



Annika Bartling



Markus Spilles



Jacquelin Kluge

*Katharina Gottfried
Christian Huber
Thomas Hennemann
Johannes König
Kathrin Fussangel
Kai Kaspar
Cornelia Gräsel
Conny Melzer
Sarah Strauß
Michael Grosche*

Partizipation in einem Response-to-Intervention-Modell für den Förderschwerpunkt Emotionale und soziale Entwicklung (PARTI): Beschreibung und Evaluation einer praxisorientierten Fortbildungsreihe

Zusammenfassung

Das hier vorgestellte Projekt widmet sich den Bedarfen von Lehrkräften der Primarstufe im Rahmen der Inklusion von Kindern mit externalisierenden Verhaltensproblemen. Die Verknüpfung von Diagnostik und Förderung, die sich im Response-to-Intervention-Ansatz als vielversprechend erwiesen hat, wird in diesem Projekt mit dem Ziel der Partizipation aller Kinder durch Schulkollegien kokonstruktiv geplant. Das Projektmodell begegnet der Kritik, Kinder mit Unterstützungsbedarf durch separierende Förderungen zu exkludieren und eine Aufteilung von Zuständigkeiten zwischen Berufsgruppen zu fördern. Im Beitrag wird das Fortbildungskonzept des Projekts vorgestellt, welches an elf Grundschulen umgesetzt wurde. Zudem zeigen Evaluationsergebnisse, dass teilnehmende Lehrkräfte die Fortbildungen überwiegend positiv und präsentierte Inhalte als relevant bewerteten.

Der inklusive Unterricht mit Schülerinnen und Schülern mit Verhaltensproblemen gehört zum Alltagsgeschäft von Lehrkräften. Dennoch fühlen sich viele Lehrkräfte nicht ausreichend dafür ausgebildet und bewerten die inklusive Bildung dieser Zielgruppe oftmals sehr kritisch (z. B. Rudberg & Porsch, 2017; Leipziger, Tretter & Gebhardt, 2012; de Boer, Pijl & Minnaert, 2011). Auch zeigt sich, dass Schülerinnen und Schüler mit Verhaltensproblemen im inklusiven Unterricht häufiger ausgegrenzt werden (z. B. Krull, Wilbert & Hennemann, 2018) und Selbstkonzept, Wohlbefinden und Leistungsmotivation häufig gering ausgeprägt sind (z. B. Ellinger & Stein, 2012). Daher werden Lösungsansätze benötigt, die Lehrkräfte für den Umgang mit Verhaltensproblemen professionalisieren und diese Schülerinnen und Schüler adäquat unterstützen.

Response-to-Intervention (RTI)

Ein erfolgversprechender Lösungsansatz zur Förderung bei Verhaltensproblemen stellt das aus den USA stammende Response-to-Intervention-Modell (RTI; z. B. Fuchs & Fuchs, 2005) dar, das mittlerweile auch in Deutschland eingesetzt und evaluiert wird (z. B. Voss, Mahlau, Sikora, Blumenthal, Diehl & Hartke, 2015). RTI organisiert die Lern- und Verhaltensförderung meist auf drei Stufen (Huber & Grosche, 2012; Grosche & Volpe, 2013). Basis und zudem verbindendes Element zwischen den Stufen ist die enge Verknüpfung von evidenzbasierter Diagnostik und Förderung, wodurch eine bedürfnisorientierte Unterstützung der Schülerinnen und Schüler gewährleistet werden soll:

