:CSPS :SZH

Verhaltens-auffälligkeiten

Infoblatt E

Stiftung Schweizer Zentrum
für Heil- und Sonderpädagogik

Fondation Centre suisse
de pédagogie spécialisée

SZH
Haus der Kantone
Speichergasse 6
Postfach
CH-3001 Bern
Telefon +41 31 320 16 60
szh@szh.ch, www.szh.ch

CSPS
Maison des cantons
Speichergasse 6
Case postale
CH-3001 Berne
Téléphone +41 31 320 16 60
csps@csps.ch, www.csps.ch

CONFÉRENCE INTERCANTONALE
DE L'INSTRUCTION PUBLIQUE DE
LA SUISSE ROMANDE ET DU TESSIN

Verhaltensauffälligkeiten im Schulalltag

Informationen zuhanden der Lehrpersonen zum Thema Verhaltensauffälligkeiten und Interventionsmöglichkeiten

Vollversion

Verfasst von der Stiftung Schweizer Zentrum für Heil- und Sonderpädagogik
Im Auftrag der Conférence intercantonale de l'instruction publique de Suisse romande et du Tessin

Dieses Dokument wurde aus dem Französischen übersetzt. Aus diesem Grund sind die meisten der genannten Quellen in französischer Sprache.

Redaktion Französisch
Valérie Schürch, Doktorin der Psychologie an der Universität Lausanne (UNIL), Lehrerin und Sonderpädagogin für Kinder und Jugendliche mit besonderem Bildungsbedarf
Valérie Benoit, assoziierte Professorin, Abteilung für Lehre und Forschung in der Sonderpädagogik, Pädagogische Hochschule des Kantons Waadt (HEP Vaud)
Géraldine Ayer, Wissenschaftliche Mitarbeiterin SZH/CSPS

Fachliche Überprüfung Französisch
Myriam Squillaci, ordentliche Professorin, verantwortlich für den Master im Bereich Sonderpädagogik: Studienrichtung Sonderpädagogik an der Universität Freiburg (UNIFR)

Lektorat Französisch
Robin Morand, wissenschaftlicher Mitarbeiter SZH/CSPS

Übersetzung und Lektorat Deutsch
Barbara Egloff, Vize-Direktorin SZH/CSPS
Tamara Carigiet, Wissenschaftliche Mitarbeiterin SZH/CSPS
Tatjana Burri, Wissenschaftliche Assistentin SZH/CSPS

Fachliche Überprüfung Deutsch
Prof. Dr. Dennis Christian Hövel, Interkantonale Hochschule für Heilpädagogik (HfH) Zürich

Zitiervorschlag:
Schürch, V., Benoit, V. & Ayer, G. (2024). *Verhaltensauffälligkeiten im Schulalltag. Informationen zuhanden der Lehrpersonen zum Thema Verhaltensauffälligkeiten und Interventionsmöglichkeiten.* Im Auftrag der Conférence intercantonale de l'instruction publique de Suisse romande et du Tessin (CIIP). Bern: Stiftung Schweizer Zentrum für Heil- und Sonderpädagogik (SZH/CSPS). Verfügbar unter https://edudoc.ch/record/238299

Stiftung Schweizer Zentrum für Heil- und Sonderpädagogik SZH/CSPS
Haus der Kantone, Speichergasse 6, 3001 Bern
Tel.: 031 320 16 60, Fax: 031 320 16 61, szh@szh.ch

© SZH/CSPS November 2024
Dieses Dokument wird unter folgender Lizenz zur Verfügung gestellt: Creative Commons Attribution-NonCommercial-ShareAlike 4.0 International (CC BY-NC-SA 4.0) :

Stiftung Schweizer Zentrum
für Heil- und Sonderpädagogik

Fondation Centre suisse
de pédagogie spécialisée

SZH
Haus der Kantone
Speichergasse 6
Postfach
CH-3001 Bern
Telefon +41 31 320 16 60
szh@szh.ch, www.szh.ch

CSPS
Maison des cantons
Speichergasse 6
Case postale
CH-3001 Berne
Téléphone +41 31 320 16 60
csps@csps.ch, www.csps.ch

CONFÉRENCE INTERCANTONALE
DE L'INSTRUCTION PUBLIQUE DE
LA SUISSE ROMANDE ET DU TESSIN

Inhaltsverzeichnis

Inhaltsverzeichnis 3
Vorbemerkungen 5
1 Übersicht zu Verhaltensauffälligkeiten und -störungen 7
1.1 Verhaltensauffälligkeiten 7
1.2 Verhaltensstörungen 8
1.3 Entwicklungsverläufe 8
1.4 Risikofaktoren und Verhaltensauffälligkeiten 9
1.4.1 Individuelle Faktoren 9
1.4.2 Familiäre Faktoren 9
1.4.3 Kulturelle und soziale Faktoren 9
1.4.4 Schulische Faktoren 10
2 Auswirkungen von Verhaltensauffälligkeiten in der Schule 11
2.1 Sozialisation 11
2.2 Mentale Gesundheit 11
2.3 Schulische Laufbahn 11
3 Möglichkeiten zur Intervention bei Verhaltensauffälligkeiten in der Schule 12
3.1 Allgemeine Massnahmen 13
3.1.1 Vorbeugende Massnahmen (Präventivmassnahmen) 13
Umgebung des Klassenzimmers 13
Strukturierung des Tages und der Aktivitäten 14
Verhaltenserwartungen, Alltags- und Klassenregeln 14
Schulklima und Beziehungen 15
Motivation und Lernen 16
Sozial-emotionale und selbstregulierende Kompetenzen 16
3.1.2 Eingreifen bei anhaltenden Regelverletzungen 17
Erzieherische Sanktion 18
Kurzfristiger Ausschluss des Kindes (Time-Out) 18
3.2 Gezielte Massnahmen 19
3.3 Spezifische und intensive Massnahmen 21
3.4 Krisensituationen 22
4 Ausgewählte pädagogische Ressourcen (französisch- oder englischsprachig) 24
4.1 Generelle Ressourcen 24
4.2 Spezifische Interventionsmethoden und -instrumente 24
4.3 Emotion / Emotionale Steuerung 25
4.4 Umgang mit Krisen 25
5 Deutschsprachige pädagogische Ressourcen (Auswahl) 25
5.1 Broschüren und Berichte 25
5.2 Internetseiten 25

5.3 Internetseiten zu Fördermaterialien und -programmen 26
5.4 Ausgewählte Fördermaterialien und -programme 26
Anhang 28
Definition von Verhaltensstörungen gemäss DSM-5 28
Störung mit Oppositionellem Trotzverhalten 28
Intermittierende Explosible Störung 28
Störung des Sozialverhaltens 28
Mit Verhaltensstörungen einhergehende Störungen (Komorbiditäten) 28
Prävalenz von Verhaltensstörungen 28
Literaturverzeichnis 30

Vorbemerkungen

Dieses Dokument wurde aus dem Französischen übersetzt. Aus diesem Grund sind die meisten der genannten Quellen in französischer Sprache. Die Angaben zu psychischen Störungen im Sinne von Klassifikationssystemen (DSM, ICD u. a.) basieren auf internationalen Kategorien und haben für die ganze Schweiz Gültigkeit, auch wenn es regionale Unterschiede in deren Verwendung gibt. Die vorgeschlagenen Massnahmen sind unabhängig der verwendeten Begriffe auch für die Deutschschweiz hilfreich.

Verhaltensauffälligkeiten[1] bei Kindern und Jugendlichen beziehen sich auf bestimmte Reaktionen gegenüber einem Umfeld, meist die Schule oder die Familie (Krotenberg & Lamberg, 2012). Unruhe, Impulsivität, das Nichteinhalten von Regeln, Opposition, aggressive Äusserungen gegenüber Gleichaltrigen oder Erwachsenen oder sogar zerstörerisches Verhalten – diese Verhaltensweisen nehmen Lehrpersonen als grosse Stör- und Stressfaktoren wahr. Dies führt zu einer Häufung der Meldungen zu Beginn der Einschulung und während der Primarschulzeit (Gremion & Monney, 2021). Das System Schule ist gefordert, Rahmenbedingungen für die Prävention, Intervention und sogar Sanktionen zu entwickeln (ebd.; Nolan, 2023a; Skrivan Von Fellenberg & Benoit, 2022). Problematische Verhaltensweisen sind eine der Hauptursachen dafür, dass Lehrpersonen sich überfordert und entmutigt fühlen: Sie sehen sich nicht in der Lage, angemessen auf die Bedürfnisse der Lernenden einzugehen. Aus diesem Grund «ist die Bereitschaft, Kinder mit Verhaltensauffälligkeiten zu integrieren, sehr gering» (Bless, 2021, S. 27). Folglich werden diese Lernenden häufig in Sonderklassen und Sonderschulen unterrichtet (BFS/OFS, 2020). Dies obwohl zahlreiche Untersuchungen gezeigt haben, dass es erstens möglich ist, Lernende mit Verhaltensauffälligkeiten in ein Umfeld mit Gleichaltrigen, welche prosoziales Verhalten zeigen, einzuschulen. Und zweitens, dass durch diese Einschulung die Sozialisierung der Kinder mit Verhaltensproblemen unterstützt wird (Gaudreau, 2011, S. 125–126).

Obwohl sich auffälliges Verhalten in der Praxis auf eine breite Palette von Phänomenen bezieht, werden sie in der Alltagssprache meist unter dem Oberbegriff «Verhaltensauffälligkeiten» zusammengefasst (Liesen & Luder, 2011, S. 11). Der Begriff «Verhaltensstörungen» ist für Verhaltensweisen reserviert, die einer klinischen Diagnose entsprechen. Wie Fairchild et al. (2019) und Schürch (2020) vorschlagen, können Verhaltensauffälligkeiten als Kontinuum oder als ein breites Spektrum betrachtet werden, das von leichten und vorübergehenden bis hin zu schweren und anhaltenden Formen reicht.

Im französischen Sprachgebrauch spricht man oft von *troubles du comportment* und meint Verhaltensstörungen. Das französische Original dieses Informationsblattes differenziert daher auch zwischen *troubles* und *difficultés*, wobei wir in der deutschen Version *difficultés* mit Auffälligkeiten übersetzen, um der ganzen Variabilität der Phänomene Ausdruck zu verleihen.

Im Titel dieses Informationsblatts wird daher der Oberbegriff «Verhaltensauffälligkeiten» dem Begriff «Verhaltensstörungen» vorgezogen. Die Verwendung des Begriffs «Verhaltensauffälligkeiten» verdeutlicht zudem, dass das Verhalten nicht nur problematisch ist oder Schwierigkeiten mit sich bringt, sondern auch vom Umfeld als auffällig wahrgenommen wird. Obwohl das vorliegende Informationsblatt vom Begriff der Verhaltensauffälligkeiten als Kontinuum ausgeht, werden auch die Definitionen von Verhaltensstörungen wiedergegeben, die in der klinischen Praxis häufiger verwendet werden (siehe Unterkap. 1.2).

[1] In Kapitel 1 werden die unterschiedlichen Begriffe und ihre Verwendung eingehender erläutert.

Nach Hillenbrand (2008, S. 37) lassen sich insbesondere vier Klassen von Verhaltensstörungen empirisch nachweisen, wobei die Klassen drei und vier empirisch weniger abgesichert sind (Liesen & Luder, 2011, S. 13):

1. Externalisierende Störungen: Aggression, Hyperaktivität, Aufmerksamkeitsstörung, Impulsivität
2. Internalisierende Störungen: Angst, Minderwertigkeit, Trauer, Interessenlosigkeit, Schlafstörungen, somatische Störungen
3. Sozial unreifes Verhalten: Konzentrationsschwäche, altersunangemessenes Verhalten, leicht ermüdbar, leistungsschwach, nicht belastbar
4. Sozialisiert delinquentes Verhalten: Gewalttätigkeit, Reizbarkeit, Verantwortungslosigkeit, leichte Erregbarkeit und Frustration, Beziehungsstörungen, niedrige Hemmschwelle.

Verhaltensauffälligkeiten können sich auf einer externalisierten (z. B. Reizbarkeit, Aggressivität, Widerstand usw.) oder internalisierten Ebene (z. B. Angst, Depression, Interessenverlust bei Aktivitäten) äussern. Man spricht von externalisierenden bzw. internalisierenden Verhaltensauffälligkeiten, letztere beziehen sich auf psychopathologischer Ebene auf emotionale Verhaltensstörungen. Obwohl sie bei ein und derselben Schüler:in gleichzeitig auftreten können, sind die Reaktionen darauf unterschiedlich. Aus diesem Grund konzentriert sich dieses Informationsblatt hauptsächlich auf externalisierende Verhaltensauffälligkeiten. Einige der hier vorgeschlagenen Interventionsmöglichkeiten können jedoch auch Schüler:innen mit internalisierenden Verhaltensauffälligkeiten helfen.
Der alleinige Fokus auf die *Schwierigkeiten* und das *Stören* der einzelnen Lernenden verweist auf einen eher medizinischen Ansatz (Vial, 1990; Ruchat, 2003, beide zit. nach Gremion & Monney, 2021, S. 16). Dieser setzt individuelle und physiologische Ursachen ins Zentrum und kann zur Folge haben, dass die Kinder und Jugendlichen in eine Sonderschule oder eine Sonderklasse versetzt werden. Heute ist jedoch bekannt, dass störendes Verhalten eng mit dem sozialen Kontext verbunden ist, in dem es auftritt. Verhaltensprobleme erfordern Massnahmen, die sich nicht nur auf die Schwierigkeiten der Lernenden beziehen, sondern die auch die pädagogische Praxis, die Schulklasse, die Schule und das familiäre Umfeld der Lernenden sowie externe Dienste miteinbeziehen (Gaudreau et al., 2018; Verret et al., 2019). Daher haben mehrere Schulen in der französischsprachigen Schweiz beschlossen, dass auch die Situationen, Beziehungen und der Kontext von Lernenden in einem «schlechten Gesundheitszustand» sein können (Gremion & Monney, 2021, S. 21). Die Rückkehr zu «einer pädagogischen Perspektive, die die Situation insgesamt betrachtet (einschliesslich der Schule, ihrer Strukturen und ihrer Akteure), würde neue Perspektiven eröffnen, die dem Schulklima und dem Erlernen des Zusammenlebens besser entsprechen» (ebd., S. 16). Da sich dieses Informationsblatt an Lehrpersonen richtet, beschränkt es sich vornehmlich auf diejenigen Aspekte, welche Lehrpersonen im Rahmen ihrer beruflichen Tätigkeit umsetzen können. Es werden sowohl Ansätze zur gezielten und/oder individuellen Förderung von Lernenden mit Verhaltensauffälligkeiten aufgezeigt als auch (und insbesondere) Interventionen und Massnahmen, die dabei helfen, störendes Verhalten im Unterricht erst gar nicht entstehen zu lassen (Prävention von Unterrichtsstörungen).

1 Übersicht zu Verhaltensauffälligkeiten und -störungen

Bevor Verhaltensauffälligkeiten und -störungen genauer definiert werden, soll auf die Herausforderungen hingewiesen werden, die mit einer Konzeptualisierung einhergehen (Kauffmann & Landrum, 2018; Landrum, 2017; Macrì et al., 2018). Erstens werden Verhaltensauffälligkeiten oder -störungen nicht mit einem biologischen oder organischen Marker in Verbindung gebracht. Ihre Definition und Symptomatik ergeben sich aus einem Konsens von Forschenden und Fachleuten (z. B. DSM-5, ICD-11). Zweitens gibt es meist keine klare Grenze zwischen *normal* und *pathologisch* (Dumas, 2013; Macrì et al., 2018).[2] Die Verhaltensweisen von Kindern und Jugendlichen mit Verhaltensauffälligkeiten ähneln dem Verhalten von Lernenden, die gut an das Schulsystem angepasst sind und sich zwar auch manchmal prügeln oder unangemessene Antworten geben (z. B. frech sein), aber keine Verhaltensstörung im psychopathologischen Sinne haben. So sind beispielsweise die Symptome einer Störung des Sozialverhaltens (siehe Anhang) eher quantitativer als qualitativer Natur: Anstatt abnormale Verhaltensweisen zu zeigen, zeigen Kinder und Jugendliche mit dieser Art von Störung normale Verhaltensweisen in einer abnormalen Häufigkeit und Intensität (ebd., S. 102). Diese Variationen des normalen Verhaltens erschweren also eine Definition, zumal diese Verhaltensweisen im Laufe der Zeit und abhängig von den erlebten Situationen sowie dem Lebensabschnitt, den das Kind durchläuft, variieren oder sich weiterentwickeln können. Drittens sind Verhaltensschwierigkeiten oder -störungen immer in einen Beziehungskontext eingebettet (mit Lehrkräften, Eltern, Gleichaltrigen usw.). Dies bedeutet, dass die interaktionellen Logiken und Mechanismen, die dabei eine Rolle spielen, berücksichtigt werden müssen (Curonici et al., 2020). Schliesslich sind Verhaltensschwierigkeiten oder -störungen kein Phänomen, das unabhängig vom individuellen Verständnis existiert. Die Einschätzung, was als verhaltensauffällig gilt, hängt oft von den Meinungen und Überzeugungen der beurteilenden Person ab und wird beeinflusst durch ihre früheren Erfahrungen, ihre Erwartungen, Toleranzgrenzen und den Normen ihres Umfelds.

