

Potsdamer Zentrum für empirische Inklusionsforschung (ZEIF), 2016, Nr. 2

## Effektive Förderung emotionaler und sozialer Kompetenzen in der Grundschule mit Lubo aus dem All!



*Dennis Hövel*

*Universität zu Köln*



*Thomas Hennemann*

*Universität zu Köln*

**Zusammenfassung:** Der Beitrag thematisiert die Bedeutung manualisierter Präventionsprogramme zur Förderung emotionaler und sozialer Kompetenzen im Kontext übergeordneter Bildungsziele. Zunächst wird das Programm „Lubo aus dem All!“ in seinen Inhalten und methodisch-didaktischen Möglichkeiten sowie dem Transfer der Trainingsinhalte in den Schulalltag vorgestellt. Abschließend werden die vier zum Programm vorliegenden Studien kurz vorgestellt und Implikationen für die Praxis diskutiert: Das Theoriewissen und der Alltagstransfer der Lehrperson ist maßgeblich für die Wirksamkeit des Programms mitverantwortlich.

**Schlagwörter:** Prävention, Lubo aus dem All!, sozial-kognitive Informationsverarbeitung, Gefühls- und Verhaltensstörungen.

**Abstract:** The article discusses the importance of manualized prevention programs to promote emotional and social skills in context overarching educational goals. The program "Lubo aus dem All!" is presented and described the content and teaching methodology possibilities for transferring the program elements into school day. Finally the four present studies of the program are imagine and discuss implications for practice: The theory of knowledge and the daily transfer of the teachers is substantially responsible for the effectiveness of the program.

**Keywords:** prevention, Lubo aus dem All!, social-cognitive information processing, emotional and behavioural disorders

## Problemstellung

Lehrpläne und Richtlinien für die Primarstufe formulieren in vergleichbarer Weise folgendes übergreifendes Bildungsziel: „Kinder und Jugendliche zu unterstützen, sich die Welt zunehmend eigenständiger zu erschließen, tragfähige Wertvorstellungen im Sinne der demokratischen Grundordnung zu gewinnen und dadurch Urteils- und Handlungsfähigkeit zu entwickeln“ (MSW-NRW, 2012, S. 14). Explizit lassen sich hierzu z.B. Zielformulierungen aus dem Bereich der emotionalen und sozialen Entwicklung wie Gefühle benennen können, Gefühle anderer wahrnehmen und auf sie angemessen reagieren zu können, Konfliktlösungen anstreben (ebd.) in den unterschiedlichen Lehrplänen wiederfinden. Die präventive Förderung emotionaler und sozialer Kompetenzen kann daher als eines der zentralen Bildungs- und gleichzeitig Erziehungsziele der (Grund-)Schule angesehen werden.

Insbesondere vor dem Hintergrund von ca. einem Fünftel aller Kinder in Deutschland, die Symptome einer psychischen Auffälligkeit bzw. psychosozialen Belastung zeigen (Höllig et al., 2014) - in der Gruppe mit niedrigem sozioökonomischen Status sind dies sogar rund ein Drittel aller Kinder (ebd.) - fällt dem Eingangs formulierten übergreifenden Bildungsziel eine prominente Rolle zu.

Die explizite Förderung emotionaler und sozialer Kompetenzen stellt Lehrkräfte hierbei allerdings häufig vor sehr komplexe Herausforderungen, welche durch die Inklusion noch verstärkt werden

(Forlin, Au & Chong, 2008). Verhaltensprobleme auf Seiten der Kinder, das Erleben einer mangelnden Kompetenz und einer unzureichenden Vorbildung im Umgang mit Verhaltensstörungen bzw. der adäquaten Förderung



emotionaler und sozialer Kompetenzen stellen in diesem Zusammenhang die größten Besorgnisse der Lehrkräfte dar (Forlin, Au & Chong, 2008; Lindsay, 2007).

