

Potsdamer Zentrum für empirische Inklusionsforschung (ZEIF), 2016, Nr. 5

Ebenen der Schulentwicklung zur Gesundheitsförderung in inklusiven Grundschulen



*Karolina Urton
Universität zu Köln
Universität Potsdam*

Zusammenfassung: Auf der Grundlage des Mehrebenenmodells inklusiver Schulentwicklung (Heimlich, 2003) wird im folgenden Beitrag die Umsetzung eines gesundheitsförderlichen Konzeptes in der inklusiven Grundschule vorgeschlagen. Im Mittelpunkt steht das präventive Diagnose- und Förderkonzept zur Förderung der sozial-emotionalen Kompetenzen auf dem Hintergrund des RTI-Ansatzes (response to intervention). Hierbei wird insbesondere auch die multiprofessionelle Zusammenarbeit fokussiert. Neben der Beschreibung des Vorgehens werden praktische Hinweise gegeben und abschließend ein Fazit zu den möglichen Auswirkung auf die Gesundheit aller in der Schule beteiligten Personen gezogen.

Schlagwörter: Mehrebenenmodell inklusiver Schulentwicklung, psychische Gesundheit, RTI, multiprofessionelles Team

Abstract: This article shows how a concept intending to promote health in inclusive primary schools may be implemented. The considerations are based on the multi-level model of inclusive school development (Mehrebenenmodell inklusiver Schulentwicklung, Heimlich, 2003). An essential aspect involves ways to develop preventive diagnostics and the support for emotional and behavioral development based on the concept of RTI (response to intervention). A key role in this respect is played by multi-professional collaboration. In addition to a description of procedure, practical advice for implementation is also given. To conclude, we deal with the question of possible effects on the health of all persons in the school.

Keywords: multi-level model of inclusive school development, mental health, RTI, multiprofessional team

Folgende Fragen stellen sich Schulen immer wieder: „Wie können wir die individuellen Entwicklungsverläufe unserer Schülerinnen und Schüler positiv beeinflussen?“ „Wie können wir ein gesundheitsförderliches Schulklima schaffen?“ Um darauf eine Antwort zu finden, machte sich eine Grundschule in NRW in einem von starken sozialen Gegensätzen geprägten Stadtteil auf den Weg eines zweijährigen begleiteten Schulentwicklungsprozesses (Urton & Schiffer, 2015). Mit Blick auf die psychische Gesundheit entwickelten sie ein präventives Diagnose- und Förderkonzept, Kommunikationsstrukturen sowie organisatorische Rahmenbedingungen zur Sicherung der Nachhaltigkeit in der inklusiven Ganztagschule. Ziel war es dabei sowohl die Gesundheit der Schülerinnen und Schüler als auch die der pädagogischen Fachkräfte¹ im Vor- und Nachmittagsbereich in den Blick zu nehmen. Neben den positiven Evaluationsergebnissen war ein Fazit der Schule: „Der Prozess orientierte sich am Bedarf und der Situation unserer Schule“.

Seelische Gesundheit

Bereits im Grundschulalter zeigen viele Kinder erste Anzeichen einer problematischen Entwicklung. Pädagogen und Pädagoginnen stellen bei den Kindern z.B. Konzentrationsschwäche, Unruhe, und herausforderndes Verhalten fest. So zeigt auch die Längsschnittstudie zur Gesundheit von Kindern und

Jugendlichen in Deutschland (KiGGS) des Robert Koch-Institutes (Hölling et al., 2014), dass etwa 20% der Kinder und Jugendlichen zwischen 3 und 17 Jahren sich zur Risikogruppe für psychische Auffälligkeiten zuordnen lassen. Diese Ergebnisse besitzen deshalb eine hohe Brisanz in der Public-Health-Forschung (ebd.), da sie ein höheres Risiko für geringeren Erfolg in Schule und Beruf, für Probleme bei der sozialen Anpassung und für die seelische Gesundheit im späteren Leben darstellen. Um diesem Trend entgegen zu wirken, stellen sich die Fragen: „Wie können Kinder und Jugendliche seelisch gesund aufwachsen?“ „Was kann der Lebensraum Schule dazu beitragen?“. Wegweisend ist hier die salutogenetische Perspektive, die den Blick auf gesund machende Schutzfaktoren von Kindern, Jugendlichen und Erwachsenen richtet. Antonovsky entwickelte das Konzept der Salutogenese (Antonovsky & Sagy, 1986) und stellte damit die Entstehung von Gesundheit („Was erhält den Menschen gesund?“) in den Mittelpunkt, im Gegenpart zur Pathogenese, die sich mit den Risikofaktoren („Was macht den Menschen krank?“) beschäftigt. Gemäß diesem Gesundheitsmodell bewältigen Menschen, die mit Schutzfaktoren und erworbenen Ressourcen ausgestattet sind, schwierige Situationen besser. Diese Lebensorientierung wird als „Kohärenzgefühl“ bezeichnet. Werner (1997) konnte in ihrer Längsschnittstudie zeigen, „dass sich, Kompetenzerlebnisse Vertrauen und zwischenmenschliche Fürsorge auch unter sehr

