



# Abschlussbericht

## **Mettmann 3.0 - Mehrstufige Fördersysteme in Kindertagesstätten und Grundschulen im Kreis Mettmann**

Prof.in Dr.in Charlotte Hanisch

Prof. Dr. Thomas Hennemann

Dr. Tobias Hagen

Dr.in Johanna Krull

Dr.in Stefanie Richard

Katrin Eiben

Jannik Nitz

Hanna Rauterkus

Leonie Verbeck



Herausgeber: UNIVERSITÄT ZU KÖLN  
HUMANWISSENSCHAFTLICHE FAKULTÄT  
DEPARTMENT HEILPÄDAGOGIK UND REHABILITATION  
LEHRSTUHL FÜR ERZIEHUNGSHILFE UND  
SOZIAL-EMOTIONALE ENTWICKLUNGSFÖRDERUNG  
UNIV.-PROF. DR. THOMAS HENNEMANN  
THOMAS.HENNEMANN@UNI-KOELN.DE

Adresse: Klosterstr. 79c  
50931 Köln

Telefon: 0221/470 – 2085

Druck: Hausdruckerei der Universität zu Köln

Stand: Februar 2024

## Inhaltsverzeichnis

Abkürzungsverzeichnis .....	5
Abbildungs- und Tabellenverzeichnis.....	6
Vorwort .....	7
1 Einleitung .....	9
2 Mehrstufige Fördersysteme im Kontext externalisierender Verhaltensprobleme .....	12
2.1 Die drei Stufen mehrstufiger Fördersysteme.....	12
2.1.1 Stufe 1 .....	13
2.1.2 Stufe 2 .....	13
2.1.3 Stufe 3 .....	13
2.2 Wirksamkeit von mehrstufigen Fördersystemen.....	14
2.2.1 Verbesserung des Schul- und Klassenklimas.....	14
2.2.2 Reduktion von Verhaltensproblemen .....	14
2.2.3 Steigerung der akademischen Leistung .....	15
2.2.4 Selbstwirksamkeit von Lehrkräften.....	15
2.3 Multimodalität .....	15
2.4 Implementation mehrstufiger Fördersysteme in Deutschland.....	15
3 Teilprojekt 1: <i>Multimo</i> -Kita .....	16
3.1 Ziele & Forschungsfragen.....	16
3.2 Das Konzept <i>Multimo</i> -Kita.....	16
3.2.1 <i>Multimo</i> -Kita Stufe 1 .....	17
3.2.2 <i>Multimo</i> -Kita Stufe 2 .....	18
3.3 Methodik .....	20
3.3.1 Studiendesign.....	20
3.3.2 Stichprobe .....	21
3.3.3 Erhebungsinstrumente.....	21
3.3.4 Implementation des Konzeptes .....	22
3.3.5 Stopp der Implementation und Durchführung .....	23
3.3.6 Aktualisierte Forschungsfragen.....	23
3.3.7 Durchführung .....	24
3.4 Ergebnisse und Interpretation .....	24
3.4.1 Steigerung sozial-emotionaler Kompetenzen (F1-neu) .....	24
3.4.2 Reduktion externalisierender Verhaltensprobleme (F2-neu).....	25
3.4.3 Reduktion aggressiven Verhaltens (F3-neu) .....	27
3.4.4 Analyse der 13 Einzelfälle .....	28
4 Teilprojekt 2: <i>Multimo</i> -Schule.....	33
4.1 Forschungsfragen .....	33
4.1.1 Wirksamkeit und Umsetzung des Förderansatzes <i>Multimo</i> -Schule (A).....	34
4.1.2 Implementationsforschung deutscher mehrstufiger Fördersysteme (B) .....	34
4.1.3 Detaillierte Untersuchung der indizierten Stufe hinsichtlich Wirkfaktoren (C).....	34
4.2 Methodik .....	34

4.2.1 Die experimentelle Einzelfallstudie (A) .....	34
4.2.2 Die qualitative Interviewstudie im Kontext der Stufe 3 (B) .....	35
4.2.3 Die qualitative Interviewstudie im Kontext der Implementation (C).....	35
4.2.4 Die Stichproben .....	35
4.2.5 Durchführung .....	37
4.2.6 Datenauswertung.....	40
4.3 Ergebnisse und Interpretation .....	42
4.3.1 Stufen 1 & 2: Wirksamkeit auf Ebene der Schüler*innen (A1) .....	42
4.3.2 Herausforderungen und Gelingensbedingung der Implementation (B1, B2).....	44
4.3.3 Stufe 3: Subjektives Erleben mit Wirkprozessen im SCEP-Coaching (C1, 2, 3) .....	44
5 Zusammenfassung .....	46
5.1 <i>Multimo</i> -Kita.....	46
5.1.1 Zunahme emotional-sozialer Kompetenzen .....	46
5.1.2 Entwicklung des aggressiven Verhaltens während der Luboförderung .....	46
5.2 <i>Multimo</i> -Schule .....	46
5.2.1 Effektivität von Stufe 1 und 2:.....	46
5.2.2 Erfahrungen mit dem SCEP-Coaching: .....	47
5.2.3 Wirkfaktoren und Veränderungsprozesse im Coaching: .....	47
5.2.4 Beziehungsaufbau und Fachkompetenz: .....	47
5.2.5 Systematische Implementation von MTSS in Deutschland:.....	47
5.2.6 Komplexität der Maßnahme .....	47
5.2.7 Zusammenfassung .....	47
Literaturverzeichnis .....	48
Anhang .....	56

## Abkürzungsverzeichnis

CopF	Coaching für pädagogische Fachkräfte zur Förderung der Selbstregulation im Vorschulalter
DBR	Direct Behavior Rating
DBRC	Daily Behavior Report Card
DVB	Direkte Verhaltensbeurteilung
GBG	Good Behavior Game
IDS-SEK	Intelligence and Development Scale - Sozial-Emotionale Kompetenz
ITRF	Integrated Teacher Report Form
Kita	Kindertagesstätte
MAXQDA	Software für qualitative Datenanalyse
MTSS	Multi-Tiered System of Supports
Multimo	Mehrstufiges, multimodales Förderkonzept bei externalisierenden Verhaltensproblemen
NAP	Nonoverlap of all pairs
PEP	Präventionsprogramm für Expansives Problemverhalten
PBS	Positive Behavior Support
PBIS	Positive Behavior Interventions and Supports
RTI	Response-to-Intervention
SCEP	Schulbasiertes Coaching bei Kindern mit expansivem Problemverhalten
SKI	Sozial-kognitive Informationsverarbeitung
SWPBS	School-Wide Positive Behavior Support
VSK	Verhaltensskalen für das Kindergartenalter

# Abbildungs- und Tabellenverzeichnis

## Abbildungen

Abbildung 1: Mehrstufiges, multimodales Präventionskonzept Multimo-Kita.....	17
Abbildung 2: Experimental-Kontrollgruppen-Design für Multimo-Kita .....	20
Abbildung 3: Sozial-emotionale Kompetenzentwicklung (IDS-SEK) von Vorschulkindern vor (T1) und nach (T2) der Luboförderung.....	25
Abbildung 4: Verhaltensprobleme (VSK) von Vorschulkindern vor (T1) und nach (T2) der Luboförderung.....	26
Abbildung 5: Verhaltensressourcen (VSK) von Vorschulkindern vor (T1) und nach (T2) der Lubo-förderung.....	27
Abbildung 6: Beispielkind Kategorie 1 – Positiver Trend in der B-Phase und positiver Niveauunterschied.....	29
Abbildung 7: Beispielkind Kategorie 2 – Positiver Trend in der B-Phase und positiver Niveauunterschied.....	30
Abbildung 8: Beispielkind Kategorie 3 – Negativer Trend in der B-Phase und positiver Niveauunterschied.....	31
Abbildung 9: Beispielkind Kategorie 4 – Negativer Trend in der B-Phase und negativer Niveauunterschied.....	32
Abbildung 10: Informationsbroschüre für Eltern .....	38
Abbildung 11: Evaluation der Elterninterventionen .....	39

## Tabellen

Tabelle 1: Modell 1 „Vergleich Phase A und B“ .....	42
Tabelle 2: Modell 1 „Vergleich Phase A“ .....	42
Tabelle 3: Detaillierte Daten der Kinder der Einzelfallstudie.....	43

## Vorwort

Mittlerweile besteht die enge und vertrauensvolle Kooperation zwischen dem Kreis Mettmann und der Universität zu Köln seit 14 Jahren. Dafür sind wir sehr dankbar und gleichzeitig sehr froh! In diesen vielen Jahren der Kooperation konnten – in enger Abstimmung mit den verantwortlichen Akteur\*innen des Kreises Mettmann – von der Universität zu Köln (Univ.-Prof. Dr. Thomas Hennemann, Univ.-Prof.in Dr.in Charlotte Hanisch, Dr.in Johanna Krull, Dr.in Tatjana Leidig) in Kooperation mit der Universität Potsdam (Univ.-Prof. Dr. Jürgen Wilbert) sowie der Heilpädagogischen Akademie für Erziehungshilfe und Lernförderung e.V. (HPA) zahlreiche Forschungsprojekte im Rahmen aufeinander aufbauender wissenschaftlicher Begleit- und Qualifizierungsstudien auf dem Weg zum inklusiven Schulsystem im Kreis Mettmann umgesetzt werden, aus denen wichtige und mittlerweile sehr verbreitete, vielbeachtete Forschungserkenntnisse und -ergebnisse gewonnen werden konnten.

Aus den partizipativ geführten Diskussionen mit den beteiligten Akteur\*innen im Kreis Mettmann entstanden die weiterführenden Teilprojekte, die nunmehr in der abgeschlossenen dritten wissenschaftlichen Begleitstudie „ME 3.0“ (2019-2023) umgesetzt und untersucht wurden. Wesentliche zentrale Ergebnisse der Teilprojektstudien aus ME 3.0 haben wir im vorliegenden Abschlussbericht zusammengefasst. Zu berücksichtigen ist an dieser Stelle, dass die Umsetzung von ME 3.0 unter den großen Herausforderungen der Corona-Pandemie stattfand. Insbesondere Teilprojekt 1 „*Multimo*-Kita“ konnte aufgrund der längerfristigen Kita-Schließungen bzw. nur teilweisen Öffnung der Kitas nur bedingt durchgeführt werden. Zusätzliche geplante Erhebungen zur psychischen Gesundheit von Kindern im Rahmen des geplanten ESPEN-Projektes (in Kooperation mit Univ.-Prof. Dr. Jürgen Wilbert und Univ.-Prof.in Dr.in Karolina Urton) sowie auch die Weiterentwicklung des „virtuellen Schulboards“ wurden auf Wunsch des Kreises Mettmanns aufgrund der hohen Belastungen der pädagogischen Fachkräfte und Lehrkräfte sowie der Einarbeitung und Nutzung digitaler Lernformate, die in der Corona-Pandemie genutzt wurden, nicht in der Projektlaufzeit von ME 3.0 durchgeführt. Allerdings werden die jeweiligen Fragestellungen in modifizierter Form nunmehr in ME 4.0 näher untersucht: etwa im Rahmen des „Inselraumprojektes“ sowie in der Gesamterhebung zur psychischen Gesundheit von Schüler\*innen mit dem Förderschwerpunkt Emotionale und soziale Entwicklung im Projekt „PEARL-Fachstelle“ an allen Förderzentren des Kreises Mettmann.

Letztlich wären auch in ME 3.0 die Forschungsprojekte im Kreis Mettmann ohne das große Vertrauen, die enge, stets unterstützende und wertschätzende Zusammenarbeit mit allen beteiligten Akteur\*innen des Kreises Mettmann nicht möglich gewesen. Erneut möchten wir daher allen beteiligten Akteur\*innen – insbesondere auch aufgrund der außergewöhnlichen Herausforderungen in der Corona-Zeit – herzlich danken, die zum Gelingen der großartigen Kooperation beigetragen haben. Unser besonderer Dank gilt dem Kreis Mettmann, dem Herrn

Landrat, dem Ausschuss für Schule und Sport, dem Schulamt, der Schulaufsicht, den Schulleitungen, allen pädagogischen Fachkräften und Lehrkräften, den Schüler\*innen und ihren Eltern/ Erziehungsberechtigten, den KiTa-Leitungen, Erzieher\*innen, den Vorschulkindern und ihren Eltern/ Erziehungsberechtigten, den Inklusionsmoderator\*innen sowie den Inklusionsfachberater\*innen des Kreises Mettmann. Nicht zuletzt bedanken wir uns insbesondere bei unseren wissenschaftlichen Mitarbeiter\*innen und Doktorand\*innen sowie bei unseren Studierenden.

Seit 2023 setzen wir bereits die so gute und besondere Zusammenarbeit mit dem Kreis Mettmann in der wissenschaftlichen Begleitung in „ME 4.0“ (2023-2027) fort. Aus den gewonnenen Erkenntnissen der in diesem Abschlussbericht vorgestellten wissenschaftlichen Begleitstudie ME 3.0 entstanden mit den verantwortlichen Akteur\*innen des Kreises Mettmann und nach der Vorstellung im Ausschuss für Schule und Sport 2022 Teilprojekte für das aktuell laufende Forschungsprojekt ME 4.0, wo ein besonderer Schwerpunkt auf die Berücksichtigung und die spezifische Unterstützung von Kindern und Jugendlichen unter erhöhten psychosozialen Risiken mit einem Förderschwerpunkt Emotionale und Soziale Entwicklung in den Förderzentren gelegt wird. Am 29.02.2024 findet eine erste Fachtagung im Rahmen von ME 4.0 mit allen Kollegien aller Förderzentren des Kreises Mettmann an der Universität zu Köln statt.

Köln, im Februar 2024



Univ.-Prof. Dr. Thomas Hennemann

(im Namen des gesamten Teams der Universität zu Köln)



# 1 Einleitung

Psychische Probleme stellen einerseits einen Risikofaktor für alle Ebenen von Entwicklung dar: sie können z.B. Lernen und Schulerfolg, soziale Integration und Teilhabe und verschiedene Aspekte körperlicher Gesundheit beeinträchtigen. Über ein frühzeitiges Erkennen psychischer Belastungen können präventive Ansätze dieses Risiko verringern. Andererseits kann die Förderung von psychischer Gesundheit und Wohlbefinden die Widerstandsfähigkeit gegenüber Stressoren steigern und Kinder, Jugendliche und Erwachsene resilienter mit kritischen Lebensereignissen und Misserfolgen umgehen lassen.

Psychische Gesundheit zu erhalten und zu steigern spielt für Bildungseinrichtungen also eine bedeutsame Rolle. Im Rahmen von ME 3.0 wurde versucht in den *multimo* Projekten psychische Gesundheit in den Bildungsinstitutionen Kita und Grundschule zu erfassen und multimodal, d.h. sowohl auf der Ebene des Individuums als auch auf den verschiedenen Systemebenen, mehrstufig und multiprofessionell zu steigern. Mehrstufig schließt hierbei die verschiedenen Ebenen von Prävention, Behandlung und Rehabilitation ein. Wir gehen davon aus, dass eine in diesem Sinne umfassende Förderung psychischer Gesundheit nur multiprofessionell, d.h. unter Einbezug möglichst vieler Fachdisziplinen und Professionen gelingen kann.

## *ME 3.0 im Überblick: Auftrag der wissenschaftlichen Begleitung*

Die Zielstellungen der weiterführenden wissenschaftlichen Begleitung des Gesamtprojektes ME 3.0 resultiert aus den gewonnenen Erkenntnissen und zurückgemeldeten Bedarfen aus der schulischen bzw. schulpolitischen Praxis. Der Auftrag der wissenschaftlichen Begleitung umfasst insgesamt folgende Teilprojekte:

*Teilprojekt 1 – Multimo-Kita:* Weiterführung der bereits positiv evaluierten Konzeption der kombinierten Förderung im Vorschulalter zur Verbesserung des Übergangs in die Schule sowie Öffnung für alle Kitas des Kreises mit dem Ziel der Nachhaltigkeit. Besondere Berücksichtigung von Kindern unter erhöhten psychosozialen Risiken durch das *Multimo-Kita-Konzept*.

Übergreifende Ziele:

- Identifizierung von Kindern unter erhöhten psychosozialen Risiken im letzten Kita-Jahr und bestmögliche Förderung der zentralen Entwicklungsbereiche in einem mehrstufigen, multimodalen Förderkonzept.
- Qualifizierung von Erzieher\*innen in den Einrichtungen zur nachhaltigen Fortführung, noch spezifischere Förderung von Kindern unter erhöhten Risiken anbieten, Verzahnungsmöglichkeiten als Baustein zur bestehenden Förderlandschaft des Kreises (Nachhaltigkeit).

- Langfristige Idee: Qualifizierungskonzept (vergleichbar zu den IMOs im Kompetenzteam).

*Teilprojekt 2 – Multimo-Schule:* Der Umgang mit externalisierenden Verhaltensweisen im Unterricht stellt für Lehrkräfte häufig ein erhebliches Problem dar und geht bei Schüler\*innen mit einem deutlich erhöhten Risiko für Lernprobleme und langfristig ungünstigen Bildungsergebnissen einher. Zur schulischen Prävention externalisierender Verhaltensprobleme schlagen internationale Forschungsarbeiten mehrstufige und multimodale Förderansätze vor, die im multiprofessionellen Team umgesetzt werden. Multimodal meint hierbei die Förderung auf Kind-, Eltern- und Lehrkräfteebene. Mehrstufig bedeutet, dass datenbasiert die Intervention gewählt wird, die dem Bedarf des Kindes, der Lehrkraft bzw. der Eltern entspricht. Im Rahmen des *Multimo*-Projekts wurde ein solch multiprofessionelles, multimodales und mehrstufiges Förderkonzept für die inklusive Grundschule entwickelt. Hierzu wurden einzelne evidenzbasierte Maßnahmen im Kontext der Prävention von externalisierenden Verhaltensproblemen zu einem Gesamtkonzept verbunden. Im Kreis Mettmann wurde die Implementation und prozessbezogene Begleitung eines mehrstufigen, multimodalen Förderansatzes (*Multimo-Schule*) im Umgang mit Verhaltensproblemen von Schüler\*innen in Schulen realisiert.

Übergreifende Ziele:

- Weiterbegleitung von Kindern, die bereits unter erhöhten psychosozialen Risiken identifiziert wurden und vor Schuleintritt in zentralen Entwicklungsbereichen gefördert wurden.
- Förderung weiterhin auffälliger Kinder auch in den beteiligten Grundschulen (durch *Multimo*-Konzept).
- Qualifizierung von Lehrkräften in den Schulen zur nachhaltigen Fortführung der Förderung.
- Verzahnungsmöglichkeiten als Baustein zur bestehenden Förderlandschaft des Kreises (Nachhaltigkeit) unter explizitem Einbezug der Förderzentren (insbesondere im Rahmen des *SCEP*-Coachings).
- Weiterführung des Qualifizierungskonzepts mit Hilfe der IMOs im Kompetenzteam (Baustein: mehrstufiger, multimodaler Förderansatz (*Multimo*) im Umgang mit Verhaltensproblemen von Schüler\*innen).

*Teilprojekt 3: Fortführung der prozessbegleitenden Qualifizierung* von pädagogischen Fachkräften im Rahmen der vor- und schulischen Inklusion sowie Entwicklung und Umsetzung von Qualifizierungsmodulen zur prozessbegleitenden Unterstützung des spezifischen Kompetenzaufbaus von Lehrer\*innen für sonderpädagogische Förderung sowohl im Gemeinsamen Lernen als auch in den Förderzentren.

### Übergreifende Ziele:

- Qualifizierung von Erzieher\*innen in den Kitas.
- Qualifizierung von Lehrkräften in den Schulen zur nachhaltigen Fortführung der Förderung.
- Weiterführung des Qualifizierungskonzepts mit Hilfe der IMOs im Kompetenzteam (Baustein: mehrstufiger, multimodaler Förderansatz (*Multimo*) im Umgang mit Verhaltensproblemen von Schüler\*innen).

### *Aufbau des Abschlussberichtes*

Der vorliegende Abschlussbericht umfasst eine detaillierte Darstellung der durchgeführten zwei inhaltlichen Teilprojekte sowie in einem weiteren Schritt die abschließende Zusammenfassung der bisherigen Forschungsergebnisse. Der Abschlussbericht schließt mit einer Vorstellung ausgewählter Projektpublikationen im Rahmen von (inter-)nationalen Konferenzen und Fachzeitschriften.

## **2 Mehrstufige Fördersysteme im Kontext externalisierender Verhaltensprobleme**

Mehrstufige Förderansätze, auch als Multi-Tiered System of Supports (MTSS) bekannt, sind pädagogische Rahmenkonzepte, die speziell darauf ausgerichtet sind, die individuellen Bedürfnisse von Schüler\*innen im Bereich Lernen und Verhalten durch den Einsatz verschiedener, aufeinander abgestimmter Interventionen zu adressieren (Batsche, 2014; Harlacher et al., 2014; Stoiber & Gettinger, 2016). Diese gestuften Förderkonzepte entwickelten sich in den 1970er Jahren in den USA, motiviert durch die zunehmende Erkenntnis über die Wichtigkeit von Frühinterventionen bei Lernschwierigkeiten (Deno, 1970; Reynolds, 1962). Vor diesem Zeitpunkt erfolgte die Bereitstellung von Fördermitteln häufig erst dann, wenn die Leistungen oder die Entwicklung eines Kindes signifikant hinter denen der Altersgenossen zurückblieben. Im Gegensatz zu diesem sogenannten Wait to Fail-Ansatz entstand ein neues Konzept, das frühzeitiges Erkennen und Reagieren auf Probleme sowie die systematische Implementierung angemessener, multimodaler Unterstützung fokussierte (Batsche, 2014; Kucian & Corvacho del Toro, 2023). In den 1990er Jahren erlangten Methoden wie Response-to-Intervention (RTI) oder School-Wide Positive Behavior Support (SWPBS) in den USA zunehmend Bedeutung (Walker et al., 2016). Es wurde empirisch belegt, dass die frühzeitige und präventive Umsetzung solcher schulischen Interventionen dazu beiträgt Lernschwierigkeiten und Verhaltensprobleme zu verhindern oder zu mildern (Gage et al., 2018; Lee & Gage, 2020; Nitz et al., 2023). Die umfassende Implementation von Systemen wie RTI zielte im Folgenden darauf ab, allen Schüler\*innen den Zugang zu den erforderlichen Bildungsstandards zu ermöglichen. Durch die Neufassung des "Individuals with Disabilities Education Act" (IDEA; Kongress, 2004) und die Verabschiedung des "Every Student Succeeds Act" (ESSA; Kongress, 2015) wurde das Interesse und die Implementierung von jenen gestuften Fördersystemen in den USA weiter verstärkt.

