

Emotionale und Verhaltensprobleme in der Schule

**Charlotte Hanisch
Thomas Hennemann
Manfred Döpfner**

Leitfaden
Kinder- und Jugend-
psychotherapie

 **hogrefe**

Emotionale und Verhaltensprobleme in der Schule

Leitfaden Kinder- und Jugendpsychotherapie Band 35

Emotionale und Verhaltensprobleme in der Schule

Prof. Dr. Charlotte Hanisch, Prof. Dr. Thomas Hennemann, Prof. Dr. Manfred Döpfner

Die Reihe wird herausgegeben von:

Prof. Dr. Manfred Döpfner, Prof. Dr. Charlotte Hanisch, Prof. Dr. Nina Heinrichs,
Prof. Dr. Dr. Martin Holtmann, Prof. Dr. Paul Plener

Die Reihe wurde begründet von:

Manfred Döpfner, Gerd Lehmkuhl, Franz Petermann

**Charlotte Hanisch
Thomas Hennemann
Manfred Döpfner**

Emotionale und Verhaltensprobleme in der Schule

Prof.in Dr. Charlotte Hanisch, geb. 1974. Seit 2016 Professur für Psychologie und Psychotherapie in Heilpädagogik und Rehabilitation an der Humanwissenschaftliche Fakultät der Universität zu Köln sowie Leitung der KiJu Hochschulambulanz für Kinder- und Jugendlichenpsychotherapie an der Universität zu Köln.

Prof. Dr. habil. Thomas Hennemann, geb. 1973. Seit 2012 Professor für Erziehungshilfe und sozial-emotionale Entwicklungsförderung an der Universität zu Köln.

Prof. a. D. Dr., Dipl.-Psych. Manfred Döpfner, geb. 1955. 1989–2021 Leitender Psychologe an der Klinik für Kinder- und Jugendpsychiatrie und Psychotherapie der Universität zu Köln und dort Professor für Psychotherapie in der Kinder- und Jugendpsychiatrie sowie 1999–2024 Leiter des Ausbildungsinstituts für Kinder- und Jugendlichenpsychotherapie (AKiP) an der Uniklinik Köln.

Wichtiger Hinweis: Der Verlag hat gemeinsam mit den Autor:innen bzw. den Herausgeber:innen große Mühe darauf verwandt, dass alle in diesem Buch enthaltenen Informationen (Programme, Verfahren, Mengen, Dosierungen, Applikationen, Internetlinks etc.) entsprechend dem Wissensstand bei Fertigstellung des Werkes abgedruckt oder in digitaler Form wiedergegeben wurden. Trotz sorgfältiger Manuskriptherstellung und Korrektur des Satzes und der digitalen Produkte können Fehler nicht ganz ausgeschlossen werden. Autor:innen bzw. Herausgeber:innen und Verlag übernehmen infolgedessen keine Verantwortung und keine daraus folgende oder sonstige Haftung, die auf irgendeine Art aus der Benutzung der in dem Werk enthaltenen Informationen oder Teilen davon entsteht. Geschützte Warennamen (Warenzeichen) werden nicht besonders kenntlich gemacht. Aus dem Fehlen eines solchen Hinweises kann also nicht geschlossen werden, dass es sich um einen freien Warennamen handelt.

Alle Rechte, auch für Text- und Data-Mining (TDM), Training für künstliche Intelligenz (KI) und ähnliche Technologien, sind vorbehalten. All rights, including for text and data mining (TDM), Artificial Intelligence (AI) training, and similar technologies, are reserved.

Copyright-Hinweis:

Das E-Book einschließlich aller seiner Teile ist urheberrechtlich geschützt. Jede Verwertung außerhalb der engen Grenzen des Urheberrechtsgesetzes ist ohne Zustimmung des Verlags unzulässig und strafbar.

Der Nutzer verpflichtet sich, die Urheberrechte anzuerkennen und einzuhalten.

Hogrefe Verlag GmbH & Co. KG
Merkelstraße 3
37085 Göttingen
Deutschland
Tel. +49 551 999 50 0
info@hogrefe.de
www.hogrefe.de

Satz: Beate Hautsch, Göttingen

Format: PDF

1. Auflage 2026

© 2026 Hogrefe Verlag GmbH & Co. KG, Göttingen

(E-Book-ISBN [PDF] 978-3-8409-3095-9; E-Book-ISBN [EPUB] 978-3-8444-3095-0)

ISBN 978-3-8017-3095-6

<https://doi.org/10.1026/03095-000>

Nutzungsbedingungen:

Durch den Erwerb erhalten Sie ein einfaches und nicht übertragbares Nutzungsrecht, das Sie zum privaten Gebrauch des E-Books und all der dazugehörigen Dateien berechtigt.

Der Inhalt dieses E-Books darf vorbehaltlich abweichender zwingender gesetzlicher Regeln weder inhaltlich noch redaktionell verändert werden. Insbesondere dürfen Urheberrechtsvermerke, Markenzeichen, digitale Wasserzeichen und andere Rechtsvorbehalte im abgerufenen Inhalt nicht entfernt werden.

Das E-Book darf anderen Personen nicht – auch nicht auszugsweise – zugänglich gemacht werden, insbesondere sind Weiterleitung, Verleih und Vermietung nicht gestattet.

Das entgeltliche oder unentgeltliche Einstellen des E-Books ins Internet oder in andere Netzwerke, der Weiterverkauf und/oder jede Art der Nutzung zu kommerziellen Zwecken sind nicht zulässig.

Das Anfertigen von Vervielfältigungen, das Ausdrucken oder Speichern auf anderen Wiedergabegeräten ist nur für den persönlichen Gebrauch gestattet. Dritten darf dadurch kein Zugang ermöglicht werden. Davon ausgenommen sind Materialien, die eindeutig als Vervielfältigungsvorlage vorgesehen sind (z.B. Fragebögen, Arbeitsmaterialien).

Die Übernahme des gesamten E-Books in eine eigene Print- und/oder Online-Publikation ist nicht gestattet. Die Inhalte des E-Books dürfen nur zu privaten Zwecken und nur auszugsweise kopiert werden.

Diese Bestimmungen gelten gegebenenfalls auch für zum E-Book gehörende Download-Materialien.

Die Inhalte dürfen nicht zur Entwicklung, zum Training und/oder zur Anreicherung von KI-Systemen, insbesondere von generativen KI-Systemen, verwendet werden. Das Verbot gilt nicht, soweit eine gesetzliche Ausnahme vorliegt.

