



oejas

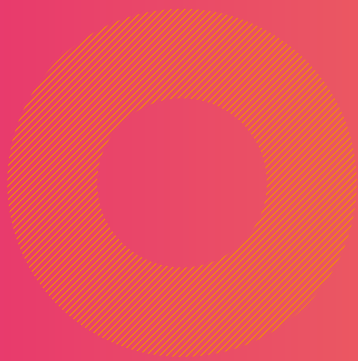
OBSERVATOIRE NATIONAL
DE L'ENFANCE,
DE LA JEUNESSE
ET DE LA QUALITÉ SCOLAIRE

SCHOOL MATTERS

ERFOLGSFAKTOREN FÜR DIE FÖRDERUNG
VON KINDERN MIT VERHALTENS AUFFÄLLIGKEITEN



THEMATISCHER
BERICHT



Observatoire national de l'enfance, de la jeunesse et de la qualité scolaire (OEJQS)

Gegründet 2022 durch ein eigenes Gesetz, vereint das *Observatoire national de l'enfance, de la jeunesse et de la qualité scolaire* (OEJQS) die früheren Beobachtungsstellen für Schulqualität sowie für Kindheit und Jugend. Die Zielgruppen der Untersuchungen sind junge Menschen im Alter von 0 bis 29 Jahren. Das OEJQS untersteht dem luxemburgischen Ministerium für Bildung, Kinder und Jugend (MENJE). Als inhaltlich unabhängige Instanz übernimmt das OEJQS die Rolle eines sowohl praxiserfahrenen als auch wissenschaftlich versierten Experten, dessen Berichte und Empfehlungen sich in erster Linie an die Politik richten, darüber hinaus aber auch zu einer öffentlichen Debatte beitragen. Das OEJQS sieht sich als Brückenbauer an der Schnittstelle von Wissenschaft, Praxis und Politik.

Der Auftrag des OEJQS umfasst die Analyse der Situation von Kindern und Jugendlichen in Luxemburg sowie die Analyse der auf sie einwirkenden Systeme. Das OEJQS verfolgt dabei einen ganzheitlichen Ansatz, wodurch der Systembegriff möglichst offen und weit gefasst wird. Er umfasst somit alle Bereiche und Themen, die das Aufwachsen und die Lebenssituationen von Kindern und Jugendlichen und ihren Familien mit bedingen. Getragen von den Kinderrechten wird nicht nur eine kindzentrierte Perspektive eingenommen, sondern es wird auch Wert auf die Partizipation von Kindern und Jugendlichen gelegt mit der Bereitstellung einer zielgruppenspezifischen Methodik und Kommunikation.



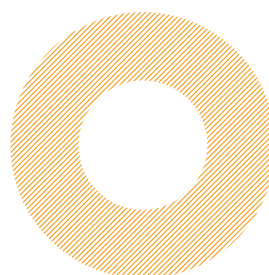
SCHOOL MATTERS

ERFOLGSFAKTOREN FÜR DIE FÖRDERUNG
VON KINDERN MIT VERHALTENS AUFFÄLLIGKEITEN

Inhaltsverzeichnis

Zusammenfassung (DE, EN, FR)	4
1. VERHALTENS AUFFÄLLIGKEITEN ALS SPEZIFISCHE HERAUSFORDERUNG FÜR INKLUSION – EINORDNUNG DES OEJQS-PROJEKTS	10
1.1. Rezente Entwicklungen der inklusiven Bildung in Luxemburg	10
1.2. Was versteht man unter sozio-emotionalen Verhaltensauffälligkeiten?	11
1.3. Warum der Fokus auf sozio-emotionale Verhaltensauffälligkeiten im Kontext schulischer Inklusion?	12
1.4. OEJQS-Projekt zur Analyse von Konzepten zur Unterstützung von Schüler*innen mit sozio-emotionalen Verhaltensauffälligkeiten	17
2. VERFÜGBARE DATEN ZU SCHÜLER*INNEN MIT SOZIO-EMOTIONALEN VERHALTENS AUFFÄLLIGKEITEN	20
3. META-ANALYSE ZUR WIRKSAMKEIT SCHULISCHER INTERVENTIONEN (HfH)	26
3.1. Was sind Moderatoren – und warum sind sie wichtig?	28
3.2. Übersicht zu den untersuchten Verhaltens- und Leistungsbereichen	30
3.3. Ergebnisse der BRAVE-Untersuchung	33
Gesamtproblemwert	33
Externalisierende Verhaltensauffälligkeiten: Wenn Regeln überschritten werden	34
Schulisches Problemverhalten: Wenn der Unterricht zur Nebensache wird	35
Aggressiv-dissoziales Verhalten: Wenn Wut und Rücksichtslosigkeit den Ton angeben	36
Internalisierende Verhaltensauffälligkeiten: Wenn Rückzug und Schweigen übersehen werden	37
Akademische Leistung: Wenn Verhalten den schulischen Erfolg mitbestimmt	39
Sozio-emotionale Kompetenzen: Wie emotionale Stärke das Miteinander verändert	39
Viktimisierung: Wenn Schule zum Schutzraum vor Mobbing und Ausgrenzung wird	39
Absentismus: Wenn das Fernbleiben zur Regel wird	39
3.4. Zentrale Erkenntnisse und Schlussfolgerungen der BRAVE-Untersuchung	40

4. META-ANALYSE ZU DEN GELINGENSBEDINGUNGEN INKLUSIVER SCHULISCHER FÖRDERUNG IM BEREICH DER EMOTIONALEN UND SOZIALEN ENTWICKLUNG (DJI)	44
4.1. Ergebnisse der Meta-Analyse des DJI	45
Inklusive Schulentwicklung als vielschichtiger Prozess	45
Strukturelle und institutionelle Veränderungen für mehr Inklusion	46
Gelingensfaktoren auf kommunaler Ebene: Jakob Muth-Preisträger und andere Modellprojekte	47
Schulinterne Gelingensfaktoren für mehr Inklusion	49
Gelingensfaktoren auf Ebene der Unterrichts- und Beziehungsgestaltung	50
4.2. Schlussfolgerungen zur Meta-Analyse des DJI	51
5. META-ANALYTISCHE BEFUNDE IM ÜBERBLICK: PERSPEKTIVEN IM UMGANG MIT SOZIO-EMOTIONALEN VERHALTENS AUFFÄLLIGKEITEN	52
Zentrale Ergebnisse der quantitativen BRAVE-Analyse (HfH)	53
Zentrale Ergebnisse der qualitativen Meta-Analyse (DJI)	54
6. WAS BEDEUTET DAS FÜR DEN LUXEMBURGISCHEN KONTEXT?	56
Empfehlungen des OEJQS auf Basis der vorliegenden Meta-Analysen für eine zukunftsgerichtete Inklusionspraxis an Luxemburger Schulen	58
Ausblick auf die weiteren Schritte des OEJQS	60
BIBLIOGRAPHIE	62
Meta-Analysen (Berichtsgrundlage)	63
Literarische Quellen	63
Legislative Quellen	68



Zusammenfassung (DE)

Innerhalb des prioritären Bereichs „*inclusion scolaire*“ fokussiert sich das *Observatoire national de l'enfance, de la jeunesse et de la qualité scolaire* (OEJQS) mit dem Projekt „*Troubles du comportement*“ seit 2024 auf Kinder und Jugendliche mit Förderbedarf im sozio-emotionalen Bereich. In einem ersten Schritt wurden die Interkantonale Hochschule für Heilpädagogik (HfH) in Zürich und das Deutsche Jugendinstitut (DJI) in München mit international ausgerichteten Meta-Analysen zu dieser Thematik beauftragt. Beide Analysen untersuchen aus je eigenem Blickwinkel die Frage, auf welcher Basis verschiedene Maßnahmen bei Förderbedarf im sozio-emotionalen Bereich unter welchen strukturellen, organisatorischen, pädagogischen und kontextuellen Bedingungen in schulischen Settings wirken. Das OEJQS fasst in diesem Themenbericht zentrale Ergebnisse dieser zwei Studien zusammen und entwickelt daraus erste Schlussfolgerungen sowie Empfehlungen für Luxemburg.

Die BRAVE¹-Studie der HfH bietet eine Meta-Analyse internationaler Studien der letzten 25 Jahre zur Wirksamkeit schulischer Maßnahmen bei Verhaltensauffälligkeiten. Dabei wurden insbesondere kontextuelle Bedingungen berücksichtigt, die die Wirksamkeit studienübergreifend beeinflussten.

Die Analyse zeigt, dass

- inkludierende Maßnahmen in der **Regelschule** stärker wirken als Maßnahmen in exkludierenden Settings,
- **gruppen- und klassenbasierte** Interventionen größere Effekte zeigen als individuelle Interventionen,
- Programme und Maßnahmen stärkere Wirkungen erzielen,
 - > wenn sie auf einem **evidenzbasierten Theorie-Wirkmodell** beruhen,
 - > zudem **schulweit klar definiert und implementiert** sind, und
 - > entsprechend einem **integrativen Stufenmodell**, universelle, selektive und indizierte Maßnahmen² kombinieren.

Die qualitative Meta-Studie des DJI untersucht, unter welchen Rahmenbedingungen Inklusion bei Förderbedarf im Bereich der sozio-emotionalen Entwicklung gelingt. Dabei richtet sie den Blick nicht nur auf systemische, strukturelle und konzeptionelle Faktoren, sondern auch auf die Qualität der pädagogischen Interaktionen. Der Schwerpunkt liegt auf Konzepten und Ansätzen aus dem deutschsprachigen Raum.

Die Analyse zeigt, dass

- gelingende Inklusion über konkrete, einzelne Maßnahmen hinaus **systemisch** zu denken ist, und
- ein **abgestimmtes Zusammenspiel** von Haltung, Struktur, Praxis und Multiprofessionalität auf und zwischen **Makro-, Meso- und Mikroebene** voraussetzt.

Beiden Studien ist gemeinsam, dass sie die zentrale Rolle der (Regel-)Schule als primären Lernort auch in Hinblick auf die sozio-emotionale Entwicklung von Kindern und Jugendlichen hervorheben. Gerade für Kinder und Jugendliche mit Förderbedarf in diesem Bereich kann gelingende schulische Inklusion nachweislich förderlich wirken. Darüber hinaus profitieren auch gesamte Lerngruppen, etwa

1 Behavioral and emotional resilience: a validated education-based intervention.

2 Universelle Maßnahmen schließen als Adressat*innen die gesamte Schülerschaft ein, selektive Maßnahmen zielen auf *non responders* der universellen Maßnahmen, und indizierte Maßnahmen auf *non responders* der selektiven Maßnahmen ab.

durch ein verbessertes Klassenklima und eine Stärkung sozialer Kompetenzen. Die positiven Effekte inklusiver Maßnahmen wirken dabei auch auf das Schulpersonal zurück: Unter kohärenten Rahmenbedingungen erleben sich Fachkräfte im Umgang mit herausforderndem Verhalten als handlungsfähig und wirksam.

Eine Voraussetzung für alle Beteiligten besteht dabei in der Einsicht, dass es **keine Patentlösungen** für den Umgang mit Verhaltensauffälligkeiten gibt.

Vielmehr legen beide Studien nahe, dass es auf die kollektive Fähigkeit ankommt, evidenzbasierte Theorie-Wirkmodelle und wissenschaftlich erwiesene Gelingensbedingungen flexibel auf lokale Gegebenheiten zu übertragen. Dazu gehören beispielsweise die Einbindung bestehender multiprofessioneller Netzwerke vor Ort sowie die gezielte Nutzung konkreter Erfahrungen aus der lokalen Praxis.

Für den **luxemburgischen Kontext** bedeutet dies, sich nicht der Illusion hinzugeben, mit einem einzelnen lokal, regional oder flächendeckend eingesetzten Konzept die Inklusion von Kindern und Jugendlichen mit sozio-emotionalem Förderbedarf bewerkstelligen zu können.

Damit evidenzbasierte Praxis im Schulalltag wirksam umgesetzt werden kann, sind bestimmte, im Alltag wiederkehrende Voraussetzungen notwendig:

- Die betroffenen Kinder und Jugendlichen müssen entsprechend ihrer Bedürfnisse fachlich fundiert einem förderrelevanten Problembereich (z.B. internalisierend/externalisierend) zugeordnet werden können;
- auf dieser fachlichen Grundlage gilt es, zeitnah passende Maßnahmen auszuwählen und diese kompetent umzusetzen;
- anschließend muss die Wirksamkeit der Maßnahme systematisch überprüft und gegebenenfalls angepasst werden.

Diese Voraussetzungen können nicht von einer einzelnen (Lehr-)Person oder von einem einzelnen Team allein erfüllt werden.

Sie erfordern vielmehr eine multiprofessionelle Zusammenarbeit, die von hochreaktiven Feedbackschleifen und von engen horizontalen und vertikalen Verzahnungen der vorhandenen Strukturen und Dienste auf Mikro-, Meso- und Makroebene getragen wird.

Das OEJQS empfiehlt auf dieser Grundlage,

1. die **Zusammenarbeit** innerhalb und zwischen den Ebenen und Professionen zu stärken und vor allem **reaktiver** zu gestalten;
2. die Schulen bei der **strukturierten und kontextsensiblen Implementierung von Maßnahmen** (Profilbeschreibungen der Kinder; Auswahl, Umsetzung, Evaluierung und Anpassung von Maßnahmen) durch entsprechende Ausbildungs-, Fortbildungs- und Coaching-Angebote zu unterstützen;
3. die implementierten **Programme und Maßnahmen** fundiert und **wissenschaftlich zu evaluieren**;
4. eine **systematische Datenerfassung betroffener Schüler*innen** zu etablieren, um eine präzise Bedarfsanalyse und gezielte Ressourcenallokation zu ermöglichen.

Summary ^(EN)

Since 2024, within the priority area of '*inclusion scolaire*', the *Observatoire national de l'enfance, de la jeunesse et de la qualité scolaire* (OEJQS) has been implementing the project *Troubles du comportement*, focusing on children and adolescents with socio-emotional needs. As a first step, the *Interkantonale Hochschule für Heilpädagogik* (HfH) in Zurich and the *Deutsches Jugendinstitut* (DJI) in Munich were commissioned to conduct internationally oriented meta-analyses on this topic. Both analyses explore the conditions under which various measures to support socio-emotional needs are effective within school settings, each offering complementary perspectives and taking into account structural, organisational, pedagogical, and contextual factors. In this thematic report, the OEJQS summarises the key results of these two studies and derives initial conclusions and recommendations for Luxembourg.

The BRAVE¹ study by the HfH is a meta-analysis of international research from the past 25 years, evaluating the effectiveness of various strategies to support behavioural needs in schools. It pays particular attention to contextual factors that influence effectiveness across studies.

The analysis shows that:

- Inclusive measures in **mainstream schools** are more effective than those applied in exclusive settings.
- **Group- and class-based** interventions have shown greater effects than individual ones.
- Programmes and interventions are more effective when:
 - > they are based on an evidence-based **theory-of-impact model**,
 - > **they are clearly defined** and **implemented across the whole school**, and
 - > they combine universal, selective, and indicated² measures within an **integrative tiered framework**.

The qualitative meta-analysis conducted by the DJI examines the conditions that contribute to successful inclusion for children with socio-emotional development needs. It considers systemic, structural, and conceptual factors, as well as the quality of pedagogical interactions. The study primarily focuses on concepts and approaches from the German-speaking context.

The analysis highlights that:

- Successful inclusion demands a systemic approach that goes beyond isolated individual measures.
- It requires a **coordinated interplay** between attitudes, structures, practices, and multi-professional collaboration across **macro, meso, and micro levels**.

Both studies underscore the central role of mainstream schools as the primary setting for learning, including the socio-emotional development of children and young people. Especially for students requiring support in this area, successful school inclusion can lead to measurable positive outcomes. Moreover, entire learning groups benefit – for example, through a more positive classroom climate

1 Behavioral and emotional resilience: a validated education-based intervention.

2 Universal measures address all students, selective measures address the non-responders to universal measures, and indicated measures address the non-responders to selective measures.

and improved social skills. The positive impact of inclusive measures also extends to school staff: under coherent conditions, professionals feel more confident and competent in dealing with challenging behaviour.

All stakeholders must recognise that there are **no one-size-fits-all solutions** for addressing behavioural challenges.

Instead, both studies suggest that the key factor is the collective ability to flexibly adapt evidence-based theory-of-impact models and proven success factors to local contexts. This includes building on existing local multi-professional networks and integrating experience from local practice.

For Luxembourg, this means abandoning the illusion that a single concept—whether implemented locally, regionally, or nationwide—can solve the issue of inclusion for children and youth with socio-emotional support needs.

Evidence-based practice and its implementation in daily school life depend on consistent practical conditions:

- Affected children and adolescents must be professionally assessed and assigned to relevant areas of need (e.g., internalising or externalising behaviours) according to their specific requirements.
- Based on this assessment, appropriate measures must be promptly selected and competently implemented.
- The effectiveness of these measures must then be systematically evaluated and adjusted as needed.

These conditions cannot be met by a single person (teacher) or team alone.

They demand multi-professional collaboration supported by highly responsive feedback loops and strong coordination across existing structures and services at the micro, meso, and macro levels.

Based on this, OEJQS recommends:

1. Strengthening **collaboration** within and across levels and professions and **enhancing responsiveness**.
2. Supporting schools in the **structured and context-sensitive implementation of measures** (profiles of affected children; selection, implementation, evaluation, and adaptation of interventions) through targeted training and coaching offers.
3. Conducting rigorous and **scientific evaluations of implemented programmes and measures**.
4. Establishing **systematic data collection on affected students** to enable precise needs analysis and targeted resource allocation.

Résumé (FR)

Depuis 2024, l'Observatoire national de l'enfance, de la jeunesse et de la qualité scolaire (OEJQS) se focalise sur les enfants et les jeunes avec des besoins éducatifs socio-émotionnels, dans le cadre de son domaine de recherche prioritaire «Inclusion scolaire» et de son projet de rapport «Troubles du comportement». Dans une première étape, l'*Interkantonale Hochschule für Heilpädagogik* (HfH) de Zurich et le *Deutsches Jugendinstitut* (DJI) de Munich ont été mandatés pour réaliser des méta-analyses à visée internationale sur ce sujet. Ces deux analyses examinent, chacune sous un angle spécifique, les conditions structurelles, organisationnelles, pédagogiques et contextuelles qui déterminent l'efficacité des mesures mises en place à l'école pour aider les élèves ayant des besoins dans le domaine socio-émotionnel. Dans ce rapport thématique, l'OEJQS synthétise les principaux résultats de ces deux études et en tire les premières conclusions ainsi que des recommandations pour le Luxembourg.

L'étude BRAVE¹ effectuée par la HfH constitue une méta-analyse d'études internationales réalisées au cours des 25 dernières années sur l'efficacité d'une diversité de mesures mises en œuvre dans le système scolaire confronté au phénomène des troubles du comportement de ses élèves. Elle met particulièrement l'accent sur le rôle du contexte scolaire et d'autres facteurs environnants qui peuvent influencer le succès de ces mesures, au-delà des différences entre les études.

L'analyse montre que:

- les mesures inclusives organisées dans le cadre de l'**école ordinaire** sont plus efficaces que celles implémentées dans des contextes exclusifs comme la prise en charge temporaire de l'élève dans un autre établissement p.ex.,
- les interventions **en groupe ou en classe** ont des effets plus marqués que les interventions individuelles,
- les programmes et mesures sont d'autant plus efficaces:
 - > s'ils reposent sur un **modèle théorie-impact fondé sur des preuves**,
 - > s'ils sont clairement **définis et implémentés à l'échelle de l'établissement scolaire**,
 - > s'ils combinent, selon un **modèle en paliers intégratif**, des mesures universelles, sélectives et indiquées².

La méta-analyse qualitative du DJI examine les conditions-cadre nécessaires à la réussite de l'inclusion pour les élèves présentant des besoins dans leur développement socio-émotionnel. Elle met en lumière, en plus des facteurs systémiques, structurels et conceptuels, la qualité des interactions pédagogiques. L'accent est mis sur les approches et concepts implémentés en Allemagne.

L'analyse montre que:

- la réussite de l'inclusion nécessite une **approche systémique** au-delà de simples mesures ponctuelles,
- la **coordination** verticale et horizontale entre les attitudes des différents intervenants, les structures, les pratiques et la multi-professionnalité aux niveaux **macro**, **méso** et **micro** est essentielle.

Les deux études soulignent le rôle central de l'école ordinaire en tant que lieu d'apprentissage essentiel, y compris en ce qui concerne le développement socio-émotionnel des enfants et des jeunes.

1 Behavioral and emotional resilience: a validated education-based intervention.

2 Les mesures universelles visent la totalité des élèves, les mesures sélectives le groupe d'élèves qui ont besoin encore d'autres mesures venant s'ajouter aux mesures universelles, et les mesures indiquées constituent la troisième catégorie de mesures en supplément aux mesures universelles et sélectives.

L'inclusion scolaire, si elle a du succès, peut avoir des effets bénéfiques mesurables, non seulement pour les élèves concernés, mais aussi pour l'ensemble de la classe, par l'amélioration du climat scolaire et des compétences sociales. Ces effets positifs peuvent générer un retour positif sur le personnel éducatif et scolaire: si les conditions résultant des méta-analyses sont mises en place de manière cohérente, les professionnels développent un sentiment d'efficacité personnelle face aux situations difficiles qu'ils peuvent rencontrer.

Une des conditions fondamentales en est d'abord la reconnaissance par tous les intervenants qu'il n'existe **pas de solution unique et prête à l'emploi** pour gérer tous les troubles du comportement.

Les deux études insistent surtout sur l'importance de la capacité collective de s'adapter aux contextes, de manière souple, et de transposer dans la réalité les modèles théoriques tout en considérant leurs conditions de réussite qui ont été scientifiquement prouvées. Cela implique, par exemple, de mobiliser les réseaux multi-professionnels existant au niveau local et de valoriser de manière ciblée l'expérience concrète issue de la pratique.

Pour le **contexte luxembourgeois**, cela signifie qu'il faut renoncer à l'illusion qu'un concept singulier, qu'il soit implémenté à un niveau local, régional ou national, puisse à lui seul garantir l'inclusion des enfants et des jeunes souffrant de troubles socio-émotionnels.

La mise en œuvre d'une pratique fondée sur l'évidence scientifique dans le quotidien scolaire nécessite la présence de certaines conditions récurrentes:

- une identification précise des profils des élèves concernés sur base de critères professionnels et en fonction de la spécificité de leurs besoins (par exemple des troubles internalisés ou externalisés);
- la sélection, la mise en œuvre rapide et compétente des mesures appropriées sur la base de cette appréciation; et
- une évaluation systématique de l'efficacité des mesures mises en place, avec des ajustements si nécessaire.

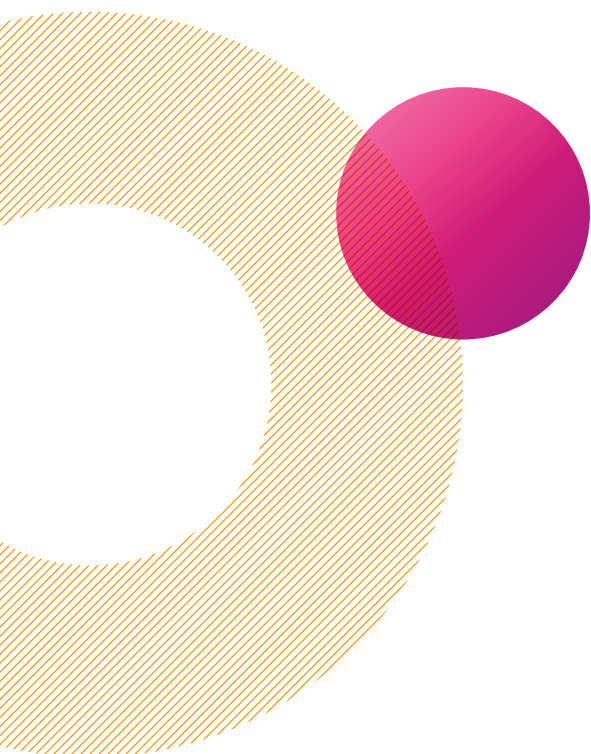
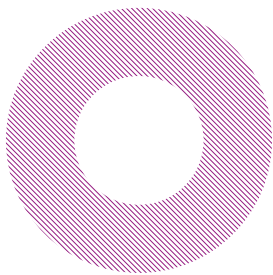
Ces conditions ne peuvent être remplies par un professionnel isolé (un-e enseignant-e) ou une seule équipe.

Cela nécessite une collaboration multi-professionnelle reposant sur des boucles de rétroaction hautement réactives ainsi qu'une articulation étroite – horizontale et verticale – des structures et services existants aux niveaux micro, méso et macro.

Sur ce fondement, l'OEJQS recommande:

1. de renforcer la **coopération** entre les professions et les niveaux systémiques et surtout, de la rendre plus **réactive**;
2. de soutenir les écoles dans **l'implémentation structurée et contextuellement adaptée des mesures** (évaluation des profils des élèves concernés; choix, mise en œuvre, évaluation et adaptation des mesures) à travers de multiples offres de formation continue et de coaching;
3. d'**évaluer** de manière **scientifique les programmes et mesures implémentés**;
4. d'établir une **collecte systématique de données des élèves concernés**, afin de permettre une analyse précise de leurs besoins et une allocation ciblée des ressources.

1. Verhaltensauffälligkeiten als spezifische Herausforderung für Inklusion – Einordnung des OEJQS-Projekts



1.1. Rezente Entwicklungen der inklusiven Bildung in Luxemburg

In Luxemburg hat sich in den letzten Jahren viel im Bereich der inklusiven Bildung und Beschulung verändert. Die luxemburgische Regierung hat umfassende Reformen umgesetzt, um Schüler*innen mit spezifischem Förderbedarf besser zu unterstützen und ihnen eine gleichberechtigte Teilhabe am Bildungssystem zu ermöglichen. Wie aus den neuesten verfügbaren Daten hervorgeht, besuchen weniger als 1% aller Schüler*innen in Luxemburg ein Kompetenzzentrum oder werden im Ausland beschult (MENJE & DGI, 2023, S. 19),

was die niedrige Exklusionsquote des Landes im internationalen Vergleich erklärt. Im luxemburgischen Bildungssystem wird bislang ausschließlich die Exklusionsquote erfasst, während differenzierte Indikatoren zur Inklusionspraxis – etwa zur Verteilung von Förderbedarfen oder zur Qualität inklusiver Beschulung – fehlen. Eine umfassendere Datengrundlage wäre jedoch erforderlich, um den Stand und die Entwicklung inklusiver Bildung fundiert beurteilen und gezielte Maßnahmen ableiten zu können.

Zentrale Grundbegriffe zur Inklusion

Exklusionsquote gibt an, wie viele Schüler*innen mit Förderbedarf nicht an einer Regelschule, sondern an einer Förderschule unterrichtet werden (im Verhältnis zu allen Schüler*innen).

Inklusionsquote zeigt komplementär zur Exklusionsquote, wie viele Schüler*innen mit Förderbedarf inklusiv an Regelschulen unterrichtet werden (gemessen an allen Schüler*innen).

Zentrale Grundbegriffe zur Inklusion – jenseits der luxemburgischen Statistik

Förderquote beschreibt, wie viele Schüler*innen einen sonderpädagogischen Förderbedarf haben (im Verhältnis zu allen Schüler*innen).

