



Monika T. Wicki
Minna R. K. Törmänen
(Hrsg.)

Bildung für alle stärken – Improve Education for All

Ein Handbuch für die evidenzbasierte Entwicklung
inklusive Schulen - A Handbook for Evidence-Based
Development of Inclusive Schools

Wicki / Törmänen

**Bildung für alle stärken –
Improve Education for All**

Monika T. Wicki
Minna R. K. Törmänen
(Hrsg.)

Bildung für alle stärken – Improve Education for All

Ein Handbuch für die evidenzbasierte
Entwicklung inklusiver Schulen –
A Handbook for Evidence-Based
Development of Inclusive Schools

Verlag Julius Klinkhardt
Bad Heilbrunn • 2025

k

Die Vorarbeiten zu dieser Publikation wurden im Rahmen des Scientific Exchanges «Evidenzbasierte Entwicklung inklusiver Schulen (EIS)» durch den Schweizerischen Nationalfonds SNF Grant Nr. IZSEZO_221572 ermöglicht.

Die Publikation wurde durch den HfH Open Access Publikationsfonds unterstützt.

Impressum

Dieser Titel wurde in das Programm des Verlages mittels eines Peer-Review-Verfahrens aufgenommen. Für weitere Informationen siehe www.klinkhardt.de.

Bibliografische Information der Deutschen Nationalbibliothek. Die Deutsche Nationalbibliothek verzeichnet diese Publikation in der Deutschen Nationalbibliografie; detaillierte bibliografische Daten sind im Internet abrufbar über <http://dnb.d-nb.de>.

2025. Verlag Julius Klinkhardt.

Julius Klinkhardt GmbH & Co. KG, Ramsauer Weg 5, 83670 Bad Heilbrunn, vertrieb@klinkhardt.de.

Coverabbildung: © Pavla Zakova, Adobe Stock.

Druck und Bindung: AZ Druck und Datentechnik, Kempten.

Printed in Germany 2025. Gedruckt auf chlorfrei gebleichtem alterungsbeständigem Papier.



Das Werk einschließlich aller seiner Teile ist urheberrechtlich geschützt.

Die Publikation (mit Ausnahme aller Fotos, Grafiken und Abbildungen) ist veröffentlicht unter der Creative Commons-Lizenz: CC BY-NC-ND 4.0 International
<https://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/4.0/>

ISBN 978-3-7815-6167-0 digital

doi.org/10.35468/6167

ISBN 978-3-7815-2707-2 print

Inhaltsverzeichnis

<i>Mel Ainscow</i>	
Foreword	9
1 Introduction	
<i>Monika T. Wicki und Minna Törmänen</i>	
Einleitung	15
<i>Monika T. Wicki and Minna Törmänen</i>	
Introduction	25
2 Evidence	
<i>Michel Knigge</i>	
Notions about evidence use in school research – a sketch to start an integration of perspectives	37
<i>Jessica Löser und Kerstin Rabenstein</i>	
The relevance of qualitative research approaches in inclusive education	45
<i>Simone Tuena-Küpper</i>	
Ganzheitliche Entscheidungsfindungen in inklusiven Schulentwicklungsprozessen: Triangulation der Evidenzbasierung in der Pädagogik	57
3 System Development	
<i>Kerstin Merz-Atalik</i>	
Transformationsstrategien zu inklusiven Bildungssystemen – Hinderliche und begünstigende Faktoren für den Prozess.....	69
<i>Andrea B. Erzinger</i>	
Large-Scale Assessments und Forschung zu schulischer Integration	84

Michael Schurig

Indikatoren inklusiver Schulqualität für die interne Schulentwicklung 94

4 Organizational development

Monika T. Wicki

Der Einsatz von Ressourcen 107

Raisa Carpelan and Tapio Lahtero

Leading education for inclusion 119

Priska Hagmann-von Arx, Hannu Savolainen und Pierre-Carl Link

Evidenzbasierte sonderpädagogische Praxis als Baustein inklusiver
Schulen – Eine Chance in Hinblick auf Prävention und Intervention
im Bereich Verhalten 129

Minna Törmänen und Monika T. Wicki

Multiprofessional collaboration in inclusive school 142

5 Personnel and child development

Birgit Paju

Inclusive teaching requires staff collaboration and a sense
of community throughout the school 157

Susan Christina Annamaria Burkhardt

Der gesunde Umgang mit (kindlichen) Emotionen 164

Simona Altmeyer, Ramona Eberli und Katharina Antognini

Evidenz- und videobasiertes Coaching MyTeachingPartner™
zur wirkungsvollen, gemeinsamen Gestaltung inklusiven Unterrichts 175

Monika T. Wicki und Ariane Bühler

Evaluation befähigungsorientierter Förderplanung – ein Baustein
zur Erfassung der Effektivität des Bildungssystems 188

Minna Törmänen

Students' academic achievements and developmental outcomes
in inclusive education 203

6 Pedagogy and Didactics

<i>Robert Langnickel, Priska Hagmann-von Arx, Tijs Bolz und Pierre-Carl Link</i> Classroom Management bei Verhaltensproblemen in der Schule	221
<i>Barbara Gasteiger-Klicpera und Lisa Paleczek</i> Enhancing inclusion in the education system through school and lesson development: the concept of Inclusive Inquiry	236
<i>Monika T. Wicki und Cornelia Müller Bösch</i> Wirksame Didaktik – guter Unterricht.....	248
<i>Markus Gebhardt und Nikola Ebenbeck</i> Lernen rückmelden und als Feedback nutzen: Wirkungsvoller fördern mit der digitalen Lernverlaufsdiagnostik Levumi	263
<i>Jessica Löser and Kerstin Rabenstein</i> The development of teaching, instructions, pedagogy and didactics in inclusive schools. Ideas from a practice-theoretical and/or ethnographical perspective	276
Authors	287

*Priska Hagmann-von Arx, Hannu Savolainen
und Pierre-Carl Link*

Evidenzbasierte sonderpädagogische Praxis als Baustein inklusiver Schulen – Eine Chance in Hinblick auf Prävention und Intervention im Bereich Verhalten