Einleitung: Grundlagen und Aufbau des Buches

Der Alltag von Kindern und Jugendlichen ist in hohem Maße durch Schule beeinflusst. Hierbei kann Schule entwicklungsförderlich wirken und ein Ort sein, an dem Kinder und Jugendliche gerne lernen, erfolgreich sind und bereichernde und unterstützende Beziehungen zu Gleichaltrigen und Erwachsenen erfahren. Schule kann aber auch als Belastung erlebt werden, wenn Leistungsanforderungen nicht erfüllt werden können oder soziale Desintegration droht.

Verschiedene psychische Störungen des Kindes- und Jugendalters gehen mit schulischen Problemen einher. Am häufigsten kommen Kinder- und Jugendlichenpsychotherapeut:innen mit dem Thema Schule in Kontakt, wenn sie Kinder oder Jugendliche mit Aufmerksamkeitsdefizit-/Hyperaktivitätsstörung (ADHS) behandeln, aber auch bei Leistungs- und sozialen Ängsten, Schulvermeidung, Depressionen, Störung des Sozialverhaltens oder Autismus-Spektrum-Störungen werden in der Regel schulbezogene Themen angesprochen. Liegen emotionale und Verhaltensstörungen im Zusammenhang mit umschriebenen Entwicklungsstörungen schulischer Fertigkeiten vor, ist das Thema Schule ebenfalls relevant. Entsprechend finden sich in den störungsspezifischen Bänden dieser Reihe meist auch Schulinterventionen als Teil multimodaler Kinder- und Jugendlichenpsychotherapie oder anderweitiger Förderung, z.B. in den Bänden zu ADHS, aggressiv-oppositionellem Verhalten im Kindesalter, Depression, sozialen und Leistungsängsten, Lese-/Rechtschreibstörung oder Rechenstörungen.

Der vorliegende Leitfaden legt den Fokus auf das Thema Schule und ist damit übergreifend bzw. als Ergänzung zu den störungsspezifischen Bänden zu verstehen. Es wird ein Vorgehen beschrieben, bei dem nach einer ausführlichen Diagnostik und Analyse individueller und schulischer Bedingungen Interventionen auf den verschiedenen Systemebenen von Schule umgesetzt werden. Diese Maßnahmen können sowohl Teil störungsspezifischer, multimodaler Kinder- und Jugendlichenpsychotherapie sein als auch bei Bedarf zeitweise oder ganz im Vordergrund stehen.

Der Leitfaden kann aber auch in schulpsychologischen oder sonderpädagogischen Kontexten genutzt werden, um mithilfe schulbasierter Interventionen emotionale und Verhaltensprobleme in der Schule zu reduzieren. Ausgangspunkt ist auch hier das konkrete Kind bzw. der oder die konkrete Jugendliche mit emotionalen und Verhaltensproblemen. Typischerweise werden individuelle Interventionen in der Schule in Maßnahmen auf Klassen- oder Lerngruppenebene eingebettet, weshalb sich das Vorgehen in den verschiedenen Kontexten unterscheiden kann.

Der Leitfaden basiert auf den störungsspezifischen Leitlinien und auf der internationalen Forschungsliteratur zu wirksamen Schulinterventionen bei emotionalen und Verhaltensproblemen. Das deutsche Schulsystem ist, anders als in anderen Ländern, stark vom Gesundheitssystem getrennt, sodass in der Schule eher keine Behandlung von Symptomen psychischer Störungen stattfindet und hier entsprechend kein klinisch-sozialarbeiterisches oder klinisch-therapeutisches Perso-

nal tätig ist. Damit geht einher, dass im deutschen Schulsystem schulische Konzepte zur Prävention und Intervention bei Symptomen psychischer Störungen bisher kaum systematisch, d.h. schulweit, umgesetzt werden. Der vorliegende Leitfaden versucht hier anzusetzen, indem psychotherapeutische und schulische Maßnahmen auf den unterschiedlichen schulischen Systemebenen zu einem systematischen Vorgehen verbunden werden.

Der Leitfaden unterteilt sich in insgesamt drei Kapitel:

- 1** Kapitel 1 berichtet die theoretischen Grundlagen und nationalen und internationalen Befunde zu wirksamen schulischen Interventionen bei emotionalen und Verhaltensproblemen.
- 2** Kapitel 2 stellt den Kern dieses Buches dar und umfasst insgesamt 16 Leitlinien zu Diagnostik, Interventionsplanung und Verlaufskontrolle sowie zu konkreten schulischen Interventionen. Es finden sich Maßnahmen auf den Ebenen der Beschulung, der Persönlichkeit der Lehrkraft, der Beziehungen, der Lerngruppe, des Lehrkraftverhaltens, des Kindes bzw. Jugendlichen und auf der Ebene der Eltern und außerschulischer Hilfen.
- 3** In Kapitel 3 werden Materialien bereitgestellt, die zur Exploration, Bedingungsanalyse, Interventionsplanung und -umsetzung genutzt werden können.

Dieser Band wird durch einen kompakten *Ratgeber Emotionale und Verhaltensprobleme in der Schule* (Hanisch, Hennemann & Döpfner, in Vorbereitung) ergänzt, der Informationen für Kinder und Jugendliche, Lehrkräfte bzw. Schulpersonal und Eltern enthält. Der Ratgeber informiert über die Symptomatik, die Ursachen und die Interventionsmöglichkeiten bei emotionalen und Verhaltensproblemen in der Schule. Lehrkräfte sowie weiteres pädagogisches Personal und Eltern erhalten konkrete Hinweise zum Umgang mit emotionalen und Verhaltensproblemen in der Schule.

