sinken. Es muss aber auch angefügt werden, dass die Befragten die Hilfe durch die verschiedenen Fachinstanzen lediglich auf einer fünfstufigen Skala bewerten konnten. Es ist durchaus möglich, dass diese Abstufungen nicht ausreichen, um Unterschiede sichtbar zu machen.

Die besseren Bewertungen durch die an Sonderschulen tätigen Personen könnte damit zusammenhängen, dass an Sonderschulen aufgrund der kleineren Klassengrößen mit den verschiedenen Fachinstanzen enger zusammengearbeitet werden kann. Es steht mehr Zeit für individuelle Fallbearbeitungen zur Verfügung wie an Regelschulen.

Weiter fällt auf, dass Männer verglichen mit Frauen Angebote im Team als hilfreicher einschätzen, Frauen hingegen externe Angebote besser einschätzen als Männer. Dieses Ergebnis ist schwierig zu interpretieren und könnte allenfalls etwas mit der Sozialisation der Geschlechter zu tun haben.

Die Korrelationen zwischen den Häufigkeitsangaben, der Belastung und der Bewertung der Fachpersonen können nicht interpretiert werden.

4.2.5 Welcher Bedarf an Unterstützungsangeboten besteht in Bezug auf die unterschiedlichen Verhaltensauffälligkeiten?

Im Fragebogen wurde nach dem zusätzlichen Unterstützungsbedarf in Bezug auf die verschiedenen Verhaltensauffälligkeiten gefragt. Die Antworten konnten auf einer Skala von 1-5 angegeben werden (1 = kein zusätzlicher Unterstützungsbedarf, 2 = «wenig zusätzlicher Unterstützungsbedarf», 3 = «mittelmässig zusätzlicher Unterstützungsbedarf», 4 = «ziemlich hoher zusätzlicher Unterstützungsbedarf», 5 = «sehr hoher zusätzlicher Unterstützungsbedarf»). Wieder wurde der Wert «3» als kritischer Wert gewählt.

Tabelle 51 zeigt die Ergebnisse zu den externalisierenden Verhaltensauffälligkeiten:

Tabelle 51: Bedarf an Unterstützung externalisierende Verhaltensauffälligkeiten

	N	Mean	SD
Bedarf aggressives Verhalten	1436	3.65	1.13
Bedarf oppositionelles Verhalten	1429	3.53	1.17
Bedarf schulisches Problemverhalten	1439	3.46	1.21
Bedarf dissoziales Verhalten	1304	2.76	1.16

Es zeigte sich, dass die Mittelwerte des aggressiven Verhaltens ($t = 21.95$, $df = 1435$, $p < .001$, $d = .58$), des oppositionellen Verhaltens ($t = 17.20$, $df = 1428$, $p < .001$, $d = .45$) und des schulischen Problemverhaltens ($t = 14.32$, $df = 1438$, $p < .001$, $d = .38$) bei kleinen bis mittleren Effektstärken signifikant höher als der kritische Wert 3 lagen. Der Mittelwert des dissozialen Verhaltens lag signifikant tiefer als der kritische Wert ($t = -7.65$, $df = 1303$, $p > .001$, $d = -.21$), wobei die Effektstärke nur klein war.

Bei allen internalisierenden Verhaltensauffälligkeiten wurde der Bedarf mit einer Irrtumswahrscheinlichkeit von $p < .001$ signifikant tiefer als mittelmässig angegeben (vgl. Tabelle 52): Sozialer Rückzug ($t = -18.735$, $df = 1396$, $d = -.50$), Ängstlichkeit und Depressivität ($t = -10.19$, $df = 1378$, $d = -.27$), Körperliche Beschwerden ($t = -34.65$, $df = 1340$, $d = -.75$).

Tabelle 52: Bedarf an Unterstützung internalisierende Verhaltensauffälligkeiten

	N	Mean	SD
Bedarf sozialer Rückzug	1397	2.46	1.07
Bedarf Ängstlichkeit und Depressivität	1379	2.71	1.07
Bedarf körperliche Beschwerden	1341	2.05	1.01

Bei den gemischten Verhaltensauffälligkeiten (vgl. Tabelle 53) unterschieden sich bis auf die sozialen Probleme ($p = .885$) alle Auffälligkeiten signifikant ($p < .001$) vom kritischen Wert «3».

Während Aufmerksamkeitsprobleme höher lagen ($t = 16.05$, $df = 1445$, $d = .43$), lagen zwanghaftes Verhalten ($t = -17.88$, $df = 1305$, $d = -.49$), Schulabsentismus ($t = -22.22$, $df = 1251$, $d = -.63$) und Tabak-, Alkohol und Drogenmissbrauch ($t = -40.74$, $df = 1151$, $d = -1.2$) deutlich unter dem kritischen Wert.

Tabelle 53: Bedarf an Unterstützung gemischte Verhaltensauffälligkeiten

	N	Mean	SD
Bedarf Aufmerksamkeitsprobleme	1446	3.49	1.15
Bedarf Soziale Probleme	1363	3.00	1.12

	N	Mean	SD
Bedarf Zwanghaftes Verhalten	1306	2.42	1.17
Bedarf Schulabsentismus	1252	2.20	1.27
Bedarf Tabak- Alkohol- und Drogenmissbrauch	1152	1.69	1.09

Um Unterschiede zwischen «Alter», «Geschlecht», «Funktion», «Schulstufen» und «Art der Schule» zu prüfen wurden T-Tests für unabhängige Stichproben und Multivariate Varianzanalysen durchgeführt. In Bezug auf Alter, Schulstufe und Funktion wurden keine bedeutsamen Unterschiede gefunden. Frauen gaben in folgenden Bereichen mehr Unterstützungsbedarf an:

- Aggressives Verhalten ($t = 5.00, df = 1377, p < .001, d = .31$)
- Oppositionelles Verhalten ($t = 5.63, df = 1369, p < .001, d = .35$)
- Schulischen Problemverhalten ($t = 2.90, df = 1381, p < .001, d = .13$)
- Soziale Probleme ($t = 2.09, df = 1306, p = .037, d = .14$)
- Zwanghaftes Verhalten ($t = 3.86, df = 592.78, p < .001, d = .25$)
- Aufmerksamkeitsprobleme ($t = 3.88, df = 1386, p < .001, d = .25$)

Mitarbeitende in Regelschulen gaben ausser beim zwanghaften Verhalten im Vergleich zu Mitarbeitenden in Sonderschulen ebenfalls mehr Unterstützungsbedarf:

- Oppositionelles Verhalten ($t = 2.38, df = 1394, p = .02, d = .0,20$)
- Schulisches Problemverhalten ($t = 6.99, df = 1405, p < .001, d = .60$)
- Soziale Probleme ($t = 2.20, df = 1330, p = .03, d = .18$)
- Zwanghaftes Verhalten ($t = -3.50, df = 1275, p < .001, d = -.31$)
- Aufmerksamkeitsprobleme ($t = 6.62, df = 1411, p < .001, d = .55$)

Weiter interessierte, ob zwischen der Häufigkeit des Erlebens und der Belastung auf der einen Seite und dem Bedarf an Unterstützung auf der anderen Seite Zusammenhänge bestehen. Tabelle 54 und Tabelle 55 zeigen die Ergebnisse:

Tabelle 54: Korrelationen zwischen Häufigkeit und Bedarf

	Korrelation zwischen Häufigkeit und Bedarf
Schulisches Problemverhalten	$n = 1405, r = .31, p < .001$
Oppositionelles Verhalten	$n = 1399, r = .41, p < .001$
Aggressives Verhalten	$n = 1410, r = .38, p < .001$
Dissoziales Verhalten	$n = 1142, r = .38, p < .001$
Ängstlichkeit und Depressivität	$n = 1336, r = .27, p < .001$
Sozialer Rückzug	$n = 1370, r = .25, p < .001$

Korrelation zwischen Häufigkeit und Bedarf	
Körperliche Beschwerden	$n = 1283, r = .31, p < .001$
Aufmerksamkeitsprobleme	$n = 1413, r = .28, p < .001$
Soziale Probleme	$n = 1290, r = .35, p < .001$
Zwanghaftes Verhalten	$n = 1252, r = .33, p < .001$
Schulabsentismus	$n = 1208, r = .52, p < .001$
Tabak- Alkohol- und Drogenmissbrauch	$n = 1095, r = .49, p < .001$

Tabelle 55: Korrelationen zwischen Belastung und Bedarf

Korrelation zwischen Belastung und Bedarf	
Schulisches Problemverhalten	$n = 1264, r = .59, p < .001$
Oppositionelles Verhalten	$n = 1253, r = .58, p < .001$
Aggressives Verhalten	$n = 1264, r = .51, p < .001$
Dissoziales Verhalten	$n = 989, r = .49, p < .001$
Ängstlichkeit und Depressivität	$n = 1181, r = .38, p < .001$
Sozialer Rückzug	$n = 1230, r = .37, p < .001$
Körperliche Beschwerden	$n = 1117, r = .41, p < .001$
Aufmerksamkeitsprobleme	$n = 1269, r = .59, p < .001$
Soziale Probleme	$n = 1152, r = .50, p < .001$
Zwanghaftes Verhalten	$n = 1055, r = .48, p < .001$
Schulabsentismus	$n = 1005, r = .57, p < .001$
Tabak- Alkohol- und Drogenmissbrauch	$n = 879, r = .51, p < .001$

Fazit: Welcher Bedarf an Unterstützungsangeboten besteht in Bezug auf die unterschiedlichen Verhaltensauffälligkeiten?

In Bezug auf den Bedarf an Unterstützung lagen wieder – wie bei den Häufigkeiten und Belastungen – die externalisierenden Verhaltensauffälligkeiten (ohne dissoziales Verhalten) und die Aufmerksamkeitsprobleme vorne. Diejenigen Verhaltensweisen, die am häufigsten wahrgenommen werden und die am meisten belasten, verlangen aus Sicht der Betroffenen auch am meisten Unterstützungsmassnahmen.

Die Analysen brachten weiter wichtige Gruppenunterschiede hervor, die für die Arbeit am IVE nutzbar gemacht werden könnten. Frauen geben mehr Unterstützungsbedarf an. Ob es effektiv so ist, dass Frauen mehr Hilfe brauchen, oder ob sie einfach weniger Vertrauen in die eigenen Fähigkeiten haben, kann aufgrund der vorliegenden Daten nicht entschieden werden. Die Effekte sind auch nur schwach. Interessant erscheint hingegen, dass Regelschulen oppositionelles, schulisches Problemverhalten, soziale- und Aufmerksamkeitsprobleme signifikant mehr Unterstützungsbedarf angeben. In Regelschulen arbeiten Lehrpersonen seltener im Team als in Sonderschulen. Zudem erschweren grössere Klassen den Umgang mit diesen Auffälligkeiten. Die Effektstärken liegen im mittleren Bereich. Im Gegensatz dazu wünschen sich Sonderschulen mehr Unterstützung in Bezug auf zwanghaftes Verhalten. Wahrscheinlich treten diese Verhaltensweisen in Sonderschulen häufiger auf als in Regelschulen. Die Effektstärke war jedoch auch hier eher schwach.