Zusammenfassung

Der Text untersucht die Rolle der Evidenzbasierten Praxis (EbP) in der Sonderpädagogik als wichtigen Baustein für inklusive Schulen, insbesondere im Bereich der Verhaltensprävention und -intervention. Er betont die Bedeutung einer holistischen Herangehensweise, die externe Evidenz (wissenschaftliche Erkenntnisse und Theorien), interne Evidenz (Erfahrungen und Expertise der Fachkräfte) sowie soziale Evidenz (Bedürfnisse und Perspektiven der Lernenden und ihres Bezugssystems) integriert. School Wide Positive Behaviour Support (SWPBS) wird als effektives Rahmenmodell zur Förderung positiven Verhaltens und zur Prävention von Verhaltensproblemen in der Schule hervorgehoben. Die erfolgreiche Umsetzung dieser Ansätze erfordert eine enge Zusammenarbeit zwischen Lehrkräften, Schulpsycholog:innen und weiteren pädagogischen Fachkräften sowie eine kontinuierliche Anpassung der Maßnahmen an die individuellen Bedürfnisse der Schüler:innen. Ziel ist es, durch systematische und datenbasierte Interventionen ein positives Lernumfeld zu schaffen, das alle Kinder und Jugendlichen, auch jene mit besonderen Verhaltensbedürfnissen, unterstützt.

Abstract

The text examines the role of evidence-based practice (EBP) in special education as a crucial component for inclusive schools, particularly in the area of behaviour prevention and intervention. It emphasizes the importance of a holistic approach that integrates external evidence (scientific research), internal evidence (experiences and expertise of professionals), and social evidence (needs and perspectives of learners and their environment). School-Wide Positive Behaviour Support (SWPBS) is highlighted as an effective framework for promoting positive behaviour and preventing behaviour problems. The successful implementation of these approaches requires close collaboration among teachers, school

psychologists, and other educational professionals, as well as the continuous adaptation of measures to the individual needs of students. The goal is to create a positive learning environment through systematic and data-driven interventions that support all children and adolescents, including those with special behavioural needs.

Advance Organizer

Objective and Overview

The text “Evidence-Based Special Education Practice as a Building Block for Inclusive Schools” by Priska Hagmann-von Arx, Hannu Savolainen, and Pierre-Carl Link highlights the role of evidence-based practice (EBP) in special education and its potential to promote inclusive education. The focus is on the application of evidence-based strategies for behaviour prevention and intervention in schools.

Key Themes and Concepts:

1. Evidence-Based Practice (EBP):
 - a) This concept is based on the integration of three types of evidence:
 - External Evidence: Scientific findings, theories and empirical studies that form the foundation for educational decision-making.
 - Internal Evidence: The professional experience, values, and knowledge of teachers and staff members, which contribute to decision-making processes.
 - Social Evidence: The individual needs, goals, and social contexts of learners that must be taken into account.
2. Critique of Sole Reliance on External Evidence:
 - a) The text discusses that study results are often produced under controlled conditions and may not be directly transferable to school practice. Therefore, the importance of practice-based evidence is emphasized, which includes measures developed and tested in real school contexts.
3. School-Wide Positive Behaviour Support (SWPBS):
 - a) A central framework to preventing behavioural problems and promoting positive behaviour in schools. SWPBS is a multi-tiered framework that systematically implements evidence-based practices to create a positive learning environment.
4. Role of Teachers:
 - a) Teachers’ self-efficacy and attitudes toward inclusion are crucial for the success of inclusive education processes. High self-efficacy is closely linked to positive attitudes toward inclusion and an improved classroom climate.

Connection to Prior Knowledge and Context

This text builds on the understanding of evidence-based practice from medicine and transfers these concepts to special education and inclusive education. Readers already familiar with the challenges of inclusive education will find a practical approach here that integrates both scientific insights and the experience of teachers, along with the needs of learners. The text links theoretical knowledge with practical applications, particularly in dealing with behavioural issues, and emphasizes the necessity of a systemic and cooperative approach to implementing inclusive education.

Evidenzbasierte Praxis in der Sonderpädagogik

Das Konzept der evidenzbasierten Praxis (EbP) entwickelte sich aus der evidenzbasierten Medizin (Sackett et al., 1996) und ist heute in Gesundheitsfachberufen sowie in der Psychologie fest verankert. In den für die inklusive Schulentwicklung relevanten Disziplinen und Professionen der Pädagogik, Sonderpädagogik, Logopädie und Psychomotoriktherapie gewinnt die EbP zunehmend an Bedeutung (Bernstein Ratner, 2006; Beushausen, 2014; Blumenthal et al., 2019; Gasser-Haas & Steiner, 2022; Torres et al., 2012). Damit trägt sie zur Weiterentwicklung und Professionalisierung dieser Fach- und Wissenschaftsdisziplinen bei.

In der Sonderpädagogik bietet sich ein breites Verständnis von EbP an (Blumenthal et al., 2019; Hillenbrand et al., 2015; 2018). Entscheidungen über Methoden, Materialien und Massnahmen sollten auf aktuellen wissenschaftlichen Erkenntnissen basieren (externe Evidenz), die sowohl aktuelle Forschungsergebnisse als auch – in einem moderaten Verständnis der externen Evidenz – wissenschaftlich etablierte Theorien umfassen (Renkl, 2022). Gleichzeitig sollte die berufliche Erfahrung der Fachperson, einschliesslich ihrer Werte, Haltungen und Kenntnisse aus Aus- und Weiterbildung sowie praktischer Tätigkeit, einbezogen werden (interne Evidenz). Darüber hinaus sind die Bedürfnisse, Einstellungen, Werte und Wünsche der Lernenden sowie deren Lebenssituation und familiäres Bezugssystem (soziale Evidenz) zu berücksichtigen. Grundlage dafür ist eine förderdiagnostische Erfassung der Bedarfe und Ressourcen.