Köln, September 2025

Charlotte Hanisch,
Thomas Hennemann und Manfred Döpfner

Inhaltsverzeichnis

1	Stand der Forschung zu emotionalen und Verhaltensproblemen in der Schule	1
1.1	Definition: Emotionale und Verhaltensprobleme in der Schule	1
1.2	Wechselseitige Beeinflussung von emotionalen und Verhaltensproblemen und Schulerfolg	4
1.2.1	Auftretenshäufigkeit von emotionalen und Verhaltensproblemen	4
1.2.2	Emotionale und Verhaltensprobleme machen Schulmisserfolg wahrscheinlicher	5
1.2.3	Schulmisserfolg macht emotionale und Verhaltensprobleme wahrscheinlicher	7
1.3	Risikofaktoren für die Entstehung und Aufrechterhaltung emotionaler und Verhaltensprobleme in der Schule	8
1.3.1	Merkmale des Kindes bzw. des Jugendlichen	8
1.3.2	Schulstrukturen, Schulkultur und Schulorganisation	10
1.3.3	Kognitive und motivational-emotionale Merkmale der Lehrkraft	11
1.3.4	Beziehungen zwischen Lehrkraft und Schüler:innen	12
1.3.5	Zusammenarbeit zwischen Familie und Schule	13
1.4	Prävention von emotionalen und Verhaltensproblemen in der Schule: Positive Behavior Support als schulweiter Ansatz	14
1.5	Schulbasierte Interventionen innerhalb von Kinder- und Jugendlichenpsychotherapie	16
1.5.1	Bedingungsmodell als Basis der Interventionsplanung	18
1.5.2	Ziele als Ausgangspunkt der Interventionsumsetzung SMART formulieren	20
1.5.3	Wirksame Schulinterventionen bei psychischen Störungen	20
1.6	Ein störungs- und problemübergreifendes modularisiertes Vorgehen	25
2	Leitlinien	27
2.1	Leitlinien zur Diagnostik	27
2.1.1	Leitlinien zur Exploration	28
2.1.1.1	Exploration des Kindes bzw. des Jugendlichen, der Eltern, der Lehrkraft und des weiteren pädagogischen Personals der Schule	28
2.1.1.2	Exploration der aktuellen emotionalen und Verhaltensprobleme, des Lern- und Arbeitsverhaltens und der Schulleistungen	29
2.1.1.3	Exploration der schulischen Entwicklung	34
2.1.1.4	Exploration schulischer Stärken und Ressourcen	36
2.1.1.5	Exploration schulischer und lerngruppenbezogener Rahmenbedingungen	37
2.1.1.6	Exploration familiärer und schulischer Beziehungen	38
2.1.1.7	Exploration weiterer Rahmenbedingungen der Familie und der Lehrkraft	39

2.1.2	Fragebogenverfahren zur Erfassung der emotionalen und Verhaltensprobleme sowie komorbider Symptomatik	41
2.1.3	Verhaltensbeobachtung und Schulbesuch	48
2.1.4	Entwicklungs- und Leistungstests sowie weiterführende Diagnostik ..	51
2.1.5	Integration der Ergebnisse der multimodalen Diagnostik, Problemdefinition und -analyse	54
2.2	Leitlinien zu Interventionsplanung und Verlaufskontrolle	57
2.2.1	Erarbeitung eines gemeinsamen Bedingungsmodells	57
2.2.2	Psychoedukation und Festlegung von Interventionszielen	63
2.2.3	Auswahl der Interventionsebenen und -maßnahmen	68
2.2.4	Verlaufskontrolle	73
2.3	Leitlinien zu schulischen Interventionen	75
2.3.1	Interventionen auf der Ebene der Beschulung	75
2.3.2	Interventionen auf der Ebene der Einstellung und Beanspruchung der Lehrkraft	83
2.3.3	Interventionen auf der Ebene der Lehrkraft-Schüler:in-Beziehung ...	87
2.3.4	Interventionen auf der Ebene der Lerngruppe	92
2.3.5	Interventionen auf der Ebene des Lehrkraftverhaltens	100
2.3.6	Interventionen zur Kompetenzförderung mit dem Kind bzw. der Jugendlichen	107
2.3.7	Interventionen auf der Ebene der Eltern und außerschulischer Hilfen	112
3	Materialien	118
M01	Explorationsschema für Psychische Störungen bei Kindern und Jugendlichen in der Schule (EPSKI-Schule)	119
M02	Bedingungsmodell – Das Zusammenwirken dispositioneller Faktoren, situativer Auslöser und aufrechterhaltender Konsequenzen	129
M03	Erarbeitung des Bedingungsmodells	130
M04	Zielerreichungsskala Protokoll	132
M05	Checkliste: Zuordnung von Problemstellung zu Interventionsebene ..	133
M06	Übersicht: Gewährung eines Nachteilsausgleichs	137
M07	Checkliste: Klassenraum, Regeln, Verfahrensweisen, Konsequenzen ..	138
4	Literatur	140

1 Stand der Forschung zu emotionalen und Verhaltensproblemen in der Schule

Emotionale und Verhaltensprobleme in der Schule sind sowohl aus der Perspektive der Schüler:innen als auch aus der der Lehrkräfte und des weiteren pädagogischen Personals in der Schule relevant: Für Kinder und Jugendliche bedeuten sie ein Risiko für geringere schulische Leistungen und Bildungsabschlüsse, die damit befassten Erwachsenen berichten häufig von Gefühlen von Unsicherheit und Überforderung. An Prävention und Behandlung von emotionalen und Verhaltensproblemen in der Schule sind unterschiedliche Fachdisziplinen beteiligt, weshalb in Kapitel 1.1 zunächst die unterschiedlichen Begriffe voneinander abgegrenzt werden, die aus Sicht der unterschiedlichen Akteur:innen das Problem beschreiben. In Kapitel 1.2 folgen Befunde zum Zusammenhang zwischen emotionalen und Verhaltensproblemen und Schulerfolg. Die Faktoren, die im Setting Schule Einfluss auf emotionale und Verhaltensprobleme nehmen und daher potenzielle Ansatzpunkte für Prävention und Intervention sind, werden in Kapitel 1.3 beschrieben, bevor in Kapitel 1.4 zunächst ein übergeordneter Ansatz zur Klassifikation schulischer Prävention dargestellt wird und in Kapitel 1.5 konkrete evidenzbasierte Maßnahmen für eine Reduktion verschiedener emotionaler und Verhaltensprobleme in der Schule vorgestellt werden. Überlegungen zu einem störungsübergreifenden modularisierten Vorgehen bei der Behandlung von emotionalen und Verhaltensproblemen im Setting Schule werden in Kapitel 1.6 erörtert und stellen die Überleitung zu den Leitlinien in Kapitel 2 dar.

1.1 Definition: Emotionale und Verhaltensprobleme in der Schule

Emotionale und Verhaltensprobleme lassen sich grob in zwei Kategorien unterteilen: *Internalisierendes Problemverhalten* umfasst ängstliches, depressives und rückzügliches Verhalten, während unter *externalisierendem Problemverhalten* oppositionelles, verweigerndes, unaufmerksames, hyperaktives und aggressives Verhalten zusammengefasst wird (Heinrichs & Lohaus, 2020). Beide Arten von Problemverhalten können in der Frequenz des Auftretens, z. B. auch dahingehend, ob sie in einem oder mehreren Kontexten zu beobachten sind, und in der Intensität variieren und so entweder nur leicht von altersgemäßem Verhalten abweichen oder aber die Kriterien psychischer Störungen erfüllen.