Es verwundert nicht, dass alle Korrelationen zwischen den Häufigkeits- bzw. den Belastungsangaben und dem Bedarf an Unterstützung signifikant waren und in einem mittleren bis hohen Bereich lagen.

4.2.6 Zusammenfassung der Befragung

Im Folgenden werden die wichtigsten Ergebnisse der Onlinebefragung zusammengefasst. Die Zusammenfassung erfolgt entlang den Fragestellungen:

Mit welchen Verhaltensauffälligkeiten werden Fachleute in Regel- und Sonderschulen der Trägerkantone konfrontiert und wie stark fühlen sie sich dadurch belastet?

- Die Verhaltensweisen, die am häufigsten genannt werden, die am meisten belasten und für welche der grösste Unterstützungsbedarf besteht, sind:
 - Oppositionelles Verhalten
 - Schulisches Problemverhalten
 - Aggressives Verhalten
 - Aufmerksamkeitsprobleme
- Internalisierende Verhaltensauffälligkeiten werden seltener und als weniger belastend wahrgenommen, als externalisierende.
- Auffälligkeiten, die den Unterricht betreffen, werden am häufigsten wahrgenommen und sind am meisten belastend.
- Die befragten Fachpersonen werden signifikant häufiger als nur «gelegentlich» mit Verhaltensauffälligkeiten konfrontiert und sind im Durchschnitt mittelmässig bis ziemlich belastet.
- Zwischen verschiedenen Gruppierungen (wie Alter, Geschlecht, Funktion, Stufe) wurden in Bezug auf Häufigkeit und Belastung kaum Unterschiede gefunden.
- Zwischen der Belastung und der Häufigkeit von Verhaltensauffälligkeiten bestehen hohe Korrelationen. Ausnahme: Schulisches Problemverhalten und Aufmerksamkeitsprobleme weisen nur mittlere Korrelationen auf.

Mit welchen Programmen und Konzepten wird für Prävention und Intervention hauptsächlich gearbeitet und wie werden diese bewertet?

- Programme zur Prävention und Intervention werden oft genutzt. Es bestehen hier keine Unterschiede zwischen Schulformen, Stufen oder Kantonen. Präventive (ganzheitliche) Ansätze und Ansätze im Zusammenhang mit externalisierenden Auffälligkeiten stehen dabei im Vordergrund.

- «Neue Autorität», «Classroom-Management», «Gewaltfreie Kommunikation», «No-Blame-Approach» und «Multifamilienarbeit» wurden als am hilfreichsten eingeschätzt. Grundsätzlich werden ganzheitliche, präventive Programme besser bewertet als Ansätze, die auf eine spezifische Störung fokussiert sind.
- Zwischen der Belastung und der Häufigkeit von Verhaltensauffälligkeiten auf der einen Seite und der Einschätzung von unterschiedlichen Programmen auf der anderen Seite bestehen teilweise negative Beziehungen. Das heisst, dass Personen, welche Verhaltensauffälligkeiten häufiger und als belastender erleben, einige Programme als weniger gut bewerten.

Welche zusätzlichen Unterstützungsangebote werden genutzt und wie werden diese bewertet?

- Am häufigsten werden Personen aus dem Schulteam zur Unterstützung beigezogen. Diese werden auch als hilfreich erlebt. Relativ selten werden Supervision bzw. externe Fachberatung genutzt, aber von den meisten Personen als ziemlich hilfreich eingeschätzt.
- Fachpersonen der schulischen Heilpädagogik werden als sehr hilfreich eingestuft, ähnlich hilfreich wie die anderen Lehrpersonen des Schulteam.
- Fachpersonen, welche näher am täglichen Geschehen sind (wie bspw. andere Lehrpersonen, Schulische Heilpädagog*innen), werden im Vergleich zu externen Fachinstanzen (wie bspw. SPD oder KJPD) als hilfreicher eingeschätzt. Laut Kommentaren der Befragten scheint es bei den externen Fachpersonen vor allem auf deren Professionalität anzukommen.

Welcher Bedarf an Unterstützungsangeboten besteht in Bezug auf die unterschiedlichen Verhaltensauffälligkeiten?

- Viel Bedarf besteht bei Verhaltensweisen, welche häufig erlebt und als belastend empfunden werden: Aggression, Opposition, Schulisches Problemverhalten, Aufmerksamkeitsprobleme.
- Weniger Bedarf besteht bei Verhaltensweisen, welche weniger häufig erlebt und als weniger belastend empfunden werden: Internalisierende Verhaltensauffälligkeiten, dissoziales Verhalten, Alkohol- und Drogenkonsum, zwanghaftes Verhalten, Schulabsentismus.
- Frauen geben etwas mehr Unterstützungsbedarf an als Männer.
- In Regelschulen besteht mehr Unterstützungsbedarf als in Sonderschulen.
- In Bezug auf Stufe, Alter und Funktion bestehen keine bedeutsamen Unterschiede.
- Die Kommentare der Befragten weisen darauf hin, dass es bei zusätzlicher Unterstützung vor allem um personelle Unterstützung geht und nicht um zusätzliche Programme oder pädagogische Konzepte.

5 Separative Angebote in den Trägerkantonen

8. Welche Angebote gibt es in den Trägerkantonen, wenn Massnahmen in den Regelschulen nicht mehr greifen?

Zu diesen Angeboten zählen separative Institutionen wie Sonderschulen. Die Angebote wurden im Mai und Juni 2018 mittels einer Internetrecherche auf den Websites der Kantone zusammengetragen. Das Ergebnis für die Trägerkantone ist in einer Liste im Anhang 9.3 dargestellt. Im Anhang 9.4 befindet sich zusätzlich eine Liste mit den Angeboten in den übrigen Kantonen. ES besteht kein Anspruch auf Vollständigkeit.

Die Recherche zeigte, dass mit einer Ausnahme in allen Trägerkantonen der HfH Angebote zur separativen Schulung von Kindern und Jugendlichen mit Verhaltensauffälligkeiten vorhanden sind. Die Angebote umfassen sowohl Schulen mit Tagesstruktur als auch Schulen mit Internat. Die Aufstellung der Angebote

soll einen Überblick geben und hat keinen Anspruch auf Vollständigkeit. Die Übersicht über die Vielzahl dieser Angebote ist für das IVE wichtig. Die Institutionen können als Ansprechpartner für Forschung, Aus- und Weiterbildung gesehen werden.

6 Angebote an pädagogischen Hochschulen in den Trägerkantonen

9. Welche Angebote in Bezug auf Lehre, Weiterbildung und Dienstleistung bieten die Hochschulen in den Trägerkantonen an?

Die Recherche erfolgte im Mai und Juni 2018 auf den Websites der Hochschulen. In der Deutschschweiz bieten 12 Pädagogische Hochschulen, 3 Universitäten und 4 weitere Hochschulinstitutionen pädagogische Aus- und Weiterbildungen an. Dazu zählen einerseits die Studiengänge für Vorschul- und Primarstufe, Sekundarstufe I sowie Mittel- und Berufsfachschulen. Andererseits auch die Studiengänge für Heilpädagogik, Logopädie, Psychomotoriktherapie und Sonderpädagogik. Das Studienangebot variiert je nach Hochschule (vgl. <https://www.berufsberatung.ch/dyn/show/5084>). Für die Zusammenstellung wurden nur die Angebote der Pädagogischen Hochschulen berücksichtigt. Gesucht wurde nach *Angeboten im Bereich emotionale und soziale Entwicklung*. Diese sind für die Trägerkantone im Anhang 9.5 und für die übrigen Kantone im Anhang 9.6 aufgeführt.

Die Recherche dient einerseits dazu, eine Übersicht über die Vielfalt und Menge an Angeboten zu bekommen, um Angebote der HfH adäquat planen und spezifisch in Abgrenzung zu anderen Hochschulen konzipieren zu können. Andererseits soll die Sichtung der Angebote mögliche Kooperationen aufzeigen. Durch die Recherche sollten auch Ideen geschaffen werden, wie ein Angebot am IVE organisiert und für Personen aus der Praxis einfach abrufbar gemacht werden kann.

Die Recherche zeigte, dass Hochschulen, welche Verhaltensauffälligkeiten thematisieren, diesen Bereich mit einem relativ breiten Angebot abdecken. Bei einigen Hochschulen waren auf den Websites keine Angebote ersichtlich. Es zeigte sich auch, dass das Sichtbarmachen der Angebote eine Herausforderung darstellt.

Unsere Aufstellung ist jedoch als Momentaufnahme zu sehen, die es stetig zu überprüfen gilt. So lohnt es sich immer wieder in den Weiterbildungsangeboten zu stöbern, um Kurse und Expert*innen zum Thema Verhalten zu finden.

7 Diskussion und Schlussfolgerungen

In diesem Kapitel werden die Ergebnisse diskutiert, Schlussfolgerungen formuliert und damit die Frage 10 beantwortet: «Welchen Beitrag kann das IVE für die Unterstützung von Regel- und Sonderschulen leisten?»

Mit der Literaturanalyse in Kapitel 2 liegt eine Übersicht zu internalisierenden, externalisierenden und gemischten Verhaltensauffälligkeiten vor, welche gemäss den verwendeten Quellen für die sonderpädagogische Praxis in den Schulen relevant sind. Die Übersicht orientiert sich hauptsächlich an dimensional, punktuell an kategorialen Klassifikationen. Sie enthält jeweils die Bezeichnung der Verhaltensauffälligkeit und eine kurze Beschreibung bzw. Definition. In der Onlinebefragung zeigte sich, dass diese

Kategorisierungen akzeptiert wurden, die vorgenommenen Einteilungen und die gewählten Begrifflichkeiten bekannt sind (vgl. Kapitel 4). Zudem zeigte sich, dass es wichtig ist, sowohl auf oft vorkommende als auch auf seltenere Phänomene bzw. externalisierende und internalisierende Verhaltensauffälligkeiten einzugehen. Dennoch ist mit Kategorisierungen vorsichtig umzugehen. So ist beispielsweise darauf zu achten, dass nur Verhaltensweisen und nicht Personen beschrieben werden. Auch ist zu bedenken, dass Verhaltensauffälligkeiten oft nicht klar in Kategorien eingeteilt werden können. Insbesondere zwischen internalisierenden und externalisierenden Verhaltensauffälligkeiten bestehen oft Komorbiditäten. Des Weiteren muss beim Definieren von Verhaltensauffälligkeiten jeweils der Gesamtkontext berücksichtigt werden.