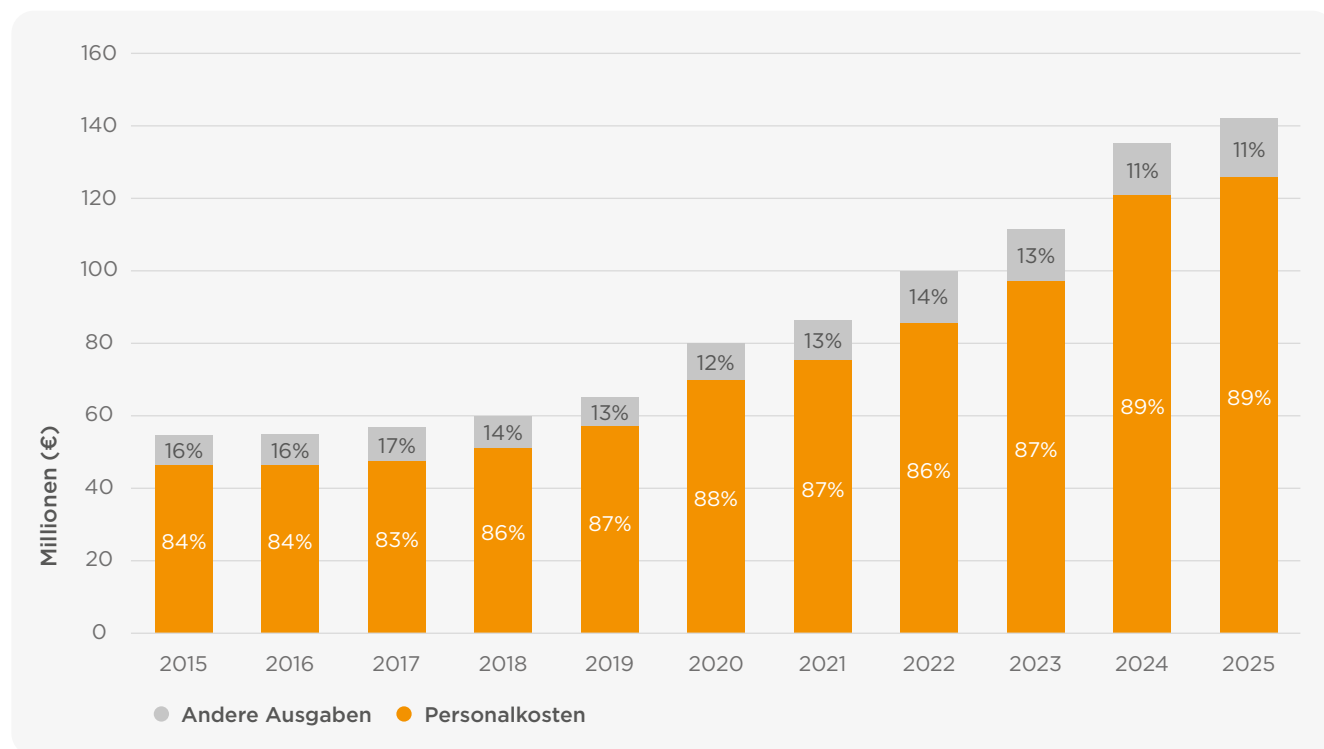
Inklusionsanteil gibt an, wie viele Schüler*innen mit Förderbedarf gemeinsam mit anderen inklusiv an Regelschulen unterrichtet werden (gemessen an allen Schüler*innen mit Förderbedarf).

Exklusionsanteil beschreibt, wie viele Schüler*innen mit Förderbedarf exklusiv an Förderschulen unterrichtet werden (im Verhältnis zu allen Schüler*innen mit Förderbedarf).

Um die Begleitung im regulären Unterricht deutlich auszubauen, hat die Regierung stark in die Weiterentwicklung der Unterstützung für Kinder mit sonderpädagogischem Förderbedarf investiert. Zwischen 2015 und 2025 hat sich das Budget für die Bildung von Kindern mit besonderem Förderbedarf mehr als verdoppelt (Regierung des Großherzogtums Luxemburg, Finanzministerium, 2015–2025; **>Abb. 1**). Ein Großteil dieser

Mittel wurde in die Schaffung und Finanzierung neuer Personalstellen investiert. Seit den Reformen von 2017 und 2018 wurden mehr als 700 zusätzliche Stellen geschaffen, um die inklusive Bildung nachhaltig zu stärken (MENJE & DGI, 2023, S. 22).

Abb. 1: Entwicklung der Ausgaben für die Schulbildung von Schüler*innen mit besonderen Bedürfnissen (absolut und in %)



Trotz dieser strukturellen Verbesserungen und der sichtbaren personellen Fortschritte, wie sie in der Grafik dargestellt sind, zeigt sich jedoch, dass der Umgang mit Schüler*innen mit sozio-emotionalen Verhaltensauffälligkeiten eine wachsende Herausforderung für das luxemburgische

Bildungssystem darstellt. Die Diskussionen um Schüler*innen mit sozio-emotionalen Verhaltensauffälligkeiten haben in Luxemburg deutlich zugenommen und die Thematik ist verstärkt in den Fokus bildungspolitischer Debatten gerückt.

1.2. Was versteht man unter sozio-emotionalen Verhaltensauffälligkeiten?

Unter sozio-emotionalen Verhaltensauffälligkeiten werden längerfristige und über einzelne Situationen hinweg stabile Abweichungen im emotionalen Erleben und sozialen Verhalten verstanden, die das Lernen, die sozialen Interaktionen oder die persönliche Entwicklung eines Kindes oder Jugendlichen beeinträchtigen. Ein zentrales Kriterium ist hierbei die Kontinuität bzw. Regelmäßigkeit des auffälligen Verhaltens über einen gewissen Zeitraum hinweg (Petermann & Petermann, 2017; ICD-10, WHO, 2009; DSM-5, APA, 2013).

Damit geht häufig ein erheblicher Leidensdruck einher – sowohl für die betroffenen Kinder und Jugendlichen selbst als auch für ihr familiäres und schulisches Umfeld.

Sozio-emotionale Auffälligkeiten können sich auf sehr unterschiedliche Weise äußern. In der pädagogisch-psychologischen Praxis wird häufig zwischen internalisierenden und externalisierenden Verhaltensweisen unterschieden (Achenbach, 1978). Die folgende Übersicht (**>Abb. 2**) veranschaulicht mögliche Ausprägungen beider Kategorien:

Abb. 2: Übersicht der Ausprägungen internalisierender und externalisierender Verhaltensweisen

 Internalisierende Auffälligkeiten <i>(nach innen gerichtet)</i>	 Externalisierende Auffälligkeiten <i>(nach außen gerichtet)</i>
• Schul- oder soziale Ängste • Rückzug, depressive Verstimmung • Psychosomatische Beschwerden (z.B. Bauchschmerzen ohne medizinische Ursache) • Essstörungen • Selbstverletzendes Verhalten	• Verbale oder körperliche Übergriffe • Wutausbrüche, impulsives Verhalten • Geringe Frustrationstoleranz, Regelverweigerung • Trotz, Ungehorsam • Mobbing, Lügen, Stehlen
Internalisierende Auffälligkeiten betreffen vor allem das emotionale Innenleben des Kindes oder des Jugendlichen und sind nicht immer auf den ersten Blick erkennbar. Solche internalisierenden Verhaltensformen führen oftmals zu Isolation und einem reduzierten schulischen und sozialen Engagement, was langfristig die Teilhabe am Unterricht sowie am schulischen Leben beeinträchtigt.	Externalisierende Auffälligkeiten zeigen sich in nach Außen gerichteten Verhaltensweisen und treten häufig in Form von Impulsivität, Hyperaktivität oder aggressivem Verhalten gegenüber anderen auf. Solche Verhaltensweisen stellen für das schulische Umfeld eine besondere Herausforderung dar, da sie das Klassenklima belasten und den Unterrichtsablauf erheblich stören können.

Hinweis:

Beide Erscheinungsformen können nebeneinander auftreten oder ineinander übergehen.

1.3. Warum der Fokus auf sozio-emotionale Verhaltensauffälligkeiten im Kontext schulischer Inklusion?

Aktuelle Zahlen des Bildungsministeriums, die im Frühjahr in einem Artikel des Luxemburger Wort (02.04.2025) dargestellt wurden, weisen auf eine zunehmende Inanspruchnahme von Unterstützungsmaßnahmen im Bereich schulischer Inklusion hin.

Die Zahl der Grundschulkinder, die durch regionale Unterstützungsteams für Schüler*innen mit besonderem Förderbedarf (ESEB) begleitet wurden, hat sich zwischen 2019/20 und 2023/24 von 702 auf 2.574 Kinder mehr als verdreifacht. Auch im Bereich der sozio-emotionalen Verhaltensauffälligkeiten ist eine Zunahme zu verzeichnen: Die Zahl der Anträge auf Unterstützung durch das Kompetenzzentrum für sozio-emotionale Entwicklung (CDSE) über die Nationale Inklusionskommission (CNI) stieg im selben Zeitraum von 104 auf 136. Im Schuljahr 2024/2025 wurden 188 Kinder durch das CDSE begleitet, davon 127 ambulant in der Regelschule und acht im CDSE in Junglinster. Die Anzahl der in einem *Centre socio-thérapeutique* (CST, Einrichtungen, die Schüler*innen mit schwerwiegenden sozio-emotionalen Verhaltensauffälligkeiten pädagogisch und therapeutisch unterstützen) betreuten Kinder lag 2024/25 bei 53. Auch die Zahl der in den CST beschulten Kinder stieg von 30 (2019/20) auf 48 (2023/24) an.

Diese quantitativ zunehmenden Entwicklungen spiegeln sich auch in der schulischen Praxis wider. Die inklusive Beschulung von Kindern mit sozio-emotionalen Verhaltensauffälligkeiten bringt für Schulen und Lehrkräfte besondere Anforderungen mit sich. Ergebnisse im OEJQS-Bericht von 2024 „*Evaluation de la réforme scolaire de 2009*“ zeigen, dass Grundschullehrkräfte insbesondere im Umgang mit Heterogenität im Klassenzimmer eine hohe Belastung empfinden. In der Befragung wurden Herausforderungen im Umgang mit Schüler*innen mit spezifischen Bedürfnissen (23%), mit Leistungsunterschieden (18%) sowie mit Kindern mit Verhaltensauffälligkeiten (17%) besonders häufig genannt (OEJQS, 2024a).

Auch die Resultate der Inklusionsstudie – Teil A (OEJQS, 2023) zeigen, dass sozio-emotionale Verhaltensauffälligkeiten bei Kindern und Jugendlichen eine der größten Belastungen für das Lehrpersonal darstellen. Obwohl Lehrkräfte an Grund- und Sekundarschulen angeben, über ausreichende Kenntnisse hinsichtlich solcher Verhaltensweisen zu verfügen (**>Abb. 3**), fühlen sie sich im Umgang mit Schüler*innen mit sozio-emotionalen Entwicklungsstörungen weniger kompetent als im Umgang mit anderen Formen von sonderpädagogischem Förderbedarf (**>Abb. 4**). Auch bei der Frage, in welcher Unterrichtsform Schüler*innen mit sozio-emotionalem Förderbedarf integriert werden sollten, zeigt sich im Vergleich zu anderen Förderbedarfen eine stärkere Tendenz zum Förderunterricht anstelle des Regelunterrichts (**>Abb. 5**).

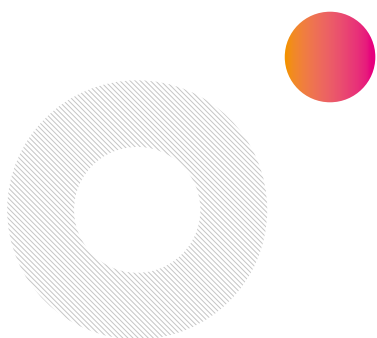
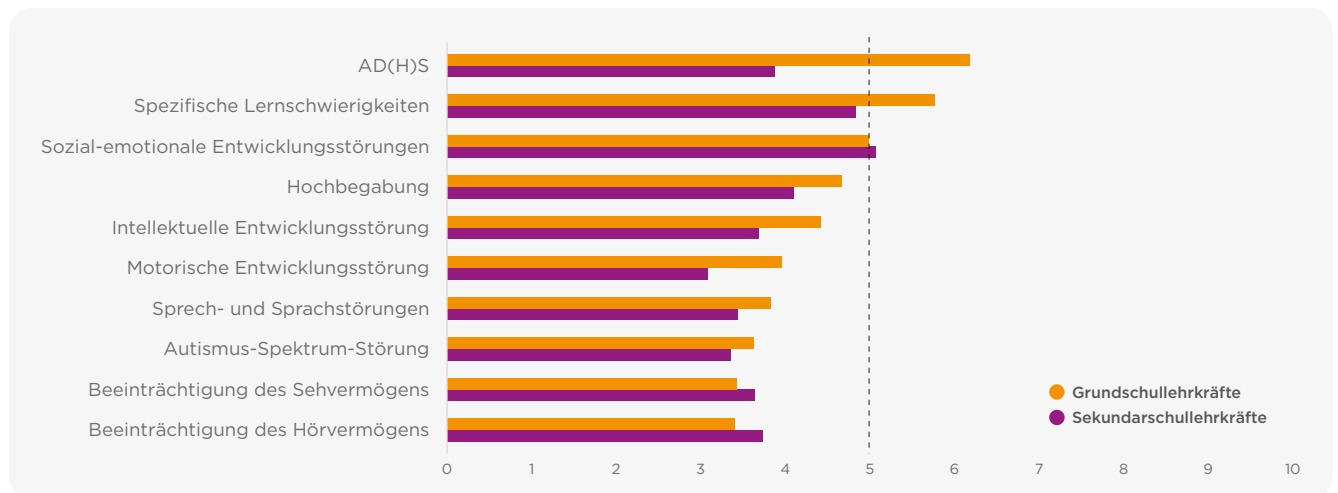


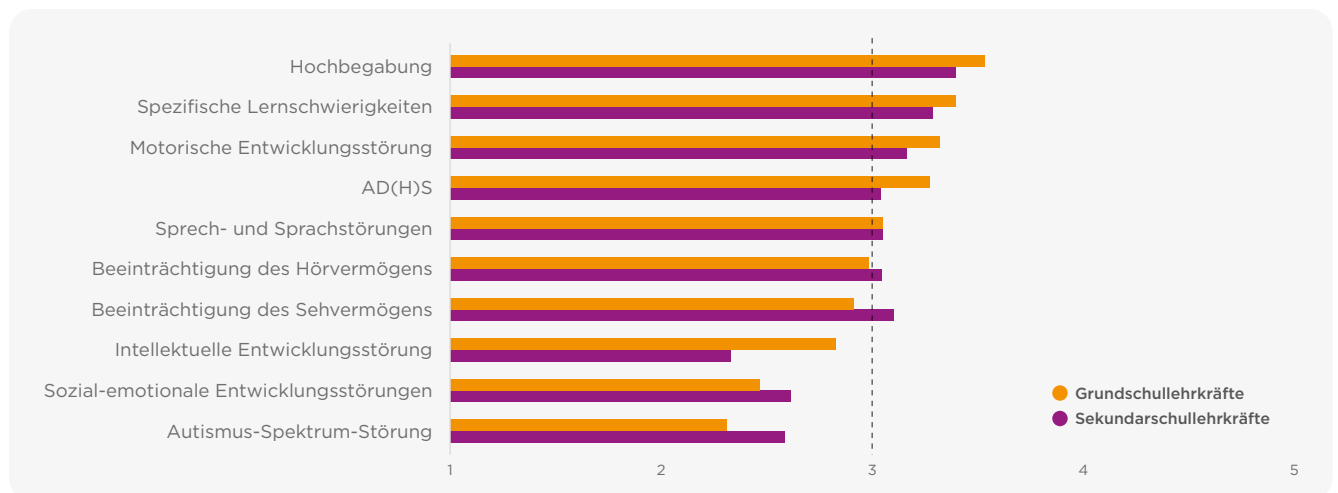
Abb. 3: Welchen Kenntnisstand haben Sie Ihrer Meinung nach über den Unterricht für Schüler*innen mit ...?



ERLÄUTERUNG:

Die Daten stammen aus der EIEPL-Studie des OEJQS (2021–2024), deren erste Ergebnisse im Bericht *Teil A: Die Situation von Schüler*innen mit spezifischem Förderbedarf in Luxemburg (2023)* veröffentlicht wurden. Grund- und Sekundarschullehrkräfte schätzen ihre Kenntnisse über Förderbedarfe insgesamt eher niedrig ein. Im Bereich der sozio-emotionalen Entwicklungsstörungen berichten sie jedoch vergleichsweise hohe Kenntnisstände (Grundschule: 5,01; Sekundarschule: 5,09).

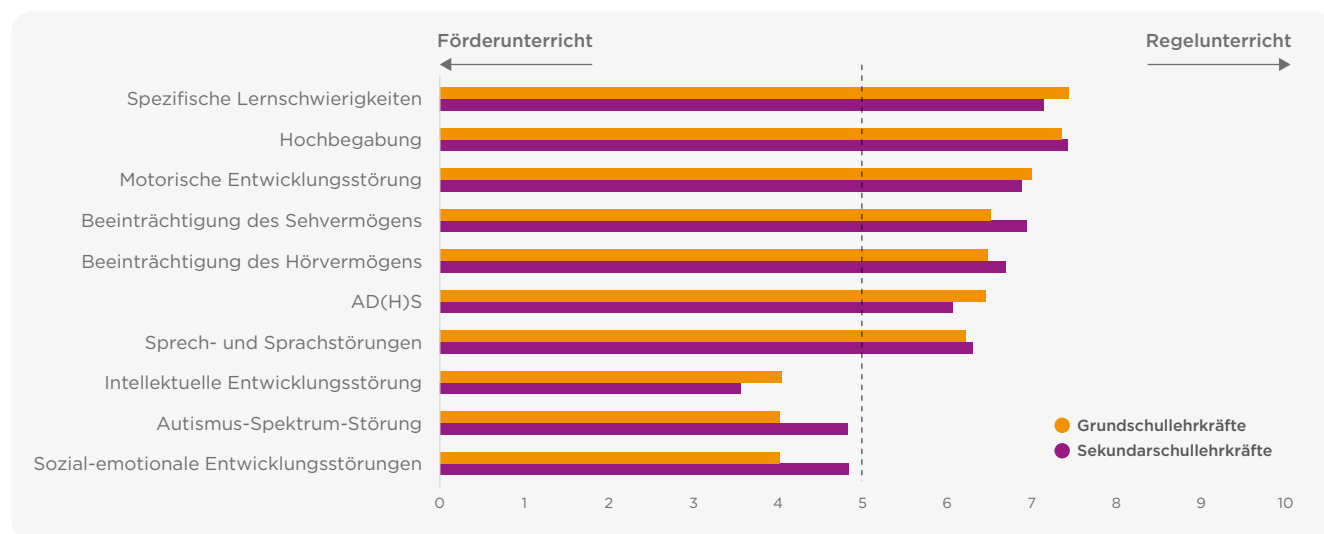
Abb. 4: Ich fühle mich in der Lage, ohne die Beteiligung einer anderen Fachkraft Unterricht zu geben, der an den spezifischen Förderbedarf von Schüler*innen mit folgenden Bedarfen angepasst ist.



ERLÄUTERUNG:

Die Daten stammen aus der EIEPL-Studie des OEJQS (2021–2024), deren erste Ergebnisse im Bericht *Teil A: Die Situation von Schülerinnen mit spezifischem Förderbedarf in Luxemburg (2023)* veröffentlicht wurden. Grund- und Sekundarschullehrkräfte schätzen sich insbesondere beim eigenständigen Unterrichten von Schüler*innen mit intellektuellen Entwicklungsstörungen, Autismus-Spektrum-Störungen und sozio-emotionalen Auffälligkeiten als am wenigsten kompetent ein – also in Situationen ohne zusätzliche fachliche Unterstützung.

Abb. 5: In welchen Unterricht (Regel- oder Förderunterricht) sollten Ihrer Meinung nach Schüler*innen mit folgenden Merkmalen integriert werden?



ERLÄUTERUNG:

Die Daten stammen aus der EIEPL-Studie des OEJQS (2021-2024), deren erste Ergebnisse im Bericht *Teil A: Die Situation von Schüler*innen mit spezifischem Förderbedarf in Luxemburg (2023)* veröffentlicht wurden. Auf einer Skala von 0 (Förderunterricht) bis 10 (Regelunterricht) wurden Schüler*innen mit intellektuellen Entwicklungsstörungen, Autismus-Spektrum-Störungen und sozio-emotionalen Auffälligkeiten von Lehrkräften im Schnitt mit einem Wert um 4 eingestuft. Im Vergleich zu anderen Förderbedarfen zeigt sich hier eine deutlich stärkere Tendenz zur Zuweisung in den Förderunterricht.

Lehrkräfte fühlen sich insbesondere im Umgang mit sozio-emotionalen Entwicklungsstörungen oft unzureichend vorbereitet: Ein Gefühl, das zunehmend mit Überlastung einhergeht und immer häufiger von Gewerkschaften und Fachverbänden artikuliert wird. Zwar wurden auf gesetzlicher Ebene sowie durch erhebliche Investitionen und zusätzliche Personalressourcen wichtige Fortschritte erzielt, doch die Vervielfältigung von Akteuren und Anlaufstellen lässt den schulischen Alltag zusätzlich komplexer werden. In der Praxis zeigt sich: Die Probleme bleiben bestehen und die Umsetzung inklusiver Bildung bleibt herausfordernd. Das Unterstützungssystem ist zwar breiter aufgestellt, erreicht aber nicht überall die notwendige Tiefe. Es gelingt bislang nicht flächendeckend, den steigenden Anforderungen der alltäglichen Praxis und den Bedarfen der betroffenen Kinder und Jugendlichen gerecht zu werden.

Dies hat spürbare Folgen für den schulischen Alltag: Lehrpersonen berichten von einer Zunahme nachhaltiger Unterrichtsstörungen, psychischer Belastung und strukturell bedingter Überforderung (z.B. durch fehlende multiprofessionelle Unterstützung, unzureichende personelle Ressourcen oder mangelnde zeitliche Spielräume für individuelle Förderung oder für umfassende Reflexion). Entsprechend fordern Lehrer*innenverbände und Fachvertretungen gezielte Maßnahmen zur Entlastung und konkreten Unterstützung – insbesondere im Umgang mit den wachsenden Anforderungen inklusiver Bildung. Kritisch angemerkt wird dabei nicht nur die unzureichende personelle Ausstattung spezialisierter Dienste, sondern auch die Langwierigkeit und Komplexität vieler Unterstützungsprozesse. In öffentlichen Debatten wird zudem problematisiert, dass Lehrkräfte Aufgaben übernehmen müssen, die weit über ihren pädagogischen Auftrag hinausgehen – etwa im sozialtherapeutischen oder emotional-kompensatorischen Bereich.

Diese Entwicklungen verdeutlichen, dass Luxemburgs Weg zur inklusiven Schule eine komplexe Herausforderung darstellt: Einerseits besteht der politische Wille, allen Kindern den Zugang zu einem gemeinsamen Bildungssystem zu ermöglichen. Andererseits zeigen sich im Schulalltag sowohl strukturelle als auch personelle Grenzen, insbesondere bei der Begleitung von Kindern und Jugendlichen mit intensivem Förderbedarf im sozialen und emotionalen Bereich.

Angesichts dieser vielfältigen Herausforderungen wird deutlich, dass Schulen zunehmend gefordert sind, tragfähige Konzepte und Modelle für den

Umgang mit Kindern mit sozio-emotionalem Unterstützungsbedarf zu entwickeln. Dafür ist eine differenzierte, pädagogisch fundierte Herangehensweise unerlässlich. Schulen benötigen für eine nachhaltige inklusive Bildung nicht nur ausreichend qualifiziertes Personal mit förderpädagogischen Kompetenzen, sondern auch strukturelle Unterstützung durch multiprofessionelle Teams, angemessene Rahmenbedingungen sowie eine kontinuierliche Reflexion der bestehenden Praxen, um eine gelingende inklusive Beschulung sicherzustellen.

1.4. OEJQS-Projekt zur Analyse von Konzepten zur Unterstützung von Schüler*innen mit sozio-emotionalen Verhaltensauffälligkeiten

Das *Observatoire national de l'enfance, de la jeunesse et de la qualité scolaire* (OEJQS) hat vor dem Hintergrund aktueller Herausforderungen im luxemburgischen Bildungssystem und im Austausch mit dem Bildungsministerium (MENJE) ein mehrstufiges Projekt zum Thema „*Troubles du comportement*“ initiiert. Ziel des Projekts ist es, auf der Grundlage wissenschaftlicher Erkenntnisse evidenzbasierte Empfehlungen für tragfähige und realistische Orientierungsansätze hinsichtlich eines angemessenen Umgangs mit Kindern und Jugendlichen mit sozio-emotionalen Verhaltensauffälligkeiten zu entwickeln. Im Zentrum stehen zunächst schulische Unterstützungsmaßnahmen. Dabei wird auch der Frage nachgegangen, inwieweit ihre Wirksamkeit durch eine enge Verbindung zu außerschulischen Angeboten unterstützt werden kann – entsprechend liegt ein besonderer Fokus auf interdisziplinären und inklusiven Konzepten, die Bildungs- und Betreuungssysteme übergreifend miteinander verzahnen.

Im Rahmen dieses Projekts wurden in Kooperation mit der Interkantonalen Hochschule für Heilpädagogik (HfH) in Zürich sowie dem Deutschen Jugendinstitut (DJI) in München zwei komplementäre wissenschaftliche Meta-Analysen durchgeführt, die als Grundlage für das Projekt dienen.

Die **Interkantonale Hochschule für Heilpädagogik (HfH)** in Zürich führte eine **quantitative Meta-Analyse** durch, die auf internationaler Forschung aus den letzten fünfundzwanzig Jahren basierte und untersuchte, welche pädagogischen und therapeutischen Interventionen im schulischen Kontext nachweislich wirksam sind. Neben der Analyse von Effektstärken lag ein besonderer Fokus auf **Moderatorvariablen** – also jenen Kontextfaktoren, die beeinflussen, unter welchen Bedingungen bestimmte Maßnahmen besonders wirksam sind.

Das **Deutsche Jugendinstitut (DJI)** in München untersuchte in einer **qualitativen Meta-Analyse** erfolgreiche Inklusionskonzepte – vor allem aus dem deutschsprachigen Raum. Im Fokus stand die Frage, welche grundlegenden Faktoren schulische und außerschulische Ansätze im Umgang mit verhaltensauffälligen Kindern und Jugendlichen wirksam machen. Besonders berücksichtigt wurden dabei multiprofessionelle Kooperationsformen und Modellprojekte, die in verschiedenen Bundesländern, Kommunen und Schulen entwickelt, umgesetzt und wissenschaftlich begleitet wurden.

Der vorliegende Themenbericht konzentriert sich auf die Darstellung und Einordnung der Ergebnisse der beiden Meta-Analysen, die im Rahmen des Projekts durchgeführt wurden.

Im Mittelpunkt stehen nicht einzelne „Best-Practice“-Beispiele, die sich eins zu eins auf Luxemburg übertragen ließen, sondern die Analyse der grundlegenden Bedingungen, unter denen inklusive und kooperative Ansätze in verschiedenen schulischen Kontexten erfolgreich umgesetzt wurden.

Ziel dieses Berichts ist es, auf Basis der (internationalen) Ergebnisse zentrale strukturelle und konzeptionelle Faktoren zu identifizieren, die systematisch zu wirksamem Handeln beitragen, um daraus evidenzbasierte Prinzipien abzuleiten, die als Orientierungsrahmen für die Weiterentwicklung lokaler Konzepte im luxemburgischen Bildungssystem dienen können.

Weiterführende Projektschritte des OEJQS:

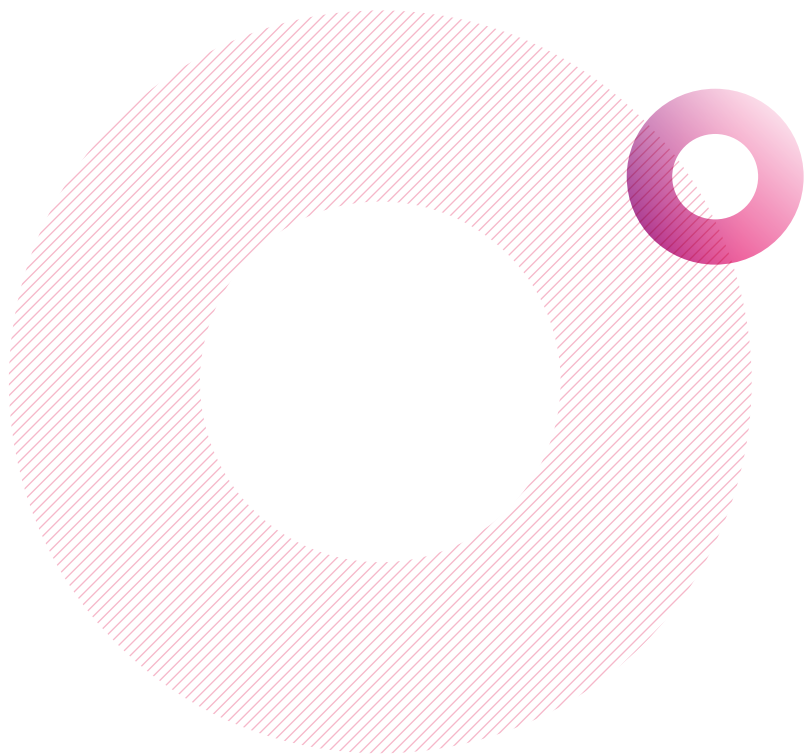
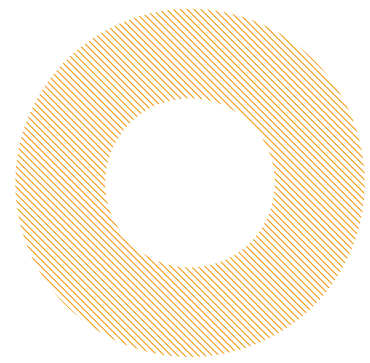
In einem folgenden Projektschritt werden diese wissenschaftlichen Erkenntnisse mit quantitativen sowie qualitativen Daten aus Luxemburg verknüpft. Hierfür erhebt das OEJQS systematisch Informationen über Bedarfe, Erfahrungen und Perspektiven aus der Praxis – etwa durch Fokusgruppen mit Fachkräften, Expertengespräche sowie Befragungen der Präsident*innen der *Commissions d'inclusion* (CI). Gleichzeitig werden bestehende schulische und außerschulische Unterstützungsstrukturen im luxemburgischen Bildungssystem analysiert. Die Ergebnisse dieses zweiten Schritts werden in einem umfassenden Folgebericht dargestellt, der an den vorliegenden Bericht anschließen wird.