### **2.1 Die drei Stufen mehrstufiger Fördersysteme**

Ein wesentlicher Bestandteil eines MTSS ist das dreistufige System: Es umfasst in der Regel die folgenden Ebenen: (1) Primärstufe/universelle Ebene, (2) Sekundärstufe/selektive Ebene und (3) Tertiärstufe/indizierte Ebene (Simonsen, 2021). Auf jeder dieser Ebenen wird eine andere Form der Unterstützung bereitgestellt, wobei die Intensität von Stufe 1 bis Stufe 3 zunimmt. MTSS fokussieren sich oft auf akademische und lernbezogene Faktoren, beinhalten jedoch oft auch verhaltensbezogene Interventionen (Lee & Gage, 2020). Der Einbezug von verschiedenen Professionen und an der Erziehung beteiligter Personen ist zudem häufig ein Bestandteil gestufter Förderung (Nitz et al., 2023). Wichtig für die Funktionsweise eines ge-

stufen Fördersystems ist die Erhebung und Analyse von schulbezogenen, diagnostischen Daten (Stoiber & Gettinger, 2016). Die erhobenen Daten umfassen z.B. Verhaltens-, akademische Lern- oder soziale Prozesse und bilden die Grundlage für die Wahl der Förderstufe oder der Intervention. Dieser Prozess des *decision making* ist ein zentraler Faktor für den Erfolg gestufter Fördersysteme und stellt sicher, dass potenzielle Förderbereiche frühzeitig erkannt und adressiert werden (Clonan et al., 2007; Kupzyk et al., 2012).

### 2.1.1 Stufe 1

Die Interventionen der Stufe 1 sollten idealerweise alle Schüler\*innen des Systems erreichen und evidenzbasierte Maßnahmen umfassen (Mason & Lopez-Perry, 2019). Die konkrete Ausgestaltung kann je nach System variieren. Evidenzbasierte Maßnahmen wie das Good Behavior Game (Hagen et al., 2023; Poduska et al., 2008) oder der Einsatz von Classroom Management Strategien (Hepburn & Beamish, 2019; Oliver & Reschly, 2017) haben sich in diesem Kontext als effektiv erwiesen und können verhaltensbezogene Veränderungen, sowie akademische Ziele von Schüler\*innen positiv beeinflussen.

### 2.1.2 Stufe 2

Für Schüler\*innen, die auf Stufe 1 nicht wie erwartet von der universellen Förderung profitieren, hält die zweite Förderstufe weitere spezifischere Interventionen bereit (Simonsen, 2021). Gemäß der Prävalenzzahlen betrifft dies etwa 10-15 % der Schüler\*innen einer Schulklasse (Stoiber, 2014). Das Ziel der Interventionen auf Stufe 2 besteht darin, diesen Schüler\*innen individualisierte Interventionen anzubieten, um die vorrangigen Förderbereiche gewinnbringend zu adressieren (Stormont & Reinke, 2020). Die angewandten Interventionen variieren je nach MTSS und den Auffälligkeiten der Schüler\*innen, sind jedoch durch objektive Kriterien und einen diagnostischen Prozess geleitet. Interventionen, die sich auf dieser zweiten Förderstufe als evident erwiesen haben, sind z.B. die *Daily Behavior Report Cards (DBRC)* (Volpe et al., 2013) oder *Check-in Check-out (CICO)* (Ennis et al., 2012).

### 2.1.3 Stufe 3

Wenn die vorangegangenen zwei Stufen nicht den erwarteten Fördererfolg bei den Schüler\*innen erzielen und ihr auffälliges Verhalten weiterhin in hohem Maße bestehen bleibt, erhalten Schüler\*innen Unterstützung auf der dritten Präventionsstufe. Diese dritte Stufe ist durch eine noch stärkere pädagogische Spezialisierung gekennzeichnet und richtet sich an eine kleine Gruppe von Kindern (1-5 %) mit besonders schwerwiegenden Problemen (Stoiber, 2014). Die Maßnahmen auf dieser Stufe sind hochgradig individualisiert und speziell auf die Bedürfnisse

der Schüler\*innen und ihres Umfelds zugeschnitten. Als wirksame Methoden gelten beispielsweise individualisierte Förderpläne, zielgerichtete Coachings und systemische Analysen (Gilmore, 2015; Lower et al., 2016).

## **2.2 Wirksamkeit von mehrstufigen Fördersystemen**

In den letzten fünf Jahrzehnten entstanden weltweit diverse mehrstufige Förderansätze, die umfassend erforscht wurden (Lee & Gage, 2020). Speziell im Grundschulbereich existieren etwa 14 unterschiedliche Formen von MTSS, die sich auf verhaltensmodifikatorische Maßnahmen konzentrieren (Nitz et al., 2023). Zu den bedeutendsten und bekanntesten MTSS-Konzepten zählen SWPBS, RTI und Positive Behavior Interventions and Supports (PBIS). Darüber hinaus gibt es spezialisierte MTSS-Ansätze, die sich auf spezifische Schüler\*innengruppen konzentrieren, wie beispielsweise traumatisierte Schüler\*innen (Berger, 2019) oder die Sicherheit in Schulen (Goldin & McDaniel, 2018; Scott et al., 2008). Die Förderansätze variieren dabei in ihrer thematischen Ausrichtung und sind multidimensional ausgerichtet. Zudem wurden MTSS für verschiedene Bildungsniveaus entwickelt, darunter für Grundschulen, Mittelschulen und Oberstufen bzw. High-Schools (Bradshaw et al., 2020; Burke et al., 2014; Caldarella et al., 2015; Estrapala et al., 2020; Nitz et al., 2023; Nocera et al., 2014). Charakteristisch für all diese Systeme sind gemeinsame Komponenten, wie ein diagnostischer Entscheidungsprozess, der Einsatz evidenzbasierter Maßnahmen und eine gestaffelte Förderung, die sich nach der Intensität der bereitgestellten Unterstützung richtet. Shepley und Grisham-Brown (2019) stellen in einer Meta-Analyse darüber hinaus die Effektivität von gestufter Förderung in der frühkindlichen Bildung heraus. Es konnte gezeigt werden, dass MTSS insbesondere in den Bereichen Literacy und sozial-emotionale Entwicklung wirksam sind. Die Wirksamkeit jener Systeme kann demnach auch auf den (frühkindlichen) Vorschulbereich übertragen werden (Shepley et al., 2020). Allgemein wird die Wirksamkeit durch eine Vielzahl von Studien und Forschungsarbeiten untermauert, die die positiven Auswirkungen dieser Ansätze auf verschiedene Aspekte des schulischen Lebens und Lernens beleuchten (Castillo et al., 2022; Lee & Gage, 2020; Öğülmüş & Vuran, 2016).

### *2.2.1 Verbesserung des Schul- und Klassenklimas*

MTSS haben sich als effektiv erwiesen, um das Schul- und Klassenklima zu verbessern, indem sie eine strukturierte und konsistente Umgebung schaffen, die positive Verhaltensweisen und soziale Interaktionen fördern können (Lee & Gage, 2020).

### *2.2.2 Reduktion von Verhaltensproblemen*

Durch gezielte Interventionen und präventive Maßnahmen tragen MTSS dazu bei, Verhaltensprobleme, insbesondere externalisierendes Verhalten, zu reduzieren. Dies zeigt sich in einer

Abnahme von Störungen im Unterricht und verbessertem Sozialverhalten der Schüler\*innen (Bradshaw et al., 2020; Sharma et al., 2008).

### *2.2.3 Steigerung der akademischen Leistung*

MTSS unterstützen nicht nur im Bereich des Verhaltens, sondern zeigen auch positive Auswirkungen auf die akademische Leistung. Durch frühes Eingreifen und individualisierte Fördermaßnahmen können Lernschwierigkeiten effektiv adressiert und die allgemeine Lernleistung gesteigert werden (Mason et al., 2018; Wexler, 2018).

### *2.2.4 Selbstwirksamkeit von Lehrkräften*

Ein weiterer signifikanter Aspekt der MTSS ist die Verbesserung der Selbstwirksamkeitserwartungen von Lehrkräften. Durch die Implementierung strukturierter Fördermaßnahmen und die Verfügbarkeit von Ressourcen und Unterstützung fühlen sich Lehrkräfte besser gerüstet, auf die Bedürfnisse ihrer Schüler\*innen einzugehen (Lee & Gage, 2020; Nitz et al., 2023).

## **2.3 Multimodalität**

Wie bereits kurz erwähnt, können gestufte Förderansätze auch multimodal, also auf unterschiedliche Personengruppen und ihre Profession hin ausgerichtet sein. Hierunter ist zu verstehen, dass z.B. Lehrkräfte oder Eltern mit in die Förderung einbezogen werden und sogar eigene Interventionen für diese Gruppen angeboten werden können. In dem unten beschriebenen Ansatz *Mehrstufiges, multimodales Förderkonzept bei externalisierenden Verhaltensproblemen (Multimo*; Hanisch et al., 2019) wurde dies explizit geplant und umgesetzt. Hier erfolgte dies in Form eines Angebots für Eltern auf den Stufen 2 und 3, welches als Hauptziel die Vermittlung und Anwendung adaptiver Erziehungsstrategien vorsah.

## **2.4 Implementation mehrstufiger Fördersysteme in Deutschland**

In Deutschland befindet sich die Implementation von MTSS noch in einer frühen Phase (Nitz et al., 2023). Herausforderungen bei der Implementation umfassen die Anpassung an lokale schulische Bedingungen, die Sicherstellung der Ressourcen und die Entwicklung und Aufrechterhaltung eines kontinuierlichen diagnostischen Prozesses. Die Forschung zeigt wie bereits dargelegt deutlich, dass MTSS effektive Systeme zur Unterstützung aller Schüler\*innen in inklusiven Bildungsumgebungen darstellen können (Kap. 2.2). Trotz gewisser struktureller und politischer Herausforderungen bei der Implementation in Deutschland bieten sie ein großes Potenzial, insbesondere in inklusiven Settings, um eine gerechte und effektive Bildung für alle Schüler\*innen zu ermöglichen (Huber, 2013).

### 3 Teilprojekt 1: *Multimo-Kita*

#### 3.1 Ziele & Forschungsfragen

Die Transition von der Kindertagesstätte (Kita) in die Grundschule stellt Kinder vor anspruchsvolle Anforderungen in elementaren Entwicklungsbereichen, wie z.B. die Entwicklung von selbstregulativen Kompetenzen in sozialen Kontexten und Lernsituationen (Koglin & Petermann, 2013). Das Scheitern an spezifischen Entwicklungsaufgaben führt dabei häufig zu diskontinuierlichen Bildungsverläufen und zur Entstehung von Lern- und Verhaltensproblemen (Masten et al., 2006). Bereits 10,2% der 3-6-Jährigen weisen psychische Auffälligkeiten auf, die eine hohe Auftretenswahrscheinlichkeit dieser Problemlagen im Jugend- und Erwachsenenalter mit sich bringen. Bis zum Schuleintritt verdoppeln sich diese Problemlagen und betreffen etwa 20 % der Kinder (Klasen et al., 2017). Um insbesondere diese Kinder in ihrer Transition zu unterstützen, verfolgte *Multimo-Kita* folgendes primäres Ziel: Die Förderung der sozial-emotionalen Kompetenzen und die Reduktion externalisierender Verhaltensprobleme von Vorschulkindern, durch den Aufbau und die Stärkung von Schutzfaktoren sowie die Verminderung von Risikofaktoren sowie durch eine frühzeitige präventive mehrstufige und multimodale Förderung.

Um dieses Ziel zu erreichen, wurden drei primäre Forschungsfragen fokussiert:

F\_1: Wie kann ein mehrstufiges, multimodales Konzept zur Förderung der emotionalen-sozialen Entwicklung von Vorschulkindern aussehen?

F\_2: Wie wirksam zeigt sich eine präventive multimodale, mehrstufige Förderung der sozial-emotionalen Kompetenzen von Vorschulkindern, Erzieher\*innen und Eltern im Hinblick auf

- a. das externalisierende Problemverhalten von Vorschulkindern
- b. das Belastungs- und Stresserleben von Erzieher\*innen sowie
- c. das Selbstwirksamkeitserleben von Eltern in Erziehungssituationen?

F\_3: Inwiefern lässt sich ein solches Präventionskonzept in den Kita-Alltag implementieren?

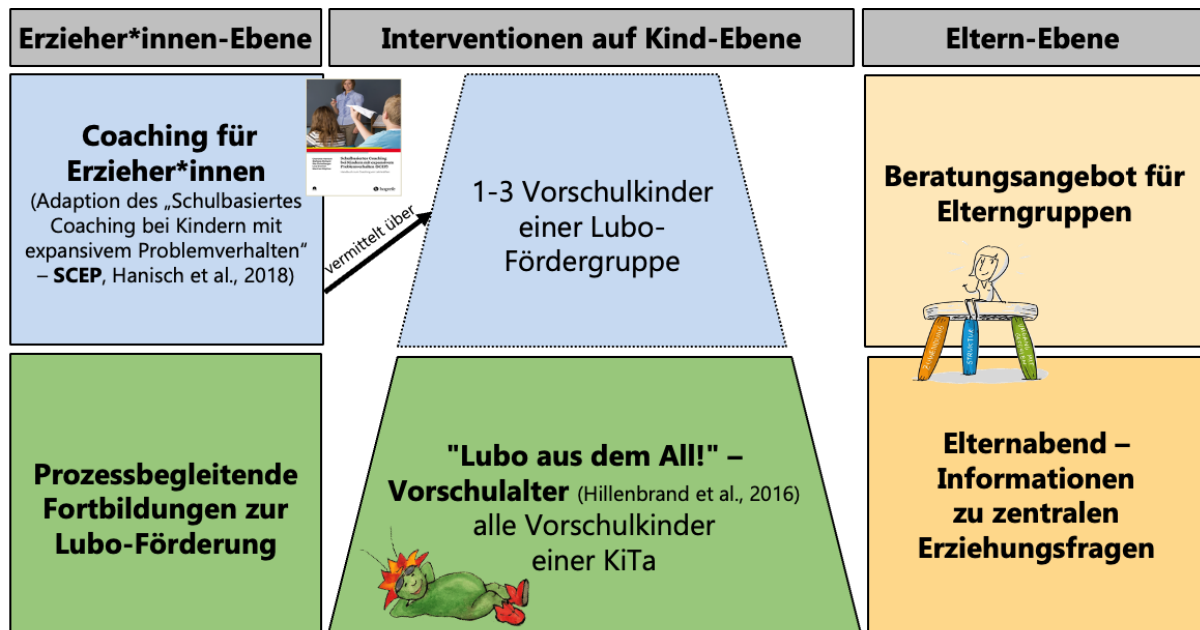
#### 3.2 Das Konzept *Multimo-Kita*

Präventive Maßnahmen können einer Entstehung von Lern- und Verhaltensproblemen wirksam begegnen, sofern sie evidenzbasiert und an den individuellen Bedarfen ausgerichtet sind und sowohl pädagogische Fachkräfte als auch Eltern miteinbeziehen (Reicher & Jauk, 2012). Unter Berücksichtigung der fünf Kriterien (1) Einsatz evidenzbasierter Maßnahmen, (2) regelmäßige Diagnostik, (3) Evaluation der Verhaltensänderungen, (4) datenbasierte Entscheidungsfindung und (5) Intensivierung der Förderung bei höheren Bedarfen (Grosche & Volpe,



2013), bündelt *Multimo*-Kita Maßnahmen, die auf Ebene der Kinder, Eltern und pädagogischen Fachkräfte umgesetzt werden. Diese verfolgen das Ziel der Prävention von Lern- und Verhaltensproblemen sowie die Förderung der sozial-emotionalen Kompetenzen. Das Konzept beinhaltet zwei Förderstufen, die sich im Hinblick auf die Intensität der Förderung unterscheiden. Abbildung 1 gibt einen Überblick über die Maßnahmen, die das präventive mehrstufige, multimodale Konzept zur Förderung der emotionalen-sozialen Entwicklung von Vorschulkindern (*Multimo*-Kita) beinhaltet (Forschungsfrage 1).

**Abbildung 1:** Mehrstufiges, multimodales Präventionskonzept *Multimo*-Kita



### 3.2.1 *Multimo*-Kita Stufe 1

Stufe 1 sieht als universelle Maßnahme das Präventionsprogramm *Lubo aus dem All!* – *Vorschulalter* (Hillenbrand et al., 2016) für alle Kinder vor. Hierbei handelt es sich um ein Programm zur Förderung der sozialen und emotionalen Kompetenzen von Vorschulkindern. Charakteristisch ist die altersgerechte, methodisch-didaktische Gestaltung, die neben einigen kognitiven Elementen insbesondere auch erlebnisorientierte Spiele und Methoden umfasst. Die Ziele des Trainingsprogramms leiten sich aus dem Modell der sozial-kognitiven Informationsverarbeitung (SKI; Crick & Dodge, 1994; Lemerise & Arsenio, 2000) ab. Im Einzelnen werden die folgenden Kompetenzen mithilfe des Programms gezielt gefördert (1) Aufmerksamkeit, Wahrnehmung von Personen und sozialen Situationen, (2) Erkennen und Verstehen von Emotionen, (3) Emotionsregulation, (4) Strategien zum angemessenen Umgang mit Gefühlen, (5) Verhaltensregulation, Strategien für ein angemessenes Verhalten in sozialen Situationen. Ständiger Begleiter der Förderung ist die Identifikationsfigur Lubo, der als kleiner Außerirdischer auf die Hilfe der Kinder als Expert\*innen angewiesen ist und sich gemeinsam mit den Vorschulkindern auf den Schuleinstieg vorbereitet.

### 3.2.1.1 Wirksamkeit von Lubo aus dem All! – Vorschulalter

*Lubo aus dem All! – Vorschulalter* hat sich als wirksames Programm zur präventiven Förderung sozial-emotionaler Kompetenzen auf vorwiegend universeller Ebene erwiesen. Insgesamt lassen sich ein Anstieg sozial-emotionaler Kompetenzen sowie ein Rückgang von Verhaltensauffälligkeiten bei Vorschulkindern durch die Implementierung des Präventionsprogramms erkennen. Kinder, die von der Förderung profitierten, zeigten eine signifikante Steigerung sozial angemessener Verhaltensstrategien zur Bewältigung sozialer Probleme und Konflikte. Diese Fördererfolge ließen sich auch noch fünf Monate nach Abschluss des Programms feststellen, was auf nachhaltige Langzeiteffekte hindeutet (Hillenbrand et al., 2016). Erzieher\*innen schätzten zudem die Kinder mithilfe von Verhaltensscreenings ein. Zeigten sich aus Sicht von Erzieher\*innen direkt nach der Intervention noch keine signifikanten Effekte, was den Aufbau prosozialen Verhaltens und den Rückgang von Verhaltensproblemen anging, so ließen sich fünf Monate nach der Intervention signifikante mittlere Effekte im Zuwachs prosozialen Verhaltens ( $\beta = .37$ ) und ein Rückgang von Verhaltensproblemen ( $\beta = -.41$ ) mit einem signifikanten mittleren Effekt feststellen. Die Effekte der Kinder mit und ohne psychosozialen Entwicklungsrisiken waren vergleichbar, ebenso wurden keine geschlechtsspezifischen Unterschiede festgestellt (Schell et al., 2015).

### 3.2.1.2 Multimodalität der Stufe 1

Um den Aspekt der Multimodalität zu berücksichtigen, sieht Stufe 1 ebenfalls eine prozessbegleitende Qualifizierung der pädagogischen Fachkräfte, zu Inhalten der Lubo-Förderung sowie einen Abend für interessierte Eltern/ Sorgeberechtigte aller Vorschulkinder vor. Im Mittelpunkt dieses Abends steht die Förderung des Kindes durch die Erfüllung seiner psychischen Grundbedürfnisse wie Zuwendung, Struktur und Selbstwirksamkeitserleben (Grawe, 2002). Hierfür wird das Bild des *Hockermodells* (Ritschel et al., 2021) verwendet. Auf Grundlage des Modells werden konkrete Ansätze und Hilfestellungen zur Erfüllung dieser Grundbedürfnisse im Alltag anhand von achtsamkeitsbasierten Methoden (Bögels et al., 2014) und Strategien zum Verhaltensmanagement (Döpfner & Schürmann, 2017; Döpfner et al., 2019) vermittelt.