¹ mit pädagogischen Fachkräften sind sowohl Lehrkräfte als auch im Vor- und Nachmittagsbereich tätige

Erzieherinnen und Erzieher sowie weiteres pädagogisches Fachpersonal gemeint.

ungünstigen Lebensbedingungen entwickeln können, wenn Kinder Erwachsene treffen, die ihnen eine sichere Basis bieten, auf der sie Vertrauen, Orientierung, Autonomie und Initiative entwickeln können“ (S. 202). Somit ist die Förderung der Resilienz (psychische Widerstandsfähigkeit gegenüber psychosozialen, psychologischen und biologischen Entwicklungsrisiken), welche sich innerhalb der Interaktion des Kindes mit seiner Umwelt entwickelt, eine wichtige Aufgabe von Schulen.

Neben der psychischen Gesundheit der Kinder und Jugendlichen ist für die Gestaltung einer entwicklungsförderlichen Lebenswelt auch die seelische Gesundheit der pädagogischen Fachkräfte zentral, da eine hohe schulische Qualität nur von pädagogischen Fachkräften gewährleistet werden kann, die sich durch Zufriedenheit, Engagement und Widerstandsfähigkeit auszeichnen (Schaarschmidt, 2005). Laut Huber und Grosche (2012) kann angenommen werden, dass sich der positive Fördererfolg, der auch durch eine frühzeitige und systematische Förderung erzielt werden kann, positiv auf die Selbstwirksamkeit und Motivation der Lehrkräfte auswirkt.

Inklusive Schulentwicklung

Die aktuellen Anforderungen an die Schule, nicht zuletzt auch durch das Inkrafttreten der UN-Konvention über die Rechte von Menschen mit Behinderung, bedürfen einer systematischen Schulentwicklung, die im Sinne der psychischen

Gesundheit auch die Entwicklung eines positiven Schulklimas berücksichtigt. Ein ganzheitliches Konzept umfasst dabei die Betrachtung von verschiedenen Handlungsebenen sowie die systematische Verknüpfung derselben innerhalb der Schule. Eine Übersicht über die schulischen Entwicklungsbereiche gibt das Mehrebenenmodell der inklusiven Schulentwicklung (Heimlich, 2003, Abbildung 1). Anhand dessen sollen im Folgenden praktische Hinweise für die Umsetzung einer gesundheitsförderlichen Schulentwicklung im Sinne der Förderung sozial-emotionaler Kompetenzen gegeben werden. Aspekte zur Lernförderung werden dabei aufgrund der Ausrichtung des Beitrages nicht berücksichtigt.

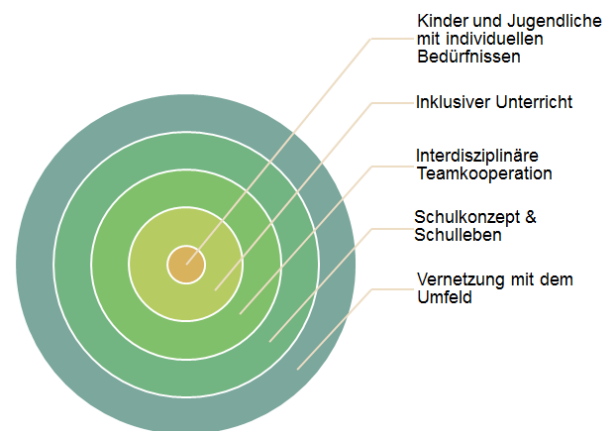


Abbildung 1: Mehrebenenmodell der inklusiven Schulentwicklung (eigene Darstellung in Anlehnung an Bayerisches Staatsministerium für Unterricht und Kultus, 2012).