Studien von Gottfredson und Gottfredson (2002) sowie von Rohrbach und Kollegen (2006) stellen in diesem Kontext heraus, dass die Förderung emotionaler und sozialer Kompetenzen mit Hilfe von manualisierten Programmen leichter und wirksamer von Lehrpersonen umzusetzen ist. Der Einsatz von standardisierten Präventionsprogrammen ist eine gute Möglichkeit, um einerseits das formulierte übergreifende Bildungsziel zu erreichen und anderes Lehrerinnen und Lehrer zu unterstützen, die sehr komplexen Herausforderungen ihres Berufes zu meistern.

Das Training „Lubo aus dem All!“ (Hillenbrand, Hennemann, Hens & Hövel, 2015) ist ein eben solches evidenzbasiertes Programm, das unterrichtspraktisches Handwerkszeug zur Förderung emotionaler und sozialer Kompetenzen bereitstellt.

## Lubo aus dem All!

Lubo (Hillenbrand et al., 2015) ist ein präventives Training für den Einsatz in der Primarstufe (Klasse 1-2) und kann mit der gesamten Klasse oder einem Teil der Kinder über einen Zeitraum von ca. 4-6 Monaten durchgeführt werden. In insgesamt 31 Basisstunden zu jeweils 60 Minuten werden mit den Kindern emotionale und soziale Kompetenzen erarbeitet mit den grundlegenden Zielen eines prosozialen Miteinanders sowie einem guten Klassenklima. Ergänzend zu den Basisstunden stehen zu allen Trainingsinhalten bis zu zwei weitere Vertiefungsstunden, die optional zu den Basisstunden eingesetzt werden können, zur Verfügung. Die einzelnen Stunden sind eingebettet in eine kindgerechte, motivierende Rahmenhandlung. Ein kleiner Außerirdischer - Lubo - besucht die Erde und möchte lernen, wie man hier Freunde findet und wie die Menschen gut miteinander umgehen. Lubo stößt bei seinen Ausflügen immer wieder auf Rätsel und Probleme der Gefühle und des Miteinanders. Die Kinder helfen ihm bei der Problemlösung. Lubo begleitet die Kinder in Form einer Handpuppe durch alle Trainingsstunden.

## Das Präventionsprogramm im Überblick

Die Trainingsstunden sind in drei aufeinander aufbauende Bausteine untergliedert, deren Inhalte und Ziele aus dem zu Grunde liegenden Modell der sozial-kognitiven-Informationsverarbeitung (SKI-Modell) von Crick und Dodge (1994) und

Lemerise und Arsenio (2000) abgeleitet sind. Der Prozess der sozial-kognitiven Informationsverarbeitung beschreibt zwischenmenschliche Interaktion anhand der sechs Schritte (1) „wahrnehmen und (2) interpretieren einer sozialen Situation“, (3) „Klärung von eigenen Ziele für diese Situation“, (4) „Generierung von Handlungsalternativen“, (5) „Bewertung der einzelnen Handlungsmöglichkeiten“ und deren (6) „Umsetzung der Handlung“. Für die Bewältigung dieser einzelnen Schritte werden sowohl sozial-kognitive als auch emotionale Fertigkeiten benötigt:

- die Fähigkeit zur Wahrnehmung der eigenen Gefühle und die des Gegenübers,
- die Fähigkeit zum konstruktiven Umgang mit den eigenen Gefühlen,
- die Fähigkeit zur Perspektivübernahme und zur mentalen Zielantizipation,
- das Wissen über Handlungsalternativen und die Fähigkeit, diese Handlungsalternativen hinsichtlich der Zielführung und der Beziehungsaufrechterhaltung zum Gegenüber zu bewerten.

Da diese Fertigkeiten aufeinander aufbauen, sind auch die Inhalte und Einheiten des Lubo-Trainings in aufeinander aufbauenden Bausteinen konzipiert. Es ist notwendig die Stunden exakt in der angegebenen Reihenfolge durchzuführen:

Die 3 Trainingsbausteine		SKI	Stunden	Zusatz
1	Grundlagentraining ( <i>Basisemotionen</i> )	1-2	1-12	5
2	Emotionsregulationstraining	zentral	13-17	8
3	Transfertraining ( <i>Zielklärung, Handlungsalternativen</i> )	3-6	18-30	10

## Die Trainingsmaterialien

Alle Materialien sind so organisiert, dass sie von der Lehrkraft ohne großen Zeitaufwand vorbereitet und platzsparend aufbewahrt werden können. Bei der Materialauswahl wurde besonderer Wert auf eine ansprechende, aktivierende Gestaltung gelegt. Die motivierenden Materialien unterstützen die Kinder, sich auf anspruchsvolle, vielleicht neue sozial-emotionale Lerninhalte einzulassen und ausdauernd und konzentriert über die gesamte Trainingsdauer von 4-6 Monaten mitzuarbeiten.