### 3.2.2 Multimo-Kita Stufe 2

Auf Stufe 2 wird auf Ebene der Erzieher\*innen das *Coaching für pädagogische Fachkräfte zur Förderung der Selbstregulation im Vorschulalter* (CopF; Hanisch et al., 2020) vorgehalten. Hierbei handelt es sich um eine Adaption des *Schulbasiertes Coaching bei Grundschulkindern mit expansivem Problemverhalten* (SCEP; Hanisch et al., 2018) für den Vorschulbereich. Das CopF-Coaching richtet sich vorrangig an pädagogische Fachkräfte und dient der Förderung der Selbstregulation im Vorschulalter, insbesondere bei Kindern mit externalisierendem Problemverhalten. Das 12-wöchige Coaching mit insgesamt sechs Coachingsitzungen besteht aus

einem Baukastensystem, dessen Inhalte sich an den individuellen Bedürfnissen von Kind und pädagogischer Fachkraft orientieren. Durch dieses hochindividualisierte und fallbezogene Vorgehen sollen pädagogische Fachkräfte im Umgang mit dem Problemverhalten gestärkt und fachliche Kompetenzen weiterentwickelt werden. Ausgangspunkt ist der Aufbau eines umfassenden Verständnisses über die Entstehung und Aufrechterhaltung des individuellen Problemverhaltens sowie spezifischer Interaktionsmuster zwischen pädagogischer Fachkraft und dem Kind. Ergänzend dazu stellt das Modell der psychischen Grundbedürfnisse nach Grawe (2002) eine weitere Grundlage dar. Durch das Konzept des *Hockermodells* (Ritschel et al., 2021) wird das Zusammenspiel der kindlichen, psychischen Grundbedürfnisse und deren Auswirkungen auf eine gesunde Entwicklung dargestellt. Die einzelnen Hockerbeine stehen dabei für die verschiedenen Möglichkeiten, mit denen Bezugspersonen (hier die pädagogischen Fachkräfte) das Kind bei der Erfüllung der Grundbedürfnisse unterstützen können (Ritschel et al., 2021). Darauf aufbauend und auf Basis einer individuellen und ganzheitlichen Betrachtung werden evidenzbasierte Maßnahmen zur Förderung der Selbstregulation ausgewählt und im Kita-Alltag implementiert.

#### 3.2.2.1 Wirksamkeit von *SCEP* und *CopF*

Die Wirksamkeit von *SCEP* wurde in einer zuvor durchgeführten Eigenwartekontrollgruppenstudie überprüft (Hanisch et al., 2020). Die Ergebnisse zeigten, dass sich sowohl Probleme bei der Aufmerksamkeit als auch regelwidriges Verhalten der teilnehmenden Schüler\*innen im Lehrkrafturteil signifikant und mit einer kleinen bis mittleren Effektstärke ( $d = 0.42 - 0,6$ ) verbesserten. Bezogen auf die gesamte Klasse konnte im Lehrkrafturteil ein signifikanter Zuwachs von mittlerer Effektstärke hinsichtlich der Sicherheit im Klassenumgang erreicht werden ( $d = 0.58$ ). Ebenfalls zeigte sich im Lehrkrafturteil eine Zunahme des Einsatzes positiver Erziehungsstrategien für die gesamte Klasse ( $d = 0.44$ ).

Die Evaluation des *CopF*-Coachings, als Adaption des *SCEP*-Coachings auf den Vorschulbereich, konnte aufgrund mangelnder Datenlage (durch die Corona-Pandemie) nicht abschließend durchgeführt werden.

#### 3.2.2.2 Multimodalität der Stufe 2

Auf Stufe 2 der Ebene der Eltern/ Sorgeberechtigten werden vorrangig den Eltern/ Sorgeberechtigten der Kinder mit externalisierenden Verhaltensproblemen eine Vertiefung der Inhalte aus dem Elternabend angeboten. Die Elterngruppen bestehen aus regelmäßigen Treffen (14-tägig) einer Projektmitarbeiterin (approbierte Kinder- und Jugendlichenpsychotherapeutin) mit bis zu acht Eltern. Die Teilnahme erfolgt auf freiwilliger Basis und erstreckt sich über fünf zweistündige Termine. Inhaltlich basieren die Elterngruppen auf dem evidenzbasierten Konzept *Präventionsprogramm für Expansives Problemverhalten (PEP)* (Plück et al., 2006) und dem Elterntraining für Eltern von Kindern mit affektiver Dysregulation (Ritschel et al., 2021).

### 3.2.2.3 Wirksamkeit von PEP

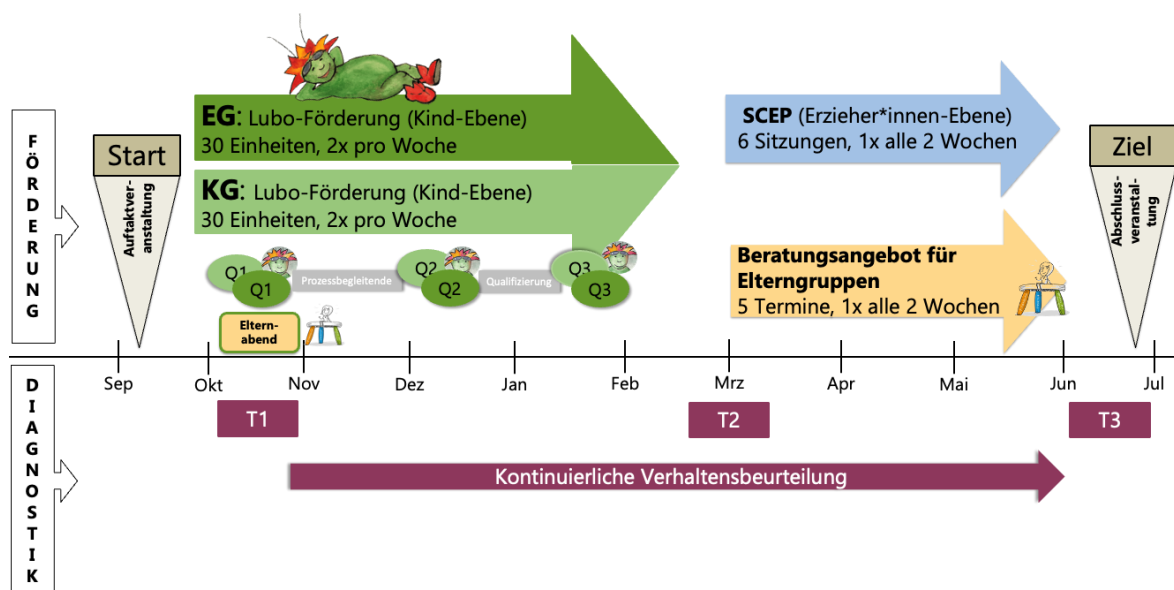
Das Programm konnte in einer randomisierten Kontrollgruppenstudie Verbesserungen hinsichtlich des elterlichen Erziehungsverhaltens und der Eltern-Kind-Interaktion sowie eine Verringerung des kindlichen Problemverhaltens nachweisen (Hanisch et al., 2006). Auch in einer Anwendungsstudie, die die Wirksamkeit von *PEP* in Frühförderzentren und Beratungsstellen untersuchte, berichteten die Teilnehmer\*innen von einer verbesserten Erziehungskompetenz und verringertem kindlichen Problemverhalten (Hautmann et al., 2008). Dabei zeigten sich die größten Effekte bei den Kindern mit stark ausgeprägtem externalisierendem Verhalten (Hautmann et al., 2010). Die Effekte blieben auch nach einem Jahr stabil (Hautmann et al., 2009).

## 3.3 Methodik

### 3.3.1 Studiendesign

Das Studiendesign von *Multimo-Kita* ist ein Experimental-Kontrollgruppendesign mit drei Messzeitpunkten (T1 bis T3). Die Studie umfasste keine gänzlich unbehandelte Kontrollgruppe, denn diese sollte die erste Stufe (*Luboförderung* und Elternabend) erhalten, die mehrstufige Förderung war ausschließlich für die Experimentalgruppe (Kitas in Mettmann) geplant. Abbildung 2 zeigt die beiden Stränge Förderung und Evaluation/ Diagnostik über den geplanten Projektzeitraum. Im Folgenden wird zunächst die Durchführung der Förderung beschrieben, anschließend die Darstellung der Evaluation-/ Diagnostikteils.

**Abbildung 2:** Experimental-Kontrollgruppen-Design für *Multimo-Kita*



*Anmerkung:* Q1-Q3 = Qualifizierungen der pädagogischen Fachkräfte für die Durchführung des *Luboprogramms*, SCEP/CopF = Coaching für pädagogische Fachkräfte zur Förderung der Selbstregulation im Vorschulalter, T1 = Messzeitpunkt 1, T2 = Messzeitpunkt 2, T3 = Messzeitpunkt 3.

### 3.3.2 Stichprobe

An der Studie nahmen 282 Vorschulkinder (52,7% männlich; 47,3% weiblich) aus insgesamt 17 Kindertagesstätten der Städte Ratingen und Monheim am Rhein ( $n = 5$ ) sowie aus dem Kölner Stadtgebiet ( $N = 12$ ) teil. Das mittlere Alter der Kinder betrug 4,98 Jahre ( $SD = 0,22$ ). Nach Einschätzung der pädagogischen Fachkräfte zeigten zu Beginn der Studie 79 Kinder (28 %) externalisierende Verhaltensprobleme im Kindergartenalltag, davon 65,6 % Jungen und 34,4 % Mädchen. Das Durchschnittsalter der Substichprobe war vergleichbar zur Altersverteilung der Gesamtstichprobe ( $M = 4,97$  Jahre;  $SD = 0,18$ ).

### 3.3.3 Erhebungsinstrumente

Im Folgenden werden die verschiedenen Erhebungsinstrumente beschrieben, die in den unterschiedlichen Teilstudien zum Einsatz kamen. Es handelt sich hierbei um fremdvalidierte Erhebungsinstrumente von hoher Testgüte.

#### 3.3.3.1 Intelligence and Development Scales

Zur Erhebung der sozial-emotionalen Kompetenzen vor (T1) und nach (T2) der *Luboförderung* wurde die gleichnamige Gesamtskala der *Intelligence and Development Scales (IDS-SEK, Grob et al., 2009)* mit den Vorschulkindern durchgeführt. Mithilfe von Fragen zu Bildern erfasst dieser standardisierte Test für den Altersbereich der 5- bis 10-Jährigen das kindliche Wissen zum Erkennen und zur Regulation von Emotionen, zum Verständnis sozialer Situationen sowie das Wissen, kompetent in sozialen Situationen handeln zu können.

#### 3.3.3.2 Verhaltensskalen für das Kindergartenalter

Die kindliche Verhaltensentwicklung vor (T1) und nach (T2) der *Luboförderung* wurde anhand des universellen Screeninginstruments *Verhaltensskalen für das Kindergartenalter (VSK; Koglin & Petermann, 2016)* erfasst. Die pädagogischen Fachkräfte beurteilten für jedes Kind insgesamt 49 Items zu Verhaltensproblemen und Verhaltensressourcen auf einer 4-stufigen Likertskala von (0 = „trifft nicht zu“ bis 3 = „trifft zu“). Verhaltensprobleme werden über die Skalen „Ängstlichkeit“, „Hyperaktivität und Unaufmerksamkeit“, „Aggressives Verhalten“ sowie „Emotionsdysregulation“ abgebildet. Die Verhaltensressourcen verteilen sich auf die drei Skalen „Soziale Kompetenz“, „Emotionswissen/ Empathie“ und „Selbstregulation“. Darüber hinaus können eine „Gesamt-Problemskala“ und eine „Gesamt-Ressourcenskala“ ermittelt werden, die eine breite Einschätzung der Verhaltensprobleme bzw. -ressourcen erlauben. Um insbesondere diejenigen Kinder zu identifizieren, die vor der *Luboförderung* (T1) vorwiegend externalisierendes Problemverhalten zeigten, wurden T-Werte ermittelt. Lag der T-Wert der Skala „Gesamt-Problemskala“ eines Kindes  $\geq 60$ , zählte das Kind zur Gruppe „Vorschulkinder mit

externalisierenden Verhaltensproblemen vor der *Luboförderung*“. Für diese Kinder wurde die *Direkte Verhaltensbeurteilung* durchgeführt.

### 3.3.3.3 Direkte Verhaltensbeurteilung

Die *Direkte Verhaltensbeurteilung* (*DVB*; Casale et al., 2019; Huber & Rietz, 2015) ist ein verlaufdiagnostisches Instrument, dient der Erfassung kindlichen Verhaltens über einen bestimmten Zeitraum und kann dadurch die Wirkung einer Förderung (hier *Lubo*) abbilden. *DVB* ist eine Kombination aus einer Verhaltensbeurteilung mittels Ratingskala und einer direkten systematischen Verhaltensbeobachtung (Huber & Rietz, 2015). Aufgrund ihrer Ökonomie und Flexibilität eignet sich die Methode *DVB* für die Erfassung engmaschiger Verhaltensverläufe im Rahmen quantitativer Einzelfallstudien (Casale et al., 2017). Besonders bewährt hat sich *DVB* zur Einschätzung störender Verhaltensweisen von Kindern und Jugendlichen (Spilles & Hagen, 2019).

### 3.3.4 Implementation des Konzeptes

Im September 2019 bildete eine Auftaktveranstaltung mit den pädagogischen Fachkräften aller teilnehmenden Kitas des Kreises Mettmann sowie (politischen) Vertreter\*innen der Kreis- und städtischen Leitungsebenen den Start des Projekts. Der Zeitraum der *Luboförderung* auf Stufe 1 erstreckte sich von November 2019 bis März 2020. In jeder Kita wurde die Förderung mit einer Gruppe von maximal 12 Vorschulkindern durchgeführt. Waren mehr als 12 Vorschulkinder in einer Einrichtung, wurde eine weitere *Lubogruppe* gebildet und erhielt ebenfalls die Förderung. Die Durchführung über insgesamt 30 Einheiten fand i.d.R. zweimal wöchentlich über eine Dauer von ca. 60 Minuten in den Räumlichkeiten der Einrichtung statt. In allen Kitas führten Tandems, bestehend aus einer pädagogischen Fachkraft der jeweiligen Einrichtung und einer/ einem Studierenden des Lehramts für sonderpädagogischen Förderung der Universität zu Köln das *Lubo*-Programm durch. Anhand von drei prozessbegleitenden Qualifizierungs- und Fortbildungsangeboten, geleitet von Projektmitarbeitenden der Universität zu Köln, wurden die Studierenden sowie die pädagogischen Fachkräfte auf die Implementation und Evaluation des Förderprogramms vorbereitet und unterstützt. Die Qualifizierungstermine für die pädagogischen Fachkräfte fanden statt im

- Oktober, 2019: *Lubo*-Qualifizierung Bausteine 1 & 2
- Dezember, 2019: *Lubo*-Qualifizierung Baustein 3
- Januar, 2020: *Lubo*-Qualifizierung Baustein 4

Zusätzlich erfolgte in jeder Kita ein Abend für die Eltern/ Sorgeberechtigten der Vorschulkinder zu Erziehungsfragen, der von Projektmitarbeitenden geleitet wurde.

### 3.3.5 Stopp der Implementation und Durchführung

Mit dem Einsetzen der Corona-Pandemie kam es ab März 2020 unerwarteterweise zu landesweiten Kitaschließungen. Die Maßnahmen auf Stufe 1 (*Lubo aus dem All! – Vorschulalter*, prozessbegleitende *Lubo*-Qualifizierungen für die durchführenden Erzieher\*innen und ein Elternabend pro Kita) konnten somit noch nahezu vollständig durchgeführt werden. Pandemiebedingt konnte die Förderstufe 2 (*CopF*-Coaching und Elterngruppen) nicht wie geplant umgesetzt werden. Das *CopF*-Coaching wurde dennoch über eine digitale Kommunikationsplattform mit zwei Erzieher\*innen, in verkürzter Form, durchgeführt. Zudem erhielten alle teilnehmenden Kitas ein Arbeitsbuch zur selbstständigen Anwendung und Durchführung der Inhalte des *CopF*-Coachings. Begleitend zur selbstständigen Anwendung der Materialien wurden, von Seiten des Projektteams, individuelle Möglichkeiten zur Unterstützung bei der Durchführung angeboten. Als angepasstes Angebot auf Ebene der Eltern wurde ebenfalls ein Arbeitsbuch entwickelt, welches die wesentlichen Inhalte der geplanten Elterngruppe, in Form von Informationen und Übungsanregungen, beinhaltete. Die Arbeitsbücher wurden den Kitas zur Weitergabe an die Eltern ausgehändigt. Die Evaluation des *CopF*-Coachings sowie der Elterngruppen stellten, neben der Förderung auf Stufe 1, den zweiten großen Teilbereich des Projekts *Multimo*-Kita dar. Aufgrund der genannten Corona-Einschränkungen konnte auch dieser Teil nicht wie geplant (siehe Abbildung 2) durchgeführt werden.

### 3.3.6 Aktualisierte Forschungsfragen

Aufgrund der veränderten, pandemiebedingten Studienbedingungen im Kitajahr 2019/2020, konnten die ursprünglichen Fragestellungen nicht beantwortet werden. Mithilfe der vorliegenden Daten von a) vor der *Luboförderung* (T1), b) während und nach der *Luboförderung* (T2) werden daher nachfolgend diese Forschungsfragen untersucht:

F1\_neu: Führt die Durchführung von *Lubo aus dem All! – Vorschulalter* zu einer Verbesserung sozial-emotionaler Kompetenzen von Vorschulkindern mit und ohne externalisierender Verhaltensprobleme?

F2\_neu: Führt die Durchführung von *Lubo aus dem All! – Vorschulalter* zu einer Reduktion externalisierender Verhaltensprobleme von Vorschulkindern?

F3\_neu: Führt die Durchführung von *Lubo aus dem All! – Vorschulalter* im zeitlichen Verlauf zu einer Reduktion aggressiven Verhaltens bei Vorschulkindern mit externalisierenden Verhaltensproblemen?

### 3.3.7 Durchführung

Um Aussagen über die sozial-emotionale Kompetenzentwicklung und Verhaltensentwicklung der Vorschulkinder unmittelbar vor (T1) sowie unmittelbar nach (T2) der *Luboförderung* treffen zu können, wurde nach erfolgtem Einverständnis der Eltern/ Sorgeberechtigten und der Vorschulkinder mit allen Kindern ein Fragebogeninterview mit dem Instrument *Intelligence and Development Scales (IDS-SEK; Grob et al., 2009)* durchgeführt. In einem ungestörten Raum der Kita führten jeweils ein\*e Lehramtsstudierende\*r der Universität zu Köln das Fragebogeninterview in einer 1:1-Situation mit einem Vorschulkind durch. Parallel dazu füllten die Bezugserzieher\*innen für jedes Kind das Screening *Verhaltensskalen für das Kindergartenalter (VSK; Koglin & Petermann, 2016)* aus, bei dem sie die Verhaltensressourcen und die Verhaltensprobleme für jedes Vorschulkind beurteilten. Mithilfe der Screening-Ergebnisse zu T1 wurden drei Kinder pro Kitagruppe mit vorwiegend externalisierenden Verhaltensproblemen identifiziert. Das Verhalten dieser Kinder wurde während des gesamten Zeitraums der *Luboförderung*, täglich durch die *Direkten Verhaltensbeurteilungen (DVB; Casale et al., 2019; Huber & Rietz, 2015)* von der\*dem jeweiligen Bezugserzieher\*in beurteilt. Für die Beurteilung war die Intensität des *aggressiven Verhaltens* relevant, welches das Kind in der ersten Hälfte des Kitatages zeigte (zwischen Ankunft in der Kitagruppe bis Mittag). Die Single-Item-Scale *Aggressives Verhalten* orientierte sich dabei an der gleichnamigen problemorientierten Skala der VSK und wurde operationalisiert über: *Zerstörung von Gegenständen, Grenzen ausreizen, häufiges Lügen, Schlagen oder Beschimpfen Gleichaltriger, konfliktbehaftetes Spielverhalten (nicht mit-spielen lassen und Spielsachen wegnehmen), Kneifen, Provokationen und verbale Aggression*. Die Aufgabe der pädagogischen Fachkräfte war es, die Intensität des kindlichen aggressiven Verhaltens täglich (i.d.R. nach dem Mittagessen) auf einer 11-stufigen Skala (0 = keine Ausprägung bis 10 = starke Ausprägung) einzuschätzen. Die Einschätzung erfolgte sowohl in dem Zeitraum drei Wochen vor Beginn der *Luboförderung* (Phase A) als auch über den gesamten Zeitraum der *Luboförderung* (Phase B). War die verantwortliche pädagogische Fachkraft oder das Kind an einem Tag nicht anwesend, wurde dies als fehlender Datenpunkt vermerkt.

## 3.4 Ergebnisse und Interpretation

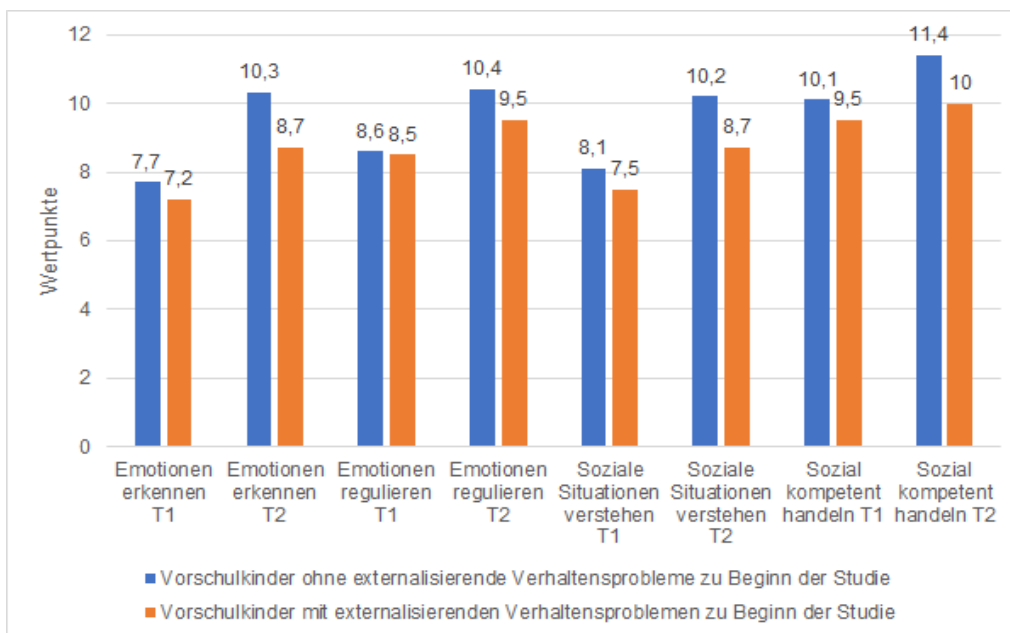
### 3.4.1 Steigerung sozial-emotionaler Kompetenzen (F1-neu)

Abbildung 3 zeigt die Befunde hinsichtlich der kindlichen sozial-emotionalen Kompetenzentwicklung vor (T1) und nach (T2) der *Luboförderung* (dabei stehen höhere Wertpunkte für höhere Kompetenzen). Nahezu für alle Vorschulkinder lässt sich ein Zuwachs an Wissen und Kompetenzen nach der Teilnahme an der *Luboförderung* feststellen. Sowohl die Kinder, die



zu Beginn der Studie keine externalisierenden Verhaltensprobleme zeigten als auch diejenigen mit externalisierenden Verhaltensproblemen, konnten ihre Strategien zur Emotionserkennung und -regulation, zum Verstehen sozialer Situationen und zum sozial kompetenten Handeln insgesamt erweitern. Während jene Kinder mit externalisierenden Verhaltensproblemen um ca. einen Wertpunkt ihre Kompetenzen erweiterten, profitierten Kinder ohne externalisierenden Verhaltensprobleme noch etwas stärker (um ca. 2 Wertpunkte). Nach der *Luboförderung* lagen im Mittel alle Kinder im durchschnittlichen Kompetenzbereich (Wertpunkte 8 – 12).