Kinder & Jugendliche mit individuellen Bedürfnissen

Eine positive Entwicklung bei Lern- und Verhaltensproblemen kann dann erreicht werden, wenn die Unterstützungsbedarfe der Schülerinnen und Schüler frühzeitig erkannt werden und eine gezielte Förderung erfolgt (Huber & Grosche, 2012).

Somit sollte ein Kernstück eines gesundheitsförderlichen inklusiven Schulentwicklungsprozesses ein präventives Diagnose- und Förderkonzept sein. Für die systematische Prävention bietet sich das bereits 1964 von Caplan vorgeschlagene dreistufige Modell an, welches zwischen primärer, sekundärer und tertiärer Prävention unterscheidet. Diese gängige Klassifikation wird in vielen Bereichen der Gesundheitsförderung eingesetzt (Kuhl & Hecht, 2014).

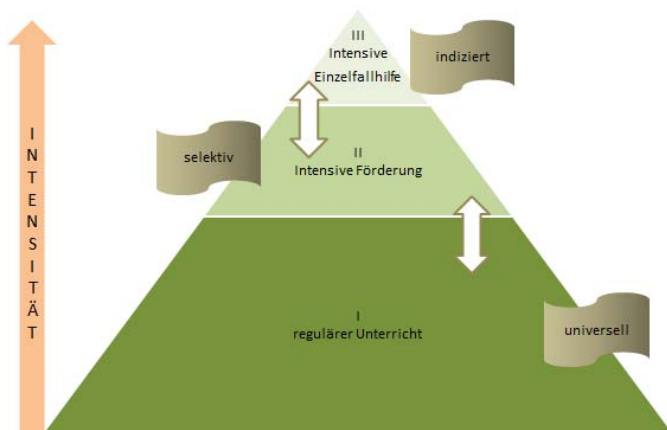


Abbildung 2: RTI-Modell (eigene Darstellung).

Eine Anwendung dieser Unterteilung findet sich im schulischen Kontext im RTI-Ansatz (Abbildung 2) (Response to Intervention, vgl.

Huber & Grosche, 2012, Reschly & Bergstrom, 2009) wieder.

Stufe I (*primär-Prävention-universell*)

Die Prävention auf Stufe I des RTI-Modells umfasst stärkende und gesundheitsförderliche Maßnahmen, von denen alle Kinder profitieren sollen. Ein Hauptaugenmerk liegt u. a. auf dem frühzeitigen Erkennen eines Interventionsbedarf und der Qualität des Unterrichts.

Stufe II (*sekundär-Prävention-selektiv*)

Die Maßnahmen der Stufe II richten sich an Kinder, die von Lern- und Entwicklungsstörungen bedroht sind. Neben einer individualisierten Förderung im Klassenverband kann diese auch zeitweise in der Kleingruppe unter Einsatz evidenzbasierter Programme erfolgen. Die Begleitung der Förderung erfolgt durch multiprofessionelle Teams. Die parallele Prozessdiagnostik² dient der Abbildung des Interventionserfolgs und der Steuerung der Förderung.

Stufe III (*tertiär-Prävention-indiziert*)

Bei einem Ausbleiben des Fördererfolgs über einen längeren Zeitraum kommt es im Rahmen der Stufe III zu einer Fortführung der Förderung auf Stufe II und ggf. zu einer umfassenderen Diagnostik sowie stärkeren Individualisierung und Intensivierung der Unterstützung im Sinne einer sonderpädagogischen Förderung und

² Bezogen auf den Bereich Lernen sind dies nach Fuchs, Fuchs, & Zumeta (2008) curriculumsbasierte Messungen.

Einbeziehung von weiteren spezialisierten Fachkräften (Stufe III).

Für die praktische Umsetzung im Schulalltag bedeutet der RTI-Ansatz, dass zunächst eine Feststellung der Ausgangslage und in der Folge eine weitere Beobachtung und Dokumentation der Entwicklung der Schülerinnen und Schüler grundgelegt wird. Dies kann mit einem standardisierten Verfahren erfolgen bei dem im multiprofessionellen Team³ ein Kompetenzprofil zum Lern- und Arbeitsverhalten für alle Schülerinnen und Schüler erstellt wird, welches sowohl die Unterstützungsbedarfe als auch die Stärken in der sozial-emotionalen Entwicklung in den unterschiedlichen Lebensbereiche der Schule verdeutlicht. Im Sinne der präventiven Diagnostik hat sich die Durchführung der Maßnahme einmal pro Schuljahr für alle Schülerinnen und Schüler (Stufe I) und zweimal pro Schuljahr für die Schülerinnen und Schüler mit erhöhtem Unterstützungsbedarf (Stufe II/III) z.B. mit der Lehrereinschätzliste zum Lern- und Sozialverhalten (LSL, Petermann & Petermann, 2013) als praktikabel erwiesen. Aus diesen Ergebnissen werden dann Förderziele (Stufe II/III) für das jeweilige Kind abgeleitet und deren Umsetzung für den Schulalltag im Sinne SMARTer⁴-Ziele konkretisiert. Mit der „Arbeit an Verhaltenszielen“, basierend auf der Idee der Goal-Attainment Scale (Kiresuk & Sherman, 1968), erfolgt in Absprache mit dem