Im Kapitel 3 sind die ebenfalls mittels einer Literaturanalyse eruierten Konzepte und Programme aufgeführt, welche in Schulen präventiv und / oder intervenierend angewendet werden. Eine Vielfalt von Programmen und Konzepten scheint im Einsatz zu sein. Unklar bleibt bei vielen dieser Programme, ob deren Wirksamkeit wissenschaftlich belegt ist. Die vorliegende Bedarfsanalyse beurteilt die aufgeführten Programme nur auf Grund der Erfahrungen aus dem Feld (vgl. Kapitel 4). So stellte sich beispielsweise heraus, dass insbesondere ganzheitliche Ansätze und Ansätze der Prävention als hilfreich angesehen werden.

In der Onlinebefragung (Kapitel 4) wurden die in der Literaturanalyse zusammengestellten Verhaltensauffälligkeiten sowie Programme / Konzepte den Schulleitungen und Fachpersonen der Schulen zur Bewertung vorgelegt. Bewertet werden konnten die Häufigkeit des Erlebens sowie die erlebte Belastung. Die Onlinebefragung hat diesbezüglich einige interessante und einige weniger überraschende Ergebnisse hervorgebracht:

So erstaunt beispielsweise nicht, dass Verhaltensweisen, die vor allem den Unterricht und die Schule betreffen, am häufigsten genannt werden und am meisten belasten.

Es ist bemerkenswert, dass die befragten Fachpersonen viele verschiedene Programme und Ansätze zum Umgang mit Verhaltensauffälligkeiten und zu deren Prävention kennen und auch damit arbeiten. Trotzdem bleiben Verhaltensauffälligkeiten für die Fachpersonen belastend.

In Bezug auf die personelle Unterstützung zeigte sich, dass Schulische Heilpädagog*innen zwar als hilfreich erlebt werden, dass aber die Kolleg*innen (z. B. Schulteam, andere Lehrpersonen etc.) ebenso hilfreich zu sein scheinen. Vermutlich, weil diese insbesondere in den Regelschulen näher am Geschehen sind und entsprechend vertraut und erreichbar sind.

Supervision wird laut der Umfrage, obwohl als sehr hilfreich eingeschätzt, von wenigen Lehrpersonen genutzt. Es scheint, dass sich diese Form der Professionalisierung in pädagogischen Berufen noch nicht etablieren konnte.

Die weiteren Ausführungen in den Kapiteln 5 und 6 dieser Bedarfsanalyse zeigen auf, dass neben den vielen Programmen und Ansätzen, welche in der Regelschule angewendet werden, viele weitere Angebote für die Unterstützung bei Verhaltensauffälligkeiten existieren. So sind beispielsweise die vielseitigen Möglichkeiten der Separation und die Unterstützungsangebote an den Pädagogischen Hochschulen nicht zu unterschätzen.

Aus all diesen Erkenntnissen und Schlussfolgerungen soll das weitere Vorgehen der HfH und insbesondere des IVE abgeleitet werden:

10. Welchen Beitrag kann das IVE für die Unterstützung von Regel- und Sonderschulen leisten?

Übergeordnetes Ziel des IVE ist die Förderung und Unterstützung von betroffenen Kindern und Jugendlichen und die Entlastung von Fach- und Lehrpersonen. Dies führt zu folgenden Aufgabenfeldern, in denen sich das IVE schwerpunktmässig betätigen soll:

Alle Kinder und Jugendlichen, welche Schwierigkeiten im Verhalten zeigen, sollen berücksichtigt werden. Da Kinder mit internalisierenden Verhaltensweisen oft übersehen werden, ist es eine wichtige Aufgabe, Personen im Berufsfeld bzw. in der Ausbildung für diese Kinder zu sensibilisieren. Diesbezüglich hat es sich das IVE u. a. zum Ziel gemacht, mehr in die Forschung zu investieren. So könnte bspw. ein Instrument entwickelt werden, das Lehrpersonen hilft, auf internalisierende Verhaltensauffälligkeiten aufmerksam zu werden und frühzeitig zu reagieren. Darauf aufbauend könnten gezielte Weiterbildungen entwickelt werden. Zudem sollen internalisierende Verhaltensauffälligkeiten vermehrt in der Ausbildung thematisiert werden.

Des Weiteren wird der Unterstützung von Schulen bei der Entwicklung und Umsetzung von Konzepten hohe Priorität gegeben. Dies, weil schulinterne Strukturen, ganzheitliche Ansätze und eine gemeinsame Kultur im Umgang mit schwierigem Verhalten den grössten Erfolg versprechen. Dabei sollen insbesondere Ansätze gefördert werden, welche in der Umfrage als sehr hilfreich eingeschätzt wurden: Classroom-Management, Neue Autorität, No Blame Approach, Multifamilienarbeit.

Allgemein werden die in der Onlinebefragung als hilfreich beurteilten Programme und Konzepte durch das IVE genauer und vertiefter analysiert. So soll beispielsweise eine Literaturrecherche in Bezug auf die Wirksamkeit dieser Programme durchgeführt werden, als Ausgangspunkt für eigene Forschungsprojekte. Zudem sollen diese in Aus- und Weiterbildung vermehrt thematisiert werden.

Die SHP soll eine wichtige Ansprechperson sein, wenn es um auffälliges Verhalten geht. Es ist daher eine Aufgabe des IVE, die Rolle der SHP durch Fachwissen, Beratungs- und Vermittlungskompetenz zu stärken. Schulische Heilpädagog*innen sollen dazu befähigt werden, schuleigene Strukturen, Massnahmen und eine positive Kultur im Umgang mit schwierigem Verhalten zu fördern. Um dies zu erreichen, sollen vermehrt spezifische, auch neu entwickelte Aus- und Weiterbildungsangebote an der HfH stattfinden. Diesbezüglich sind auch Kooperationen mit anderen Fachhochschulen und sonderpädagogischen Institutionen anzustreben.

Mit Bezug auf die in der Onlineumfrage aufgezeigte hohe Belastung im Zusammenhang mit Verhaltensauffälligkeiten, gilt es die Gesundheit der Lehrpersonen im Auge zu behalten. Aus der Praxis ist bekannt, dass Supervisionen zwar schwierig einzurichten aber sehr hilfreich sind, was auch in der Onlinebefragung so abgebildet wurde. Auch hier nimmt sich das IVE vor, diese Form der Unterstützung vermehrt zu fördern und anzubieten.

8 Verzeichnisse

8.1 Literaturverzeichnis

- Achenbach, T. M. (1997). What is normal? What is abnormal? Developmental perspectives on behavioral and emotional problems. In S. S. Luthar (Ed.), *Developmental psychopathology: Perspectives on adjustment, risk, and disorder* (pp. 93–114). Cambridge [England], New York, NY, USA: Cambridge University Press.
- Achenbach, T. M. (1991). *Manual for the child behavior checklist/4-18 and 1991 profile*. Burlington, VT: Dept. of Psychiatry, University of Vermont.
- Ahrens-Eipper, S., Leplow, B. & Nelius, K. (2010). *Mutig werden mit Til Tiger. Ein Trainingsprogramm für sozial unsichere Kinder* (Therapeutische Praxis, 2., erweiterte Auflage). Göttingen: Hogrefe.
- Alsaker, F. D. (2004). Quälgeister und ihre Opfer: Mobbing unter Kindern - und wie man damit umgeht. Bern: Hans Huber.
- Alsaker, F. D. & Valkanover, S. (2011). Das Programm Be-Prox. Prävention gegen Gewalt in Kindergarten und Schule. *Pädagogik*, 63(1), 10–13.
- Arbuckle, C., & Little, E. (2004). Teachers' perceptions an management of disruptive classroom behaviour during the middle years (years five to nine). *Australian Journal of Educational and Developmental Psychology*, 4, 59–70.
- Barrett, P., Webster, H., Turner, C., Essau, C. A. & Conradt, J. (2003). *Freunde für Kinder. Trainingsprogramm zur Prävention von Angst und Depression*. München: Reinhardt.
- Baving, L. (2008). Aggressiv-dissoziales Verhalten. In F. Petermann (Ed.), *Lehrbuch der klinischen Kinderpsychologie* (6th ed., pp. 295–310). Göttingen: Hogrefe.
- Beaman, R., Wheldall, K., & Kemp, C. (2007). Recent research on troublesome classroom behaviour: A review. *Australasian Journal of Special Education*, 31(1), 45–60.
<https://doi.org/10.1080/10300110701189014>
- Beelmann, A., & Raabe, T. (2007). Dissoziales Verhalten von Kindern und Jugendlichen: Erscheinungsformen, Entwicklung, Prävention und Intervention. *Klinische Kinderpsychologie: Bd. 10*. Göttingen: Hogrefe.
- Bilz, L. (2008). Schule und psychische Gesundheit: Risikobedingungen für emotionale Auffälligkeiten von Schülerinnen und Schülern. Wiesbaden: Verlag für Sozialwissenschaften.
- Bründel, H. (2015). Schulbasierte Suizidpräventionsprogramme auf dem Prüfstand. *Report Psychologie*, 40(1), 8–18. Verfügbar unter http://www.report-psychologie.de/fileadmin/user_upload/News/Suizidpraeventionsprogramme.pdf
- Cierpka, M. & Schick, A. (2014). *Faustlos. Handbuch. Ein Curriculum zur Förderung sozial-emotionaler Kompetenzen und zur Gewaltprävention* (3. Auflage): Hogrefe.
- Crick, N. R., & Grotpeter, J. K. (1995). Relational aggression, gender, and social-psychological adjustment. *Child Development*, 66(3), 710–722.