**Abbildung 3:** Sozial-emotionale Kompetenzentwicklung (IDS-SEK) von Vorschulkindern vor (T1) und nach (T2) der *Luboförderung*

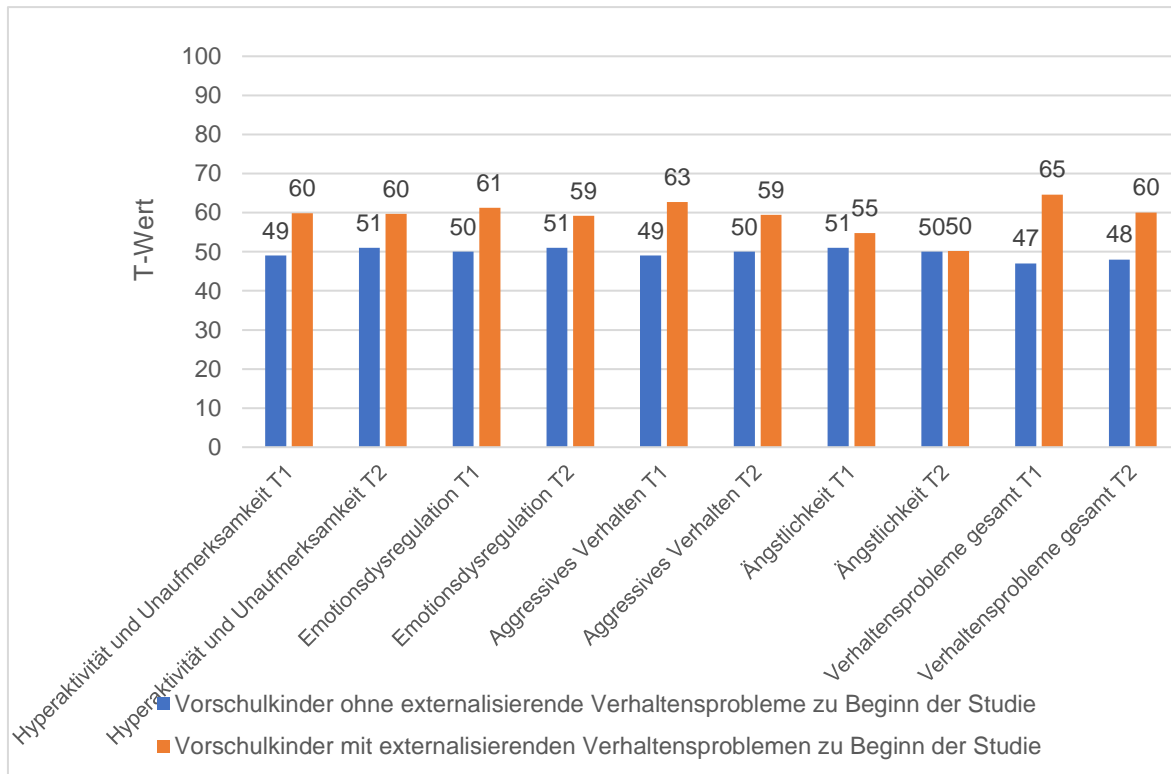


### 3.4.2 Reduktion externalisierender Verhaltensprobleme (F2-neu)

Abbildung 4 zeigt die Entwicklung der Verhaltensprobleme von Vorschulkindern vor und nach der *Luboförderung*. Höhere Werte bedeuten stärkere Verhaltensprobleme. Der Durchschnittsbereich der mittleren T-Werte liegt zwischen 40 und 60 (1 Standardabweichung über und unter dem Mittelwert von 50). Insgesamt lassen die Ergebnisse erkennen, dass Kinder, die zu Beginn der Studie externalisierende Verhaltensprobleme zeigten, sowohl vor als auch nach der *Luboförderung* höhere Verhaltensprobleme aufweisen als ihre Peers ohne externalisierende Verhaltensprobleme. Eine Ausnahme bildet die von T1 zu T2 stagnierende Skala „Ängstlichkeit“. Bei Kindern mit externalisierenden Verhaltensproblemen ist eine deutlich sinkende Tendenz im Problemverhalten über die Zeit zu erkennen: im Mittel können die Kinder aus Sicht ihrer Bezugspädagog\*innen ihre Emotionen besser angemessen regulieren, sie verhalten sich weniger aggressiv und zeigen weniger ängstliches Verhalten. Im Hinblick auf die Skala „Unaufmerksamkeit und Hyperaktivität“ stagniert der Wert von T1 zu T2. Zusammengefasst ergeben diese Skalen einen verrechneten Gesamtproblemwert. Von T1 zu T2 zeigt sich, dass vor allem Kinder mit externalisierenden Verhaltensproblemen weniger Verhaltensprobleme

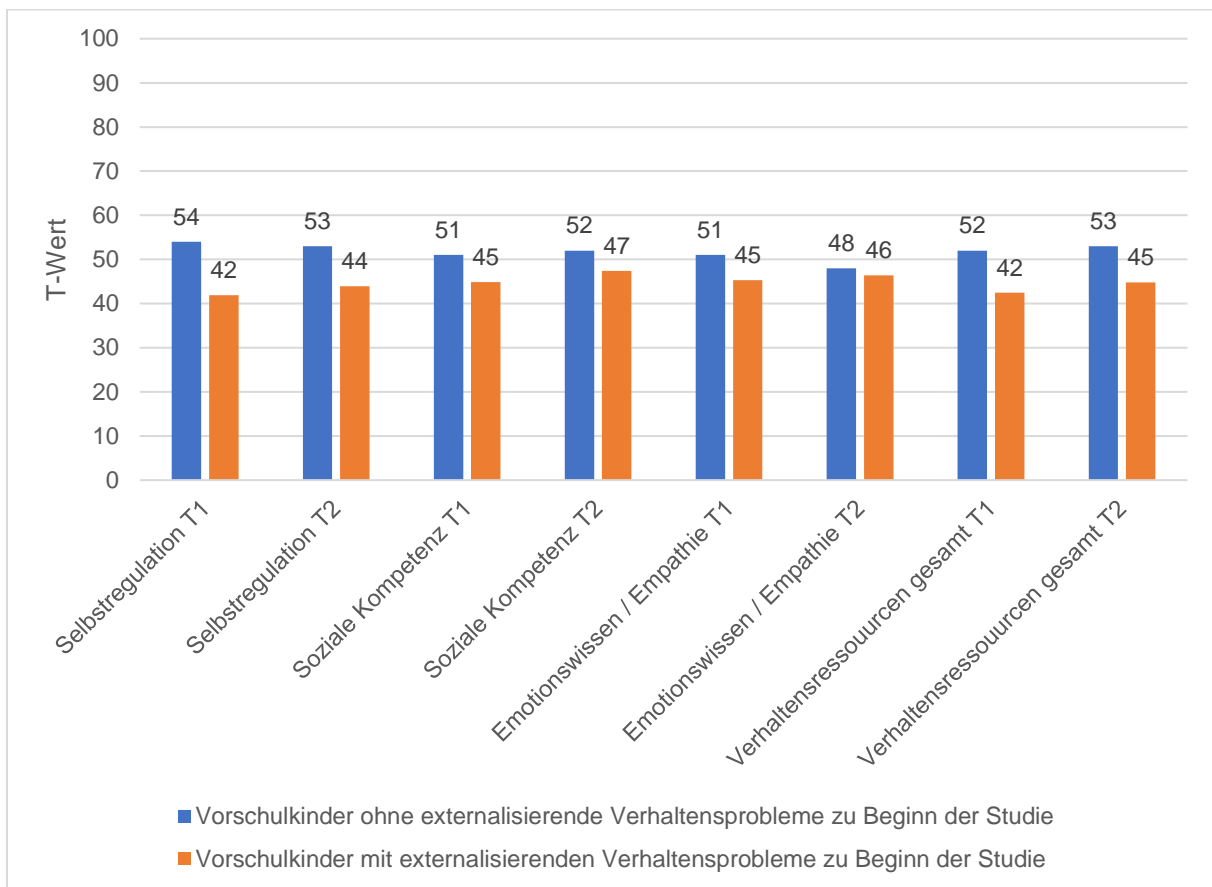
zeigen. Nach Einschätzung der Bezugspädagog\*innen nehmen diese bei Kindern ohne Verhaltensprobleme von T1 zu T2 um einen Wertpunkt zu, was insgesamt bei dieser Subgruppe für einen leichten Zuwachs an Verhaltensproblemen über die Zeit spricht aber immer noch einem unauffälligen Wert entspricht.

**Abbildung 4:** Verhaltensprobleme (VSK) von Vorschulkindern vor (T1) und nach (T2) der Luboförderung



Zusätzlich zu den Verhaltensproblemen der Vorschul Kinder schauten wir uns die Entwicklung der Verhaltensressourcen über die Zeit an (Abbildung 5). Je höher der T-Wert, desto größer sind die Verhaltensressourcen der Kinder. Der durchschnittliche Bereich liegt ebenfalls bei einem T-Wert von 40 – 60 (1 Standardabweichung über und unter dem Mittelwert 50). Insgesamt zeigen Kinder ohne externalisierende Verhaltensprobleme durchgängig höhere Verhaltensressourcen als ihre Peers mit externalisierenden Verhaltensproblemen. Vergleicht man die Anstiege von vor und nach der *Luboförderung* beider Kindergruppen, dann zeigt sich ein höherer Zuwachs bei den Kindern mit externalisierenden Verhaltensproblemen in allen Subskalen: die Vorschul Kinder mit externalisierenden Verhaltensproblemen zu Beginn der Studie zeigen nach der *Luboförderung* ein verbessertes Verhalten hinsichtlich ihrer Selbstregulation, sozial-kompetenteres Verhalten und sind emphatischer im Vergleich zu vor der *Luboförderung*. In den beiden Subskalen „Emotionswissen/ Empathie“ sowie „Selbstregulation“ reduzieren sich die Werte bei Kindern ohne externalisierende Verhaltensprobleme leicht, sie liegen jedoch weiterhin über dem Mittelwert ihrer Gleichaltrigen mit externalisierenden Verhaltensproblemen.

**Abbildung 5:** Verhaltensressourcen (VSK) von Vorschulkindern vor (T1) und nach (T2) der Lubo-förderung



### 3.4.3 Reduktion aggressiven Verhaltens (F3-neu)

Die DVB soll Aufschluss über den Fördererfolg einzelner Vorschulkindern mit externalisierenden Verhaltensproblemen geben. Als Vergleichswerte bzw. gezeigtes Ausgangsverhalten dient die Baseline. Von den ursprünglich geplanten 15 - 20 Messzeitpunkten in der Phase vor der Luboförderung (A-Phase) lagen bei nur N = 13 Kindern zwischen 5 und 11 Datenpunkten vor. Weist eine A-Phase nur wenige Messzeitpunkte auf oder gibt es bereits einen ansteigenden oder abfallenden Trend, ist diese in der Regel wenig aussagekräftig. Vor dem Hintergrund einer Studie von Chafouleas et al. (2010) können aber auch wenige Messzeitpunkte u.U. ausreichen, reliable Ergebnisse zu erzielen, wenn die beurteilende Person die Kinder gut kennt. Das ist in vorliegender Studie erfüllt da die Einschätzung des Verhaltens durch die Bezugserzieher\*innen der jeweiligen Kinder vorgenommen wurde.

Aufgrund der geringen Datenlage in der A-Phase wird bei der visuellen Inspektion ein Trend innerhalb dieser Phase nicht berücksichtigt und vorrangig der Trend während der Förderphase (B-Phase) analysiert sowie auf die Niveauunterschiede zwischen beiden Phasen eingegangen. Zu diesem Zweck wird das Effektmaß *Nonoverlap of all pairs (NAP)* angegeben, das den paarweisen Vergleich aller Datenpunkte aus A- und B-Phase ermittelt und so die Effektivität der Intervention misst. Zur Interpretation des NAP-Werts gilt ein Wert zwischen bis 65 als

schwacher Effekt, 66 - 92 als mittlerer Effekt und ab 93 und höher als starker Effekt (Parker & Vannest, 2009). Da in der vorliegenden Kitastudie von dem Rückgang aggressiver Verhaltensweisen durch die Luboförderung ausgegangen wird, handelt es sich bei einer Abnahme der Scoringwerte (aggressive Verhaltensweisen werden weniger) um einen positiven Trend in der B-Phase. Ein negativer Trend hingegen zeichnet sich durch die Zunahme dieser Werte aus (aggressive Verhaltensweise werden mehr). Die eingezeichneten Linien innerhalb der Diagramme bilden den Trend (blau) und den Mittelwert (rot) der jeweiligen Phase ab.

#### *3.4.4 Analyse der 13 Einzelfälle*

Die Visuelle Inspektion der 13 Einzelfälle ergibt ein insgesamt heterogenes Bild. Die Einzelfälle lassen sich zu vier Gruppen kategorisieren, zu denen im Anschluss je ein Fall exemplarisch dargestellt wird:

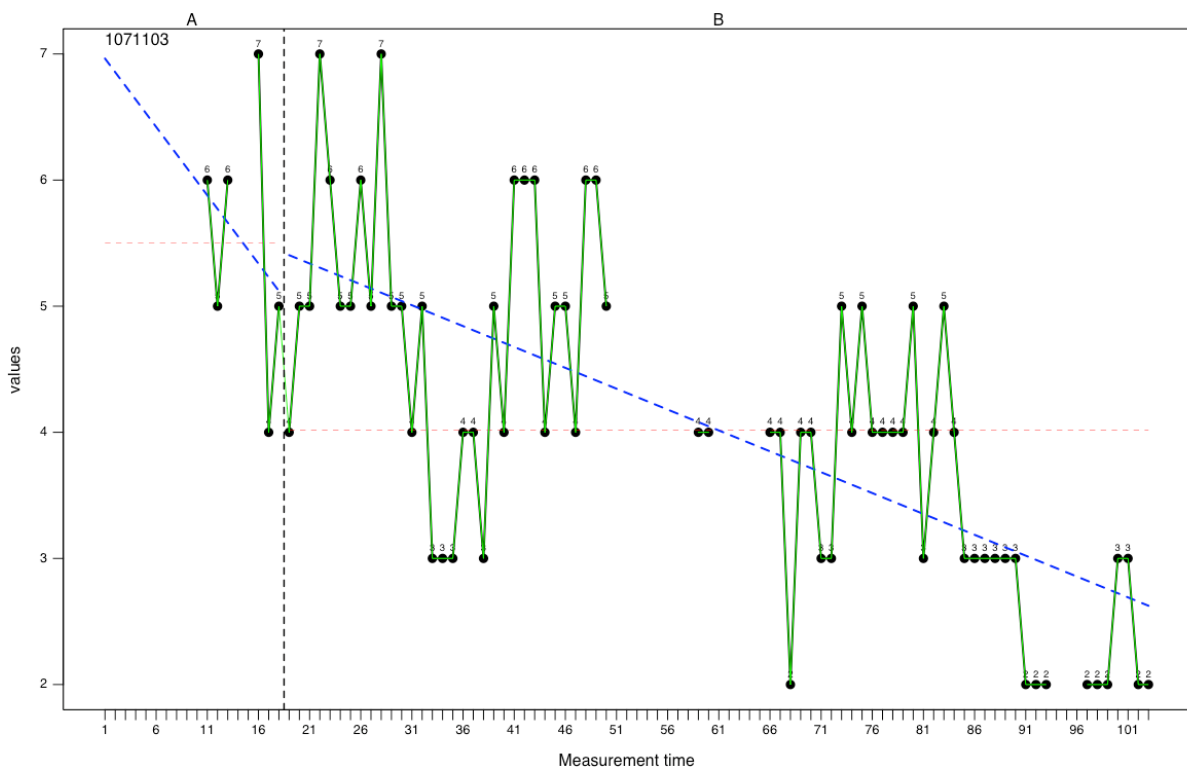
- (1) Positiver Trend in der B-Phase und positiver Niveauunterschied
- (2) Positiver Trend in der B-Phase und negativer Niveauunterschied
- (3) Negativer Trend in der B-Phase und positiver Niveauunterschied
- (4) Negativer Trend in der B-Phase und negativer Niveauunterschied

Ein positiver Niveauunterschied bedeutet, dass der Mittelwert der Interventionsphase niedriger ist als der Mittelwert der Phase A und das aggressive Verhalten insgesamt zurückging. Ein negativer Niveauunterschied bedeutet hingegen, dass der Mittelwert der Interventionsphase über dem der Phase A liegt und das aggressive Verhalten über die Zeit hinweg zunahm. Alle dargestellten Fälle weisen ungefähr bei Messzeitpunkt (Tag) 50 eine größere Lücke an Datenpunkten auf. Hierbei handelt es sich um die Weihnachtsferien, in denen keine Betreuung stattfand. Weitere fehlende Datenpunkte sind auf das Fehlen des Kindes oder der beurteilenden pädagogischen Fachkraft zurückzuführen.

##### *3.4.4.1 Positiver Trend in der B-Phase und positiver Niveauunterschied (1)*

N = 5 Einzelfälle zeichnen sich durch einen positiven Trend während der Förderphase mit einem zeitgleich positiven Niveauunterschied zwischen der A- und B-Phase aus. Fall 1071103 zeigt zu Beginn der Förderung noch recht ausgeprägte aggressive Verhaltensweisen, im zeitlichen Verlauf der Förderung geht das aggressive Verhalten zurück (Abbildung 6). Die Berechnung des NAP ergibt einen Wert von 80,43 und entspricht damit einem mittleren Effekt. Dieses Kind scheint von der Förderung profitiert zu haben.

**Abbildung 6:** Beispielkind Kategorie 1 – Positiver Trend in der B-Phase und positiver Niveauunterschied

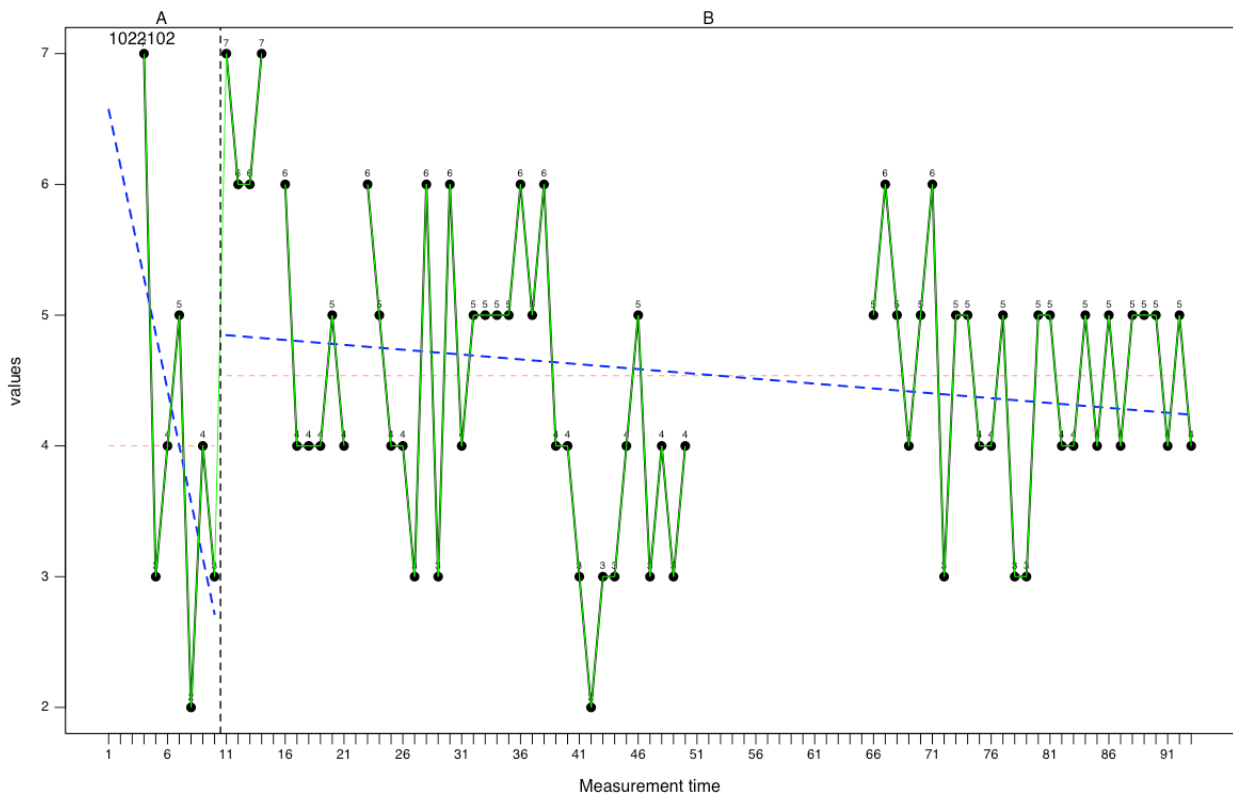


Anmerkung: A = Baseline-Phase, B= Interventionsphase, values = Intensität des Aggressiven Verhaltens (0-10), blaue Linie= Trend, rote Linie= Mittelwert der erzielten Werte innerhalb der Phase, Measurement Time = Messzeitpunkte

### 3.4.4.2 Positiver Trend in der B-Phase und negativer Niveauunterschied (2)

N = 2 Einzelfälle haben einen positiven Trend in der B-Phase bei einer höheren Verhaltensausprägung als in der A-Phase. Bei Fall 1022102 (Abbildung 7) steigt der Mittelwert von 4,0 auf 4,55 an. Das durchschnittliche aggressive Verhalten liegt nach Einschätzung der pädagogischen Fachkraft im Zeitraum der Interventionsphase damit höher als in der A-Phase, dennoch werden die aggressiven Verhaltensweisen etwa gegen Hälfte der Interventionszeit weniger. Für diesen Fall ergibt sich ein NAP von 35,39, was keinen Interventionseffekt darstellt. Die *Luboförderung* hat bei diesem Kind demnach keinen bedeutsamen Einfluss auf die Reduktion des aggressiven Verhaltens.