Nachfolgend werden zwei Möglichkeiten vorgestellt, wie Verhaltensauffälligkeiten unter Berücksichtigung der bisherigen Ausführungen verstanden werden können.

1.1 Verhaltensauffälligkeiten

Verhaltensauffälligkeiten werden definiert als «reaktive Manifestationen (wiederholter Ungehorsam, Lügen, Anfälle), die in der Regel in einem bestimmten Kontext auftreten» (Massé et al., 2020, S. 6). Diese oft vorübergehenden oder zeitlich begrenzten Schwierigkeiten sind hauptsächlich auf Umweltfaktoren zurückzuführen (z. B. Desinteresse an den angebotenen Aktivitäten, Konflikte mit Personen, die im Leben der Lernenden wichtig sind). Sie können daher auch als Folge von Lebensereignissen verstanden werden, die die Schüler:innen bewältigen müssen (z. B. Trauerfall, Umzug, Trennung der Eltern), und die ausserhalb des schulischen Umfelds angesiedelt sind (MEESR, 2015). Verhaltensauffälligkeiten sind je nach Ort, Zeit oder Person unterschiedlich stark ausgeprägt und erfordern Anpassungen, sobald sie auftreten. Mit entsprechender Unterstützung (das schulische Umfeld anpassen oder die Umweltbedingungen verändern, aber auch auf die Bedürfnisse des Kindes eingehen, insbesondere im Bereich der Emotionsregulation) sind viele Kinder und Jugendliche mit vorübergehenden Verhaltensproblemen in der Lage, sich angemessen anzupassen und sich positiv zu entwickeln (Maggin et al., 2016; MEESR, 2015). Verhaltensschwierigkeiten können auch in einem Verhältnis zur Norm definiert werden. So gilt ein Verhalten als *anormal*, wenn es regelmässig gegen die Regeln verstösst und die Entwicklung, die sozialen und familiären Beziehungen, die schulischen Leistungen und das adaptive Funktionieren der Person, von der es ausgeht, beeinträchtigt (Dumas, 2013). Ausgehend von diesem Verständnis kann auf die Definition von Verhaltensstörungen geschlossen werden.

[2] Für den Bereich Verhalten und Erleben definieren Hövel et al. (2023) fünf Kriterien, die darüber Auskunft geben, ob ein Verhalten oder Erleben «problematisch» ist (Altersangemessenheit, negativer Einfluss auf Erziehungserfolge, Auftreten in verschiedenen Kontexten, Änderungsresistenz, Leidensdruck). Zur Einschätzung der Abweichung von alters- oder kulturell angemessenen Normen von Verhalten und Erleben können auch *cut-off*-Werte standardisierter Screenings (z. B. SDQ) herangezogen werden (ebd., S. 10).

1.2 Verhaltensstörungen

Verhaltensstörungen bezeichnen anhaltende und ernsthafte Probleme bei der Emotions- und der Verhaltensregulation. Sie äussern sich in Schwierigkeiten bei der Interaktion mit einem oder mehreren Elementen des schulischen, sozialen oder familiären Umfelds. In einem psychopathologischen Ansatz können Verhaltensstörungen anhand mehrerer Faktoren unterschieden werden: die Häufigkeit der Symptome, ihre Dauer, ihr Schweregrad, die Beständigkeit in verschiedenen Lebensbereichen des Kindes (zu Hause, in der Schule usw.), das Alter des Kindes sowie die Beeinträchtigung der sozialen, schulischen und sogar beruflichen Funktionsfähigkeit (APA, 2018). Wenn das maladaptive Verhalten also übergreifend ist und mit einer bestimmten Häufigkeit und Stärke auftritt, dann entspricht es den etablierten diagnostischen Kriterien und es ist in den international gebräuchlichen Klassifikationen (DSM/ICD) definiert. Die neueste Version des DSM-5® (APA, 2018) nennt unter der Kategorie «Disruptive, Impulskontroll- und Sozialverhaltensstörungen» Störungen[3], die Probleme mit der Selbstregulation von Emotionen beinhalten, und unterscheidet die folgenden Verhaltensweisen: Störung mit Oppositionellem Trotzverhalten, Intermittierende Explosible Störung und Störung des Sozialverhaltens (weitere Einzelheiten zur Definition dieser Störungen, zu Komorbiditäten und zur Prävalenz sind im Anhang zu finden). Eine Diagnose bringt mehrere Schwierigkeiten mit sich: Aufgrund der subjektiven Wahrnehmung der involvierten Personen sind diagnostische Prozesse oft nicht einfach und auch nicht abschliessend, insbesondere bei Schulbeginn. Es ist schwierig, bei so jungen Kindern eine zeitlich stabile Diagnose zu stellen. Darüber hinaus sind mit einer psychiatrischen Diagnose die Risiken einer Stigmatisierung verbunden. Und schliesslich ist die Motivation, Kinder und Jugendliche zu diagnostizieren, in Zeiten einer Schule, die auf Inklusion abzielt, fragwürdig (Benarous et al., 2014): Inwiefern dient die Diagnose dem Zugang zur Pflege und/oder zu Unterstützungsmassnahmen? Inwiefern dient sie einer effizienten und kohärenten Versorgung? Die Antworten auf diese Fragen sind wichtig. So wird in der aktuellen Forschung argumentiert – in Übereinstimmung mit der Auffassung von Verhaltensschwierigkeiten als Kontinuum (Schürch, 2020) –, dass Kinder und Jugendliche Verhaltensweisen in unterschiedlicher Form und Intensität zeigen und zu verschiedenen Zeitpunkten ihres Lebens mehr oder weniger Unterstützung benötigen. Diese Auffassung fordert die Fachpersonen dazu auf, zu beobachten, was in der Umgebung von Lernenden die problematischen Verhaltensweisen hervorruft oder erzeugt. Aus diesen Beobachtungen können anschliessend Massnahmen entwickelt werden. Es kann sein, dass Kinder mit Verhaltensstörungen intensive, multimodale oder langfristige Interventionen benötigen (Maggin et al., 2016).

1.3 Entwicklungsverläufe

Die Entwicklungsverläufe von Verhaltensauffälligkeiten und -störungen können sehr unterschiedlich sein, da sie von der familiären und sozialen Vorgeschichte von Kindern und Jugendlichen abhängen sowie von persönlichen Eigenschaften und dem sozialen und ökologischen Umfeld, in dem sie sich bewegen. Der Entwicklungsverlauf kann daher nicht abschliessend betrachtet werden: «Die Kontinuität der Aggressivität im Laufe der Zeit spiegelt eine ökologische und soziale Kontinuität ebenso wie eine individuelle Kontinuität wider. [...] Wenn der Verlauf der Aggressivität stabil ist, dann liegt das zum Teil daran, dass die Lebensumstände des Kindes ebenfalls stabil sind» (Dumas, 2000, S. 123). Diese Lebensereignisse können sich als Risiko- und Schutzfaktoren (siehe Unterkap. 1.4) niederschlagen, die in allen Lebensumfeldern des Kindes vorhanden sind. Sie stehen in ständiger Wechselwirkung mit den individuellen Merkmalen des jungen Menschen und spielen eine entscheidende Rolle bei der Entstehung, Aufrechterhaltung und Verstärkung der Verhaltensstörungen oder Verhaltensauffälligkeiten.

[3] In der ICD-11 finden sich die Diagnosen in Kapitel 6 neu in einem eigenen Bereich der disruptiven und dissozialen Störungen (*disruptive and dissocial disorders*) (WHO, 2024).

1.4 Risikofaktoren und Verhaltensauffälligkeiten

Schulische, familiäre und soziale Kontexte haben einen massgeblichen Einfluss darauf, dass unangemessene Verhaltensweisen entstehen. Aus dieser Perspektive betrachtet, sind Verhaltensweisen das Ergebnis einer komplexen Interaktion zwischen dem Individuum und seiner Umgebung, aber auch zwischen Risiko- und Schutzfaktoren, die während der Entwicklung des Kindes auftreten (Dumas, 2013; Gentile & Bushman, 2012). Risikofaktoren können einen Anhaltspunkt geben, welche Faktoren (seitens der Lernenden, des Umfelds etc.) das Risiko erhöhen, dass Auffälligkeiten entstehen. Den Risikofaktoren gegenüber stehen die Schutz- oder Resilienzfaktoren. Diese können das Risiko mindern, dass ein Problemverhalten entsteht, und geben daher Aufschluss darüber, wie Interventionen und vor allem Präventionen geplant werden sollen (Schürch, 2018).

Die Risikofaktoren sind bei den unterschiedlichen Verhaltensauffälligkeiten weitgehend dieselben. Sie betreffen zum einen das Individuum und zum anderen den Kontext, in dem das Kind aufwächst und mit dem es interagiert (Familie, Gleichaltrige, Gemeinschaft, Schule; Gagnon et al., 2014; Landrum, 2017).

Die Eigenschaften des Kindes und die Umweltfaktoren beeinflussen sich gegenseitig (Platt et al., 2013; Sameroff, 2009). Beispielsweise können bestimmte elterliche Handlungsweisen die schwierigen Verhaltensweisen des Kindes oder Jugendlichen beeinflussen, genauso wie diese wiederum harte Handlungsweisen der Eltern auslösen können. In der Literatur werden in der Regel vier Kategorien von Risikofaktoren aufgelistet, welche die Wahrscheinlichkeit erhöhen, dass Verhaltensprobleme auftreten.

1.4.1 Individuelle Faktoren

Hierbei handelt es sich um die dem Individuum inhärenten Merkmale der Vulnerabilität. Bei Familienmitgliedern ist ein erhöhtes Risiko für Verhaltensstörungen oder eine Störung mit Oppositionellem Verhalten festzustellen, «ohne dass man auf einen genetischen Ursprung schliessen kann, da die Hypothesen auf eine Gen-Umwelt-Interaktion hindeuten» (Egron & Sarazin, 2018, S. 18). Andere Risikofaktoren, die zu Verhaltensproblemen führen können, sind neurokognitive Merkmale (z. B. kognitive Schwierigkeiten in Zusammenhang mit dem verbalen IQ, Störungen der mündlichen Sprache oder der Kommunikation), das Temperament (z. B. geringe emotionale Kontrolle in der Kindheit [Edwards & Hans, 2015]), neurophysiologische Funktionsstörungen (z. B. emotionale Unbeteiligtheit; *callous-unemotional traits* [Squillaci & Benoit, 2021]) sowie geringe soziale Kompetenzen (Egron & Sarazin, 2018).

Wenn Kinder und Jugendliche den Einfluss des eigenen Verhaltens auf die daraus resultierenden Ereignisse nicht oder nur begrenzt wahrnehmen (d. h. das Gefühl der erlernten Hilflosigkeit) kann dies ebenfalls als Risikofaktor fungieren. All diese Elemente werden tendenziell durch andere Risikofaktoren zusätzlich verschärft, die im familiären, aber auch im sozialen und schulischen Bereich vorhanden sind (Edwards & Hans, 2015). Für einen weiterführenden Überblick zu biologischen und psychischen Risikofaktoren verweisen wir auf Beelmann und Raabe (2007).

1.4.2 Familiäre Faktoren

Die Kombination aus kindspezifischen Merkmalen und strengen, inkonsistenten oder nachlässigen elterlichen Verhaltensweisen, Angst oder Depressionen der Hauptbezugsperson des Kindes, Familienkonflikte sowie ein niedriger sozioökonomischer Status der Familie führen nachweislich dazu, dass Kinder und Jugendliche einem höheren Risiko ausgesetzt sind, Verhaltensprobleme zu entwickeln (Edwards & Hans, 2015). Auch aggressiv geprägte Geschwisterbeziehungen können aggressives Verhalten verstärken, dieses wird auf die Interaktionen mit Gleichaltrigen übertragen (Gallagher et al., 2018).

1.4.3 Kulturelle und soziale Faktoren

Gewalt im Umfeld der Kinder oder Jugendlichen (Medien, Nachbarschaft, Schule usw.) kann einen weiteren Risikofaktor darstellen, insbesondere wenn Gleichaltrige mit asozialem Verhalten nachgeahmt werden (Krotenberg & Lambert, 2012). Auch Armut, fehlender Zugang zu unterstützenden Dienstleistungen sowie soziale und kulturelle Diskriminierung sind bekannte Risikofaktoren (MEESR, 2015).

1.4.4 Schulische Faktoren

Verschiede Aspekte im schulischen Umfeld von Kindern und Jugendlichen beeinflussen Verhaltensauffälligkeiten. Da es sich bei den schulischen Faktoren um die Faktorgruppe handelt, welche Lehrpersonen am ehesten und direktesten beeinflussen können, lohnt es sich, diese gut zu beobachten und zu hinterfragen.

- Auf der Ebene des Unterrichts und der Klassenführung können folgende Aspekte Schwierigkeiten entstehen lassen, aufrechterhalten oder auch verschärfen: Erwartungen (schulische und verhaltensbezogene), die den Möglichkeiten der Lernenden nicht angemessen sind und dazu führen, dass sie Misserfolge erleben (siehe Gefühl der erlernten Hilflosigkeit[4]), eine inkohärente und unbeständige Klassenführung sowie disziplinierende Bestrafungssysteme, die sich ausschliesslich auf das negative Verhalten der Lernenden konzentrieren (Landrum, 2017).
- Lernende zeigen eher Verhaltensauffälligkeiten, wenn Anweisungen, Aufgaben oder Prozesse nicht klar definiert sind (z. B. Lernaufträge, frei wählbare Aktivitäten, freie Zeit). Dies zum Beispiel beim Übergang zwischen verschiedenen Unterrichtssequenzen, wenn aufgrund unklarer Klassenführung Leerlaufzeiten entstehen. Lernende können auch dann Verhaltensschwierigkeiten zeigen, wenn sie den Sinn einer gestellten Aufgabe nicht verstehen, wenn die Aktivität oder das Fach sie nicht interessiert, wenn sie nichts zu tun haben oder wenn sie nicht wissen, wie sie eine Aktivität oder Aufgabe angehen sollen (Archambault & Chouinard, 2009).
- Auf der Ebene der Lehrperson können folgende Aspekte Verhaltensauffälligkeiten der Lernenden verstärken: eine negative Beziehung, eine Rückweisung oder eine Überreaktion auf die Lernenden (bspw. wenn Lehrpersonen systematisch immer dieselben Schüler:innen aufrufen oder ihnen «im Nacken» sitzen [Archambault & Chouinard, 2009]), ein autoritaristischer oder konfliktvermeidender Führungs- und Erziehungsstil[5] (Robbes, 2016), mangelnde emotionale Kompetenzen der Lehrperson (insbesondere der Umgang mit den eigenen Emotionen, ein geringes Gefühl der Kompetenz, hauptsächlich im Umgang mit störendem Verhalten) oder auch beruflicher Stress und Burnout (Wettstein et al., 2023).
- Wenn Kinder und Jugendliche durch störendes Verhalten die Aufmerksamkeit der Lehrpersonen und/oder Gleichaltriger erhalten oder einer Aufgabe ausweichen können, bestärkt das diese Art von Verhalten noch zusätzlich und die Wahrscheinlichkeit steigt, dass es sich wiederholt (Archambault & Chouinard, 2009; Curonici et al., 2020).

Ein und derselbe Risikofaktor kann unterschiedliche oder gar keine Auswirkungen haben. Umgekehrt können unterschiedliche Risikofaktoren zu ähnlichen Folgen führen (z. B. das gleiche Verhaltensmuster; Cicchetti & Rogosch, 1996). Wichtig ist festzuhalten, dass eine Kumulation von Risikofaktoren bei Lernenden die Wahrscheinlichkeit erhöht, Verhaltensauffälligkeiten zu entwickeln (Gentile & Bushman, 2012) und dass es keine vorhersagbaren Entwicklungsverläufe gibt (siehe Unterkap. 1.3).

Im Gegenzug können vorhandene Schutzfaktoren den Risikofaktoren für das Auftreten, die Aufrechterhaltung oder die Verstärkung von Verhaltensauffälligkeiten entgegenwirken. Diese Schutzfaktoren (insbesondere die schulischen) bieten Ansatzpunkte für die Praxis. Sie werden im übernächsten Kapitel (siehe Kap. 3) vorgestellt.

---

[4] *Erlernte Hilflosigkeit* bezeichnet die Entmutigung, die durch wiederholte Misserfolge in einer bestimmten Situation entsteht, obwohl man sich bemüht hat, die Aufgabe zu bewältigen (Seligman, 1972, 1975). Nach wiederholtem Versagen in der Schule, das auf verschiedene Faktoren zurückzuführen ist, beginnen Kinder an ihren intellektuellen Fähigkeiten zu zweifeln. Das führt dazu, dass sie daran zweifeln, dass sie überhaupt etwas tun können, um ihre Schwierigkeiten zu überwinden. Neben wiederholtem Schulversagen entwickelt sich das Gefühl der erlernten Hilflosigkeit auch aufgrund mangelnder Verstärkung von Erfolgen, niedriger Erwartungen seitens der Lehrkräfte und harter Kritik (Sutherland et al., 2004).

[5] Der *autoritaristische* Erziehungsstil ist eine Art des Machtmissbrauchs, um die Lernenden durch Dominanz (Schuldzuweisung, Erpressung, körperliche Gewalt usw.) zu unterwerfen. Die *konfliktvermeidende* Autorität hingegen «definiert sich als die Ablehnung jeder Konfliktsituation», die aus der Angst entsteht, von den Lernenden nicht mehr geliebt zu werden (Robbes, 2016, S. 15).