- Dilling, H. (2009). *Lexikon zur ICD-10 Klassifikation psychischer Störungen: Begriffe der Psychiatrie und der seelischen Gesundheit, insbesondere auch des Missbrauchs psychotroper Substanzen* (2., überarb. Aufl.). Bern: Huber.
- Döpfner, M. (2008). Klassifikation und Epidemiologie psychischer Störungen. In F. Petermann (Ed.), *Lehrbuch der klinischen Kinderpsychologie* (6th ed., pp. 29–48). Göttingen: Hogrefe.
- Döpfner, M., Berner, W., & Lehmkuhl, G. (1994). Handbuch: Fragebogen für Jugendliche: Forschungsergebnisse zur deutschen Fassung des Youth Self-Report (YSR) der Child Behavior Checklist. Köln: Arbeitsgruppe Kinder-, Jugend- und Familiendiagnostik.
- Döpfner, M., & Petermann, F. (2012). Diagnostik psychischer Störungen im Kindes- und Jugendalter (3., überarb. Aufl.). Leitfaden Kinder- und Jugendpsychotherapie: Bd. 2. Göttingen: Hogrefe Verlag.
- Döpfner, M. & Schürmann, S. (2017). *Wackelpeter & Trotzkopf. Hilfen für Eltern bei ADHS-Symptomen, hyperkinetischem und oppositionellem Verhalten : mit Online-Material und App* (5., aktualisierte Auflage). Weinheim: Beltz.
- Frick, P. J., Lahey, B. B., Loeber, R., Tannenbaum, L., Van Horn, Y., Christ, M. A. G., . . . Hanson, K. (1993). Oppositional defiant disorder and conduct disorder: A meta-analytic review of factor analyses and cross-validation in a clinic sample. *Clinical Psychology Review*, 13, 319–340.
- Gasteiger-Klicpera, B., Henri, J. & Klicpera, C. (Hrsg.). (2008). *Sonderpädagogik der sozialen und emotionalen Entwicklung* (Handbuch Sonderpädagogik, Bd. 3). Göttingen [u.a.]: Hogrefe.
- Goetze, H. (2001). *Grundriss der Verhaltensgestörtenpädagogik. Grundrisse der Sonderpädagogik: Bd. 5*. Berlin: Ed. Marhold im Wiss.-Verl. Spiess.
- Groen, G., Pössel, P., & Petermann, F. (2004). Depression im Kindes- und Jugendalter. In F. Petermann, K. Niebank, & H. Scheithauer (Eds.), *Entwicklungswissenschaft: Entwicklungspsychologie - Genetik - Neuropsychologie* (pp. 437–481). Berlin: Springer.
- Hampel, P., & Petermann, F. (2005). SPS-J. Screening psychischer Störungen im Jugendalter: Deutschsprachige Adaptation des Reynolds Adolescent Adjustment Screening Inventory™ (RAASI™) von William M. Reynolds. Bern: Hans Huber.
- Hartmann, B. (2004). Mutismus in der Schule - ein unlösbares Problem? *VHN*, 73(1), 29–52.
- Hartmann, B. (2007). *Mutismus. Zur Theorie und Kasuistik des totalen und elektiven Mutismus* (Schriften zur Sprachheilpädagogik, Bd. 1, 5., unveränd. Aufl.). Berlin: Ed. Marhold im Wiss.-Verl. Spiess.
- Hillenbrand, C. (2015). Evidenzbasierte Praxis im Förderschwerpunkt emotionale und soziale Entwicklung. In R. Stein, T. Müller, E. Fischer, U. Heimlich, J. Kahlert & R. Lelgemann (Hrsg.), *Inklusion im Förderschwerpunkt emotionale und soziale Entwicklung* (Inklusion in Schule und Gesellschaft, / herausgegeben von Erhard Fischer, Ulrich Heimlich, Joachim Kahlert und Reinhard Lelgemann ; Band 5, 1. Auflage, S. 170–215). Stuttgart: Verlag W. Kohlhammer.
- Houghton, S., Wheldall, K., & Merrett, F. (1988). Classroom behaviour problems which secondary school teachers say they find most troublesome. *British Educational Research Journal*, 14(3), 297–312. <https://doi.org/10.1080/0141192880140306>
- Junge, J., Neumer, S.-P., Manz, R. & Margraf, J. (2002). *Gesundheit und Optimismus GO. Trainingsprogramm für Jugendliche* (BeltzPVU, 1. Auflage). Weinheim: Beltz PVU.

- Kamm, S., Jehli, P. & Wiesner, P. (2000). *Suizidprävention und Trauerverarbeitung in der Schule.*, Pädagogische Hochschule St. Gallen, Schweiz. Zugriff am 08.01.2020. Verfügbar unter www.jehli.ch/suizid/download/suizid.pdf
- Klicpera, C., & Gasteiger-Klicpera, B. (2007). *Psychische Störungen im Kindes- und Jugendalter.* Wien: Facultas Verlags- und Buchhandels AG.
- Kovacs, M., & Devlin, B. (1998). Internalizing disorders in childhood. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 39(1), 47–63. <https://doi.org/10.1111/1469-7610.00303>
- Lagerspetz, K. M. J., & Björkqvist, K. (1994). Indirect aggression in boys and girls. In C. R. Snyder & L. R. Huesmann (Eds.), *The Plenum Series in Social/Clinical Psychology. Aggressive Behavior* (pp. 131–150). Boston, MA: Springer US. https://doi.org/10.1007/978-1-4757-9116-7_6
- Lahey, B. B., & Waldman, I. D. (2012). Annual research review: Phenotypic and causal structure of conduct disorder in the broader context of prevalent forms of psychopathology. *Journal of child psychology and psychiatry, and allied disciplines*, 53(5), 536–557. <https://doi.org/10.1111/j.1469-7610.2011.02509.x>
- Lauth, G. W. (2014). *ADHS in der Schule: Übungsprogramm für Lehrer* (2. überarbeitet). Weinheim: Beltz.
- Lemme, M. & Körner, B. (2016). *Neue Autorität in der Schule. Präsenz und Beziehung im Schulalltag* (Spickzettel für Lehrer, v.16, 1st ed.). Heidelberg: Carl Auer Verlag.
- Liesen, C. & Luder, R. (2009). *Literaturanalyse zum Forschungsstand im Bereich der integrativen und separativen schulischen Förderung von Schülerinnen und Schülern mit Verhaltensauffälligkeiten. Schlussbericht.* Zugriff am 08.01.2020. Verfügbar unter https://vsa.zh.ch/internet/bildungsdirektion/vsa/de/schulbetrieb_und_unterricht/sonderpaedagogisches0/publikationen/_jcr_content/contentPar/download-list_0/downloaditems/34_1363271408627.spooler.download.1363271241625.pdf/Literaturanalyse_zum_Forschungsstand.pdf
- Luder, R., Pfister, L. & Kunz, A. (2017). *Projekt Stärkung der Integrationskraft der Stadtzürcher Schulen (SIS). Teilprojekt 3: Umgang mit Schülerinnen und Schülern mit Verhaltensauffälligkeiten. Schlussbericht.*, Pädagogische Hochschule Zürich PHZH – Zentrum Inklusion und Gesundheit in der Schule. Zugriff am 08.01.2020. Verfügbar unter https://phzh.ch/globalassets/phzh.ch/forschung/forschungszentren/iugids/sis_schlussbericht_def.pdf
- Merrett, F., & Wheldall, K. (1984). Classroom behaviour problems which junior school teachers find most troublesome. *Educational Studies*, 10(2), 87–92. <https://doi.org/10.1080/0305569840100201>
- Müller, X. (2004). *Elektiver Mutismus. Auswirkungen auf die Schule und Umgang im Unterricht.* Unveröffentlichte Seminararbeit. Universität Freiburg.
- Müller, X. (2015). *Der Einfluss von dissozialem Verhalten auf allgemeines und schulisches Wohlbefinden. Analysen von Strukturgleichungsmodellen im 7. Schuljahr.* Dissertation zur Erlangung der Doktorwürde. Universität Freiburg.
- Myschker, N. (2009). *Verhaltensstörungen bei Kindern und Jugendlichen: Erscheinungsformen - Ursachen - hilfreiche Massnahmen* (6., überarb. und aktualisierte Aufl.). Heil- und Sonderpädagogik. Stuttgart: Kohlhammer.
- Nissen, G. (2004). Psychische Erkrankungen. Kindliche Angststörungen haben viele Gesichter. *Pädiatrie hautnah*, 5, 263–265.

- Noeker, M. (2008). Funktionelle und somatoforme Störungen. In F. Petermann (Ed.), *Lehrbuch der klinischen Kinderpsychologie* (6th ed., pp. 621–640). Göttingen: Hogrefe.
- Petermann, F., Jugert, G., Tänzer, U. & Verbeek, D. (2012). *Sozialtraining in der Schule. Mit Online-Materialien* (Materialien für die klinische Praxis, 3., überarb. Aufl.). Weinheim: Beltz.
- Petermann, F. & Petermann, U. (2012). *Training mit aggressiven Kindern. Mit Online-Materialien* (Materialien für die klinische Praxis, 13., überarb. Aufl.). Weinheim: Beltz.
- Petermann, F., Natzke, H., Gerken, N. & Walter, H.-J. (2016). *Verhaltenstraining für Schulanfänger. Ein Programm zur Förderung emotionaler und sozialer Kompetenzen* (4., aktualisierte Auflage). Göttingen: Hogrefe. <https://doi.org/10.1026/02709-000>
- Petermann, F., Döpfner, M., Lehmkuhl, G., & Scheithauer, H. (2002). Klassifikation und Epidemiologie psychischer Störungen. In F. Petermann (Ed.), *Lehrbuch der klinischen Kinderpsychologie und -psychotherapie* (5th ed., pp. 29–56). Göttingen [u.a]: Hogrefe.
- Petermann, F., Niebank, K., & Scheithauer, H. (Eds.). (2004). *Entwicklungswissenschaft: Entwicklungspsychologie - Genetik - Neuropsychologie*. Berlin: Springer.
- Petermann, F., & Petermann, U. (2000). *Aggressionsdiagnostik. Kompendien Psychologische Diagnostik: Bd. 1*. Göttingen: Hogrefe.
- Petermann, U., & Petermann, F. (2008). Aggressiv-oppositionelles Verhalten. In F. Petermann (Ed.), *Lehrbuch der klinischen Kinderpsychologie* (6th ed., pp. 277–293). Göttingen: Hogrefe.
- Plöderl, M., Fartacek, H. & Fartacek, R. (2010). Lebenswert – ein schulisches Suizidpräventionsprogramm. *Suizidprophylaxe: Theorie und Praxis*, 37(4), 148–154.
- Pössel, P., Horn, A. B., Semann, S. & Hautzinger, M. (2004). *Trainingsprogramm zur Prävention von Depressionen bei Jugendlichen. LARS&LISA: Lust an realistischer Sicht und Leichtigkeit im sozialen Alltag* (Therapeutische Praxis). Göttingen: Hogrefe.
- Reicher, H. & Rossmann, P. (2008). Depression. In B. Gasteiger-Klicpera, J. Henri & C. Klicpera (Hrsg.), *Sonderpädagogik der sozialen und emotionalen Entwicklung* (Handbuch Sonderpädagogik, Bd. 3, S. 243–257). Göttingen [u.a.]: Hogrefe.
- Remschmidt, H., Schmidt, M., & Poustka, F. (2012). Multiaxiales Klassifikationsschema für psychische Störungen des Kindes- und Jugendalters nach ICD-10 der WHO: Mit einem synoptischen Vergleich von ICD-10 mit DSM-IV (6., korrigierte Aufl.). Bern: Huber.
- Scheithauer, H. (2003). *Aggressives Verhalten von Jungen und Mädchen*. Göttingen: Hogrefe.
- Schulte, I. E., & Petermann, F. (2011a). Somatoforme Störungen im Kindes- und Jugendalter: Perspektiven fuer das DSM-V. Somatoform disorders in childhood and adolescence: Prospects for the DSM-V. *Zeitschrift fuer Psychiatrie, Psychologie und Psychotherapie*, 59(4), 281–287. Retrieved from <http://ovidsp.ovid.com/ovidweb.cgi?T=JS&CSC=Y&NEWS=N&PAGE=fulltext&D=psyn&AN=0245499>
- Schulte, I. E., & Petermann, F. (2011b). Somatoform disorders: 30 years of debate about criteria! What about children and adolescents? *Journal of Psychosomatic Research*, 70(3), 218–228. Retrieved from <http://ovidsp.ovid.com/ / ovidweb.cgi?T=JS&CSC=Y&NEWS=N&PAGE=fulltext&D=psyc7&AN=2011-03676-008>