Prozess der evidenzbasierten Praxis

Ziel der EbP ist es, die bestmögliche und passendste Handlungsstrategie für alle Beteiligten zu finden. Die Herausforderung liegt darin, externe, interne und soziale Evidenz zu erfassen und sie gesamthaft abzuwägen, um eine Entscheidung für eine Massnahme zu treffen. Blumenthal und Mahlau (2015) schlagen hierfür ein Prozessmodell vor. Zunächst wird eine gezielte Fragestellung formuliert und basierend auf interner und sozialer Evidenz eine Massnahme konzipiert. Anschliessend wird

durch wissenschaftliche Recherche ermittelt, welche Massnahmen aus Perspektive der externen Evidenz in Frage kommen. Diese Erkenntnisse werden unter Berücksichtigung der internen und sozialen Evidenz erneut bewertet, was zur Auswahl und gegebenenfalls Anpassung der Massnahme führt. Nach der Umsetzung der Massnahme erfolgt eine Evaluation, die neue Evidenz aus der Praxis generiert.

Evidenzbasierte Praxis und praxisbasierte Evidenz

Die EbP wird in der Sonderpädagogik teilweise kritisch hinterfragt (Ahrbeck et al., 2016; Müller & Pfrang, 2021; Willmann, 2020). Im Fokus der Kritik steht insbesondere die alleinige Orientierung an externer Evidenz, die sich auf Studienergebnisse stützt. Diese Ergebnisse entstehen oft unter kontrollierten 'Laborbedingungen' und sind daher nicht ohne Weiteres in die Praxis übertragbar. Kontrollgruppenstudien liefern häufig durchschnittliche Effektgrössen, die als mittlere Wirksamkeit unter idealen Bedingungen interpretiert werden könnten. Die Frage bleibt offen, wie diese Ergebnisse auf den Unterricht, eine spezifische Klasse oder einzelne Lernende anwendbar sind (Bauer & Kollar, 2023; Renkl, 2022; Stark, 2017; Wilkes, & Stark, 2023).

Ein Ansatz zur Überbrückung der Lücke zwischen Forschung und Praxis ist die praxisbasierte Evidenz (Cook & Cook, 2016). Dabei entwickeln Fachpersonen aus der Praxis gemeinsam mit Forschenden Massnahmen, die gezielt auf die Bedürfnisse spezifischer Schulen, Klassen oder Lernenden abgestimmt sind und auf dem Prozess der EbP basieren. Ein wesentlicher Bestandteil dieses Ansatzes ist die systematische Evaluation der Massnahmen, beispielsweise durch kontrollierte Einzelfallstudien (Council for Exceptional Children, 2014; Hövel & Hochstein, 2020). Diese Evaluation ermöglicht es, die Wirksamkeit der Massnahmen unter realen Bedingungen zu beurteilen. Die Ergebnisse aus der Praxis können Impulse für die Weiterentwicklung in der Forschung liefern, spezifische Bedingungen in der Praxis besser berücksichtigen und die externe Evidenzbasis stärken. Dadurch entsteht ein zirkulärer Prozess, in dem Praxis und Forschung nicht als Gegensätze, sondern als miteinander verknüpfte Bereiche gesehen werden.

Inklusive Bildung

Inklusive Bildung ist durch unterschiedliche Definitionen und Perspektiven sowie durch Antinomien, Spannungsfelder und Widersprüche geprägt. Einerseits wird sie als normativ universelles Prinzip und Ziel nationaler Bildungspolitiken betrachtet, andererseits wird sie auch als ideologisches Ziel verstanden. Losgelöst von politischer Konturierung ist inklusive Bildung erst einmal ein Ansatz unter vielen in der Bildung. Strukturell geht es dabei um die Platzierung des Subjekts und die Rolle der Pädagogik als Disziplin, Profession und Praxis (Felder, 2022). Ein Fokus inklusiver Bildung kann, ausgehend von Erfahrungen der Marginalisierung, auf die psychologische Zugehörigkeit gelegt werden (Felder, 2022). Werte wie Gleichheit, Freiheit und Anerkennung dürfen dabei nicht auf ein rein rechtliches, strukturelles und ressourcenorientiertes systemisches Verständnis reduziert werden. Vielmehr müssen sie auch psychologische und zwischenmenschliche Aspekte einbeziehen. Inklusive Bildung wird somit als ein „soziales Gut“ (ebd., S. 241) betrachtet, das nicht allein durch Einzelpersonen erreicht werden kann, sondern durch kollaborative und dialogische Prozesse entsteht, die sich weder vollständig planen noch kontrollieren lassen. Inklusion ist daher primär ein Ausdruck sozialer Prozesse und Beziehungen. Die zentrale Frage ist nicht mehr, ob das Subjekt der Bildung inkludiert oder exkludiert ist. Besonders in der Pädagogik bei Verhaltensstörungen gilt, dass „[z]wischenmenschliche und personale Anteile von Inklusion [...] ständig prozessual neu erschaffen werden [müssen]. Sie sind fragil und flüchtig“ (ebd., S. 243).

Ganz praktisch gedacht kann inklusive Bildung auch als persönliche Haltung verstanden werden, die alle Kinder willkommen heisst und jedem angemessene pädagogische Unterstützung bietet. In diesem Sinne kann Bildung als eine umfassende Intervention gesehen werden. Wenn einige Schüler:innen darauf nicht ansprechen, muss die pädagogische Intervention entsprechend korrigiert und angepasst werden.

Lehrpersonsperspektiven zur inklusiven Bildung

Die Einstellungen von Lehrpersonen können hinsichtlich inklusiver Bildung sowohl eine Gelingensbedingung als auch eine Herausforderung darstellen (Boyle et al., 2020; Lindner et al., 2023; Scruggs & Mastropieri, 1996). Während die allgemeine Einstellung zur Inklusion meist positiv ist, ist die praktische Einstellung, etwa im eigenen Klassenzimmer, häufig viel kritischer.