Schulen – insbesondere Lehrkräfte – fühlen sich v. a. durch externalisierendes Problemverhalten belastet (Robert Bosch Stiftung, 2024). Es lässt sich leichter von außen beobachten. Entsprechend beschäftigen sich deutlich mehr Studien zu schulbasierten Maßnahmen mit diesem Problembereich (Fabiano & Pyle, 2019; Waschbusch et al., 2019; Arora et al., 2019). Aus der Perspektive der Schüler:innen

sind aber internalisierende Verhaltensprobleme ähnlich relevant für die schulische Leistungsfähigkeit (vgl. Kapitel 1.2.2).

Je nach Fachdisziplin finden sich unterschiedliche Begriffe, um emotionale und Verhaltensprobleme zu beschreiben. *Psychische Störungen* sind mit Abweichungen im Denken, Fühlen und Verhalten, mit Beeinträchtigung in der Alltagsbewältigung und mit Leid verbunden (APA, 2018). Daneben müssen die für die jeweilige Störungskategorie festgelegten Klassifikationskriterien für eine Diagnose erfüllt sein. Von *psychischen Auffälligkeiten* wird gesprochen, wenn Diagnosekriterien nicht erfüllt werden oder Probleme weniger durchgängig, lang oder intensiv auftreten und zu einer geringfügigeren Beeinträchtigung führen.

Das sogenannte Zwei-Faktoren-Modell psychischer Gesundheit (Petersen et al., 2020) geht nicht von einer einzigen Dimension aus (also bloßen Symptomen, die mehr oder weniger stark ausgeprägt sind), sondern fügt Wohlbefinden (z. B. Lebenszufriedenheit, positiver Affekt, Kompetenz) als zweite Dimension hinzu. Eine Verbesserung psychischer Gesundheit in diesem Sinne könnte also sowohl eine Reduktion von Symptomen als auch einen Zuwachs an Kompetenzen und positivem Erleben bedeuten, was für präventive Maßnahmen in der Schule eine hilfreiche Perspektive sein kann (Suldo & Shaffer, 2008).

Kinder und Jugendliche mit diagnostizierten psychischen Störungen haben u. a. Anspruch auf eine Unterstützung durch Kinder- und Jugendlichenpsychotherapie oder Kinder- und Jugendpsychiatrie, die über das System der Krankenversicherung finanziert wird. Sind sie darüber hinaus in ihrer gesellschaftlichen Teilhabe eingeschränkt, so kann diese Einschränkung im deutschen Sozialleistungssystem unter den Begriff der *seelischen Behinderung* fallen und einen Anspruch auf Unterstützungsleistung im Rahmen der Eingliederungshilfe nach § 35a des Achten Sozialgesetzbuchs (SGB VIII) begründen. Die Einschränkung gesellschaftlicher Teilhabe meint hierbei, dass die Person länger als sechs Monate in ihren Aktivitäten, z. B. in ihrer Teilhabe an Bildung, und in ihrer Partizipation an der Gemeinschaft, z. B. in der Interaktion mit Lehrkräften, Gleichaltrigen oder der Schulgemeinschaft, beeinträchtigt ist (WHO, 2017). Ist das Eintreten einer solchen Behinderung wahrscheinlich, wird von einer drohenden Behinderung gesprochen.

Aus schulischer Perspektive können Kinder und Jugendliche mit emotionalen und Verhaltensproblemen in die Gruppe der Personen mit *sonderpädagogischem Förderbedarf* im Bereich *emotionale und soziale Entwicklung* fallen. Ein sonderpädagogischer Förderbedarf ist laut Kultusministerkonferenz (KMK, 2000) anzunehmen, wenn „bei Kindern und Jugendlichen mit Beeinträchtigungen der emotionalen und sozialen Entwicklung, des Erlebens und der Selbststeuerung“ (S. 10) Bildungsmöglichkeiten und Lernen erheblich eingeschränkt sind. Aufgrund der föderalen Organisation des Bildungssystems unterscheiden sich Definition und Feststellung eines Förderbedarfs im Bereich emotional-sozialer Entwicklung von Bundesland zu Bundesland.

In der nationalen Fachdiskussion der Sonderpädagogik hat sich der Begriff der *Gefühls- und Verhaltensstörungen* durchgesetzt, den Opp und Unger (2003) defi-

nieren als „eine Beeinträchtigung (disability), die in der Schule als emotionale Reaktionen und Verhalten wahrgenommen werden und sich von altersangemessenen, kulturellen oder ethnischen Normen so weit unterscheiden, dass sie auf die Erziehungserfolge des Kindes oder Jugendlichen einen negativen Einfluss haben“ (S. 509 f.). Die Beeinträchtigung soll darüber hinaus zeitlich überdauernd sein, in mindestens zwei Lebensbereichen – hiervon in jedem Fall im schulischen Kontext – auftreten und nicht unmittelbar durch Erziehungsmaßnahmen beeinflussbar sein. In der internationalen Diskussion werden hier alle psychischen Störungen, wie sie im DSM und in der ICD definiert werden, zusammengefasst; ausgenommen sind die Substanzmittel- und Entwicklungsstörungen (Ringeisen et al., 2016).

Den aufgeführten Definitionen ist also gemeinsam, dass aufgrund der vorliegenden emotionalen und Verhaltensprobleme Beeinträchtigungen bei der Bewältigung von Alltagsaufgaben bestehen. Der Begriff der psychischen Störung betrachtet die Schwierigkeiten unabhängig vom Kontext bzw. kontextübergreifend. Es liegen entsprechend den Klassifikationssystemen präzise Beschreibungsmerkmale für jede einzelne psychische Störung vor.

Bei seelischer Behinderung wird die Beeinträchtigung ebenfalls unabhängig vom Kontext betrachtet, der Fokus wird aber auf die Teilhabeeinschränkung gelegt. Außerdem wird durch die Formulierung „in Wechselwirkung mit einstellungs- und umweltbedingten Barrieren“ (§ 2 Abs. 1 SGB IX) explizit die Wechselwirkung zwischen Individuum und Umwelt bei der Entstehung der Teilhabeeinschränkung betont. Diese systemtheoretische Sicht ist in den anderen Begriffen so nicht enthalten. Eine seelische Behinderung wird in ihrer genauen Art nicht weiter spezifiziert. Ebenso wenig wird bei der Feststellung eines (intensiv-)sonderpädagogischen Förderbedarfs das vorliegende emotionale oder Verhaltensproblem präzisiert. Hier und beim Begriff der Gefühls- und Verhaltensstörungen müssen die Beeinträchtigungen im Kontext Schule vorliegen.