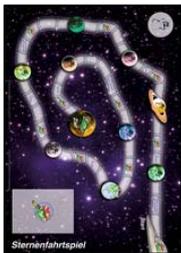
## Materialien im Überblick



- Trainingsmanual  
(Einführung und Überblick,  
Erläuterungen und  
Hintergründe, ausführliche  
Stundenanleitung,  
Übungsanhang)



- Schülerarbeitsheft  
(Arbeitsblätter zu allen  
Trainingsinhalten)



- ergänzende  
Trainingsmaterialien  
(Poster, Musik, Bilder,...)



- die Handpuppe

## Aufbau und Struktur der einzelnen Stunden

Die einzelnen Stunden sind ausführlich im zweiten Manualteil ausgeführt. Jede Trainingsstunde ist ein Infokasten mit hilfreichen Durchführungsanmerkungen zur Stunde vorangestellt. Darüber hinaus finden in allen Sitzungen und in allen Arbeitsaufträgen klare Strukturen und verlässliche, wiederkehrende Elemente statt. Kindgemäße Rituale und angemessene Rhythmisierung der Stunden bilden in diesem Zusammenhang eine wichtige Basis des Trainingsprogramms. Kindern mit Aufmerksamkeits- und Verhaltensstörungen fällt es leichter sich angemessen zu verhalten, wenn sie genau wissen, was auf sie zukommt und was von ihnen erwartet wird. Der Stundenaufbau aller Trainingseinheiten ist parallel gestaltet und umfasst drei Phasen:

1. **Einstieg.** Mithilfe der ritualisierten und aktivierenden Einstiegselemente (z.B. *Mitmachlied*, *LUBO- Ruf*, *Begrüßung der Mitschüler*, *Stimmungs- Check mit dem „Stimmungsherz“*) werden die Trainingsstunden eingeleitet. Im Anschluss erfolgt die Überleitung zum Stundenthema.
2. **Arbeiten an den Förderzielen.** In dieser Phase wird mit den Kindern an den Förderzielen, die sich aus dem SKI-Modell ableiten, gearbeitet. Eine gezielte Rhythmisierung besonders dieser Unterrichtsphase (*d.h. ein stetiger Wechsel der Arbeits- und Sozialform*) unterstützt die Kinder darin das eigene Verhalten, den Energieeinsatz und ihre Arbeitsweise zu kontrollieren. Diese Phase endet jeweils mit einer Arbeitseinheit in dem trainingsbegleitenden Schülerarbeitsheft.

3. **Abschluss.** Auch der Abschluss jeder Trainingsstunde erfolgt über ritualisierte Elemente. Dazu gehören ein akustisches Signal mit anschließender kurzer Inhalt-zusammenfassung, die Sternenstaubvergabe (*Verstärkervergabe*) in Bezug auf die drei Trainingsregeln

- „Ich bin freundlich und fair“,
- „Ich bin leise und höre gut zu“,
- „Ich arbeite aufmerksam und sorgfältig mit“

und eine gemeinsame Verabschiedung.

## Transfer der Trainingsinhalte in den (Schul-)Alltag

Die Inhalte und Medien des Trainings sind so konzipiert, dass zentrale Elemente ohne Zusatzaufwand in den Schulalltag außerhalb der Trainingsstunden übernommen werden können. Von der Klassenlehrerin / dem Klassenlehrer unterstützt, trainieren die Schülerinnen und Schüler auf diese Weise das Anwenden des Gelernten in realen Situationen. Genaue Hinweise für den Einsatz der Transferelemente finden sich in den ausführlichen Stundenanleitungen sowie in vier trainingsbegleitenden Elternbriefen.