- Stamm, M. (2006). Schulabsentismus. Anmerkungen zu Theorie und Empirie einer vermeintlichen Randscheinung schulischer Bildung. *Zeitschrift für Pädagogik*, 52(2), 285–302.
- Stein, R. (2011). Grundwissen Verhaltensstörungen (2., überarb. Aufl.). Baltmannsweiler: Schneider-Verl. Hohengehren.
- Steinhausen, H.-C. (2004). Seelische Störungen im Kindes- und Jugendalter: Erkennen und verstehen (2., überarb. und erw. Aufl.). Konzepte der Humanwissenschaften. Stuttgart: Klett-Cotta.
- Underwood, M. K., Galenand, B. R., & Paquette, J. A. (2001). Top ten challenges for understanding gender and aggression in children: Why can't we all just get along? *Social Development*, 10(2), 248–266. <https://doi.org/10.1111/1467-9507.00162>
- Van Lier, P. A. C., Van der Ende, J., Koot, H. M., & Verhulst, F. C. (2007). Which better predicts conduct problems? The relationship of trajectories of conduct problems with ODD and ADHD symptoms from childhood into adolescence. *Journal of child psychology and psychiatry, and allied disciplines*, 48(6), 601–608. <https://doi.org/10.1111/j.1469-7610.2006.01724.x>
- Zumbrunn, A., Solèr, M. & Kunz, D. (2016). *Umsetzung Gesundheitsförderung und Prävention in Schulen. Bericht.*

8.2 Tabellenverzeichnis

Tabelle 1: Dimensionen psychischer Störungen nach Achenbach	6
Tabelle 2.: Internalisierende Verhaltensauffälligkeiten	8
Tabelle 3: Ergänzungen zu internalisierenden Verhaltensauffälligkeiten	9
Tabelle 4: Externalisierende Verhaltensauffälligkeiten	10
Tabelle 5: Gemischte Verhaltensauffälligkeiten	13
Tabelle 6: Ergänzungen zu gemischten Verhaltensauffälligkeiten	13
Tabelle 7: Programme zur Gesundheitsförderung und zum Schulklima	15
Tabelle 8: Prävention Internalisierende Verhaltensauffälligkeiten	16
Tabelle 9: Prävention Externalisierende Verhaltensauffälligkeiten	19
Tabelle 10: Prävention Gemischte Verhaltensauffälligkeiten	20
Tabelle 11: Interventionsansätze und Programme für die Schule	21
Tabelle 12: Stichprobe im Vergleich	24
Tabelle 13: Verteilung der Kantone in der Stichprobe	24
Tabelle 14: Aufbau des Online-Fragebogens	25
Tabelle 15: Statistische Analysen	26
Tabelle 16: Häufigkeit Verhaltensauffälligkeiten allgemein	28
Tabelle 17: Häufigkeit internalisierende Verhaltensauffälligkeiten	28
Tabelle 18: Häufigkeit externalisierende Verhaltensauffälligkeiten	29
Tabelle 19: Häufigkeit gemischte Verhaltensauffälligkeiten	29
Tabelle 20: Belastung Verhaltensauffälligkeiten allgemein	30
Tabelle 21: Belastung externalisierende Verhaltensauffälligkeiten	30

Tabelle 22: Belastung internalisierende Verhaltensauffälligkeiten	31
Tabelle 23: Belastung gemischte Verhaltensauffälligkeiten	31
Tabelle 24: Korrelationen zwischen Häufigkeit und Belastung	32
Tabelle 25: Präventive Massnahmen Gesundheit, Klassenklima und internalisierende Verhaltensauffälligkeiten	34
Tabelle 26: Präventive Massnahmen externalisierende Verhaltensauffälligkeiten	34
Tabelle 27: Intervenierende Massnahmen	35
Tabelle 28: Ganzheitliche Massnahmen und Ansätze	35
Tabelle 29: Anwendung Programme in den Schulstufen in Prozent	36
Tabelle 30: Beurteilung der präventiven Massnahmen Gesundheit, Klassenklima und internalisierende Verhaltensauffälligkeiten	37
Tabelle 31: T-Test präventiven Massnahmen Gesundheit, Klassenklima und internalisierend	38
Tabelle 32: Beurteilung der präventiven Massnahmen externalisierende Verhaltensauffälligkeiten	38
Tabelle 33: T-Test präventiven Massnahmen externalisierende Verhaltensauffälligkeiten	39
Tabelle 34: Beurteilung der intervenierenden Massnahmen	39
Tabelle 35: T-Test intervenierende Massnahmen	40
Tabelle 36: Beurteilung der ganzheitlichen Massnahmen und Ansätze	41
Tabelle 37: T-Test ganzheitliche Massnahmen und Ansätze	41
Tabelle 38: Unterschiede Programme	41
Tabelle 39: Effektstärken «neue Autorität», «Classroom Management», «Gewaltfreie Kommunikation» ...	42
Tabelle 40: Korrelationsanalysen Häufigkeit Verhaltensauffälligkeiten und Bewertung der Massnahmen ..	43
Tabelle 41: Korrelationsanalysen Belastung durch Verhaltensauffälligkeiten und Programme	43
Tabelle 42: Ergebniszusammenfassung: Programme und das Erleben von Häufigkeit und Belastung	45
Tabelle 43: Ergebniszusammenfassung: Programme und Gruppeneffekte	45
Tabelle 44: Fachstellen und Fachpersonen	46
Tabelle 45: Bewertung der Fachstellen und Fachpersonen	46
Tabelle 46: T-Test Fachinstanzen und Fachpersonen	47
Tabelle 47: Bewertung der Schulischen Heilpädagogik	48
Tabelle 48: Bewertung Fachinstanzen in Bezug auf Schulformen	48
Tabelle 49: Korrelationsanalysen Häufigkeit Verhaltensauffälligkeiten und Bewertung von Fachinstanzen	49
Tabelle 50: Korrelationsanalysen Belastung Verhaltensauffälligkeiten und Bewertung von Fachinstanzen	49
Tabelle 51: Bedarf an Unterstützung externalisierende Verhaltensauffälligkeiten	51
Tabelle 52: Bedarf an Unterstützung internalisierende Verhaltensauffälligkeiten	51
Tabelle 53: Bedarf an Unterstützung gemischte Verhaltensauffälligkeiten	51
Tabelle 54: Korrelationen zwischen Häufigkeit und Bedarf	52
Tabelle 55: Korrelationen zwischen Belastung und Bedarf	53
Tabelle 56: Pädagogische Hochschulen in den Trägerkantonen	89
Tabelle 57: Pädagogische Hochschulen ausserhalb der Trägerkantone	91

9 Anhang

9.1 Text Anfrage an Schulleitungen

Sehr geehrte Schulleiterin

Sehr geehrter Schulleiter

Wir gelangen an Sie, um Sie über unser Vorhaben einer Onlinebefragung zum Umgang mit Verhaltensauffälligkeiten in der Schule zu informieren, und um Sie und Ihr Team für die Teilnahme an der Befragung zu gewinnen.

Die Umfrage stellt die Basis für ein Projekt dar, welches wir am Institut für Verhalten, sozio-emotionale und psychomotorische Entwicklungsförderung an der HfH Zürich durchführen. Wir möchten in Bezug auf Verhaltensauffälligkeiten genauer wissen, mit welchen Konzepten und Programmen in der Praxis hauptsächlich gearbeitet wird, welche Erfahrungen damit gemacht werden, welches die grössten Belastungen im Umgang mit Verhaltensauffälligkeiten sind, und welcher Bedarf an weiterer Unterstützung besteht.

Damit können Angebote in Ausbildung, Weiterbildung, Forschung und Dienstleistungen weiterentwickelt und verbessert und die Schulen und Lehrpersonen im Umgang mit schwierigem Verhalten gezielter und wirksamer unterstützt werden.

Die Befragung richtet sich an Schulleitungen und Mitarbeitende der Regel- und Sonderschulen. Der Zugang ist ab sofort möglich. Die Antworten sind anonymisiert. Der Zeitaufwand beträgt etwa zehn Minuten.

Wir bitten Sie, an der Befragung teilzunehmen und die Einladung zur Teilnahme an Ihre Mitarbeitenden weiterzuleiten.

Hier ist der Link zur Onlinebefragung: <http://limesurvey.hfh.ch/index.php/513468/lang-de>

Für Ihre Teilnahme danken wir herzlich.

Freundliche Grüsse

Prof. Markus Sigrist

Signatur

9.2 Online-Fragebogen (LimeSurvey, Druckversion)

Umgang mit Verhaltensauffälligkeiten in der Schule

Wir möchten erfahren, mit welchen Verhaltensauffälligkeiten Sie an Ihrer Schule konfrontiert sind, mit welchen Konzepten, Modellen und Programmen an Ihrer Schule hauptsächlich gearbeitet wird, welche Erfahrungen Sie damit machen, und wie Sie den Bedarf an weiterer Unterstützung einschätzen.

Diese Umfrage bildet die Basis für ein geplantes Forschungsprojekt. Damit können Angebote in Ausbildung, Weiterbildung, Forschung und Dienstleistungen weiterentwickelt und verbessert werden und die Schulleitungen und Lehrpersonen im Umgang mit schwierigem Verhalten gezielter und wirksamer unterstützt werden.

Ihre Antworten werden völlig anonymisiert.

Für weitere Auskünfte stehen wir Ihnen per E-Mail gerne zur Verfügung.

Prof. Markus Sigrist

Institut für Verhalten, sozial-emotionale und psychomotorische Entwicklungsförderung (IVE)

Interkantonale Hochschule für Heilpädagogik HfH, Zürich

markus.sigrist@hfh.ch

Diese Umfrage enthält 25 Fragen.

1. Häufigkeit und Belastung von Verhaltensauffälligkeiten

Zuerst fragen wir Sie nach der Häufigkeit und der Belastung ganz allgemein. Dann wollen wir es genauer wissen und bitten Sie, die Fragen zu einer ziemlich umfangreichen Liste von Verhaltensauffälligkeiten zu beantworten.