Auf der ersten RTI-Stufe findet eine hochwertige Lern- und Verhaltensförderung aller Kinder und Jugendlichen im regulären Unterricht statt. Durch regelmäßige Schulleistungs- und Verhaltensscreenings wird evaluiert, welche Schülerinnen und Schüler von diesem Angebot noch nicht ausreichend profitieren. Für diese Schülerinnen und Schüler wird die Förderung auf RTI-Stufe 2

individualisiert und/oder intensiviert. Dabei kommen z. B. Fördermethoden zum Einsatz, die häufig in Kleingruppen durchgeführt werden. Mittels individueller Lern- bzw. Verhaltensverlaufsdiagnostik wird überprüft, ob die Schülerinnen und Schüler von dieser Förderung profitieren können oder noch mehr bzw. etwas anderes benötigen. Auf RTI-Stufe 3 erhalten diese Schülerinnen und Schüler dann bei Bedarf noch stärker individualisierte Interventionen, deren Passung ebenfalls förderbegleitend evaluiert wird. Zudem erfolgt meist eine umfassende Differenzialdiagnostik. Zusätzlich wird ab RTI-Stufe 2 die Arbeit in multiprofessionellen Teams befürwortet, bei der neben der Klassenleitung auch weitere Professionen wie die Sonderpädagogik oder die Schulpsychologie beteiligt sind, um eine möglichst optimale Förderung zu gewährleisten.

In diesem Sinne ist RTI als ein inklusives Rahmenkonzept zu verstehen, in dem alle Schülerinnen und Schüler entsprechend ihrer Bedürfnisse gefördert werden – unabhängig davon, ob bei ihnen ein Bedarf an sonderpädagogischer Unterstützung diagnostiziert wurde oder nicht. Ob RTI jedoch als ein inklusives Gesamtkonzept bezeichnet werden kann, wird kontrovers diskutiert (Grosche & Casale, im Druck). Insbesondere die Förderung auf den RTI-Stufen 2 und 3, die in vielen Modellen häufig mit einer klaren Trennung der Zuständigkeiten von sonderpädagogischen Lehrkräften und Lehrkräften der Allgemeinen Schule verbunden ist, wird vor dem Hintergrund eines weiten Inklusionsbegriffs sehr kritisch betrachtet. Die klare Trennung führe laut Lütjcklose, Miller und Ziegler (2014) „zu einer additiven oder sogar separierten Service-Leistung“ (S. 77) der Sonderpädagogik, die häufig in einer Förderung außerhalb des regulären Klassenunterrichts und -raums mündet und somit mit dem Grundgedanken des weiten Inklusionsbegriffs nicht vereinbar sei. Beanstandet wird außerdem, dass RTI eine normorientierte und defizitorientierte Förderung verfolge, was dem in der langjährigen Inklusionsdebatte entwickelten „Theorem von Gleichheit und Differenz und der Berücksichtigung und Akzeptanz heterogener Lernausgangslagen“ (ebd., S. 79) entgegenstehe. Untersuchungen, die diese Annahmen prüfen, stehen zum jetzigen Zeitpunkt noch aus. Allerdings scheinen die Kritikpunkte nicht unberechtigt, beispielsweise wenn die beteiligten Lehrkräfte ihre Zuständigkeiten entlang der RTI-Stufen aufteilen und so der separat geleisteten Unterstützung der Lernenden Vorschub leisten (Grosche, Fussangel & Gräsel, 2020).

Die kritisierte Aufteilung kann mit dem Modell der kokonstruktiven Kooperation (Gräsel, Fussangel & Pröbstel, 2006; Grosche et al., 2020) erklärt werden, wonach grundsätzlich die drei Kooperationsformen Austausch, Arbeitsteilung und Kokonstruktion unterscheidbar sind. Erstens können Materialien und Informationen ausgetauscht werden. Zweitens können Arbeitspakete arbeitsteilig aufgeteilt werden. Drittens können komplexe Innovationen gemeinschaftlich erarbeitet und neues Wissen sowie neue Kompetenz gemeinsam kokonstruiert werden. In der Schule erfüllen alle drei Kooperationsformen unterschiedliche Funktionen und haben demnach auch allesamt ihre Existenzberechtigung. Allerdings gehen der Austausch und die arbeitsteilige Kooperation mit einem erhöhten Risiko der Zuständigkeitsteilung einher (Grosche et al., 2020). Bei der kokonstruktiven Kooperation hingegen muss die Trennung der Aufgaben- und Verantwortungsbereiche allgemeiner und sonderpädagogischer Lehrkräfte aufgelöst werden, da für komplexe Innovationen (wie Inklusion) keine vorgefertigten Lösungen und damit aufteilbare Arbeitspakete vorhanden sind, sondern von den zentralen Akteuren erst gemeinschaftlich konstruiert werden müssen.