Werden die Kinder in realen Situationen, außerhalb der „künstlichen“ Trainingssituation, bei der Anwendung der Trainingsinhalte und Strategien unterstützt und an einen zunehmend selbstständigeren Gebrauch der Lerninhalte herangeführt, erhöhen sich die Chancen auf positive, bleibende Verhaltensänderungen der Kinder, wie eine Studie belegt (Hövel,

Hillenbrand, Hennemann & Osipov, 2016). Nur wenn die im Training erarbeiteten Inhalte Einzug in den Schulalltag finden und von den Lehrern immer wieder eingefordert werden, können die neu erarbeiteten Denk- und Handlungsmuster in das Verhalten der Kinder übergehen.

## Die Transferelemente im Überblick

1. **Grundlagentraining.** Begleitend zum ersten Baustein sollten Lehrkräfte in alltäglichen Konfliktsituationen darauf achten, Gefühle zu verbalisieren und zu thematisieren und mit den Kindern zu besprechen, woran das jeweilige Gefühl zu erkennen ist. Die Lehrperson sollte zudem häufig gegenüber Schülerinnen und Schülern ihre eigenen Gefühle und die körperlichen Erkennungsmerkmale, an denen das Gefühl zu erkennen ist, benennen. Auch über die Emotionen anderer Personen sollte gesprochen werden. So lernen die Kinder insgesamt sich besser in andere hineinzuversetzen und die Gefühle ihres Gegenübers zu verstehen.

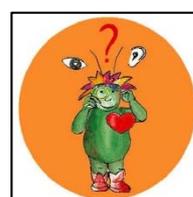
*Medien für den Transfer:*



- Komplimente-Runde



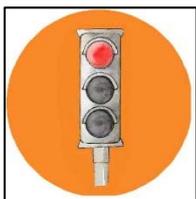
- Stimmungsherz



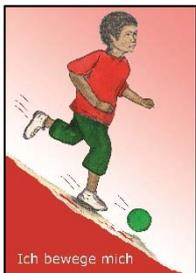
- Gefühlsquiz

**2. Emotionsregulationstraining.** Es gibt verschiedene Strategien, die Menschen dabei helfen in emotionalen aufwühlenden Situation ruhig zu bleiben und überlegt zu handeln: Selbstinstruktion, Ablenkung, Körperliche Aktivität, Entspannung oder auch der Kontakt mit einer Bezugsperson. Lehrkräfte und Eltern sollten mit den Kindern Strategien absprechen, die die Schülerinnen und Schüler bei Bedarf anwenden können und dürfen. In emotional stark aufgeladenen Situation sollten die Kinder dann an diese abgesprochenen Strategien erinnert werden und es sollte ihnen die Möglichkeit geboten werden, diese auch eigeninitiativ einzusetzen.

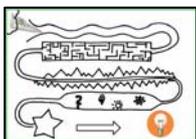
*Medien für den Transfer:*



- Ampel



- Strategiekarten



- Reise zum Planeten der Ruhe



- Sternfahrerspiel

**3. Transfertraining.** Das zentrale Symbol für den dritten Baustein ist die Problemlöseformel (PLF), welche den Gesamtprozess des sozialen Problemlösens entlang des SKI-Modells in Form

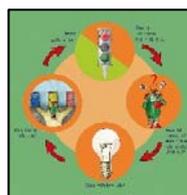
eines Handlungsleitfadens darstellt. Die einzelnen Schritte der Problemlöseformel lauten:

1. „... sage ich: ‚Stopp!‘ ... und überlege:
2. Was ist passiert? Wie fühle ich mich? Und du?
3. Was möchte ich?
4. Was kann ich tun? (Ist das eine gute Lösung?)
5. Jetzt geht's los!“

Das Ziel dieses Leitfadens ist, sich bewusst zu machen, dass man sich entscheiden kann, wie man sich verhält und zu üben, möglichst viele Lösungen zu finden.