multiprofessionellen Team und der Schülerin/dem Schüler eine täglich Umsetzung der Förderung und Dokumentation zur Erreichung des Förderziels. Für die Prozessdiagnostik bieten sich auch die von Chafouleas und Kollegen (2011) entwickelten Direct Behaviour Ratings (deutsch: direkte Verhaltensbeobachtung) an. Konkrete Hinweise für die praktische Umsetzung finden sich bei Huber und Casale (2015). Diese Prozessdiagnostik zu den konkreten Förderzielen sowie die follow-up Erhebung im gesamten Bereich des Lern- und Arbeitsverhaltens ermöglichen die Evaluation der Förderung und eine langfristige individuelle Förderplanung in der berücksichtigt wird, ob die weitere Förderung (Stufe II) bestehen bleibt, intensiviert wird (Stufe III) oder die zusätzliche Unterstützung aufgehoben werden kann (Stufe I).

Weiterhin können auch Handlungsstrategien (z.B. Hartke & Vrbán, 2015) vereinbart werden, die der Lehrkraft ein erzieherisches Einwirken ermöglichen. Ergänzt wird die Förderung auf Individuumsebene durch eine gezielte evidenzbasierte Förderung sozial-emotionalen Kompetenzen anhand von Förderprogrammen in der Kleingruppe (z.B. „Lubo aus dem All“, Hillenbrand, Hennemann, Hens & Hövel, 2015, siehe auch Hövel & Hennemann, 2016). Wenn sich im Rahmen des Förderprozesses ein sehr hoher Förderbedarf bzw. ein Ausbleiben des Fördererfolgs über einen längeren Zeitraum zeigt,

³ mind. zwei Personen nehmen unabhängig voneinander eine Einschätzung vor (z.B. allgemeine Lehrkraft, sonderpädagogische Lehrkraft, pädagogische Fachkraft der Nachmittagsbetreuung)

⁴ Ziel-Definition: **S**pezifisch, **M**essbar, **A**kzeptiert/**A**traktiv/**A**nspruchsvoll, **R**ealistisch, **T**erminiert

gibt das Vorgehen einen fundierten Hinweis auf weiteren sonderpädagogischen oder psychologischen Beratungs- und Diagnosebedarf mit einer stärkeren Individualisierung und Intensivierung der (sonderpädagogischen) Unterstützung in der Folge (Stufe III). Diese kann sowohl im innerschulischen als auch außerschulischen Bereich liegen und erfordert eine enge Kooperation mit den Erziehungsverantwortlichen.

Inklusiver Unterricht

Bezogen auf die Unterrichtsqualität ist die Klassenführung ein Schlüsselmerkmal (Helmke, 2015). Als wirkungsvoll, im Hinblick auf die Verminderung von Unterrichtsstörungen und die Steigerung der aktiven Lernzeit von Kindern, haben sich die Prinzipien von Kounin (2006) zum Classroom Management erwiesen. Mit Blick auf die Entwicklung der sozial-emotionalen Kompetenzen auf Klassenebene spielt das Etablieren von Regeln und Ritualen eine entscheidende Rolle. Mit dem KlasseKinderSpiel (Hillenbrand & Pütz, 2008) können Regeln eingeführt und geübt sowie Belohnungen bzw. Konsequenzen für regelkonformes Verhalten bzw. Verstöße vereinbart werden. Dabei nimmt auch die Reflexion über die Regeln einen zentralen Stellenwert ein (Abbildung 3) („Was würde man weniger/mehr sehen, hören und fühlen, wenn die Regel eingehalten wird?“).




WENIGER		MEHR
WENIGER		MEHR
WENIGER		MEHR

Abbildung 3: Reflexion der Klassenregeln im Rahmen des KlasseKinderSpiel (eigene Darstellung in Anlehnung an Hillenbrand & Pütz, 2008).