2 Auswirkungen von Verhaltensauffälligkeiten in der Schule

Verhaltensauffälligkeiten oder -störungen eines Kindes oder Jugendlichen wirken sich aus auf das Funktionieren zu Hause, in der Schule und in der Gemeinschaft (Landrum, 2017), und zwar sowohl in Bezug auf das Lernen als auch auf die sozialen Beziehungen. Die nachfolgend beschriebenen Auswirkungen geben nur einen Überblick über mögliche Folgen. Ob sie eintreten, hängt davon ab, wie schwerwiegend und/oder anhaltend die Verhaltensauffälligkeiten sind, vom individuellen Hintergrund der jeweiligen Person sowie auch davon, wie die Umwelt auf die Auffälligkeiten reagiert.

2.1 Sozialisation

Kinder und Jugendliche mit Verhaltensstörungen geraten eher in Konfliktsituationen als ihre Altersgenoss:innen, aufgrund einiger Merkmale, die mit Verhaltensauffälligkeiten und Verhaltensstörungen einhergehen (z. B. emotionale Labilität, geringe Frustrationstoleranz, Zuschreibung des eigenen Verhaltens an andere, Fehlinterpretation verbaler und nonverbaler Informationen). Verbale und körperliche Aggressionen führen dazu, dass Kinder mit solchen Verhaltensweisen bei Gleichaltrigen und Erwachsenen unbeliebt sind und eher auf Ablehnung stossen. Darüber hinaus neigen Kinder und Jugendliche mit Verhaltensstörungen und harten, nicht emotionalen Charakterzügen eher dazu, zu Tätern bei Mobbing zu werden (Wang et al., 2019; Zych et al., 2016).

2.2 Mentale Gesundheit

Verhaltensauffälligkeiten werden mit einem geringen Selbstwertgefühl in Verbindung gebracht, insbesondere auch im Zusammenhang mit möglichen Schwierigkeiten bei der Sozialisierung. Bei Lernenden mit externalisierenden Verhaltensauffälligkeiten ist das Risiko höher, ebenso internalisierende Verhaltensauffälligkeiten (bspw. eine Depression oder Angststörung) zu entwickeln[6]. Dies kann vorhandene Probleme weiter verstärken und sich negativ auf das Selbstkonzept auswirken. Verhaltensprobleme, aber vor allem auch die Reaktionen anderer Menschen, können bei den Betroffenen Gefühle von Scham und Ungerechtigkeit hervorrufen (Dupont, 2018).

2.3 Schulische Laufbahn

Verhaltensauffälligkeiten gehen häufig mit schwachen schulischen Leistungen einher, was ein erhöhtes Risiko für Schulabbruch mit sich bringt. Die negativen Einstellungen und Emotionen, die das Verhalten dieser Lernenden bei den Lehrpersonen hervorruft, erhöhen das Risiko, von der Schule ausgeschlossen (Schürch, 2018) und in Sonderschulklassen oder -schulen unterrichtet zu werden (Dupont, 2018). Dies, obwohl eine Trennung von Gleichaltrigen nicht empfohlen wird, da diese die Verhaltensprobleme noch verschlimmert (Nolan, 2023b). Darüber hinaus kann in Bezug auf die Fortschritte beim schulischen Lernen «kein signifikanter Unterschied zwischen Integration und Separation nachgewiesen werden» (Ellinger & Stein, 2012, Lindsay, 2007, beide zit. nach Bless, 2021, S. 22). Zudem kann der Kontakt zu nicht belasteten Gleichaltrigen als ein gewichtiger Schutzfaktor angenommen werden (Pretis & Dimova, 2016). Die oben erwähnten möglichen negativen Folgen im Zusammenhang mit der Schule, aber auch über die Schulzeit hinaus (z. B. Substanzkonsum, psychische Gesundheitsstörungen oder in besonders schweren Fällen auch Kriminalität) spiegeln tendenziell ein System von korrelierenden oder miteinander verbundenen Faktoren wider (Bergman et al., 2009; Cicchetti & Toth, 2009). Probleme in einem Funktionsbereich in der Schule (z. B. schulisch, verhaltensbezogen, sozial) können daher zu Problemen in anderen Bereichen beitragen. Aus diesem Grund müssen in Situationen mit schweren Verhaltensauffälligkeiten die Massnahmen individualisiert und multidisziplinär sein (Farmer et al., 2016, siehe dazu Unterkap. 3.3 *Spezifische und intensive Massnahmen*). Diese vernetzende Art der Betrachtung der unterschiedlichen Faktoren hebt die grosse Bedeutung der Schule hervor, wenn es um die Vermeidung von Verhaltensauffälligkeiten geht.

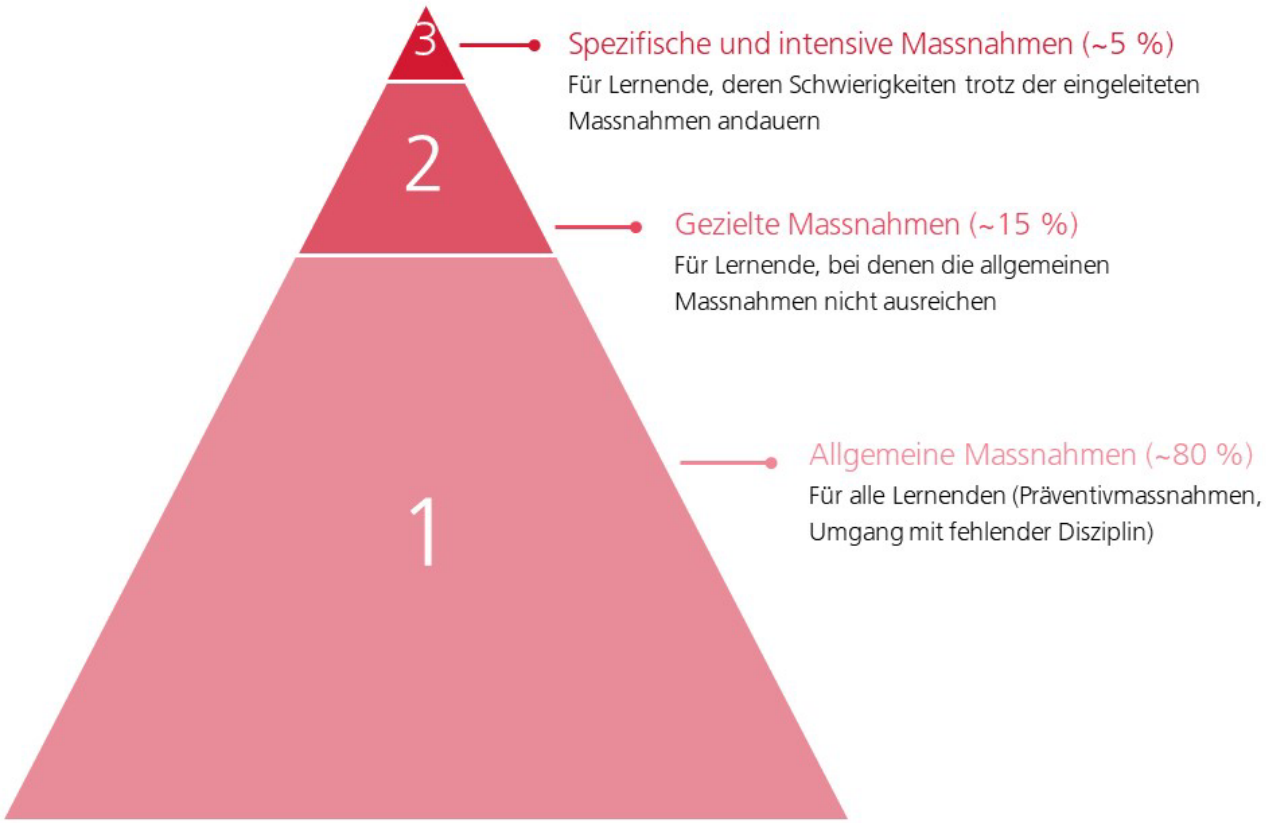
[6] In diesem Informationsblatt konzentrieren wir uns auf die externalisierenden Verhaltensauffälligkeiten (vgl. Kapitel Vorbemerkungen bzgl. Abgrenzung zu den internalisierenden Verhaltensauffälligkeiten). Die beiden Ebenen können jedoch gleichzeitig auftreten und sich in beide Richtungen gegenseitig verstärken.

3 Möglichkeiten zur Intervention bei Verhaltensauffälligkeiten in der Schule

In Anlehnung an die obigen Ausführungen sind Verhaltensauffälligkeiten als ein Versuch von Kindern oder Jugendlichen zu verstehen, mit einer stressigen Situation im aktuellen Lebensumfeld umzugehen (Liesen & Luder, 2009). Sie können auch auf eine Störung in der Beziehung zwischen dem Kind und seiner Umwelt hinweisen (z. B. ein nicht befriedigtes Bedürfnis).
Die nachfolgend vorgestellten pädagogischen Massnahmen stellen bewährte Verfahren dar. Sie legen einen besonderen Schwerpunkt auf die Prävention von Verhaltensauffälligkeiten, und zwar aus der Perspektive der Interaktion zwischen Lernenden und schulischem Umfeld (Krug et al., 2002; Pinheiro, 2006; Violence Prevention Alliance, 2012). Spezifischere Massnahmen können nur dann wirksam sein, wenn zuvor oder parallel dazu Präventionsmassnahmen eingesetzt werden. Diese in Kapitel 3.1 vorgestellten Massnahmen haben einen allgemeinen Charakter und können für alle Lernenden und von den Lehrpersonen selbst umgesetzt werden. Spezifische Massnahmen erfordern es, dass Lehrpersonen intensiver mit dem Kollegium oder mit anderen Stellen ausserhalb der Schule zusammenarbeiten. Um ihre Massnahmen anzupassen und die eingesetzten Strategien zu überprüfen, können die Lehrpersonen auf kantonale oder schuleigene Einrichtungen sowie auf die Unterstützung von Kolleg:innen zurückgreifen (z. B. Praxisanalyse oder Beobachtung unter Kollegen, kollaborative Beratung[7] [z. B. Paré & Trépanier, 2010]). Da sich dieses Informationsblatt speziell an Lehrpersonen richtet, werden keine Präventions- und/oder Interventionsstrategien beschrieben, die ausserhalb der Schule stattfinden (z. B. kognitive Verhaltenstherapie durch Psychotherapeut:innen oder Familienbegleitung und Sozialarbeit). Die Ausführungen konzentrieren sich ausschliesslich auf Präventions- und Interventionsstrategien, die in der Schule eingesetzt werden können.
Eine Konzentration auf Prävention findet sich insbesondere auch in sogenannten *Response-to-Intervention* oder *RAI-Modellen* (Bissonnette et al., 2016; Gaudreau, 2017; Sugai & Horner, 2002). Für den Bereich Verhalten wird i. d. R. der mehrstufige und präventive Ansatz *Schoolwide positive behavior support (SW)-PBS* genutzt (Hövel et al., 2024a). Diese Modelle basieren auf drei Interventionsebenen: Sie reichen von der allgemeinsten oder universellsten Ebene, die für alle Lernenden bestimmt ist, bis zur gezieltesten Ebene, die ausgerichtet ist auf die Intensität und Art der Verhaltensweisen, wie sie bestimmte Lernende zeigen (siehe Abb. 1). Die im Folgenden vorgeschlagenen Unterrichtsmethoden folgen der Logik der drei Interventionsebenen des RAI-Modells und entsprechen den drei nachfolgenden Unterkapiteln.

[7] Hier geht es darum, im Team an der Lösung von Problemsituationen zu arbeiten (Friend & Cook, 2003).

Abbildung 1: RAI-Modell (adaptiert von Sugai & Horner, 2002, S. 38)



3.1 Allgemeine Massnahmen

Die nachfolgend aufgeführten allgemeinen Massnahmen (Präventiv- und Interventionsmassnahmen bei undisziplinierten Verhaltensweisen) richten sich an die Lehrpersonen und sind für alle Lernenden gedacht. Diese Massnahmen zielen darauf ab, das Risiko abzuwenden oder zu verringern, dass Verhaltensauffälligkeiten (einschliesslich Krisensituationen; siehe dazu Unterkap. 3.4) auftreten oder dass sie aufrechterhalten oder verstärkt werden. Dies soll erreicht werden, indem das Lernen in den Vordergrund gestellt, erwartete Verhaltensweisen verstärkt, die Chancen auf schulischen Erfolg maximiert und Faktoren, die zu problematischem Verhalten beitragen, beseitigt werden (Sugai & Horner, 2002). Es ist wünschenswert, dass diese Massnahmen in der gesamten Schule umgesetzt werden, um ihre Kohärenz und Relevanz zu gewährleisten (Bissonnette et al., 2016, 2020). Ihre Umsetzung reicht aus, um Verhaltensabweichungen bei etwa 80 % der Lernenden zu verhindern (z. B. Bissonnette et al., 2020), und sie sind eine Voraussetzung dafür, dass die Interventionen auf den Ebenen 2 und 3 umgesetzt werden können und gelingen.

3.1.1 Vorbeugende Massnahmen (Präventivmassnahmen)

Umgebung des Klassenzimmers

- Richten Sie die Unterrichtsräume den Aktivitäten entsprechend ein (z. B. Position der Tische, Materialien).
- Halten Sie die Gänge frei. So erleichtern Sie es den Lernenden und den Lehrpersonen, sich zu bewegen.
- Strukturieren und differenzieren Sie jeden Bereich und benennen Sie ihn bei Bedarf (z. B. Lesebereich, Bastelecke).
- Bereiten Sie einen Klassenplan vor und bringen Sie die Namen der Schüler:innen an ihren Plätzen

an; erklären Sie jüngeren Lernenden alle Orte (z. B. Garderobe, Begrüssungsecke, Teppich) und weisen Sie visuell darauf hin.
- Stellen Sie sicher, dass das Material vorhanden und leicht zu erreichen ist und dass alle Lernenden zu Beginn jeder Aktivität über das notwendige Material verfügen.
- Erläutern Sie bei Multimedia-Material und technischen Hilfsmitteln (z. B. Tablet) immer den Rahmen und den Zweck ihrer Nutzung; klären Sie die Lernenden über die Vor- und Nachteile der Nutzung auf; bleiben Sie aufmerksam, um eine unangemessene Nutzung zu vermeiden.
- Richten Sie eine ruhige Ecke oder einen Rückzugsraum ein, wo die Lernenden sich ausruhen, neue Kraft schöpfen oder sich neu konzentrieren können (z. B. Kissen, ein Tipi, Pflanzen, Bücher).
- Wählen Sie bei Lernenden mit Aufmerksamkeitsproblemen den Ort, an dem sie sich aufhalten, sorgfältig aus. Halten Sie sie von Ablenkungen fern (z. B. Fenster oder Orte, an denen sich andere Schüler:innen häufig aufhalten, etwa das Waschbecken oder der Mülleimer), weisen Sie ihnen einen Platz in Ihrer Nähe oder neben ruhigen Mitschüler:innen zu. Geben Sie ihnen genügend Raum, aber achten Sie darauf, dass sie nicht von den anderen Lernenden isoliert werden.
- Stellen Sie für Lernende, die Bewegung brauchen, Materialien bereit, mit denen sie sich bewegen können (z. B. Pultfahrrad, Balancekissen, Antistressbälle oder Bälle).
- Bieten Sie je nach Bedarf und Alter der Lernenden Bewegungsmöglichkeiten an (z. B. aktive Pause, Verlassen des Klassenzimmers, um eine Runde auf dem Flur zu drehen, regelmässiger Gang zur Bibliothek und zurück).

Strukturierung des Tages und der Aktivitäten

- Ermöglichen Sie es den Lernenden, den Tagesablauf durch Routinen oder visuelle Hinweise (z. B. Bilder/Piktogramme) zu verinnerlichen. Dies macht die einzelnen Aktivitäten vorhersehbar und verringert Momente der Unklarheit, die zu störendem Verhalten führen können.
- Führen Sie Rituale und Abläufe für den Beginn, das Ende oder für Übergange ein (Woche, Tag, Lektion, Aktivität, Beurteilung, Begrüssung, Verabschiedung).
- Legen Sie klare Erwartungen an die Routinen und Abläufe fest. Diese sollten den Lernenden, wenn nötig, deutlich erklärt werden (d. h. mit Beispielen und Gegenbeispielen modelliert und dann bis zur eigenständigen Praxis der Lernenden trainiert werden).
- Präsentieren Sie den Stundenplan, den Kalender, den Tagesplan oder sogar den Plan für eine Lektion, damit die Schüler:innen sich zeitlich orientieren und den Ablauf der Aktivitäten voraussehen können. Verwenden Sie bei jüngeren Lernenden Piktogramme und visuelle Hilfen, um sie in ihrem Verständnis zu unterstützen.
- Achten Sie auf die Übergänge zwischen verschiedenen Aktivitäten mithilfe expliziter Abläufe (klar definierte Schritte oder Übergangsaktivitäten). Kündigen Sie den Beginn, die Dauer und das Ende jeder Aktivität oder Unterrichtssequenz an. Lassen Sie die Lernenden das Ende einer Aktivität voraussehen (z. B. mithilfe einer Uhr) und kündigen Sie vor Beginn einer neuen Aktivität das Ziel und die benötigten Materialien an.
- Für Lernende, die mehr Struktur benötigen, können Sie personalisierte, explizite und visuelle Zeitpläne erstellen (z. B. mit Farbcodes).