Grosche, Fussangel und Gräsel (2020) definieren kokonstruktive Kooperation als die „gemeinsame, zyklische, intensive und interdependente Aushandlung und Reflexion von Innovationen und ihren Konkretisierungen“ (S. 467). Bezogen auf den Umgang mit Verhaltensproblemen handeln Lehrkräfte zunächst gemeinsam ein Ziel aus, erarbeiten dann konkrete Konzepte und Methoden und planen deren Implementation. Die Umsetzung wird in regelmäßigen Abständen gemeinsam reflektiert und bei Bedarf adaptiert. Dies ermöglicht wichtige Nachsteuerungsmöglichkeiten. Für eine erfolgreiche kokonstruktive Kooperation sind spezifische Voraussetzungen notwendig, wie gemeinsame Zielsetzungen und ein hohes Maß an kollegialem Vertrauen, wohingegen andere Kooperationsformen weniger voraussetzungsreich sind (ebd.). So ist der Austausch als sehr

Konstruktive Kooperation

Partizipation in einem Response-to-Intervention-Modell für den Förderschwerpunkt Emotionale und soziale Entwicklung (PARTI)

Fortbildungskonzept des PARTI-Projekts

niedrigschwellige Kooperationsform auch ohne ein gemeinsames Ziel möglich. Die arbeitsteilige Kooperation hingegen benötigt ein solches, kommt aber ohne eine Handlungsinterdependenz der Lehrkräfte aus. Die kokonstruktive Kooperation gilt demnach als anspruchsvollste Kooperationsform, weshalb sie in der schulischen Praxis auch seltener vorzufinden ist (Richter & Pant, 2016). Gleichwohl ist zu vermuten, dass eine Erweiterung des RTI-Modells um die kokonstruktive Kooperation den zuvor benannten Kritikpunkten begegnen könnte.

Dementsprechend sind die Ziele des Forschungsprojekts „Partizipation in einem Response-to-Intervention-Modell für den Förderschwerpunkt Emotionale und soziale Entwicklung“ (PARTI) die Professionalisierung von Lehrkräften im Umgang mit Unterrichts- und Verhaltensproblemen sowie die Förderung der Partizipation aller Schülerinnen und Schüler. PARTI wurde von einem interdisziplinären Team der Bergischen Universität Wuppertal und der Universität zu Köln für die Umsetzung in inklusiven Grundschulen entwickelt und stellt ein gestuftes Vorgehen dar. Diagnostik und Förderung auf den PARTI-Stufen 1 und 2, welche äquivalent zu den Stufen des RTI zu verstehen sind, erfolgen hier ausschließlich im regulären Unterricht. Eine Stufe 3 ist nicht Teil des Projekts. Die jeweiligen Diagnostik- und Fördermethoden (sogenannte PARTI-Methoden) und die zugehörigen Kompetenzen sollen kokonstruktiv erarbeitet und umgesetzt werden, um einer Aufteilung der Verantwortung für verschiedene Kinder auf verschiedene Professionen entgegenzuwirken und die Methoden besser in die Praxis zu implementieren. Weitere Informationen zum PARTI-Forschungsprojekt finden sich bei Grosche et al. (2019) sowie Grosche und Huber (in Druck). Im Folgenden wird das Fortbildungskonzept des PARTI-Projekts beschrieben und evaluiert.