Wenngleich sich also Begriffe und Definitionen unterscheiden, beschreiben sie je nach Kontext, in dem Unterstützung stattfinden soll, ähnliche Problemlagen. Bisher liegen allerdings kaum Studien dazu vor, inwiefern die Anwendung der unterschiedlichen Kriterien der Begriffe „psychische Störung“, „seelische Behinderung“, „(intensiv-)sonderpädagogischer Förderbedarf im Bereich emotionale und soziale Entwicklung“ oder „Gefühls- und Verhaltensstörung“ dieselben Kinder und Jugendlichen identifizieren würde (Hanisch et al., 2023).

Da dieses Buch einerseits Kinder- und Jugendlichenpsychotherapeut:innen und Kinder- und Jugendpsychiater:innen ansprechen soll, die im Rahmen der Behandlung psychischer Störungen schulische Schwierigkeiten reduzieren möchten, und andererseits Schulpsycholog:innen, Sonderpädagog:innen oder andere in der Schule tätige Berufsgruppen, soll die Gruppe derjenigen mit „emotionalen und Verhaltensproblemen in der Schule“ sowohl Kinder und Jugendliche mit klinisch relevanten psychischen Störungen umfassen als auch solche mit Auffälligkeiten außerhalb einer Störungsdiagnose, darunter Kinder und Jugendliche mit vorliegender oder drohender seelischer Behinderung und solche mit und ohne sonderpädagogischem Förderbedarf bzw. Gefühls- und Verhaltensstörungen.

1.2 Wechselseitige Beeinflussung von emotionalen und Verhaltensproblemen und Schulerfolg

Aufgrund der unterschiedlichen Begrifflichkeiten und deren Überschneidung, aber fehlender Deckungsgleichheit der Untergruppen kann die Auftretenshäufigkeit von emotionalen und Verhaltensproblemen in der Schule lediglich geschätzt werden. Im Folgenden werden Prävalenzzahlen psychischer Störungen, die Inanspruchnahme von Unterstützungsleistungen im Bereich seelischer Behinderung und die Quote sonderpädagogischen Förderbedarfs im Bereich emotionale und soziale Entwicklung berichtet. Anschließend werden die Zusammenhänge zwischen emotionalen und Verhaltensproblemen und Schulleistungen bzw. Schulerfolg beschrieben.

1.2.1 Auftretenshäufigkeit von emotionalen und Verhaltensproblemen

Mit weltweiten Prävalenzzahlen von 10 bis 20 % (Kieling et al., 2011) bergen psychische Störungen das größte Risiko für gesundheitsbedingte Behinderungen der unter 25-Jährigen (Erskine et al., 2015) und gelten so als größte gesundheitliche Herausforderung des 21. Jahrhunderts. Eine häufig zitierte Metaanalyse über 41 Studien aus 27 Ländern findet eine mittlere weltweite Prävalenz von 13.4 % (Polanczyk et al., 2015).

Psychische Auffälligkeiten liegen laut der für Kinder- und Jugendgesundheit in Deutschland repräsentativen BELLA-Studie bei ca. 20 % aller untersuchten Kinder und Jugendlichen vor (Klipker et al., 2018). In mehreren Wellen wurden Eltern mithilfe eines Screening-Instruments zur psychischen Gesundheit ihrer Kinder befragt (Klipker et al., 2018; Kuntz et al., 2018). Es zeigte sich, dass Kinder und Jugendliche aus Familien mit psychosozialen Risikofaktoren ein deutlich erhöhtes Risiko für psychische Auffälligkeiten hatten (Kuntz et al., 2018), umso mehr während der Corona-Pandemie (Ravens-Sieberer et al., 2021; Ravens-Sieberer, Kaman et al., 2023).

Nach internationalen Studien treten Angststörungen mit 6.5 % am häufigsten auf, 2.6 % der Kinder und Jugendlichen leiden unter Depressionen, 3.4 % erfüllen die Kriterien einer ADHS und 3.4 % die von Sozialverhaltensstörungen (Polanczyk et al., 2015). Für Deutschland berichtet die BELLA-Studie von klinisch bedeutsamen Symptomen einer Depression bei 11.0 % der untersuchten Kinder und Jugendlichen und von Angstsymptomen bei 11.4 %. Hinweise auf das Vorliegen einer ADHS zeigten sich bei 8.7 % und Anzeichen für eine Störung des Sozialverhaltens bei 14.6 % (Ravens-Sieberer et al., 2008), wobei hier nicht jeweils alle Kriterien einer psychischen Störung zugrunde gelegt wurden. Im Langzeitverlauf zeigte sich hier und in Übereinstimmung mit internationalen Längsschnittstudien, dass das Vorliegen psychischer Auffälligkeiten in Kindheit und Jugend das Risiko für psy-

chische und physische Gesundheitsbeeinträchtigungen sechs und elf Jahre später erhöhte (Otto et al., 2021).

Studien zu Prävalenzzahlen von Gefühls- und Verhaltensstörungen im schulischen Kontext betrachten das gemeinsame Vorliegen psychischer Auffälligkeiten und einer Beeinträchtigung der schulischen Funktionsfähigkeit und finden mit 4.3 bis 12 % im Vergleich niedrigere Zahlen (Forness et al., 2012; Ringeisen et al., 2016).

Weltweit erhalten weniger als 1 % aller Schüler:innen sonderpädagogische Unterstützung im Bereich emotionaler und sozialer Förderung (Maggin et al., 2016), in Deutschland sind es 1.4 % aller Schüler:innen (KMK, 2022). 52.6 % werden inklusiv beschult, sodass die Quote gemeinsamer Beschulung bei diesem Förderschwerpunkt deutlich höher liegt als bei anderen. Wenngleich sich in Deutschland die Förderquote im Förderschwerpunkt emotionale und soziale Entwicklung zwischen 2009 und 2018 mehr als verdoppelt hat (Scheer & Melzer, 2020), legen die Förderquoten im Vergleich zu den Auffälligkeitsraten die Annahme einer deutlichen Unterversorgung mit spezifischen schulischen Förderangeboten nahe.

Laut Statistischem Bundesamt haben 2020 deutschlandweit rund 109 200 Kinder und Jugendliche Eingliederungshilfen aufgrund einer seelischen Behinderung erhalten. Im Vergleich zu den Werten von vor zehn Jahren entspricht dies einer Steigerung um 156 % (Statistisches Bundesamt, 2021), ausgehend von der Gesamtzahl aller Kinder und Jugendlichen ist es aber dennoch ein sehr geringer Anteil (ca. 0.01%).