„Lubo aus dem All“ (Hillenbrand et. al, 2015) kann im Sinne der Primärprävention zum Training sozial- emotionaler Kompetenzen auch auf Klassenebene eingesetzt werden.

Interdisziplinäre Teamkooperation

Förderkonferenzen

„Um ein Kind zu erziehen, braucht es ein ganzes Dorf.“ Dieses afrikanische Sprichwort lässt sich auch auf die Förderung von Schülerinnen und Schüler übertragen. Es hat sich gezeigt, dass Förderung besonders dann erfolgreich ist, wenn alle für die Entwicklung des Kindes bedeutsamen Personen von der Schule (Vor- und Nachmittagsbereich) bis zum Elternhaus in die Absprachen und Umsetzung der Förderung eingebunden sind (Deno, 2005). Im schulischen Kontext ist damit die Einrichtung von regelmäßigen Förderkonferenzen der multi-professionellen Problemlöseteams (Deno, 2005) unerlässlich. Anhand folgender Fragen kann die systemische Besprechung der Schülerinnen und Schüler strukturiert werden:

- Welche Stärken sehen wir?
- Welche Unterstützungsbedarfe sehen wir?
- Welcher Förderbedarf ergibt sich daraus?

- Wer setzt wann, welche Förderung um?
- Woran sehen wir, dass das Förderziel erreicht wurde?

Die praktischen Erfahrungen zeigen, dass für eine ökonomische und zielführende Förderplanung sowohl eine Vorbereitung als auch eine Moderation der Förderkonferenz von Bedeutung sind. Damit die Förderung möglichst alle Lebensbereiche umfasst, sollten in geeigneter Weise die Erziehungsverantwortlichen sowie die Schülerin/der Schüler an der Förderkonferenz teilnehmen oder im Rahmen von Gesprächen in den Prozess einbezogen werden.

Pädagogische Geschlossenheit

Auf Schulebene ist das konsistente Handeln von pädagogischen Fachkräften eine wichtige Orientierung für die Schülerinnen und Schüler. Im Sinne der Pädagogischen Geschlossenheit ist es unerlässlich, dass die pädagogischen Fachkräfte nach einem gemeinsam zugrunde gelegten Leitbild handeln und das Transparenz und Einigkeit hinsichtlich der Abläufe innerhalb der Schule bestehen. Dabei stellt die wertschätzende Haltung aller im Schulsystem beteiligten Personen die Grundlage der pädagogischen Geschlossenheit dar. Die Basis für schulweite pädagogische Handlungsmöglichkeiten bieten konsensuell erarbeitete Schulregeln und Konsequenzen (Hennemann, Hövel, Casale, Hagen, Fitting-Dahlmann, 2015). Mit Blick auf den gesamten Schulalltag der Schülerinnen und Schüler (Vormittag- und Nachmittag) sollten diese von allen pädagogischen Fachkräften entwickelt und

regelmäßig evaluiert werden. Zu beachten ist, dass die Anzahl der Regeln nicht die Merkfähigkeit der Schülerinnen und Schüler übersteigt- mehr als eine Handvoll ist in der alltäglichen Umsetzung nicht leistbar.

Kommunikation & Dokumentation

Das schulische Leben von Schülerinnen und Schülern ist nicht immer durch Konstanz geprägt. Klassen- und Lehrerwechsel können dazu führen, dass Schülerinnen und Schüler aus dem Blick geraten und wichtige Informationen zu ihren individuellen Förderbedürfnissen und den bereits getroffenen Absprachen verloren gehen. Um dem entgegen zu wirken, ist es wichtig, in der Schule eine Kommunikations- und Dokumentationsstruktur aufzubauen, die eine personenunabhängige Fortführung der Förderung sowohl im Vormittags- als auch im Nachmittagsbereich ermöglicht. Die Dokumentation sollte sowohl die diagnostischen Informationen, Förderziele und deren Umsetzung sowie die Evaluation enthalten. Auch die Informationen zu geführten Gesprächen mit den Erziehungsverantwortlichen und der Umsetzung von Förderempfehlungen im häuslichen Bereich stellen Aspekte der Dokumentation dar. Dieses Vorgehen erhöht die Transparenz und Professionalisierung der schulischen Förderung.