Verhaltenserwartungen, Alltags- und Klassenregeln

- Stellen Sie klare und einfache Regeln auf, die beobachtbar und messbar sind. Sie sollten nicht zu zahlreich sein (zwischen drei und fünf), Sicherheit vermitteln, relevant sein und positiv formuliert sein (d. h. in Form von erwartetem und nicht von verbotenem Verhalten).
- Um ihr Verantwortungsbewusstsein zu fördern, sollten die Regeln gemeinsam mit den Lernenden ausgewählt und festgelegt werden.
- Erklären Sie den Lernenden die Bedeutung (den Sinn) der Regeln (z. B. indem sie mit ihnen die möglichen Folgen einer Nichtbeachtung besprechen; siehe Unterkap. 3.1.2. *Eingreifen bei*

anhaltenden Regelverletzungen).

- Hängen Sie die Regeln gut sichtbar auf, wiederholen Sie diese häufig und geben Sie sie auch den Eltern, um eine Kontinuität bzw. Kohärenz zwischen Schule und Elternhaus zu ermöglichen.
- Damit die Lernenden die Regeln verinnerlichen können, empfiehlt es sich, sie explizit zu vermitteln (Modellierung, angeleitete Praxis, selbstständige Praxis); Spiele wie das *Good Behavior Game* (siehe dazu auch pädagogische Ressourcen in Kap. 4 und 5) tragen zur Verinnerlichung der Regeln in der Klasse bei sowie zur Entwicklung sozialer und emotionaler Kompetenzen.
- Legen Sie klare und spezifische Erwartungen an das Verhalten der Lernenden fest, die den Bedürfnissen der pädagogischen Aktivität entsprechen (z. B. nach einem Farbcode für jüngere Kinder). Denn nur wenige Erwartungen eignen sich für alle Aktivitäten zu jeder Zeit (z. B. Hände heben).
- Benennen und zeigen Sie ihre Erwartungen an das Verhalten der Kinder und Jugendlichen für bestimmte Situationen (z. B. besondere Arbeitsschritte, Pausen, Nutzung der Bibliothek, Ausflüge). Formulieren Sie Erwartungen immer positiv und zeigen Sie bei Bedarf Beispiele (und Gegenbeispiele) für das erwartete Verhalten.
- Formulieren Sie Anweisungen positiv (z. B. «Packe die Sachen, die du nicht mehr brauchst, in deine Tasche» anstatt «Lass deine Sachen nicht auf deinem Pult herumliegen»).
- Verstärken Sie das erwartete Verhalten der Lernenden, in dem Sie ihnen visuell, verbal oder schriftlich mitteilen, wenn sie sich angemessen verhalten oder eine Regel gut eingehalten haben.[8] Je nach Problemen der Lernenden und den zu erwerbenden Kompetenzen ist es wichtig, positive Bemerkungen häufig und sofort zu wiederholen. Wenn die erwarteten Verhaltensweisen erworben sind, lässt die unmittelbare Verstärkung durch die Lehrperson nach und sie wird nur noch gelegentlich eingesetzt. Je nach Bedarf oder Anforderungen des Schulsystems können die Verhaltensweisen später wieder verstärkt werden.

Schulklima und Beziehungen

- Die Entwicklung einer positiven Beziehung zwischen Lehrperson und Lernenden ist wichtig (z. B. regelmässige Ermutigung der Schüler:innen, Zulassen von Fehlern, Wertschätzung der Anstrengung statt Kritik am Ergebnis). Die Lernenden sollten eine von Respekt und Vertrauen geprägte Beziehung zu ihrer Lehrperson erleben. Diese Beziehung wird gestärkt durch eine konsequente Klassenführung der Lehrperson, ihr Interesse an allen Lernenden, aktives Zuhören und die positive Verstärkung erwarteter Verhaltensweisen (Wertschätzung). Die Begrüssung der Lernenden kann zu Beginn des Schuljahres und im Alltag eine grundlegende Rolle spielen (z. B. High-Five am Eingang des Klassenzimmers).
- Lernen Sie die Namen der Lernenden vor bzw. in den ersten Tagen des neuen Schuljahres. Lernen Sie Ihre Schüler:innen kennen und interessieren Sie sich für ihre Vorlieben, Interessen und Erfahrungen. Einfühlungsvermögen hilft der Lehrperson, eine positive Beziehung zu allen Kindern und Jugendlichen aufzubauen.
- Ein positiver Blick ist besonders wichtig für Lernende mit Verhaltensauffälligkeiten, da diese häufig sehr sensibel auf die Qualität der Beziehung reagieren. Je mehr die Lehrperson diesen Lernenden zeigt, dass sie sie schätzt, ihre Bemühungen unterstützt und bereit ist, ihnen bei ihren Schwierigkeiten zu helfen, desto motivierter und kooperativer werden sie sein.
- Schaffen Sie eine Gruppendynamik, die eine warme Atmosphäre ermöglicht und den Lernenden Freude bereitet. Routinen und Rituale fördern einen guten Zusammenhalt des Klassenverbands (siehe weiter oben Abschnitt *Strukturierung des Tages und der Aktivitäten*).
- Fördern Sie die gegenseitige Hilfe und Zusammenarbeit zwischen den Lernenden (Vorgehensweisen wie Patenschaften, Tandems, Tutoring, deren Form je nach Verteilung der Verantwortung und der verfügbaren Zeit variieren kann usw.).

[8] Die Unterrichtsforschung hat gezeigt, dass die Verstärkung erwarteter Verhaltensweisen die intrinsische Motivation, sich an die Klassenregeln zu halten, nicht negativ beeinflusst (Bissonnette et al., 2020).

- Geben Sie den Lernenden die Möglichkeit, Verantwortung zu übernehmen (z. B. als Klassenchefin oder Bibliothekar). So kann ihr Selbstwirksamkeitsgefühl gestärkt werden und es wird ihnen ermöglicht, eine positive und angesehene Rolle einzunehmen (Bedürfnis nach Wertschätzung und Zugehörigkeit).
- Schliesslich sollten Sie als Fachperson auch das Gefühl der Kinder und Jugendlichen stärken, zur Klasse und zur Schule dazuzugehören. Zum Beispiel durch ein langfristiges Klassenprojekt wie eine Reise, eine Zeitung oder ein Jahrbuch. Dieses Gefühl ist ein wichtiger Schutzfaktor für gefährdete Lernende.

Motivation und Lernen

- Wählen Sie Lehr- und Lernaktivitäten aus, die es den Lernenden ermöglichen, den Wert der Aufgaben zu erkennen (Interesse, Bedeutung, Nützlichkeit, wahrgenommene Fähigkeit, die angestrebten Ziele zu erreichen). Erfolgreiche Vorgehensweisen bestehen darin, die Aufmerksamkeit zu gewinnen, die Lernenden einzubeziehen, das Engagement zu verstärken und das Interesse und den Rhythmus aufrechtzuerhalten.
- Erstellen Sie Unterrichtssequenzen und Lernprojekte ausgehend von den Interessen und Möglichkeiten der Lernenden.
- Variieren Sie die Unterrichtsaktivitäten durch spielerischere Sequenzen, die den Lernenden die Möglichkeit geben, sich zu bewegen und sich selbst auszudrücken. Planen Sie dichtere oder kompliziertere Aktivitäten zu Beginn des Tages ein. Variieren Sie die Art der Aktivitäten (in Gruppen, in Workshops, individuell, im Freien usw.) und vermeiden Sie zu viel Frontalunterricht sowie zu lange gemeinsame Sequenzen (z. B. gemeinsame Korrekturarbeit).
- Wenden Sie wirksame Unterrichtsstrategien an wie expliziten oder reziproken Unterricht (Bissonnette et al., 2016; Gauthier et al., 2013; Hattie, 2009) sowie Praktiken der pädagogischen Differenzierung (siehe dazu auch Kap. 5 *Elemente für eine Schule für alle* im Dokument *Einführung zu den Informationsblättern für Lehrpersonen*[9]).
- Schlagen Sie kollaborative und kooperative Aktivitäten oder Gruppenprojekte vor, in denen alle Lernenden verschiedene Aufgaben übernehmen können (z. B. eine Zeitung herausgeben, einen Blog oder eine Website einrichten, um ihre Arbeiten zu veröffentlichen, oder ein Theaterstück produzieren).
- Haben Sie hohe Erwartungen, passen Sie sie jedoch an die Möglichkeiten und Bedürfnisse der Lernenden an. So können die Kinder und Jugendlichen Herausforderungen meistern und gleichzeitig Lernerfolge erzielen. Für Lernende mit Verhaltensschwierigkeiten bedeuten diese Erfolge, dass sie sich wertgeschätzt fühlen und den Fokus der Aufmerksamkeit, der oft ausschliesslich auf ihr Verhalten gerichtet ist, verändern können.
- Unterstützen Sie die Lernenden bei der Entwicklung von Organisationsstrategien (z. B. indem Sie sie ermutigen, die Tasche am Vortag zu packen, einen Terminkalender oder Zeitplan zu verwenden, indem Sie To-do-Listen oder Erinnerungshilfen bereitstellen für Material, das nach Hause gebracht oder zur Schule mitgenommen werden muss) und Lernstrategien (z. B. Notizen machen, Schemata, Metakognitionswerkzeuge usw.)

Sozial-emotionale und selbstregulierende Kompetenzen

- Integrieren Sie Sozio-emotionales Lernen (SEL) in den regulären Unterricht (Durlak et al., 2022; Hövel et al., 2024b). Es ist wichtig, Kindern beizubringen, Emotionen zu erkennen, sie zu benennen, sie durch *so tun als ob*-Spiele zu üben und dann darüber zu sprechen (Richard et al., 2021). Die Lehrperson nimmt im Umgang mit den eigenen Emotionen eine wichtige Vorbildfunktion ein (Gay & Genoud, 2020). Verschiedene Hilfsmittel können das Lernen in diesem Bereich unterstützen; z. B. Bücher mit Aktivitäten zu Emotionen, das *Rad der Emotionen*, das eine Verbindung zwischen Gefühl, Emotion und Bedürfnis herstellt, oder Atem-,

[9] Ayer, G. & Salamin, M (2021). Einführung zu den Informationsblättern für Lehrpersonen : Differenzierung im Unterricht und Massnahmen zum Nachteilsausgleich (edudoc.ch)

Entspannungs- oder Yogaübungen (siehe dazu auch Kap. 4 *Ausgewählte pädagogische Ressourcen*).

- Integrieren Sie das Erlernen sozialer Kompetenzen in den Unterricht, indem Sie Aktivitäten anbieten, die Empathie, Kooperation, Konfliktlösung, Kommunikation und Verhandlungsgeschick fördern (z. B. durch Techniken wie Peer-Tutoring, kooperatives oder projektbasiertes Lernen oder den Klassenrat). Darüber hinaus wurden mehrere universelle und spezifische Programme entwickelt, um das sozial-emotionale Lernen zu trainieren (z. B. Gäng-Pacifico, 2020; Hövel et al., 2019; Koglin & Petermann, 2013; Petermann et al., 2016; Kannewischer & Wagner, 2011; siehe dazu auch Kap. 5 *Deutschsprachige pädagogische Ressourcen*).
- Bieten Sie den Lernenden Situationen an, in denen sie diese Kompetenzen üben können. Geben Sie ihnen dann ein Feedback, wobei Sie immer das Erreichte würdigen und allenfalls Verbesserungsvorschläge machen können.
- Bieten Sie den Lernenden Instrumente an und schaffen Sie Bedingungen, die es ihnen ermöglichen, sich selbst zu beurteilen (z. B. Checklisten mit den erwarteten Verhaltensweisen, Reflexionskreise, explizite Lernziele usw.).

3.1.2 Eingreifen bei anhaltenden Regelverletzungen

Trotz der oben genannten Massnahmen kann es zu störendem Verhalten kommen. In einem solchen Fall ist es wichtig, dass die Lehrperson ruhig und respektvoll handelt, um die Beziehung zu den Lernenden so weit wie möglich zu erhalten. Es ist auch wichtig, konsequent, beständig und im Interesse der Lernenden zu handeln (sie in die Verantwortung zu nehmen, indem man ihnen die Werkzeuge an die Hand gibt, um das Fehlverhalten wiedergutzumachen und damit erneutem Fehlverhalten vorzubeugen). Es wird empfohlen, zunächst die Lernenden zu bestätigen, die das erwartete Verhalten zeigen, und dann, wenn nötig, individuell auf die Lernenden einzugehen, die Regeln verletzen. Es ist wichtig, sich bewusst zu sein, dass eine öffentliche Intervention (z. B. Bemerkungen oder Ermahnungen, die vor der ganzen Klasse gemacht werden) negative Auswirkungen haben kann: 1) Es stigmatisiert oder erniedrigt die Lernenden unnötig; 2) es kann das negative Verhalten verstärken (beispielsweise können sich die Lernenden durch die Unterbrechung des Unterrichts einer Aufgabe entziehen oder die ganze Aufmerksamkeit auf sich ziehen), und 3) kann das Verhalten der Lehrperson zu einem Modell (soziale Referenz) für alle übrigen Schüler:innen werden. Diese würden sich dann gegenüber dem störenden Kind in Zukunft auch vermehrt negativ verhalten (Huber, 2011).
Es ist wichtig, Verhaltensweisen nach ihrem Schweregrad zu unterscheiden und danach, ob sie den Unterricht beeinträchtigen oder nicht. Die Reaktion der Lehrperson hängt also von der Häufigkeit, den Auswirkungen und der Funktion der Verhaltensweisen der Lernenden ab. In den folgenden Situationen können Sie beispielsweise wie beschrieben handeln:

- Wenn die Verhaltensweisen nicht angemessen sind, aber das Lernen nicht beeinträchtigen (z. B. auf dem Stuhl herumzappeln, abgelenkt sein, mit anderen Lernenden tuscheln): ignorieren.
- Wenn die Verhaltensweisen sich nur gering auf den Unterricht auswirken: Blickkontakt mit den Lernenden aufnehmen, eine Geste oder ein (vorher vereinbartes) nonverbales Signal verwenden oder sich ihnen nähern, um sie dazu zu bringen, das Verhalten zu unterlassen. Es empfiehlt sich in diesem Fall, sich neben die Lernenden zu stellen (statt gegenüber) und sich auf ihre Höhe zu begeben.
- Wenn das Verhalten die Klasse stört oder trotz der vorangegangenen Interventionen fortbesteht, können die in den nächsten beiden Abschnitten beschriebenen Massnahmen (erzieherische Sanktion und kurzfristige Entfernung des Kindes) dazu führen, dass das Verhalten gestoppt oder verringert wird.
- Bevor Sie diese Interventionen in Betracht ziehen, wird jedoch dringend empfohlen, die Situation zu analysieren, um bestmöglich zu handeln und möglichst zu vermeiden, nur in einer Kontrollfunktion zu sein (Überreaktion auf alles, was die Lernenden sagen oder tun). Dies können Sie, indem Sie sich folgende Fragen stellen: Reicht die nonverbale Kommunikation aus

(anschauen, ein Zeichen geben, näher heranrücken, ignorieren)? Muss die Umgebung verändert werden (z. B. den Raum einschränken, das verfügbare Material oder die Auswahlmöglichkeiten begrenzen, die Aufgabe umstrukturieren)? Sind die Hinweise oder Anweisungen angemessen?

Erzieherische Sanktion

Wenn Lernende eine Grenze absichtlich überschreiten, kann eine erzieherische Sanktion angewendet werden. Dies, um «einen gewaltfreien Druck auf die zuwiderhandelnde Person auszuüben, der darauf abzielt, dass die Person konkret ihre Verantwortung gegenüber anderen, gegenüber der Gruppe und ihren Regeln und gegenüber sich selbst übernimmt» (Maheu, 2017, S. 6). Die Sanktion sollte von diesen vier Massnahmen flankiert werden: 1) die Erinnerung an die missachtete(n) Regel(n) und ihre Bedeutung für das Leben in einem sicheren und geschützten sozialen Raum; 2) der Dialog oder das «in-Worte-Fassen», um die möglichen Gründe für die Übertretung zu erfassen; 3) die Notwendigkeit oder sogar die Verpflichtung zur Wiedergutmachung, um 4) die Wiederherstellung der sozialen Beziehung zwischen der übertretenden Person und der oder den geschädigten Personen sowie die Erhaltung oder Wiederherstellung des Selbstwertgefühls der übertretenden Person ermöglichen.

Laut Prairat (2004, 2021) umfasst die erzieherische Sanktion ein Bedeutungsprinzip (sie ist immer individuell), ein Objektivierungsprinzip (sie bezieht sich auf eine Tat, nicht auf eine Person), ein Deprivationsprinzip (der fehlbaren Person werden vorübergehend die Vorteile der Gesellschaft vorenthalten) und ein soziales Prinzip (ist wiederherstellend, zielt auf die Wiederaufnahme einer sozialen Beziehung ab). Es geht also darum, «sogenannte logische Konsequenzen anzuwenden, die mit dem maladaptiven Verhalten in Verbindung stehen und darauf abzielen, die erwarteten Verhaltensweisen zu lehren, die es auch ermöglichen, unangemessene Verhaltensweisen zu sanktionieren, ohne mit den negativen Auswirkungen der traditionellen Bestrafung wie Kopieren oder Nachsitzen in Verbindung gebracht zu werden» (Plante & Bélanger, 2011, S. 13).