Bei einer Vollerhebung an sieben Förderschulen mit dem Förderschwerpunkt emotionale und soziale Entwicklung (N = 745) in Nordrhein-Westfalen schätzten Lehrkräfte das Verhalten von 60.5 % ihrer Schüler:innen als auffällig bzw. sehr auffällig im Bereich ADHS ein. Im Bereich oppositioneller Störungen lagen aus Sicht der Lehrkräfte Auffälligkeiten bei 42 % aller Schüler:innen vor, im Bereich der Störung des Sozialverhaltens bei 25.9 %, im Bereich der Angststörung bei 6.5 % und im Bereich der Depression bei 15.0 %. 9 % aller Schüler:innen wurden in einem Screening als unauffällig eingeschätzt (Hennemann et al., 2020). Bei einem beträchtlichen Anteil der Schüler:innen wurden Auffälligkeiten in mehreren Bereichen gesehen, z.B. wiesen 47.1 % derjenigen, die als auffällig im Bereich ADHS eingeschätzt wurden, auch Auffälligkeiten in Bezug auf oppositionelle Störungen auf (Hanisch et al., 2023). Bei 20.7 % traten Symptome der oppositionellen Störung gemeinsam mit depressiven Problemen auf. Vor allem in Bezug auf deutlich erhöhte Auffälligkeiten im Bereich ADHS stimmten unsere aktuellen Daten mit denen der früheren Studie von Schmid et al. (2007) überein.

1.2.2 Emotionale und Verhaltensprobleme machen Schulmisserfolg wahrscheinlicher

Das Vorliegen einer psychischen Störung erhöht das Risiko für weitere psychische Probleme und auch für physische Gesundheitseinschränkungen sowohl im Jugend-

als auch im Erwachsenenalter (Kessler et al., 2012; Otto et al., 2021; Copeland et al., 2015). Im Hinblick auf Schule sind psychische Störungen mit mehr Fehltagen, mit längerfristigem Schulabsentismus (Finning et al., 2020), geringeren Schulleistungen (Panayiotou & Humphrey, 2018), Klassenwiederholungen, frühzeitigem Schulabbruch (Dupéré et al., 2018; Esch et al., 2014) und mit niedrigeren Schul- und Berufsabschlüssen assoziiert.

Internalisierende Probleme erhöhen das Risiko für Absentismus aufgrund von Vermeidungsverhalten und somatischen Beschwerden, während sich bei Kindern und Jugendlichen mit sonderpädagogischem Förderbedarf, Verhaltensstörungen oder ADHS ein seltener Schulbesuch durch kurz- oder mittelfristigen Ausschluss vom Schulbesuch oder das eigenständige Fernbleiben erklärt (Parker et al., 2015).

Kinder und Jugendliche mit externalisierenden Störungen haben ein dreifach erhöhtes Risiko für ein frühzeitiges Verlassen der Schule (Erskine et al., 2016). Im Hinblick auf Schulleistungen sind mit aggressiven Verhaltensstörungen eher ungünstige schulische Verläufe verbunden (Fry et al., 2018). Personen mit ADHS-Diagnose nehmen weniger wahrscheinlich ein Studium auf (Kuriyan et al., 2013) bzw. schließen dies seltener erfolgreich ab (Hechtman et al., 2016).

Wenngleich Längsschnittstudien stärkere Assoziationen zwischen externalisierendem Problemverhalten und schulischen Leistungsproblemen finden (Deighton et al., 2018), sind auch internalisierende Probleme mit niedrigeren schulischen Leistungen assoziiert. Hoch ausgeprägte Angstsymptome begünstigen Schulabsentismus (Kearney & Albano, 2004), Klassenwiederholungen (Stein & Kean, 2000) und frühzeitiges Beenden der Schule (Breslau et al., 2008). Auch depressive Störungen erhöhen das Risiko für schlechtere Noten (Riglin et al., 2014), geringe Schulanwesenheit (Finning et al., 2020) und niedrigere Bildungsabschlüsse (Clayborne et al., 2019).

Eine kanadische Kohortenstudie (Vergunst et al., 2023) konnte bei ca. 3 000 Kindern die langfristig ungünstigen Folgen von externalisierendem und internalisierendem Problemverhalten und ganz besonders von der Kombination aus beidem auf wirtschaftliche und soziale Teilhabe belegen. Kinder, die von ihren Lehrkräften als auffällig im Bereich externalisierenden Verhaltens eingeschätzt worden waren, verdienten 32 Jahre später deutlich weniger und bezogen mit zweifach erhöhter Wahrscheinlichkeit staatliche Transferleistungen. Ehemalige Kinder mit internalisierendem Problemverhalten erhielten ebenfalls doppelt so häufig staatliche Unterstützung wie die ehemals als unauffällig eingeschätzten Kinder, sie verdienten weniger als Personen mit früherem externalisierendem Problemverhalten und waren seltener in einer Partnerschaft. Für diejenigen mit einer Kombination aus externalisierendem und internalisierendem Problemverhalten in der Kindheit waren die Nachteile im Verdienst, die Wahrscheinlichkeit für staatliche Transferleistungen und das Risiko der Partnerlosigkeit noch einmal ausgeprägter (Vergunst et al., 2023). Die negativen Langzeitfolgen von ADHS im Kindesalter auf spätere schulische Leistungen, Schulabschlüsse und Berufserfolg konnte auch in einer deutschen Studie gut belegt werden (von Wirth et al., 2022).

1.2.3 Schulmisserfolg macht emotionale und Verhaltensprobleme wahrscheinlicher

Umgekehrt gehen schlechte Schulnoten mit einem erhöhten Risiko für die Entwicklung verschiedener psychischer Störungen im Jugend- und Erwachsenenalter einher wie Depressionen (Gyllenberg et al., 2022), Substanzkonsum (Kendler et al., 2018) oder Suizidalität (Gunell et al., 2011) und auch für das gleichzeitige Auftreten mehrerer psychischer Störungen (Plana-Ripoll et al., 2019). Eine britische Studie (Rahman et al., 2018) fand Assoziationen zwischen Schulleistungen im Alter zwischen 7 und 10 Jahren und dem gehäuften Auftreten von Depression und Selbstverletzungen mit 20 Jahren, wobei diejenigen mit späterem selbstverletzendem Verhalten unauffällige Leistungen während der Grundschulzeit und einen deutlichen Leistungsabfall in der weiterführenden Schule gezeigt hatten. Eine aktuelle finnische Studie mit landesweiten Gesundheitsdaten von über 1.1 Millionen Personen berichtet ein um etwa 2.5-fach erhöhtes Risiko für irgendeine psychische Störung für diejenigen, deren Schulleistungen im Alter von 16 Jahren deutlich unter dem Durchschnitt lag (Weckström et al., 2023). Besonders stark, nämlich um mehr als das Vierfache, stieg das Risiko für Substanzkonsumstörungen. Auch hier zeigten sich deutlich höhere Raten komorbider Störungen im Erwachsenenalter, wenn im Jugendalter besonders schlechte Schulleistungen erzielt worden waren. Als einzige Ausnahme war das Auftreten einer Essstörung im Erwachsenenalter eher mit sehr guten Schulnoten assoziiert.