Im PARTI-Forschungsprojekt werden Kollegien in den PARTI-Methoden mittels vier ganztägiger aufeinander aufbauender Fortbildungen à sechs Stunden und fünf begleitenden Coachings à zwei Stunden professionalisiert. Die Fortbildungen und Coachings werden von zwei Fortbildenden durchgeführt, die vorab in vier halbtägigen Weiterbildungen zu den Inhalten und deren didaktischer Umsetzung geschult wurden. Das Fortbildungskonzept wurde auf Basis der Rückmeldungen während der Weiterbildungen optimiert und anschließend von den Fortbildenden in die Praxis transferiert.

Ein Steuergruppencoaching und vier fortbildungsbegleitende Coachings

In einem ersten Coaching mit einer Steuergruppe, die sich üblicherweise aus den Fortbildenden, der Schulleitung, der Leitung des offenen Ganztags, einer sonderpädagogischen Lehrkraft, einer dem Projekt gegenüber kritisch eingestellten sowie einer das Projekt befürwortenden Lehrkraft konstituiert, werden die Rahmenbedingungen und der Ablauf der Fortbildungen besprochen. Nach einer Präsentation des Fortbildungskonzepts und einer anschließenden Diskussion unter Einbezug der verschiedenen Positionen innerhalb der Steuergruppe, um Bedenken und Erwartungen an das Projekt zu besprechen, werden die Teamstrukturen des Schulpersonals sowie Zeitfenster für regelmäßige Teamtreffen im Schulalltag festgelegt. Die beteiligten Disziplinen variieren dabei in Abhängigkeit der jeweiligen Schulressourcen (z. B. Teams mit und ohne Sonderpädagoginnen oder Teams mit und ohne Sozialarbeiter). Nachfolgend werden die Teams, die im Projektzeitraum vorrangig mit der kokonstruktiven Planung, Durchführung und Reflexion der projektspezifischen Förder- und Diagnostikmethoden (sogenannte PARTI-Methoden) beschäftigt sind, als PARTI-Teams bezeichnet.

Zusätzlich werden insgesamt vier fortbildungsbegleitende Coaching-Termine angesetzt, in denen einerseits die Kooperation regelmäßig reflektiert wird und andererseits themenspezifische Diskussionen zu den PARTI-Methoden bzw. eine bedarfsorientierte Diskussion gegen Ende der Fortbildungsreihe stattfinden.

Fortbildung 1

Die Zielsetzung der ersten PARTI-Fortbildung ist die Vermittlung theoretischer Grundlagen, die im Verlauf der Fortbildungen immer wieder aufgegriffen werden. Der erste Block zielt auf eine

thematische Sensibilisierung zum Thema Inklusion ab. Quintessenz hierbei ist, dass sich im inklusiven Unterricht im Förderschwerpunkt Emotionale und soziale Entwicklung zahlreiche Herausforderungen ergeben, wie beispielsweise häufigere Unterrichtsstörungen und die geringere Partizipation von Schülerinnen und Schülern mit Verhaltensproblemen.

Im zweiten Block folgt ein Überblick zum Thema Partizipation. Drei Modelle zur Genese sozialer Integrations- bzw. Ausgrenzungsprozesse (vgl. Huber, 2019) stehen dabei im Fokus. Erstens wird den Teilnehmenden verdeutlicht, dass ein regelmäßiger und positiver Kontakt zwischen Schulkindern wichtig ist, um die Partizipation eines jeden Individuums zu sichern (intergroup contact theory; Allport, 1954). Fördermethoden, die außerhalb des regulären Unterrichts stattfinden, können somit eine Gefahr für die Partizipation der Betroffenen darstellen, weshalb im PARTI-Projekt nur Methoden zum Einsatz kommen, die im gemeinsamen Unterricht stattfinden. Zweitens stellen z. B. geringe Sozialkompetenzen einen Risikofaktor für einen Ausschluss aus dem Klassengefüge dar (social skills deficit model; Asher, Renshaw & Hymel, 1982). Bei PARTI wird daher explizit an der Förderung erwünschter Verhaltensweisen angesetzt. Drittens spielt auch das öffentliche Lehrkraftfeedback eine entscheidende Rolle (social referencing theory; Feinman, 1992). So kann öffentliches negatives Feedback im Unterricht dazu beitragen, dass sich Mitschülerinnen und Mitschüler eine entsprechend negative Meinung über das adressierte Kind bilden. Im Verlauf der Fortbildungsreihe werden alle drei Modelle wiederholt aufgegriffen, um sie bei der Planung der jeweiligen PARTI-Methoden zu berücksichtigen.