Das übergeordnete Ziel des Projekts ist es, nicht nur konkrete Aussagen zu den Bedarfen der betroffenen Zielgruppen zu formulieren, sondern auf dieser Grundlage praxisorientierte, anschlussfähige und passgenaue Impulse zur (Weiter-)Entwicklung (bestehender) Unterstützungsstrukturen im luxemburgischen Kontext zu liefern, ohne dabei einzelne Modelle oder Konzepte zu favorisieren.

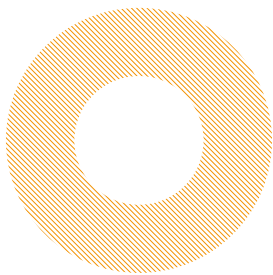


Ein generelles Anliegen des Projekts besteht darin, sich von kausalen Erklärungsmustern zu lösen, die die Schuld primär bei einzelnen Akteur*innen suchen („Verursacherprinzip“). Solche Sichtweisen führen häufig dazu, dass die Verantwortung für Lösungen abgegeben wird („Verantwortungsdelegation“), anstatt gemeinsam tragfähige Wege des Umgangs mit verhaltensauffälligen Kindern und Jugendlichen zu entwickeln. Daher strebt das Projekt eine multiperspektivische und interdisziplinäre Betrachtung an, die es ermöglichen soll, gemeinsam Lösungsansätze für eine inklusive Praxis zu identifizieren.

Im Zentrum steht nicht die Suche nach der einen universellen „Patentlösung“ für den Umgang mit verhaltensauffälligen Kindern und Jugendlichen. Vielmehr kommt es darauf an, grundlegende Prinzipien für die gelingende Inklusion dieser Kinder und Jugendlichen flexibel an lokale Bedingungen anzupassen und tragfähige, lösungsorientierte sowie im Alltag praktikable Lösungen zu entwickeln.



2. Verfügbare Daten zu Schüler*innen mit sozio-emotionalen Verhaltensauffälligkeiten



In Luxemburg gibt es keine flächendeckende Erfassung aller Kinder mit sozio-emotionalen Auffälligkeiten, da viele von ihnen lokal und regional auf unterschiedliche Weise unterstützt werden: In der Grundschule durch I-EBS-Lehrkräfte (*Instituteur spécialisé dans la scolarisation des élèves à besoins éducatifs spécifiques*) und/oder ESEB-Teams (*Équipe de soutien des élèves à besoins éducatifs spécifiques*), in der Sekundarschule über einen bewilligten Nachteilsausgleich (*Aménagement raisonnable*) oder ebenfalls durch eine ESEB-Begleitung. Zu diesen Gruppen von Kindern und Jugendlichen liegen uns derzeit jedoch keine belastbaren Zahlen vor.

Verfügbar sind lediglich die Zahlen zu den jährlichen Neuaufträgen, die die Nationale Inklusionskommission (CNI) an das Kompetenzzentrum für sozio-emotionale Entwicklung (CDSE) weiterleitet. Dabei handelt es sich nur um neu aufgenommene Fälle – nicht um die Gesamtzahl aller vom CDSE betreuten Kinder (**>Tab. 1**). Diese Daten bieten daher lediglich eine erste Orientierung und erfassen nicht alle Betroffenen im inklusiven Schulsystem Luxemburgs.

Tab. 1: Entwicklung der Neuaufträge über die CNI an das CDSE

		2019/2020	2020/2021	2021/2022	2022/2023	2023/2024
A	Gesamtzahl der neuen Fälle, mit denen die CNI in diesem Schuljahr befasst wurde.	591	864	872	1119	1096
B	Anzahl neuer Fälle, die von der CNI zwecks einer spezialisierten Diagnostik an das CDSE weitergeleitet wurden.	106	132	102	143	142
C	Anzahl vollständiger Dossiers (einschließlich der spezialisierten Diagnostik des CDSE), die auf Vorschlag der CNI zu einer Betreuung im oder durch das CDSE geführt haben.	43	63	84	125	95
D	Anzahl vollständiger Dossiers (einschließlich der spezialisierten Diagnostik des CDSE), die auf Vorschlag der CNI zu einer Betreuung in einem CST geführt haben.	17	30	22	21	22
E	Anzahl vollständiger Dossiers (einschließlich der spezialisierten Diagnostik des CDSE), die auf Vorschlag der CNI zu einer Beschulung im Ausland geführt haben.	1	1	2	3	2

Auch wenn diese Zahlen nur eine gewisse Entwicklungsrichtung belegen können, kann dennoch auf eine klar ansteigende Tendenz der vom CDSE-betreuten Kinder und Jugendlichen geschlossen werden.



In den folgenden Darstellungen (**Abb. 6-Abb. 13**) sind die Neuaufträge dargestellt, die vom CDSE bearbeitet wurden und für die entsprechende Maßnahmen vorgeschlagen wurden (Zeilen B bis E in **Tab. 1**). Die Werte werden jeweils als absolute Zahlen angegeben.

Abb. 6: Aufteilung der Neuaufträge mit vorgeschlagenen Maßnahmen nach Geschlecht der Schüler*innen

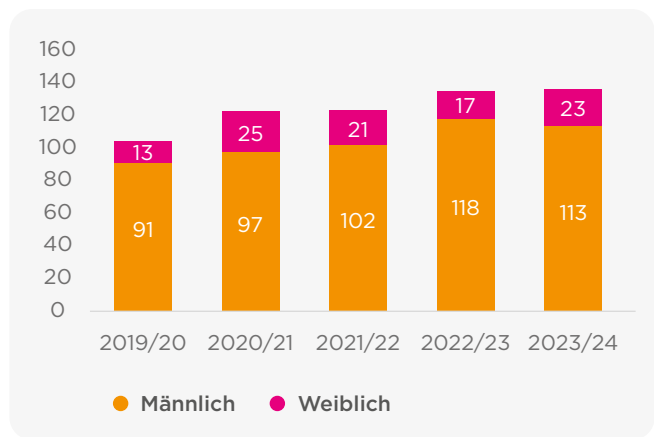


Abb. 7: Aufteilung der Neuaufträge mit vorgeschlagenen Maßnahmen nach Schulstufe der Schüler*innen

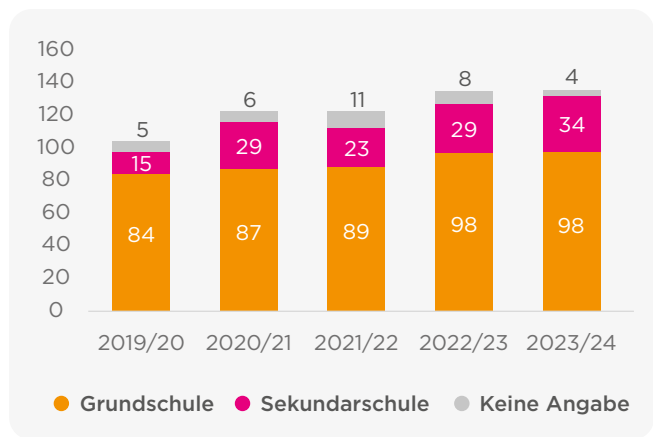


Abb. 8: Grundschule: Aufteilung der Neuaufträge mit vorgeschlagenen Maßnahmen nach Zyklus der Schüler*innen

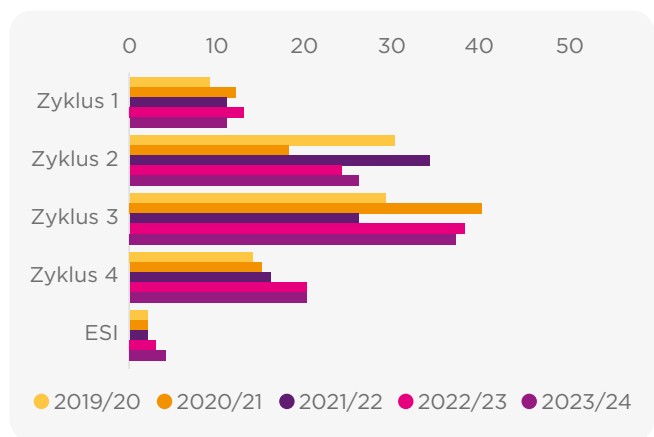


Abb. 9: Sekundarschule: Aufteilung der Neuaufträge mit vorgeschlagenen Maßnahmen nach Schulstufe der Schüler*innen

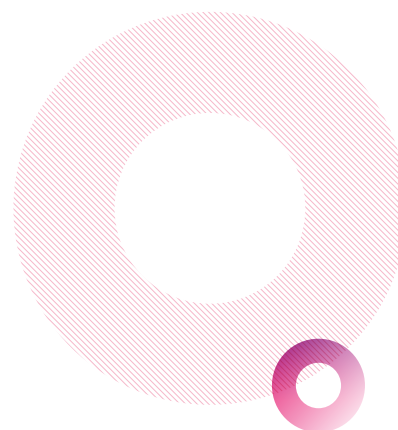
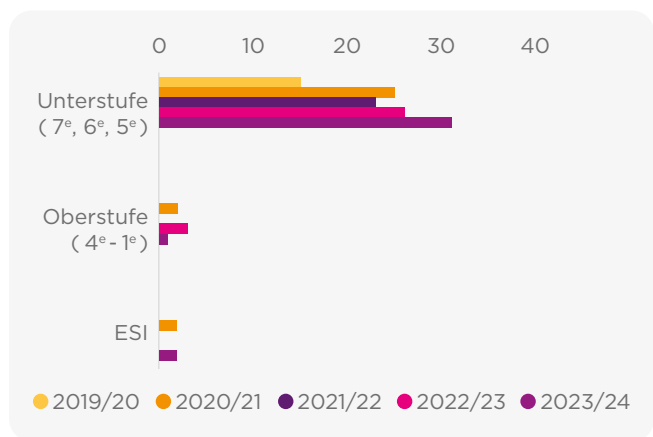
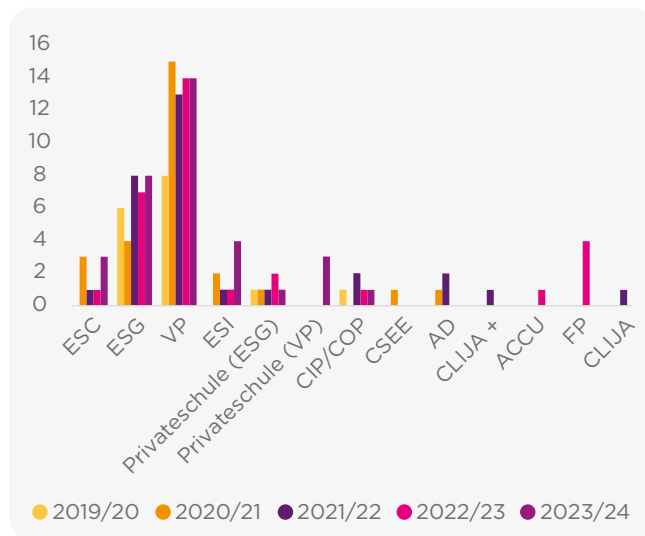


Abb. 10: Sekundarschule: Aufteilung der Neuaufträge mit vorgeschlagenen Maßnahmen nach Bildungsgang der Schüler*innen



Ergänzung der Abkürzungen

ESI:	Europäische oder Internationale Schulen
ESC:	Enseignement secondaire classique
ESG:	Enseignement secondaire général
VP:	Voie de préparation
CIP/COP:	Classe d'initiation professionnelle et classe d'orientation professionnelle
CSEE:	Centre socio-éducatif de l'État
ACCU:	Classe d'accueil
FP:	Formation professionnelle
CLIJA:	Classe d'Intégration pour Jeunes Arrivants
CLIJA+:	Classe d'Intégration pour Jeunes Adultes Arrivants
AD:	Générale d'adaptation

Abb. 11: Aufteilung der Neuaufträge mit vorgeschlagenen Maßnahmen nach Schüler*innen (der Grund- und Sekundarschule), die eine Begleitung und/oder Beratung vom CDSE erhalten

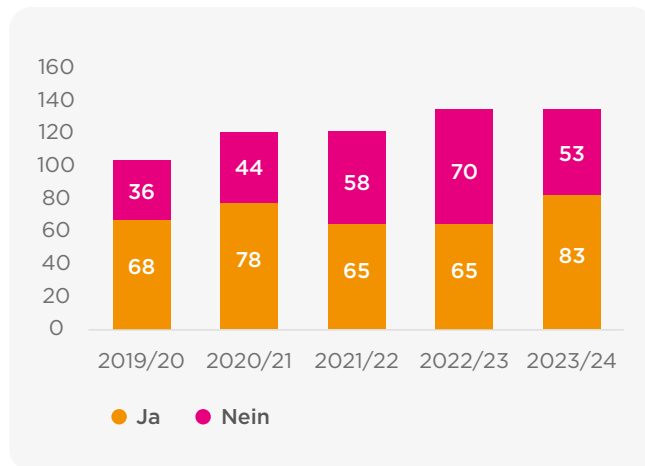
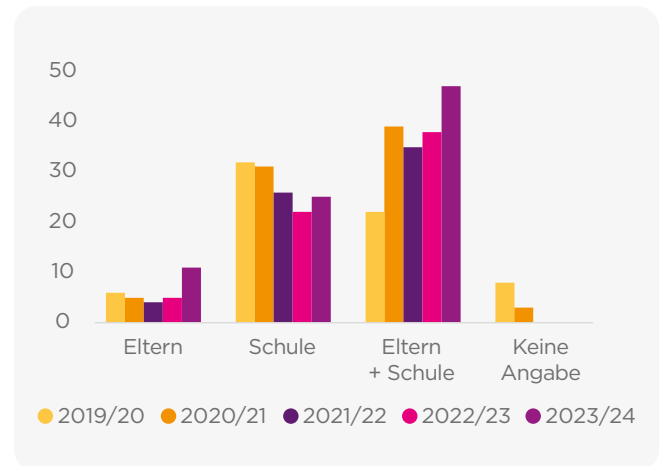


Abb. 12: Von den Schüler*innen, die eine Beratung und/oder Begleitung vom CDSE erhalten haben, wurde diese eingeleitet durch:



Zusammenfassung (Abb. 6 bis Abb. 12)

Seit den Reformen (2017, 2018) ist allgemein ein **Anstieg**³ der Anzahl von Kindern mit Förderbedarf zu verzeichnen.

Was die **verfügbaren Zahlen**⁴ (Neuaufträge der CNI ans CDSE) über Kinder und Jugendliche mit Verhaltensauffälligkeiten in Luxemburg nahelegen:

- **Betroffen** im Bereich sozio-emotionaler Verhaltensauffälligkeiten erscheinen vor allem
 - **Jungen** (in einem Verhältnis von etwa 4:1 gegenüber den Mädchen)⁵
 - **Grundschüler*innen**, meistens aus den **Zyklen 2 und 3** (in einem Verhältnis von etwa 4:1 gegenüber den Sekundarschüler*innen).
- Unter den insgesamt weniger vertretenen **Sekundarschüler*innen**
 - weist das *enseignement secondaire général* mehr betroffene Schüler*innen auf als das *enseignement secondaire classique*,
 - ist der *cycle inférieur* am stärksten betroffen,
 - wie auch die *voie de préparation*.
- Gemessen an der Gesamtheit der Schülerschaft scheint die **Anzahl der vom CDSE betreuten Schüler*innen relativ gering** zu bleiben.
- Wenn es zu einer **Beratung oder Begleitung** durch das CDSE kommt, so werden die dazu nötigen Schritte vermehrt von der Schule, häufig zusammen mit den Eltern unternommen. Initiativen der Eltern allein bleiben eher die Ausnahme.

3 Erklärungen für diesen Anstieg liegen in einem gestärkten Problembewusstsein im Umgang mit Verhaltens- und Entwicklungsauffälligkeiten, einer verbesserten Erfassung sowie dem Ausbau diagnostischer und unterstützender Angebote. Darüber hinaus sind auch gesellschaftsstrukturelle Veränderungen – etwa veränderte Anforderungen an Schule, eine zunehmende Heterogenität der Schülerschaft im Hinblick auf sprachliche, kulturelle und sozioökonomische Hintergründe sowie veränderte demografische Einflussfaktoren infolge von Entwicklungen in der Geburtenrate und Migration – als wesentliche, mitursächliche Faktoren zu berücksichtigen. Internationale Studien belegen etwa Zusammenhänge zwischen sozioökonomischen bzw. demografischen Bedingungen und dem Auftreten von Verhaltensauffälligkeiten in Schulen (Blakey et al., 2021).

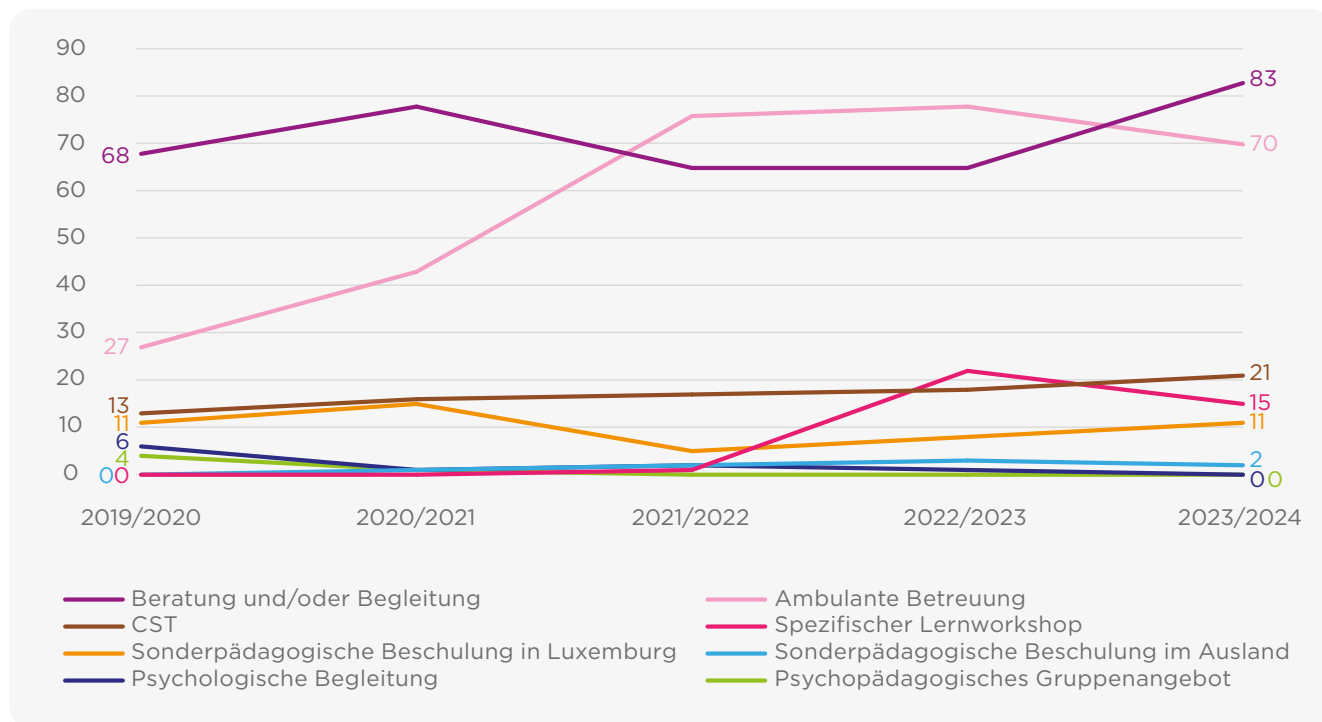
4 Da für die Zeit vor den Reformen (2017, 2018) keine vergleichbaren Daten vorliegen, lassen sich zu langfristigen Entwicklungen der Fallzahlen keine fundierten Aussagen treffen.

5 Internationale Studienergebnisse belegen, dass externalisierende Auffälligkeiten bei Jungen häufiger auftreten und auch schneller im schulischen Alltag thematisiert werden (bspw. Merrell, 2008). Demgegenüber zeigen Mädchen im Vergleich zu Jungen signifikant häufiger internalisierende Auffälligkeiten, insbesondere im Jugendalter (Álvarez Voces et al., 2024; Hartas, 2020).

Die letzte Grafik (**>Abb. 13**) zeigt, dass **Interventionen des CDSE** vor allem **beratende und begleitende**, generell **ambulante** Angebote bereitstellen, im Kontrast zu **spezifischen Interventionen in der Regelschule**. **Psychologische**

Begleitung scheint ein Randphänomen darzustellen. In Luxemburg werden **exkludierende Beschulungen**, etwa in einem CST, deutlich häufiger genutzt als Beschulungen im Ausland.

Abb. 13: Unterstützungen, die die Schüler*innen (Grund- und Sekundarschule) erhalten



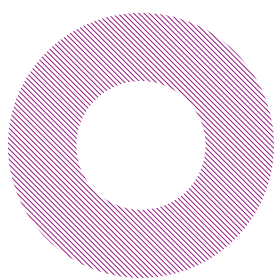
Erläuterung: Die Schüler*innen können innerhalb eines Schuljahres mehrere Arten von Unterstützung erhalten. Die Kategorien sind daher nicht gegenseitig ausschließend.

Nach diesem ersten Überblick über die wenigen verfügbaren und begrenzt validen Daten zur Situation in Luxemburg werden im nächsten Kapitel die Rahmenbedingungen gelingender Interventionen im internationalen Kontext in den Blick genommen.

In einem ersten Schritt werden die Ergebnisse der BRAVE-Studie⁶ vorgestellt, die von der Züricher Hochschule für Heilpädagogik (HfH) im Auftrag des OEJQS durchgeführt wurde. In einem zweiten Schritt folgen die Ergebnisse der Meta-Analyse des Deutschen Jugendinstituts (DJI) in München.

3. Meta-Analyse zur Wirksamkeit schulischer Interventionen (HfH)

Die untersuchten schulischen Interventionsprogramme, ihre Wirksamkeit sowie die relevanten Moderatorvariablen sind in einem übersichtlichen Schema zusammengefasst. Dieses ist nach Typ der jeweiligen Verhaltensauffälligkeit gegliedert und kann über den abgebildeten QR-Code abgerufen werden.



Kinder und Jugendliche in Luxemburg sehen sich in Schule und Alltag vielfältigen Anforderungen gegenüber, die sowohl ihr Lernen als auch ihr emotionales und soziales Wohlbefinden betreffen. Der Umgang mit Heterogenität, steigende psychische Belastungen und die Notwendigkeit gelingender Inklusion stellen das luxemburgische Bildungssystem vor große Herausforderungen – und sie wirken sich spürbar auf die Arbeitsbelastung der Lehrkräfte aus.

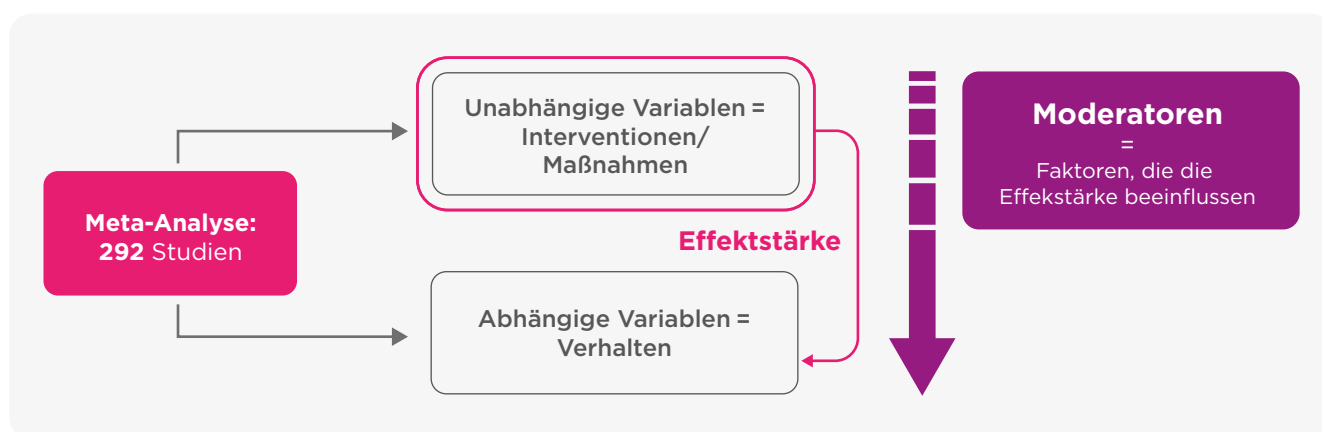
Vor diesem Hintergrund hat das Projekt BRAVE eine internationale Meta-Analyse schulischer Interventionsstudien durchgeführt. Ziel war es, systematisch zu untersuchen, welche pädagogischen Maßnahmen bei der Reduktion von Verhaltensauffälligkeiten tatsächlich wirksam sind und welche Bedingungen deren Erfolg maßgeblich beeinflussen. **D.h. die Analyse berücksichtigt nur Interventionen, für die in den zugrundeliegenden Studien eine statistische Wirksamkeit durch signifikante Effektstärken nachgewiesen wurde.**

Ausgewertet wurden **292 internationalen Studien** mit insgesamt 1.332 signifikanten Einzelergebnissen zu belegten Wirkzusammenhängen. Die Ergebnisse sollen eine evidenzbasierte Orientierung für die Bildungspolitik und Schulentwicklung bieten.

In die Analyse flossen **ausschließlich schulbasierte** Interventionen ein, die unter methodisch nachvollziehbaren Forschungsbedingungen – etwa im Rahmen empirischer Studien mit definierten Zielgrößen, standardisierten Messinstrumenten und kontrollierten Erhebungsdesigns – untersucht wurden und eine klar überprüfbare Zielsetzung verfolgten. Betrachtet wurden dabei sowohl **externalisierende** (z.B. Aggression, Impulsivität) als auch **internalisierende** Auffälligkeiten (z.B. Ängste, sozialer Rückzug) sowie Ansätze zur Förderung **sozio-emotionaler Kompetenzen**.

Dabei wurden nicht nur die Interventionen selbst betrachtet, sondern es wurden auch sogenannte **Moderatorvariablen** (Moderatoren) analysiert – also Kontextbedingungen wie z.B. das schulische Setting, der sozioökonomische Hintergrund der Zielgruppe, der theoretische Ansatz (z.B. kognitiv-behavioral, lösungsorientiert) oder die Form der Umsetzung (Einzel-, Gruppen-, Klassenintervention). Denn diese beeinflussen entscheidend, **wann, wie und bei wem eine Maßnahme wirkt**.

Abb. 14: Modellierung der Meta-Analyse: Zusammenhang zwischen schulischen Interventionen, Verhalten der Schüler*innen und moderierenden Einflussfaktoren



Zusammenfassung (BRAVE)



Im Rahmen des Projekts BRAVE wurde eine systematische Meta-Analyse internationaler Studien durchgeführt, die Ansätze und Konzepte in Schulen auf ihre Wirksamkeit hin untersucht haben. Das Ziel der BRAVE-Studie bestand im Herausarbeiten der Faktoren und Rahmenbedingungen (sog. Moderatorvariablen), die den Erfolg solcher Interventionen maßgeblich beeinflussen.