Ausserdem sollte die Sanktion in einem Gespräch erfolgen, um ihre erzieherische und reflexive Dimension zu verstärken. Zum Beispiel kann die Lehrperson diejenigen Lernenden, deren Verhalten den Unterricht gestört hat, darum bitten, Unterrichtsmaterial für die Klasse zu erstellen.

Die Sanktion sollte zeitnah aber reflektiert (nicht in der Hitze des Gefechts) an einem ruhigen Ort verhängt werden, indem den Lernenden die Fakten mitgeteilt und die zu erledigende Aufgabe mit ihren Zielen vorgestellt werden. Nach der Sanktion sollte ein Gespräch mit den Lernenden (und je nach Schwere der Situation auch mit den Eltern) in Betracht gezogen werden, damit sie ihre Gefühle ausdrücken und das Verhalten benennen können, das von nun an von ihnen erwartet wird.

Kurzfristiger Ausschluss des Kindes (Time-Out)

Der Ausschluss von Lernenden ist eine mögliche Intervention, wenn die zuvor vorgestellten Strategien nicht ausreichen oder wenig wirksam sind. Damit diese Massnahme ihre erzieherische Funktion erfüllen kann und die Beziehung zwischen Lehrperson und Lernenden aufrechterhalten bleibt, müssen unbedingt die folgenden Empfehlungen beachtet werden (Gaudreau, 2017; MEESR, 2015):

- Der Ausschluss muss Teil eines im Voraus festgelegten Plans an Massnahmen sein. Dieser Interventionsplan wird individuell mit den Lernenden vereinbart, dokumentiert und sparsam eingesetzt.
- Es darf sich nicht um eine Strafmassnahme handeln. Es muss immer klargestellt werden, dass nicht die Lernenden unerwünscht sind, sondern ihr gezeigtes Verhalten.
- Das Ziel ist, dass die Lernenden ihr Verhalten ändern (z. B. sich von einer negativen Verstärkungsquelle fernhalten, die Kontrolle über sich selbst wiedererlangen).
- Die Dauer des Ausschlusses sollte kurz sein und wird dem Alter entsprechend festgelegt (z. B. 5 Jahre = 5 Minuten).
- Der Ausschluss kann innerhalb oder ausserhalb des Klassenzimmers stattfinden. Dieser Ort sollte angemessen und sicher sein. Zudem muss er ständig überwacht sein. Es ist möglich, klassenübergreifende Orte zu bestimmen, wenn die Bedingungen vorher klar festgelegt wurden und die Massnahme für die Lernenden von Vorteil ist.
- Die Lernenden erhalten während des Time-Outs immer eine Aufgabe oder eine Arbeit. Das kann eine Atemtechnik sein, eine Schularbeit, eine Reflexion des eigenen Verhaltens usw. Die Aufgabe

muss klar und relevant sein.

- Die Lehrperson muss sich nach dem Ausschluss vergewissern, dass die Lernenden die gestellte Aufgabe erfüllt haben, und sie kann die Gelegenheit nutzen, sie dafür zu loben, dass sie Verantwortung übernommen haben.
- Ein nachträgliches Gespräch mit den Lernenden über die Situation, das erwartete Verhalten sowie über die möglichen Hilfsmassnahmen und Konsequenzen bei einer erneuten Verhaltensabweichung helfen, die Beziehung zwischen Lehrperson und Lernenden aufrechtzuerhalten und Rückfälle zu verhindern.
- Schliesslich ist es wichtig, die Wirksamkeit dieser Intervention regelmässig zu überprüfen und die Strategie zu ändern, wenn der Ausschluss seine Funktion nicht erfüllt.

3.2 Gezielte Massnahmen

Gezielte Massnahmen richten sich an gefährdete Lernende, bei denen die allgemeinen Massnahmen nicht ausreichen (etwa 15 % der Lernenden, vgl. dazu Abb. 1 in Kap. 3). Diese Massnahmen sind zusätzliche Schutzfaktoren, die die in Unterkapitel 1.4 dargestellten Risikofaktoren kompensieren sollen (Sugai & Horner, 2002). Ein ausführlicher Überblick zu gezielten Massnahmen findet sich u. a. auch bei Hartke et al. (2020).

Einige dieser Massnahmen entsprechen allgemeinen Vorgehensweisen, sie weisen jedoch Besonderheiten auf, z. B. in Bezug auf die Intensität der Betreuung, um den Bedürfnissen von Lernenden mit wiederholten Verhaltensschwierigkeiten gerecht zu werden. Es kann sich um gezielte Gruppeninterventionen handeln, bei denen soziale Kompetenzen, Techniken zur Bewältigung von Emotionen und Stress, Instrumente zur Verbesserung der Kommunikation, Konfliktlösungsstrategien usw. vermittelt werden (Bissonnette et al., 2020). Weitere Beispiele für gezielte Einzelmassnahmen sind der *Verhaltensvertrag*, die *Daily Report Card*, das *Check-in/Check-out-Programm*, die *Banking Time* oder auch das *Mentoring*. In der Regel erfordern diese Massnahmen das Engagement und die Investition mehrerer Mitglieder des Kollegiums und der Eltern. Um eine sinnvolle Intervention vorzuschlagen, ist es wichtig, die Art, die Häufigkeit und die Intensität des störenden Verhaltens von Lernenden gut zu dokumentieren (Bissonnette et al., 2016).

- Der *Verhaltensvertrag* ist ein Instrument, das dabei hilft, unerwünschtes Verhalten zu reduzieren. Zudem wirkt es sich positiv auf das schulische Lernen aus (Bowman-Perrott et al., 2015). Es handelt sich um eine Vereinbarung zwischen der Lehrperson und den Lernenden, die positive Verhaltensweisen in üblicherweise problematischen Situationen fördern soll. Der Verhaltensvertrag sollte Folgendes enthalten: 1) einen Gültigkeitsbereich (Anfang-Ende); 2) messbare und quantifizierbare Ziele, die den Möglichkeiten des Kindes entsprechen und positiv formuliert sind (maximal drei); 3) die Mittel (das, wozu sich die Lehrperson und die Lernenden verpflichten), um die Ziele zu erreichen; 4) die Konsequenzen, wenn die Ziele nicht erreicht werden; 5) Belohnungen oder Privilegien (die mit den Lernenden vereinbart werden), wenn die erwarteten Verhaltensweisen beobachtet werden; 6) die Unterschrift der Beteiligten, um deren Einbindung zu erhöhen. Es ist wichtig, dass Privilegien und Sanktionen voneinander getrennt sind und die Lernenden sie klar zuordnen können. Vermeiden Sie Systeme, in denen die Sanktionen Privilegien aufheben und umgekehrt. Darüber hinaus ist ein visueller Indikator sehr wirksam (z. B. ein Tokensystem), der es den Lernenden ermöglicht, sich selbst zu regulieren, bevor eine Strafe verhängt wird.
- Die *Daily Report Card* weist Ähnlichkeiten mit dem Verhaltensvertrag auf, hat aber einige Besonderheiten. Sie enthält zwischen drei und fünf Ziele, die ebenfalls positiv formuliert, messbar und quantifizierbar sind. Aber wie der Name schon sagt, werden diese täglich, in jeder Stunde oder von jeder Lehrperson bewertet. Die Bewertung erfolgt häufig anhand einer Likert-Skala (Antwortkategorien z. B. *ja*, *ein bisschen*, *nein*). Die Belohnungen werden vorab mit den Lernenden und den Eltern festgelegt, und die Verstärkung erfolgt zu Hause, basierend auf den Beobachtungen der Lehrperson oder sogar den Lernenden selbst. Die *Daily Report Card* hat also den Vorteil, dass sie die Zusammenarbeit zwischen Familie und Schule sowie die Fähigkeit der

Lernenden fördert, sich selbst zu regulieren und einzuschätzen. Dieses Instrument ist wirksam, um das Auftreten von störendem Verhalten zu reduzieren, aber auch um die Auswirkungen von ADS/ADHS zu verringern, die damit einhergehen können (Iznardo et al., 2017, vgl. weitere Informationen dazu in Kap. 4.2 *Spezifische Interventionsmethoden und -instrumente*).

- Das *Check-In/Check-Out-Programm (CICO)* (Crone et al., 2010) besteht aus einem oder mehreren täglichen Treffen mit einer Mentorin oder einem Moderator (der Lehrperson oder einer anderen erwachsenen Person in der Schule). Normalerweise finden diese Treffen bei der Ankunft der Lernenden (Check-in), während des Tages (jede Unterrichtsstunde wird bewertet) und bevor sie die Schule verlassen (Check-out) statt. Die Treffen dauern zwischen einer und zehn Minuten. Ziel ist es, für jeden Tag Verhaltensziele festzulegen (z. B. mithilfe einer *Daily Report Card*) und am Ende des Tages ein Feedback zu geben. Der Check-out dient auch dazu, die Stärken und Schwächen der Lernenden zu besprechen (z. B. wie sie ihre Ziele erreicht haben oder warum sie nicht erreicht wurden), Alternativen oder Strategien zu erörtern, die sie möglicherweise brauchen, um ihre Ziele am nächsten Tag zu erreichen (dies kann auch am nächsten Tag beim Check-in wieder aufgegriffen werden), zu überprüfen, ob sie alle Materialien für die Hausaufgaben haben, sie zu loben und zu ermutigen und sie daran zu erinnern, das Blatt zu Hause unterschreiben zu lassen, was die Zusammenarbeit mit der Familie erleichtert. Bei diesem Programm gibt es kein System von Privilegien oder Sanktionen; vielmehr ist es die zugrunde liegende Herausforderung (eigene Ziele zu erreichen), die die Motivation der Lernenden unterstützt, ebenso wie das positive Feedback (Lob, positive Bemerkungen usw.). Die Lernenden werden also dabei unterstützt, ihre Ziele ohne Bestrafungslogik zu erreichen (für Hinweise zur Umsetzung siehe pädagogische Ressourcen in Kap. 4 und 5).
- Die Methode *Banking Time* (Pianta & Hamre, 2001; Williford et al., 2017; Neuhauser & Mohr, 2023) ist eine Strategie, um eine positive Beziehung zwischen der Lehrperson und den Schüler:innen mit Schwierigkeiten zu entwickeln. Diese Beziehung wird häufig belastet, wenn Verhaltensprobleme wiederholt auftreten. Der Ansatz basiert auf regelmässigen Treffen (zwei- bis dreimal pro Woche), die etwa zehn bis fünfzehn Minuten dauern. Die Sitzungen werden von den Lernenden geleitet. Die Lehrperson beschränkt sich darauf, Interesse an der vom Kind vorgeschlagenen Aktivität oder dem Spiel zu zeigen und bei Schwierigkeiten verständnisvoll und einfühlend zu reagieren. Dadurch wird eine positive Beziehung gefördert. Diese Strategie ermöglicht es den Lehrpersonen, eine positivere Einstellung gegenüber den Schüler:innen zu entwickeln. Sie erzeugt auch mehr positive Interaktionen zwischen Lernenden und Lehrpersonen, eine engere Beziehung, eine bessere allgemeine Anpassung des Kindes und eine Reduktion von externalisierendem Problemverhalten (Driscoll & Pianta, 2010; Pianta & Hamre, 2001; Williford et al., 2017; siehe dazu Hinweise zu *Banking Time* in Kap. 5.3).

– Für Lernende, bei denen die Gefahr besteht, dass sie die Schule abbrechen, oder die ein Risikoverhalten zeigen (z. B. Substanzkonsum, Schulabsentismus), ist *Mentoring* ein wertvolles Instrument. Mentoring kann in der Schule oder im weiteren Sinne in der Gemeinschaft stattfinden. Diese Praxis hat verschiedene Formen, basiert aber im Allgemeinen auf der Idee, eine erwachsene Bezugsperson zu haben, die ein positives Vorbild, einen Vertrauten oder eine bedeutende Person darstellt. Durch regelmässige und individuelle Treffen in verschiedenen Umfeldern stärkt diese Beziehung das Selbstwertgefühl der Jugendlichen in Schwierigkeiten, und hilft ihnen dabei, Entscheidungen zu treffen und Probleme zu lösen, die ihnen auf ihrem Weg begegnen. Beispiele für Mentoring sind das irische Programm *One Good Adult*[10], das kanadische *Grands Frères/Grandes Sœurs*[11] oder das amerikanische *Check and Connect*[12] (Archambault et al., 2016; Blaya, 2010; Bogard, 2005; Dooley & Fitzpatrick, 2012; Fergusson & Horwood, 2003; Herrera et al., 2013, vgl. dazu auch Kap. 4.2 *Spezifische Interventionsmethoden und -instrumente*).

3.3 Spezifische und intensive Massnahmen

Die auf dieser Ebene vorgeschlagenen Massnahmen zielen darauf ab, die Komplexität, Intensität und Schwere der Verhaltensweisen zu verringern, die von Lernenden mit hohem Risiko gezeigt werden, und bei denen die zuvor genannten Massnahmen unzureichend sind (zwischen 3 und 5 % der Lernenden; Sugai & Horner, 2002). Es handelt sich um Massnahmen, die speziell für einzelne Schüler:innen und ihre Bedürfnisse entwickelt werden. Sie sind bereichsübergreifend (z. B. unter Einbezug von Fachpersonen der Kinderpsychiatrie oder der Kinderpsychologie, der Schulpsychologie, der Pädagogik, der Eltern und möglicherweise von Gleichaltrigen) und müssen in verschiedenen Kontexten implementiert werden, damit sie wirksam sind (z. B. in der Schule und zu Hause) (Bissonnette et al., 2020). Daher ist es für den Erfolg der Massnahmen entscheidend, dass die Lehrpersonen mit den Eltern und anderen Fachpersonen rund um die Lernenden mit Schwierigkeiten zusammenarbeiten. Die Massnahmen werden in einem Interventionsplan oder einem personalisierten Verhaltensplan dokumentiert. Um die Intervention unter Berücksichtigung der Bedürfnisse der Lernenden und der Funktionen ihres Verhaltens optimal auszurichten, muss das Verhalten funktional beurteilt werden[13] (ebd.). Das bedeutet, dass die Funktionen des störenden Verhaltens (z. B. Aufmerksamkeit erlangen oder eine schwierige Aufgabe vermeiden) sowie die Gesamtheit der Umweltfaktoren aufgezeigt werden, die das Auftreten dieses Verhaltens beeinflussen (Vorgeschichte) oder es aufrechterhalten (Wirkung) können (Willaye & Magerotte, 2003). Der Ansatz umfasst die folgenden Schritte (Curonici et al., 2020; Gaudreau, 2017; Goupil, 2021; Hierk et al., 2012):

1. Beschreiben Sie die Probleme und setzen Sie Prioritäten, indem Sie die schädlichen Folgen analysieren (welche Verhaltensweisen schaden den Lernenden und/oder dem Umfeld am meisten?). Definieren und beschreiben Sie dann das problematische Verhalten, an dem vorrangig gearbeitet werden soll, genau und objektiv mit konkreten Beispielen (notieren Sie das Verhalten, aber auch dessen Häufigkeit, Konstanz, Dauer und Intensität, z. B. mithilfe eines Rasters). Beschreiben Sie auch, was gut läuft, z. B unter welchen Umständen sich die Lernenden gut verhalten.
2. Beschreiben Sie die «Vorgeschichte», d. h. den Kontext, in dem das Verhalten auftrat (Umkleidekabine, Klassenzimmer), die Tageszeit (Rückkehr von einer Pause, in der sich das Kind geprügelt hat?), die anwesenden Personen, die Aktivität (folgte das Problemverhalten in dem Moment, in dem es einen Tätigkeitswechsel gab, die Tätigkeit für ihn oder sie zu schwierig wurde, eine dritte Person die Klasse betrat usw.) (Goupil, 2021).

[10] https://jigsaw.ie/what-does-one-good-adult-mean
[11] https://gfgsmtl.qc.ca
[12] http://checkandconnect.umn.edu
[13] Es handelt sich um ein Instrument, das normalerweise von Psycholog:innen und Fachpersonen für Verhaltensforschung verwendet wird. Die Logik des Verfahrens kann jedoch auch von Lehrpersonen genutzt werden, um dem Verhalten von Lernenden einen Sinn zu geben und Handlungsmöglichkeiten zu erörtern (weitere Informationen z. B. unter www.lezape.fr/articles/les-comportements-defis-distinguer-les-symptomes-de-leurs-causes-evaluation-fontionnelle-du-comportement.html).