Das RTI-Modell bildet das Rahmenkonzept bei PARTI und ist Gegenstand des dritten Blocks. Abweichend von der eher traditionellen Auslegung des RTI-Modells (Huber & Grosche, 2012) werden im PARTI-Modell Förder- und Diagnosemethoden so organisiert, dass die Förderung auch auf der zweiten Stufe im regulären Unterricht statt in einem separaten Fördersetting stattfindet und die Verantwortung für die Erarbeitung der Methoden bei allen Lehrkräften liegt. Dadurch soll eine Aufteilung der Kinder nach (sonderpädagogischem) Unterstützungsbedarf zwischen Grundschullehrkräften und sonderpädagogischen Lehrkräften vermieden und somit der entsprechenden Kritik am RTI-Modell begegnet werden. Die PARTI-Teams planen Förder- und Diagnostikmethoden gemeinsam und diskutieren Probleme bei der allgemeinen Umsetzung sowie mit spezifischen Schülerinnen und Schülern, um verschiedene Perspektiven einzubeziehen und gemeinsame Lösungen zu erarbeiten.

Der vierte Fortbildungsteil soll eine Basis für die kokonstruktive Kooperation schaffen. Gemeinsam mit dem Kollegium werden zunächst anhand der Kooperationstheorie nach Gräsel, Fussangel und Pröbstel (2006) sowie Grosche, Fussangel und Gräsel (2020) die aktuell durchgeführten Kooperationsformen im Kollegium reflektiert und gemeinsame Ziele für die kokonstruktive Kooperation im Hinblick auf die Förderung bei Unterrichtsstörungen und Verhaltensproblemen erarbeitet. Betont wird, dass jede Kooperationsform in der schulischen Praxis ihre Berechtigung hat, aber mindestens für die Erarbeitung und Umsetzung von Förder- und Diagnostikmethoden zur schulischen Inklusion die kokonstruktive Kooperation am geeignetsten erscheint (Grosche et al., 2020). Für die Durchführung der regelmäßigen PARTI-Teamtreffen erhalten die Teilnehmenden eine Protokollvorlage in Anlehnung an die Ausführungen von Popp, Melzer und Methner (2017), welche die Teamtreffen in fünf Schritten strukturiert:

- Reflexion, was an der bisherigen Umsetzung der Methoden gut bzw. schlecht geklappt hat, zur Informationssammlung und zum Perspektivenaustausch;
- Aushandlung gemeinsamer Ziele für die nächsten Arbeitsschritte zur Umsetzung der Methoden;
- Festlegung von konkreten nächsten Schritten, um die Methoden den eigenen Vorstellungen entsprechend umzusetzen;
- Erstellung eines Umsetzungsplans mit personalisierten Aufgaben;
- Vorbereitung des nächsten Teamtreffens mit Hilfe von konkreten Indikatoren zur Zielevaluation.

Nach diesem Schema erfolgt das erste PARTI-Teamtreffen bereits in der Fortbildung im Hinblick auf die Frage, wie kokonstruktive Kooperation perspektivisch in Gang gesetzt werden kann.