Es stellt sich die Frage, wie diese Einstellungen, die oft auf praktischen Bedenken und nicht auf ideologischen Überzeugungen beruhen, verändert werden können. Es reicht nicht aus, nur an die Richtigkeit der Inklusion zu glauben; man muss auch überzeugt sein, dass man sie erfolgreich umsetzen kann. Daher spielt neben der Einstellung zur Inklusion auch das Selbstwirksamkeitserleben der Lehrpersonen eine entscheidende Rolle.

Forschungsergebnisse zeigen, dass Selbstwirksamkeit positiv mit Einstellungen zur Inklusion zusammenhängt (Savolainen et al., 2012) und dieser Zusammenhang unabhängig von Zeit, Kultur oder Geschlecht weitgehend universell ist (Yada et al., 2022). Eine Erhöhung der Selbstwirksamkeit kann zu positiveren Einstellungen führen (Savolainen et al., 2020). Laut der Selbstwirksamkeitstheorie (Bandura, 1997) und empirischen Studien (Yada et al., 2019) sind persönliche Bewältigungserfahrungen und verbale Ermutigung wichtige Quellen für Selbstwirksamkeit. Hohe Selbstwirksamkeit steigert zudem die Arbeitsmotivation, senkt das Burnout-Risiko bei Lehrkräften und trägt zu einem besseren Verhaltensklima in der Klasse bei (Malinen & Savolainen, 2016; Malinen et al., 2024).

Verhaltensprobleme und Verhaltensmanagement als Herausforderung

Verhaltensprobleme werden häufig als eines der grössten Hindernisse für Lehrpersonen bei der Umsetzung inklusiven Unterrichts genannt (Ahrbeck, 2022; Link, 2022; 2024; Stein, 2019). Problematische Verhaltensweisen belasten Lehrpersonen emotional erheblich (Spilt & Koomen, 2009) und tragen zu hohen Abbruchraten im Lehrberuf bei (Nguyen et al., 2020). Darüber hinaus stellen Verhaltensprobleme einen wesentlichen Risikofaktor für zahlreiche kurz- und langfristige negative Folgen bei Schüler:innen dar (Erskine et al., 2016).

Gleichzeitig ist es schwer nachzuvollziehen, warum Verhaltensmanagement als so grosse Herausforderung wahrgenommen wird, da es keine „Raketenwissenschaft“ ist und viele Lehrpersonen bereits wissen, welche Massnahmen wirksam sind (z. B. Karhu et al., 2020; Hennemann et al., 2017). Es gibt zahlreiche bewährte und sozial verträgliche Interventionen, die sich in Schulen relativ leicht umsetzen lassen (Casale et al., 2014; Durlak et al., 2022; Hövel et al., 2019). Die Verhaltenswissenschaft liefert eine solide Evidenzbasis und entwickelt zunehmend praktikable Ansätze für den Schulalltag, die zu einem selbstverständlichen Bestandteil der Arbeit jeder Lehrperson werden können (Hövel et al., 2024a).

Schulweite positive Verhaltensförderung

Ein Ansatz, um diese Herausforderungen anzugehen, stellt der School-Wide Positive Behavior Support (SWPBS) dar (Sugai & Horner, 2006; 2020; Sugai et al., 2000). SWPBS, auch bekannt als Positive Behavioral Interventions and Support (PBIS), wurde ursprünglich in den USA entwickelt und seither in verschiedenen Ländern wie Australien, Belgien, Finnland, Griechenland, Grossbritannien, Kanada, Neuseeland, Norwegen, Niederlanden sowie Zypern eingeführt (Freeman et al., 2019; Michael et al., 2023). Auch im deutschen Sprachraum gewinnt dieser Ansatz zunehmend an Bekanntheit (Hanisch et al., 2019; Hövel et al., 2024b). SWPBS ist kein spezifisches Programm oder Curriculum, sondern ein mehrstufiges Rahmenmodell zur systemischen Förderung positiven Verhaltens und zur Prävention von Verhaltensproblemen in Schulen. SWPBS basiert auf den

Theorien der Verhaltenswissenschaft und der angewandten Verhaltensanalyse, die betonen, dass Verhalten durch Umweltveränderungen beeinflusst werden kann. Statt Verhaltensprobleme mit strengen Konsequenzen zu bekämpfen, die oft eher verschlimmern als verbessern, zielt SWPBS darauf ab, Lernumgebungen zu schaffen, die das Verhalten aller Kinder präventiv und proaktiv fördern. Dies unterstützt nicht nur den schulischen und sozialen Erfolg der Schüler:innen, sondern verbessert auch die Qualität des Lernumfelds (Sugai & Horner, 2006; 2020; Sugai et al., 2000).

SWPBS ist geleitet durch die Prinzipien Prävention, theoriegeleitete und evidenzbasierte Praktiken sowie eine systemweite Umsetzung.

Prävention

Die Prävention verknüpft Diagnostik und Förderung und erfolgt auf einem dreistufigen Kontinuum (Center on PBIS, www.pbis.org):

Die universelle Prävention (Stufe 1) umfasst Massnahmen für alle Schüler:innen, um Verhaltensprobleme grundsätzlich zu verhindern. Dazu gehören schulweite Verhaltensregeln, die Schaffung einer positiven Schulkultur durch Anerkennung positiven Verhaltens und effektives Classroom-Management. Regelmässige Screenings dienen der Diagnostik. Zeigen diese Screenings, dass einzelne Schüler:innen nicht ausreichend profitieren, wird eine Intervention auf Stufe 2 eingeleitet.

Die selektive Prävention (Stufe 2) richtet sich an Schüler:innen mit erhöhtem Risiko für Verhaltensprobleme. Massnahmen umfassen Kleingruppentrainings zu sozial-emotionalen Kompetenzen, Check In Check Out, Verhaltensverträge und Mentor:innensysteme. Basierend auf Verlaufsdiagnostik können erfolgreiche Schüler:innen wieder auf Stufe 1 zurückgeführt werden, bei fehlenden Fortschritten erfolgt die Intervention auf Stufe 3.