3. Beschreiben Sie, welche Folgen das Verhalten für die Lernenden hat im Hinblick auf dessen Funktion (z. B. vermeiden oder erreichen sie damit etwas?) und die darauffolgende Verstärkung (z. B. werden sie getadelt? Wurden sie aus der Klasse entfernt?). Es geht also darum, auch die Reaktionen der Lehrpersonen sowie der Peers zu beschreiben, die ein Verhalten beeinflussen können (z. B. indem diese dem problematischen Verhalten Aufmerksamkeit schenken). In diesem Stadium kann eine Tabelle «Vorgeschichte – Verhalten – Folgen» (siehe Goupil, 2021) erstellt werden, in der das Problemverhalten definiert, die funktionalen Zusammenhänge des Verhaltens und seiner Vorgeschichte sowie seine Folgen herausgearbeitet werden.
4. Stellen Sie Hypothesen[14] auf, z. B. über die Funktion des Verhaltens der Lernenden (z. B. dient das Verhalten dazu, eine Aktivität zu vermeiden, oder kann dadurch die Aufmerksamkeit der Peers erlangt werden? Wird das Verhalten genutzt, um mit anderen zu kommunizieren? Tritt das Verhalten auch in ähnlichen oder auch in ganz verschiedenen Situationen und Kontexten auf?). Berücksichtigen Sie dabei auch die Vorgeschichte (was ist vor dem Verhalten passiert?). Anschliessend können die Hypothesen überprüft werden, z. B. durch Gespräche mit den Lernenden oder den Eltern, indem der Kontext verändert wird (Helligkeit, Anzahl der Peers, Art des Stimulus usw.) oder durch neue Beobachtungen. Es ist wichtig, das Geschehen um das Problemverhalten herum insgesamt zu berücksichtigen. Anhand der aufgestellten Hypothesen kann ein Interventionsplan erstellt werden.
5. In Bezug auf die Intervention wird empfohlen, die Voraussetzungen, die in der Vorgeschichte vorlagen, zu verändern, um das problematische Verhalten in Zukunft zu vermeiden (z. B. Übergangszeiten strukturieren und begleiten, wenn das problematische Verhalten während diesen Zeiten auftrat). Wenn es nicht möglich ist, die Merkmale der Vorgeschichte zu verändern, sollte ein Ersatzverhalten definiert werden, das den Bedürfnissen der Lernenden, der Lehrpersonen und der Klasse vorübergehend gerecht wird. Es geht auch darum, das angemessenste Verhalten festzulegen, das die Lernenden letztendlich zeigen sollten, sowie die positive Verstärkung, die angeboten wird, wenn dieses Verhalten gezeigt wird.

Diese funktionale Beurteilung stellt den Kern des Interventionsplans oder des personalisierten Verhaltensplans dar (Bissonnette et al., 2020). Dieses Dokument basiert darauf, dass der Zweck eines Verhaltens verstanden wird. Es enthält die Ziele, die Mittel, um diese Ziele zu erreichen, die Verstärker und die Möglichkeiten, die Fortschritte der Lernenden zu bewerten und zu verfolgen. Es kann auch andere Massnahmen integrieren, wie psychologische Betreuung, schulische Anpassungen oder Anpassungen der Lernziele.

Auch wenn die Interventionen auf dieser Ebene über den Kontext des Klassenzimmers hinausgehen, sind die Lehrpersonen ein wesentlicher Bestandteil des Netzwerks und ihre Zusammenarbeit untereinander ist daher für den Erfolg unerlässlich. Sie sind am besten in der Lage, die Lernenden in der Schule genau zu beobachten, sich einen Überblick über ihre Schwierigkeiten und Ressourcen zu verschaffen und sich über die angewandten Strategien auszutauschen. Es ist daher wichtig, dass die Lehrpersonen eine vertrauensvolle Beziehung zu den Familien der Lernenden aufbauen können und offen dafür sind, sich auszutauschen, und ihre Vorgehensweise gegebenenfalls an die Vorschläge der anderen Fachpersonen anzupassen.

3.4 Krisensituationen

Trotz präventiver und gezielter Massnahmen können Lehrpersonen mit Krisensituationen konfrontiert werden. Im schulischen Kontext beziehen sich diese auf emotionale oder mentale Ausnahmezustände eines Kindes oder Jugendlichen[15], die seine eigene Sicherheit oder diejenige anderer Personen gefährden kann (z. B. wütendes, aggressives Verhalten, starke Unruhe und Erregung) (Baumont et al., 2020). In diesen Situationen «müssen die Lehrpersonen in der Lage sein, bei den ersten Anzeichen von Aggression positiv einzugreifen, um eine Eskalation und den Ausbruch einer grösseren Krise zu verhindern» (ebd., S. 154). Obwohl manche Krisen unerwartet auftreten, gibt es Warnzeichen, die darauf hindeuten, dass

[14] Das Hypothesenbilden und -prüfen ist ein sehr komplexer Prozess. Einige Hinweise dazu finden sich u. a. bei Hövel (2024).

[15] Nach Hendricks et al. (2010) ist die Krise ein Versuch der Lernenden, ein Gleichgewicht zwischen ihren Bedürfnissen und den Einschränkungen der Umwelt aufrechtzuerhalten: Wenn sich ihre persönlichen Ressourcen als unzureichend erweisen, um ihre Situation zu bewältigen, führt dies zu Stress und dieser wiederum zu einem Zustand der Desorganisation.

sich eine Desorganisation anbahnt. Darüber hinaus sind die Phasen nach dem Höhepunkt der Krise ebenso wichtig, um ein Ereignis zu bewältigen. Gaudreau (2019) greift die verschiedenen Phasen des Krisenprozesses sowie die Haltungen und Interventionen auf, die eingesetzt werden können, um sie zu verhindern und bestmöglich zu bewältigen. Die Schritte sowie einige Interventionselemente werden nachfolgend vorgestellt. Für umfassendere Informationen wird jedoch empfohlen, direkt den Artikel von Gaudreau (2019) zu konsultieren, der in Kap. 4.4 *Umgang mit Krisen* verlinkt ist.

1. Die Phase der **Ruhe** (Gleichgewichtssituation mit normalen Reaktionen auf Stressoren): Die Lernenden kooperieren und ihr Verhalten ist akzeptabel. Die Interventionen zielen darauf ab, dieses Gleichgewicht aufrechtzuerhalten. Sie betreffen alle zuvor vorgestellten Präventionsmassnahmen.
2. Das **auslösende Ereignis**: Hierbei handelt es sich um kleine Vorfälle, die Frustration, Angst, Hilflosigkeit oder Aggression bei den Lernenden auslösen (Baumont et al., 2020); z. B. eine Veränderung in der Routine, ein Konflikt mit jemandem, Frustration bei einer ineffizienten Problemlösung. Wenn die Auslöser klar identifiziert werden konnten, bestehen die Interventionen darin, die unerwünschten Auswirkungen zu verhindern. Dies insbesondere durch die Bereitstellung von Hilfsmitteln, mit welchen die Lernenden eine Situation angemessen bewältigen können (vgl. die Strategie der Vorkorrektur bei Kern et al., 2016, zit. nach Gaudreau, 2019, S. 2). Wenn die Krisen durch einen Mangel an sozialen Kompetenzen der Lernenden ausgelöst werden, besteht die Intervention darin, dass die Entwicklung dieser Kompetenzen gefördert wird. Die funktionelle Beurteilung des Verhaltens (wie in Unterkap. 3.3 *Spezifische und intensive Massnahmen* beschrieben) ist ein wertvolles Instrument, um zu verhindern, dass neue Krisen auftreten. Wenn die Lehrperson die Ereignisse, die den Vorfall ausgelöst haben (die Vorgeschichte), und ihre Funktion versteht, kann sie vorausschauend handeln und die Bedingungen oder das Umfeld ändern, um das Verhalten zu verhindern.
3. Die Phase der **Unruhe**: Sie zeigt sich in einer Veränderung des emotionalen Zustands oder der Haltung der Lernenden (z. B. Bewegungen, Hin- und Herpendeln zwischen Engagement und Vermeidung, Vermeidung von Augenkontakt, Rückzug). In dieser Phase spielt das Verhalten der Erwachsenen eine entscheidende Rolle für den weiteren Verlauf und die Entschärfung der Krise (z. B., indem sie Einfühlungsvermögen zeigen und versuchen, das Problem der Lernenden zu erkennen und zu verstehen, oder indem sie Hilfe anbieten oder den Lernenden Zeit und Raum geben, um sich wieder zu sammeln).
4. Die Phase der **Beschleunigung**: Sie kennzeichnet sich durch eine Eskalation von Verhaltensweisen, die sehr unterschiedliche Formen annehmen können (z. B. Trotz, Ungehorsam, Provokation, Vermeidung, Einschüchterung, hartnäckiges Nachfragen). In dieser Phase ist eine ruhige, respektvolle und distanzierte Haltung der Lehrperson wichtig. Es ist auch ratsam, mit den Lernenden wenn möglich getrennt zu sprechen (um ihnen die Blamage vor den Kolleg:innen zu ersparen) und die Intervention zu entpersonalisieren, indem man das Verhalten klar von der Person trennt.
5. Die Phase der **Entspannung**: Die Verhaltensweisen, die auf dem Höhepunkt der Krise beobachtet wurden, nehmen ab. Die Lernenden verhalten sich danach unterschiedlich (z. B. verwirrt, erschöpft, mutlos, verschlossen gegenüber Diskussionen, geneigt, anderen die Schuld für das eigene Verhalten zu geben). In dieser Phase ist es noch zu früh, um mit den Lernenden zu diskutieren. Es ist daher besser, sie an einem Ort zu bringen, an dem sie zur Ruhe kommen oder die eigenen Gefühle fernab der Öffentlichkeit ausleben können.
6. Die Phase der **Erholung**: Die Phase der Ruhe wird wiederhergestellt. Die Auseinandersetzung mit dem Geschehenen ist zu diesem Zeitpunkt möglich und sogar entscheidend, um Rückfälle zu verhindern.

4 Ausgewählte pädagogische Ressourcen (französisch- oder englischsprachig)[16]

4.1 Generelle Ressourcen

- https://www.education.gouv.qc.ca/fileadmin/site_web/documents/education/adaptation-scolaire-services-comp/14_00479_cadre_intervention_eleves_difficultes_comportement.pdf: Leitfaden der Regierung von Quebec zur Intervention bei Lernenden mit Verhaltensschwierigkeiten.
- https://ash-ain.circo.ac-lyon.fr/spip/spip.php?article320: Website des *Service de l'école inclusive du département de l'AIN* mit Ressourcen zur besseren Begleitung von Lernenden mit schwierigem Verhalten.

4.2 Spezifische Interventionsmethoden und -instrumente

- https://grvs06.org/good-behavior-game-gbg: Website mit dem Programm *Good Behavior Game* zur Stärkung der psychosozialen Kompetenzen für Grundschüler:innen (siehe dazu Unterkap. 3.1.1 *Vorbeugende Massnahmen*).
- https://www.pbis.org (Englisch): Website des *Center on Positive Behavioral Intervention & Support* mit Tools, darunter *Check-in/Check-out* (wird in Unterkap. 3.2 *Gezielte Massnahmen* vorgestellt).
- https://desyeuxdansledos.fr/grille-dauto-evaluation-du-comportement-fiche-de-reflexion-sur-son-comportement-cm1-cm2: Selbsteinschätzungsraster und Raster zur Reflexion des eigenen Verhaltens vom Blog *Des yeux dans le dos dos* (Augen im Rücken).
- https://www.mieuxenseigner.ca/boutique/index.php?route=product%2Fproduct&path=5_6&product_id=5368: Raster zur Selbsteinschätzung von Verhaltensweisen auf der Website *MieuxEnseigner*.
- https://assets.ctfassets.net/p0qf7j048i0q/5RIMDBIyWJFOxl3X3r9RrU/bc534b3b388c28efd3a1d924227d8d1e/Anatomy_of_a_School_Behavior_Contract_Understood.pdf (Englisch): Verhaltensvertrag auf der Website des Vereins *Understood*.
- https://dailyreportcardonline.com (Englisch): Interaktives Tool, das Schulfachleuten bei der Entwicklung und Umsetzung der *Daily Report Card* helfen soll (wird in Unterkap. 3.2 *Gezielte Massnahmen* vorgestellt).
- https://ccf.fiu.edu/research/_assets/how_to_establish_a_school_drc.pdf (Englisch): Beispiel für die Einführung der *Daily Report Card* auf der Website des *Center for Children and Families, Florida International University*.
- http://checkandconnect.umn.edu (Englisch): Website des *Institute on Community Integration* der *University of Minnesota*, die der Interventionsmethode *Check and Connect* (vorgestellt in Unterkap. 3.2 *Gezielte Massnahmen*) gewidmet ist und zahlreiche Ressourcen für deren Umsetzung bietet.
- https://www.ctreq.qc.ca/wp-content/uploads/2019/03/Fiche-2019_35-CheckandConnect_fran_finalerevue_AL_10-03-2010-3.pdf: Erläuterungsblatt zur Interventionsmethode *Check and Connect* (in Unterkap. 3.2 *Gezielte Massnahmen* vorgestellt) des *Centre de transfert pour la réussite éducative du Québec* (CTREQ).
- https://www.learnalberta.ca/content/inspb1f/html/4_understandingindividualC.html: Vorstellung der funktionalen Verhaltensbewertung und Bereitstellung von Tools von LearnAlberta.ca.

[16] Dieses Dokument wurde aus dem Französischen übersetzt. Aus diesem Grund sind die unter Kap. 4 genannten Quellen in französischer oder englischer Sprache. In Kap. 5 gibt es zudem eine Sammlung deutschsprachiger pädagogischer Ressourcen.

4.3 Emotion / Emotionale Steuerung

- https://apprendreaeduquer.fr/memo-accueillir-utiliser-les-emotions: Memo in 7 Schritten auf dem Blog *Apprendre à éduquer*, um Emotionen voll und ganz zu begrüssen und sie zu nutzen.
- https://pedagogie.ac-toulouse.fr/documentation/node/478: Artikel auf der Website der Lehrpersonen der *Académie de Toulouse* zum Umgang mit Emotionen in der Schule.
- https://www.edcan.ca/wp-content/uploads/FACTS-ON-ED_EMOTIONREGULATION_FR-2.pdf: Merkblatt des EdCran-Netzwerks und der *University of British Columbia* mit Strategien zur Vermittlung der Emotionsregulation an Lernende der Primar- und Sekundarstufe.

4.4 Umgang mit Krisen

- https://www.researchgate.net/publication/335611162_Comment_prevenir_et_gerer_les_crises_de_maniere_educative: Artikel über Krisenprävention und -management, verfasst von Nancy Gaudreau (2019).

5 Deutschsprachige pädagogische Ressourcen (Auswahl)[17]

5.1 Broschüren und Berichte

- Auffälliges Verhalten – Kanton Luzern Webseite und Bericht mit Umsetzungshilfen für Lehrpersonen, Schulleitungen und Schuldienste, Bildungs- und Kulturdepartement des Kantons Luzern
- Bedarfsanalyse – HfH (Müller & Sigrist, 2019) zum Umgang mit Verhaltensauffälligkeiten in der Schule, enthält eine Übersicht zu spezifischen Präventions- und Interventionsmethoden
- Bericht «Orientierungshilfe zum Umgang mit Unterrichtsstörungen und Verhaltensauffälligkeiten» (2021), inkl. Interventionen auf verschiedenen Ebenen, Amt für Volksschule des Kantons St. Gallen
- Broschüre «Stärkung der Regelschule im Umgang mit Verhaltensauffälligkeiten» (Liesen & Luder, 2012), enthält Materialien für Lehrpersonen (Kindergarten bis Sekundarstufe), Bildungsdirektion des Kantons Zürich
- Ergebnisbericht «Umgang mit Schülerinnen und Schülern mit Verhaltensauffälligkeiten» (Canonica & Joos, 2024), Direktion für Bildung und Kultur des Kantons Luzern
- Schlussbericht «Teilprojekt 3: Umgang mit Schülerinnen und Schülern mit Verhaltensauffälligkeiten» (Luder, Liesen & Kunz, 2017), Ergebnisse zur Erprobung ausgewählter Massnahmen in der Praxis, Pädagogische Hochschule Zürich PHZH

5.2 Internetseiten

- https://www.szh.ch: Internetseite der Stiftung Schweizer Zentrum für Heil- und Sonderpädagogik (SZH) mit verschiedenen Informationen und Umsetzungshilfen für Lehrpersonen zur Unterstützung von Lernenden mit besonderem Bildungsbedarf
- https://www.hfh.ch/institute/institut-fuer-verhalten-sozio-emotionale-und-psychomotorische-entwicklungsfoerderung: Das Institut für Verhalten, sozio-emotionale und psychomotorische Entwicklungsförderung der HfH bietet diverse Informationen und Angebote im Bereich Verhalten und sozio-emotionale Förderung
- https://www.hfh.ch/fachstellen/umgang-mit-verhaltensauffaelligkeiten-und-herausfordernden-situationen: Fachstelle der HfH für Fragen rund um Verhaltensauffälligkeiten, Lernschwierigkeiten und herausfordernde Situationen in der Schule

[17] Die vorliegende Sammlung an deutschsprachigen Materialien und Förderprogrammen erhebt keinen Anspruch auf Vollständigkeit.

- https://www.zg.ch/behoerden/direktion-fur-bildung-und-kultur/schulinfo/schule/umgang-mit-herausforderndem-verhalten: Webseite mit Ergebnissen einer online-Umfrage zu herausforderndem Verhalten im Kanton Zug
- https://berufseinstieg.ph.fhnw.ch/fallvignetten/herausforderndes-verhalten: Fallvignetten für Lehrpersonen zum Umgang mit herausforderndem Verhalten beim Berufseinstieg, PH FHNW
- https://blog.bkd.lu.ch/verhalten-was-passiert-im-schulzimmer/: Blog «Auffälliges Verhalten: Was passiert im Schulzimmer?»