Schulkonzept und Schulleben

Auf Grund der Vielschichtigkeit der Themen seelische Gesundheit und Inklusion ist es wichtig auf Schulebene organisatorische Rahmenbedingungen zu schaffen, die Steuerung, Kooperation und Evaluation ermöglichen. So fasst auch DeMatthews (2014) zusammen, dass für die Umsetzung inklusiver Reformen der Aufbau einer Schulkultur, die Zuteilung von Ressourcen und die fortwährende Professionalisierung zentrale Schulleitungsaufgaben darstellen. Neben der zentralen Rolle der Schulleitung empfiehlt sich, auch zur Berücksichtigung der unterschiedlichen professionellen Perspektiven, die Einrichtung einer Steuergruppe. Hier sind neben der Schulleitung alle in der Schule tätigen Professionen präsent. Die Aufgabe der Steuergruppe ist es, sowohl die Erarbeitung als auch die Umsetzung der Inhalte des Schulentwicklungsprozesses voranzutreiben. In der Praxis hat sich die Entwicklung von Indikatoren („Woran sieht man, dass die Vereinbarungen innerhalb des Schulentwicklungsprozesses eingehalten und angestrebte Ziele erreicht wurden?“) als positiv erwiesen. Die regelmäßige Evaluation der umgesetzten Maßnahmen in der schulischen Jahresplanung führt zu Steigerung der Handlungssicherheit, nachhaltiger Verankerung und Möglichkeiten der Weiterentwicklung des Konzeptes.

⁵ Eine „insoweit erfahrene Fachkraft ist in Deutschland die gesetzlich gem. SGB VIII, §8a und 8b festgelegte Bezeichnung für die beratende Person zur Einschätzung

Vernetzung mit dem Umfeld

Um eine umfassende Förderung der Schülerinnen und Schüler zu gewährleisten, ist neben den innerschulischen Strukturen des Aufbaus von schulbezogenen Vernetzungsstrukturen in der Region erforderlich (Hennemann et al, 2015). Dies ermöglicht, dass gesundheitsförderliche Angebote z.B. durch Veranstaltungen von Sportvereinen am Nachmittag oder psychomotorische Fördergruppen (Stufe II/III) eingerichtet werden können.

Die Vernetzung mit den psychosozialen Strukturen der Region macht häufig ein niederschwelliges Beratungsangebot in der Schule möglich, was gerade für Familien, die schwer einen Zugang zum Hilfesystem finden, von Bedeutung sein kann. Durch dieses „Netzwerk der Erziehungshilfe“ (Hennemann et al., 2015) kann nicht zuletzt auch ein Beratungsangebot für die pädagogischen Fachkräfte entstehen, wie z.B. eine Beratung durch eine „insoweit erfahrene Fachkraft“⁵ im Umgang mit vermuteter Kindeswohlgefährdung.

Begleitung von Schulentwicklungsprozessen

Die dargestellten Aspekte machen die hohe Komplexität der Anforderungen an Schulen deutlich. Neben der Komplexität erachtet Rolff (2012), auch aufgrund der hohen

des Gefährdungsrisikos im Kontext einer vermuteten Kindeswohlgefährdung.

Geschwindigkeit, in der sich die gesellschaftlichen Verhältnisse verändern, eine systematische Schulentwicklung als notwendig. Nach Lindau-Bank (2012) kann eine externe Beratung/Begleitung die Schulen insofern unterstützen, als dass weitere personelle Ressourcen und inhaltliche Expertise sowie Wissen über das Steuern von Prozessen zur Verfügung gestellt werden. Gleichmaßen kann hierbei auch das Aufzeigen neuer Perspektiven sowie Möglichkeiten Herausforderungen effizienter anzugehen eine Rolle spielen. Neben den Aspekten bei der Umsetzung ermöglicht die Beteiligung externer Personen auch eine unabhängige Evaluation. Von Vorteil kann sein, dass eine außenstehende Person nicht in die innerschulischen Interessenslagen verstrickt ist.