Fortbildung 2

Die Zielsetzung der zweiten PARTI-Fortbildung ist die Vermittlung von Wissen zur Entstehung von Verhaltensstörungen und die damit verbundene Erläuterung von zielführenden Präventions- und Evaluationsmöglichkeiten auf PARTI-Stufe 1. Im ersten Block werden Symptomatik, Entstehung, Prävention bzw. Intervention und Diagnostik von Aufmerksamkeitsdefizit-/Hyperaktivitätsstörungen und Störungen des Sozialverhaltens betrachtet. Es wird resümiert, dass eine präventiv ausgerichtete Förderung unter ständiger Überprüfung der Passung und Wirksamkeit eingesetzter Methoden notwendig ist, um die Entstehung solcher Störungen zu verhindern bzw. den Verlauf abzumildern. Im PARTI-Projekt kommen evidenzbasierte Methoden der Prävention, Intervention und Diagnostik zum Einsatz, die hierzu beitragen können.

Einleitend zur Förderplanung wird in einem zweiten Block Wissen zum Thema Classroom Management (Evertson & Emmer, 2012) aufgefrischt. Auf PARTI-Stufe 1 werden zum einen wesentliche Bereiche des Classroom Managements umgesetzt (z. B. Festlegung von Regeln und Konsequenzen sowie die regelmäßige Durchführung von Verfahrensweisen zur Schaffung eines routinierten Schulalltags). Zum anderen wird auf dieser Stufe als PARTI-Methode das KlasseKinderSpiel (Hillenbrand & Pütz, 2008) eingeführt. Hierbei handelt es sich um eine lerntheoretisch fundierte Methode, bei welcher der Erfolg eines Individuums vom Verhalten der zugehörigen Gruppe abhängig ist (interdependente Gruppenkontingenz, vgl. ebd.). Der Ablauf des Spiels ist simpel: Im Wesentlichen (mit einigen möglichen Variationen) werden Kinder einem von mehreren Klassenteams zugeordnet, Regelverstöße im Sinne unangemessener Verhaltensweisen auf Teamebene unmittelbar angezeigt, aufsummiert und die Kinder jenes Teams mit den wenigsten Regelverstößen belohnt (Bowman-Perrott, Burke, Zaini, Zhang & Vannest, 2016). Metaanalysen untermauern positive Wirkungen des KlasseKinderSpiels auf lernbezogenes und nicht-störendes Verhalten, insbesondere bei Schülerinnen und Schülern mit Verhaltensproblemen (ebd.). Den Fortbildungsteilnehmenden werden die theoretischen Grundlagen und Modifikationsmöglichkeiten nähergebracht (z. B. Wie können Gruppen eingeteilt werden? Welche Verstärker bieten sich an? Soll mit einer klassenspezifischen Obergrenze an Regelverstößen gearbeitet werden, sodass auch mehrere Teams, die unter dieser Grenze bleiben, gewinnen können? Sollen statt Regelverstößen lieber positive Verhaltensweisen gezählt werden?). Die PARTI-Teams planen auf Grundlage ihres bisherigen Wissens und einer kritischen Reflexion vor dem Hintergrund ihrer pädagogischen Haltung die Umsetzung des KlasseKinderSpiels. Hierbei spielen unter anderem die Modelle zur Genese der Partizipation (Fortbildung 1) eine entscheidende Rolle. So gilt es zu überlegen, welche konkreten Verhaltensweisen über das Spiel unterstützt werden sollen (social skills deficit model), wie die Gruppen zusammengesetzt bzw. variiert werden können (intergroup contact theory) und wie während des Spiels negatives individuelles Feedback öffentlich vermieden werden kann (social referencing theory).