3.1. Was sind Moderatoren – und warum sind sie wichtig?

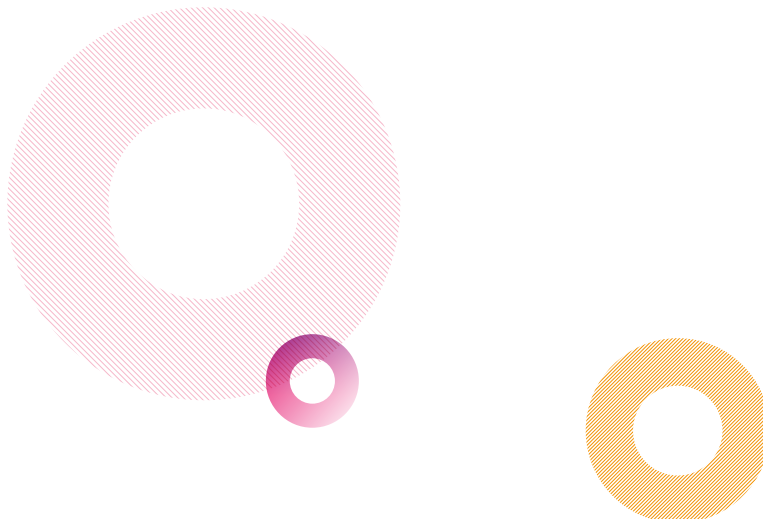
Nicht jede schulische Maßnahme wirkt automatisch – und nicht überall gleich gut. Entscheidend für die tatsächliche Wirksamkeit einer Intervention sind sogenannte Moderatoren: Rahmenbedingungen, unter denen eine Maßnahme durchgeführt wird, und die maßgeblich bestimmen, wie stark und zuverlässig eine Wirkung erzielt wird. Sie helfen zu verstehen, warum identische Interventionen in unterschiedlichen Kontexten unter-

schiedlich wirken, und erklären zugleich, weshalb manche Maßnahmen unabhängig vom Kontext große Erfolge erzielen, während andere kaum Wirkung zeigen.

Die BRAVE-Analyse hat acht zentrale Moderatorvariablen identifiziert und systematisch daraufhin untersucht, ob und wie sie den Erfolg schulischer Interventionen beeinflussen (**>Tab. 2**).

Tab. 2: Übersicht der untersuchten Moderatorvariablen

Moderator	Erläuterung
Theorie- bzw. Wirkmodell	Liegt der Maßnahme ein theoretisches Fundament zugrunde, z.B. lerntheoretisch, kognitiv-behavioral, achtsamkeits- oder beziehungsorientiert?
Präventionsebene*	Handelt es sich um eine universelle (für alle), selektive (für Risikogruppen) oder indizierte (gezielt für betroffene Kinder) Maßnahme?
Modus der Durchführung	Wurde die Maßnahme einzeln, in der Gruppe oder mit der ganzen Klasse durchgeführt?
Setting	Fand die Intervention in der Regelschule oder Sonderschule, statt?
Programmstruktur	Handelt es sich um ein klar definiertes, strukturiertes Programm (z.B. mit Manualen) oder um eine nicht-standardisierte Maßnahme?
Anzahl der Einheiten	Wie viele Sitzungen umfasste die Intervention insgesamt?
Gesamtdauer der Intervention	Über welchen Zeitraum erstreckte sich die Maßnahme?
Sozioökonomischer Status der Zielgruppe	Eigenschaften der teilnehmenden Schüler*innen, wie z.B. sozioökonomischer Status oder Geschlechterverteilung.

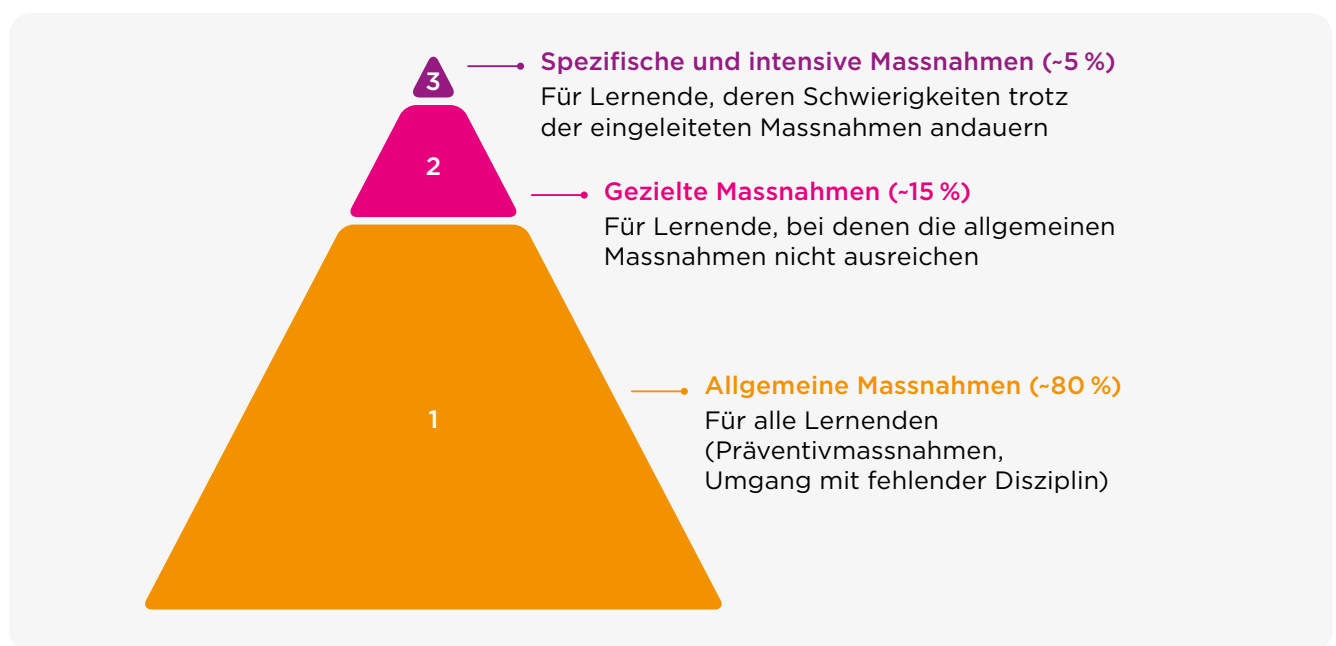


Die Präventionsebenen* unterscheiden Maßnahmen nach ihrer Zielrichtung und ihrer Intensität, je nachdem, ob sie der frühzeitigen Vorbeugung, der Risikominimierung oder der gezielten Unterstützung dienen. Wie in **Tab. 2** bereits angeführt, wird hier zwischen drei Ebenen unterschieden:

1. **Universelle Prävention** richtet sich an alle Personen, unabhängig vom individuellen Risiko, und soll vorbeugend wirken.
2. **Selektive Prävention** zielt auf Gruppen oder Personen ab, die ein erhöhtes Risiko für bestimmte Probleme haben.
3. **Indizierte Prävention** richtet sich an einzelne Personen, bei denen bereits erste Anzeichen eines Problems erkennbar sind, um eine Verschlechterung zu verhindern.

Dieses dreistufige Konzept orientiert sich in seinen Grundzügen am RTI-Modell (*Response to Intervention*), das einen systematischen, aufeinander aufbauenden Präventionsansatz beschreibt, bei dem Unterstützungsmaßnahmen je nach Bedarfslage in unterschiedlicher Intensität eingesetzt werden.

Abb. 15: Response to Intervention Model (adaptiert von Sugai & Horner, 2002)



3.2. Übersicht zu den untersuchten Verhaltens- und Leistungsbereichen

Um die Wirksamkeit schulischer Interventionen gezielt analysieren zu können, unterscheidet die BRAVE-Analyse klar zwischen verschiedenen Verhaltens- und Leistungsdimensionen. Diese Kategorisierung erweist sich als zentral, um differenziert zu bewerten, welche Maßnahmen in welchem Bereich Wirkung zeigen – und für welche Zielgruppen sie besonders geeignet sind.

Die Analyse berücksichtigt folgende Bereiche:

Gesamtproblemwert:

Ein summativer Wert, der sowohl externalisierende als auch internalisierende Problemlagen zusammenfasst. Er gibt einen übergreifenden Eindruck davon, ob eine Intervention zur allgemeinen Verhaltensstabilisierung beiträgt.

Externalisierendes Verhalten:

Verhaltensweisen, die nach außen gerichtet sind und das soziale Umfeld belasten – etwa durch Aggression, Impulsivität oder Störung des Unterrichts. Unterkategorien sind:

- *Externalisierend allgemein* (z.B. allgemeine Verhaltensauffälligkeit)
- *Schulisches Problemverhalten* (z.B. Aufmerksamkeitsprobleme, Hyperaktivität, Unterrichtsstörungen)
- *Aggressiv-dissoziales Verhalten* (z.B. Mobbing, körperliche oder psychische Gewalt, Regelverstöße)

Internalisierendes Verhalten:

Nach innen gerichtete Problemlagen wie Ängste, depressive Symptome oder psychosomatische Beschwerden. Unterschieden wird zwischen:

- *Internalisierend allgemein* (z.B. emotionales Unwohlsein, kombinierte Belastungen)
- *Internalisierend spezifisch* (z.B. Angststörungen, Depressivität, suizidale Gedanken, psychosomatische Beschwerden)

Akademische Leistung:

Leistungen in zentralen schulischen Kompetenzbereichen wie Mathematik, Sprache oder Leseverständnis. Dieser Bereich wurde mit Blick auf den Zusammenhang von Verhalten und schulischem Erfolg mituntersucht.

Sozio-emotionale Kompetenzen:

Fähigkeiten wie Empathie, Selbstregulation, Emotionssteuerung oder prosoziales Verhalten. Diese gelten als zentrale Ressourcen für schulisches Lernen, soziale Integration und langfristige Resilienz.

Viktimisierung:

Erfasst Erfahrungen von Gewalt, Ausgrenzung oder Mobbing sowohl im direkten Kontakt (z.B. körperlich oder verbal) als auch digital (Cybermobbing).

Absentismus:

Bezieht sich auf wiederholtes oder längeres Fernbleiben vom Unterricht – unabhängig von Ursache oder Kontext. Da nur wenige Studien hierzu vorlagen, wurden die Ergebnisse in diesem Bereich nicht weiter ausgewertet.

Diese differenzierte Kategorisierung war eine zentrale methodische Grundlage, um zu klären, welche schulischen Programme unter welchen Bedingungen tatsächlich Wirkung entfalten.

Abb. 16: Übersicht der untersuchten abhängigen Variablen

Kategorie	Abhängige Variablen und (Häufigkeit der Messung)
Gesamtproblemwert	Gesamtproblemwert (107)
Externalisierendes Verhalten allgemein	Externalisierend allgemein (111)
Schulisches Problemverhalten	Aufmerksamkeitsprobleme (46) Impulsivität (14) Hyperaktivität (49) <i>Off-Task</i> -Verhalten (30) Unterrichtsstörungen (65)
Aggressiv-dissoziales Verhalten	Aggressives Verhalten allgemein (124) Dissoziales Verhalten (73) <i>Bullying</i> (42) Körperliche Gewalt (6) Psychische Gewalt (14)
Internalisierendes Verhalten allgemein	Internalisierend allgemein (65)
Internalisierendes Verhalten spezifisch	Angstsymptome (159) Depressivität (98) Körperliche Beschwerden (12) Suizidale Gedanken (5) Suizidale Handlungen (3)
Akademische Leistung	Akademische Leistung (25)
Sozio-emotionale Kompetenzen	Emotionale Kompetenz (86) Prosoziales Verhalten (129)
Viktimisierung	Viktimisierung (51)
Absentismus	Schulabsentismus (4)

Die folgenden Kapitel befassen sich mit den Ergebnissen zu den einzelnen abhängigen Variablen.

Während die **abhängigen Variablen** das Verhalten oder die Reaktionen beschreiben, die in der Untersuchung gemessen wurden, sind die unabhängigen Variablen die Bedingungen oder Maßnahmen, von denen man annimmt, dass sie dieses Verhalten beeinflussen – zum Beispiel eine bestimmte Unterrichtsform oder zusätzliche Förderung.

Moderatorvariablen geben Hinweise darauf, für wen oder unter welchen Bedingungen ein bestimmter Einfluss besonders stark oder schwach wirkt, d.h. sie beeinflussen, wie stark oder in welcher Weise eine unabhängige Variable auf eine abhängige Variable wirkt.

Dabei erwies sich der Moderator „Theorie- und Wirkmodell“ als besonders relevant für die Beurteilung der Wirksamkeit einer Intervention. Die nachstehende Tabelle gibt daher einen Überblick über die unterschiedlichen Theoriemodelle:

Abb. 17: Übersicht der untersuchten Theorie- und Wirkmodelle

Theoriemodell	Häufigkeit	Beschreibung und Beispiel
Achtsamkeit	116	Achtsamkeitsbasierte Maßnahmen unterstützen Schüler*innen dabei, ihre Aufmerksamkeit bewusst auf den Moment zu richten und eine offene, verstehende und annehmende Haltung gegenüber ihren Gedanken und Gefühlen zu entwickeln. Sie fördern Selbstregulation und emotionales Wohlbefinden, etwa durch Atemübungen wie „ <i>Learning To Breathe</i> “ (Lam & Seiden, 2020), Meditation, Yoga (z.B. Berger & Gelkopf, 2009) oder Entspannungstechniken (z.B. Lopata, 2003).
Lerntheoretisch	277	Lerntheoretische Ansätze, wie nach dem SORCK-Modell (Stimulus, Organismus, Reaktion, Konsequenz, Kontingenz; Kanfer et al., 1975), gehen davon aus, dass Verhalten erlernt und durch äußere Reize sowie deren Folgen beeinflusst wird. Positive und negative Verstärker sowie gezielte Hinweisreize werden genutzt, um gewünschtes Verhalten zu fördern. Beispiele sind das „ <i>Good Behavior Game</i> “ (Spilt et al., 2013) oder das „ <i>Caught Being Good Game</i> “ (Bohan & Smyth, 2023), Programme, bei denen regelkonformes Verhalten durch ein Punktesystem belohnt wird.
Kognitions-theoretisch	456	Im Gegensatz zu lerntheoretischen Ansätzen, die Verhalten über äußere Reize beeinflussen, gehen kognitionstheoretische Ansätze davon aus, dass Verhalten durch innere Prozesse wie Gedanken, Bewertungen und Überzeugungen gesteuert wird. Ziel ist es, v.a. automatisierte bzw. unbewusste Denkmuster zu erkennen und zu verändern (Hartke et al., 2020). Programme wie das Marburger Konzentrationstraining, Friends oder Lars und Lisa oder die CICO-Strategie (<i>Check-In/Check-Out</i> ; Ross & Sabey, 2015) basieren auf diesem Ansatz.
Kognitiv-Behavioral	489	Kognitiv-behaviorale Maßnahmen kombinieren lerntheoretische und kognitionstheoretische Maßnahmen. Die meisten programmatischen Maßnahmen zur Förderung von sozialen und emotionalen Kompetenzen sind nach diesem Wirkmodell aufgebaut (vgl. Absatz 3.9).
Psychodynamisch	61	Psychodynamische Ansätze, basierend auf Sigmund Freud (1905), betrachten unbewusste Prozesse und frühe Beziehungserfahrungen als prägend für das Verhalten und emotionale Erleben. Ziel ist es, durch Methoden wie Spieltherapie (Meany-Walen et al., 2015, 2016) oder Mentalisierungsförderung innere Prozesse sichtbar und bearbeitbar zu machen. Programme wie CAPSLE (Fonagy et al., 2009) stärken die Wahrnehmung eigener und fremder Gefühle, um etwa Mobbing vorzubeugen.
Lösungsorientiert	62	Lösungsorientierte Ansätze legen bei der Intervention den Fokus auf die Ressourcen des Kindes, geben den Problemen und Ursachen weniger Gewicht und unterstützen das Kind dabei, Lösungen für schwierige Situationen zu finden (Lindemann, 2023). Ein Beispiel ist das Trainingsprogramm „Stressbewältigung im Jugendalter“ (Beyer & Lohaus, 2018).
Humanistisch	5	Humanistische Ansätze, geprägt durch Carl Rogers (1969), stellen individuelles Wachstum, Selbstverwirklichung und die persönliche Entwicklung der Lernenden ins Zentrum. Lernen wird als kognitiver sowie emotionaler Prozess verstanden. Schwerpunkte sind ein positives Selbstkonzept, selbstgesteuertes Lernen und unterstützende Beziehungsgestaltung. Die Meta-Analyse fand nur wenige solcher Ansätze, darunter eine Studie zu Rückzugsorten in der Schule („ <i>quiet place</i> “, Renwick, 2005).
Systemisch	64	Systemische Ansätze beziehen nicht nur das Kind, sondern auch das Familiensystem und die Schule in die Intervention mit ein. Sie gehen davon aus, dass Veränderungen im sozialen Umfeld das Verhalten von Kindern und Jugendlichen nachhaltig beeinflussen können. Ein Beispiel dafür ist die multisystemische Therapie bei Schüler*innen mit dissozialen Verhaltensweisen (Ogden & Halliday-Boykins, 2004).
Bewegungs-orientiert	49	Bewegungsorientierte Interventionen versuchen durch Bewegung störende Verhaltensweisen zu reduzieren und angepasstes Verhalten zu erreichen. Interventionen reichen von sportlicher Aktivität (z.B. Hoza et al., 2015), Bewegungspausen während eher kognitiv fordernden Unterrichtsstunden (z.B. Mavilidi et al., 2020) und therapeutischen Ansätzen (Psychomotoriktherapie) bis zu Anpassungen in der Didaktik und Veränderungen der Sitzmöglichkeiten.
Musik & Kunst	23	Zu diesem Wirkmodell zählen Interventionen, die kreative und künstlerische Ausdrucksformen gezielt zur Stärkung der mentalen Gesundheit einsetzen und so positives Verhalten der Lernenden fördern.

3.3. Ergebnisse der BRAVE-Untersuchung

Ein Klassenzimmer voller Kinder – jedes von ihnen mit einer eigenen Geschichte, eigenen Herausforderungen, eigenen Potenzialen. Manche wirken laut, andere still; manche wirken überdreht, andere ziehen sich zurück. Für viele von ihnen

ist die Schule nicht nur ein Lernort, sondern ein zentraler Lebensraum – und für einige auch ein Ort der Rettung. Diese Vielfalt verdeutlicht, wie notwendig differenzierte schulische Maßnahmen sind.



Die BRAVE-Analyse zeigt, welche Programme unter welchen Bedingungen tatsächlich wirksam sind – differenziert nach Verhaltenstypen, Zielgruppen und Kontextbedingungen. Sie untersucht nicht nur **ob**, sondern auch **wie, für wen und unter welchen Voraussetzungen** schulische Interventionen wirken. Dabei wird deutlich: Gelingende Programme sind theoriebasiert, kontextangepasst, strukturiert und nachhaltig im Schulalltag verankert.

GESAMTPROBLEMWERT

Manche Programme setzen nicht nur bei einem spezifischen Verhalten an, sondern zielen auf eine generelle Verbesserung des Verhaltens und emotionalen Wohlbefindens – sowohl bei nach außen gerichteten (z.B. aggressiv) als auch bei nach innen gerichteten (z.B. ängstlich oder zurückgezogen) Problemlagen.

Interventionen auf selektiver und indizierter Präventionsebene weisen leicht höhere Effektstärken als universelle Maßnahmen auf. Zwar zeigen einige Interventionen in spezifischen Settings – etwa in kleineren, spezialisierten Gruppen oder Sonderschulen – mitunter höhere Effektstärken, was auf kontrolliertere Bedingungen und gezieltere Umsetzung zurückzuführen ist, jedoch sprechen die Ergebnisse der Meta-Analyse **für eine Umsetzung in heterogenen Gruppen im Regelschulkontext**. Dort entfalten evidenzbasierte Maßnahmen nicht nur Wirkung bei einzelnen Zielgruppen, sondern stärken gleichzeitig die inklusive Schulkultur, reduzieren Stigmatisierung und fördern soziale und emotionale Kompetenzen auf breiter Ebene. Interventionen in Regelschulen bieten somit ein größeres Potenzial für nachhaltige, systematische Wirkung und Chancengleichheit (auch wenn die Effektstärken unter den komplexeren Bedingungen zunächst etwas geringer ausfallen können).

Die besten Ergebnisse der Interventionen zeigen sich in Gruppen mit einem heterogenen sozio-ökonomischen Status.

Vergleicht man die unterschiedlichen Theoriemodelle, so fällt auf, dass Interventionen, welche auf Achtsamkeit oder Bewegung setzen, hohe bis sehr hohe Effektstärken erlangen, wobei die Wirkung bewegungsorientierter Maßnahmen statistisch nicht signifikant ist. Bewegungsorientierte Maßnahmen können also in gewissen Fällen sehr wirksam sein, müssen aber gut an die Kinder und Jugendlichen bzw. die Situation angepasst werden. Im Gegenzug dazu haben kognitions- und lerntheoretische Maßnahmen zwar schwächere Effekte, diese sind aber hochsignifikant, d.h. deren Wirksamkeit ist zuverlässiger. Ein Grund für diese Diskrepanz könnte darin liegen, dass nur wenige Studien mit bewegungsorientierten Maßnahmen in die Meta-Analyse eingeflossen sind, während kognitions- und lerntheoretische Ansätze weitaus stärker vertreten waren. Die hohen Effektstärken sind aber ein Hinweis darauf, dass diese Ansätze in der Schule durchaus ihre Berechtigung haben und in Zukunft mehr in der Forschung berücksichtigt werden müssten.



Eine Studie, die eine Achtsamkeitsintervention untersucht hat, ist beispielsweise die Studie von Lopata (2003). Hier stellt sich heraus, dass progressive Muskelrelaxation nachweislich einen sehr hohen Effekt auf internalisierende und externalisierende Problemverhaltensweisen hat.

EXTERNALISIERENDE VERHALTENS AUFFÄLLIGKEITEN: WENN REGELN ÜBERSCHRITTEN WERDEN

Lehrkräfte kennen diese Herausforderung: Ein Kind wirft mit Stühlen, schreit, verweigert jede Mitarbeit. Reaktive externalisierende Verhaltensweisen – also

impulsive, emotionale Ausbrüche – bringen den Schulalltag mitunter ins Wanken. Doch es gibt Wege, wie Schulen gezielt helfen können.

Externalisierend allgemein

Insgesamt wurden in 111 Studien die Wirkungen von Interventionen auf allgemein externalisierendes Verhalten untersucht. Unter diesem Begriff werden alle Verhaltensweisen zusammengefasst, die nach außen gerichtet sind und das soziale Umfeld stören. Der Gesamteffekt über alle Interventionen hinweg zeigt einen kleinen, aber dennoch statistisch signifikanten Effekt.

Die Moderatorenanalyse zeigt, dass Interventionen auf der indizierten Präventionsebene (Stufe 3 der Pyramide, >Abb. 15) tendenziell höhere Effektstärken erzielen als solche auf selektiver oder universeller Ebene. **Maßnahmen in Regelschulen und Regelschulklassen wirkten zuverlässiger als solche in Sonderschulen bzw. Sonderschulklassen.** Obwohl sie sich nicht stark unterscheiden, erreichten vor allem Interventionen in Regelschu-

len bzw. Regelschulklassen statistisch signifikante Werte. Die Resultate weisen darauf hin, dass in Sonderschulen einige Interventionen sehr wirksam waren, andere hingegen negativ wirkten.

Weiterhin scheinen Interventionen, die als programmatische Maßnahmen durchgeführt werden, etwas effektiver zu sein. Bezüglich des sozioökonomischen Status (SES) sind die Interventionen tendenziell wirksamer, wenn die Gruppen eher homogen sind und sich im tiefen bis mittleren SES-Bereich befinden. Dies könnte damit zusammenhängen, dass allgemein externalisierendes Verhalten bei höherem SES seltener vorkommt, wodurch der Einfluss einer Intervention begrenzt ist. Dennoch bleiben die Effektstärken auch bei mittlerem und tiefem SES insgesamt klein.



Als Beispiel kann die Studie von Axberg et al (2006) genannt werden. Schüler*innen, welche im Lehrer*innenurteil als verhaltensauffällig galten (selektive Präventionsebene), wurden für die Studie ausgewählt. Inhaltlich untersuchte die Studie ein schulbasiertes Unterstützungsmodell für Kinder im Alter von 4 bis 12 Jahren mit auffälligem Verhalten (z.B. Aggression oder Regelverstöße). Die Intervention kombinierte Beratungsgespräche mit dem **Marte Meo-Modell** (einem videobasierten, reflexiven Ansatz zur Förderung positiver Interaktions- und Kommunikationsmuster) und setzte dabei auf enge Zusammenarbeit zwischen Schule und Eltern. Die Ergebnisse zeigen: Zwei Jahre nach Beginn der Maßnahme hatten sich die Verhaltensprobleme der Kinder in der Interventionsgruppe deutlich verringert – sowohl in der Schule als auch zu Hause. In einer Vergleichsgruppe ohne spezielles Programm war keine Verbesserung erkennbar.

In Bezug auf die Theoriemodelle zeigt sich beim allgemeinen externalisierenden Verhalten, dass einige Modelle besonders häufig untersucht wurden, während andere, wie etwa die humanistischen und psychodynamischen, zwar nur selten

im Datenset vorkommen, aber trotzdem mittlere bis hohe Effektstärken aufweisen. Lerntheoretische Maßnahmen zeigen in diesem Bereich eine höhere Effektivität als kognitionstheoretische Interventionen.



Als Beispiel für eine lerntheoretische Maßnahme kann das **Good Behavior Game** genannt werden. Hierbei handelt es sich um ein verhaltensorientiertes Klassenspiel, das positives Sozialverhalten systematisch belohnt. In der Studie von Split et al. (2013) zeigen diese Maßnahme einen mittleren Effekt auf allgemein externalisierendes Verhalten.

SCHULISCHES PROBLEMVERHALTEN: WENN DER UNTERRICHT ZUR NEBENSACHE WIRD

Im Bereich der Reduktion schulischen Problemverhaltens – zusammengefasst durch die abhängigen Variablen Impulsivität, Hyperaktivität, Aufmerksamkeitsprobleme, Unterrichtsstörungen und *Off-Task*-Verhalten – wird als gemeinsames Element ein reaktives und nicht intendiertes Verhalten angenommen.

Insgesamt zeigen Interventionen auf allen Präventionsebenen mindestens moderate Effektstärken. Maßnahmen auf der selektiven Ebene erweisen sich als besonders wirksam im Vergleich zu universellen und indizierten Ansätzen. So erreichen Interventionen in Sonderschulklassen die höchsten Werte, diese Effekte sind jedoch aufgrund

großer Streuungen weniger konsistent. Deutlich **verlässlichere und stabile Effekte zeigen sich in Regelschulklassen**. Besonders ausgeprägt sind die Effekte zudem, wenn die Maßnahmen in Gruppen mit heterogenem sozioökonomischem Hintergrund umgesetzt werden. Hinsichtlich der Theoriemodelle zeigen sich kognitiv-behaviorale und lösungsorientierte Ansätze als am erfolgreichsten.

Zur Veranschaulichung der Ergebnisse werden im Folgenden zwei unterschiedliche Interventionen vorgestellt, die sich in Bezug auf schulisches Problemverhalten als erfolgsversprechend erweisen:



Die Studie von Asanjarani et al. (2021) liefert ein besonders eindrückliches Beispiel mit außergewöhnlich hohen Effekten. In der Studie wurde ein nationales **Empowerment-Programm** (lösungsorientiert) untersucht, das Jugendlichen vermitteln sollte, wie wichtig eigene Zielsetzung und persönliche Anstrengung für den Erfolg sind. Im Gegensatz zu vielen anderen Programmen stand hier nicht die Reduktion von Problemverhalten im Fokus, sondern die Förderung von positiven Aspekten wie emotionalem Wohlbefinden und psychischer Gesundheit. Die Intervention war theoriegeleitet, wurde im Klassenverband innerhalb einer Regelschule durchgeführt und zeichnete sich durch eine kontrollierte, konzepttreue Umsetzung aus – Faktoren, die alle mit besonders hohen Wirksamkeiten einhergehen.