**Abbildung 7: Beispielkind Kategorie 2 – Positiver Trend in der B-Phase und positiver Niveauunterschied**

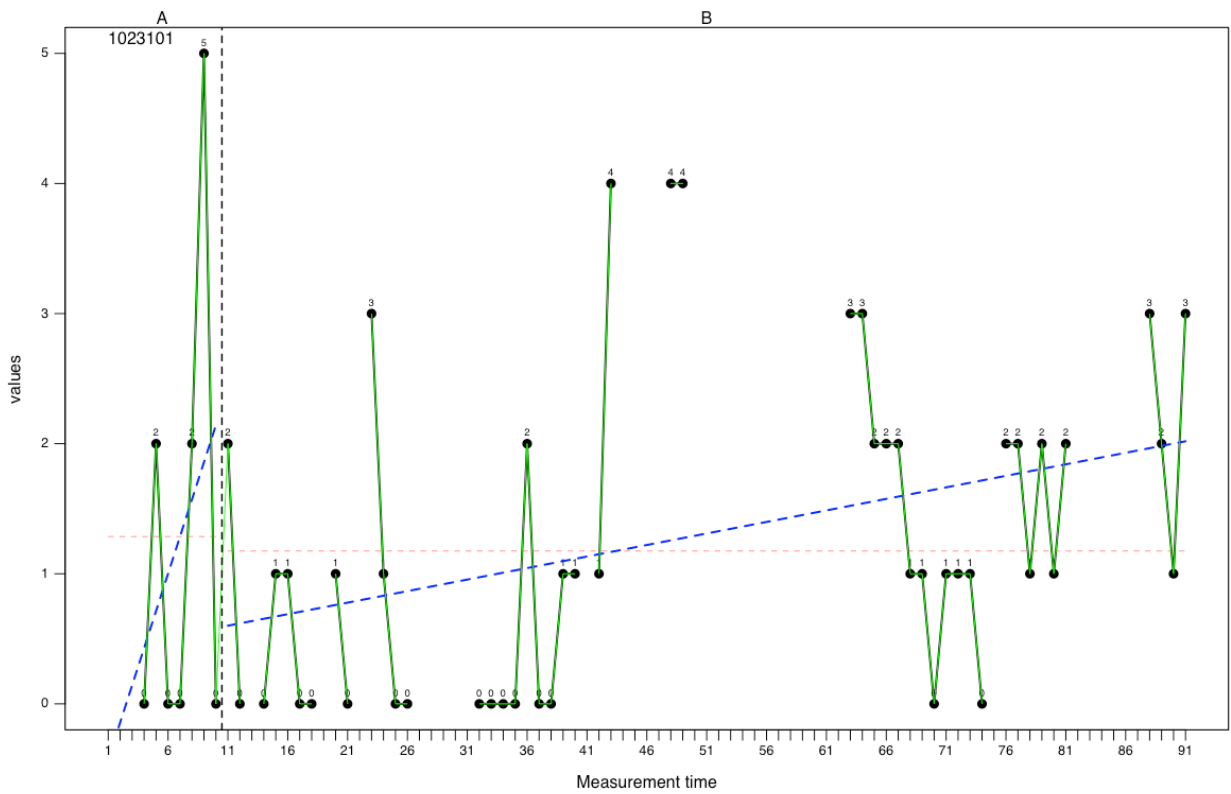


*Anmerkung:* A = Baseline-Phase, B= Interventionsphase, values = Intensität des Aggressiven Verhaltens (0-10), blaue Linie= Trend, rote Linie= Mittelwert der erzielten Werte innerhalb der Phase, Measurement Time = Messzeitpunkte

### 3.4.4.3 Negativer Trend in der B-Phase und positiver Niveauunterschied (3)

N = 3 Einzelfälle weisen einen negativen Trend in der Förderphase und einen positiven Niveauunterschied auf. Bei Fall 1023101 schwanken die Werte zwischen 0 und 4 mit einer Ausnahme in der A-Phase mit dem Scoringwert 5. Insgesamt liegen die aggressiven Verhaltensweisen nach Einschätzung der pädagogischen Fachkraft damit auf einem recht niedrigen Niveau. Der Mittelwert sank von 1,39 auf 1,29, was für einen minimalen Niveauunterschied bzw. Rückgang aggressiver Verhaltensweisen spricht. Im zeitlichen Verlauf nahm die Ausprägung aggressiver Verhaltensweisen aber zu (negativer Trend). Die Berechnung des NAP ergibt einen Interventionseffekt von 44,05, was keinem Effekt entspricht (Abbildung 8).

**Abbildung 8:** Beispielkind Kategorie 3 – Negativer Trend in der B-Phase und positiver Niveauunterschied

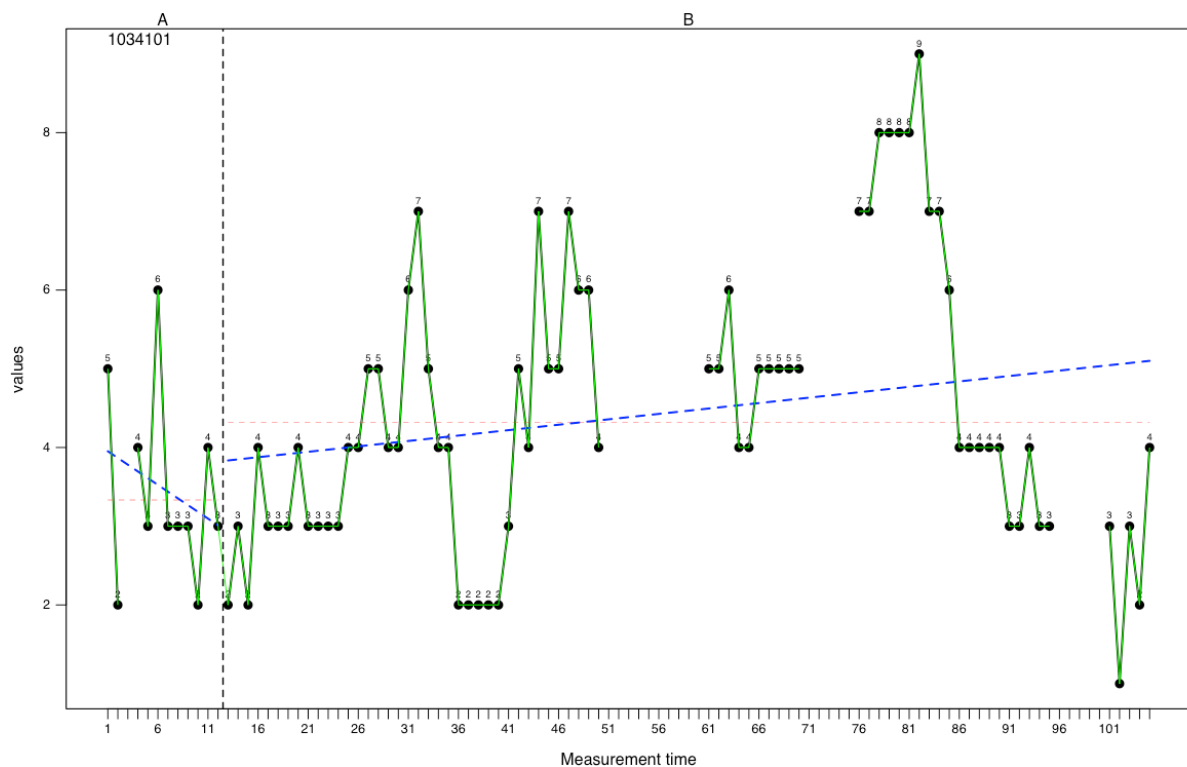


*Anmerkung:* A = Baseline-Phase, B= Interventionsphase, values = Intensität des Aggressiven Verhaltens (0-10), blaue Linie= Trend, rote Linie= Mittelwert der erzielten Werte innerhalb der Phase, Measurement Time = Messzeitpunkte

### 3.4.4.4 Positiver Trend in der B-Phase und negativer Niveauunterschied (4)

Insgesamt weisen N = 3 Einzelfälle einen negativen Trend in der Förderphase und einen negativen Niveauunterschied auf. Die aggressiven Verhaltensweisen nehmen im Laufe der *Luboförderung* zu. Bei Fall 1034101 schwanken die Werte zwischen 1 und 9, wobei der Mittelwert von 3,45 auf 4,42 stieg. Trotz steigender Tendenz befinden sich die Scoringwerte des aggressiven Verhaltens zum Ende der Förderung wieder auf einem ähnlichen Niveau wie zu Beginn der Förderung. Der NAP liegt für dieses Kind bei 33.31 und entspricht damit keinem Interventionseffekt (Abbildung 9).

**Abbildung 9:** Beispielkind Kategorie 4 – Negativer Trend in der B-Phase und negativer Niveauunterschied



*Anmerkung:* A = Baseline-Phase, B= Interventionsphase, values = Intensität des Aggressiven Verhaltens (0-10), blaue Linie= Trend, rote Linie= Mittelwert der erzielten Werte innerhalb der Phase, Measurement Time = Messzeitpunkte



## 4 Teilprojekt 2: *Multimo*-Schule

Im Folgenden wird das Teilprojekt *Multimo*-Schule vorgestellt, welches in Bezug auf einige Konzepten und Theorien an das Konzept *Multimo*-Kita anschließt (Teilprojekt 1). Das Konzept ähnelt diesem sehr stark und sieht ebenfalls eine gestufte Förderung auf drei Ebenen vor. Der Ansatz basiert auf dem Modell des SWPBS (School-Wide Positive Behavior Support; Freeman et al., 2006) und umfasst drei Stufen:

Stufe 1 - Universelle Förderung: Auf der ersten Stufe wird das Good Behavior Game (GBG; Barrish et al., 1969) eingesetzt. Es stellt eine Intervention zur Förderung angemessenen Verhaltens und zur Unterbindung unerwünschter Verhaltensweisen dar. Die Klasse wird hierzu in Teams aufgeteilt, die sich an zuvor aufgestellte Verhaltensregeln halten müssen. Regelverstöße führen zu Fouls für das Team, und das Team mit den wenigsten Fouls gewinnt eine Belohnung. Metaanalysen zeigen, dass GBG störendes Verhalten reduziert und positives Verhalten fördert (Chaffee et al., 2017; Wiskow et al., 2018).

Stufe 2 - Selektive Förderung: Bei Kindern, die zusätzlichen Förderbedarf zeigen und von der ersten Stufe nicht wie gewünscht profitieren, wird die Daily Behavior Report Card (DBRC; Volpe et al., 2013) eingesetzt. Hierbei werden spezifische Verhaltensziele festgelegt und das Verhalten der Schüler\*innen täglich bewertet. Die jeweiligen Eltern erhalten ebenfalls eine Fortbildung in positiven Erziehungsmethoden. Diese Stufe ist für ca. 15% der Schüler\*innen gedacht.

Stufe 3 - Indizierte Förderung: Wenn ein Kind nicht wie erhofft auf die DBRC reagiert, kommt das Schulbasierte Coaching bei Kindern mit expansivem Verhalten (*SCEP*; Hanisch et al., 2018) auf der dritten Förderstufe zum Einsatz. Dieses Coaching umfasst sechs bis acht Sitzungen und konzentriert sich auf die Verbesserung der Interaktion zwischen Lehrkraft und Schüler\*in sowie die Förderung der Selbstregulation des Kindes. Parallel dazu erhalten die Eltern eine angepasste Fortbildung mit erweiterten Inhalten.

Insgesamt zielt *Multimo*-Schule demnach darauf ab, die schulischen Herausforderungen bei externalisierendem Problemverhalten zu bewältigen, die Lehrbelastung zu reduzieren und die Chancengleichheit von Schüler\*innen mit Förderbedarf zu verbessern. Das Konzept ergänzt das Konzept zu *Multimo*-Kita dementsprechend und kann als Fortführung dessen angesehen werden.

### 4.1 Forschungsfragen

Alle eingesetzten schulischen Interventionen sind evidenzbasiert, was bedeutet, dass die Wirkung jeder einzelnen Maßnahme im schulischen Kontext bereits bestätigt wurde. Für die Entwicklung einer übergeordneten Fragestellung war somit nicht jede einzelne Maßnahme und

die Umsetzung dieser entscheidend, vielmehr war relevant, ob das eingesetzte Förderkonzept praktikabel ist und welchen globalen Effekt die Förderung erzielt. Die Fragestellungen lauten somit:

#### *4.1.1 Wirksamkeit und Umsetzung des Förderansatzes Multimo-Schule (A)*

A1) Inwiefern sind die verschiedenen Stufen des Förderansatzes *Multimo*-Schule dazu in der Lage, externalisierendes Problemerhalten von Schüler\*innen zu reduzieren?

A2) Welche Veränderungen nehmen Lehrkräfte wahr, und worauf führen sie mögliche Wirk- und Veränderungsprozesse innerhalb des *SCEP*-Coachings zurück?

#### *4.1.2 Implementationsforschung deutscher mehrstufiger Fördersysteme (B)*

B1) Welche Faktoren sind förderlich für die Implementation des gestuften Förderansatzes *Multimo*-Schule in der inklusiven Grundschule aus Sicht der Lehrkräfte?

B2) Welche Faktoren sind hinderlich für die Implementation des gestuften Förderansatzes *Multimo*-Schule in der inklusiven Grundschule aus Sicht der Lehrkräfte?

Zur Untersuchung unterschiedlicher Wirkebenen der hochindividualisierten, indizierten Ebene (3. Stufe) des *SCEP*-Einzelcoachings sollen neben subjektiv erlebten Veränderungen, aus Sicht der Lehrkräfte, auch allgemeine Wirkprozesse, zur Realisierung der wahrgenommenen Effekte (Grawe, 2005), durch folgende weitere Fragestellungen untersucht werden:

#### *4.1.3 Detaillierte Untersuchung der indizierten Stufe hinsichtlich Wirkfaktoren (C)*

C1) Wie erleben die teilnehmenden Lehrkräfte das schulbasierte Coaching zum Umgang mit externalisierendem Problemverhalten?

C2) Welche Veränderungen auf Zielkind- und Lehrkräfteebene werden von den Lehrkräften wahrgenommen?

C3) Worauf führen sie diese möglichen Wirk- und Veränderungsprozesse innerhalb des *SCEP*-Coachings zurück?

## **4.2 Methodik**

Das Teilprojekt gliedert sich aufgrund der unterschiedlichen Fragestellungen in unterschiedliche Unterprojekte auf, die im Folgenden kurz hinsichtlich der zugrundeliegenden Methodik erläutert werden.

#### *4.2.1 Die experimentelle Einzelfallstudie (A)*

Zunächst wurde eine experimentelle Einzelfallstudie durchgeführt, um die Wirksamkeit der Interventionen auf Ebene der Schüler\*innen zur Förderung von Schüler\*innen mit auffälligem

Verhalten (disruptives Verhalten) zu untersuchen (Stufe 1 & 2). Diese Methode erlaubte es, den individuellen Fortschritt jedes Kindes genau nachzuvollziehen (vgl. Teilprojekt 1). Das Verhalten der Schüler\*innen wurde täglich bewertet, wobei eine Skala von 0 bis 10 verwendet wurde, um die Intensität des disruptiven Verhaltens zu erfassen. Die Studie gliederte sich in drei Phasen: eine Ausgangsphase ohne Intervention (A-Phase, Baseline-Phase), eine erste Interventionsphase (Stufe 1 = B-Phase) und eine weitere Interventionsphase, in der die zweite Stufe der Intervention einsetzte (Stufe 2 = C-Phase).

#### *4.2.2 Die qualitative Interviewstudie im Kontext der Stufe 3 (B)*

Um die Perspektiven der Lehrkräfte auf der dritten Stufe des *SCEP*-Coachings zu erfassen, wurden halbstrukturierte Interviews durchgeführt. Diese Interviews zielten darauf ab, die subjektiven Erfahrungen und Ansichten der Lehrkräfte, bezogen auf das Coaching, zu verstehen und sie zu ergründen. Der Interviewleitfaden basierte auf dem Wirkfaktorenmodell nach Grawe (2005), das allgemeine Wirkfaktoren zur Realisierung erfolgreicher Interventionen, wie beispielsweise eine positive Beziehung und Ressourcenaktivierung, beschreibt. Die Interviews wurden zwischen Februar und März 2022 mit sieben Lehrkräften durchgeführt, etwa 11 Wochen nach der dritten Interventionsphase.

#### *4.2.3 Die qualitative Interviewstudie im Kontext der Implementation (C)*

Um die Erfahrungen der Lehrkräfte im Kontext des Implementationsprozesses des Ansatzes zu ergründen, wurden weitere qualitative Interviews mit neun Lehrkräften, etwa ein halbes Jahr nach Beendigung der Implementation, durchgeführt. Die Interviews zielten darauf ab, im Sinne der US-amerikanischen Implementationsforschung erlebte Herausforderungen und damit zusammenhängende Gelingensbedingungen für die erfolgreiche Implementation zu identifizieren und sie mit den Lehrkräften zu diskutieren (Fox et al., 2021). Als Zugang wurden systematische, strukturierte Interviews gewählt, die auf die Erfassung spezifischer Ereignisse im Kontext der Implementation abzielen.

#### *4.2.4 Die Stichproben*

Im Folgenden werden die unterschiedlichen Stichproben der jeweiligen Studien (A, B, C) beschrieben. Die Teilnehmer\*innen waren entweder Schüler\*innen oder Lehrkräfte einer der Projektschulen und erhielten durch das Multiplikator\*innenkonzept allesamt die gleichen Interventionen sowie Fortbildungen.

#### 4.2.4.1 Stichprobe Einzelfallstudie (A)

Die Stichprobe der Einzelfallstudie bestand aus 29 Schüler\*innen und ihren 7 Lehrkräften aus der ersten und zweiten Klasse. Diese Schüler\*innen stammten aus insgesamt 12 Klassen verschiedener inklusiver Grundschulen im Bundesland Nordrhein-Westfalen. Die Schulen variierten in ihrer Größe, mit Klassenanzahlen zwischen drei und fünf pro Jahrgang, und lagen in Gebieten, die sowohl ländliche als auch stadtnahe Merkmale aufwiesen. Die Schüler\*innen wurden speziell aufgrund von Verhaltensproblemen für die Studie ausgewählt. Die Lehrkräfte identifizierten die drei Kinder jeder Klasse, die das auffälligste Verhalten zeigten. Diese Auswahl wurde anschließend mit der "Integrated Teacher Rating Form" (ITRF) validiert, um die Verhaltensauffälligkeiten objektiv zu bestätigen. Die Gruppe der Schüler\*innen setzte sich aus 27 Jungen (93%) und 2 Mädchen (7%) zusammen, mit einem Durchschnittsalter von 7,14 Jahren (Standardabweichung: 0,516, Median: 7 Jahre), wobei das Alter der Kinder zwischen 6 und 8 Jahren lag.

#### 4.2.4.2 Stichprobe der Interviewstudie im Kontext der dritten Stufe (B)

Die Lehrkräfte, die an den qualitativen Interviews (B) teilnahmen, waren alle weiblich und hatten zuvor am *SCEP*-Einzelcoaching teilgenommen. Dieses Coaching fand von September bis Dezember 2021 statt, und die Teilnahme daran war eine Voraussetzung für die Einbeziehung in die Studie. Ziel war es, eine inhaltlich möglichst repräsentative Stichprobe zu erhalten, die eine Generalisierung der Ergebnisse ermöglicht. Die Lehrkräfte hatten unterschiedliche Berufserfahrungen, wobei die meisten zwischen 31 und 40 Jahre alt waren. Die durchschnittliche Berufserfahrung lag bei 18 Jahren, mit einem Spektrum von 14 bis 25 Jahren. Das Verhältnis von Teil- zu Vollzeitkräften betrug 5:2 und die Lehrkräfte nahmen durchschnittlich an 7,57 Coachingsitzungen teil, wobei die Anzahl der Sitzungen zwischen sechs und acht variierte. In einigen Fällen wurden die Coachingsitzungen online durchgeführt. Die Teilnahme von Eltern und Schüler\*innen an der Studie erfolgte auf freiwilliger Basis, wobei alle Beteiligten im Vorfeld über die Ziele der Studie und die durchgeführten Interventionen informiert wurden und ihre Zustimmung gaben.