Was lässt sich in der Folge erwarten? – Ein Fazit

Das dargestellte Vorgehen und die vorhandenen Forschungsergebnisse lassen erwarten, dass durch den systematischen Diagnose- und Förderprozess auf Grundlage des RTI-Ansatzes sich ein Abbau der sozial-emotionalen Verhaltensauffälligkeiten ergibt. Weiterhin ist anzunehmen, dass durch die Begleitung und die positive Entwicklung im Förderprozess auch die drei Grundbausteine der Resilienz (Daniel & Wassell, 2002) wie folgt positiv beeinflusst werden: Eine sichere Basis, im Sinne einer guten Beziehung, vermittelt das Gefühl der Sicherheit und der Zugehörigkeit. Ein gutes Selbstbild beinhaltet aufgrund eigener Kompetenzerfahrungen das Wissen um das

eigenen Können und den eigenen Wert. Das Gefühl der Selbstwirksamkeit bedeutet, sich selbst zuzutrauen Entwicklungen positiv beeinflussen zu können. Gerade auch das Selbstwirksamkeitserleben begünstigt weitere positive Entwicklung, da Personen mit einer höheren Selbstwirksamkeitsüberzeugung größere Herausforderungen annehmen, sich mehr anstrengen und mehr Ausdauer bei der Bewältigung von Aufgaben und der Erreichung von Zielen aufbringen (Bandura, 1997).

Es ist davon auszugehen, dass dieser Effekt nicht auf die Schülerebene begrenzt bleibt, sondern die Berücksichtigung aller Ebenen inklusiver Schulentwicklung und die Systematik des Vorgehens, die Handlungssicherheit der pädagogischen Fachkräfte erhöht und Erfolge der individuellen Förderung sichtbar werden lassen. Daher ist zu erwarten, dass sich positive Effekte auf das individuelle- und kollektive Selbstwirksamkeitserleben der pädagogischen Fachkräfte zeigen und langfristig eine gesundheitsförderliche Komponente im Sinne der Burnout Prävention darstellen (Schwarzer & Warner, 2011). Neben der individuellen Erfahrung ist hier die soziale Unterstützung auf Schulebene, wie sie im Rahmen der multiprofessionellen Teams erlebt werden kann, ein förderlicher Faktor für ein positives Schulklima, was nach Rothland (2013) auch zu einer Verringerung von Burnout und damit zur Steigerung der psychischen Gesundheit führen kann.

Literaturverzeichnis

- Antonovsky, H. & Sagy, S. (1986). The development of a sense of coherence and its impact on responses to stress situations. *The Journal of Social Psychology*, 126(2), 213-225.
- Bandura, A. (1997). *Self efficacy. The exercise of control*. New York: Freeman.
- Bayerisches Staatsministerium für Unterricht und Kultus (2012). *Profilbildung inklusive Schule – ein Leitfaden für die Praxis*. München. Abgerufen unter <http://www.km.bayern.de/lehrer/meldung/1802.html> [23.03.2016].
- Caplan, G. (1964). *Principles of preventive psychiatry*. New York: Basic Books.
- Chafouleas S. M. (2011). Direct Behavior Rating: A Review of the Issues and Research in Its Development. *Education and Treatment of Children*, 34(4), 575-591.
- Daniel, B. & Wassell, S. (2002). *The Early Years: Assessing and promoting resilience in vulnerable children*. London: Kingsley.
- Deno, S. L. (2005). Problem-solving assessment. In R. Chidsey-Brown (Ed.), *Problem-Solving Based Assessment for Educational Intervention* (pp. 10-40). New York: Guilford Press.
- DeMatthews, D. & Mawhinney, H. (2014). Social Justice Leadership and Inclusion: Exploring Challenges in an Urban District Struggling to Address Inequities. *Educational Administration Quarterly*, 50(5), 844-881.
- Fuchs, L. S., Fuchs, D. & Zumeta, R.O. (2008). A curricular-sampling approach to progress monitoring: Mathematic concepts and applications. *Assesment for Effective Intervention*, 33(4), 225-233.
- Hartke, B. & Vrbanc (2015). *Schwierige Schüler - was kann ich tun? 49 Handlungsmöglichkeiten bei Verhaltensauffälligkeiten* (10. Aufl.). Hamburg: Persen.
- Helmke, A. (2015) *Unterrichtsqualität und Lehrerprofessionalität. Diagnose, Evaluation und Verbesserung des Unterrichts* (6. Aufl.). Seelze-Velber: Kallmeyer.
- Hennemann, T., Hövel, D., Casale, G., Hagen, T. & Fitting-Dahlmann (2015). *Schulische Prävention im Bereich Verhalten*. Stuttgart: Kohlhammer.
- Heimlich, U.(2003). *Integrative Pädagogik. Eine Einführung*. Stuttgart: Kohlhammer.
- Hillenbrand, C., Hennemann, T., Hens, S. & Hövel, D. (2015). *Lubo aus dem All! 1 & 2 Klasse. Programm zur Förderung sozial- emotionaler Kompetenzen*. (3. erw. Aufl.). München: Reinhardt.
- Hillenbrand, C. & Pütz, K. (2008). *KlasseKinderSpiel. Spielerisch Verhaltensregeln lernen*. Hamburg: Edition Körber Stiftung.
- Hölling, H., Schlack, R., Petermann, F., Ravens-Sieberer, 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(7), 807-819.