Die Ergebnisse belegen, dass die Interventionsgruppe nach dem Programm weniger Verhaltensprobleme und mehr prosoziales Verhalten zeigte. Das Programm erweist sich damit als wirksam und durchführbar, selbst in Schulen mit begrenzten Ressourcen.



CW-FIT (Class-Wide Function-Related Intervention Teams) ist ein wissenschaftlich gut untersuchtes Programm, das sowohl in Regelschulen als auch in Sonderschulen zum Einsatz kommt. Es verbindet lösungsorientierte Ansätze mit den Prinzipien der positiven Verhaltensunterstützung (PBS) und ist in ein mehrstufiges Unterstützungssystem (MTSS) eingebettet, das je nach Bedarfslage gestufte Interventionen von präventiven Maßnahmen auf Klassenebene bis hin zu intensiver Einzelunterstützung vorsieht. Ziel des Programms ist es, prosoziales Verhalten – wie Aufmerksamkeit, Regelbefolgung und Selbstkontrolle – gezielt zu fördern und gleichzeitig störendes Verhalten im Unterricht, etwa Zwischenrufe oder das Missachten von Anweisungen, zu verringern.

Die Wirksamkeit von CW-FIT wurde in acht internationalen Studien untersucht und durchgehend positiv bewertet (bspw. Wills et al., 2023; Caldarella et al., 2023). Die Ergebnisse zeigen eine deutliche Zunahme des erwünschten Verhaltens im Unterricht (teils um 20 bis 50 Prozent) sowie eine spürbare Reduktion von Störungen, mehr gezieltes Lob durch Lehrpersonen sowie eine insgesamt hohe Akzeptanz und stabile Umsetzung im Schulalltag. Das Programm ist flexibel einsetzbar und eignet sich für unterschiedliche Schulstufen und Zielgruppen, darunter auch Kinder mit emotionalen oder sozialen Auffälligkeiten, Autismus-Spektrum-Störungen oder Lernbeeinträchtigungen.

AGGRESSIV-DISSOZIALES VERHALTEN: WENN WUT UND RÜCKSICHTSLOSIGKEIT DEN TON ANGEBEN

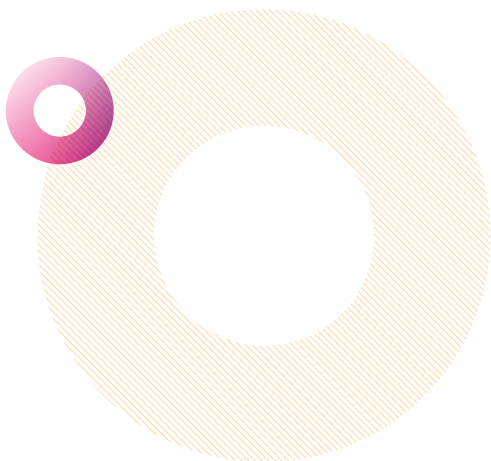
Für diese Analysen wurden die Variablen *Bullying*, dissoziales Verhalten, aggressives Verhalten allgemein, körperliche Gewalt und psychische Gewalt zu der übergeordneten, abhängigen Variablen „aggressiv-dissoziales Verhalten“ zusammengefasst.

Der durchschnittliche Effekt aller untersuchten Interventionen war eher klein, aber dennoch statistisch eindeutig nachweisbar. Das bedeutet, dass die **Interventionen zwar eine Wirkung zeigen,**

diese aber nicht so stark ist. Die verschiedenen Einflussfaktoren (sogenannte Moderatoren) zeigen durchgehend ähnlich niedrige Effektstärken, unabhängig von Ausprägung oder Umgebung. Eine Ausnahme ist das schulische Setting: Zwar zeigen einzelne Analysen etwas höhere Effektstärken in der Sonderschule als in der Regelschule, doch sind die Effekte in der gesonderten Beschulung deutlich weniger konsistent und weniger robust.



Ein Beispiel für wirksame Prävention ist das „**Cyberprogram 2.0**“ von Garaigordobil et al. (2018), das gezielt gegen Mobbing und Cybermobbing in der Schule entwickelt wurde. Ziel ist es, Wissen über Mobbing zu vermitteln, die Folgen aufzuzeigen, Handlungsmöglichkeiten zu erarbeiten und soziale Kompetenzen wie Empathie zu stärken. Die Autor*innen beziehen sich dabei explizit auf das kognitionstheoretische Wirkmodell. Es handelt sich um eine universelle Maßnahme, welche in der Regelschule mit der gesamten Schulklasse durchgeführt wird. Die begleitende Studie zeigt: Mobbing und aggressives Verhalten nahmen ab, während Empathie, Selbstwert und soziales Verhalten zunahmen. Die Ergebnisse belegen die Wirksamkeit des Programms und unterstreichen die Bedeutung von Prävention im Schulalltag.



INTERNALISIERENDE VERHALTENS AUFFÄLLIGKEITEN: WENN RÜCKZUG UND SCHWEIGEN ÜBERSEHEN WERDEN

Manche Kinder fallen nicht durch Wutanfälle auf, sondern durch Schweigen. Sie ziehen sich zurück, meiden Blickkontakt, lachen kaum. Oft werden diese internalisierenden Auffälligkeiten übersehen. Dabei können sie für die Betroffenen ebenso belastend sein.

Auch im Bereich der internalisierenden Auffälligkeiten können schulische Programme positive Veränderungen bewirken.

Die Meta-Analyse differenziert dabei zwischen **allgemeinen internalisierenden Auffälligkeiten** (z.B. Rückzug, Ängstlichkeit) und **spezifischen internalisierenden Symptomen**, wie depressiven Verstimmungen oder klar umrissenen Angststörungen.

Internalisierend allgemein

Maßnahmen auf indizierter und selektiver Präventionsebene zeigen eine vergleichbar gute Wirksamkeit, weisen jedoch teilweise heterogene Ergebnisse auf. **Besonders effektiv sind Interventionen, die entweder als Einzelförderung individuell oder in der gesamten Klasse im Klassenverband durchgeführt werden.** Universelle Maßnahmen, die alle Schüler*innen einbeziehen, erzielen vergleichbare Effektstärken, wirken dabei jedoch insgesamt konstanter und zuverlässiger. Deutlich weniger wirksam und statistisch nicht signifikant sind Maßnahmen in Kleingruppen. Das könnte daran liegen, dass sich Schüler*innen mit internalisierendem Verhalten in Kleingruppensettings unwohl oder bloßgestellt fühlen. Außerdem

kann es in kleinen Gruppen mit ähnlichen Problemlagen zu negativem Einfluss untereinander und negativen Peereffekten kommen. In der Einzelförderung hingegen können sich betroffene Schüler*innen eher öffnen. In der Klasse wiederum profitieren sie möglicherweise von positiven Vorbildern. Ebenso auffällig ist, dass Interventionen im Sonderschulsetting – im Gegensatz zur Regelschule – in dieser Meta-Analyse keine statistisch signifikanten Wirkungen entfalten. Als besonders hilfreich erweist sich zudem, wenn die Intervention als strukturiertes Programm durchgeführt wird und die Gruppe sozial heterogen zusammengesetzt ist, also unterschiedliche sozioökonomische Hintergründe aufweist.



Ein Beispiel ist die Studie von McMullen & McMullen (2018). Sie evaluiert eine schulbasierte, lehrergeführte Intervention mit dem Fokus auf Lebenskompetenzen. Dabei handelt es sich um ein festes Programm, das direkt durch die Klassenlehrperson in der Regelschule mit der gesamten Klasse durchgeführt wird. Ziel ist es, sowohl Selbstwirksamkeit und prosoziales Verhalten zu stärken als auch internalisierende Probleme wie Ängste oder depressive Symptome zu verringern. Auch wenn das zugrunde liegende Wirkmodell im Artikel nicht ausdrücklich genannt wird, lassen die Inhalte auf einen kognitionstheoretischen Ansatz schließen. Die Ergebnisse zeigen eine signifikante Verbesserung der Selbstwirksamkeit, ein stärkeres Zugehörigkeitsgefühl sowie eine Reduktion innerer Probleme – alle mit mittleren Effektstärken. Die Ergebnisse weisen auch auf einen leichten Anstieg des prosozialen Verhaltens hin, der jedoch nicht statistisch signifikant ausfällt.

In Bezug auf die Wirkmodelle weisen einzig lern-theoretische Interventionen eine zuverlässige Wirksamkeit bei allgemein internalisierendem

Verhalten auf. Als Beispiel können hier zwei Maßnahmen auf der universellen Ebene genannt werden:



Einerseits das **Good Behavior Game** (Horoz et al., 2022; Long et al., 2018), wobei hier internalisierende Verhaltensauffälligkeiten nur im Fremdurteil erhoben wurden und andererseits das **Incredible Years Teacher Classroom Management Training Programme** (Kirkhaug et al., 2016).

Internalisierend spezifisch

Im Bereich der Reduktion von „spezifischem internalisierendem Verhalten“ wurden Angstsymptome, Depressivität, suizidale Gedanken, suizidale Handlungen und körperliche Beschwerden als abhängige Variabel zusammengefasst. Als gemeinsames Element wird ein ängstliches und depressives Verhalten angenommen.

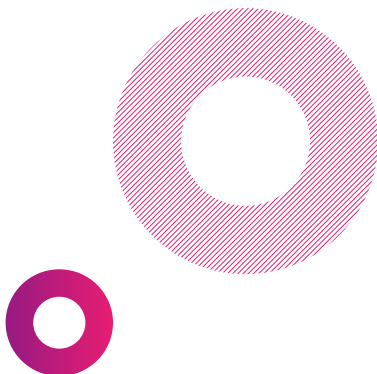
Interventionen auf den Ebenen der indizierten und selektiven Prävention zeigen eine höhere Wirksamkeit als universelle Maßnahmen. **Besonders effektiv sind Programme, die in der Einzel- oder Gruppenarbeit durchgeführt werden, vor allem in Regelschulen** oder in schulergänzender Betreuung und bei Kindern aus Familien mit niedrigem sozioökonomischem Status.



Ein gutes Beispiel liefert die Studie von Santiago et al. (2018). Die Studie untersucht ein schulisches Programm („**Bounce Back“-Programm**) für traumatisierte Kinder aus Familien mit niedrigem sozioökonomischem Status. Ziel des Programms ist es, post-traumatische Belastungssymptome und andere Verhaltensprobleme zu verringern. Die Ergebnisse zeigen, dass Kinder in der behandelten Gruppe größere Verbesserungen bei Symptomen einer posttraumatischen Belastungsstörung (PTBS) und im Umgang mit Stress erzielten als die Kontrollgruppe. Zwar gab es keine signifikanten Unterschiede bei Depression und Angst, aber die positiven Effekte hielten auch nach der Intervention an. Das Programm zeigt sich damit als wirksam, um PTBS-Symptome zu reduzieren und Bewältigungsstrategien im Umgang mit Stress zu fördern.

In Bezug auf Interventionen mit ausgewiesenem Theorie- und Wirkmodell erzielten achtsamkeits-basierte Interventionen in diesem Kontext die

höchsten Effektstärken, auch wenn letztere statistisch gesehen in einem kleinen Bereich liegen.



AKADEMISCHE LEISTUNG: WENN VERHALTEN DEN SCHULISCHEN ERFOLG MITBESTIMMT

Die Meta-Analyse umfasst insgesamt 25 Studien, die die Wirksamkeit von Interventionen im Hinblick auf die akademische Leistung untersuchen.

Besonders effektiv sind Maßnahmen, wenn sie auf der universellen Präventionsebene in Gruppen und an Regelschulen durchgeführt werden.

Dabei schneiden strukturierte Programme besser ab als weniger geplante Interventionen. Zudem entfalten universelle Interventionen die stärkste Wirkung in Gruppen mit einer sozial heterogenen Zusammensetzung, also wenn Schüler*innen aus unterschiedlichen sozioökonomischen Hintergründen zusammenkommen.



Ein Beispiel ist die Studie von Natzke und Petermann (2009). Sie untersucht ein kognitionstheoretisch basiertes Verhaltenstraining für Schulanfänger*innen, das als universelle Präventionsmaßnahme gegen antisoziales Verhalten konzipiert ist. Dieses Programm zur Förderung sozialer und emotionaler Kompetenzen wurde auch mit Erstklässler*innen in Luxemburg⁷ durchgeführt. Die Ergebnisse zeigen kurzfristig verbesserte Fähigkeiten bei der Emotionserkennung, besonders bei den Mädchen. Nach 12 Monaten berichten Lehrkräfte von einer deutlichen Reduktion oppositionellen und aggressiven Verhaltens sowie von einer Zunahme sozialer und emotionaler Kompetenzen. Neben diesen sozialen Zielen zeigt sich auch ein mittlerer, positiver Effekt auf die schulischen Leistungen. Das Training wirkt somit sowohl kurz- als auch mittelfristig positiv auf Verhalten und soziale Kompetenzen, mit stärkeren Effekten bei Mädchen im Bereich der Emotionserkennung.

SOZIO-EMOTIONALE KOMPETENZEN: WIE EMOTIONALE STÄRKE DAS MITEINANDER VERÄNDERT

Ein Schüler ballt die Fäuste, die Wut steht ihm ins Gesicht geschrieben. Neben ihm eine Mitschülerin, Tränen in den Augen, den Blick gesenkt. Ein Streit ist eskaliert – wieder einmal. Niemand hat gelernt, wie man einen Konflikt löst, ohne laut zu werden. Wie man Frust in Worte fasst statt in Tritte. Wie man zuhört, mitfühlt, Rücksicht nimmt. Sozio-emotionale Kompetenzen als zentrale Elemente von Lernprozessen werden häufig unterschätzt, sind aber entscheidend für das Miteinander in der Schule (vgl. dazu auch OEJQS, 2023).

Wenn Kinder lernen, ihre Gefühle zu verstehen und auszudrücken, sich in andere hineinzusetzen und respektvoll zu handeln, verändert das nicht nur den Unterricht.

Programme, die genau das fördern, wirken wie ein soziales Fundament: Sie schaffen Sicherheit, fördern Zugehörigkeit und geben Halt. Die Forschung zeigt klar: Wer emotional stark ist, ist seltener auffällig. Soziale und emotionale Kompetenzen sind oft der Schlüssel zu Veränderung.

Im Bereich der Steigerung von „sozio-emotionalen Kompetenzen“ wurden emotionale Kompetenz, soziale Kompetenz und prosoziales Verhalten zu einer gemeinsamen abhängigen Variablen zusammengefasst. Insgesamt wird in den für die Meta-Analyse berücksichtigten Studien 215-mal die Wirkung einer Intervention auf sozio-emotionale Kompetenzen untersucht.

Die Förderung der sozio-emotionalen Kompetenzen wirkt auf allen Präventionsebenen gleich gut. Auch der Fördermodus zeigt keine großen Unterschiede. Auffällig ist jedoch, dass im Setting Sonderschule die durchschnittliche Wirkung besonders hoch ist. Das könnte daran liegen, dass dort die sozio-emotionalen Kompetenzen meist niedriger sind, wodurch größere Verbesserungen möglich sind als an Regelschulen.

Grundsätzlich ist es sinnvoll, sozio-emotionale Kompetenzen mit strukturierten Programmen zu fördern, da diese wirksamer sind als weniger geplante Maßnahmen. Bei den Theoriemodellen zeigt sich, dass insbesondere humanistische und lösungsorientierte Maßnahmen am effektivsten sind.

⁷ <https://pada.psycharchives.org/bitstream/0b679811-77ac-4769-bf72-16148851de5d>

Sozial-emotionales Lernen (SEL)

Sozial-emotionales Lernen (SEL) wird im BRAVE-Projekt als ein präventiver und entwicklungsfördernder Ansatz vorgestellt, der **sowohl universell als auch selektiv in Schulen** wirksam eingesetzt werden kann. SEL fördert wichtige Kompetenzen für das schulische und soziale Lernen, stärkt die psychische Gesundheit und zeigt nachweislich positive Wirkungen auf Verhalten, Beziehungen und schulische Leistungen. Aufgrund seiner Anpassungsfähigkeit an verschiedene Schulstufen und Zielgruppen, seiner theoretischen Grundlage und der gut belegten Wirksamkeit ist SEL ein zentraler Bestandteil der schulischen Präventions- und Interventionspraxis im BRAVE-Kontext.

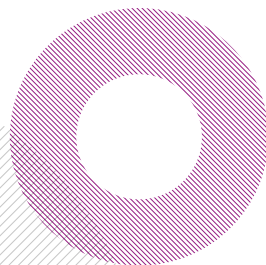
SEL umfasst den systematischen Erwerb von Fähigkeiten in den Bereichen Selbstwahrnehmung, Selbstmanagement, soziale Wahrnehmung sowie Problemlösungs- und Beziehungsfertigkeiten (Hövel, 2024). Diese Fähigkeiten sind entscheidend für erfolgreiche Bildungsprozesse, psychische Gesundheit und den Umgang mit sozialen Anforderungen im Alltag und in der Schule (Durlak et al., 2011).

Wirksame SEL-Programme bieten präventive, strukturierte und erfahrungsorientierte Lernmöglichkeiten und basieren oft auf dem SAFE-Prinzip (sequenziell, aktivierend, fokussiert, explizit; Durlak et al., 2011). Sie werden meist als

festgelegte Curricula in wöchentlichen Einheiten überwiegend von Lehrpersonen umgesetzt und sind in ein schulweites Gesamtkonzept eingebettet. Die Programme können universell (für alle Schüler*innen), selektiv (für Risikogruppen) oder indiziert (bei bestehenden Auffälligkeiten) eingesetzt werden.

Internationale Studien belegen die Wirksamkeit von SEL-Programmen und zeigen mittlere Effekte auf die Förderung sozialer Kompetenzen, die Reduktion problematischen Verhaltens und die Verbesserung schulischer Leistungen. Wichtig für den Erfolg sind eine strukturierte Umsetzung und die systematische Einbettung in ein schulweites Unterstützungssystem.

Langfristig profitieren besonders Kinder aus sozial benachteiligten Familien, die seltener sonderpädagogische Förderung brauchen. Auch Schüler*innen mit besonderem Förderbedarf zeigen positive Effekte. Grundlegende SEL-Fähigkeiten fördern weiterführende soziale Kompetenzen wie Empathie und Teamfähigkeit; zugleich stärkt Optimismus die Motivation. Für Kinder mit Lernbeeinträchtigungen sind spielbasierte Ansätze vielversprechend. Im deutschsprachigen Raum zeigen verschiedene SEL-basierte Programme an Grundschulen kleine bis mittlere Effekte, vor allem bei vielen Einheiten und einer klaren Struktur.



VIKTIMISIERUNG: WENN SCHULE ZUM SCHUTZRAUM VOR MOBBING UND AUSGRENZUNG WIRD

Ein Kind sitzt still im Schulbus oder ist im Pausenhof, während das Handy in seiner Tasche vibriert. Es weiß schon, was kommt: wieder eine beleidigende Nachricht, ein demütigendes Bild, das die Runde macht. Cybermobbing und Mobbing im Klassenverband sind erschreckend verbreitet – und wirken tief ins Selbstbild und Sozialverhalten der Betroffenen.

Die Meta-Analyse umfasst insgesamt 51 Messungen zu Viktimisierungserfahrungen. Dabei zeigt sich ein kleiner, aber statistisch signifikanter Gesamteffekt der untersuchten Maßnahmen. Das heißt, Interventionen gegen Viktimisierung wirken, aber nur leicht (und daher selten praktisch

relevant). Die Wirkung der jeweiligen Interventionen **hängt massiv vom Kontext** ab. Deshalb sind Moderatorvariablen entscheidend.

Selektive Präventionsmaßnahmen wirken etwas besser als universelle oder indizierte Interventionen. Gruppen mit heterogenem oder mittlerem sozioökonomischem Status zeigen etwas stärkere Effekte als sehr homogene Gruppen. Kognitionstheoretische Programme, die z.B. Denkweisen, Wahrnehmung sozialer Situationen und Selbstregulation trainieren, zeigen die stärkste Wirkung aller Moderatorvariablen auch wenn die Effektstärke klein bleibt.



Ein anschauliches Beispiel liefert die Studie von Williford et al. (2013). In dieser Untersuchung wurde ein kognitionstheoretisches Programm zur Reduktion von Cybermobbing und Viktimisierung eingesetzt. Die Intervention war universell ausgerichtet, wurde in der Regelschule mit der gesamten Klasse durchgeführt und zeigte positive Effekte.

Die Ergebnisse der Studie zeigen, dass Schüler*innen nach der Intervention von weniger Cyberopfererfahrungen berichten als die Kontrollgruppe. Besonders bei jüngeren Schüler*innen lässt sich eine Reduktion von Cybermobbing im Vergleich zu ihrer Kontrollgruppe feststellen. Zudem zeigt sich, dass Cybermobbing stark von der Klassenzimmerdynamik abhängt. Insgesamt erweist sich das Programm als wirksam gegen Cybermobbing und dessen negative Auswirkungen. Das Programm bietet Schulen eine effektive Interventionsmöglichkeit zur Reduktion von Cybermobbing.

In Bezug auf Viktimisierungserfahrungen erweisen sich **Programme, die im Klassenverband wirken, soziale Interaktion fördern und auf prosoziales Verhalten zielen als besonders effektiv.** Das könnte daran liegen, dass Viktimisierungs-

erfahrungen in der Gruppe geschehen und daher die Interaktionen zwischen den einzelnen Akteur*innen für die Analyse der Geschehnisse von großer Bedeutung sind.

ABSENTISMUS: WENN DAS FERNBLEIBEN ZUR REGEL WIRD

Ein Stuhl bleibt leer. Tag für Tag. Anfangs fällt es kaum jemandem auf – „wahrscheinlich krank“. Doch aus Tagen werden Wochen. Die Lehrkraft beginnt sich zu fragen, was los ist. Zuhause öffnet niemand die Tür, Anrufe bleiben unbeantwortet. Für manche Kinder und Jugendliche ist Schulvermeidung kein Zeichen für Faulheit oder Unlust, sondern ein stiller Hilferuf. Angst, Überforderung, familiäre Probleme oder Ausgrenzung – die Gründe für Absentismus sind so vielfältig wie die Kinder selbst.

In Bezug auf Absentismus ist die Studienlage derzeit leider weniger eindeutig. Signifikante Effektstärken bei einzelnen Interventionen oder hinsichtlich der Moderatoren konnten nicht festgestellt werden. **Insgesamt ist der Forschungsstand im Bereich Absentismus noch lückenhaft.** Es bedarf weiterer Studien, um wirksame schulische Maßnahmen gegen Schulvermeidung zu identifizieren und evidenzbasiert zu gestalten.

3.4. Zentrale Erkenntnisse und Schlussfolgerungen der BRAVE-Untersuchung

Präventionspyramide

Die Meta-Analyse zeigt konsistent, dass selektive und indizierte Präventionsmaßnahmen im Mittel höhere Effektstärken erzielen als universelle Programme. Während universelle Programme mittlere Effekte aufweisen, erreichen gezielte Maßnahmen – insbesondere bei Risikogruppen – teils deutlich höhere Werte, vor allem bei verhaltensbezogenen Zielgrößen. Dies hängt mit dem höheren Veränderungspotenzial der Zielgruppen sowie der stärkeren Passung zwischen Intervention und Bedarf zusammen. Zudem belegen Studien wie McCormick et al. (2019), dass auch universelle SEL-Programme in der Lage sind, langfristig das Risiko für sonderpädagogische Platzierungen zu senken – insbesondere bei Kindern aus sozioökonomisch benachteiligten Familien. Diese Ergebnisse sprechen dafür, dass gut umgesetzte universelle Maßnahmen auch in vulnerablen Gruppen substanzielle Effekte entfalten können und somit ein zentraler Baustein in einer abgestuften Präventionsstrategie sind.

Ressourceneinsatz

Investitionen in selektive und indizierte Programme führen häufig zu effizienteren Wirkungen pro eingesetzter Ressourceneinheit, da diese Programme spezifischer auf manifesten oder latenten Förderbedarf ausgerichtet sind. Allerdings ist zu beachten, dass damit ein höherer Aufwand für Diagnostik, Screening und Individualisierung verbunden ist. Die universelle Prävention bietet demgegenüber eine niedrighschwellige Abdeckung aller Kinder und Jugendlichen und vermeidet potenzielle Stigmatisierung. Mehrere Autor*innen betonen daher, dass ein integriertes Präventionsmodell, das universelle mit selektiven und indizierten Maßnahmen kombiniert, den besten Kompromiss zwischen Reichweite, Wirksamkeit und Effizienz darstellt. In der Praxis erweist sich der ressourcenschonende Aufbau tragfähiger Strukturen oft als entscheidend für die Nachhaltigkeit gezielter Prävention.

Ökonomischer Impact

Die untersuchten Studien zeigen, dass sich Investitionen in schulische Prävention lohnen – sowohl bei universellen als auch bei gezielten Programmen. So kommt eine Untersuchung von Turner et al. (2020) zum Schluss, dass der Einsatz eines universellen SEL-Programms mit geringen zusätzlichen Kosten pro Kind verbunden ist, aber einen messbaren Gewinn an Lebensqualität erzielt. Die Wahrscheinlichkeit, dass sich das Programm wirtschaftlich auszahlt, lag bei über 80% bis 90%. Wichtig ist dabei, auch versteckte Kosten wie den Zeitaufwand von Lehrpersonen mit einzuberechnen. Auch McCormick et al. (2019) zeigen, dass universelle Programme langfristig Kosten sparen können – etwa dadurch, dass weniger Kinder sonderpädagogische Unterstützung benötigen. Insgesamt deuten die Ergebnisse darauf hin, dass gut geplante Präventionsprogramme nicht nur wirksam, sondern auch wirtschaftlich sinnvoll sind.

Vergleich von Kontexten

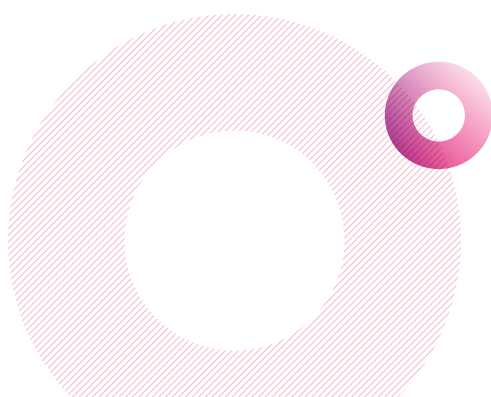
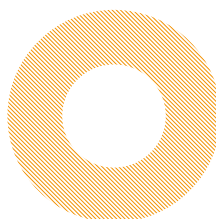
Internationale Meta-Analysen sowie Befunde aus dem deutschsprachigen Raum zeigen, dass schulische Präventionsprogramme im Vergleich zu vielen außerschulischen Kontexten (z.B. Beratungsstellen, Jugendzentren) mindestens gleichwertige, teils sogar höhere Effektstärken erzielen können (Beelmann & Heinemann, 2014). Im Setting Schule liegt die mittlere Effektstärke über den Werten für viele klinisch-sozialpädagogische Settings. Darüber hinaus bieten schulische Maßnahmen den Vorteil breiter Erreichbarkeit, institutioneller Verankerung und geringer Stigmatisierung. Klinisch-therapeutische Programme erzielen hingegen meist höhere Effekte bei hochbelasteten Zielgruppen – allerdings auf kleinerer Skala und mit höherem Ressourceneinsatz. Aus Sicht der Präventionsstrategie ist daher eine Kombination universeller schulischer Angebote mit gezielten außerschulischen Interventionen zu empfehlen.