[]

1.1 Häufigkeit von Verhaltensauffälligkeiten insgesamt

Wie häufig erlebten Sie in den letzten drei Schuljahren Schülerinnen und Schüler mit Verhaltensauffälligkeiten?

Bitte wählen Sie nur eine der folgenden Antworten aus:

- nie
- selten
- gelegentlich
- oft
- immer

[]

1.2 Belastung durch Verhaltensauffälligkeiten insgesamt

Wie stark fühlten Sie sich in den letzten drei Schuljahren durch Schülerinnen und Schüler mit Verhaltensauffälligkeiten belastet?

Bitte wählen Sie nur eine der folgenden Antworten aus:

- nicht belastet
- wenig belastet
- mittelmässig belastet
- ziemlich belastet
- sehr belastet

□

1.3 Häufigkeit und Belastung von einzelnen Verhaltensauffälligkeiten

Wie häufig erleben Sie in den letzten drei Schuljahren Schülerinnen und Schüler mit einer oder mehreren der folgenden Verhaltensauffälligkeiten?

Wie stark fühlen Sie sich durch dieses Verhalten belastet?

Bitte wählen Sie die zutreffende Antwort für jeden Punkt aus:

	Häufigkeit					Belastung				
	nie	selten	gelegentlich	oft	immer	nicht belastet	wenig belastet	mittelmässig belastet	ziemlich belastet	sehr belastet
sozialer Rückzug (ist lieber alleine, verschlossen, verweigert das Sprechen, ist schüchtern, wenig aktiv, häufig traurig)	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
körperliche Beschwerden (wie Schwindelgefühle, Müdigkeit, Erbrechen)	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
ängstlich, depressiv (allgemeine Ängstlichkeit, Nervosität, Klagen über Einsamkeit, soziale Ablehnung, Minderwertigkeitsgefühle)	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
dissoziales Verhalten (wie lügen, stehlen)	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
aggressives Verhalten (verbal oder körperlich, gegen Personen oder Objekte gerichtet, um physischen oder psychischen Schaden anzurichten; inkl. Bullying und Cyberbullying)	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
oppositionelles Verhalten (wird schnell ärgerlich, streitet sich häufig mit Erwachsenen, widersetzt sich häufig aktiv den Anweisungen oder Regeln von Erwachsenen oder weigert sich, diese zu befolgen, verärgert andere häufig absichtlich)	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
schulisches Problemverhalten, Unterrichtsstörungen (bspw. Reinreden ohne aufgerufen zu sein; Handlung, welche mit dem eigenen Lernen, dem Lernen anderer oder dem Vermögen der Lehrperson, effektiv zu unterrichten, in Konflikt steht)	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
soziale Probleme (Ablehnung durch Gleichaltrige, unreifes und erwachsenen-abhängiges Sozialverhalten, hyperkinetisches Verhalten)	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
zwanghaft (zwanghaftes, eigenartiges, bizarres Denken und Handeln)	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Aufmerksamkeitsprobleme (motorische Unruhe, Impulsivität, Konzentrationsstörungen, «ADHS»)	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Schulabsentismus (Schule schwänzen, Schule verweigern)	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Tabak-, Alkohol- und Drogenmissbrauch	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

□

1.4 Welche anderen Verhaltensauffälligkeiten von Schülerinnen und Schülern waren für Sie in den letzten drei Schuljahren belastend?

Bitte geben Sie Ihre Antwort hier ein:

2. Programme und Konzepte

Hier möchten wir erfahren, ob Sie in den letzten Schuljahren an Ihrer Schule und/oder in Ihrem Unterricht bestimmte Programme oder Konzepte verwendet haben, und wie hilfreich Sie diese bei Schülerinnen und Schülern mit Verhaltensauffälligkeiten einschätzen.

☐

2.1

Bitte schauen Sie in der folgenden Liste nach, ob Programme oder Konzepte enthalten sind, die Sie in den letzten Schuljahren an der Schule oder im Unterricht verwendet haben.

Geben Sie bei den zutreffenden Programmen bzw. Konzepten dann an, wie hilfreich Sie diese in Bezug auf Schülerinnen und Schüler mit Verhaltensauffälligkeiten erlebt haben.

Bitte wählen Sie die zutreffende Antwort für jeden Punkt aus:

	nicht hilfreich	wenig hilfreich	mittelmässig hilfreich	ziemlich hilfreich	sehr hilfreich
Baghira-Gruppentraining für oppositionelle, aggressive Kinder	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Be-Prox	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Bewegte Schule	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Chili: Konflikttraining	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Circle of Friends	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Classroom-Management	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Die Anti-Bullying-Strategie	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
EFFEKT Training	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Faustlos Trainingsprogramm	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
fit4future	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Fokus-Ansatz	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Freunde für Kinder	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Gewaltfreie Kommunikation nach Rosenberg	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Ich schaff's	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Lars und Lisa	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
StreitschlichterInnen, Peacemaker, Mediation	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Method of Shared Concern	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
MindMatters	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Multifamilienarbeit, Familienklassenzimmer	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Mutig werden mit Til Tiger	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Neue Autorität, Gewaltfreier Widerstand nach Omer	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
No Blame Approach	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Peace Force	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
PFADE	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Purzelbaum	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
schule bewegt	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Schulnetz21	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
sicher gesund	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Sozialtraining in der Schule (Petermann)	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
step by step	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Training mit aggressiven Kindern (Petermann)	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Verhaltenstraining für Schulanfänger (Petermann)	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

□

2.2 Welche anderen Programme oder Konzepte haben Sie in den letzten Schuljahren in Bezug auf Schülerinnen und Schüler mit Verhaltensauffälligkeiten angewendet und wie hilfreich haben Sie diese erlebt?

Bitte geben Sie Ihre Antwort hier ein:

3. Andere Unterstützung zum Umgang mit SuS mit Verhaltensauffälligkeiten

Neben Programmen und Konzepten spielen andere Formen der Unterstützung im Umgang mit Schülerinnen und Schülern mit Verhaltensauffälligkeiten ebenfalls eine Rolle.

3.1

Wenn Sie an die letzten drei Schuljahre denken:

Wie hilfreich war die Unterstützung durch Fachpersonen oder Fachstellen für den Umgang mit Schülerinnen und Schülern mit Verhaltensauffälligkeiten?

Bitte wählen Sie die zutreffende Antwort für jeden Punkt aus:

	nicht hilfreich	wenig hilfreich	mittelmässig hilfreich	ziemlich hilfreich	sehr hilfreich
Schulische Heilpädagogik SHP	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Pädagogisch-therapeutische Fachpersonen (Logopädie, Psychomotorik)	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Schulsozialarbeit SSA	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Schulsozialpädagogik SSP	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Pädagogisches Team	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Schulteam	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
andere Lehrperson	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Intervision, Kollegiale Beratung	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Externe Fachberatung, Supervision	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Schulpsychologischer Dienst SPD	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Kinder- und Jugendpsychiatrischer Dienst KJPD	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

[3.1.1 Andere Fachpersonen oder Fachstellen, die hilfreich waren

Bitte geben Sie Ihre Antwort hier ein:

□

3.2

Und ausserdem:

Welche anderen Angebote oder Massnahmen zur Unterstützung im Umgang mit Schülerinnen und Schülern mit Verhaltensauffälligkeiten waren in den letzten Schuljahren für Ihre Schule oder Ihren Unterricht hilfreich?

Bitte geben Sie Ihre Antwort hier ein:

4. Zusätzlicher Bedarf für den Umgang mit SuS mit Verhaltensauffälligkeiten

☐

4.1

Nun sehen Sie wieder die Liste mit einzelnen Verhaltensauffälligkeiten.

Wenn Sie an die nächsten drei Jahre denken und an Schülerinnen und Schüler mit entsprechenden Verhaltensauffälligkeiten: Wie ist Ihr Bedarf nach besserer Unterstützung, bspw. mehr Information, mehr Beratung oder mehr konkrete Massnahmen?

Bitte wählen Sie die zutreffende Antwort für jeden Punkt aus:

	kein zusätzlicher Unterstützungsbedarf	wenig zusätzlicher Unterstützungsbedarf	mittelmässig zusätzlicher Unterstützungsbedarf	ziemlicher zusätzlicher Unterstützungsbedarf	sehr hoher zusätzlicher Unterstützungsbedarf
sozialer Rückzug (ist lieber alleine, verschlossen, verweigert das Sprechen, ist schüchtern, wenig aktiv, häufig traurig)	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
körperliche Beschwerden (wie Schwindelgefühle, Müdigkeit, Erbrechen)	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
ängstlich, depressiv (allgemeine Ängstlichkeit, Nervosität, Klagen über Einsamkeit, soziale Ablehnung, Minderwertigkeitsgefühle)	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
dissoziales Verhalten (wie lügen, stehlen)	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
aggressives Verhalten (verbal oder körperlich, gegen Personen oder Objekte gerichtet, um physischen oder psychischen Schaden anzurichten; inkl. Bullying und Cyberbullying)	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
oppositionelles Verhalten (wird schnell ärgerlich, streitet sich häufig mit Erwachsenen, widersetzt sich häufig aktiv den Anweisungen oder Regeln von Erwachsenen oder weigert sich, diese zu befolgen, verärgert andere häufig absichtlich)	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
schulisches Problemverhalten, Unterrichtsstörungen (bspw. Reinreden ohne aufgerufen zu sein; Handlung, welche mit dem eigenen Lernen, dem Lernen anderer oder dem Vermögen der Lehrperson, effektiv zu unterrichten, in Konflikt steht)	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
soziale Probleme (Ablehnung durch Gleichaltrige, unreifes und erwachsenen-abhängiges Sozialverhalten, hyperkinetisches Verhalten)	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
zwanghaft (zwanghaftes, eigenartiges, bizarres Denken und Handeln)	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

Aufmerksamkeitsprobleme (motorische Unruhe, Impulsivität, Konzentrationsstörungen, «ADHS»)	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Schulabsentismus (Schule schwänzen, Schule verweigern)	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Tabak-, Alkohol- und Drogenmissbrauch	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

□

4.1.1 Bei welchen anderen Verhaltensauffälligkeiten haben Sie einen Bedarf an zusätzlicher Unterstützung?

Bitte geben Sie Ihre Antwort hier ein:

□

4.2

Wenn Sie an die nächsten drei Jahre und Schülerinnen und Schüler mit Verhaltensauffälligkeiten denken:

Welche Art an Unterstützung wünschen Sie am dringenden - Information, Beratung, konkrete Massnahmen oder andere? Zu welchen Verhaltensauffälligkeiten und anderen damit im Zusammenhang stehenden Aspekten?

Bitte geben Sie Ihre Antwort hier ein:

□

4.3

Wenn Sie an die Ausbildung, Weiterbildung oder an Dienstleistungen für die nächsten drei Jahre denken: Was erwarten Sie zum Umgang mit Schülerinnen und Schülern mit Verhaltensauffälligkeiten?