Im dritten Block wird als PARTI-Methode auf Stufe 1 die Integrated Teacher Report Form (ITRF; Volpe et al., 2018) vorgestellt. Das universelle Verhaltensscreening liegt im deutschen Sprachraum als Kurz- (16 Items) und als Langversion (47 Items) vor und bildet die Faktoren „Probleme im lernförderlichen Verhalten“ (z. B. „beginnt mit der Aufgabenbearbeitung nicht selbstständig“) und „störendes/oppositionelles Verhalten“ (z. B. „hat Konflikte mit Mitschülerinnen und Mitschülern“) ab (ebd.). Die Testgütekriterien wurden nachgewiesen (Casale et al., 2018). Bei PARTI wird explizit auf eine partizipationsorientierte Kontextualisierung des Verhaltensscreenings Wert gelegt und die Instruktion angepasst. Es fokussiert demnach nicht Verhaltensstörungen im Sinne einer im Kind gelagerten Problematik. Vielmehr geht es um eine Beurteilung von Unterrichtsstörungen, um herauszufinden, ob und in welchem Ausmaß Unterrichtsangebote und Förderangebote besser an den individuellen Bedarfen der Schülerinnen und Schüler ausgerichtet werden müssen. Die Ergebnisse des Screenings können aufgrund der adaptierten Instruktion nur vorsichtig mithilfe der Normstichprobe interpretiert werden.

Nach der zweiten Fortbildung füllen die Klassenleitungen der PARTI-Klassen die Kurzform der ITRF für alle Schülerinnen und Schüler ihrer Klasse aus. Die Ergebnisse werden seitens der Universitäten bis zum nächsten Fortbildungstag aufbereitet, wobei auch in der Fortbildung die Auswertung exemplarisch durchgeführt wird, um den Transfer in die Praxis auch nach Projektende zu gewährleisten. Weiterhin erfolgen in den PARTI-Teams die Finalisierung der Planung zum KlasseKinderSpiel und schließlich dessen Implementation.

Fortbildung 3

Die primären Anliegen der dritten PARTI-Fortbildung sind die Identifizierung von Schülerinnen und Schülern, für die PARTI-Stufe 1 noch nicht ausreichend war, sowie die theoretische Grundlegung und Planung der Verhaltensverlaufsdiagnostik für die formative Evaluation der sich anschließenden Fördermaßnahmen auf PARTI-Stufe 2.

Bei Besuch der dritten Fortbildung haben die Teilnehmenden das KlasseKinderSpiel seit ca. sechs Wochen gespielt. Im ersten Block füllen die Klassenleitungen die ITRF für die fünf Schülerinnen und Schüler ihrer Klasse erneut aus, deren Unterrichtsverhalten vor der Implementation des Spiels die größte Herausforderung darstellte. Anschließend erhalten sie die Screeningergebnisse ihrer Verhaltenseinschätzung von vor der Implementation. Im PARTI-Team erfolgt eine gemeinsame Interpretation der Verhaltensentwicklung. Auf dieser Grundlage werden Schülerinnen und Schüler identifiziert, denen das KlasseKinderSpiel vermutlich nicht ausreichend geholfen hat und die daher auf PARTI-Stufe 2 gefördert werden sollen.

Im zweiten Block rückt die Verhaltensverlaufsdiagnostik zur Überprüfung des Erfolgs von individualisierten Fördermaßnahmen in den Vordergrund. Als PARTI-Methode Nr. 3 wird die direkte Verhaltensbeurteilung (Casale, Huber, Hennemann & Grosche, 2019) zunächst theoretisch grundgelegt. Dabei handelt es sich um eine Synthese aus der direkten, systematischen Verhaltensbeobachtung und einer Verhaltensbeurteilung mittels Ratingskalen. Spezifische Verhaltensweisen, deren Entwicklung im Kontext einer Intervention von Interesse ist, werden immer direkt im Anschluss an eine Unterrichtssequenz und hochfrequent (einmalig bis mehrmals pro Schultag) auf einer mehrstufigen Skala (bspw. zu Qualität oder prozentuaalem Anteil des definierten Verhaltens) eingeschätzt. Den Teilnehmenden wird verdeutlicht, dass sich die direkte Verhaltensbeurteilung nicht zur Statusdiagnostik, jedoch zur Verlaufsdiagnostik eignet und darüber hinaus eine Diskussionsgrundlage für Analysen im PARTI-Team oder die Kommunikation mit den Erziehungsberechtigten bietet. Außerdem werden verschiedene Optionen zur Auswahl sinnvoller Verhaltensbereiche und zur Skalenbildung präsentiert.