#### 4.2.4.3 Stichprobe der Interviewstudie im Kontext der Implementation (C)

In dem zweiten Teil der qualitativen Interviewstudie (C) wurden neun Lehrkräfte von acht verschiedenen Grundschulen befragt, wobei an einer Schule zwei Lehrkräfte gemeinsam interviewt wurden. Das Durchschnittsalter der Teilnehmenden lag bei 43,6 Jahren. Dabei waren drei der Befragten zwischen 25 und 35 Jahren alt, zwei zwischen 35 und 45 Jahren und drei gaben an, zwischen 50 und 65 Jahren alt zu sein. Vier der Lehrkräfte haben mehr als 21 Jahre Berufserfahrung, zwei sind seit 11 bis 20 Jahren im Beruf und drei haben weniger als zehn Jahre Erfahrung. Im Durchschnitt waren die Lehrkräfte 14,2 Jahre in ihrer aktuellen Schule tätig.

#### 4.2.5 Durchführung

Im Folgenden wird die Durchführung der verschiedenen methodischen Zugänge beschrieben, die zuvor kurz erläutert wurden (A, B, C). Die angeschlossenen Studien liefen in Teilen zeitgleich ab und fußten alle auf der Implementation des *Multimo*-Schule Konzeptes, welches im Jahr 2021 erstmalig angefangen wurde umzusetzen und dessen Implementationsprozess zunächst beschrieben wird.

##### 4.2.5.1 Implementation des *Multimo*-Schule Ansatzes

Für die Einführung des Förderprogramms in den Grundschulen wurde ein Multiplikator\*innenkonzept eingesetzt. Dabei wurden zunächst 18 erfahrene Lehrkräfte und Schulleitungen durch Universitätsmitarbeiter\*innen in einem umfassenden Schulungsprogramm ausgebildet. Diese geschulten Multiplikator\*innen übernahmen dann die Aufgabe, das weitere Schulpersonal in den spezifischen Methoden und Anwendungen des *Multimo*-Schule Konzeptes fortzubilden. Diese Fortbildungen umfassten insgesamt fünf ganztägige Veranstaltungen. In diesen Veranstaltungen wurden die Grundlagen der gestuften Förderung, einschließlich diagnostischer Techniken und individueller Interventionsmethoden, ausführlich behandelt. Ein wichtiger Bestandteil des Prozesses waren auch regelmäßige Austauschsitzen, die den fortlaufenden Dialog und Erfahrungsaustausch zwischen den Beteiligten förderten. Solche *Train-the-Trainer-Programme* haben sich in der Vergangenheit als effizient und kostengünstig für die Verbreitung von Bildungsinhalten erwiesen und wurden bereits erfolgreich im deutschsprachigen Schulkontext eingesetzt (Behr et al., 2020). Der gesamte Prozess der Implementation des Förderkonzepts erstreckte sich über einen Zeitraum von etwa sieben Monaten. Die erste Stufe des Konzeptes wurde Anfang Dezember 2021 in den Schulen eingeführt, gefolgt von der zweiten Stufe Ende Januar 2022 und der dritten Stufe im März 2022. Während des gesamten Projektzeitraums von sieben Monaten wurde das GBG (Stufe 1) eingesetzt, ergänzt durch die DBRC (Stufe 2) für etwa fünf Monate und das *SCEP*-Coaching in den letzten drei Monaten des Projekts (Stufe 3). Das *SCEP*-Coaching wurde ebenfalls in Form des Multiplikator\*innenansatz implementiert. Hierbei wurden die Multiplikator\*innen, die über sonderpädagogische Fachkenntnisse verfügten, speziell in einer zweitägigen Fortbildung für die Anwendung und Durchführung des *SCEP*-Coachings geschult. Sie erhielten dabei kontinuierliche Unterstützung und Supervision durch qualifizierte Projektmitarbeiterinnen. Zusätzlich standen den Multiplikator\*innen diverse Hilfsmittel wie Erklärvideos, Dokumentationshilfen und ein umfangreiches Handbuch für das *SCEP*-Coaching zur Verfügung, um die Implementierung und Anwendung des Coachings in den Schulen zu erleichtern.

Das Angebot auf Ebene der Eltern bestand aus einem Elternabend und daran anschließenden Elterngruppen mit insgesamt 5 Terminen, die alle 2 Wochen stattfinden sollten und von bis zu

8 Teilnehmenden besucht werden konnten. Inhaltlich basierte die Elternberatung auf dem evidenzbasierten *Präventionsprogramm für Expansives Problemverhalten (PEP)* (Plück et al., 2006), achtsamkeitsbasierten (Bögels et al., 2014), schematherapeutischen Methoden (Loose et al., 2013) und dem Online-Elterntraining für Eltern von Kindern mit affektiver Dysregulation (Ritschel et al., 2022). Im Mittelpunkt steht die Förderung des Kindes durch die Erfüllung seiner psychischen Grundbedürfnisse, wie Zuwendung, Struktur und Selbstwirksamkeitserleben. Inhaltlich orientiert sich das Elterntraining an folgenden Modulen: 1) Umgang mit Verhaltensproblemen 2) Stärkung der Eltern-Kind-Beziehung 3) Aufbau funktionaler Erziehungsstrategien, Einsatz von Regeln, wirkungsvolle Aufforderungen, positive und negative Konsequenzen 4) Stressreduktion und Aufbau von Kompetenzerleben 5) Unterstützung bei der Emotionsregulation. Für eine nachhaltige Verankerung wurde bereits zu Beginn der Einsatz von schulinternen Mitarbeiter\*innen in Kooperation mit Projektmitarbeiter\*innen geplant. Es wurde hier besonders die Gruppe der sozialpädagogischen Fachkräfte (der Schuleingangsphase) sowie Schulsozialarbeiter\*innen mit eingebunden.

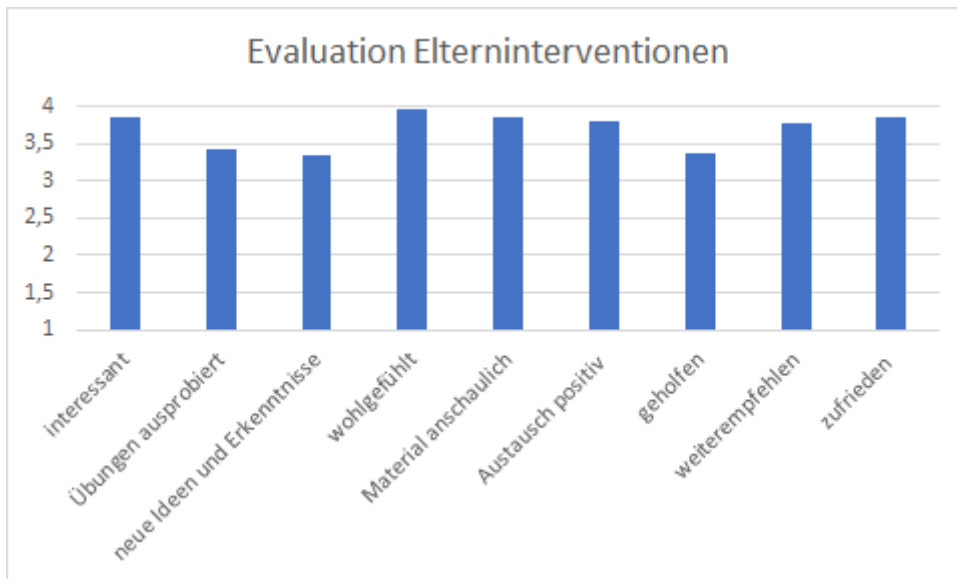
Aufgrund der Coronapandemie konnte der Elternabend nicht in Präsenz an den beteiligten Schulen stattfinden, sondern wurde zweimal zentral online von den Projektmitarbeiter\*innen durchgeführt. Als ergänzendes Material wurde eine Informationsbroschüre zu wesentlichen Inhalten des Elternabends entwickelt, die mit Hilfe des Kreis Mettmanns in sieben weitere Sprachen übersetzt wurde. Diese wurde über die Klassenlehrkräfte an die Eltern ausgegeben und kann über den folgenden QR Code abgerufen werden:

**Abbildung 10:** *Informationsbroschüre für Eltern*



Die geplanten Elterngruppen konnten an zwei Schulen durchgeführt werden, an zwei weiteren Schulen wurden Einzelgespräche mit Eltern durchgeführt, die sich am Aufbau der Gruppensitzungen orientierten. An den restlichen vier Schulen fand keine Elternintervention statt. Eltern, die an den angebotenen Interventionen teilnahmen, zeigten sich überwiegend zufrieden mit dem Angebot. Die untenstehende Grafik zeigt die Auswertung des Evaluationsbogens. Es wurden neun Items abgefragt, die jeweils auf einer 4-stufigen Skala (1 - trifft nicht zu, 2 - trifft eher nicht zu, 3 – trifft eher zu, 4 - trifft zu) bewertet werden konnten. Insgesamt nahmen 17 Personen an der Evaluation teil.

**Abbildung 11:** Evaluation der Elterninterventionen



Anmerkung: 4-stufige Skala (1 - trifft nicht zu, 2 - trifft eher nicht zu, 3 – trifft eher zu, 4 - trifft zu)

#### 4.2.5.2 Durchführung der Einzelfallstudie (A)

Die Studie wurde als Einzelfallstudie mit einem multiplen Baseline-Design durchgeführt, wobei die Schulen unterschiedliche Startzeiten für die Interventionen hatten. Die gesamte Durchführung der Einzelfallstudie samt Baseline-Erhebung und Auswertung dauerte etwa sieben Monate. Die verschiedenen Stufen wurden hierbei zwischen Dezember 2021 und März 2022 eingeführt. Während des Projekts kamen das GBG und ergänzend die DBRC zum Einsatz. Zur Identifikation von Kindern mit Verhaltensauffälligkeiten wurde eine Kurzversion der Integrated Teacher Rating Form (ITRF) genutzt, ein universelles Verhaltensscreening-Instrument (Casale et al., 2018; Volpe et al., 2018). Die anschließend gesammelten Verlaufsdaten wurden in Form von Direct Behavior Rating (DBR) erfasst. Das Verhalten konnte auf einer 11-stufigen Skala (0-10) eingeschätzt werden (siehe Kap. 3.3.3.3). Die erhobene Variable war das disruptive (das störende) Verhalten der Kinder im Unterricht, welche wie folgt beschrieben wurde: „Verhalten, das den Unterricht stört oder das Lernen der anderen Kinder beeinträchtigt. Beispiele: in die Klasse rufen, rumalbern, unangemessene Seitengespräche oder nicht auf dem Platz sitzen bleiben.“

#### 4.2.5.3 Durchführung der Interviewstudie zur dritten Stufe (B)

Die Interviews der Teilstudie zur dritten Stufe wurden zwischen Februar und März 2022 durchgeführt. In dieser Zeit fanden sieben Gespräche mit Lehrkräften statt, durchschnittlich 11 Wochen nach der Interventionsphase der dritten Stufe. Die durchschnittliche Dauer eines Interviews betrug 29,4 Minuten, wobei die Gespräche zwischen 20 und 42 Minuten variierten. Diese Interviews wurden entweder telefonisch oder online mittels der Software „Zoom“ von einer

Mitarbeiterin des Projekts und zwei am Projekt beteiligten Studierenden geführt. Alle Teilnehmenden der Interviews hatten zuvor schriftlich ihr Einverständnis zur Durchführung und anonymisierten Nutzung der Daten gegeben. Die Audioaufnahmen wurden gemäß den semantisch-inhaltlichen Transkriptionsregeln von Dresing und Pehl (2018) wörtlich und nach einfachen Transkriptionsrichtlinien transkribiert.

#### 4.2.5.4 Durchführung der Interviewstudie zur Implementation (C)

Etwa anderthalb Jahre nach Beginn der Implementation führte ein\*e Mitarbeiter\*in des Projekts weitere Expert\*inneninterviews mit beteiligten Lehrkräften durch. Zu diesem Zeitpunkt waren die Schulen bereits etwa zwei Monate mit der Umsetzung des Förderansatzes fertig. Aufgrund räumlicher Entfernungen einigten sich die Interviewteilnehmer\*innen und das Projektteam auf die Nutzung des Videokonferenzprogramms Zoom für die Gespräche. Die Interviews orientierten sich an der Critical Incident Technique (CIT), einer Methode, die John Flanagan 1954 entwickelte und die in den USA häufig für ähnliche Studien verwendet wird, beispielsweise in Studien von Charlton et al. (2018). Diese Technik hat sich als besonders effektiv erwiesen, um Fragen zu Gelingensbedingungen und Herausforderungen zu beantworten. Im Zentrum dieser Methode stehen systematische, strukturierte Interviews, die auf die Erfassung spezifischer Ereignisse im Kontext der Implementierung abzielen. In der Interviewsituation manifestiert sich dies durch detailliertere Nachfragen zu bestimmten Ereignissen und deren Bewertung.

#### 4.2.6 Datenauswertung

Im Folgenden werden die verschiedenen Prozesse beschrieben, die zur Datenauswertung der Teilstudien genutzt wurden. Es handelt sich hierbei um gängige quantitative und qualitative Verfahren, zur Auswertung von Daten im Kontext von Einzelfallstudien und qualitativen Interviewdaten.

##### 4.2.6.1 Datenauswertung der Einzelfallstudie (A)

Um die Daten der Einzelfallstudie auszuwerten wurden Überlappungsindizes und regressionsbasierte Analysen über alle Fälle und auf Individuumsebene angewendet. Der "Nonoverlap of All Pairs" (NAP) wurde verwendet, um die Überlappung und damit die Effektivität der Interventionen in den Phasen B und C (verglichen mit der jeweils vorherigen) zu messen. Dieser Index ist ein gebräuchliches Werkzeug in Einzelfallstudien, um den Einfluss von Interventionen zu bewerten. Ein NAP-Wert zwischen 0 und .65 deutet auf einen geringen Effekt hin, Werte zwischen .66 und .92 auf einen moderaten Effekt und Werte über .93 auf einen starken Effekt der Interventionen. Wenn man den NAP auf ein Zufallsniveau von Null umrechnet, verändern sich folgende Bereiche, sodass sich schwache Effekte in einem Bereich von 0-.31 zeigen, mittlere Effekte im Bereich von .32-.84 und große oder starke Effekte in einem Bereich von .85-1.0



(Parker & Vannest, 2009).

Neben der Berechnungen des NAP wurden auch Regressionsanalysen durchgeführt, um die Veränderungen im Verhalten der Schüler\*innen im gesamten Untersuchungszeitraum zu bewerten. Hierbei wurden zwei Arten von Effekten betrachtet: Der Level-Effekt, der eine unmittelbare und anhaltende Veränderung nach Beginn der Intervention zeigt, und der Slope-Effekt, der eine graduelle Veränderung über die Zeit abbildet. Diese Analysen wurden mit Hilfe der Software R Studio und des Scan-Pakets (Wilbert & Lueke, 2022) durchgeführt, wodurch zwei verschiedene Modelle entwickelt wurden: Das erste Modell untersuchte die Auswirkungen des GBG (Stufe 1) in Phase B im Vergleich zur Baseline-Phase (Phase A), und das zweite Modell analysierte den Einfluss der Kombination aus GBG und DBRC (Stufe 2) auf das störende Verhalten der Schüler\*innen in Phase C im Vergleich zu Phase B.

#### 4.2.6.2 Datenauswertung der Interviewstudie im Kontext der dritten Stufe (B)

Für die qualitative Analyse der Interviews (B) wurde die inhaltlich strukturierende qualitative Inhaltsanalyse nach Kuckartz und Rädiker (2022) angewendet. Diese Methode ermöglicht es, die Interviews systematisch zu analysieren, indem die Daten in verschiedene Kategorien eingeteilt werden. Die Interviews wurden mit der Software MAXQDA (2023) bearbeitet, wobei das Material in mehreren Durchläufen codiert wurde, um sowohl deduktive (vom Interviewleitfaden abgeleitete) als auch induktive (aus den Daten selbst abgeleitete) Kategorien zu identifizieren. Die Genauigkeit und Zuverlässigkeit der codierten Daten wurden durch mehrfache Überprüfungen sichergestellt. Abschließend wurden die Ergebnisse kategorienbasiert ausgewertet und analysiert, um ein umfassendes Verständnis der Erfahrungen und Ansichten der Lehrkräfte zu erhalten.

#### 4.2.6.2 Datenauswertung der Interviewstudie im Kontext der Implementation (C)

Die Analyse der Interviews basierte auf der Methode der zusammenfassenden Inhaltsanalyse, wie von Mayring und Fenzl (2019) beschrieben. Das Projektteam transkribierte die Interviews und bereitete sie anschließend für die Kodierung im browserbasierten Programm „QCAmap.org“ auf, wie es Fenzl und Mayring (2017) vorschlugen. Nachdem etwa 30 % des Materials durchgesehen wurden, leitete das Team erste induktive Kategorien ab. Anschließend wurde der gesamte Textinhalt nochmals kodiert, um sowohl deduktive als auch induktive Kategorien umfassend anzuwenden. Diese Kodierung wurde von zwei Mitarbeitenden des Projekts durchgeführt, wobei eine Interrater-Reliabilität von Cohens  $\kappa = .80$  erreicht wurde, was einer hohen Übereinstimmung entspricht (Landis & Koch, 1977). Die Berechnung der relativen Häufigkeiten basierte darauf, wie oft eine Kategorie in den Interviews vorkam – zum Beispiel wurde eine Kategorie in vier von acht Interviews genannt, was 50% entspricht.

## 4.3 Ergebnisse und Interpretation

### 4.3.1 Stufen 1 & 2: Wirksamkeit auf Ebene der Schüler\*innen (A1)

Die Umsetzung von Stufe 1 führte zu einer signifikanten Verringerung des störenden Verhaltens bei den Schüler\*innen. Sowohl der Level-Effekt als auch der Slope-Effekt waren signifikant, was auf einen unmittelbaren Rückgang des störenden Verhaltens unmittelbar nach Beginn der Intervention sowie auf eine kontinuierliche Verbesserung über die Zeit hinweist. Schüler\*innen, bei denen neben dem GBG auch die DBRC eingesetzt wurden, zeigten einen weiteren leichten Rückgang des störenden Verhaltens (s. Tab. 1 & 2).

**Tabelle 1: Modell 1 „Vergleich Phase A und B“**

Parameter	B	SE	t	p
Fixed Effects				
Intercept	3,25	0,41	7,91	<.001
Trend	-0,02	0,01	-3,16	<.01
Level Phase C	0,03	0,21	0,16	.87

Anmerkung: B = Unstandardisierter Regressionskoeffizient.;  
SE = Standardfehler von B.; t = t-Teststatistik; p = p-Wert

Der Level-Effekt in der C-Phase war jedoch nicht signifikant, was darauf hindeutet, dass die Abnahme des störenden Verhaltens auf Stufe 2 verstärkt gradueller Natur war und keine abrupte Verhaltensänderung darstellte. Für den Vergleich der Phasen C und D lagen die NAP-Werte zwischen 5,13% und 100%. Es wurden geringe Effekte bei 13 Schüler\*innen (44,82%), mittlere Effekte bei 15 Schüler\*innen (51,72%) und starke Effekte bei einem Schüler festgestellt. Für den Vergleich der Phasen B und C zeigten sich NAP-Werte zwischen 27,4% und 99,8%, wobei 19 Schüler\*innen (65,51%) geringe Effekte, acht Schülerinnen (27,58%) mittlere Effekte und zwei Schüler\*innen (6,89%) starke Effekte aufwiesen (s. Tab. 3).