Die Schülerinnen und Schüler sollten hier in ihren selbständigen Problemlösefertigkeiten bestärkt werden, indem Lehrkräfte z.B. den Problemlösekreislauf anhand der Leitfragen (*und evtl. der Bilder*) in aktuellen Alltagssituationen direkt gemeinsam durchgehen. Hilfreich kann es hierbei sein, die Bilder zur Erinnerung gut sichtbar aufzuhängen (z. B. im Kinderzimmer).

*Medien für den Transfer:*



- Problemlöseformel



- Problemlöse-Arbeitsblätter



- Freundlich-und-fair Vertrag

## Überblick der empirischen Befunde

Die Evaluationsstudien zum LUBO-Programm (Hennemann, Hillenbrand & Hens, 2011; Hennemann, et al., 2012; Hövel, Hennemann, Casale & Hillenbrand, 2015; Hövel, Hillenbrand, Hennemann & Osipov, 2016) ergeben eine insgesamt positive Gesamteinschätzung. Sowohl auf der Ebene erworbenen Wissens der Kinder im sozialen Problemlösen, wie auch auf der Verhaltensebene im Bereich gezeigter emotional-sozialer Kompetenzen sowie Kompetenzen im Lern- und Arbeitsverhalten aus Sicht der Lehrkräfte und der sozialen Akzeptanz der Schülerinnen und Schüler untereinander, konnten signifikant bessere Ergebnisse der Kinder der Experimentalgruppe gegenüber den Kontrollgruppenkindern nachgewiesen werden. Auch sechs Monate nach Beendigung des Präventionsprogramms setzten sich die positiven Befunde fort. Dies spricht für den signifikanten und stabilen Langzeiteffekt der Maßnahme.

Die Studie von Hennemann und Kollegen (2011) betrachtet die Effektivität des Programms in der Umsetzung in der **Allgemeinen Grundschule** auf **universeller Ebene**. Untersucht wurden insgesamt 458 Kinder der Schuleingangsphase aus Kölner Schulen. Die Schülerinnen und Schüler, die am Training teilgenommen hatten, konnten nach dessen Beendigung überzufällig mehr Wissen über prosoziale Handlungsalternativen generieren als die Kinder, die nicht am Training teilgenommen haben. Weiterhin ging in der Experimentalgruppe die Anzahl an Nennungen sozial unangemessener

Problemlösungen (z.B. *jemanden einfach etwas wegnehmen oder Schupsen usw.*) signifikant zurück. Aus der Perspektive der Lehrkräfte zeigten die „Lubo-Kinder“ zudem sowohl ein verbessertes Sozial- als auch ein zielführenderes Lern- und Arbeitsverhalten. Insgesamt sind die Effekte dieser Studie allerdings nur als klein einzustufen. Eine Erklärung hierfür könnte die Präventionsebene sein. Da die Maßnahme hier mit 100% der Schülerinnen und Schüler der teilnehmenden Grundschulklassen durchgeführt wurde, sind sogenannte „Deckeneffekte“ möglich, d.h. bei Kindern die bereits über altersentsprechende Kompetenzen verfügen, können nicht so große Effekte festgestellt werden, wie bei Kindern, deren Kompetenzen vor geringer ausgeprägt waren.

Die Gruppe der **Risikokinder** in der **Allgemeinen Grundschule** nimmt die Studie von Hennemann und Kollegen (2012) in den Blick. Hier wurde die Wirksamkeit des Programms in der Umsetzung mit Schülerinnen und Schülern mit einem erhöhten sozial-emotionalen Risiko ( $N=88$ ) und einem erhöhten kognitiven Risiko ( $N=78$ ) untersucht. Analog zu den universell ermittelten Befunden, konnten auch auf **selektiver Ebene** sowohl die Schülerinnen und Schüler der Experimentalgruppe mit einem erhöhten sozial-emotionalen Risiko als auch die mit einem erhöhten kognitiven Risiko, ihre sozial angemessenen Handlungswissen ausbauen und ihr sozial unangemessenes Handlungswissen ging zurück. In der Zusammenschau dieser Studie sind aber auch hier die Mehrzahl der Effekte im kleinen Bereich anzusiedeln.