5.3 Internetseiten zu Fördermaterialien und -programmen

- Übersicht empfohlener Präventionsprogramme zu jugendlichem Problemverhalten (Themen Gewalt, Delinquenz, Schulabbruch, Depressionen, Ängste u. a.), entwickelt und laufend aktualisiert vom Landespräventionsrat Niedersachsen
- Mittels der *Methode Banking-Time* (hier auf einer Seite der HfH) investieren die Lehrpersonen in die Beziehung zu ihren Schüler:innen
- Ein «Stimmungsflip» kann helfen, die eigenen Emotionen auszudrücken und zu benennen, Pro Juventute
- Das Programm chili ist ein Training zur Konflikt-Prävention des Schweizerischen Roten Kreuzes und wendet sich an Kinder, Jugendliche, Lehrkräfte und Lehrpersonen
- Denk-Wege ist ein schulisches Präventionsprogramm (Lehrmittel) zur Förderung personaler und sozialer Kompetenzen (Kindergarten bis Mittelstufe).
- Hintz und Hagen (2018) beschreiben in ihrem Beitrag die Check in Check Out Methode (CICO)
- Das *KlasseKinderSpiel* ist eine deutsche Version des *Good Behavior Game* (siehe Kap. 3.1.1 *Vorbeugende Massnahmen*).

5.4 Ausgewählte Fördermaterialien und -programme

Cierpka, M. & Schick, A. (2014). *FAUSTLOS – Grundschule. Ein Curriculum zur Förderung sozial-emotionaler Kompetenzen und zur Gewaltprävention* (3. Aufl.). Hogrefe.

Essau, C. & Conradt, J. (2003). *FREUNDE für Kinder*. Ernst Reinhardt.

Fröhlich-Gildhoff, K., Kerscher-Becker, J. & Fischer, S. (2020). *Prävention und Resilienzförderung in Grundschulen – PRiGS. Ein Förderprogramm* (2., aktual. Auflage). Ernst Reinhardt.

Furman, B. (2013). *Ich schaff's! Spielerisch und praktisch Lösungen mit Kindern finden. – Das 15 Schritte Programm für Eltern, Erzieher und Therapeuten*. Carl Auer.

Gasteiger-Klicpera, B. & Klein, G. (2016). *Das Friedensstifter-Training: Grundschulprogramm zur Gewaltprävention* (3. Aufl.). Ernst Reinhardt.

Hampel, P. & Petermann, F. (2017). *Cool bleiben – Stress vermeiden. Das Anti-Stress-Training für Kinder* (3. Aufl.). Beltz.

Hartke, B. & Vrban, R. (2019). *Schwierige Schüler – 49 Handlungsmöglichkeiten bei Verhaltensauffälligkeiten* (12. Aufl.). Persen.

Hartke, B., Blumenthal, Y., Carnein, O. & Vrban, R. (2014). *Schwierige Schüler – Sekundarstufe. 64 Handlungsmöglichkeiten bei Verhaltensauffälligkeiten 5.–10. Klasse*. Persen.

Hillenbrand, C., Hennemann, T., Hens, S. & Hövel, D. (2018). *Lubo aus dem All! 1 & 2 Klasse. Programm zur Förderung sozial-emotionaler Kompetenzen* (5., durchgesehene Auflage). Ernst Reinhardt.

Kannewischer, S. & Wagner, M. (2011). *FesK Förderung emotional-sozialer Kompetenz*. Ludwig-Maximilians-Universität München.

Omer, H. & Haller, R. (2020). *Raus aus der Ohnmacht. Das Konzept Neue Autorität für die schulische*

Praxis (2., durchgesehene Auflage). Vandenhoeck & Ruprecht GmbH & Co.

Petermann, F. & Petermann, U. (2023). *Training mit aggressiven Kindern* (14., überarbeitete Aufl.). Beltz.

Petermann, F., Koglin, U., v. Marées, N. &. Petermann, U. (2019). *Verhaltenstraining in der Grundschule: Ein Programm zur Förderung emotionaler und sozialer Kompetenzen* (3. überarbeitete Aufl.). Hogrefe.

Petermann, F., Natzke, H., Gerken, N. & Walter, H.-J. (2016). *Verhaltenstraining für Schulanfänger: Ein Programm zur Förderung emotionaler und sozialer Kompetenz* (4., aktualisierte Aufl.). Hogrefe.

Roth, I. & Reichle, B. (2008). *Prosoziales Verhalten lernen. «Ich bleibe cool!» – ein Trainingsprogramm für die Grundschule*. Beltz.

Anhang

Definition von Verhaltensstörungen gemäss DSM-5

Störung mit Oppositionellem Trotzverhalten

Die Symptome der *Störung mit Oppositionellem Trotzverhalten* lassen sich in drei Kategorien einteilen: 1) eine ärgerliche/gereizte Stimmung (eine Person wird schnell wütend, ist häufig reizbar oder lässt sich leicht ärgern, ist häufig verärgert und beleidigt); 2) streitsüchtiges/trotziges Verhalten (streitet sich häufig mit Autoritätspersonen, widersetzt sich häufig aktiv den Anweisungen von Autoritätspersonen oder Regeln und weigert sich, diese zu befolgen, verärgert andere häufig absichtlich, schiebt häufig die Schuld für eigene Fehler oder Fehlverhalten auf andere); und 3) Rachsucht (war boshaft oder rachsüchtig, mindestens zweimal in den vergangenen 6 Monaten (APA, 2018, S. 635).

Intermittierende Explosible Störung

Das Hauptmerkmal der *Intermittierenden Explosiblen Störung* ist das Auftreten von wiederholten Verhaltensausbrüchen, da die Kontrolle über aggressive Impulse verloren geht. Die Ausbrüche manifestieren sich anhand von verbaler Aggression (z. B. Wutausbrüche, Schimpfen, verbale Streitereien) oder körperlicher Aggression gegenüber Gegenständen, Tieren oder anderen Personen. «Das Ausmass der Aggressivität, das in den wiederholten Ausbrüchen zum Ausdruck kommt, steht in grobem Missverhältnis zur jeweiligen Provokation oder anderen vorausgegangenen psychosozialen Belastungen.» (APA, 2018, S. 640)

Störung des Sozialverhaltens

Bei der *Störung des Sozialverhaltens* liegt ein repetitives und anhaltendes Muster vor, durch das die grundlegenden Rechte anderer oder wichtige altersentsprechende gesellschaftliche Normen oder Regeln verletzt werden (APA, 2018, S. 645). Die Verhaltensweisen werden in folgende Kategorien eingeteilt: 1) Aggressives Verhalten gegenüber Menschen und Tieren (z. B. schikaniert, bedroht oder schüchtert andere häufig ein, beginnt häufig Schlägereien); 2) Zerstörung von Eigentum (z. B. vorsätzliche Brandstiftung mit der Absicht, einen schweren Schaden zu verursachen); 3) Betrug oder Diebstahl (z. B. Einbruch in eine fremde Wohnung, ein Gebäude oder ein Auto, häufiges Lügen, um sich Güter oder Vorteile zu verschaffen); sowie 4) schwere Regelverstösse (z. B. häufiges Wegbleiben über Nacht trotz elterlichem Verbot und unter dem Alter von 13 Jahren, häufiges Schulschwänzen) (ebd., S. 645–646). Weiter definiert das DSM-5 Spezifikationen, die Kinder und Jugendlichen zeigen können, wenn zusätzlich zur Störung des Sozialverhaltens auch eine *Reduzierte Prosoziale Emotionalität* vorliegt: Mangel an Reue oder Schuldbewusstsein (eine Person fühlt sich nicht schlecht oder schuldig, wenn sie etwas falsch macht), Gefühlskälte resp. Mangel an Empathie (beachtet oder interessiert sich nicht für die Gefühle von anderen), Gleichgültigkeit gegenüber eigener Leistung (zeigt keine Besorgnis bei schlechter/problematischer Leistung in Schule, Arbeit oder bei anderen wichtigen Aktivitäten) sowie oberflächlicher oder mangelnder Affekt (drückt keine Gefühle aus, zeigt anderen gegenüber keine Emotionen) (ebd., S. 646–647).

Mit Verhaltensstörungen einhergehende Störungen (Komorbiditäten)

Kinder mit einer Aufmerksamkeitsdefizitstörung mit oder ohne Hyperaktivität (AD[H]S) zeigen oft hyperaktives und impulsives Verhalten, weshalb es oft mit unterschiedlichen Verhaltensstörungen verknüpft wird (vgl. z. B. Gagnon et al., 2014). Dieses Verhalten erfüllt in der Regel jedoch nicht die Kriterien einer Störung des Sozialverhaltens (vgl. APA, 2018, S. 653). Ebenso weist fast die Hälfte der Jugendlichen mit Verhaltensstörungen gleichzeitig andere Symptome oder eine andere Diagnose auf, insbesondere depressive Störungen und/oder Angststörungen. Depressionen und Angststörungen sollen besonders bei Mädchen mit Verhaltensstörungen stark ausgeprägt sein (Fairchild et al., 2019).

Prävalenz von Verhaltensstörungen

Die Störung mit Oppositionellem Trotzverhalten bezieht sich auf Verhaltensweisen, die in geringem Masse bei den meisten Kindern und Jugendlichen im Laufe ihrer Entwicklung zu beobachten sind. Im

Gegensatz dazu umfassen Verhaltensstörungen Verhaltensweisen, die nur bei einer Minderheit von ihnen zu beobachten sind (Dumas, 2013). Dies spiegelt sich teilweise in den Ergebnissen der Metaanalyse von Polanczyk et al. (2015) wider, die eine weltweite Prävalenz von 3,6 % für Störungen mit oppositionellem Verhalten und 2,1 % für Verhaltensstörungen bei Kindern und Jugendlichen feststellt. Das DSM-5-TR berichtet für diese beiden diagnostischen Entitäten recht ähnliche Prävalenzraten in der Bevölkerung: Für Störungen mit oppositionellem Verhalten liegen sie zwischen 1 % und 11 % und für Verhaltensstörungen zwischen 2 % und 10 % (APA, 2022). Diese Bandbreite erklärt sich dadurch, dass die soziale Ausprägung der Störung ihre Erscheinungsformen von Kontext zu Kontext erheblich beeinflusst, dass die diagnostischen Kriterien in den einzelnen Untersuchungen nicht immer gleich angewandt werden und dass sie sich in den letzten Jahrzehnten erheblich verändert haben.

Literaturverzeichnis

APA [American Psychiatric Association] (2018). *Diagnostisches und Statistisches Manual Psychischer Störungen DSM-5®*. Deutsche Ausgabe herausgegeben von P. Falkai und H.-U. Wittchen, mitherausgegeben von M. Döpfner, W. Gaebel, W. Maier, W. Rief, H. Sass und M. Zaudig. Hogrefe.

APA [American Psychiatric Association] (2022). *DSM-5-TR™ : Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders* (5th ed.). American Psychiatric Association.

Archambault, J. & Chouinard, R. (2009). *Vers une gestion éducative de la classe* (3e éd.). Gaëtan Morin Éditeur.

Archambault, I., Janosz, M., Pascal, S., Lecoq, A., Goulet, M. & Christenson, S. L. (2016). Évaluation de l'efficacité du programme d'intervention Check and Connect à l'école primaire. *Revue de psychoéducation, 45* (2), 343–369. https://doi.org/10.7202/1039053ar

Baumont, C., Sanfaçon, C. & Massé, L. (2020). La prévention et la gestion de crise. In L. Massé, N. Desbiens & C. Lanaris (Eds.), *Les troubles du comportement à l'école* (3e éd., pp. 153–168). Chenelière Éducation.

Beelmann, A. & Raabe, T. (2007). *Dissoziales Verhalten von Kindern und Jugendlichen.* Hogrefe.

Benarous, X., Consoli, A., Raffin, M. & Cohen, D. (2014). Abus, maltraitance et négligence : prévention et principes de prise en charge. *Neuropsychiatrie de l'Enfance et de l'Adolescence*, *62* (5), 313–325. https://doi.org/10.1016/j.neurenf.2014.04.010

Bergman, L. R., Andershed, H. & Andershed, A. K. (2009). Types and continua in developmental psychopathology: Problem behaviors in school and their relationship to later antisocial behavior. *Development and Psychopathology, 21* (3), 975–992. https://doi.org/10.1017/S0954579409000522

BFS/OFS (Bundesamt für Statistik/Office fédéral de la statistique) (2020). *Statistique de la pédagogie spécialisée. Année scolaire 2018/19*. Neuchâtel. https://dam-api.bfs.admin.ch/hub/api/dam/assets/14776869/master

Bissonnette, S., Bouchard, C., St-Georges, N., Gauthier, C. & Bocquillon, M. (2020). Un modèle de réponse à l'intervention (RàI) comportementale: le soutien au comportement positif (SCP). *Enfance en difficulté, 7*, 131–152. https://doi.org/10.7202/1070386ar

Bissonnette, S., Gauthier, C. & Castonguay, M. (2016). *L'enseignement explicite des comportements. Pour une gestion efficace des élèves en classe et dans l'école.* Chenelière Éducation.

Blaya, C. (2010). *Décrochages scolaires. L'école en difficulté.* De Boeck.

Bless, G. (2021). Les effets de l'intégration scolaire : esquisse d'une carte du savoir. In G. Pelgrims, T. Assude & J.-M. Perez (Éds.). *Transitions et transformations sur les chemins de l'éducation inclusive* (pp. 21–39). Edition SZH/CSPS. https://ojs.szh.ch/b/article/view/15/9

Bogard, K. L. (2005). Affluent adolescents, depression, and drug use: the role of adults in their lives. *Adolescence*, *40* (158), 281–306. https://pubmed.ncbi.nlm.nih.gov/16114592

Bowman-Perrott, L., Burke, M. D., de Marin, S., Zhang, N. & Davis, H. (2015). A Meta-Analysis of Single-Case Research on Behavior Contracts: Effects on Behavioral and Academic Outcomes Among Children and Youth. *Behavior Modification*, *39* (2), 247–269. https://doi.org/10.1177/0145445514551383

Cicchetti, D. & Rogosch, F. A. (1996). Equifinality and multifinality in developmental psychopathology. *Development and psychopathology*, *8* (4), 597–600. https://doi.org/10.1017/S0954579400007318

Cicchetti, D. & Toth, S. L. (2009). The past achievements and future promises of developmental psychopathology: The coming of age of a discipline. *Journal of Child Psychology and Psychiatry, and allied disciplines*, *50* (1–2), 16–25. https://doi.org/10.1111/j.1469-7610.2008.01979.x

Crone, D. A., Hawken, L. S. & Horner, R. H. (2010). *Responding to problem behavior in schools: The Behavior Education Program* (2nd ed.). Guilford Press.

Curonici, C., Joliat, F. & McCulloch, P. (2020). *Des difficultés scolaires aux ressources de l'école : un modèle de consultation systémique pour psychologues et enseignants* (2e éd.). De Boeck Supérieur.

Dooley, B. A. & Fitzpatrick, A. (2012). *My World Survey: National Study of Youth Mental Health in Ireland*. Headstrong and UCD School of Psychology. http://www.ucd.ie/t4cms/MyWorldSurvey.pdf

Driscoll, K. C. & Pianta, R. C. (2010). Banking time in Head Start: Early efficacy of an intervention designed to promote supportive teacher-child relationships. *Early Education and Development, 21* (1), 38–64. https://doi.org/10.1080/10409280802657449

Dumas, J. E. (2013). *Psychopathologie de l'enfant et de l'adolescent* (4e éd., revue et augmentée). De Boeck supérieur.

Dumas, J. E. (2000). *L'enfant violent. Le connaitre, l'aider, l'aimer*. Bayard.

Dupont, H. (2018). Quelle expérience pour les élèves présentant des troubles du comportement et orientés vers une scolarité spécialisée ? Une comparaison France–Wallonie. *Alter*, *12* (1), 1–12. https://doi.org/10.1016/j.alter.2017.12.001

Durlak, J. A., Mahoney, J. L., & Boyle, A. E. (2022). What we know, and what we need to find out about universal, school-based social and emotional learning programs for children and adolescents: A review of meta-analyses and directions for future research. *Psychological Bulletin, 148*, 765–782. https://doi.org/10.1037/bul0000383

Edwards, R. C. & Hans, S. L. (2015). Infant risk factors associated with internalizing, externalizing, and co-occurring behavior problems in young children. *Developmental Psychology, 51* (4), 489–499. https://doi.org/10.1037/a0038800

Egron, B. & Sarazin, S. (2018). *Troubles du comportement en milieu scolaire*. Retz.

Fairchild, G., Hawes, D. J., Frick, P. J., Copeland, W. E., Odgers, C. L., Franke, B., Freitag, C. M. & De Brito, S. A. (2019). Conduct disorder. *Nature Reviews Disease Primers*, *5* (43), 1–25. https://doi.org/10.1038/s41572-019-0095-y

Farmer, T. W., Gatzke-Kopp, L. M., Lee, D. L., Dawes, M. & Talbott, E. (2016). Research and policy on disability: Linking special education to developmental science. *Policy Insights From the Behavioral and Brain Sciences, 3 (*1), 138–145. https://doi.org/10.1177/2372732215624217

Fergusson, D. M. & Horwood, L. J. (2003). Resilience to childhood adversity. Results of a 21-year study. In S. S. Luthar (Ed.), *Resilience and vulnerability: Adaptation in the context of childhood adversities* (pp. 130–155). Cambridge University Press. https://doi.org/10.1017/CBO9780511615788.008

Friend, M. & Cook, L. (2003). *Interactions: collaboration skills for school professionals* (4th ed.). Allyn & Bacon.

Gagnon, C., Boisjoli, R., Gendreau, P. & Vitaro, F. (2014). Le trouble oppositionnel avec provocation et le trouble des conduites. In L. Massé (Ed.), *Les troubles du comportement à l'école : Prévention, évaluation et intervention* (pp. 17–27) (2e éd.). Gaëtan Morin.