Die indizierte Prävention (Stufe 3) bietet intensivierete und individualisierte Unterstützung für Schüler:innen mit schwerwiegenden und anhaltenden Verhaltensproblemen. Dies umfasst massgeschneiderte Verhaltensinterventionspläne, die Einbeziehung eines multidisziplinären Teams (z. B. Sonderpädagog:innen, Sozialarbeiter:innen, Schulpsycholog:innen) und die Bereitstellung individueller Beratung oder Therapie.

Theoriegeleitete und evidenzbasierte Praktiken

Zur Erhöhung der Wirksamkeit der Massnahmen werden fünf technische Strategien angewendet, die in Anlehnung an Hövel et al. (2024b, S. 64) den verschiedenen Evidenzarten (externe, interne, soziale Evidenz) zugeordnet werden können:

1. **Anwendung evidenzbasierter Massnahmen** (externe Evidenz): Der Einsatz von Massnahmen, die theoretisch fundiert und empirisch nachweislich wirksam sind, bildet die Grundlage für eine erfolgreiche Prävention.

2. **Regelmässige Einschätzung des Lern- und Entwicklungsstandes aller Schüler:innen** (soziale Evidenz): Eine fortlaufende Einschätzung ermöglicht die individuelle Anpassung der Massnahmen, um den spezifischen Bedürfnissen der Lernenden gerecht zu werden.
3. **Evaluation der umgesetzten Massnahmen** (interne und/oder soziale Evidenz): Die systematische Überprüfung der Massnahmen unterstützt die Bewertung ihrer Wirksamkeit im jeweiligen Kontext.
4. **Datenbasierte Entscheidungen über den Einsatz der Massnahmen** (externe, interne und soziale Evidenz): Entscheidungen über den Einsatz von Massnahmen werden auf Grundlage von Daten und Erfahrungswerten getroffen, um die bestmögliche Passung sicherzustellen.
5. **Anpassung der Intensität der Massnahmen je nach Bedarf** (interne und soziale Evidenz): Die Intensität der Massnahme wird erhöht oder reduziert, abhängig von den individuellen Bedürfnissen und aktueller Situation.

Durch diese Verknüpfung von theoretisch fundierten und empirischen Ergebnissen mit den individuellen Bedürfnissen der Lernenden sowie der Professionalisierung der Lehrpersonen wird eine evidenzgestützte Praxis gestärkt.

Systemweite Umsetzung

Aus systemischer Perspektive wird die Schule als Einheit der Analyse betrachtet, wobei die kollektiven Handlungen der Einzelpersonen innerhalb der Schule dazu beitragen, wie die Schule insgesamt charakterisiert wird. Es sind nicht die Schulen selbst, die sich verhalten, sondern die Einzelpersonen innerhalb der Organisation. Je mehr diese Verhaltensweisen die Organisation auf ein gemeinsames Ziel hinbewegen, desto stärker wird die Organisation (Sugai & Horner, 2006).

Der Einbezug aller Beteiligten und eine kollektive Vereinbarung zwischen Mitarbeiter:innen, Eltern und Schüler:innen über die Werte der Schule und deren Bedeutung für Lehren und Lernen sind unabdingbar. Eine engagierte Führungsebene und Schulleitung sind zentral, um die Bemühungen um SWPBS zu führen und zu organisieren. Die berufliche Weiterentwicklung aller Mitarbeiter:innen erweitert deren Fähigkeiten und Kenntnisse (Hövel et al., 2024b; Sugai & Horner, 2006).

Wirksamkeit der schulweiten positiven Verhaltensförderung

Die Wirksamkeit von SWPBS als Rahmenkonzept für Verhaltensprävention und -intervention ist in Studien auf Ebene der Schüler:innen, Lehrpersonen und Schulen belegt. Der systematische Review und die Metaanalyse von Lee und Gage (2020) zeigen insgesamt reduzierte Verhaltensprobleme, verbesserte schulische Leistungen und eine optimierte Schulorganisation. Gemäss Wienen et al. (2019) sind die Effekte stärker bei Schüler:innen mit anfänglich schweren

Verhaltensproblematiken. Positive Effekte zeigen sich sowohl in Sonder- als auch in Regelschulen, wobei sie in den Regelschulen stärker sind.

Lehrpersonen empfinden SWPBS als hilfreich und umsetzbar (Farkas et al., 2012; Sanetti & Collier-Meek, 2015). Neben der Umsetzungstreue spielt die Unterstützung durch die Schulleitung eine wesentliche Rolle (Zaid, 2023). Für eine nachhaltige Implementierung von SWPBS empfehlen Hövel et al. (2024b) in Anlehnung an Mitchell et al. (2018) eine Kombination aus Weiterbildung, Coaching, Auffrischkursen, technischem Support und Unterstützung auf regionaler Ebene sowie Hochschulkooperationen.

Darüber hinaus schätzen Lehrpersonen an SWPBS-Schulen ihre Selbstwirksamkeit höher ein als an anderen Schulen (Kelm & McIntosh, 2012). Zudem erfahren sie, dass sie hochwertige Lehrmöglichkeiten bieten und herausforderndes Verhalten als Team im Sinne einer kollektiven Wirksamkeit bewältigen können.

Fazit

In der Sonderpädagogik und im Rahmen inklusiver Bildung ist es das Ziel, mithilfe einer evidenzbasierten Praxis, die externe, interne und soziale Evidenz berücksichtigt, allen Kindern angemessene Unterstützung zu bieten. Die Ausstattung der Lehrpersonen mit den notwendigen Fähigkeiten und dem Vertrauen in ihre eigene Wirksamkeit bei der Umsetzung inklusiver Bildung ist entscheidend und muss bereits in der Ausbildung beginnen. So können sie Erfolgserlebnisse bei der Umsetzung inklusiver Bildung erfahren, die als wichtigste Quelle der Selbstwirksamkeit gelten. Da Verhaltensprobleme häufig als grosses Hindernis für inklusiven Unterricht wahrgenommen werden, sind konkrete Massnahmen zum Umgang mit diesen Herausforderungen notwendig.