Neben geteilten Risikofaktoren für psychische Auffälligkeiten und Schulleistungsprobleme können schulische Faktoren und Schulleistungen auch kausal soziale Teilhabe und über z. B. Selbstwirksamkeitserleben oder adaptive Bewältigung die Entwicklung von Resilienz beeinflussen und damit im positiven und im negativen Sinne Auswirkungen auf die psychische Gesundheit haben. Beispielsweise sind und fühlen sich Schüler:innen mit sonderpädagogischem Förderbedarf im Bereich emotionaler und sozialer Entwicklung schlechter integriert (Krull et al., 2018). Schüler:innen mit externalisierendem Problemverhalten werden von Lehrkräften als besonders belastend erlebt und häufiger abgelehnt (de Boer et al., 2011; Lübke et al., 2016). Sie erhalten weniger positives Feedback als Mitschüler:innen, und wenn man das Verhältnis zwischen positiver und negativer Rückmeldung vergleicht, das sie von ihren Lehrkräften erhalten, überwiegt das negative Feedback deutlich (Huber, 2021). Solch negative Interaktions- und Beziehungserfahrungen machen Schulmisserfolg wahrscheinlicher und erhöhen das Risiko für psychische Auffälligkeiten, wie Selbstwertprobleme, Selbstverletzungen und Suizidgedanken (Deighton et al., 2018). Eine Beteiligung an Mobbing und Viktimisierung hat ebenfalls häufig psychische Auffälligkeiten zur Folge (Chen et al., 2015).

Neben den negativen Folgen für einzelne Kinder und Jugendliche können emotionale und Verhaltensprobleme über eine Zunahme an Stresserleben und Belastung der Lehrkräfte die Unterrichtsqualität, das Klassenklima und die Leistungsbereitschaft sowie das Leistungsniveau der ganzen Klasse beeinträchtigen, was

wiederum ein Risiko für eine schwierigere Situation für das schulische Lernen des Einzelnen bedeutet.

Emotionale und Verhaltensprobleme und Schulmisserfolg verstärken sich also gegenseitig bzw. hängen transaktional miteinander zusammen.

1.3 Risikofaktoren für die Entstehung und Aufrechterhaltung emotionaler und Verhaltensprobleme in der Schule

Wenngleich sich psychische und schulische Probleme also wechselseitig verstärken können, lässt sich die Entstehung und Aufrechterhaltung emotionaler und Verhaltensprobleme in der Schule am treffendsten durch eine mangelnde Passung zwischen Personenmerkmalen, wie Fertigkeiten oder Bewältigungsressourcen aufseiten des Kindes oder Jugendlichen, und Umweltmerkmalen, wie schulischen Strukturen oder schulischen Anforderungen, erklären (Farmer, Gatzke-Kopp et al., 2016). Beide Systeme, das des Kindes bzw. der Jugendlichen und das der Schule mit seinen Subsystemen, beeinflussen sich fortlaufend und passen sich dynamisch aneinander an, was einerseits kontinuierliche Veränderung und andererseits Stabilisierung und Aufrechterhaltung, z.B. von Fehlentwicklung, bedeuten kann (Farmer, Gatzke-Kopp et al., 2016). Kein einzelner Faktor ist dabei entscheidend, vielmehr kommt es auf das Bedingungsgefüge und Zusammenspiel von Risikofaktoren und Ressourcen auf den verschiedenen Systemebenen an (Helmke, 2015).

Im Angebotsnutzungsmodell schulischer Wirkungen geht Helmke (2015) davon aus, dass die Lehrkraft – durch ihre professionelle Kompetenz, durch Einstellungen und Persönlichkeitsmerkmale beeinflusst – ein unterrichtliches Angebot zur Verfügung stellt, das aufseiten des Kindes oder Jugendlichen je nach Lernpotenzial und familiären Einflussfaktoren mehr oder weniger genutzt wird. Der Ertrag bzw. die Wirkung wird nicht nur von Lehrkraft- und Schüler:innen-Variablen, sondern auch von kontextuellen Faktoren wie kulturellen und schulbezogenen Variablen beeinflusst. Im Folgenden werden die für emotionale und Verhaltensprobleme in der Schule besonders relevanten Merkmale aufseiten des Kindes bzw. der Jugendlichen, der Schule und des Elternhauses beschrieben. Aufgeführt werden, welche Risikofaktoren jeweils emotionale und Verhaltensprobleme in der Schule wahrscheinlicher machen bzw. welche Ressourcen die erfolgreiche Beschulung begünstigen.

1.3.1 Merkmale des Kindes bzw. des Jugendlichen

Die enge Verzahnung und wechselseitige Beeinflussung von sozial-emotionalen Kompetenzen und Lernen spiegelt sich auch in aktuellen Modellen erfolgreichen schulischen Lernens wider (Robson et al., 2020). Während der Fokus lange auf

günstig ausgeprägten kognitiven Merkmalen, wie Aufmerksamkeit, Gedächtnis oder Intelligenz lag, betonen neuere Modelle die zusätzliche Relevanz sozial-emotionaler Lernvoraussetzungen und die bereits angesprochene Passung zwischen Schüler:innen- und Schul-Variablen. Beispielsweise geht das Konzept der Schulbereitschaft, das Schulreife und Schulfähigkeit abgelöst hat, davon aus, dass einerseits das Kind bereit für die Schule und andererseits die Schule bereit für dieses Kind mit seinen individuellen Lernbedingungen sein muss, um einen erfolgreichen Schulübertritt zu ermöglichen (Dubowy & Hasselhorn, 2022). Aufseiten des Kindes spielt, neben schulischen Vorläuferfertigkeiten im Bereich Sprache und Mathematik, die Fähigkeit zur Selbstregulation eine zentrale Rolle. Hiermit ist das Ausrichten des eigenen Verhaltens an selbst- oder fremdgesteckten Zielen gemeint. Neben der Anpassung des eigenen Aktivitätsniveaus an die Erfordernisse der Situation hat Selbstregulation auch eine kognitive, emotionale und soziale Komponente. Kognitive Selbstregulation besteht in der zielgerichteten Steuerung von Aufmerksamkeit und ist eng mit dem Konzept der exekutiven Funktionen verbunden. Emotionale Selbstregulation umfasst das Erkennen und Regulieren eigener Gefühle und soziale Selbstregulation die Anpassung des eigenen Verhaltens an die Erfordernisse sozialer Situationen (Bailey & Jones, 2019).