**Tabelle 2: Modell 1 „Vergleich Phase A“**

Parameter	B	SE	t	p
Fixed Effects				
Intercept	3,35	0,39	8,56	<.001
Trend	0,04	0,01	3,48	<.001
Level Phase B	-0,86	0,24	-3,58	<.001
Level Phase C	-3,13	0,67	-4,67	<.001
Slope Phase B	-0,06	0,01	-4,69	<.001
Slope Phase C	-0,08	0,02	-4,93	<.001

Anmerkung: B = Unstandardisierter Regressionskoeffizient.;  
SE = Standardfehler von B.; t = t-Teststatistik; p = p-Wert

**Tabelle 3: Detaillierte Daten der Kinder der Einzelfallstudie**

Fall	n <sub>A</sub>	n <sub>B</sub>	n <sub>C</sub>	mis <sub>A</sub>	mis <sub>B</sub>	mis <sub>C</sub>	M <sub>A</sub> (SD)	M <sub>B</sub> (SD)	M <sub>C</sub> (SD)	NAP <sub>A-B</sub> *	NAP <sub>B-C</sub> *
C1	20	45	34	11	20	14	3,00 (0,50)	2,48 (1,08)	2,70 (0,98)	68,44	43,40
C2	20	45	34	16	20	17	1,75 (0,96)	1,60 (0,65)	0,47 (0,51)	53,50	88,71
C3	15	40	30	1	15	1	3,86 (2,88)	4,32 (2,23)	3,31 (1,44)	45,14	69,52
C4	15	40	30	1	18	2	2,71 (2,58)	2,00 (2,67)	0,29 (0,71)	60,71	69,48
C5	15	40	30	3	30	13	2,67 (1,97)	2,10 (2,18)	0,18 (0,53)	68,75	89,41
C6	15	40	30	12	24	12	4,67 (2,31)	1,62 (1,26)	1,33 (1,24)	89,58	56,42
C7	15	40	30	12	21	10	5,33 (0,58)	1,26 (1,05)	0,35 (0,49)	100	77,50
C8	15	40	43	6	32	10	6,00 (3,20)	2,38 (2,20)	1,52 (1,89)	81,94	65,91
C9	25	45	18	0	18	8	5,04 (1,67)	5,15 (3,36)	4,90 (2,96)	49,63	51,48
C10	25	45	18	3	21	15	6,32 (1,39)	4,75 (2,82)	3,00 (3,46)	65,81	73,61
C11	25	45	22	13	29	14	4,17 (1,90)	3,88 (2,06)	4,88 (1,81)	57,03	34,38
C12	25	45	22	10	29	13	4,87 (2,26)	1,69 (0,87)	2,11 (1,17)	90,21	39,58
C13	25	45	22	11	28	13	2,14 (0,95)	2,53 (1,46)	3,89 (2,52)	44,75	34,31
C14	25	45	30	12	18	5	1,77 (1,59)	6,08 (2,02)	2,28 (2,19)	5,13	88,83
C15	25	45	30	8	19	10	2,76 (3,07)	5,64 (0,92)	1,30 (1,13)	24,06	99,77
C16	25	45	30	8	18	15	3,53 (3,73)	4,50 (3,12)	0,00 (0,00)	42,65	91,67
C17	15	40	28	1	13	12	1,50 (0,85)	0,89 (0,70)	1,25 (1,00)	70,50	40,54
C18	15	40	28	1	13	13	1,43 (1,28)	0,44 (0,58)	0,00 (0,00)	75,66	70,37
C19	15	40	28	1	13	8	1,29 (1,20)	0,41 (0,75)	0,00 (0,00)	73,54	64,81
C20	25	45	32	3	20	3	9,86 (0,35)	7,44 (3,15)	8,72 (1,36)	73,64	45,31
C21	25	45	32	2	20	3	1,00 (0,52)	0,72 (0,68)	0,69 (0,71)	62,17	51,59
C22	25	45	25	5	26	10	7,40 (2,50)	5,32 (2,33)	7,13 (1,96)	75,26	27,37
C23	25	45	25	6	29	7	5,74 (3,90)	4,06 (2,93)	3,17 (2,43)	62,17	56,42
C24	25	45	25	7	24	11	6,28 (3,10)	6,05 (2,29)	7,36 (2,24)	55,69	33,16
C25	25	45	15	6	13	3	2,11 (1,73)	0,75 (0,92)	0,25 (0,45)	73,77	64,06
C26	25	45	15	6	12	7	5,00 (3,27)	2,79 (2,83)	3,50 (2,93)	69,30	40,91
C27	25	45	15	5	14	4	2,00 (2,53)	0,03 (0,18)	0,00 (0,00)	74,11	51,61
C28	25	45	15	3	23	11	6,50 (1,26)	5,05 (1,84)	6,00 (1,41)	73,35	34,66
C29	25	45	15	3	28	11	2,45 (1,65)	1,12 (1,54)	1,00 (0,82)	73,26	44,85

*Anmerkung:* \* NAP wird angegeben in %, n<sub>A</sub> = Messzeitpunkte in der A-Phase, n<sub>B</sub> = Messzeitpunkte in der B-Phase, n<sub>C</sub> = Messzeitpunkte in der C-Phase, mis<sub>A</sub> = Fehlende Werte in der A-Phase, mis<sub>B</sub> = Fehlende Werte in der B-Phase, mis<sub>C</sub> = Fehlende Werte in der C-Phase, M<sub>A</sub> (SD) = Mittelwert der A-Phase samt Standardabweichung in Klammern, M<sub>B</sub> (SD) = Mittelwert der B-Phase samt Standardabweichung in Klammern, M<sub>C</sub> (SD) = Mittelwert der C-Phase samt Standardabweichung in Klammern

Die Ergebnisse deuten somit darauf hin, dass die Kombination aus GBG und DBRC im Rahmen eines MTSS effektiv eingesetzt werden kann, um disruptives Verhalten bei Grundschüler\*innen zu reduzieren. Die differenzierte Analyse der Effekte zeigt weiter, dass die Interventionsstufen unterschiedlich wirken und eine graduelle, aber signifikante Verbesserung im Verhalten der Schüler\*innen erzielen.

#### 4.3.2 Herausforderungen und Gelingensbedingung der Implementation (B1, B2)

Ein weiterer Aspekt, der in der Projektplanung und Implementation eine wesentliche Rolle spielte, ist das Wissen um die Implementationsprozesse. Diesbezüglich wurden zwei Fragestellungen formuliert, die auf Grundlage der Lehrkraftinterviews (B) beantwortet werden konnten. Die ersten beiden zielten auf die Herausforderungen und die Gelingensbedingungen jenes Prozesses ab.

##### 4.3.2.1 Herausforderungen

Zu den wesentlichen berichteten Herausforderungen rund um die Implementation gehörten ein Mangel an personellen Ressourcen, große Klassengrößen, Schwierigkeiten bei der Erhebung und Nutzung von Daten sowie Verhaltensauffälligkeiten von Schüler\*innen und Unterrichtsstörungen. Diese Faktoren beeinflussten die Fähigkeit der Lehrkräfte, *Multimo*-Schule effektiv einzuführen und umzusetzen. Darüber hinaus wurden sprachliche Barrieren und die Überlastung der Lehrkräfte als zusätzliche Hindernisse identifiziert, wobei ein sprachsensibles Vorgehen und Maßnahmen zur Entlastung der Lehrkräfte als wichtig erachtet wurden.

##### 4.3.2.2 Gelingensbedingungen

Für eine erfolgreiche Einführung von *Multimo*-Schule beschrieben die Lehrkräfte, dass adäquate personelle und zeitliche Ressourcen, effektive Fortbildungen, angemessene Klassengrößen, eine effiziente Nutzung von Daten und die Einbindung der Eltern sowie die Unterstützung durch die Schulleitung unerlässlich seien. Die Studie betonte die Bedeutung von Fortbildungen und Coachings, die Lehrkräften helfen, die Funktionsweise und Umsetzung gestufter Förderung zu verstehen und anzuwenden. Die Bedeutung von Teamarbeit und Unterstützung durch die Schulleitung wurde ebenfalls hervorgehoben, da diese als entscheidend für die erfolgreiche Implementierung von *Multimo*-Schule angesehen wurden.

#### 4.3.3 Stufe 3: Subjektives Erleben mit Wirkprozessen im SCEP-Coaching (C1, 2, 3)

Die letzten Fragestellungen bezogen sich explizit auf die dritte Stufe und die subjektiv erlebten Veränderungen der Lehrkräfte. Die qualitativen Ergebnisse aus jenen Interviews mit Lehrkräften, die am SCEP-Coaching teilnahmen, bieten aufschlussreiche Einblicke in die Wirkung und die Veränderungsprozesse der Einzelcoachings. Alle befragten Lehrkräfte bewerteten das

*SCEP*-Coaching als effektiv, wobei sie es als „erfolgreich“, „gewinnbringend“ oder „effektiv“ beschrieben. Diese positive Bewertung reflektiert die allgemeine Zufriedenheit mit dem Programm und dessen Auswirkungen. Die meisten Lehrkräfte (67%) berichteten von erlebten Veränderungen in ihrem Lehrkraftverhalten sowie einer Zunahme der Selbstreflexion. Fünf der sieben Lehrkräfte hoben insbesondere die verbesserte Beziehung zu den Schüler\*innen und ein gesteigertes Gefühl der eigenen Kompetenz hervor. Diese Ergebnisse deuten auf eine positive Entwicklung sowohl in der Interaktion mit den Schüler\*innen als auch in der Selbstwahrnehmung der Lehrkräfte hin. Ein zentraler Aspekt in den Interviews war die Analyse der Übertragbarkeit der Wirkfaktoren nach Grawe (2005), wobei „Aktive Hilfen zur Problembewältigung“ und „Motivationale Klärung“ als Schlüsselfaktoren identifiziert wurden. Diese Faktoren waren in 63% aller Textsegmente präsent und spiegeln die Relevanz der Vermittlung einer multifaktoriellen Betrachtung und einer daraus resultierenden veränderten Wahrnehmung des Problemverhaltens wider. Aufbauend darauf wird ebenso die Bedeutung der Erarbeitung konkreter Strategien und Handlungsalternativen im Umgang mit dem Problemverhalten deutlich. Weiterhin wurde die Qualität der Beziehung zwischen Coach und Lehrkraft als wesentlicher Faktor für den Erfolg des Coachingprozesses betrachtet. Die Lehrkräfte betonten die Bedeutung von Vertrauen und der Fachkompetenz der Coaches sowie den Wert eines neutralen Blicks von außen auf die Situation. Die ganzheitliche, multifaktorielle Betrachtung, häufig verbunden mit einer zunehmenden Selbstreflexion, führte zu einer veränderten Wahrnehmung und teilweise auch zu einem veränderten Umgang mit dem Problemverhalten. Insgesamt zeigen diese Ergebnisse, dass das *SCEP*-Coaching einen positiven Einfluss auf die Lehrkräfte hatte, indem es nicht nur ihr Kompetenzprofil zur Bewältigung von Verhaltensproblemen erweiterte, sondern auch ihre positive (Selbst)-wahrnehmung stärkte.

## 5 Zusammenfassung

### 5.1 *Multimo*-Kita

Aufgrund der veränderten Studienbedingungen im Kitajahr 2019/2020 durch die Coronapandemie lassen sich keine Aussagen zur Umsetzbarkeit und Effektivität des mehrstufigen und multimodalen *Multimo*-Kita Konzepts treffen. Im Austausch mit Kitaleitungen und pädagogischen Fachkräften der Einrichtungen wurde deutlich, dass besonders hohe Erwartungen und Hoffnung an das Einzelcoaching (*CopF*) geknüpft waren, welches ebenso wie die Elterngruppen pandemiebedingt nicht umgesetzt werden konnte.

#### 5.1.1 *Zunahme emotional-sozialer Kompetenzen*

Auf Ebene der Kinder können die bereits vorliegenden Forschungsbefunde zum Förderprogramm *Lubo aus dem All!* insofern gestützt werden, als sich die Reduktion von externalisierenden Verhaltensproblemen auch bei der vorliegenden Stichprobe zeigt und bei dieser insgesamt eine Zunahme emotional-sozialer Kompetenzen im prä-post Vergleich vorliegt. Aufgrund einer fehlenden Kontrollgruppe sind diese Ergebnisse allerdings nicht aussagekräftig und können nur im Vergleich der Kinder mit Verhaltensproblemen und der Kinder ohne Verhaltensprobleme gesichert betrachtet werden.

#### 5.1.2 *Entwicklung des aggressiven Verhaltens während der Luboförderung*

Insgesamt zeigt sich, dass die Kinder unterschiedlich von der Förderung (nicht) profitieren. Bei insgesamt nur 3 von 13 Kindern mit externalisierenden Verhaltensproblemen lässt sich ein signifikanter Rückgang des aggressiven Verhaltens erkennen. Zukünftige Studien müssen sowohl Faktoren des Förderprogramms als auch kind- und umweltbezogene Faktoren, die einen Einfluss auf den Erfolg der Maßnahme haben können, in den Blick nehmen. Zudem erscheint es sinnvoll, das aggressive Verhalten im zeitlichen Verlauf weniger global (mit nur einer Skala), sondern differenzierter, mittels Subskalen, wie beispielsweise körperlich-aggressivem und verbal-aggressivem Verhalten gegenüber Kindern oder Erwachsenen, zu erfassen.

### 5.2 *Multimo*-Schule

Das Projekt *Multimo*-Schule konnte erfolgreich umgesetzt werden und liefert weitreichende Erkenntnisse im Kontext gestufter Förderung in Deutschland. Abschließend werden diese systematisch kurz zusammengefasst.

#### 5.2.1 *Effektivität von Stufe 1 und 2:*

Die Ergebnisse bestätigen die Wirksamkeit der ersten Stufe (*Multimo*-Schule) bei der Reduktion disruptiven Verhaltens. Obwohl die zweite Stufe des Konzepts nicht dieselbe signifikante

Wirkung zeigte, war auch hier ein anhaltender Rückgang des problematischen Verhaltens zu verzeichnen. Diese Befunde stimmen mit früheren Studien überein, die eine ähnliche Wirkung der GBG und DBRC Interventionen aufzeigen.

#### *5.2.2 Erfahrungen mit dem SCEP-Coaching:*

Das SCEP-Coaching wurde von den Lehrkräften als insgesamt effektiv wahrgenommen. Sie berichteten von einem erweiterten Verständnis über das Problemverhalten, einer Zunahme der Selbstreflexion sowie positiven Selbstwahrnehmung. Die Ergebnisse decken sich mit früheren Studien und bestätigen die Wirksamkeit des SCEP-Coachings.

#### *5.2.3 Wirkfaktoren und Veränderungsprozesse im Coaching:*

Die Lehrkräfte identifizierten mehrere Schlüsselfaktoren für den Erfolg des Coachings, darunter aktive Hilfen zur Problembewältigung und motivationale Klärung (Grawe, 2005). Diese Faktoren trugen maßgeblich zur Verbesserung der Interaktionsqualität und zur Entwicklung effektiver Strategien für den Umgang mit problematischen Verhaltensweisen der Schüler\*innen bei.

#### *5.2.4 Beziehungsaufbau und Fachkompetenz:*

Die Qualität der Beziehung zwischen Lehrkraft und Coach sowie das Vertrauen in die Fachkompetenz des Coaches waren entscheidend für den erfolgreichen Coachingprozess. Das erweiterte Verständnis für die Situationen der Zielkinder und die Selbstreflexion der Lehrkräfte waren ebenfalls wichtige Aspekte des Coachings.

#### *5.2.5 Systematische Implementation von MTSS in Deutschland:*

Die Ergebnisse von *Multimo* illustrieren die Herausforderungen und Möglichkeiten bei der Einführung von MTSS in Deutschland. Besonders hervorzuheben ist die Rolle des Universitäts-teams, das die Schulen unterstützend begleitete und zentrale Prozesse wie die Diagnostik übernahm.

#### *5.2.6 Komplexität der Maßnahme*

Trotz des festgestellten Rückgangs im externalisierenden Problemverhalten ist es aufgrund der Komplexität der Interventionen schwierig, die spezifischen Wirkmechanismen jeder einzelnen Maßnahme genau zu bestimmen. Ethische und praktische Überlegungen schränkten die Möglichkeit, Interventionen methodisch anzupassen, ein.

#### *5.2.7 Zusammenfassung*

Zusammenfassend zeigt das *Multimo*-Projekt die Bedeutung einer systematischen Herangehensweise an die Förderung in inklusiven Grundschulen auf. Die Kombination aus Einzelfallstudien und qualitativen Interviews bietet wertvolle Erkenntnisse über die Wirksamkeit und die Prozesse hinter den verschiedenen Stufen der Intervention.

## Literaturverzeichnis

- Barrish, H. H., Saunders, M., & Wolf, M. M. (1969). Good behavior game: effects of individual contingencies for group consequences on disruptive behavior in a classroom. *Journal of Applied Behavior Analysis*, 2(2), 119-124. <https://doi.org/10.1901/jaba.1969.2-119>
- Batsche, G. (2014). Multi-Tiered System of Supports for Inclusive Schools. In *Handbook of Effective Inclusive Schools*. <https://doi.org/10.4324/9780203102930.ch14>
- Behr, J., Leidig, T., Krull, J., Spilles, M., & Hennemann, T. (2020). Multiplikatorenkonzepte zur Professionalisierung von Lehrkräften – ein systematisches Review empirischer Studien. *Lehrerbildung auf dem Prüfstand*, 13, S. 151-176.
- Berger, E. (2019). Multi-tiered Approaches to Trauma-Informed Care in Schools: A Systematic Review. *School Mental Health*, 11(4), 650-664. <https://doi.org/10.1007/s12310-019-09326-0>
- Bögels, S.M., Hellemans, J., Van Deursen, S. et al. (2014) Mindful parenting in mental health care – effects on parental and child psychopathology, parental stress, parenting, coparenting and marital functioning. *Mindfulness*, 5, 536-551.
- Bradshaw, C. P., Pas, E. T., Debnam, K. J., & Johnson, S. L. (2020). A Randomized Controlled Trial of MTSS-B in High Schools: Improving Classroom Management to Prevent EBDs. *Remedial and Special Education*, 42(1), 44-59. <https://doi.org/10.1177/0741932520966727>
- Burke, M. D., Davis, J. L., Hagan-Burke, S., Lee, Y. H., & Fogarty, M. S. (2014). Using SWPBS Expectations as a Screening Tool to Predict Behavioral Risk in Middle School. *Journal of Positive Behavior Interventions*, 16(1), 5-17. <https://doi.org/10.1177/1098300712461147>
- Caldarella, P., Larsen, R. A. A., Williams, L., Wehby, J. H., Wills, H., & Kamps, D. (2016). Monitoring Academic and Social Skills in Elementary School. *Journal of Positive Behavior Interventions*, 19(2), 78-89. <https://doi.org/10.1177/1098300716665081>
- Caldarella, P., Shatzer, R. H., Gray, K. M., Young, K. R., & Young, E. L. (2015). The Effects of School-wide Positive Behavior Support on Middle School Climate and Student Outcomes. *RMLE Online*, 35(4), 1-14. <https://doi.org/10.1080/19404476.2011.11462087>
- Caldarella, P., Williams, L., Hansen, B. D., & Wills, H. (2015). *Managing Student Behavior with Class-Wide Function-Related Intervention Teams: An Observational Study in Early Elementary Classrooms*. Grantee Submission.
- Casale, G., Volpe, R. J., Daniels, B., Hennemann, T., Briesch, A. M., & Grosche, M. (2018). Measurement Invariance of a Universal Behavioral Screener Across Samples From the USA and Germany. *European Journal of Psychological Assessment*, 34(2), 87-100. <https://doi.org/10.1027/1015-5759/a000447>



- Castillo, J. M., Scheel, N. L., Wolgemuth, J. R., Latimer, J. D., & Green, S. M. (2022). A scoping review of the literature on professional learning for MTSS. *Journal of School Psychology, 92*, 166-187. <https://doi.org/10.1016/j.jsp.2022.03.010>
- Chaffee, R. K., Briesch, A. M., Johnson, A. H., & Volpe, R. J. (2017). A Meta-Analysis of Class-Wide Interventions for Supporting Student Behavior. *School Psychology Review, 46*(2), 149-164. <https://doi.org/10.17105/Spr-2017-0015.V46-2>
- Chafouleas, S. M., Briesch, A. M., Riley-Tillman, T. C., Christ, T. J., Black, A. C. & Kilgus, S. P. (2010). An investigation of the generalizability and dependability of direct behavior rating single item scales (DBR-SIS) to measure academic engagement and disruptive behavior of middle school students. *Journal of School Psychology, 48*(3), 219–246.
- Charlton, C. T., Sabey, C. V., Dawson, M. R., Pyle, D., Lund, E. M., & Ross, S. W. (2018). Critical Incidents in the Scale-Up of State Multitiered Systems of Supports. *Journal of Positive Behavior Interventions, 20*(4), 191-202. <https://doi.org/https://doi.org/10.1177/1098300718770804>
- Clonan, S. M., McDougal, J. L., Clark, K., & Davison, S. (2007). Use of office discipline referrals in school-wide decision making: A practical example. *Psychology in the Schools, 44*(1), 19-27. <https://doi.org/10.1002/pits.20202>
- Crick, N. & Dodge, K. A. (1994). A Review and Reformulation of Social Information-Processing Mechanisms in Children's Social Adjustment. *Psychological Bulletin, 115*, 74–101.
- Deno, E. (1970). Special Education as Developmental Capital. *Exceptional Children, 37*(3), 229-237. <https://doi.org/10.1177/001440297003700306>
- Dresing, T., Pehl, T. (Hrsg.) (2018). *Praxisbuch Interview, Transkription & Analyse. Anleitungen und Regelsysteme für qualitativ Forschende*. 8. Aufl. Marburg: Eigenverlag.
- Döpfner, M., Schürmann, S., Frölich, J. (2019). *Therapieprogramm für Kinder mit hyperkinetischem und oppositionellem Problemverhalten (THOP)*, 6. Aufl. Weinheim: Beltz.
- Döpfner, M., Schürmann, S. (2017). *Wackelpeter und Trotzkopf–Hilfen für Eltern bei ADHS-Symptomen, hyperkinetischem und oppositionellem Verhalten*, 5.Aufl. Weinheim: Beltz.
- Ennis, R. P., Jolivette, K., Swoszowski, N. C., & Johnson, M. L. (2012). Secondary Prevention Efforts at a Residential Facility for Students with Emotional and Behavioral Disorders: Function-Based Check-in, Check-out. *Residential Treatment for Children & Youth, 29*(2), 79-102.
- Estrapala, S., Rila, A., & Bruhn, A. L. (2020). A Systematic Review of Tier 1 PBIS Implementation in High Schools. *Journal of Positive Behavior Interventions, 23*(4), 288-302. <https://doi.org/10.1177/1098300720929684>

- Fenzl, T., & Mayring, P. (2017). QCAmap: eine interaktive Webapplikation für Qualitative Inhaltsanalyse. *Zeitschrift für Soziologie der Erziehung und Sozialisation*, 37, 333-339.
- Flanagan, J. C. (1954). The critical incident technique. *Psychological Bulletin*, 51(4), 327-358. <https://doi.org/10.1037/h0061470>
- Fox, R. A., Leif, E. S., Moore, D. W., Furlonger, B., Anderson, A., & Sharma, U. (2021). A Systematic Review of the Facilitators and Barriers to the Sustained Implementation of School-Wide Positive Behavioral Interventions and Supports. *Education and Treatment of Children*, 45(1), 105-126. <https://doi.org/10.1007/s43494-021-00056-0>
- Freeman, R., Eber, L., Anderson, C., Irvin, L., Horner, R., Bounds, M., & Dunlap, G. (2006). Building inclusive school cultures using school-wide positive behavior support: Designing effective individual support systems for students with significant disabilities. *Research and Practice for Persons with Severe Disabilities*, 31(1), 4-17. <https://doi.org/DOI.10.2511/rpsd.31.1.4>
- Gage, N. A., Lee, A., Grasley-Boy, N., & Peshak George, H. (2018). The Impact of School-Wide Positive Behavior Interventions and Supports on School Suspensions: A Statewide Quasi-Experimental Analysis. *Journal of Positive Behavior Interventions*, 20(4), 217-226.
- Gage, N. A., Whitford, D. K., & Katsiyannis, A. (2018). A Review of Schoolwide Positive Behavior Interventions and Supports as a Framework for Reducing Disciplinary Exclusions. *Journal of Special Education*, 52(3), 142-151. <https://doi.org/10.1177/0022466918767847>
- Gettinger, M., & Stoiber, K. C. (2006). Functional assessment, collaboration, and evidence-based treatment: Analysis of a team approach for addressing challenging behaviors in young children. *Journal of School Psychology*, 44(3), 231-252. <https://doi.org/10.1016/j.jsp.2006.03.001>
- Gilmore, K. (2015). Small group social skills instruction: The results of a tier 3 intervention within a school-wide positive behavior support program. *University of West Georgia ProQuest Dissertations Publishing*.
- Goldin, J. T., & McDaniel, S. C. (2018). Reducing Discipline and Safety Issues: A District-Wide Bus-PBIS Initiative. *Beyond Behavior*, 27(2), 99-107. <https://doi.org/10.1177/1074295618768447>
- Grawe, K. (2002). *Psychologische Therapie*. Göttingen: Hogrefe.
- Grawe, K. (2005): (Wie) kann Psychotherapie durch empirische Validierung wirksamer werden? *Psychotherapeutenjournal*, 4 (1), 4—11.
- Grob, A., Meyer, C. S. & Hagmann-von Arx, P. (2009). *Intelligence and Development Scales (IDS)*. *Intelligenz- und Entwicklungsskalen für Kinder von 5-10 Jahren*. Bern: Hans Huber.