Bitte geben Sie Ihre Antwort hier ein:

□

4.4

Wenn Sie an die nächsten drei Jahre und Ihre Schule oder Ihren Unterricht insgesamt denken:

Wie würden Sie spontan die wichtigste Herausforderung in Bezug auf Verhaltensauffälligkeiten beschreiben?

Bitte geben Sie Ihre Antwort hier ein:

5. Angaben zu Ihrer Schule, Tätigkeit und Person

Zum Schluss bitten wir Sie um einige wenige Angaben zu Ihrer Schule, Tätigkeit und Person. Diese Angaben sind wie alle anderen auch völlig anonymisiert. Mit diesen Angaben können wir die Antworten zum Umgang mit Verhaltensauffälligkeiten differenzierter auswerten und interpretieren.

[]5.1 In welchem Kanton liegt die Schule, an der Sie hauptsächlich arbeiten? *

Bitte wählen Sie nur eine der folgenden Antworten aus:

- AG
- AI
- AR
- BE
- BL
- BS
- FR
- GE
- GL
- GR
- JU
- LU
- NE
- NW
- OW
- SG
- SH
- SO
- SZ
- TG
- TI
- UR
- VS
- VD
- ZG
- ZH
- FL Fürstentum Liechtenstein
- Andere

[]5.2 Wie viele Schülerinnen und Schüler zählt die Schule, an der Sie hauptsächlich arbeiten, in etwa?

In dieses Feld dürfen nur Zahlen eingegeben werden.

Bitte geben Sie Ihre Antwort hier ein:

[]5.3 Arbeiten Sie hauptsächlich an einer Regelschule oder einer Sonderschule? *

Bitte wählen Sie nur eine der folgenden Antworten aus:

- Regelschule
- Sonderschule
- andere (bitte ins Kommentarfeld schreiben):

Bitte schreiben Sie einen Kommentar zu Ihrer Auswahl

[]5.3.1 Unsere Sonderschule hat den Förderschwerpunkt**Beantworten Sie diese Frage nur, wenn folgende Bedingungen erfüllt sind:**

Antwort war 'Sonderschule' bei Frage '17 [e3]' (5.3 Arbeiten Sie hauptsächlich an einer Regelschule oder einer Sonderschule?)

Bitte wählen Sie nur eine der folgenden Antworten aus:

- kognitive Entwicklung
- soziale, psychisch-emotionale Entwicklung
- Sprachentwicklung
- körperliche bzw. motorische Entwicklung
- Hören
- Sehen
- andere (bitte ins Kommentarfeld schreiben):

Bitte schreiben Sie einen Kommentar zu Ihrer Auswahl

[]5.4 Ich bin hauptsächlich tätig als *

Bitte wählen Sie nur eine der folgenden Antworten aus:

- Schulleiter/in
- Lehrperson
- Schulische Heilpädagogin, Schulischer Heilpädagoge
- Schulsozialarbeiter/in
- pädagogisch-therapeutische Fachperson
- andere (bitte ins Kommentarfeld schreiben)

Bitte schreiben Sie einen Kommentar zu Ihrer Auswahl

[]5.4.1**Wir würden uns sehr freuen, wenn Sie ihr Schulteam zur Teilnahme an der Befragung eingeladen haben!****Beantworten Sie diese Frage nur, wenn folgende Bedingungen erfüllt sind:**

Antwort war 'Schulleiter/in' bei Frage '19 [e4]' (5.4 Ich bin hauptsächlich tätig als)

Bitte wählen Sie nur eine der folgenden Antworten aus:

- Ja, ich habe das Schulteam zur Teilnahme eingeladen
- Nein, ich habe das Schulteam nicht eingeladen

Bitte schreiben Sie einen Kommentar zu Ihrer Auswahl

[]5.4.2 An wie viele Personen haben Sie die Einladung weitergeleitet?**Beantworten Sie diese Frage nur, wenn folgende Bedingungen erfüllt sind:**

Antwort war 'Ja, ich habe das Schulteam zur Teilnahme eingeladen' bei Frage '20 [e41]' (5.4.1 Wir würden uns sehr freuen, wenn Sie ihr Schulteam zur Teilnahme an der Befragung eingeladen haben!)

In dieses Feld dürfen nur Zahlen eingegeben werden.

Bitte geben Sie Ihre Antwort hier ein:

[]5.5 Für welche Stufe sind Sie hauptsächlich tätig? *

Bitte wählen Sie nur eine der folgenden Antworten aus:

- Kindergartenstufe
- Eingangsstufe
- Unterstufe
- Mittelstufe
- Sekundarstufe
- andere (bitte ins Kommentarfeld schreiben)

Bitte schreiben Sie einen Kommentar zu Ihrer Auswahl

[]5.6 Geben Sie bitte Ihr Alter in Jahren an

In dieses Feld dürfen nur Zahlen eingegeben werden.

Bitte geben Sie Ihre Antwort hier ein:

[]5.7 Und als Letztes geben Sie bitte Ihr Geschlecht an:

Bitte wählen Sie nur eine der folgenden Antworten aus:

- weiblich
- männlich

[]

Damit sind Sie am Ende der Befragung angelangt.

Für Ihre Teilnahme danken wir Ihnen ganz herzlich!

Und jetzt nur noch "Absenden"!

Übermittlung Ihres ausgefüllten Fragebogens:
Vielen Dank für die Beantwortung des Fragebogens.

9.3 Institutionen in den Trägerkantonen

Die folgende Liste entspricht dem Stand Mai/Juni 2018 und beinhaltet Institutionen welche Kinder und Jugendliche mit Verhaltensauffälligkeiten aufnehmen. Es besteht kein Anspruch auf Vollständigkeit.

Kanton Aargau: www.ag.ch → Sonderschulung

Kinderheim Brugg www.kinderheimbrugg.ch
Schulheim St. Johann: Klingnau www.etuna.ch
Kantonales Jugendheim Aarburg www.ag.ch/jugendheim
Schulheim Schloss Kasteln: Oberflachs www.etuna.ch
Kinderheim St. Benedikt Hermetschwil www.st.benedict.ch
Schulheim Effingen www.schulheim-effingen.ch
Therapiestation Ennetbaden www.ikj.ch
Therapiestation Koblenz www.ikj.ch
Rudolfsteiner Sonderschule Lenzburg www.steiner-lenzburg.ch
Stift Oslberg www.stiftolsberg.ch
Schulheim Friedberg. Seengen www.etuna.ch
Sonderschule Walde www.sonderschule-walde.ch

Kanton Appenzell Ausserrhoden: <https://www.ar.ch/verwaltung/departement-bildung-und-kultur/amt-fuer-volksschule-und-sport/abteilung-volksschule/sonderpaedagogik/>

Tipiti-Schulen: Trogen, Heiden, Wil, St. Gallen

www.tipiti.ch

Tagesschule Lindenhof

www.tagesschule-lindenhof.ch

Kanton Glarus

Kompetenzzentrum für Kinder und Jugendliche mit Verhaltensauffälligkeiten: Schule an der Linth

www.schule-linth.ch

Kanton Graubünden

Name, Adresse

Schulheim Scharans – Gott hilft /Schulheim Zizers – Gott hilft

<http://www.paedagogische-angebote-sgh.ch/de/schulheim-scharans.html>

Bergschule Avrona Tarasp

<http://www.bergschule-avrona.ch/ueber-uns/leitbild/>

Kanton Obwalden

Stiftung Juvenat Melchtal

<http://www.stiftung-juvenat.ch/>

Kanton Schaffhausen

Verein Friedeck

www.friedeck.ch

Time-out-Klassen

<http://www.timeout-klasse.ch/>

Kanton Schwyz

Schule im Park : Steinen (SZ)

<http://www.schuleimpark.ch/>

Kanton Solothurn

Kinderheim Bachtelen

<http://www.bachtelen.ch/de/>

Focus Jugend: Kriegstetten

<http://www.focusjugend.ch/>

Kanton St. Gallen → https://www.sg.ch/home/bildung/volksschule/sonderpaedagogik/sonderschulung/sonderschulen_kanton_sg.html

Alpine Schule Vättis

www.asv.ch

Evangelische Schule Langhalde

www.langhalde.ch

Sonderschule Tipiti Jahrzeitenhaus: St. Gallen

<http://www.tipiti.ch/>

Tipiti Oberstufen-Sonderschule in Wil

www.tipiti.ch

Heim Oberfeld: Marbach

www.heim-oberfeld.ch

Schulheim Hochsteig: Lichtensteig

www.hochsteig.ch

Kinder Dörfli: Lütisburg

www.kinderdoerfli.ch

Bad Sonder: Teufen

www.badsonder.ch

Kanton Thurgau

Schulstiftung Glarisegg

www.glarisegg.ch

Förderschule Fischingen

<https://www.foerderschule.ch/>

Haus zum Kehlhof: Kreuzlingen

www.hauszumkehlhof.ch

Schule Bernrain

<https://www.schule-bernrain.ch/>

Kanton Zürich: http://www.vsa.zh.ch/internet/bildungsdirektion/vsa/de/schulstufen_schulen/schulen/sonderschulen.html

Aathal : www.schulinternat-aathal.ch/aktuell/
Affoltern am Albis: Stiftung Schule Tägerst www.taegerst.ch
Bubikon: Schule Friedheim www.friedheim.ch
Bülach: Schulinternat Heimgarten www.heimgarten.ch
Bülach: Pestalozzi Tagesschule Höri http://www.ptsh.ch
Bülach: Tagesschule Eschenmosen www.pestalozzihaus.ch
Dielsdorf: Schule in Kleingruppen http://www.kgs-dielsdorf.ch
Dielsdorf: Gesamtschule Erlen Dielsdorf www.gesamtschule-erlen.ch
Dällikon: KGS Dällikon www.kgs.daellikon.ch
Elgg: Schulheim Elgg www.schulheim.ch
Fehraltorf: Ilgenhaldeschule http://www.ilgenhalde.ch
Freienstein: Wohnschule Freienstein http://www.wohnschule.ch
Hausen am Albis: Albisbrunn www.albisburnn.ch
Hausen am Albis: Stiftung Tagesschule Birke www.tagesschule-birke.ch
Kleinandelfingen: Kleingruppenschule Kleinandelfingen http://kgs.primarschule-andelfingen.ch