Gallagher, A. M., Updegraff, K. A., Padilla, J. & McHale, S. M. (2018). Longitudinal associations between sibling relational aggression and adolescent adjustment. *Journal of Youth and Adolescence*, *47* (10), 2100–2113. https://doi.org/10.1007/s10964-018-0871-0

Gäng-Pacifico, D. (2020). Les effets de l'apprentissage socio-émotionnel sur les troubles émotionnels et comportementaux. *Revue suisse de pédagogie spécialisée*, *10* (3), 26–33. www.szh-csps.ch/r2020-09-03

Gaudreau, N. (2011). La gestion des problèmes de comportement en classe inclusive : pratiques efficaces. *Éducation et francophonie, 39* (2), 122–144. https://doi.org/10.7202/1007731ar

Gaudreau, N. (2017). *Gérer efficacement sa classe. Les cinq ingrédients essentiels*. PUQ.

Gaudreau, N. (2019). Comment prévenir et gérer les crises de manière éducative ? *Foucade*, *19* (2), 110–113. https://www.researchgate.net/publication/335611162

Gaudreau, N., Verret, C., Massé, L. & Nadeau, M.-F. (2018). *Conditions de réussite de l'inclusion scolaire pour les élèves présentant des difficultés de comportement au secondaire*. Réseau d'information pour la réussite éducative [RIRE]. https://rire.ctreq.qc.ca/conditions-de-reussite-de-linclusion-scolaire-pour-les-eleves-presentant-des-difficultes-de-comportement-au-secondaire

Gauthier, C., Bissonnette, S., Richard, M. & Castonguay, M. (2013). *Enseignement explicite et réussite des élèves. La gestion des apprentissages*. De Boeck.

Gay, P. & Genoud, P. A. (2020). Quelles compétences émotionnelles protègent des différentes dimensions du burnout chez les enseignants du primaire ? *Recherches en éducation, 41,* 74–91. https://doi.org/10.4000/ree.572

Gentile, D. A. & Bushman, B. J. (2012). Reassessing media violence effects using a risk and resilience approach to understanding aggression. *Psychology of Popular Media Culture, 1* (3), 138–151. https://doi.org/10.1037/a0028481

Goupil, G. (2021). *Les élèves en difficulté d'adaptation et d'apprentissage* (5e éd.). Chenelière Éducation.

Gremion, L. & Monney, C. (2021). *Analyse de situations de perturbation scolaire dans les cantons romands. Questionnements, récurrences, variations et dispositifs de réponse*. CIIP. https://edudoc.ch/record/220813/files/CIIP_mandat_analyse_situations_perturbation.pdf

Hartke, B., Blumenthal, Y., Carnein, O. & Vrban, R. (2020). *Schwierige Schüler – Förderschule: 84 Handlungsmöglichkeiten bei Verhaltensauffälligkeiten und sonderpädagogischem Förderbedarf* (3. Aufl.). Persen.

Hattie, J. (2009). *Visible learning. A synthesis of over 800 meta-analyses relating to achievement*. Routledge.

Hendricks, J. E., McKean, J. B. & Gillespie-Hendricks, C. (2010). *Crisis Intervention: Contemporary Issues for On-Site Interveners* (4e ed.). Charles C. Thomas Publisher.

Herrera, C., DuBois, D. L. & Grossman, J. B. (2013). *The Role of Risk: Mentoring Experiences and Outcomes for Youth with Varying Risk Profiles, Executive Summary*. A Public/Private Ventures project distributed by MDRC.

Hierk, T., Coleman, C. & Weber, C. (2012). *La pyramide des interventions sur le comportement* : Guider chaque élève vers la réussite scolaire. Chenelière Éducation.

Hillenbrand, C. (2008). *Einführung in die Pädagogik bei Verhaltensstörungen* (4. Aufl.). UTB Reinhardt.

Hövel, D. C. (2024). Diagnose-Förderprozess. In D. C. Hövel, C. Schellenberg, P.-C. Link & O. Gasser-Haas (Hrsg.), *Sozial-emotionales Lernen. Pädagogik sozial-emotionaler Entwicklungsförderung* (S. 173–183). Edition SZH/CSPS.

Hövel, D., Hennemann, T. & Rietz, C. (2019). Meta-Analyse programmatischer-präventiver Förderung der emotionalen und sozialen Entwicklung in der Grundschule. *Emotionale und Soziale Entwicklung (ESE) in der Pädagogik der Erziehungshilfe, 1*, 38–55. https://doi.org/10.25656/01:25182

Hövel, D., Nideröst, M., Röösli, P., Schmidt, B., Schabmann, A. & Hennes, A.-K. (2023). Diagnostik in den Bereichen Verhalten und Erleben: Pädagogische Standards zur Feststellung von Förderbedarf. *Schweizerische Zeitschrift für Heilpädagogik, 29*, 8–14. https://doi.org/10.57161/z2023-08-02

Hövel, D. C., Schellenberg, C., Link, P.-C. & Gasser-Haas, O. (Hrsg.) (2024b). *Sozio-emotionales Lernen. Pädagogik sozio-emotionaler* Entwicklungsförderung. Edition SZH/CSPS.

Hövel, D. C., Solenthaler, A., Krauss, A., Link, P.-C. & Sticca, F. (2024a). Mehrstufige Förderung am Beispiel des «Schoolwide Positive Behaviour Support» SWPBS. In D. C. Hövel, C. Schellenberg, P.-C. Link

& O. Gasser-Haas (Hrsg.), *Sozio-emotionales Lernen. Pädagogik sozio-emotionaler Entwicklungsförderung* (S. 63–77). Edition SZH/CSPS.

Huber, C. (2011). Lehrerfeedback und soziale Integration. Wie soziale Referenzierungsprozesse die soziale Integration in der Schule beeinflussen könnten. *Empirische Sonderpädagogik, 1*, 20–36. https://www.psychologie-aktuell.com/fileadmin/download/esp/1-2011_20110519/huber.pdf

Iznardo, M., Rogers, M. A., Volpe, R. J., Labelle, P. R. & Robaey, P. (2017). The effectiveness of daily behavior report cards for children with ADHD: A meta-analysis. *Journal of Attention Disorders*, *24* (12), 1623–1636. https://doi.org/10.1177/1087054717734646

Kannewischer, S. & Wagner, M. (2011). *FesK Förderung emotional-sozialer Kompetenz. Handreichung zur Förderung emotional-sozialer Kompetenz im Unterricht bei Kindern mit dem Förderschwerpunkt geistige und sozial-emotionale Entwicklung in den Jahrgangsstufen 3 bis 6*. Ludwig-Maximilians-Universität München.

Kauffman, J. M. & Landrum, T. J. (2018). *Characteristics of Emotional and Behavioral Disorders of Children and Youth* (11th Edition). Pearson.

Koglin, U. & Petermann, F. (2013). *Verhaltenstraining im Kindergarten. Ein Programm zur Förderung emotionaler und sozialer Kompetenzen* (2., überarbeitete Auflage). Hogrefe.

Krotenberg, A. & Lambert, E. (2012). *Scolarité et troubles du comportement. Des solutions pour enseigner !* Champ social.

Krug, E. G., Dahlberg, L. L., Mercy, J. A., Zwi, A. B. & Lozano, R. (2002). The world report on violence and health. *The Lancet, 360* (9339), 1083–1088. https://doi.org/10.1016/S0140-6736(02)11133-0

Landrum, T. J. (2017). Emotional and behavioral disorders. In J. M. Kauffman, D. P. Hallahan & P. Cullen Pullen (Eds.), *Handbook of special education* (pp. 312–324). Routledge.

Liesen, C. & Luder, R. (2009). *Literaturanalyse zum Forschungsstand im Bereich der integrativen und separativen schulischen Förderung von Schülerinnen und Schülern mit Verhaltensauffälligkeiten. Schlussbericht.* Volksschulamt des Kantons Zürich.

Liesen, C. & Luder, R. (2011). Forschungsstand zur integrativen und separativen schulischen Förderung von Schülerinnen und Schülern mit Verhaltensauffälligkeiten. *Schweizerische Zeitschrift für Heilpädagogik, 17* (9), 11–18.

Macrì, S., Zoratto, F., Chiarotti, F. & Laviola, G. (2018). Can laboratory animals violate behavioural norms? Towards a preclinical model of conduct disorder. *Neuroscience & Biobehavioral Reviews, 91*, 102–111. https://doi.org/10.1016/j.neubiorev.2017.01.047

Maggin, D. M., Wehby, J. H., Farmer, T. W. & Brooks, D. S. (2016). Intensive interventions for students with emotional and behavioral disorders: Issues, theory, and future directions. *Journal of Emotional and Behavioral Disorders, 24 (*3), 127–137. https://doi.org/10.1177/1063426616661498

Maheu, E. (2017). *Sanctionner sans punir : dire les règles pour vivre ensemble*. Chronique sociale.

Massé, L., Lanaris, C., Nadeau, M.-F., Bégin, J.-Y., Bluteau, J., Verret, C. & Baudry, C. (2020). Les difficultés d'adaptation socioaffectives et comportementales, In L. Massé, N. Desbiens & C. Lanaris, C. (Éds.), *Les troubles du comportement à l'école* (pp. 5–36) (3e éd.). Chenelière Éducation.

MEESR [Ministère de l'Éducation, de l'Enseignement Supérieur et de la Recherche] (2015). *Cadre de référence et guide à l'intention du milieu scolaire. L'intervention auprès des élèves ayant des difficultés de comportement*. MEESR.
www.education.gouv.qc.ca/fileadmin/site_web/documents/education/adaptation-scolaire-services-comp/14_00479_cadre_intervention_eleves_difficultes_comportement.pdf

Neuhauser, A. & Mohr, L. (2023). Banking Time: Wirksamkeit einer beziehungsorientierten Intervention bei auffälligem Verhalten. *Schweizerische Zeitschrift für Heilpädagogik, 29* (04), 40–49.

https://doi.org/10.57161/z2023-04-07

Nolan, V. (2023a). Eine Schule für alle? *Das Schweizer ElternMagazin Fritz+Fränzi,* 2, 10–23. https://www.fritzundfraenzi.ch/schule/eine-schule-fuer-alle

Nolan, V. (2023b). «Wir haben das gesunde Mass verloren» [Interview]. *Das Schweizer ElternMagazin Fritz+Fränzi,* 2, 34–35. https://www.fritzundfraenzi.ch/schule/wir-haben-das-gesunde-mass-verloren

Paré, M. & Trépanier, N. S. (2010). La consultation en milieu scolaire : soutenir l'enseignant de la classe ordinaire. In N. S. Trépanier & M. Paré (Eds.), *Des modèles de service pour favoriser l'intégration scolaire* (pp. 79–102). Presses de l'Université du Québec.

Petermann, F., Natzke, H., Gerken, N. & Walter, H.-J. (2016). *Verhaltenstraining für Schulanfänger. Ein Programm zur Förderung emotionaler und sozialer Kompetenzen* (4., aktualisierte Auflage). Hogrefe.

Pianta, R. C. & Hamre, B. (2001). *Banking Time. Preschool Relationship Enhancement Project. Pre-K Manual*. The Center for Advanced Study of Teaching and Learning [CASTL]. http://www.lookconsultation.org/resources/BankingTime-Resource1.pdf

Pinheiro, P. S. (2006). *World report on violence against children*. United Nations.

Plante, I. & Bélanger, J. (2011). Les troubles de comportement externalisés : de l'étiologie à l'intervention différentielle. *Le Bulletin Du CRIPFE, 18* (3), 12–15.

Platt, B., Kadosh, K. C., & Lau, J. Y. (2013). The role of peer rejection in adolescent depression. *Depression and anxiety*, *30* (9), 809–821. https://doi.org/10.1002/da.22120

Polanczyk, G. V., Salum, G. A., Sugaya, L. S., Caye, A. & Rohde, L. A. (2015). Annual research review: A meta-analysis of the worldwide prevalence of mental disorders in children and adolescents. *Journal of Child Psychology and Psychiatry and Allied Disciplines*, *56* (3), 345–365. https://doi.org/10.1111/jcpp.12381

Prairat, E. (2004). Réflexions sur la sanction dans le champ de l'éducation. *La lettre de l'enfance et de l'adolescence, 57* (3), 31–44. https://doi.org/10.3917/lett.057.0031

Prairat, E. (2021). *La sanction en éducation*. Coll. Que sais-je ? PUF.

Pretis, M., & Dimova, A. (2016). Resilienzprozesse bei hochbelasteten Kindern psychisch kranker Eltern. *Kindheit und Entwicklung, 25*, 68–76. https://doi.org/10.1026/0942-5403/a000191

Richard, S., Gay, P. & Gentaz, É. (2021). Pourquoi et comment soutenir le développement des compétences émotionnelles chez les élèves âgés de 4 à 7 ans et chez leur enseignant.e ? Apports des sciences cognitives. *Raisons Éducatives, 25*, 261–287. https://doi.org/10.3917/raised.025.0261

Robbes, B. (2016). L'autorité enseignante – Approche clinique. Nîmes : Champ Social Éditions.

Sameroff, A. (2009). The transactional model. In A. Sameroff (Ed.), *The transactional model of development: How children and contexts shape each other* (pp. 3–21). American Psychological Association. https://doi.org/10.1037/11877-001

Schürch, V. (2018). *Cognitions sociales, émotions et intentions d'agir d'étudiants à l'enseignement à l'égard de l'intégration scolaire d'élèves présentant des difficultés de comportement* [Thèse de doctorat, Université de Lausanne]. Serveur académique lausannois [SERVAL]. https://serval.unil.ch/notice/serval:BIB_23B781125BA5

Schürch, V. (2020). Les difficultés de comportement : un changement de perspective, *Revue suisse de pédagogie spécialisée*, *10* (3), 13–17. https://szh-csps.ch/r2020-09-01

Seligman, M. E. P. (1972). Learned Helplessness. *Annual Review of Medicine, 23*, 407–412. https://doi.org/10.1146/annurev.me.23.020172.002203

Seligman, M. E. P. (1975). *Helplessness*. Freeman.

Skrivan Von Fellenberg, A. & Benoit, V. (2022, septembre). *Sanction au secondaire I : Étude exploratoire sur un dispositif visant la réactivation du lien social* [communication]. Congrès annuel de la Société Suisse pour la Recherche en Éducation (SSRE 2022), Lausanne, Suisse. http://hdl.handle.net/20.500.12162/6227

Squillaci, M. & Benoit, V. (2021). Role of Callous and Unemotional (CU) Traits on the Development of Youth with Behavioral Disorders: A Systematic Review. *International Journal of Environmental Research and Public Health,18* (9), 4712. https://doi.org/10.3390/ijerph18094712

Sugai, G. & Horner, R. (2002). The Evolution of Discipline Practices: School-Wide Positive Behavior Supports. *Child & Family Behavior Therapy, 24* (1–2), 23–50. https://doi.org/10.1300/J019v24n01_03

Sutherland, K. S., Singh, N. N., Sutherland, K. S., Conroy, M. & Stichter, J. P. (2004). Learned helplessness and students with emotional or behavioral disorders: Deprivation in the classroom. *Behavioral Disorders*, *29* (2), 169–181. https://doi.org/10.1177/019874290402900 20

Verret, C., Gaudreau, N., Nadeau, M.-F. & Massé, L. (2019). *Conditions de réussite et obstacles à l'inclusion scolaire des élèves présentant des difficultés comportementales au primaire*. Réseau d'information pour la réussite éducative [RIRE]. https://rire.ctreq.qc.ca/conditions-de-reussite-et-obstacles-a-linclusion-scolaire-des-eleves-presentant-des-difficultes-comportementales-au-primaire

Violence Prevention Alliance (2012). *Global campaign for violence prevention: Plan of action for 2012–2020*. OMS/WHO.

Wang, P. W., Hsiao, R. C., Chen, L. M., Sung, Y. H., Hu, H. F. & Yen, C. F. (2019). Associations between callous-unemotional traits and various types of involvement in school bullying among adolescents in Taiwan. *Journal of the Formosan Medical Association*, *118* (1), 50–56. https://doi.org/10.1016/j.jfma.2018.01.003

Wettstein, A., Jenni, G., Schneider, S., Kühne, F., grosse Holtforth, M. & La Marca, R. (2023). Teachers' perception of aggressive student behavior through the lens of chronic worry and resignation, and its psychophysiological stress consequences. An observational study. *Social Psychology of Education, 26,* 1181–1200. https://doi.org/10.1007/s11218-023-09782-2

WHO [World Health Organization] (2024) *ICD-11 for Mortality and Morbidity Statistics (Version 01/2024).* https://icd.who.int/browse/2024-01/mms/en

Willay, E. & Magerotte, G. (2003). L'évaluation fonctionnelle du comportement. In M. J. Tassé & D. Morin (Eds.), *La déficience intellectuelle* (pp. 244–264). Gaëtan Morin.

Williford, A. P., LoCasale-Crouch, J., Whittaker, J. V., DeCoster, J., Hartz, K. A., Carter, L. M., Wolcott, C. S. & Hatfield, B. E. (2017). Changing teacher–child dyadic interactions to improve preschool children's externalizing behaviors. *Child development, 88* (5), 1544–1553. https://doi.org/10.1111/cdev.12703

Zych, I., Ttofi, M. M. & Farrington, D. P. (2016). Empathy and callous–unemotional traits in different bullying roles: A systematic review and meta-analysis. *Trauma, Violence, & Abuse*, *20* (1), 3–21. https://doi.org/10.1177/1524838016683456