- Hagen, T., Nitz, J., Brack, F., Hövel, D. C., & Hennemann, T. (2023). Effekte des Good Behavior Game bei Grundschüler\_innen mit externalisierenden Verhaltensproblemen. *Lernen und Lernstörungen*, 1-14. <https://doi.org/10.1024/2235-0977/a000410>
- 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., Floß, K., Meyer, H., Hagen, T., Verbeck, L., Krull, J., Schottel, S. (2020). *CopF - Coaching für pädagogische Fachkräfte zur Förderung der Selbstregulation im Vorschulalter. Ein Arbeitsbuch zur selbständigen Anwendung und Durchführung*. Im Rahmen des Projekts *Multimo-Kita*, noch unveröffentlicht.
- Hanisch, C., Plück, J., Meyer, N., Brix, G., Freund-Braier, I., Hautmann, C., & Döpfner, M. (2006). Kurzzeiteffekte des indizierten Präventionsprogramms für Expansives Problemverhalten (PEP) auf das elterliche Erziehungsverhalten und auf das kindliche Problemverhalten. *Zeitschrift für Klinische Psychologie und Psychotherapie*, 35(2), 117-126.
- Hanisch, C., Richard, S., Eichelberger, I., Greimel, L. & Döpfner, M. (2018). *Schulbasiertes Coaching bei Kindern mit expansivem Problemverhalten (SCEP). Handbuch zum Coaching von Lehrkräften*. Göttingen: Hogrefe.
- Harlacher, J. E., Sakelaris, T. L., & Kattelman, N. M. (2014). Multi-Tiered System of Support. In *Practitioner's Guide to Curriculum-Based Evaluation in Reading* (pp. 23-45). Springer: New York. [https://doi.org/10.1007/978-1-4614-9360-0\\_3](https://doi.org/10.1007/978-1-4614-9360-0_3)
- Hautmann, C., Hanisch, C., Mayer, I., Plück, J., & Döpfner, M. (2008). Effectiveness of the prevention program for externalizing problem behaviour (PEP) in children with symptoms of attention-deficit/hyperactivity disorder and oppositional defiant disorder—generalization to the real world. *Journal of Neural Transmission*, 115, 363-370.
- Hautmann, C., Hoijsink, H., Eichelberger, I., Hanisch, C., Plück, J., Walter, D., & Döpfner, M. (2009). One-year follow-up of a parent management training for children with externalizing behaviour problems in the real world. *Behavioural and Cognitive Psychotherapy*, 37(4), 379-396.
- Hautmann, C., Eichelberger, I., Hanisch, C., Plück, J., Walter, D. & Döpfner, M. (2010). The severely impaired do profit most: short-term and long-term predictors of therapeutic change for a parent management training under routine care conditions for children with externalizing problem behavior. *European child & adolescent psychiatry*, 19, 419-430.
- Hepburn, L., & Beamish, W. (2019). Towards Implementation of Evidence-Based Practices for Classroom Management in Australia: A Review of Research. *Australian Journal of Teacher Education*, 44(2), 82-98. <https://doi.org/ARTN 610.14221/ajte.2018v44n2.6>

- Hillenbrand, C., Hennemann, T. & Schell, A. (2016). „Lubo aus dem All!“: Vorschulalter. *Programm zur Förderung sozial-emotionaler Kompetenzen im Vorschulalter* (2. Aufl.). München: Ernst Reinhardt.
- Huber, C. G. M. (2013). Inklusive Schulentwicklung durch response-to- intervention (RTI) – Realisierungsmöglichkeiten des RTI-Konzepts im Förderbereich Lesen. In *Gemeinsam Leben* (Vol. 21, pp. 79-90). Beltz Juventa.
- Klasen, F., Meyrose, A.-K., Otto, C., Reiss, F. & Ravens-Sieberer, U. (2017). Psychische Auffälligkeiten von Kindern und Jugendlichen in Deutschland. Ergebnisse der BELLA-Studie. *Monatsschrift Kinderheilkunde*, 165 (5), 170-178.
- Klipker, K., Baumgarten, F., Göbel, K., Lampert, T. & Hölling, H. (2018). Psychische Auffälligkeiten bei Kindern und Jugendlichen in Deutschland – Querschnittsergebnisse aus KiGGS Welle 2 und Trends. *Journal of Health Monitoring*, 3 (3), 37-45.
- Koglin, U. & Petermann, F. (2013). Kindergarten- und Grundschulalter - Entwicklungsrisiken und Entwicklungsabweichungen. In F. Petermann (Hrsg.), *Lehrbuch der Klinischen Kinderpsychologie* (S. 101-118). Göttingen: Hogrefe.
- Koglin, U. & Petermann, F. (2016). *Verhaltensskalen für das Kindergartenalter (VSK)*. Göttingen: Hogrefe.
- Kuckartz, U., Rädiker, S. (2022): *Qualitative Inhaltsanalyse. Methoden, Praxis, Computerunterstützung*. 5. Aufl. Weinheim/Basel: Beltz.
- Kucian, K., & Corvacho del Toro, I. (2023). Don't wait to fail! *Lernen und Lernstörungen*, 12(3), 113-114. <https://doi.org/10.1024/2235-0977/a000418>
- Kupzyk, S., Daly, E. J., Ihlo, T., & Young, N. D. (2012). Modifying instruction within tiers in multitiered intervention programs. *Psychology in the Schools*, 49(3), 219-230. <https://doi.org/10.1002/pits.21595>
- Landis, J. R., & Koch, G. G. (1977). The Measurement of Observer Agreement for Categorical Data. *Biometrics*, 33(1). <https://doi.org/10.2307/2529310>
- 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>
- Lemerise, E. A. & Arsenio, W. F. (2000). An integrated model of emotion processes and cognition in social information processing. *Child Development*, 71, 107–118.
- Loose, C., Graaf, P., Zarbock, G. (2013). *Schematherapie mit Kindern und Jugendlichen*. Weinheim: Beltz.
- Lower, A., Young, K. R., Christensen, L., Caldarella, P., Williams, L., & Wills, H. (2016). Effects of a Tier 3 Self-Management Intervention Implemented with and without Treatment Integrity. *Education and Treatment of Children*, 39(4), 493-520. <https://doi.org/10.1353/etc.2016.0022>

- Mason, E., & Lopez-Perry, C. (2019). Tier 1. In E. Goodman-Scott, J. Betters-Bubon, & P. Donohue (Eds.), *The School Counselor's Guide to Multi-Tiered Systems of Support* (pp. 99-132). Routledge/Taylor & Francis Group. <https://doi.org/10.4324/9781315144467-4>
- Mason, L. H., Mamlin, N., & Stewart, K. (2018). Evidence-Based Writing Intervention. In *Handbook of Response to Intervention and Multi-Tiered Systems of Support* (pp. 218-232). Routledge. <https://doi.org/10.4324/9780203102954-15>
- Masten, A. S., Burt, K. B., & Coatsworth, J. D. (2006). Competence and psychopathology in development. In D. Cicchetti & D. J. Cohen (Eds.), *Developmental psychopathology* (Vol. 3, 2nd ed., pp. 696–738). Hoboken, NJ: Wiley.
- MAXQDA (1989-2023). Software für qualitative Datenanalyse. VERBI, Software. Consult-Sozialforschung GmbH, Berlin.
- Mayring, P., & Fenzl, T. (2019). Qualitative Inhaltsanalyse. In N. Baur & J. Blasius (Eds.), *Handbuch Methoden der empirischen Sozialforschung* (pp. 633-648). Springer Fachmedien Wiesbaden. [https://doi.org/10.1007/978-3-658-21308-4\\_42](https://doi.org/10.1007/978-3-658-21308-4_42)
- Nitz, J., Brack, F., Hertel, S., Krull, J., Stephan, H., Hennemann, T., & Hanisch, C. (2023). Multi-tiered systems of support with focus on behavioral modification in elementary schools: A systematic review. *Heliyon*, 9(6). <https://doi.org/10.1016/j.heliyon.2023.e17506>
- Nocera, E. J., Whitbread, K. M., & Nocera, G. P. (2014). Impact of School-Wide Positive Behavior Supports on Student Behavior in the Middle Grades. *RMLE Online: Research in Middle Level Education*, 37(8).
- Öğülmüş, K., & Vuran, S. (2016). Schoolwide Positive Behavioral Interventions and Support Practices: Review of Studies in the Journal of Positive Behavior Interventions [Article]. *Educational Sciences: Theory & Practice*, 16(5), 1693-1710. <https://doi.org/10.12738/estp.2016.5.0264>
- Oliver, R. M., & Reschly, D. J. (2017). Special Education Teacher Preparation in Classroom Management: Implications for Students with Emotional and Behavioral Disorders. *Behavioral Disorders*, 35(3), 188-199. <https://doi.org/10.1177/019874291003500301>
- Parker, R. I., & Vannest, K. (2009). An improved effect size for single-case research: nonoverlap of all pairs. *Behavior Therapy*, 40(4), 357-367. <https://doi.org/10.1016/j.beth.2008.10.006>
- Plück, J., Wiczorrek, E., Wolff Metternich, T., & Döpfner, M. (2006). *Präventionsprogramm für Expansives Problemverhalten (PEP) – Ein Manual für Eltern- und Erziehergruppen*. Göttingen: Hogrefe.

- Poduska, J. M., Kellam, S. G., Wang, W., Brown, C. H., Ialongo, N. S., & Toyinbo, P. (2008). Impact of the Good Behavior Game, a universal classroom-based behavior intervention, on young adult service use for problems with emotions, behavior, or drugs or alcohol. *Drug Alcohol Depend*, 95 Suppl 1(Suppl 1), S29-44. <https://doi.org/10.1016/j.drugalcdep.2007.10.009>
- Reicher, H. & Jauk, M. (2012). Programme zur Förderung sozialer Kompetenz im schulischen Setting. In Fingerle, M. & Grumm, M. (Hrsg.), *Prävention von Verhaltensauffälligkeiten bei Kindern und Jugendlichen. Programme auf dem Prüfstand* (S. 29-48). München: Ernst Reinhardt.
- Reynolds, M. C. (1962). A framework for considering some issues in special education. *Exceptional Children*, 28, 367–370.
- Ritschel, A., Döpfner, M., Schürmann, S., Plück, J., Meyer, H., Schottel, M., Ravens-Sieberer, U., Roessner, V., Banaschewski, T., Görtz-Dorten, A., Kölch, M., Treier A., Hanisch, C. (2022) Online-Elterntaining für die Behandlung von Kindern mit externalisierenden Verhaltensproblemen und affektiver Dysregulation. *Prävention und Gesundheitsförderung*, 17, 457–463. <https://doi-org.livivo.idm.oclc.org/10.1007/s11553-021-00903-3>
- Scott, T. M., Gagnon, J. C., & Nelson, C. M. (2008). School-wide systems of positive behavior support: A framework for reducing school crime and violence. *The Journal of Behavior Analysis of Offender and Victim Treatment and Prevention*, 1(3), 259-272. <https://doi.org/10.1037/h0100448>
- Sharma, R. N., Singh, S., & Geromette, J. (2008). Positive Behavior Support Strategies for Young Children with Severe Disruptive Behavior. *Journal of the International Association of Special Education*, 9(1), 117-123. <https://search.ebscohost.com/login.aspx?direct=true&db=eric&AN=EJ846072&lang=de&site=ehost-live>  
<http://www.iasse.org/?journal,7>
- Shepley, C., & Grisham-Brown, J. (2019). Multi-tiered systems of support for preschool-aged children: A review and meta-analysis. *Early Childhood Research Quarterly*, 47, 296-308. <https://doi.org/10.1016/j.ecresq.2019.01.004>
- Shepley, C., Grisham-Brown, J., & Lane, J. D. (2020). Multitiered Systems of Support in Preschool Settings: A Review and Meta-Analysis of Single-Case Research [Article]. *Topics in Early Childhood Special Education*, 41(4), 307-320. <https://doi.org/10.1177/0271121419899720>
- Simonsen, B., Robbie, K., Meyer, K., Freeman, J., Everett, S., & Feinberg A. (2021). Multi-Tiered System of Supports (MTSS) in the Classroom. *Center on PBIS, University of Oregon*.

- Stoiber, K. (2014). A comprehensive framework for multitiered systems of support in school psychology. *Best practices in school psychology: Data-based and collaborative decision making*, 41-70.
- Stoiber, K. C., & Gettinger, M. (2016). Multi-Tiered Systems of Support and Evidence-Based Practices. In S. R. Jimerson, M. K. Burns, & A. M. VanDerHeyden (Eds.), *Handbook of Response to Intervention: The Science and Practice of Multi-Tiered Systems of Support* (pp. 121-141). Springer US. [https://doi.org/10.1007/978-1-4899-7568-3\\_9](https://doi.org/10.1007/978-1-4899-7568-3_9)
- Stormont, M., & Reinke, W. M. (2020). Enhancing the Outcomes of Tier 2 Interventions through Planful Adaptations. *Journal of Applied School Psychology*, 36(2), 227-234. <https://doi.org/10.1080/15377903.2020.1714862>
- Volpe, R. J., Casale, G., Mohiyeddini, C., Grosche, M., Hennemann, T., Briesch, A. M., & Daniels, B. (2018). A universal behavioral screener linked to personalized classroom interventions: Psychometric characteristics in a large sample of German schoolchildren. *J Sch Psychol*, 66, 25-40. <https://doi.org/10.1016/j.jsp.2017.11.003>
- Volpe, R. J., Fabiano, G. A., & Pelham, W. E., Jr. (2013). *Daily Behavior Report Cards: An Evidence-Based System of Assessment and Intervention*. Guilford Publications.
- Walker, H. M., Horner, R. H., Sugai, G., Bullis, M., Sprague, J. R., Bricker, D., & Kaufman, M. J. (2016). Integrated Approaches to Preventing Antisocial Behavior Patterns among School-Age Children and Youth. *Journal of Emotional and Behavioral Disorders*, 4(4), 194-209. <https://doi.org/10.1177/106342669600400401>
- Wexler, D. (2018). School-based multi-tiered systems of support (MTSS): An introduction to MTSS for neuropsychologists. *Applied neuropsychology. Child*, 7(4), 306-316. <https://doi.org/10.1080/21622965.2017.1331848>
- Wilbert, J., & Lueke, T. (2022). Scan: Single-case data analyses for single and multiple baseline designs.
- Wiskow, K. M., Ruiz-Olivares, R., Matter, A. L., & Donaldson, J. M. (2018). Evaluation of the Good Behavior Game with a child with fetal alcohol syndrome in a small-group context. *Behavioral Interventions*, 33(2), 150-159. <https://doi.org/10.1002/bin.1515>

## Anhang

Im Kontext der Projekte *Multimo*-Kita und *Multimo*-Schule sind die folgenden Publikationen veröffentlicht sowie die folgenden Vorträge und Posterpräsentationen auf wissenschaftlichen Tagungen gehalten worden:

### Publikationen

- Casale, G., Hennemann, T., Hanisch, C., Hagen, T., Krull, J., Meyer, H., & Hövel, D. C. (2022). MultiMo - Eine schulbasierte Konzeption eines multimodalen und mehrstufigen Förderkonzeptes bei externalisierendem Problemverhalten in der Grundschule. In S. Blumenthal, Y. Blumenthal, & K. Mahlau (Hrsg.), *Kinder mit Lern- und emotional-sozialen Entwicklungsauffälligkeiten in der Schule* (S. 169–176). Stuttgart: Kohlhammer.
- Nitz, J., Brack, F., Hertel, S., Krull, J., Stephan, H., Hennemann, T., & Hanisch, C. (2023). Multi-tiered systems of support with focus on behavioral modification in elementary schools: A systematic review. *Heliyon*, 9(6). <https://doi.org/10.1016/j.heliyon.2023.e17506>
- Nitz, J., Eiben, K., Hanisch, C., Hagen, T., Krull, J., Verbeck, L., Rauterkus, H., & Hennemann, T. (im Druck). Mehrstufige Förderung in der inklusiven Grundschule – erste qualitative und quantitative Befunde zur Wirksamkeit und Umsetzung des Förderansatzes Multimo. In J. König, C. Hanisch, P. Hanke, T. Hennemann, K. Kaspar, M. Martens & S. Strauß (Hrsg.), *Teachers and their teaching matters – Auf die Lehrperson und ihren Unterricht kommt es an. 10 Jahre empirische Forschung im IZef der Universität zu Köln*. Waxmann.
- Nitz, J., Hagen, T., Krull, J., Verbeck, L., Eiben, K., Hanisch, C., & Hennemann, T. (2023). Tiers 1 and 2 of a German MTSS: impact of a multiple baseline study on elementary school students with disruptive behavior [Original Research]. *Frontiers in Education*, 8. <https://doi.org/10.3389/educ.2023.1208854>
- Nitz, J., Niederelz, A., Hanisch, C., & Hennemann, T. (2024). Herausforderungen und Gelingensbedingungen erfolgreicher Implementation eines mehrstufigen Förderansatzes an Grundschulen. *Zeitschrift für Heilpädagogik*, 75(1), 4-17.
- Rauterkus, H., Hennemann, T., Hagen, T., Krull, J., Nitz, J., Eiben, K., Kulawiak, P.R., Verbeck, L. & Hanisch, C. (2024). Teachers' ability to regulate their emotions predicts their levels of stress in primary schools in Germany. *Journal of Curriculum Studies*, 1-12. <https://doi.org/10.1080/00220272.2024.2312391>



## **Vorträge und Posterpräsentationen auf wissenschaftlichen Kongressen**

Hanisch, C. & Hennemann, T. (2022, April). A teacher coaching program to reduce externalizing problem behavior on tier 3. Poster presentation on the Conference of the Association for Positive Behavior Support. San Diego, USA.

Meyer, H., Hennemann, T., Hagen, T., Krull, J., Floss, K., Nitz, J., Verbeck, L. & Hanisch, C. (2021, September). Konzeption eines mehrstufigen, multimodalen Förderkonzeptes bei externalisierendem Verhalten in der Schule. Vortrag auf dem Bundeskongress für Schulpsychologie, Onlinetagung.

Nitz, J., Hagen, T., Krull, J., Hennemann, T. (2022, Juni). Multimo - Konzept und Evaluation eines mehrstufigen, multimodalen Förderkonzepts bei externalisierenden Verhaltensproblemen. Vortrag auf der 14. Tagung der Dozierenden im Förderschwerpunkt Emotionale und soziale Entwicklung. Zürich.

Rauterkus, H., Hennemann, T., Hagen, T., Krull, J., Floss, K., Nitz, J., Verbeck, L. & Hanisch, C. (2024, März). Die Fähigkeit zu Emotionsregulation sagt Stresserleben bei Lehrkräften an inklusiven Grundschulen in Nordrhein-Westfalen voraus. Tagung der Gesellschaft für Empirische Bildungsforschung in Potsdam.

Verbeck, L., Krull, J., Hagen, T., Hennemann, T. & Hanisch, C. (2021, Juli). Entwicklung externalisierenden Verhaltens durch „Lubo aus dem All!“ – eine kontrollierte Einzelfallstudie. Vortrag auf der 13. Konferenz der Dozierenden im Förderschwerpunkt Emotionale und soziale Entwicklung, Onlinetagung.

Verbeck, L., Krull, J., Meyer, H., Hagen, T., Casale, G., Hövel, D., Hanisch, C. & Hennemann, T. (2019, Januar). Gestufte präventive Förderung in der KiTa – Konzeption eines mehrstufigen, multimodalen Konzepts zur Förderung der emotionalen und sozialen Entwicklung von Vorschulkindern. Poster auf der Arbeitstagung Inklusion, Köln.

Verbeck, L., Krull, J., Meyer, H., Richard, S., Hagen, T., Casale, G., Hövel, D., Hanisch, C. & Hennemann, T. (2019, Juni). Gestufte präventive Förderung in der KiTa. Konzeption eines mehrstufigen, multimodalen Konzepts zur Förderung der emotionalen und sozialen Entwicklung von Vorschulkindern. Poster auf der 12. Konferenz der Dozierenden im Förderschwerpunkt Emotionale und soziale Entwicklung. Berlin.