Sonderschulbereich

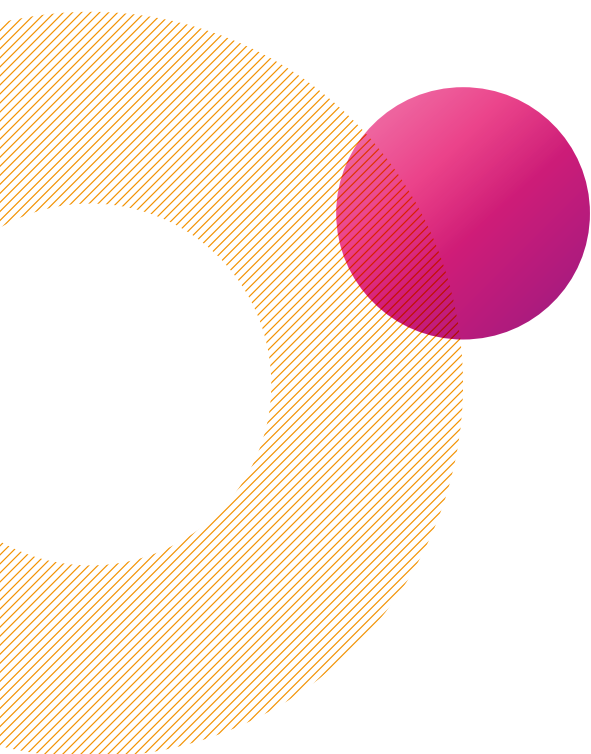
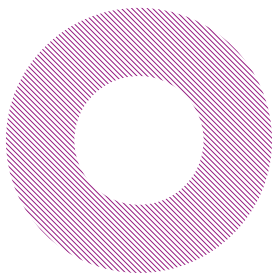
Im BRAVE-Bericht wurde das Setting „Sonderschule“ als Moderatorvariable berücksichtigt. Zwar zeigen einzelne Analysen – etwa zu aggressiv-dissozialem Verhalten – höhere Effektstärken in der Sonderschule als in der Regelschule, doch sind die Effekte dort deutlich weniger konsistent und haben eine höhere Streuung. In anderen Bereichen (z.B. externalisierendes Verhalten, Viktimisierung, sozio-emotionale Kompetenzen) sind die Effekte in der Regelschule durchweg signifikant, in der Sonderschule dagegen teils nicht signifikant oder mit hoher Streuung. Der Bericht kommt daher zur Einschätzung, dass die

Ergebnisse in der Regelschule als verlässlicher zu interpretieren sind, auch wenn punktuell hohe Wirksamkeit im Sonderschulkontext möglich ist. Eine weitere Moderatorvariable, die konstant die Effektgrößen beeinflusste, war die Umsetzung der Maßnahmen in einer SES-heterogenen Gruppe. Dieser Aspekt wird in der Sonderschule zumeist selten anzutreffen sein.

Interventionen im Sonderschulsetting zeigen zwar punktuell höhere Effekte, die Effekte in Regelschulen sind jedoch über alle Variablen hinweg konstanter und statistisch robuster.



4. Meta-Analyse zu den Gelingensbedingungen inklusive schulischer Förderung im Bereich der emotionalen und sozialen Entwicklung (DJI)



Nach der Vorstellung der BRAVE-Studie, die Rahmenbedingungen erfolgreicher Interventionen beleuchtet, folgt ein Überblick über Interventionsprogramme im deutschen Kontext, die in der Meta-Analyse des Deutschen Jugendinstituts (DJI) zusammengefasst und überwiegend auch wissenschaftlich evaluiert wurden. Der Bericht liefert vertiefte Einblicke in die konkrete Umsetzung inklusiver schulischer Praxiskonzepte in Deutschland – insbesondere für Kinder mit sonderpädagogischem Förderbedarf im Bereich der emotionalen und sozialen Entwicklung (SPF ESE).

Die Meta-Analyse des DJI zielt darauf ab, zentrale Erfordernisse und Erfolgsfaktoren für eine gelingende inklusive Beschulung dieser Zielgruppe herauszuarbeiten. Der Fokus liegt vor allem auf bestehenden Konzepten, Ansätzen und Praxisbeispielen aus Deutschland, die Inklusion inner-

halb regulärer Bildungsstrukturen oder in enger Verbindung mit diesen verfolgen. Besonders im Hinblick auf sozio-emotionale Verhaltensauffälligkeiten handelt es sich um ein hochkomplexes Phänomen, das von einer Vielzahl von Ursachen geprägt ist. Die Heterogenität der betroffenen Zielgruppen, die Wechselwirkungen mit anderen Beeinträchtigungen wie Lern- oder Sprachstörungen sowie die dadurch entstehende Vulnerabilität führen zu einem erhöhten Risiko der Ausgrenzung (Fröhlich-Gildhoff, 2018). Diese Schüler*innen stellen eine äußerst sensible Gruppe dar, deren Bedürfnisse und Besonderheiten in der inklusiven Praxis besondere Beachtung finden müssen. Daher sind die Gelingensbedingungen der Interventionen hier von entscheidender Bedeutung, um eine nachhaltige und wirksame Unterstützung dieser vulnerablen Gruppe zu gewährleisten.

4.1. Ergebnisse der Meta-Analyse des DJI

INKLUSIVE SCHULENTWICKLUNG ALS VIELSCHICHTIGER PROZESS

Im Zentrum des DJI-Berichts steht die **vielschichtige Betrachtung von Inklusion** aus einer überwiegend qualitativen Perspektive: Inklusive Schulentwicklung wird als komplexes **Zusammenspiel von Prozessen auf Mikro-, Meso- und Makroebene** verstanden (Prenzel, 2022; Heimlich, 2003). Dabei bezeichnet die Mikroebene das unmittelbare schulische Handeln – etwa die Interaktion zwischen Lehrkräften und Schüler*innen oder die didaktische Gestaltung von Unterricht. Die Mesoebene umfasst die Organisationsebene der Schule, also schulinterne Strukturen, Teamarbeit, Leitungshandeln und Schulentwicklung.

Auf der Makroebene wiederum werden bildungs- und gesellschaftspolitische Rahmenbedingungen betrachtet, darunter gesetzliche Regelungen, Ressourcenverteilung oder die Ausgestaltung inklusiver Bildung im Bildungssystem insgesamt. Dieses Zusammenspiel (*alignment*) von Prozessen auf Mikro-, Meso- und Makroebene ist zentral für die nachhaltige Umsetzung inklusiver Praktiken. Zu ähnlichen Ergebnissen kommt auch der OEJQS-Bericht von 2024 „Evidenzorientierte Qualitätsentwicklung im Gesamtsystem Schule“ in Luxemburg (OEJQS, 2024b).

STRUKTURELLE UND INSTITUTIONELLE VERÄNDERUNGEN FÜR MEHR INKLUSION

In den letzten Jahren hat sich das inklusive Schulsystem in Deutschland deutlich gewandelt: Während im Schuljahr 2008/09 noch über 80% der Kinder mit sonderpädagogischem Förderbedarf an Förderschulen unterrichtet wurden, sank dieser Anteil bis 2022/23 auf etwa 55%. Begleitend dazu ist der Förderbereich ESE an den Regelschulen stark angewachsen – immer mehr Kinder mit sozio-emotionalem Unterstützungsbedarf besuchen heute allgemeine Schulen (DJI, 2025: S. 10f.).

Auch wenn es aufgrund der föderalistischen Struktur des deutschen Bildungssystems noch erhebliche Unterschiede in der Ausgestaltung zwischen den einzelnen Bundesländern gibt, signalisiert dieser Rückgang bei den Förderschulen eine klare Bewegung hin zu mehr Inklusion im Regelschulsystem. In mehreren Bundesländern wurden in den letzten Jahren Sonderschul- oder Förderschulstrukturen abgebaut und bspw. in inklusive Beratungs- und Unterstützungszentren umgewandelt. Solche Strukturen fördern eine inklusionsorientierte Bildungslandschaft, die Beratung, Diagnostik und Unterstützung eng verzahnt. Wie sich dieser strukturelle Wandel konkret ausgestaltet, lässt sich exemplarisch an den Entwicklungen in Bremen, Hamburg und Schleswig-Holstein aufzeigen. Diese drei Bundesländer nehmen jeweils eine Vorreiterrolle ein und haben auf unterschiedliche Weise inklusive Schulstrukturen gesetzlich verankert und durch spezifische Unterstützungsformate flankiert.

Schleswig-Holstein verfolgt seit den 1990er Jahren als Vorreiter unter den Flächenbundesländern ein Modell mit Förderzentren ohne eigene Schüler*innen, die präventiv und unterstützend im gemeinsamen Regelunterricht tätig sind. Diese Strukturen ermöglichen es, sonderpädagogische Expertise flexibel, dezentral und bedarfsorientiert in die Regelschulen einzubringen (Pluhar, 2009).

Bremen hat mit seiner Schulstrukturereform ab 2009 die „inklusive Schule“ ausdrücklich als Schulentwicklungsauftrag gesetzlich verankert und sichert einen Rechtsanspruch auf diskriminierungsfreie Bildung. Segregierte Lernorte wurden schrittweise abgebaut und nur für eng umrissene Förderbedarfe aufrechterhalten. Die Umsetzung wird durch regionale Beratungs- und Unterstützungszentren (ReBUZ) begleitet, die zusätzlich eine zeitlich begrenzte Beschulung in enger Zusammenarbeit mit dem Regelschulsystem anbieten.

Hamburg nimmt ebenfalls eine Vorreiterrolle ein. Seit 2009 besteht ein Recht auf den Besuch allgemeinbildender Schulen. Mit der Umstrukturierung der Sonderschulen in regionale Bildungs- und Beratungszentren (ReBBZ) sowie einem Landesaktionsplan zur Umsetzung der UN-Behindertenrechtskonvention wurde die Inklusion systematisch gestärkt. In Bezug auf eine fakultative Beschulung außerhalb der Regelschule hat das Wahlrecht der Eltern eine zentrale Bedeutung erhalten.

Strukturelle und gesetzliche Weichenstellungen auf Länderebene bilden eine wesentliche Grundlage für tiefgreifende Veränderungen im schulischen Alltag. Sie schaffen den nötigen Rahmen, um auf kommunaler Ebene Schulentwicklungsprozesse anzustoßen, Pilotprojekte zu ermöglichen und neue, inklusive Lernformate zu erproben. Gerade dort, wo der gesetzliche Auftrag klar formuliert und mit konkreten Unterstützungsstrukturen hinterlegt ist, öffnen sich Räume für Schulen, um Inklusion neu zu denken und innovative Programme in heterogenen Lernsettings praktisch umzusetzen.

GELINGENSAKTOREN AUF KOMMUNALER EBENE: JAKOB MUTH-PREISTRÄGER UND ANDERE MODELLPROJEKTE

Solche Schulen mit Modellcharakter werden insbesondere dann sichtbar, wenn ihre innovativen Konzepte über die Grenzen der einzelnen Schule hinaus wahrgenommen, evaluiert und etwa durch Auszeichnungen öffentlich anerkannt werden. Besondere Anerkennung erfuhren zwi-

schen 2009 und 2019 insgesamt 34 Schulen, die durch den **Jakob Muth-Preis für inklusive Schulentwicklung** ausgezeichnet wurden. Die Evaluation dieser Preisträger zeigt sieben besonders erfolgsrelevante Merkmale inklusiver Schulpraxis auf (Arndt & Werning, 2016):

Abb. 18: Übersicht zu den zentralen Merkmalen gelingender, inklusiver Schulentwicklung



Beispiele wie die Gemeinschaftsschule „Kultur-
anum“ in Jena oder die Marie-Kahle-Gesamt-
schule in Bonn verdeutlichen, wie diese Merkmale
in der Praxis gelebt werden können – etwa durch
alternative Lernformate, projektorientierten Unter-
richt oder die Integration externer Partner*innen.
Die Evaluation der Jakob-Muth-Preisträgerschu-
len zeigt eindrucksvoll, wie inklusive Bildung über
schulweite, strukturierte Konzepte gelingt, die
**gruppen- und altersübergreifendes Lernen in
heterogenen Lerngruppen** gezielt fördern.

Diese Merkmale spiegeln zentrale Befunde der
BRAVE-Meta-Analyse wider, wonach insbeson-
dere **theoriegeleitete und kontextangepasste
Programme** im Klassen- oder Schulverband
wirksam sind – vor allem dann, wenn sie auf das
gemeinsame Lernen aller Kinder ausgerichtet
sind. Die ausgezeichneten Schulen setzen genau
hier an: durch verbindliche Strukturen für koope-
ratives Lernen und projektorientierte Formate.
Durch die konsequente Einbindung der Eltern
und externer Partner*innen entsteht ein Bil-
dungsansatz, der nicht nur innerhalb der Schulen
wirkt, sondern die schulische Arbeit über den
obligatorischen Unterricht hinaus in den Sozial-
raum öffnet.

Neben diesen ausgezeichneten Schulen lassen sich auf kommunaler Ebene in Deutschland weitere Beispiele finden, die eindrucksvoll zeigen, wie inklusive Bildung durch gezielte **Schulentwicklungsprojekte** gestaltet werden kann. Oftmals sind es **Pilotvorhaben**, die – angestoßen durch günstige strukturelle oder gesetzliche Rahmenbedingungen auf Landesebene – die Türen für schulische Innovation weit öffnen. Die Wilhelm-von-Humboldt-Gemeinschaftsschule in Berlin, Preisträgerin des Deutschen Schulpreises 2024, sowie Projekte wie das Rügener Inklusionsmodell (RIM), die Modellregion Inklusion Kempten (M!K) und die Bielefelder Laborschule zeigen exemplarisch, wie solche Schulkonzepte als Gesamtstrategien schulischer Inklusion gelingen können.

Kennzeichnend sind dabei jahrgangsübergreifende Lerngruppen, der Einsatz multiprofessioneller und speziell ausgebildeter Teams und eine konsequente Ausrichtung auf individuelle Förderung im gemeinsamen Unterricht. Gleichzeitig sind diese Konzepte eng auf die lokalen Gegebenheiten abgestimmt. Viele der Schulen integrieren außerschulische Lernorte in ihren Alltag und kooperieren mit einem breiten Netzwerk externer Partner*innen.

Das **Rügener Inklusionsmodell** ist ein klar strukturiertes Konzept zur schulischen Inklusion, das in Mecklenburg-Vorpommern entwickelt und umgesetzt wurde. Es hat sich von anderen Mehrebenen-Modelle, wie bspw. dem RTI-Modell, inspirieren lassen und zielt darauf ab, Förderbedarfe möglichst präventiv und inklusiv in der Regelschule zu adressieren. Es basiert auf drei gestuften Förderebenen und orientiert sich an der sogenannten „Faustregel-Pyramide“:

- Ebene I (Basisförderung) richtet sich an alle Schüler*innen (bis 100%)
- Ebene II (zielgerichtete Förderung) an ca. 20% mit ersten Auffälligkeiten
- Ebene III (intensive Unterstützung) an ca. 5% mit manifesten Problemen



Für die Umsetzung wurden 49 bzw. 64 multiprofessionell angelegte Handlungsoptionen entwickelt (Hartke & Vrbán, 2014; Hardtke, 2016). Sie reichen von allgemeinen Regeln im Klassenzimmer bis zu intensiver Einzelarbeit (differenziert nach Teammaßnahmen auf Klassen- (TmaK); Schüler*innen- (TaK) und Schulebene (TsuK)).

Empirisch belegt zeigt das RIM positive Effekte auf die soziale und emotionale Entwicklung der gesamten Schülerschaft. Besonders deutlich profitieren dabei Schüler*innen mit sonderpädagogischem Förderbedarf im Bereich der sozialen und emotionalen Entwicklung. Bei Risikogruppen ohne formale Diagnose fallen die Effekte hingegen moderater aus.

Solche Projekte und Konzepte greifen den Auftrag zur Inklusion aktiv auf, denken Lernen neu und gestalten Schule als offenen, sozialräumlich vernetzten Lebens- und Lernort. Auch hier zeigt sich: Inklusive Bildung ist dort besonders wirksam, wo ganze Schulen sich auf den Weg machen, neue Konzepte erproben und diese durch **kontinuierliche Reflexion und Evaluation** weiterentwi-

ckeln. Die genannten Beispiele veranschaulichen, wie unterschiedlich Inklusion kommunal umgesetzt wird und wie wichtig kontextangepasste, aber **schulweite und verbindlich gestaltete Ansätze** sind. Damit solche Prozesse gelingen können, braucht es jedoch auch entsprechende finanzielle Ressourcen sowie gezielte Schulungen für das gesamte pädagogische Personal.

SCHULINTERNE GELINGENSAKTOREN FÜR MEHR INKLUSION

Ein weiterer Gelingensfaktor ist die **Rolle der Schulleitung**. Verschiedene Studien belegen, dass eine engagierte Leitung an den Schulen maßgeblich zur Etablierung förderlicher Rahmenbedingungen beiträgt – etwa durch Mitbestimmungsmöglichkeiten, die Förderung einer inklusiven Schulkultur und die Bereitstellung transparenter Arbeitsstrukturen für multiprofessionelle Teams (Philipp, 2024; Lindemann, 2010; Wilhelm, Eggertsdóttir & Marinósson, 2006; Badstieber, 2021).

Auch die **Zusammenarbeit innerhalb des Kollegiums** wird in der Fachliteratur für den Erfolg inklusiver Bildung vielfach betont (vgl. auch OEJQS, 2025 i.E.). Allerdings gibt es dazu noch relativ wenige Studien, wodurch die empirische Evidenz für die Wirksamkeit solcher Kooperationen bislang begrenzt ist. Trotz dieser Forschungslücken wird in der Praxis die Zusammenarbeit in multiprofessionellen Teams als zentral für die Umsetzung inklusiver Bildung angesehen. Eine Studie von Melzer & Hillenbrand (2015) hebt hervor, dass die **feste Verortung von sonderpädagogischen Fachkräften** an den Schulen sich positiv auf die Zusammenarbeit und damit auch auf die Förderung der Kinder und Jugendlichen auswirkt. Dies gilt insbesondere dann, wenn die verschiedenen Rollen und Aufgabenprofile innerhalb des schulischen Kontextes klar beschrieben sind.

Modelle wie das **sozialpädagogische Teamteaching** (Mitte et al., 2023; Perez et al., 2023) oder eine **Klassenassistenz** – also eine nicht-kindgebundene Schulbegleitung (Jürgens, 2024a, b) – zeigen in Evaluationen positive Effekte auf Motivation, Selbstständigkeit der Schüler*innen und das soziale Klima in der Klasse. Auch Lehrkräfte fühlen sich deutlich entlastet und die Zusammenarbeit mit Eltern⁸ verbessert sich messbar. Insbesondere Schüler*innen im unteren Leistungsbereich oder diejenigen mit besonderem Förderbedarf profitieren von einer Schulbegleitung, die der gesamten Klasse zugeordnet ist. Gleichzeitig wird die **Stigmatisierungsgefahr reduziert**, wenn nicht einzelne Kinder isoliert begleitet, sondern ganze Gruppen übergreifend unterstützt werden. Allerdings zeigen solche Klassenassistenzmodelle, dass sie nur dann ihre volle Wirksamkeit entfalten, wenn eine enge schulische Einbindung und Zusammenarbeit mit dem Kollegium gewährleistet ist.

Ergänzende Unterstützungsmaßnahmen wie **multiprofessionelle Sprachförderung** im Schulkontext (Del Corvacho Toro & Hack-Cengizalp, 2021), der Einsatz von **Schulgesundheitsfachkräften** (Tannen et al., 2018) oder **Schulpsycholog*innen** haben ebenfalls das Potenzial, inklusives Lernen zusätzlich zu fördern. Erste Evaluationen belegen hier positive Wirkungen auf die Sprachentwicklung, Kooperationsbeziehungen und das Wohlbefinden von Schüler*innen.

Eine zentrale Rolle spielt auch die unmittelbare **Einbindung von Schulsozialarbeit** in den schulischen Alltag. Sie kann Brücken zwischen Schule und Jugendhilfe bauen – insbesondere in Bezug auf Kinder mit komplexen sozialen Problemlagen, die häufig mit sozio-emotionalen und Verhaltensauffälligkeiten einhergehen, etwa als Ausdruck oder Reaktion auf belastende Lebensumstände (Schröer & Oehme, 2015; Beck et al., 2019). Allerdings fehlt es aktuell noch an weiteren, systematischen Untersuchungen über die konkrete Etablierung und Wirkung dieser Angebote.

Während die theoretischen und empirischen Grundlagen weiterentwickelt werden müssen, zeigt die schulische Praxis deutlich, wie wichtig die Zusammenarbeit von Lehrkräften mit pädagogischen und psychologischen Fachkräften (einschließlich Schulbegleiter*innen und sozialpädagogischem Personal) ist. Solche multiprofessionellen Kooperationen sind entscheidend, um Schüler*innen, besonders solche mit speziellem Förderbedarf, gezielt unterstützen zu können (Müller & Hofmann, 2019). Sie tragen zur Professionalisierung der Lehrkräfte bei. Dies nicht zuletzt, weil sie mit einem notwendigen Haltungswechsel einhergehen: Die Verantwortung für Bildung und Förderung wird auf mehrere Schultern verteilt, Lehrkräfte müssen und sollen nicht alles allein leisten. Diese Entlastung wirkt sich positiv auf das Rollenverständnis aus, stärkt die Zusammenarbeit und steigert die Motivation und Arbeitszufriedenheit des gesamten Fachpersonals. So entsteht ein positives und inklusives Schulklima, in dem sowohl Lernen als auch Lehren gelingen kann.

⁸ Insbesondere Ergebnisse aus dem anglo-amerikanischen Raum zeigen, dass die enge Zusammenarbeit mit den Eltern positive Effekte hat und zur Abnahme von Problemen wie Mobbing und Schulabsentismus führt (Wild & Lütje-Klose, 2017).

GELINGENSAKTOREN AUF EBENE DER UNTERRICHTS- UND BEZIEHUNGSGESTALTUNG

Im Bereich der Unterrichtsgestaltung wird betont, dass eine inklusive Didaktik vor allem durch **theoretisch fundierte, präventiv angelegte Konzepte** wirksam wird – wie etwa dem Response-to-Intervention-Ansatz (RTI), der evidenzbasierte Förderung mit individueller Anpassung über ein Mehrebenen-Modell verbindet.

Auch die **Klassenführung** bzw. das **Classroom-Management** wird als zentrale Kompetenz der Lehrkräfte hervorgehoben: Eine gute Klassenführung trägt nachweislich zur sozialen Integration und zum Lernerfolg aller Schüler*innen bei, besonders auch derjenigen mit sonderpädagogischem Förderbedarf im Bereich der emotionalen und sozialen Entwicklung. Es gibt eine Vielzahl von Ansätzen für effektives *Classroom-Management*, doch entscheidend ist, dass diese Konzepte nicht nur auf die individuelle Lehrkraft, sondern auf die gesamte Schule und das Kollegium mit einer konsistenten und schulgemeinschaftlich getragenen Haltung angewendet werden (Blumenthal et al., 2020).

Frey (2021) nennt für eine inklusive Klassenführung zentrale Gelingensbedingungen wie eine klare Unterrichtsstruktur, den Aufbau vertrauensvoller Beziehungen und die Differenzierung des Unterrichts, um den unterschiedlichen Bedürfnissen der Schüler*innen gerecht zu werden. Zudem wird die Förderung von Selbstregulation und eine regelmäßige Reflexion der eigenen Praxis betont, um eine inklusive und lernförderliche Umgebung zu schaffen.

Der **Einsatz kooperativer Lernformen** stellt eine weitere zentrale Säule inklusiven Unterrichts dar. Neben Frey (2021) belegen auch die Studien von Büttner et al. (2012) sowie Weber und Huber (2020), dass insbesondere leistungsschwächere Schüler*innen in heterogenen Gruppen von kooperativen Lernformen profitieren. Sie zeigen positive Wirkungen sowohl hinsichtlich der Lernleistungen als auch im Hinblick auf die soziale Integration. Wichtig ist hierbei jedoch eine gezielte methodische Umsetzung, die auf spezifische, individuelle Bedarfe Rücksicht nimmt.

Der Aspekt der heterogenen Lerngruppen sowie die Bedeutung einer strukturierten, differenzierten Methodik, eines fundierten *Classroom-Managements* und präventiver, diagnostisch gestützter Konzepte sind wiederum eng mit den Ergebnissen der BRAVE-Studie im vorangegangenen Kapitel verknüpft, die die Bedeutung eines Theorie-Wirkmodells sowie eines differenzierten Programms für die erfolgreiche Integration aller Lernenden in einem heterogenen, gruppenübergreifenden Lernumfeld unterstreicht.

Eine unterstützende, anerkennende und vertrauensvolle **Lehrer-Schüler-Beziehung** ist für Schüler*innen mit sozio- emotionalem Förderbedarf ebenfalls von zentraler Bedeutung. Sie bildet die Grundlage für erfolgreiche Lernprozesse, fördert die positive Entwicklung bei Verhaltensauffälligkeiten und vermittelt klare Interaktionsstandards. Eine positive Lehrer-Schüler-Beziehung kann das Ausgrenzungsrisiko verringern, indem sie ein Klima der Inklusion und gegenseitigen Unterstützung schafft (Müller & Piegsda, 2024; Piegsda & Jurkowski, 2022; Krull, Wilbert & Hennemann, 2018). Interaktionen innerhalb und außerhalb des Klassenzimmers sind entscheidend, um Vertrauen aufzubauen und Verhaltensänderungen zu fördern. Ein wesentlicher Faktor für den Erfolg dieser Beziehungen ist dabei die zur Verfügung stehende Zeit.

Neben der Lehrer-Schüler-Beziehung sind auch das **Klassenklima** und die **Qualität der Peer-Beziehungen** entscheidend für das emotionale Wohlbefinden und die soziale Integration. Studien zeigen einen engen Zusammenhang zwischen dem Klassenklima und der sozialen Integration von Kindern und Jugendlichen (Kröske, 2020; Rauer & Schuck, 2003), wobei Schüler*innen mit Verhaltensauffälligkeiten ein erhöhtes Risiko für Ausgrenzung tragen. Die Förderung kooperativer und unterstützender Peer-Beziehungen ist daher zentral: Insbesondere Schüler*innen mit Förderbedarf im Bereich der sozialen und emotionalen Entwicklung können durch erlebtes prosoziales Verhalten selbst zu prosozialem Handeln ange-regt werden (Pepler, Craig & Roberts, 1998).

4.2. Schlussfolgerungen zur Meta-Analyse des DJI

Insgesamt zeigt sich: Gelingende Inklusion erfordert ein abgestimmtes **Zusammenspiel von Haltung, Struktur, Praxis und professioneller Unterstützung auf allen Ebenen** des Bildungssystems. Die Entwicklungen der letzten Jahre verdeutlichen, dass inklusive Bildung nicht allein durch gesetzliche Vorgaben auf Makroebene wirksam wird, sondern dass deren Umsetzung auf Landesebene, in kommunalen bzw. regionalen Steuerungsstrukturen sowie in konkreten Schulentwicklungsprozessen verankert und begleitet werden muss. Modellprojekte auf regionaler Ebene zeigen, wie tragfähig inklusive Konzepte sein können, wenn sie durch multiprofessionelle Zusammenarbeit und eine verlässliche Ressourcenausstattung gestützt werden.

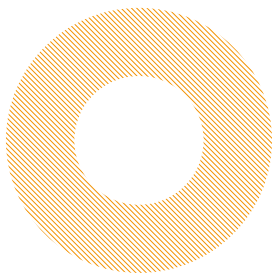
Letztlich zeigt sich das Gelingen inklusiver Bildung auch im Kern des schulischen Handelns – auf der Ebene des Unterrichts: durch differenzierte Didaktik, verbindliche Strukturen und individuell angepasste Förderung. Die Umsetzung von inklusiven Konzepten und Maßnahmen zur Verhaltensförderung muss daher systematisch, koordiniert und langfristig angelegt sein. Für die Weiterentwicklung inklusiver Bildungskonzepte – auch über Deutschland hinaus – können diese Praxiserfahrungen wertvolle Impulse liefern.

Hier eine zusammenfassende Übersicht zu den multidimensionalen Erfolgsfaktoren gelingender inklusiver Bildung an Regelschulen:

Abb. 19: Übersicht der Erfolgsfaktoren inklusiver Bildung an Regelschulen



5. Meta-analytische Befunde im Überblick: Perspektiven im Umgang mit sozio-emotionalen Verhaltensauffälligkeiten



Im Rahmen des OEJQS-Projekts „*Troubles du comportement*“ wurden zwei komplementäre Meta-Analysen durchgeführt, die wesentliche wissenschaftliche Erkenntnisse zur Wirksamkeit schulischer Interventionen und inklusiver Konzepte zusammenführen. Diese bilden die Grundlage für die Entwicklung tragfähiger Empfehlungen für das luxemburgische Bildungssystem.