Die Studie von Hövel und Kollegen (2015) beschäftigt sich darauf aufbauend mit der Effektivität des Lubo-Programms auf **indizierter Ebene**, in der Umsetzung mit **Förderschülern** ( $N=225$ ) an **Förderschulen** (*ESE, LE, SQ*). Erwartungskonform konnte auch hier ein positiver Einfluss des Trainings auf das sozial angemessene und unangemessene Handlungswissen der Schülerinnen und Schüler belegt werden. Zudem wirkte sich das Training auch positiv auf das durch die Lehrpersonen wahrgenommene Sozial-, Lern- und Arbeitsverhalten aus. Darüber hinaus konnte eine Verbesserung der kognitiven Problemlösekompetenz auf Seiten der „Lubo-Kinder“ festgestellt werden. Der Durchschnitt der Effekte dieser Studie liegt im mittleren Effektstärkenbereich.

Die aktuellste Studie zum Lubo-Programm (Hövel, Hillenbrand, Hennemann & Osipov, 2016) untersucht die Effekte des Programms in Abhängigkeit vom **Theoriewissen** und vom **Alltagstransfer** der Lehrpersonen. Die 27 Primarklassen, die an der Studie teilgenommen haben, wurden in drei Gruppen aufgeteilt, a) Lubo-Gruppe mit Lehrpersonen mit hohem Theoriewissen und häufigen Alltagstransfer (*EG+*), b) Lubo-Gruppe mit Lehrpersonen mit geringem Theoriewissen und seltenen Alltagstransfer (*EG-*) und c) die unbehandelte Kontrollgruppe (*KG*). Die Ergebnisse des Vergleichs der Kontrollgruppe und der Lubo-Gruppe mit hoher Implementation fallen fast doppelt so groß aus, als die des Vergleiches

zwischen der Experimentalgruppe mit geringer Implementation und der unbehandelten Vergleichsgruppe. Neben der Wissens- und Kompetenzebene, in denen auch in den vorangegangenen Studien bereits Effekte gezeigt werden konnten, konnte in dieser Studie für die *EG+* auch eine signifikante Reduktion von Verhaltensproblemen der Schülerinnen und Schüler festgestellt werden, während sich in der *EG-* die Verhaltensprobleme sogar noch ausweiteten. Betrachtet man die *EG+* und *EG-* zusammen als *EG*, so würden sich der positive Effekt der *EG+* und der negative Effekt der *EG-* aufheben und es gebe keinen signifikanten Unterschied zur Kontrollgruppe. An dieser Stelle wird deutlich, wie wichtig das Theoriewissen und der Alltagstransfer durch die Lehrkräfte für die Wirksamkeit des Programms sind. Es ist durchaus denkbar, dass eben dieser Mechanismus daran beteiligt ist, dass in den vorangegangenen Studien in der Mehrzahl nur kleine Effekte bzw. in Bezug auf eine Reduktion von Verhaltensproblemen keine Effekte ermittelt werden konnten.

Zusammenfassend lassen sich aus der Betrachtung der Befunde drei Aspekte im Hinblick auf eine effektive Förderung mit dem Programm „Lubo aus dem All!“ (Hillenbrand et al., 2015) festhalten:

1. Das Programm stellt mit seiner entwicklungsbezogenen Ausrichtung und seiner kindgerechten Aufbereitung eine gute Möglichkeit dar, Schülerinnen und Schüler hinsichtlich des übergeordneten Bildungsziels, der Partizipation an einer demokratischen Gesellschaft, zu fördern.

2. Werden für die Überprüfung der Trainingserfolge die Einschätzung der Lehrpersonen herangezogen, muss gleichzeitig auch die Implementation (u.a. Theoriewissen und Alltagstransfer) erfasst werden, um gegenläufige Effekte sichtbar zu machen.

3. Lehrerinnen und Lehrer, die mit dem Programm arbeiten möchten, sollten sich intensiv mit dem Theorieteil des Programms beschäftigen und (*idealerweise im Team*) antizipieren, wie sie die Trainingsinhalte auch außerhalb der Trainingsstunde in den Unterrichts- und Schulalltag integrieren können.