Kinder mit gering ausgeprägter Schulbereitschaft weisen ein erhöhtes Risiko für frühe ungünstige Schulerfahrungen auf, wobei emotionale Selbstregulationsprobleme eher mit Regelverhaltensproblemen und eine reduzierte kognitive Selbstregulation mit Schulleistungsproblemen einhergehen (Sassu & Roebbers, 2016).

Auch für den Verlauf schulischen Lernens sind sowohl kognitive als auch motivational-volitionale Kompetenzen relevant. Auf kognitiver Ebene sind v. a. selektive Aufmerksamkeit und Arbeitsgedächtnis, Strategien und metakognitive Regulation und Vorwissen relevant. Auf motivational-volitionaler Ebene beeinflussen Lernmotivation und Selbstkonzept, Willensbildung und die Regulation lernbegleitender Emotionen den Lernprozess.

Familiäre Risikofaktoren, wie ungünstige Erziehungsbedingungen (Heidinger & Willson, 2019; Kalmakis & Chandler, 2015), psychische Störungen der Eltern, familiäre Belastungen oder zu hohe bzw. zu niedrige Anforderungen der Eltern können darüber hinaus emotionale Belastung begünstigen und so zu schulischen Problemen beitragen. Gerade für Jungen scheint eine Zunahme an externalisierendem Problemverhalten durch familiäre Risiken wie elterliche Scheidung, Tod, ernsthafte Erkrankung von Elternteilen und Freund:innen oder außerhäusliche Unterbringung erklärbar (Kalmakis & Chandler, 2015).

In Übereinstimmung hiermit haben Untersuchungen zu den Auswirkungen früher massiver Stresserfahrungen (sogenannter Early Life Stress) auf die Entwicklung von für Emotionsregulation und Lernen besonders relevanter neuronaler Strukturen die Relevanz traumatisierender, stressreicher Entwicklungsbedingungen für emotionale und Verhaltensprobleme und schulisches Lernen belegen können (Hamoudi et al., 2015).

1.3.2 Schulstrukturen, Schulkultur und Schulorganisation

Eine positive Einstellung gegenüber Inklusion geht v. a. von der Schulleitung aus, schließt ein Leitbild inklusiver Schulkultur, gemeinsam getragene Werte und ein wertschätzendes Schulklima ein und gilt als wichtiges Merkmal inklusiver Schulen (Hennemann et al., 2015). Es lassen sich vier empirisch abgesicherte Dimensionen des Schulklimas identifizieren (Casale & Hennemann, 2019): die Lehr- und Lernqualität an der Schule, die Gemeinschaft, die strukturelle und physische Lernumwelt und die Sicherheit. Eine positive Wahrnehmung dieser Dimensionen durch die beteiligten Akteur:innen kann die psychosoziale Entwicklung der Kinder und Jugendlichen unterstützen. Entsprechend fördert ein als fürsorglich und sicher wahrgenommenes Schulklima schulische Leistung, Selbstkontrolle, Selbstwirksamkeit und Problemlösefertigkeiten und reduziert das Depressionsrisiko und die Gewaltbereitschaft (Wang et al., 2016; Gwernan-Jones et al., 2016), während ein wenig unterstützendes Klima die Entstehung emotionaler und Verhaltensprobleme begünstigt (Bilz, 2013; Gwernan-Jones et al., 2016).

Personelle Ressourcen umfassen in den meisten Schulen allgemeine und sonderpädagogische Lehrkräfte, Sozialpädagog:innen, Schulsozialarbeit:innen, pädagogische Fachkräfte und z. T. auch Mitarbeitende des schulpsychologischen Dienstes oder der Jugendhilfe. Neben personellen spielen auch räumliche Ressourcen und Strukturen eine Rolle, wie z. B. Räume für und Rhythmisierung von Lern- und Erholungszeiten, die Möglichkeit, Kleingruppen oder einzelne Schüler:innen zu fördern, oder gemeinsam getragene Absprachen zum Umgang mit Problemen, z. B. die Beantragung und Umsetzung von Nachteilsausgleichen. Mobbing und sozialer Ausschluss ist für Kinder und Jugendliche mit emotionalen und Verhaltensproblemen ein besonders relevantes Thema (Marcheselli et al., 2018). Hier sind Absprachen und Konzepte zum Umgang mit Mobbing wichtig, wie z. B. evaluierte Programme und Zuständigkeiten innerhalb des Kollegiums.

In Ländern, die eine längere Tradition inklusiver Beschulung aufweisen, hat sich die Kooperation multiprofessioneller Teams gerade bei der Unterstützung von Schüler:innen mit Förderbedarf etabliert (Huber, 2015). Auch an deutschen Schulen entwickelt sich eine solche multiprofessionelle Teamstruktur zunehmend. Die Erarbeitung eines gemeinsamen Werteverständnisses multiprofessioneller Zusammenarbeit und die Klärung von Zuständigkeiten der einzelnen Professionen benötigt allerdings Konzepte, die aktuell vielerorts erst entwickelt und sehr unterschiedlich ausgestaltet werden (Urton et al., 2021). Multiprofessionelle Zusammenarbeit schließt auch ein Netzwerk der Hilfen mit außerschulischen Partner:innen ein, das ebenfalls sehr unterschiedlich organisiert ist. An einigen Schulen sind beispielsweise Schulbegleitungen oder Inklusionsassistenzen Bestandteil der Schulteams und werden in sogenannten Pool-Lösungen als Unterstützung einzelner Lerngruppen eingesetzt, an anderen Schulen sind sie sehr individuell für einzelne Schüler:innen zuständig. Einige Schulen bieten medizinisch-therapeutische Unterstützung wie Ergotherapie oder Logopädie und in diesem Rahmen auch z. T. spezifische Unterstützung für das Erlernen des Schreibens und Lesens in den Räumen der Schule an. Psychotherapeutische Unterstützung,