Während die quantitative Analyse der HfH Zürich auf Wirksamkeit, Wirkmechanismen und Kontextfaktoren schulischer Interventionen fokussiert, beleuchtet die qualitative Untersuchung des DJI München strukturelle, organisatorische und pädagogische bzw. multiprofessionelle Rahmenbedingungen gelingender Inklusion.

Zentrale Ergebnisse der quantitativen BRAVE-Analyse (HfH)

Die quantitative BRAVE-Analyse der HfH Zürich basiert auf einer umfassenden Auswertung internationaler Studien der letzten zweieinhalb Jahrzehnte und unterscheidet sich durch die systematische Berücksichtigung von Moderatorvariablen, die aufzeigen, unter welchen Bedingungen Interventionen besonders wirksam sind. Die Meta-

Analyse zeigt, dass Interventionen im schulischen Kontext zur Förderung sozialer und emotionaler Kompetenzen sowie zur Reduktion auffälligen Verhaltens besonders dann wirksam sind, wenn sie **theoriebasiert, strukturiert und nachhaltig in den Schulalltag eingebettet** sind.

Was wirkt und in welchem Setting?

- Maßnahmen, die in **Regelschulen** umgesetzt werden, zeigen durchgängig stabilere und konsistentere Effekte als solche in Sonderschulen oder außerschulischen Settings. Die heterogene Zusammensetzung der Schülerschaft in Regelschulen und deren sozioökonomische Diversität erfordern dabei ein hohes Maß an Anpassungsfähigkeit der Programme.
- Besonders erfolgreiche Interventionen sind theoriegeleitet, klar strukturiert und nachhaltig in den Schulalltag eingebettet. **Gruppen- und klassenbasierte** Maßnahmen wirken umfassender als Einzelinterventionen. Sie zeichnen sich durch eine Kombination aus wissenschaftlich fundierter Methodik, klassen- bzw. gruppenbasiertem Ansatz und Kontextsensibilität aus.
- Programme mit klarem Aufbau, die **universell** für ganze Klassen oder **selektiv** in etwas kleineren Gruppen umgesetzt werden, erzielen die

größten Effekte – insbesondere im regulären Schulsetting. Dabei profitieren vor allem Kinder mit erhöhtem Förderbedarf sowie sozial und ökonomisch benachteiligte Kinder von passgenauen Maßnahmen. Im Vergleich zu selektiven Maßnahmen zeigen universelle Programme mittlere, aber dafür konstante Effekte. Sie erweisen sich als besonders wichtig, da sie niedrigschwellig wirken und präventiv auf die gesamte Gruppe positiven Einfluss nehmen.

- **Integrative Präventionsmodelle**, die universelle und gezielte Maßnahmen kombinieren, bieten das beste Verhältnis von Reichweite, Wirksamkeit und Effizienz. Die Schule als zentraler Lebensraum bietet dabei Vorteile wie breite Erreichbarkeit und geringe Stigmatisierung, auch wenn ergänzende, außerunterrichtliche Angebote insbesondere bei stärker belasteten Kindern unverzichtbar bleiben.

Zentrale Ergebnisse der qualitativen Meta-Analyse (DJI)

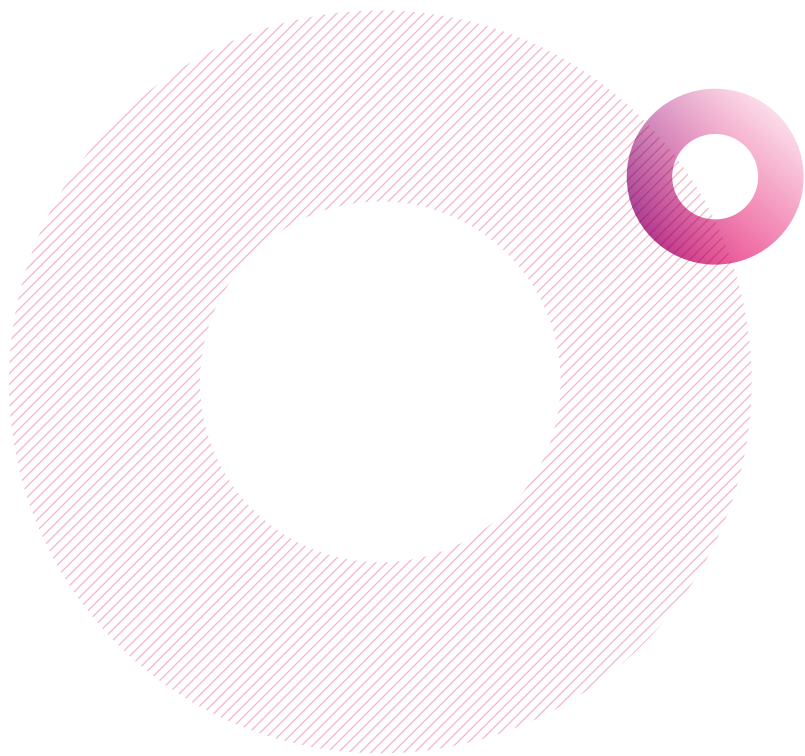
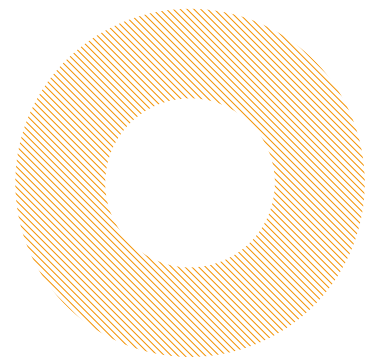
Die qualitative Meta-Analyse des DJI München ergänzt dieses Bild um die systemischen und konzeptionellen Rahmenbedingungen erfolgreicher Inklusion. Sie widmet sich der Frage, welche strukturellen und pädagogischen Rahmenbedingungen inklusive Bildung erfolgreich machen. Dabei wird deutlich, dass Inklusion **mehrdimensional und systemisch** verstanden werden muss: Sie hängt nicht allein von Einzelmaßnahmen ab, sondern erfordert ein **abgestimmtes Zusammenspiel** von Haltung, Struktur, Praxis und (multi-) professioneller Unterstützung auf allen Ebenen – von der Gesetzgebung über kommunale Steuerung bis hin zur konkreten Unterrichtsgestaltung und individueller Förderung.

- **Makroebene (Gesetzgebung und Strukturen):** Nachhaltige inklusive Schulentwicklung braucht verbindliche gesetzliche Rahmen und Reformen, die inklusive Prinzipien verankern und klare Umsetzungsrahmen schaffen. Sie können innovativen Pilotprojekten und landesweiten Initiativen wichtige Impulse geben.
- **Mesoebene (Schulentwicklung und Vernetzung):** Inklusion gelingt dort, wo ganze Schulen verbindliche Konzepte entwickeln, diese systematisch evaluieren und sich eng mit ihrem sozialen Umfeld vernetzen. Die Schulleitung spielt eine Schlüsselrolle als Motor und Impulsgeber, ebenso ein positives Schulklima, eine geteilte inklusive sowie multiprofessionelle Haltung des gesamten Schulpersonals. Teamteaching-Modelle und ergänzende, in den Schulalltag integrierte Unterstützungsmaßnahmen tragen zur ganzheitlichen Förderung bei.
- **Mikroebene (Unterrichtspraxis):** Im Unterricht zeigt sich inklusive Bildung durch differenzierte Didaktik, stabile und vertrauensvolle Beziehungen sowie durch multiprofessionelle Zusammenarbeit. Theoretisch fundierte Konzepte und ein geschultes *Classroom-Management* sind essentiell. Doppelbesetzungen durch multiprofessionelle Teams fördern die Begleitung verhaltensauffälliger Kinder und unterstützen ein positives Klassenklima, von dem sowohl die Fachkräfte als auch die Schüler*innen nachweislich profitieren.

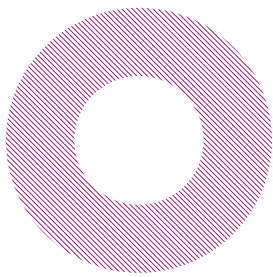
Die Ergebnisse der beiden Meta-Analysen unterstreichen, wie wichtig es ist, in **strukturierte, theoriegeleitete und kontextsensible Programme zu investieren, die vorzugsweise in Regelschulen** implementiert werden. Die Schule als Lebensraum bietet nicht nur Zugänglichkeit und geringere Stigmatisierung, sondern auch die Möglichkeit, soziale und emotionale Förderung systematisch mit dem schulischen Alltag zu verknüpfen.

Gemeinsam verdeutlichen die Analysen: Es gibt keine Patentlösung für den Umgang mit verhaltensauffälligen Kindern und Jugendlichen. Stattdessen müssen flexible, evidenzbasierte Prinzipien und Gelingensbedingungen an lokale Gegebenheiten angepasst und in multiprofessionellen Netzwerken umgesetzt werden. Zentral sind dabei systematische, nachhaltige und inklusive Ansätze, die Schule als Entwicklungsraum verstehen und sowohl universelle als auch zielgerichtete Angebote integrieren. Regionale Modellprojekte belegen, dass multiprofessionelle Kooperation und verlässliche Ressourcen entscheidend sind, um inklusive Schulentwicklung nachhaltig zu verankern. Diese Ansätze liefern wichtige Impulse für Luxemburg und darüber hinaus.

Für die nationale Umsetzung lassen sich daraus folgende Konsequenzen ableiten: Investitionen in strukturierte, theoriebasierte und kontextangepasste Programme in Regelschulen versprechen nachhaltige Wirkungen – vor allem, wenn sie durch eine enge Verzahnung mit außerschulischen Unterstützungsstrukturen ergänzt werden. Die Erfahrungen aus der internationalen und deutschsprachigen Forschung bieten wertvolle Orientierungspunkte, um auf bestehenden inklusiven Bemühungen aufzubauen und gemeinsam tragfähige, realistische Lösungen zu entwickeln.



6. Was bedeutet das für den luxemburgischen Kontext?



Die Ergebnisse der beiden durchgeführten Meta-Analysen zeigen übereinstimmend: Es gibt keine universelle Maßnahme, die automatisch auf alle Schulen, Kinder oder Kontexte übertragbar ist und als Patentlösung für den Umgang mit verhaltensauffälligen Kindern und Jugendlichen dienen könnte.

Stattdessen ist eine wirksame schulische Unterstützung **kontextabhängig** und muss auf einer passenden Umsetzung vor Ort beruhen. Sie muss nicht nur auf **wissenschaftlicher Evidenz** basieren, sondern ebenso die **praxisbezogenen Erfahrungen und Kompetenzen** der schulischen Fachkräfte einbeziehen. Zusätzlich müssen die eingesetzten Maßnahmen stets auf die **individuellen Bedarfe** der unterstützungsbedürftigen Kinder und Jugendlichen abgestimmt sein.

Für Luxemburg bedeutet das konkret:

Es sollte nicht das Ziel sein, einzelne Erfolgsmodelle lokal, regional oder flächendeckend nach dem Prinzip „*one size fits all*“ einzuführen. Eine einheitliche Lösung für den Umgang mit verhaltensbezogenen Herausforderungen erweist sich als wenig zielführend. Denn schulische Realitäten unterscheiden sich erheblich – sowohl hinsichtlich der verfügbaren Ressourcen als auch in Bezug auf das Schulprofil, das Kollegium, die Zusammensetzung der Schülerschaft und die regionale Infrastruktur. Vielmehr geht es darum, **Schulen darin zu unterstützen, eigenständig passgenaue, kontextsensible und kindzentrierte Maßnahmen auszuwählen, zu implementieren und weiterzuentwickeln**. Zentrale Voraussetzung dabei ist, dass diese Maßnahmen einerseits evidenzbasiert sind, also auf einem wissenschaftlich fundierten Theorie-Wirkmodell beruhen, und sich andererseits flexibel an die jeweiligen Rahmenbedingungen und spezifischen Bedarfe vor Ort anpassen lassen.

Evidenzbasierte Praxis umfasst dabei nicht nur die wissenschaftlich nachgewiesene Wirksamkeit, sondern auch die praxisbezogenen **Erfahrungen und professionellen Kompetenzen** des schulischen Personals. Denn sie sind diejenigen, die im schulischen Alltag die zusätzlichen Unterstützungsbedarfe der Kinder und Jugendlichen identifizieren, über zu den individuellen Bedarfen passende Maßnahmen entscheiden, diese regelmäßig evaluieren und anpassen (falls notwendig).

Eine nachhaltige Implementierung und Umsetzung evidenzbasierter Maßnahmen im Schulalltag ist **nicht die Aufgabe einzelner Lehrpersonen**. Eine wirksame schulische Unterstützung von Kindern und Jugendlichen mit zusätzlichem Förderbedarf erfordert in den meisten Fällen eine **kollektive Zusammenarbeit** in multiprofessionellen Teams auf Mikro-, Meso- und Makroebene. Dies setzt eine intensive sowie tragfähige Kooperation zwischen Schulleitung, Lehrer*innen, pädagogischem Fachpersonal, ESEB-Teams, Sozialarbeiter*innen, Psycholog*innen, Kompetenzzentren und anderen externen Diensten voraus. Eine gemeinsam getragene Verantwortung sowie verbesserte Vernetzungsstrukturen sind zentrale Voraussetzungen für eine zielgerichtete und konsistente Förderpraxis.

Evidenzbasierte Unterstützung von Kindern und Jugendlichen mit sozio-emotionalem Förderbedarf im schulischen Setting kommt nicht ohne die folgenden Voraussetzungen aus:

- eine fundierte Einordnung des jeweiligen Profils,
- eine fachliche Entscheidung für eine wissenschaftlich erprobte Maßnahme,
- eine kompetente Umsetzung der Maßnahme,
- eine systematische Evaluation der Wirksamkeit der Maßnahme, und gegebenenfalls
- eine Anpassung der Maßnahme.

Seit den Reformen (2017/2018; 2023) verfügt Luxemburg über viele der notwendigen Strukturen. Aber trotz der erheblichen Investitionen in unterstützende Strukturen und zusätzliche personelle Ressourcen (I-EBS, A-EBS, ESEB-Teams, regionale Inklusionskommissionen, nationale Diagnostik über die CNI, Kompetenzzentren, Ausbau der CST), zeigt sich in der Praxis eine spürbare **Diskrepanz zwischen dem Anspruch an Inklusion und der Wirklichkeit**.

Schulisches Fachpersonal berichtet:

- von Überlastungen und fehlender Unterstützung im Schulalltag (OEJQS, 2024a),
- von langwierigen diagnostischen Prozessen, von oftmals relativ spät greifender oder nicht passgenauer Unterstützung (OEJQS, 2023),
- sowie von fehlenden kommunikativen Schnittstellen, verbindlichen Absprachen, abgestimmten Vorgehensweisen und gemeinsamen Zielvorstellungen (OEJQS, 2023).

Empfehlungen des OEJQS auf Basis der vorliegenden Meta-Analysen für eine zukunftsgerichtete Inklusionspraxis an Luxemburger Schulen

Um die Umsetzung inklusiver Maßnahmen an luxemburgischen Schulen über die formale Verankerung hinaus in der Praxis nachhaltig zu verbessern, sind folgende Strategien zielführend:

EMPFEHLUNG 1:

Stärkung/Unterstützung von Schulen bei der strukturierten und kontextsensiblen Implementierung von Maßnahmen

Schulen benötigen gezielte Unterstützung bei der Profilbeschreibung betroffener Schüler*innen, der Auswahl, Umsetzung und situationsgerechten Anpassung evidenzbasierter Maßnahmen. Hierfür braucht es Schulungen, Coaching und Zugang zu *Good-Practice*-Beispielen. Das Schulpersonal benötigt Begleitung und gemeinsame Weiterbildung, um neue Ansätze kompetent und wirksam im Team einsetzen zu können. Das *Institut de Formation de l'Éducation Nationale* (IFEN) wäre beispielsweise eine geeignete Institution zur Durchführung solcher Weiterbildungen.

EMPFEHLUNG 2:

Etablierung verbindlicher Strukturen und Formen multiprofessioneller Zusammenarbeit

Die Zusammenarbeit zwischen schulischem Personal, externen Fachstellen und Kompetenzzentren etc. muss institutionalisiert und stärker in den Schulalltag integriert werden. So kann der Zugang zu Förderangeboten schneller, zielgerichteter und niedrigschwelliger gestaltet werden. Es braucht klare Schnittstellen, Entscheidungsstrukturen und verbindliche Formate der Zusammenarbeit. Regelmäßige (schulübergreifende) Fallkonferenzen sowie die Nutzung digitaler Kooperationsplattformen könnten beispielsweise mögliche Instrumente sein, um eine kindzentrierte Zusammenarbeit zu stärken. Damit solche Kooperationsstrukturen wirksam greifen, müssen auch auf systemischer Ebene die erforderlichen Rahmenbedingungen geschaffen werden und eindeutig geregelt sein. Dazu zählen ausreichende Zeitressourcen, räumliche Voraussetzungen für Zusammenarbeit, eine klar definierte Aufgabenteilung zwischen den beteiligten Akteur*innen sowie die verbindliche Verankerung in den schulischen Entwicklungszielen.

Schulleitung, Lehrer*innen, pädagogisches Fachpersonal, ESEB-Teams, Sozialarbeiter*innen und Psycholog*innen in Settings auf Mikro-Ebene müssen dazu in einer engen Verzahnung mit den Professionen der vorhandenen Strukturen der Meso- und Makro-Ebenen (CI, Kompetenzzentren und CNI) und anderen externen Diensten in hoch reaktive Feedbackschleifen treten können.

Die Einbindung aller relevanten Akteur*innen – dies betrifft nicht nur externe Fachpersonen, sondern insbesondere auch Eltern/Erziehungsberechtigte – kann entscheidend zur Entwicklung tragfähiger und realistischer Lösungen für betroffene Kinder und Jugendliche beitragen. Auch in Fällen, in denen die Zusammenarbeit mit Eltern oder Erziehungsberechtigten herausfordernd erscheint, sollte konsequent an einer konstruktiven Einbindung gearbeitet werden, da diese einen zentralen Erfolgsfaktor für wirksame Unterstützung darstellt.

EMPFEHLUNG 3:

Systematische Evaluation von Maßnahmen

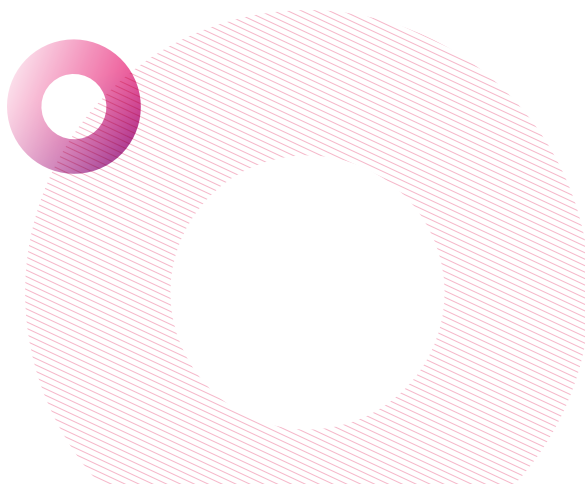
Maßnahmen und Programme müssen nicht nur implementiert, sondern kontinuierlich begleitet, fortlaufend überprüft und angepasst werden. Dafür sind praxisnahe, datengestützte Evaluationsverfahren erforderlich, die partizipativ mit den Schulen umgesetzt werden. Eine mögliche Maßnahme ist bspw. die Einführung regelmäßiger Feedbackschleifen in Form von moderierten Reflexionsgesprächen mit dem Schulteam.

Eine darüberhinausgehende Maßnahme besteht in der begleitenden Prozessevaluation durch eine neutrale und fachlich qualifizierte Instanz. Diese sollte auf Grundlage ausgewählter Indikatoren regelmäßig Rückmeldungen zum Umsetzungsstand liefern und Empfehlungen zur Weiterentwicklung bereitstellen.

EMPFEHLUNG 4:

Datenbasierte Profilbestimmung und Bedarfsanalyse

Um Förderbedarfe frühzeitig zu erkennen, passgenaue Unterstützung zu ermöglichen und eine vorausschauende Bedarfsplanung sowie Ressourcensteuerung zu gewährleisten, ist die Erfassung von Daten relevanter Schüler*innen unerlässlich. Diese muss systematisch, datenschutzkonform und wissenschaftlich fundiert erfolgen. Dabei wäre es für Luxemburg von zentraler Bedeutung, sich an internationalen Standards zur Datenerhebung zu orientieren, insbesondere im Hinblick auf Schüler*innen mit sozio-emotionalen Verhaltensauffälligkeiten, die in inklusiven wie in gesonderten Settings unterrichtet werden. Darüber hinaus stellt eine datengestützte Analyse die Grundlage für die Evaluation bestehender Maßnahmen sowie für eine nachhaltige Qualitätsentwicklung dar.



Ausblick auf die weiteren Schritte des OEJQS

Im weiteren Verlauf des Projekts verfolgen wir einen mehrstufigen Ansatz, um die Ergebnisse der internationalen Meta-Analysen mit der spezifischen Situation in Luxemburg abzugleichen. Ziel ist es, evidenzbasierte Erkenntnisse nicht nur theoretisch zu erfassen, sondern praxisnah auf ihre Anschlussfähigkeit im luxemburgischen Bildungskontext zu überprüfen. Dabei geht es weniger um den direkten Transfer konkreter Konzepte, sondern vielmehr darum, für die Rahmenbedingungen und die grundlegende strukturell-prozessuale Ausrichtung solcher Maßnahmen zu sensibilisieren. Dieser Prozess erfolgt in engem Austausch mit zentralen Akteur*innen innerhalb des Gesamtgefüges des luxemburgischen Schulsystems.

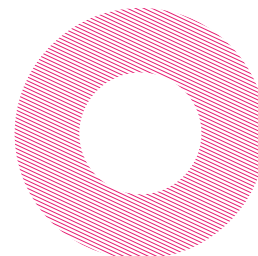
Dialog mit Schlüsselakteur*innen: In strukturierten Dialogformaten wie Expertengesprächen und Fokusgruppen identifizieren wir gemeinsam Herausforderungen, Entwicklungsbedarfe und mögliche Ansatzpunkte für eine wirkungsvolle Weiterentwicklung bestehender Strukturen.

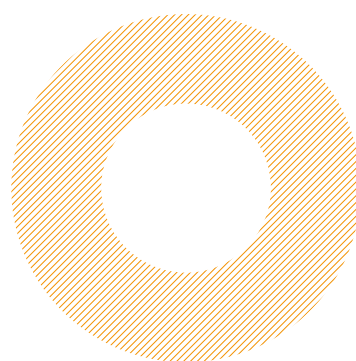
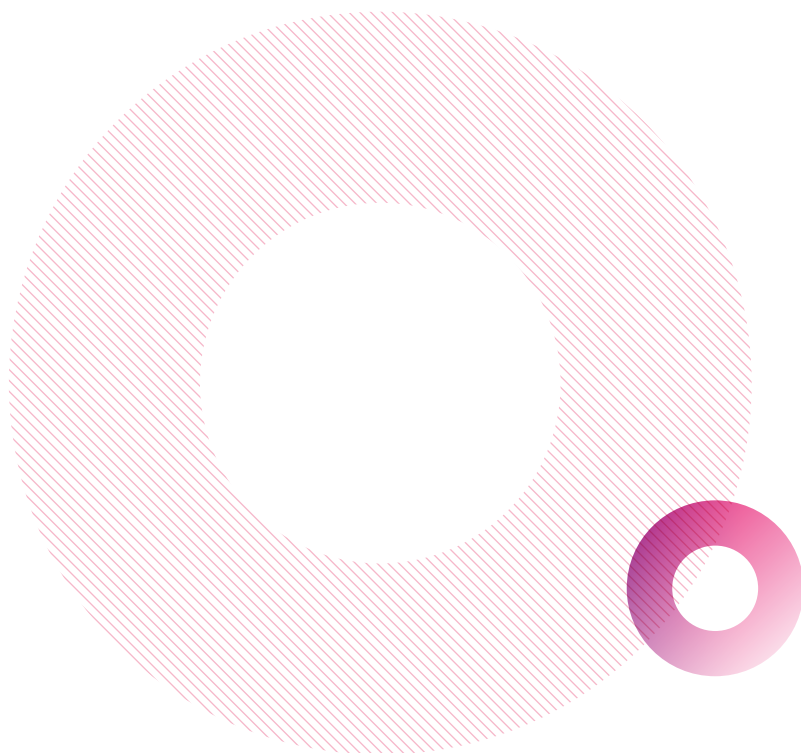
Systematische Datenerhebung und Analyse: Ergänzend erfassen wir systematisch zentrale Daten zu betroffenen Schüler*innen und deren Förderbedarfen. Durch die Erhebung dieser Merkmale schaffen wir eine empirisch belastbare Grundlage für die Profilbildung, die es ermöglicht, unterschiedliche Bedarfslagen präziser zu erfassen und passgenaue Unterstützungskonzepte zu entwickeln. Diese empirische Basis dient zugleich dazu, die Relevanz internationaler Befunde für Luxemburg fundiert einzuordnen und darauf gezielte Maßnahmen aufzubauen.

Analyse und Bewertung bestehender Konzepte:

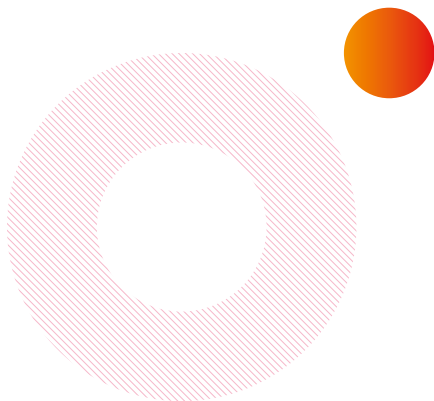
Parallel dazu analysieren wir Konzepte und Verfahren, die bereits an Luxemburger Schulen zur Anwendung kommen – etwa im Bereich der Förderung sozio-emotionaler Kompetenzen, der Krisenintervention oder der multiprofessionellen Zusammenarbeit. Dabei stehen etablierte Praxisansätze im Fokus, die auf unterschiedliche Weise zur Förderung von Kindern und Jugendlichen mit Verhaltensauffälligkeiten beitragen. Ziel ist es, deren Wirksamkeit und Passung zu bewerten.

Da beide Meta-Analysen den Fokus ausschließlich auf den schulischen Kontext richten, ist es erforderlich, bei der Kontextualisierung der luxemburgischen Situation auch die bestehenden außerschulischen Strukturen (wie die Kinder- und Jugendhilfe sowie den therapeutischen und klinischen Bereich, etc.) einzubeziehen. Perspektivisch möchten wir ein differenziertes Bild aktueller Unterstützungsstrukturen zusammenstellen und deren Potenziale im Zusammenspiel mit internationalen Erkenntnissen sichtbar machen. Ein besonderes Augenmerk gilt dabei dem reflektierten Transfer der grundlegenden Befunde aus den vorliegenden Meta-Analysen. Diese werden nicht unkritisch übernommen, sondern unter Einbezug der bestehenden Praxis in Luxemburg sorgsam geprüft und, wo sinnvoll, kontextsensibel weiterentwickelt.





Bibliographie



Meta-Analysen (Berichtsgrundlage)

Hövel, D. C., Müller, X., Gashaj, V., Grossmann, G., & Sticca, F. (2025, i.E.). *BRAVE: Behavioral and emotional Resilience – A Validated Education-based intervention*. Interkantonale Hochschule für Heilpädagogik.

Reißig, B., Hofmann-Lun, I., Lien, S.-c., & Reimann, P. (2025, i.E.). *Meta-Analyse – Inklusive Bildung an allgemeinbildenden Schulen*. Deutsches Jugendinstitut.

Literarische Quellen

Achenbach, T. M. (1978). *The classification of children's psychiatric symptoms: A factor-analytic study*. *Psychological Monographs: General and Applied*, 92(5), 1-138.

Álvarez Voces, M., Díaz Vázquez, B., López Romero, L., Villar, P., & Romero, E. (2024). *Gender differences in co developmental trajectories of internalizing and externalizing problems: A 7 year longitudinal study from ages 3 to 12*. *Child Psychiatry and Human Development*. <https://doi.org/10.1007/s10578-024-01771-6>

APA (2013). *Diagnostisches und Statistisches Manual Psychischer Störungen: DSM-5* (5. Aufl., deutsche Ausgabe). Hogrefe.