Ein vielversprechender Ansatz, der in mehreren Ländern positive Ergebnisse zeigt, ist die schulweite positive Verhaltensförderung. Dabei werden auf Grundlage diagnostischer Daten evidenzbasierte Interventionen auf drei Präventionsstufen implementiert und Lernumgebungen geschaffen, die das Verhalten aller Kinder proaktiv fördern. Dadurch können auch Kinder mit besonderen pädagogischen Bedürfnissen im Bereich Verhalten gezielt und individualisiert unterstützt werden. Im Zentrum steht ein systemischer Ansatz: Eine Lehrperson allein kann die erforderlichen Veränderungen nicht herbeiführen; es bedarf eines kollektiven Engagements für gemeinsame Ziele.

Literatur

- Ahrbeck, B. (2022). Schulische Inklusion. *Zeitschrift für Kinder- und Jugendpsychiatrie und Psychotherapie*, 50(4), 257–261. <https://doi.org/10.1024/1422-4917/a000857>
- Ahrbeck, B., Ellinger, S., Hechler, O., Koch, K., & Schäd, G. (Hrsg.) (2016). *Evidenzbasierte Pädagogik. Sonderpädagogische Einwände*. Kohlhammer.
- Bandura, A. (1997). *Self-efficacy: The exercise of control*. Freeman.
- Bauer, J. & Kollar, I. (2023). (Wie) kann die Nutzung bildungswissenschaftlicher Evidenz Lehren und Lernen verbessern? Thesen und Fragen zur Diskussion um evidenzorientiertes Denken und Handeln von Lehrkräften. *Unterrichtswissenschaft* 51, 123–147. <https://doi.org/10.1007/s42010-023-00166-1>
- Bernstein Ratner, N. (2006). Evidence-based practice: An examination of its ramification for the practice of speech-language pathology. *Language, Speech and Hearing Services in Schools*, 4, 78–88.
- Beushausen, U. (2014). Chancen und Risiken einer evidenz-basierten Sprachtherapie. *Logos*, 22 (2), 96–104.
- Blumenthal, Y., & Mahlau, K. (2015). Effektiv fördern – Wie wähle ich aus? Ein Plädoyer für die Evidenzbasierte Praxis in der schulischen Sonderpädagogik. *Zeitschrift für Heilpädagogik*, 9, 408–421.
- Blumenthal, Y., Hartke, B., & Voß, S. (2019). The Role of Evidence-Based Practice in German Special Education – State of Research and Discussion. *Education Sciences*, 9(2), Article 2. <https://doi.org/10.3390/educsci9020106>
- Boyle, C., Anderson, J., & Allen, K.-A. (2020). *The Importance of Teacher Attitudes to Inclusive Education*. In C. Boyle, J. Anderson, A. Page & S. Mavropoulou (Eds.), *Inclusive Education: Global Issues and Controversies* (p. 127–146). Brill. https://doi.org/10.1163/9789004431171_008
- Casale, G., Hennemann, T., & Hövel, D. C. (2014). Systematischer Überblick über deutschsprachige schulbasierte Maßnahmen zur Prävention von Verhaltensstörungen in der Sekundarstufe I. *Empirische Sonderpädagogik*, 6(1), 33–58. <https://doi.org/10.25656/01:9244>
- Cook, B., & Cook, L. (2016). Leveraging evidence-based practice through partnerships based on practice-based evidence. *Learning Disabilities: A Contemporary Journal*, 14(2), 143–157.
- Council for Exceptional Children (2014). *Council for Exceptional Children Standards for Evidence-Based Practices in Special Education*. https://exceptionalchildren.org/sites/default/files/2021-04/EBP_FINAL.pdf
- Durlak, J. A., Mahoney, J. L., & Boyle, A. E. (2022). What we know, and what we need to find out about universal, school-based social and emotional learning programs for children and adolescents: A review of meta-analyses and directions for future research. *Psychological Bulletin*, 148(11–12), 765–782. <https://doi.org/10.1037/bul0000383>
- Erskine, H. E., Norman, R. E., Ferrari, A. J., Chan, G. C. K., Copeland, W. E., Whiteford, H. A., & Scott, J. G. (2016). Long-Term Outcomes of Attention-Deficit/Hyperactivity Disorder and Conduct Disorder: A Systematic Review and Meta-Analysis. *Journal of the American Academy of Child & Adolescent Psychiatry*, 55(10), 841–850. <https://doi.org/10.1016/j.jaac.2016.06.016>
- Farkas, M. S., Simonsen, B., Migdole, S., Donovan, M. E., Clemens, K., & Cicchese, V. (2012). Schoolwide Positive Behavior Support in an Alternative School Setting: An Evaluation of Fidelity, Outcomes, and Social Validity of Tier 1 Implementation. *Journal of Emotional and Behavioral Disorders*, 20, 275–288. <https://doi.org/10.1177/1063426610389615>
- Felder, F. (2022). *Die Ethik inklusiver Bildung. Anmerkungen zu einem zentralen bildungswissenschaftlichen Begriff*. J. B. Metzler.
- Freeman, J., Kern, L., Gambino, A. J., Lombardi, A., & Kowitz, J. (2019). Assessing the Relationship between the Positive Behavior Interventions and Supports Framework and Student Outcomes in High Schools. *Journal of At-Risk Issues*, 22(2), 1–11.
- Gasser-Haas, O. & Steiner, J. (2022). Evidenzbasierte Praxis (EbP) in der Psychomotoriktherapie ist möglich – auch wenn Studien weitgehend fehlen. *Motorik*, 45(4), 164–169. <https://doi.org/10.2378/mot2022.art31d>