<p>Knonau: Zürcherische Pestalozzistiftung http://pestalozzistiftung.ch</p>
<p>Meilen: Tagesschule Fähre www.tagesschule-faehre.ch</p>
<p>Oberglatt: Stiftung Tagesschule http://tagesschule-oberglatt.ch</p>
<p>Obfelden: Lernwerkstatt Bickwil www.lernwerkstatt-bickwil.ch</p>
<p>Regensdorf: Kleingruppenschule Furttal http://ps-regensdorf.ch</p>
<p>Russikon: Stiftung Buechweid www.buechweid.ch</p>
<p>Räterschen: Tagessonderschule Räterschen www.tagesschuleraeterschen.ch</p>
<p>Räterschen: Päd. Z. Pestalozzihaus http://www.pestalozzihaus.ch</p>
<p>Stadel-Winterthur: Werkschule Grundhof www.grundhof.ch</p>
<p>Thalwil: Gruppenschule Thalwil http://www.gruppenschule.ch</p>
<p>Uikon: Schulinternat Ringlikon http://www.ringlikon.ch</p>
<p>Uster: Schule Momo http://www.schulemomo.ch</p>
<p>Walisellen: Sch. in Kleingruppen www.schule.wallisellen.ch</p>
<p>Wetzikon: Schule im Grund, Sonderpädagogische Tagesschule www.schule-im-grund.ch</p>
<p>Winterthur: Sch. in Kleingruppen www.kleingruppenschule.ch</p>
<p>Zwillikon: Sonderpädagogische Tagesschule für Wahrnehmungsförderung</p>

www.wahrnehmungs-schule.ch
Zürich: Etz Chaim Schule http://www.etzchaim.ch
Zürich: Freie Primarschule Zürich http://www.efpezet.ch
Zürich: Oberstufenschule Lengg http://www.ossli.ch
Zürich: PRIMA Sonderschulung http://www.prima-sonderschulung.ch
Zürich: Private Tagesschule LOGARTIS
Zürich: Rafaelschule, Heilpädagogische Tagesschule http://www.rafaelschule.ch
Zürich: Sonderpädagogische Tagesschule Toblerstrasse http://www.sptzh.ch
Zürich: Stiftung m.a.c http://www.stiftungmac.ch
Zürich: Tagessonderschule Intermezzo http://www.stiftungmac.ch

Kanton Zug: <https://www.zg.ch/behoerden/direktion-fur-bildung-und-kultur/amt-fur-gemeindliche-schulen/inhalte-ags/sonderpaedagogik/sonderschulen%20im%20kt%20zug>

Internat / Tagesschule Horbach: Zug www.horbach.ch
Privatschule Dr. Bossard www.bossard-schule.ch
Sonnenberg HP Schul- und Beratungszentrum: Baar www.sonnenberg-baar.ch
schuLpLus: Oberägeri www.schulplus.ch

Liechtenstein

Time-Out-Schule: Gamprin

<http://www.timeoutschule.li/index.php/home>

9.4 Institutionen in den übrigen Deutschschweizer Kantonen

Die folgende Liste entspricht dem Stand Mai/Juni 2018 und beinhaltet Institutionen welche Kinder und Jugendliche mit Verhaltensauffälligkeiten aufnehmen. Es besteht kein Anspruch auf Vollständigkeit.

Kanton Baselland → <https://www.baselland.ch/politik-und-behorden/direktionen/bildungs-kultur-und-sportdirektion/soziales/kind-und-jugend/sonderschulung>

Schulheim Schillingrain: Liestal www.schillingrain.ch
Schulheim Röserental: Liestal http://roeseren.ch/
Wohngruppen und Schule Wolfbrunnen: Lausen www.wolfbrunnen.ch
Schulheim Sommerau: Rümelingen www.sommeraubl.ch

Kanton Baselstadt → <http://www.volksschulen.bs.ch/schulsystem/integrative-schule/sonder-schulische-angebote.html>

Christophorus-Schule: Basel https://christophor.ch/de/
Gute Herberge, kantonales Schulheim Riehen www.guteherberge.ch
Waldschule Pfeffingen http://www.jfs.bs.ch/ueber-uns/schulheime/waldschule-pfeffingen.html
Stationäres Angebot der UPK Basel http://www.upkbs.ch/patienten/stationaeres-angebot/kinder-jugend/kinderpsychiatrie/Seiten/default.aspx

Kanton Bern

Christliches Internat Gsteigwiler www.christliches-internat.ch
Beobachtungsstation Bolligen

Beo Bolligen und Beo Sirius
Jugendinternat Grosshaus www.grosshaus.ch
Jugendhäuser Friedeck www.grosshaus.ch
Beobachtungsstation Heimgarten www.heimgartenbern.ch
Jugendheim Sternen www.jugendheimsternen.ch
Schlössli Ins www.schloessli-ins.ch
Aeschi bei Spiez: Tabor http://www.kinderheimat-tabor.ch/
Schulheim Schloss Erlach http://www.gef.be.ch/gef/de/index/direktion/organisation/she.html
Maiezyt Kinder- und Jugendheim: Wabern www.maiezyt.ch
Schlössli Kehrsatz und Landorf Köniz www.fitfuersleben.ch
Ebnit Chinderhuus in Gstaad www.chinderhuusebnit.ch
Schulheim Ried in Niederwangen www.shried.ch
Dentenberg www.wohnschule-dentenberg.ch

Kanton Luzern

Bildungsstätte Villa Erica Nebikon http://www.stiftungvillaerica.ch/
Schul- und Wohnzentrum Schachen – Luzern https://www.swz.ch/
Mariazell Sursee Sozialpädagogisches

http://mariazell.ch/startseite
Therapieheim Sonnenblick, Kastanienbaum www.therapieheim.ch
Jugenddorf St. Georg, Bad Knutwil http://www.jugenddorf.ch/startseite/index.html

Kanton Wallis:

2 Time-Out-Klassen : Eine im Unterwallis, eine im Oberwallis

9.5 Pädagogische Hochschulen in den Trägerkantonen

Tabelle 56: Pädagogische Hochschulen in den Trägerkantonen

Hochschule	Angebote im Bereich emotionale und soziale Entwicklung (Stand Mai / Juni 2018)
Pädagogische Hochschule der FHNW https://www.fhnw.ch/de/die-fhnw/hochschulen/ph	<p>SOLE: Programm für Soziales Lernen in der Schule (→ Institut Weiterbildung und Beratung) → Disziplin und Schulkultur https://www.fhnw.ch/de/weiterbildung/paedagogik/aktuelle-themen/disziplin-und-schulkultur</p> <p>Weiterbildungskurs: «Verhaltensauffällige SuS integrieren» https://www.fhnw.ch/de/weiterbildung/paedagogik/kurse/9231085</p> <p>CAS: «Soziales Lernen in der Schule» https://www.fhnw.ch/de/weiterbildung/paedagogik/spezialisierte-angebote-kader/2018/cas-soziales-lernen-in-der-schule</p> <p>CAS: «Arbeit mit psychisch auffälligen Kindern und Jugendlichen» https://www.fhnw.ch/de/weiterbildung/soziale-arbeit/9248718</p> <p>Weiterbildungskurs: «Regelverhalten entwickeln und durchsetzen» https://www.fhnw.ch/de/weiterbildung/paedagogik/kurse/9230280</p> <p>Weiterbildungskurs: Konfliktsupervisions- und Trainingstage https://www.fhnw.ch/de/weiterbildung/paedagogik/kurse/9230839</p> <p>Weiterbildungskurs: Traumatisierte Kinder https://www.fhnw.ch/de/weiterbildung/paedagogik/kurse/9231213</p> <ul style="list-style-type: none"> → Es gibt ein Institut für spezielle Pädagogik → Allgemein nicht sehr übersichtlich, schwierig etwas zu finden → Ausser Weiterbildungskursen keine Dienstleistungen im Sinne von Beratung gefunden

Hochschule	Angebote im Bereich emotionale und soziale Entwicklung (Stand Mai / Juni 2018)
Pädagogische Hochschule Graubünden https://phgr.ch/	Beratungsangebot z. B. für Lehrpersonen in herausfordernden Situationen (nicht näher definiert) https://phgr.ch/forschung-und-dienstleistungen/dienstleistungen/begleitung-und-beratung/ aktuelles Kursprogramm Weiterbildung: https://eventoweb.phgr.ch/EVT_Pages/SuchResultat.aspx?node=3462befa-3280-44ab-87dd-8cb734c46556&TabKey=WebTab_CstWBAngebot&WithSearchParameter=true
Pädagogische Hochschule St. Gallen https://www.phsg.ch/de/studium	Nichts Konkretes zu Verhalten gefunden
Pädagogische Hochschule Schaffhausen	Weiterbildungskurse noch nicht aufgeschaltet, erst im November Beratung und Supervision: http://www.phsh.ch/de/Dienstleistungen/Beratung-und-Supervision/
Pädagogische Hochschule Thurgau http://www.phtg.ch/home/	Nichts Konkretes zu Verhalten gefunden
Pädagogische Hochschule Zug https://www.zg.ch/behoerden/direktion-fur-bildung-und-kultur/phzg	Nichts Konkretes zu Verhalten gefunden
Pädagogische Hochschule Zürich	Beratungstelefon https://phzh.ch/de/Dienstleistungen/Beratung/Beratungstelefon/ Coaching und Supervision für Einzelpersonen und Gruppen https://phzh.ch/de/Dienstleistungen/Beratung/Coaching_und_Supervision/ Beratung und Interventionen bei Gewalt und Mobbing https://phzh.ch/de/Dienstleistungen/Beratung/Gewalt-und-Mobbing/ Weiterbildungsangebot im Bereich Gesundheitsförderung und Prävention https://phzh.ch/de/Weiterbildung/Anlasssuche/ Weiterbildungsangebot «Wirkungsvolle Klassenführung» https://phzh.ch/de/Weiterbildung/Anlasssuche/Anlassdetail/Wirkungsvolle-Klassenfuehrung-n144322935.html

9.6 Pädagogische Hochschulen ausserhalb der Trägerkantone

Tabelle 57: Pädagogische Hochschulen ausserhalb der Trägerkantone

Hochschule	Angebote im Bereich emotionale und soziale Entwicklung (Stand Mai / Juni 2018)
Pädagogische Hochschule Bern	Fundiertes Weiterbildungsangebot: <ul style="list-style-type: none"> - Klassenführung - ADHS - Hochsensible Kinder - Deeskalationstraining bei aggressivem Verhalten - Traumapädagogik - Entwicklung und Förderung der sozialen Kompetenzen Beratung für Lehrpersonen der Volksschule und Lehrpersonen von sonderpädagogischen Einrichtungen
Pädagogische Hochschule Luzern	<ul style="list-style-type: none"> - Masterstudiengang Schulische Heilpädagogik - Weiterbildungsmodule zu Erziehung und Klassenführung - Beratung und Coaching für Lehrpersonen in herausfordernden Schulsituationen
Pädagogische Hochschule Schwyz	Verschiedene Beratungsangebote
Pädagogische Hochschule Wallis	Masterstudiengang SHP Weiterbildungen: <ul style="list-style-type: none"> - Classroom management - Supervision für SHP