Arndt, A.-K., & Werning, R. (2016). Was kann man von Jakob Muth-Preisträgerschulen lernen? Ergebnisse der Studie „Gute inklusive Schule“. In Bertelsmann Stiftung (Hrsg.), *Inklusion kann gelingen! Forschungsergebnisse und Beispiele guter schulischer Praxis* (S. 105-140). Verlag Bertelsmann Stiftung.

Asanjarani, F., & Asgari, M. (2021). Effects of a school-based program on Iranian students' well-being. *International Journal of School & Educational Psychology*, 9(Suppl 1), S103-S112. APA PsycInfo. <https://doi.org/10.1080/21683603.2020.1758858>

Axberg, U., Hansson, K., Broberg, A. G., & Wirtberg, I. (2006). The Development of a Systemic School-Based Intervention: Marte Meo and Coordination Meetings. *Family Process*, 45(3), 375-389. APA PsycInfo. <https://doi.org/10.1111/j.1545-5300.2006.00177.x>

Badstieber, B. (2021). Inklusion als Transformation?! Eine empirische Analyse der Rekontextualisierungsstrategien von Schulleitenden im Kontext schulischer Inklusion. Julius Klinkhardt.

Beck, A., Haupt, S., Hensen, G., & Maykus, S. (2019). Inklusive Schule und Kinder- und Jugendhilfe. In M. Westphal & G. Wansing (Hrsg.), *Migration, Flucht und Behinderung* (S. 265-279). Springer VS. https://doi.org/10.1007/978-3-658-15099-0_15

Beelmann, A., & Heinemann, K. S. (2014). *Effectiveness of out-of-school interventions for improving intergroup relations: A meta-analysis*. *European Journal of Developmental Psychology*, 11(4), 483-502. <https://doi.org/10.1080/17405629.2014.928148>

Berger, R., & Gelkopf, M. (2009). School-based intervention for the treatment of tsunami-related distress in children: A quasi-randomized controlled trial. *Psychotherapy and Psychosomatics*, 78(6), 364-371. <https://doi.org/10.1159/000235976>

Beyer, A., & Lohaus, A. (2018). *Stressbewältigung im Jugendalter. Ein Trainingsprogramm*. 2. Überarbeitete Auflage. Hogrefe.

Blakey, R., Leraya, S. T., McArdle, F., Fitzsimmons-Craft, E. E., Patalay, P., & Deighton, J. (2021). Prevalence of conduct problems and social risk factors in ethnically diverse inner-city schools. *BMC Public Health*, 21, 2184. <https://doi.org/10.1186/s12889-021-10834-5>

Blumenthal, Y., Casale, G., Hartke, B., Henneemann, T., Hillenbrand, C., & Vierbuchen, M.-C. (2020). *Kinder mit Verhaltensauffälligkeiten und emotional sozialen Entwicklungsstörungen: Förderung in inklusiven Schulklassen* (1. Aufl.). Kohlhammer.

Bohan, C., & Smyth, S. (2023). The effect of schedule thinning on student behavior during the Caught Being Good Game. *Behavior Modification*, 47(3), 644-669. APA PsycInfo. <https://doi.org/10.1177/01454455221129993>

- Büttner, G., Warwas, J., & Adl Amini, K. (2012).** Kooperatives Lernen und Peer Tutoring im inklusiven Unterricht. *Zeitschrift für Inklusion*, 1–2. <https://www.inklusion-online.net/index.php/inklusion-online/article/view/61>
- Caldarella, P., Richards, E. J., Williams, L., & Warburton, E. J. (2023).** Improving behavior in an alternative high school summer program using class-wide function-related intervention teams: A pilot study. *Education & Treatment of Children*, 46(4), 351–365. <https://doi.org/10.1007/s43494-023-00108-7>
- Corvacho del Toro, I., & Hack-Cengizalp, E. (Hrsg.). (2021).** *Literalität und Mehrsprachigkeit*. WBV-Praxis-Fachbuch. wbv Media. <https://doi.org/10.3278/6004778w>
- Durlak, J. A., Weissberg, R. P., Dymnicki, A. B., Taylor, R. D., & Schellinger, K. B. (2011).** The Impact of Enhancing Students' Social and Emotional Learning: A Meta-Analysis of School-Based Universal Interventions. *Child Development*, 82, 405–432.
- Fonagy, P., Twemlow, S. W., Vernberg, E. M., Nelson, J. M., Dill, E. J., Little, T. D., & Sargent, J. A. (2009).** A cluster randomized controlled trial of child-focused psychiatric consultation and a school systems-focused intervention to reduce aggression. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 50(5), 607–616. <https://doi.org/10.1111/j.1469-7610.2008.02025.x>
- Freud, S. (1905).** *Drei Abhandlungen zur Sexualtheorie*. Internationaler Psychoanalytischer Verlag.
- Frey, A. (2021).** Klassenführung in der Inklusion. In A. Rank, A. Frey & M. Munser Kiefer (Hrsg.), *Professionalisierung für ein inklusives Schulsystem* (S. 43–70). Julius Klinkhardt.
- Fröhlich-Gildhoff, K. (2018).** *Verhaltensauffälligkeiten bei Kindern und Jugendlichen: Ursachen, Erscheinungsformen und Antworten* (3., überarb. Aufl.). Kohlhammer.
- Gantenbein, M. (2025).** *Zahl der Schüler mit Förderbedarf massiv angestiegen*. Luxemburger Wort. Abgerufen von <https://www.wort.lu/de/politik/zahl-der-schueler-mit-foerderbedarf-massiv-angestiegen/62438142.html> (Presseartikel im Luxemburger Wort vom 02.04.2025).
- Garaigordobil, M., & Martínez-Valderrey, V. (2018).** Technological resources to prevent cyberbullying during adolescence: The Cyberprogram 20 program and the Cooperative Cybereduca 20 videogame. *Frontiers in Psychology*, 9. APA PsycInfo. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2018.00745>
- Hardtke, B. (2016).** *Der Response-to-Intervention-Ansatz in der Praxis: Evaluationsergebnisse zum Rügener Inklusionsmodell*. Waxmann.
- Hartas, D. (2020).** Socio-emotional well-being, gender and academic achievement: Evidence from the UK Millennium Cohort Study. *British Journal of Special Education*, 47(1), 61–79. <https://doi.org/10.1111/1467-8578.12328>
- Hartke, B., & Vrbán, R. (2014).** Das Rügener Inklusionsmodell (RIM) – RTI in der Praxis. In M. Hasselhorn, W. Schneider & U. Trautwein (Hrsg.), *Formative Leistungsdiagnostik. Tests und Trends* (N.F. Bd. 12, S. 101–125). Hogrefe.
- Hartke, B., Blumenthal, Y., Carnein, O., & Vrbán, R. (2020).** *Schwierige Schüler - Förderschule: 84 Handlungsmöglichkeiten bei Verhaltensauffälligkeiten und sonderpädagogischem Förderbedarf* (3. Auflage). Persen.
- Heimlich, U. (2003).** *Integrative Pädagogik: Eine Einführung*. Kohlhammer.
- Horoz, N., Buil, J. M., Koot, S., van Lenthe, F. J., Houweling, T. A. J., Groeniger, J. O., Koot, H. M., & van Lier, P. A. C. (2022).** Moderators of an intervention on emotional and behavioural problems: Household- and school-level parental education. *European Journal of Public Health*, 32(6), 864–870. APA PsycInfo. <https://doi.org/10.1093/eurpub/ckac143>
- Hövel, D. C. (2024).** Sozio-emotionales Lernen (SEL) für inklusive Bildung. In D. C. Hövel, C. Schellenberg, P.-C. Link, & O. Gasser-Haas (Hrsg.), *Sozial-emotionales Lernen. Pädagogik sozial-emotionaler Entwicklungsförderung* (S. 51–61). Edition SZH/CSPS 41.
- Hoza, B., Smith, A. L., Shoulberg, E. K., Linnea, K. S., Dorsch, T. E., Blazo, J. A., Alerding, C. M., & McCabe, G. P. (2015).** A randomized trial examining the effects of aerobic physical activity on attention-deficit/hyperactivity disorder symptoms in young children. *Journal of Abnormal Child Psychology*, 43(4), 655–667. APA PsycInfo. <https://doi.org/10.1007/s10802-014-9929-y>

- Jürgens, B. (2024a).** Von der Schulbegleitung zur Klassenassistentenz: Forschungsaspekte. In B. Jürgens, W. W. Steinert & D. H. Vanier (Hrsg.), *Das Modellprojekt Klassenassistentenz. Gelingensbedingungen für inklusive Schulen* (S. 37–44). Julius Klinkhardt.
- Jürgens, B. (2024b).** Ergebnisse der wissenschaftlichen Begleitung des Projekts „Klassenassistentenz“ an der Grundschule Wesendorf (2019–2023). In B. Jürgens, W. W. Steinert & D. H. Vanier (Hrsg.), *Das Modellprojekt Klassenassistentenz. Gelingensbedingungen für inklusive Schulen* (S. 45–64). Julius Klinkhardt.
- Kanfer, F. H., Phillips, J. S., & Ortmann, E. (1975).** *Lerntheoretische Grundlagen der Verhaltenstherapie: Learning foundations of behavior therapy*. Kindler.
- Kirkhaug, B., Drugli, M. B., Handegård, B. H., Lydersen, S., Åsheim, M., & Fossum, S. (2016).** Does the Incredible Years Teacher Classroom Management Training programme have positive effects for young children exhibiting severe externalizing problems in school?: A quasi-experimental pre-post study. *BMC Psychiatry*, 16. APA PsycInfo. <https://doi.org/10.1186/s12888-016-1077-1>
- Kröske, B. (2020).** Schulisches Wohlbefinden, Zugehörigkeit und Unterstützung bei Schülerinnen und Schülern im gemeinsamen Unterricht der Sekundarstufe I. *Unterrichtswissenschaft*, 48(2), 243–272. <https://doi.org/10.1007/s42010-020-00067-7>
- Krull, J., Wilbert, J., & Hennemann, T. (2018).** Does social exclusion by classmates lead to behaviour problems and learning difficulties or vice versa? A cross-lagged panel analysis. *European Journal of Special Needs Education*, 33(2), 235–253. <https://doi.org/10.1080/08856257.2018.1424780>
- Lam, K., & Seiden, D. (2020).** Effects of a brief mindfulness curriculum on self-reported executive functioning and emotion regulation in Hong Kong adolescents. *Mindfulness*, 11(3), 627–642. APA PsycInfo. <https://doi.org/10.1007/s12671-019-01257-w>
- Lindemann, H. (2010).** *Unternehmen Schule: Organisation und Führung in Schule und Unterricht*. Verlag Werner Hülsbusch.
- Lindemann, H. (2023).** *Einführung in die systemisch-lösungsorientierte Gesprächsführung und Beratung*. Vandenhoeck & Ruprecht.
- Long, A. C. J., Renshaw, T. L., & Camarota, D. (2018).** Classroom management in an urban, alternative school: A comparison of mindfulness and behavioral approaches. *Contemporary School Psychology*, 22(3), 233–248. <https://doi.org/10.1007/s40688-018-0177-y>
- Lopata, C. (2003).** Progressive muscle relaxation and aggression among elementary students with emotional or behavioral disorders. *Behavioral Disorders*, 28(2), 162–172. APA PsycInfo. <https://doi.org/10.1177/019874290302800203>
- Mavilidi, M. F., Drew, R., Morgan, P. J., Lubans, D. R., Schmidt, M., & Riley, N. (2020).** Effects of different types of classroom physical activity breaks on children's on-task behaviour, academic achievement and cognition. *Acta Paediatrica*, 109(1), 158–165. <https://doi.org/10.1111/apa.14892>
- McCormick, M. P., Neuhaus, R., Horn, E. P., O'Connor, E. E., White, H. I., Harding, S., Cappella, E., & McClowry, S. (2019).** Long-Term Effects of Social-Emotional Learning on Receipt of Special Education and Grade Retention: Evidence From a Randomized Trial of INSIGHTS. *AERA Open*, 5(3), 2332858419867290. <https://doi.org/10.1177/2332858419867290>
- McMullen, J. D., & McMullen, N. (2018).** Evaluation of a teacher-led, life-skills intervention for secondary school students in Uganda. *Social Science & Medicine*, 217, 10–17. APA PsycInfo. <https://doi.org/10.1016/j.socscimed.2018.09.041>
- Meany-Walen, K. K., Bullis, Q., Kottman, T., & Dillman Taylor, D. (2015).** Group Adlerian play therapy with children with off-task behaviors. *Journal for Specialists in Group Work*, 40(3), 294–314. APA PsycInfo. <https://doi.org/10.1080/01933922.2015.1056569>
- Meany-Walen, K. K., Teeling, S., Davis, A., Artley, G., & Vignovich, A. (2016).** Effectiveness of a play therapy intervention on children's externalizing and off-task behaviors. *Professional School Counseling*, 20(1), 89–101. APA PsycInfo. <https://doi.org/10.5330/1096-2409-20.1.89>
- Melzer, A., & Hillenbrand, I. (2015).** Aufgaben von Lehrkräften in inklusiven Bildungssystemen: Eine qualitative Studie zur Zusammenarbeit von allgemeinen und sonderpädagogischen Lehrkräften. *Erziehungswissenschaft*, 51(1), 65–83. <https://doi.org/10.3224/erziehungswissenschaft.v51i1.05>

MENJE, & DGI (2023). *Le dispositif de prise en charge des élèves à besoins spécifiques au Grand Duché de Luxembourg : Rapport d'évaluation 2022.*

Merrell, K. W. (2008). *Behavioral, social, and emotional assessment of children and adolescents* (3. Aufl.). Routledge. <https://doi.org/10.4324/9780203827253>

Mitte, K., Harth, N., Machunsky, M., Casper, M., Gläßer, D., Holl, C., Malinka, J., McCullagh, L., & Schmidt, T. (2023). *Evaluierung des sozialpädagogischen Teamteaching 2019–2022: Abschlussbericht.* Ernst-Abbe-Hochschule Jena.

Müller, K., & Hoffmann, S. (2019). Interprofessionelle Kooperation in der inklusiven Beschulung von Schülerinnen und Schülern mit emotional-sozialem Förderbedarf. *Emotionale und soziale Entwicklung in der Pädagogik der Erziehungshilfe und bei Verhaltensstörungen: ESE*, 1(1), 198–208. <https://doi.org/10.25656/01:25193>

Müller, M., & Piegsda, F. (2024). Förderschwerpunkt emotional-soziale Entwicklung. In E. Kiel & S. Weiß (Hrsg.), *Inklusive Didaktik für die Regelschule. Eine Einführung für Studium und Praxis* (S. 103–120). Julius Klinkhardt.

Natzke, H., & Petermann, F. (2009). Schulbasierte Prävention aggressiv-oppositionellen und dissozialen Verhaltens: Wirksamkeitsüberprüfung des Verhaltenstrainings für Schulanfänger. *Praxis der Kinderpsychologie und Kinderpsychiatrie*, 58(1), 34–50. <https://doi.org/10.13109/prkk.2009.58.1.34>

OEJQS (2023). *Rapport thématique Partie A: La situation des élèves à besoins spécifiques en inclusion au Luxembourg.* OEJQS.

OEJQS (2024a). *Évaluation de la réforme scolaire de 2009: Recommandations de l'OEJQS pour un meilleur fonctionnement de l'enseignement fondamental et une amélioration de la qualité scolaire. Rapport thématique.* OEJQS.

OEJQS (2024b). *Evidenzorientierte Qualitätsentwicklung im Gesamtsystem Schule. Themenbericht zur ganzheitlichen Governance der Qualitätsentwicklung (Teil A).* OEJQS.

OEJQS (2025, i.E.). *Rapport thématique: la situation des élèves à besoins spécifiques en inclusion scolaire au Luxembourg – partie B.* OEJQS.

ONQS (2022). *Rapport thématique «L'entrée à l'école: analyse de la situation scolaire actuelle et état des lieux de la recherche».* ONQS.

Ogden, T., & Halliday-Boykins, C. A. (2004). Multisystemic treatment of antisocial adolescents in Norway: Replication of clinical outcomes outside of the US. *Child and Adolescent Mental Health*, 9(2), 77–83. <https://doi.org/10.1111/j.1475-3588.2004.00085.x>

Pepler, D. J., Craig, W. M., & Roberts, W. L. (1998). Observations of aggressive and nonaggressive children on the school playground. *Merrill-Palmer Quarterly*, 44(1), 55–76.

Perez, A. K., Crede, J., & Lipowski, K. (2023). Sozialpädagogisches Teamteaching zur Unterstützung von Schulen in herausfordernder Lage. In S. Schuppener, N. Leonhardt & R. Kruschel (Hrsg.), *Inklusive Schule im Sozialraum* (S. 263–277). Springer VS. https://doi.org/10.1007/978-3-658-42158-8_17

Petermann, F., & Petermann, U. (Hrsg.) (2017). *Verhaltensstörungen im Kindes- und Jugendalter.* Hogrefe.

Philipp, E. (2024). *Multiprofessionelle Teamentwicklung: Erfolgsfaktoren für die Zusammenarbeit in der Schule* (2., aktualisierte Auflage). Beltz.

Piegsda, F., & Jurkowski, S. (2022). Die Bedeutung sozial-emotionalen Lernens für die Entwicklung von Kindern und Jugendlichen: Perspektiven auf unterrichtliche Förderansätze und Pädagog:innenkompetenzen. *Emotionale und soziale Entwicklung in der Pädagogik der Erziehungshilfe und bei Verhaltensstörungen (ESE)*, 4, 44–56. <https://doi.org/10.35468/5950-04>

Pluhar, C. (2009). Zielperspektive: Förderzentrum ohne Schüler. Zur Entwicklung der Förderzentren in Schleswig-Holstein. *Gemeinsam leben*, 17(2), 77–83.

Prengel, Annedore (2022). *Schulen inklusiv gestalten. Eine Einführung in Gründe und Handlungsmöglichkeiten.* Verlag Barbara Budrich.

Rauer, W., & Schuck, K. D. (2003). *FEES 3–4: Fragebogen zur Erfassung emotionaler und sozialer Schulerfahrungen von Grundschulkindern.* Beltz.

Renwick, F. (2005). The „A Quiet Place“ programme: Short-term support for pupils with social, emotional and behavioural difficulties in mainstream schools. *Educational and Child Psychology*, 22(3), 78–88. APA PsycInfo.

Rogers, C. (1969). *Freedom to Learn*. Charles E. Merrill.

Ross, S. W., & Sabey, C. V. (2015). Check-In Check-Out + Social Skills: Enhancing the effects of Check-In Check-Out for students with social skill deficits. *Remedial and Special Education*, 36(4), 246–257. APA PsycInfo. <https://doi.org/10.1177/0741932514553125>

Santiago, C. D., Raviv, T., Ros, A. M., Brewer, S. K., Distel, L. M. L., Torres, S. A., Fuller, A. K., Lewis, K. M., Coyne, C. A., Cicchetti, C., & Langley, A. K. (2018). Implementing the Bounce Back trauma intervention in urban elementary schools: A real-world replication trial. *School Psychology Quarterly*, 33(1), 1–9. APA PsycInfo. <https://doi.org/10.1037/spq0000229>

Schröer, W., & Oehme, A. (2015). Inklusion – die herausgeforderte Kinder- und Jugendhilfe. In J. Hoffmann-Lange, U. Stein & M. Wansing (Hrsg.), *Welche Rolle spielt die Jugendhilfe in der inklusiven Bildung?* (S. 16–25). Deutsches Jugendinstitut.

Spilt, J. L., Koot, J. M., & van Lier, P. A. C. (2013). For whom does it work? Subgroup differences in the effects of a school-based universal prevention program. *Prevention Science*, 14(5), 479–488. APA PsycInfo. <https://doi.org/10.1007/s11121-012-0329-7>

Sugai, G., & Horner, R. H. (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

Tannen, A., Adam, Y., Ebert, J., & Ewers, M. (2018). *Schulgesundheitspflege an allgemeinbildenden Schulen – SPLASH, Teil 2: Implementationsbegleitung und Wirkungsanalyse* (Working Paper No. 18-03). Charité – Universitätsmedizin Berlin. <https://doi.org/10.17169/refubium-24149>

Turner, A. J., Sutton, M., Harrison, M., Hennessey, A., & Humphrey, N. (2020). Cost-effectiveness of a school-based social and emotional learning intervention: Evidence from a cluster-randomised controlled trial of the Promoting Alternative Thinking Strategies (PATHS) curriculum. *Educational and Child Psychology*, 37(3), 78–88. <https://doi.org/10.1007/s40258-019-00498-z>

Weber, S., & Huber, C. (2020). Förderung sozialer Integration durch kooperatives Lernen. Ein systematisches Review. *Empirische Sonderpädagogik*, 12(4), 257–278. <https://doi.org/10.25656/01:21611>

WHO (2009). *Internationale statistische Klassifikation der Krankheiten und verwandter Gesundheitsprobleme: ICD-10* (10. Revision, deutsche Ausgabe). Deutscher Ärzte-Verlag.

Wild, E., & Lütje-Klose, B. (2017). Schulische Elternarbeit als essenzielles Gestaltungsmoment inklusiver Beschulung. In B. Lütje-Klose, S. Miller, S. Schwab, & B. Streese (Hrsg.), *Inklusion: Profile für die Schul- und Unterrichtsentwicklung in Deutschland, Österreich und der Schweiz. Theoretische Grundlagen, empirische Befunde, Praxisbeispiele* (S. 129–139). Waxmann.

Wilhelm, M., Eggertsdóttir, R., & Marinósson, G. L. (Hrsg.). (2006). *Inklusive Schulentwicklung: Planungs- und Arbeitshilfen zur neuen Schulkultur*. Beltz.

Williford, A., Elledge, L. C., Boulton, A. J., DePaolis, K. J., Little, T. D., & Salmivalli, C. (2013). Effects of the KiVa Antibullying Program on cyberbullying and cybervictimization frequency among Finnish youth. *Journal of Clinical Child and Adolescent Psychology*, 42(6), 820–833. APA PsycInfo. <https://doi.org/10.1080/15374416.2013.787623>

Wills, H. P., Caldarella, P., Williams, L., Fleming, K., & Chen, P.-Y. (2023). Middle school classroom management: A randomized control trial of class-wide function-related intervention teams for middle schools (CW FIT MS). *Journal of Behavioral Education*, 32(2), 189–211. APA PsycInfo. <https://doi.org/10.1007/s10864-021-09455-0>

Legislative Quellen

Loi du 29 juin 2017 portant modification 1. de la loi modifiée du 6 février 2009 portant organisation de l'enseignement fondamental; 2. de la loi modifiée du 6 février 2009 concernant le personnel de l'enseignement fondamental; 3. de la loi modifiée du 7 octobre 1993 ayant pour objet a) la création d'un Service de Coordination de la Recherche et de l'Innovation pédagogiques et technologiques; b) la création d'un «Centre de Gestion Informatique de l'Éducation»; c) l'institution d'un Conseil scientifique; 4. de la loi modifiée du 9 décembre 2005 déterminant les conditions et modalités de nomination de certains fonctionnaires occupant des fonctions dirigeantes dans les administrations et services de l'État; 5. de la loi modifiée du 13 juillet 2006 portant réorganisation du centre de psychologie et d'orientation scolaires (CPOS); 6. de la loi du 6 février 2009 relative à l'obligation scolaire; 7. de la loi modifiée du 25 mars 2015 fixant le régime des traitements et les conditions et modalités d'avancement des fonctionnaires de l'État; 8. de la loi du 30 juillet 2015 portant création d'un Institut de formation de l'éducation nationale.

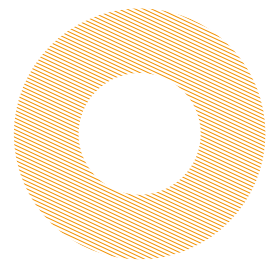
<https://legilux.public.lu/eli/etat/leg/loi/2017/06/29/a617/jo>

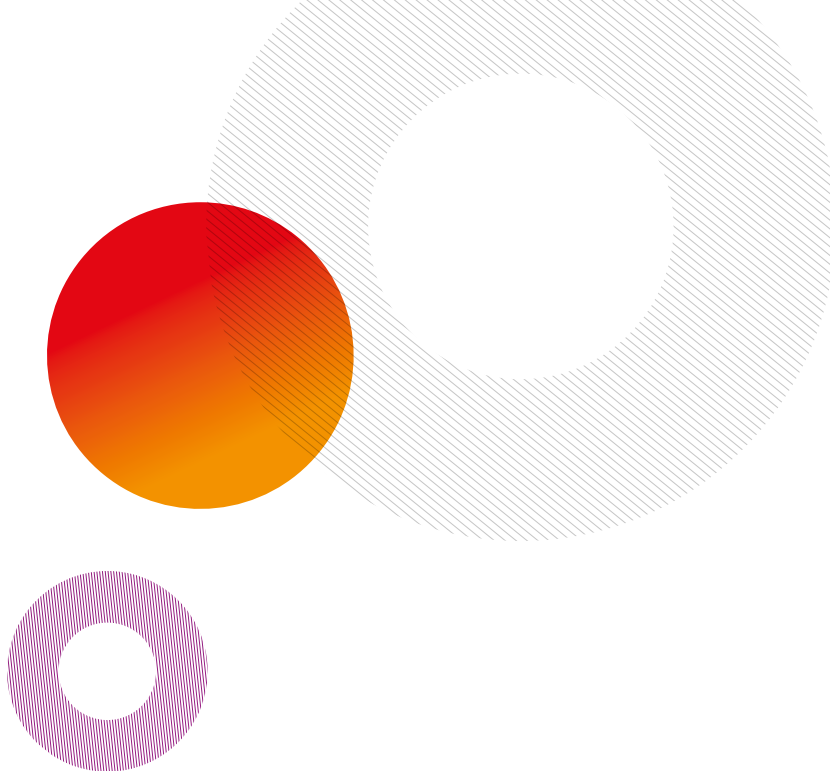
Loi du 18 juin 2018 portant 1. institution d'un service de médiation au maintien, à l'inclusion et à l'intégration scolaires, 2. modification de la loi modifiée du 6 février 2009 relative à l'obligation scolaire, 3. modification de la loi modifiée du 9 décembre 2005 déterminant les conditions et modalités de nomination de certains fonctionnaires occupant des fonctions dirigeantes dans les administrations et services de l'État, 4. modification de la loi modifiée du 25 mars 2015 fixant le régime des traitements et les conditions et modalités d'avancement des fonctionnaires de l'État.

<https://legilux.public.lu/eli/etat/leg/loi/2018/06/18/a548/jo>

Loi du 30 juin 2023 portant 1. modification a) de la loi modifiée du 25 juin 2004 portant organisation des lycées; b) de la loi modifiée du 13 juillet 2006 portant organisation du Centre psychosocial et d'accompagnement scolaires; c) de la loi modifiée du 6 février 2009 portant organisation de l'enseignement fondamental; d) de la loi du 20 juillet 2018 portant création de Centres de compétences en psycho-pédagogie spécialisée en faveur de l'inclusion scolaire; 2. abrogation de la loi modifiée du 15 juillet 2011 visant l'accès aux qualifications scolaires et professionnelles des élèves à besoins éducatifs particuliers.

<https://legilux.public.lu/eli/etat/leg/loi/2023/06/30/a401/jo>





IMPRESSUM

Bitte zitieren Sie diese Veröffentlichung wie folgt:

OEJQS (2025). *School matters. Erfolgsfaktoren für die Förderung von Kindern mit Verhaltensauffälligkeiten. Thematischer Bericht*. Luxemburg: Observatoire national de l'enfance, de la jeunesse et de la qualité scolaire.

Verantwortlicher der Veröffentlichung:

Observatoire national de l'enfance, de la jeunesse et de la qualité scolaire

Projektteam

Martine Frising
Stephan Mackel
Dr. Sabrina Göbel
Anne-Marie Muller

Design

Fargo (www.fargo.lu)

Druck

Imprimerie Centrale

August 2025

ISBN: 978-99987-559-0-1

Observatoire national de l'enfance, de la jeunesse et de la qualité scolaire

33, Rives de Clausen
L-2165 Luxembourg

T +352 247 55268

contact@oejqs.lu
www.oejqs.lu

Luxemburg, 2025



oejqs

OBSERVATOIRE NATIONAL
DE L'ENFANCE,
DE LA JEUNESSE
ET DE LA QUALITÉ SCOLAIRE

Scannen Sie diesen QR-Code,
um den Bericht herunterzuladen:



WWW.OEJQS.LU