- Hanisch, C., Casale, G., Volpe, R. J., Briesch, A. M., Richard, S., Meyer, H., Hövel, D., Hagen, T., Krull, J., & Hennemann, T. (2019). Gestufte Förderung in der Grundschule. *Prävention und Gesundheitsförderung*, 14(3), 237–241. <https://doi.org/10.1007/s11553-018-0700-z>
- Hanisch, C., Vögele, U., Leidig, T., Döpfner, M., Niemeier, É., & Hennemann, T. (2023). Psychische Auffälligkeiten von Kindern und Jugendlichen an Förderschulen mit dem Förderschwerpunkt Emotionale und soziale Entwicklung. *Empirische Sonderpädagogik*, 15(1), 21–37. <https://doi.org/10.25656/01:27182>
- Hennemann, T., Hövel, D. C., Casale, G., Hagen, T., & Fitting-Dahlmann, K. (2017). *Fördern lernen. Schulische Prävention im Bereich Verhalten* (2. Aufl.). Kohlhammer.
- Hillenbrand, C. (2015). Evidenzbasierung sonderpädagogischer Praxis – Widerspruch oder Gelin- gungsbedingung? *Zeitschrift für Heilpädagogik* 66(7), 312–324.
- Hillenbrand, C. (2018). Evidenzbasierte Praxis im Förderschwerpunkt emotional-soziale Entwick- lung. In R. Stein et al. (Hrsg.), *Inklusion im Förderschwerpunkt emotionale und soziale Entwicklung* (S. 178–24). Kohlhammer.
- Hövel, D. C., Hennemann, T., & Rietz, C. (2019). Meta-Analyse programmatischer-präventiver Förderung der emotionalen und sozialen Entwicklung in der Primarstufe. *Emotionale und Soziale Entwicklung (ESE) in der Pädagogik der Erziehungshilfe und bei Verhaltensstörungen*, 1(1), 38–55. <https://doi.org/10.35468/5750>
- Hövel, D. C. & Hochstein, L. (2020). Einzelfallbefunde zur Implementation des Marburger Konzen- trationstrainings in den Mathe- und Deutschunterricht. *Lernen und Lernstörungen*, 9(1), 37–47. <https://doi.org/10.1024/2235-0977/a000262>
- Hövel, D. C., Schellenberg, C., Link, P. C., & Gasser-Haas, O. (Hrsg.). (2024a). *Sozio-emotionales Lernen: Pädagogik sozio-emotionaler Entwicklungsförderung*. Edition SZH/CSPS.
- Hövel, D. C., Solenthaler, A., Krauss, A., Link, P.-C., & Sticca, F. (2024b). Mehrstufige Förderung am Beispiel des „Schoolwide Positive Behaviour Support“ SWPBS. In D. C. Hövel, C. Schellenberg, P. C. Link, & O. Gasser-Haas (Hrsg.), *Sozio-emotionales Lernen: Pädagogik sozio-emotionaler Entwick- lungsförderung* (S. 63–77). Edition SZH/CSPS 41.
- Karhu, A., Paananen, M., Närhi, V., & Savolainen, H. (2020). Implementation of the inclusive CICO Plus intervention for pupils at risk of severe behaviour problems in SWPBS schools. *European Journal of Special Needs Education*, 36(2), 1–15. <https://doi.org/10.1080/08856257.2020.1809801>
- Kelm, J. L., & McIntosh, K. (2012). Effects of school-wide positive behavior support on teacher self-efficacy. *Psychology in the Schools*, 49(2), 137–147. <https://doi.org/10.1002/pits.20624>
- Lee, A., & Gage, N. A. (2020). Updating and expanding systematic reviews and meta-analyses on the effects of school-wide positive behavior interventions and supports. *Psychology in the Schools*, 57(5), 783–804. <https://doi.org/10.1002/pits.22336>
- Lindner, K.-T., Schwab, S., Emara, M. & Avramidis, E. (2023). Do teachers favor the inclusion of all students? A systematic review of primary schoolteachers' attitudes towards inclusive education. *European Journal of Special Needs Education*, 38(6), 766–787. <https://doi.org/10.1080/08856257.2023.2172894>
- Link, P.-C. (2022). „verhaltensgestört – verhaltensauffällig – verhaltensoriginell“ – Verhalten als schwieriger, aber notwendiger disziplinärer Begriff. In T. Müller, C. Ratz, R. Stein, & C. Lüke (Hrsg.), *Sonderpädagogik zwischen Dekategorisierung und Rekategorisierung* (S. 173–184). <https://doi.org/10.35468/5966-PCL-173-184>
- Link, P.-C. (2024). Pädagogik bei Verhaltensstörungen einschließlich inklusiver Bildung: zu diszipl- inären und professionsbezogenen Grundsatzfragen. In R. Stein, & T. Müller (Hrsg.), *Inklusion im Förderschwerpunkt emotionale und soziale Entwicklung* (3. überarbeitete Auflage, S. 225–250). Kohlhammer.
- Malinen, O.-P., & Savolainen, H. (2016). The effect of perceived school climate and teacher efficacy in behavior management on job satisfaction and burnout: A longitudinal study. *Teaching and Teacher Education*, 60, 144–152. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2016.08.012>