- Hövel, D. & Hennemann, T. (2016). Effektive Förderung emotionaler und sozialer Kompetenzen in der Grundschule mit Lubo aus dem All!. *Potsdamer Zentrum für empirische Inklusionsforschung (ZEIF)*. Abgerufen unter: http://www.uni-potsdam.de/fileadmin01/projects/inklusion/PDFs/ZEIF-Blog/Hövel_Hennemann_2016.pdf0 [23.03.2016].
- Huber, C. & Casale, G. (2015). Schülerverhalten systematisch erfassen. Die Methode Direct Behavior Rating (DBR). *Praxis Fördern*, 6, 17-23.
- Huber, C. & Grosche, M. (2012). Das response-to-intervention-Modell als Grundlage für einen inklusiven Paradigmenwechsel in der Sonderpädagogik. *Zeitschrift für Heilpädagogik*, 63(8), 312-322.
- Kiresuk, T. J. & Sherman, R. E. (1968). Goal attainment scaling: A general method for evaluating comprehensive community mental health programs, 4(6), 443-453.
- Kounin, J. S. (2006). *Techniken der Klassenführung (Original der deutschen Ausgabe, 1976)*. Münster: Waxmann.
- Kuhl, J. & Hecht, T. (2014). Prävention von Lernschwierigkeiten durch die Implementierung von Diagnostik und Förderung - Ein Praxisbeispiel für das erste Schuljahr. *Zeitschrift für Heilpädagogik*, 65(11), 406-415.
- Lindau-Bank, D. (2012). Schulentwicklungsprozesse und externe Beratung/Begleitung. In C. G. Buhren & H.-G. Rolff (Hrsg.), *Handbuch der Schulentwicklung und Schulentwicklungsberatung* (S. 40-70). Weinheim: Beltz.
- Petermann, U. & Petermann, F. (2013). *Lehrereinschätzliste für Sozial- und Lernverhalten.(LSL)*. Göttingen: Hogrefe.
- Reschly, D. & Bergstrom, M. K. (2009). *Response to intervention*. In T. B. Gutkin & C. R. Reynolds (Eds.), *The handbook of school psychology* (4th ed., pp. 434- 460). Hoboken: Wiley.
- Rolff, H.-G. (2012). Grundlagen der Schulentwicklung. In C. G. Buhren & H.-G. Rolff (Hrsg.), *Handbuch der Schulentwicklung und Schulentwicklungsberatung*. (S. 12-37). Weinheim, Basel: Beltz.
- Rothland, M. (2013). Soziale Unterstützung Bedeutung und Bedingungen im Lehrerberuf. In M. Rothland (Hrsg.) *Belastung und Beanspruchung im Lehrerberuf Modelle, Befunde, Interventionen*. (2., vollst. überarb. Aufl., S. 231-250). Wiesbaden: Springer.
- Schaarschmidt, U. (2005). Potsdamer Lehrerstudie - Ein erstes Fazit. In U. Schaarschmidt (Hrsg.), *Halbtagsjobber? Psychische Gesundheit im Lehrerberuf – Analyse eines veränderungsbedürftigen Zustands* (2. Aufl., S. 141-160). Weinheim: Beltz.
- Schwarzer, R. & Warner, L. M. (2011). Forschung zur Selbstwirksamkeit bei Lehrerinnen und Lehrern. In E. Terhart, H. Bennewitz & M. Rothland (Hrsg.), *Handbuch der Forschung zum Lehrerberuf* (S. 452-466). Münster: Waxmann.

- Urton, K. & Schiffer, A. (2015). *Modellprojekt „Seelische Gesundheit in der inklusiven Grundschule“*. Abschlussbericht der Arbeitsgruppe II Beirat Kinder- und Jugendgesundheit. Kreis Mettmann. Abgerufen unter www.kreis-mettmann.de/media/custom/2023_3989_1.PDF?1456143404 [23.03.2016].
- Werner, E. E. (1997). Gefährdete Kindheit in der Moderne. Protektive Faktoren. *Vierteljahresschrift für Heilpädagogik und ihre Nachbargebiete*, 66(2), S. 192-203.