## Literaturverzeichnis

- Crick, N., & Dodge, K. (1994). A Review and Reformulation of Social Information-Processing Mechanisms in Children's Social Adjustment. *Psychological Bulletin* 1 (Vol. 115), 74–101.
- Forlin, C., Au, M. L., & Chong, S. (2008). Teachers' attitude, perceptions and concerns about inclusive education in the Asia-Pacific region. In C. Forlin, & M. G. Lian, Reform, Inclusion and Teacher Education: Towards a New Era of Special and Inclusive Education in Asia-Pacific Regions. (S. 90-102). New York: Routledge.
- Gottfredson, D., & Gottfredson, G. (2002). Quality of school-based prevention programmes: Results from a national survey. *Journal of Research in Crime and Delinquency*, 39, 3-36.
- Hennemann, T., Hillenbrand, C., & Hens, S. (2011). Kompetenzförderung zur universellen Prävention von Verhaltensstörungen in der schulischen Eingangsstufe: Evaluation des kindorientierten Präventionsprogramms „Lubo aus dem All“. *Zeitschrift für Grundschulforschung*, Jahrgang 4 (Heft 1), 113-125.
- Hennemann, T., Hillenbrand, C., Franke, S., Hens, S., Grosche, M., & Pütz, K. (2012). Kinder unter erhöhten emotional-sozialen und kognitiven Risiken als Herausforderung für die Inklusion: Evaluation einer selektiven Präventionsmaßnahme in der schulischen Eingangsstufe. *Empirische Sonderpädagogik*, 129-146.
- Hillenbrand, C., Hennemann, H., Hens, S., & Hövel, D. (2014). *Lubo aus dem All!* - 1. und 2. Klasse. Arbeitsheft. 4. Auflage. München: Ernst Reinhardt.
- Hillenbrand, C., Hennemann, T., Hens, S., & Hövel, D. (2015). *Lubo aus dem All!* 1 & 2 Klasse. Programm zur Förderung sozial- emotionaler Kompetenzen. 3. erweiterte Auflage. München: Ernst Reinhardt.
- Hölling, H., Schlack, R., Petermann, F., Ravens-Sieber, U., Mauz, E., & KiGGS-Study-Group. (2014). Psychische Auffälligkeiten und psychosoziale Beeinträchtigungen bei Kindern und Jugendlichen im Alter von 3 bis 17 Jahren in Deutschland - Prävalenz und zeitliche Trends zu 2 Erhebungszeitpunkten (2003-2006 und 2009-2012). *Ergebnisse der KiGGS-Studie. Bundesgesundheitsblatt, Gesundheitsforschung, Gesundheitsschutz*, 57, 807-819.
- Hövel, D., Hennemann, T., Casale, G., & Hillenbrand, C. (2015). Das erweiterte LUBO-Schultraining in der Förderschule: Evaluation einer indizierten Präventionsmaßnahme in der Primarstufe der Förderschule. *Empirische Sonderpädagogik*, 2, 117-134.
- Hövel, D., Hillenbrand, C., Hennemann, T., & Osipov, I. (2016). Effekte indizierter Prävention zur Förderung der emotional-sozialen Kompetenzen mit „Lubo aus dem All!“ in Abhängigkeit des Theoriewissens und des Alltagstransfers der Lehrkräfte. *Heilpädagogische Forschung*.
- Lemerise, E., & Arsenio, W. (2000). An Integrated Model of Emotion Processes and Cognition in Social Information Processing. *Child Development* 1(Vol. 71), 107–118.

- Lindsay, G. (2007). Educational psychology and the effectiveness of inclusive education/main-streaming. *British Journal of Educational Psychology*, 77 (1), 1-24.
- MSW-NRW. (2012). Richtlinien und Lehrpläne für die Grundschule in Nordrhein-Westfalen. Frechen: Ritterbach Verlag.
- Rohrbach, L. A., Grana, R., Sussman, S., & Valente, T. (2006). Type II Translation: Transporting prevention interventions from research to real-world settings. *Evaluation & the Health Profession*, 29, 302-333.