- Malinen, O.-P., Närhi, V., & Savolainen, H. (2024). The effect of teacher self-efficacy in behaviour management on classroom behavioural climate: a longitudinal multilevel cross-lagged analysis. *Educational Psychology, 44*(4), 1–21. <https://doi.org/10.1080/01443410.2024.2359672>
- Michael, D., Goutas, T., Tsigilis, N., Michaelidou, V., Gregoriadis, A., Charalambos, V., & Vrasidas, C. (2023). Effects of the universal positive behavioral interventions and supports on collective teacher efficacy. *Psychology in the Schools, 60*(9), 3188–3205. <https://doi.org/10.1002/pits.22919>
- Müller, K., & Pfrang, A. (2021). Risiken und Nebenwirkungen einer naiv evidenzbasierten Grundschulpädagogik zu Inklusion und Partizipation. *Zeitschrift für Grundschulforschung (ZfG), 2*, 407–420. <https://doi.org/10.1007/s42278-021-00118-7>
- Nguyen, T. D., Pham, L. D., Crouch, M., & Springer, M. G. (2020). The correlates of teacher turnover: An updated and expanded Meta-analysis of the literature. *Educational Research Review, 31*, 100355. <https://doi.org/10.1016/j.edurev.2020.100355>
- Renkl, A. (2022). Meta-analyses as a privileged information source for informing teachers' practice? A plea for theories as *primus inter pares*. *Zeitschrift für Pädagogische Psychologie, 36*(4), 217–231. <https://doi.org/10.1024/1010-0652/a000345>
- Sackett, D. L., Rosenberg, W. M. C., Gray, J. A. M., Haynes, R. B., & Richardson, W. S. (1996). Evidence based medicine: What it is and what it isn't. *BMJ, 312*(7023), 71–72. <https://doi.org/10.1136/bmj.312.7023.71>
- Sanetti, L. M. H., & Collier-Meek, M. A. (2015). Data-Driven Delivery of Implementation Supports in a Multi-Tiered Framework: A Pilot Study. *Psychology in the Schools, 52*(8), 815–828. <https://doi.org/10.1002/pits.21861>
- Savolainen, H., Engelbrecht, P., Nel, M., & Malinen, O.-P. (2012). Understanding teachers' attitudes and self-efficacy in inclusive education: Implications for pre-service and in-service teacher education. *European Journal of Special Needs Education, 27*(1), 51–68. <https://doi.org/10.1080/08856257.2011.613603>
- Savolainen, H., Malinen, O.-P., & Schwab, S. (2022). Teacher efficacy predicts teachers' attitudes towards inclusion – a longitudinal cross-lagged analysis. *International Journal of Inclusive Education, 26*(9), 958–972. <https://doi.org/10.1080/13603116.2020.1752826>
- Savolainen, P., Korhonen, E., Närhi, V., Kärkkäinen, S., & Savolainen, H. (submitted). Factors affecting the behavioral climate in elementary school classrooms.
- Scruggs, T. E., & Mastropieri, M.A. (1996). Teacher perceptions of the mainstreaming/inclusion, 1958-1995: A research synthesis. *Exceptional Children, 63*, 59–74.
- Spilt, J. L., & Koomen, H. M. Y. (2009). Widening the View on Teacher–Child Relationships: Teachers' Narratives Concerning Disruptive Versus Nondisruptive Children. *School Psychology Review, 38*(1), 86–101. <https://doi.org/10.1080/02796015.2009.12087851>
- Stark, R. (2017). Probleme evidenzbasierter bzw. -orientierter pädagogischer Praxis. *Zeitschrift für Pädagogische Psychologie, 31*, 99–110.
- Stein, R. (2019). *Grundwissen Verhaltensstörungen* (6. Aufl.). Schneider.
- Sugai, G., & Horner, R. H. (2006). A Promising Approach for Expanding and Sustaining School-Wide Positive Behavior Support. *School Psychology Review, 35*(2), 245–259. <https://doi.org/10.1080/02796015.2006.12087989>
- Sugai, G., & Horner, R. H. (2020). Sustaining and Scaling Positive Behavioral Interventions and Supports: Implementation Drivers, Outcomes, and Considerations. *Exceptional Children, 86*(2), 120–136. <https://doi.org/10.1177/0014402919855331>
- Sugai, G., Horner, R. H., Dunlap, G., Hieneman, M., Lewis, T. J., Nelson, C. M., Scott, T., Liaupsin, C., Sailor, W., Turnbull, A. P., Turnbull, H. R., III, Wickham, D., Wilcox, B., & Ruef, M. (2000). Applying positive behavior support and functional behavioral assessment in schools. *Journal of Positive Behavior Interventions, 2*(3), 131–143. <https://doi.org/10.1177/10983007000020030>
- Torres, C., Farley, C. A., & Cook, B. G. (2012). A Special Educator's Guide to Successfully Implementing Evidence-Based Practices. *TEACHING Exceptional Children, 45*(1), 64–73. <https://doi.org/10.1177/004005991204500109>

- Wienen, A. W., Reijnders, I., van Aggelen, M. H., Bos, E. H., Batstra, L., & de Jonge, P. (2019). The relative impact of school-wide positive behavior support on teachers' perceptions of student behavior across schools, teachers, and students. *Psychology in the Schools*, 56, 232–241. <https://doi.org/10.1002/pits.22209>
- Wilkes, T., & Stark, R. (2023). Probleme evidenzorientierter Unterrichtspraxis. *Unterrichtswissenschaft* 51, 289–313. <https://doi.org/10.1007/s42010-022-00150-1>
- Willmann, M. (2020). Deutungsmacht der Forschung, Ohnmacht in der Praxis? Evidenzbasierte Sonderpädagogik als Exklusionsrisiko. *Emotionale und soziale Entwicklung in der Pädagogik der Erziehungshilfe und bei Verhaltensstörungen*, 2, 222–232. <http://doi.org/10.25656/01:25208>
- Yada, A., Leskinen, M., Savolainen, H., & Schwab, S. (2022). Meta-analysis of the relationship between teachers' self-efficacy and attitudes toward inclusive education. *Teaching and Teacher Education*, 109, 103521. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2021.103521>
- Yada, A., Tolvanen, A., Malinen, O.-P., Imai-Matsumura, K., Shimada, H., Koike, R., & Savolainen, H. (2019). Teachers' self-efficacy and the sources of efficacy: A cross-cultural investigation in Japan and Finland. *Teaching and Teacher Education*, 81, 13–24. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2019.01.014>
- Zaid, F. A. (2023). Staff and student perspectives and effects of positive behaviour support: a literature review. *Educational Psychology in Practice*, 1–16. <https://doi.org/10.1080/02667363.2023.2282458>

Authors

Hagmann-von Arx, Priska is Professor of Learning Processes and Learning Development under Challenging Conditions at the University of Teacher Education in Special Needs in Zurich.

Savolainen, Hannu is Professor of Special Education at the University of Eastern Finland in Joensuu.

Link, Pierre-Carl is Professor of Education in the Field of Socio-Emotional and Psychomotor Development at the University of Teacher Education in Special Needs in Zurich.