Es folgt im dritten Block die Planung der individuellen Verhaltensbeurteilungen für die ausgewählten Kinder. Die PARTI-Teams wählen gemeinsam Verhaltensbereiche aus, die in den nächsten Wochen beurteilt werden sollen. Außerdem werden Beobachterinnen und Beobachter sowie Beobachtungszeiträume festgelegt. Hiervon ausgehend werden mittels verschiedener Vorlagen konkrete Protokollbögen für die direkte Verhaltensbeurteilung erstellt.

Im Anschluss an die dritte Fortbildung finalisieren die Teilnehmenden die Planung der Protokollbögen zur direkten Verhaltensbeurteilung in den PARTI-Teams und erheben mit der direkten Verhaltensbeurteilung die Ausgangslage im Schulalltag, ohne dass eine Förderung auf Stufe 2 stattfindet. Die Erhebung der Ausgangslage dient dazu, den Fördererfolg der sich anschließenden Fördermaßnahmen zu überprüfen.

Fortbildung 4

In der letzten PARTI-Fortbildung findet im ersten Block eine Reflexion der bisherigen Teamarbeit statt. Hiermit werden ein übergreifender Austausch im Kollegium und damit einhergehend ggf. auch Zielanpassungen auf der Schulebene angeregt. Im zweiten Block wird dann die vierte PARTI-Methode, die zur Verhaltensförderung auf Stufe 2 eingesetzt wird, vorgestellt: die Daily Behavior Report Cards (Volpe & Fabiano, 2013). Hierbei handelt es sich um eine Förder-

Evaluation der PARTI-Fortbildungsreihe

methode, bei der das Erreichen individualisierter Verhaltensziele unterstützt wird. Zentral sind bei dieser Methode drei Elemente. Erstens werden sehr konkrete Verhaltensziele (bspw. „Ich zeige pro Unterrichtsstunde mindestens dreimal auf.“) gemeinsam mit dem Kind besprochen und täglich in festgelegten Zeiträumen (bspw. nach jeder Unterrichtsstunde) evaluiert. Wird das Tages- bzw. Wochenziel erreicht, erhält das Kind eine Belohnung. Zweitens spielt verhaltensbezogenes Feedback eine wichtige Rolle. Den Teilnehmenden wird in Anlehnung an den Feedback-Dreischritt zur Lernförderung von Hattie und Timperley (2007) vermittelt, wie über das Modell auch eine Verhaltenszielerreichung begünstigt werden kann:

- Im ersten Schritt (Feed Up) wird das Kind unmittelbar vor der Unterrichtssituation auf seine Verhaltensziele hingewiesen. Konkrete Tipps zur Zielerreichung können hier hilfreich sein (bspw. „Denk daran, vor der Stunde dein Heft und dein Mäppchen auf den Tisch zu legen, dann musst du gleich nicht danach suchen.“).
- Im zweiten Schritt (Feed Back) werden dem Kind einerseits während der Unterrichtssituation im direkten Kontakt Rückmeldungen zum Verhalten gegeben (bspw. „Super – wenn du so weitermachst, wirst du dein Ziel ohne Probleme erreichen!“). Andererseits erfolgt ein Feedback auch unmittelbar nach der Stunde bzw. am Tagesende (bspw. „Toll, du hast heute alle Ziele erreicht!“) sowie langfristig anhand einer Betrachtung des Verhaltensverlaufs (bspw. „Schau mal auf deine Ergebnisse der letzten zwei Wochen, du hast dich schon richtig verbessert!“).
- Im dritten Schritt (Feed Forward) werden kurzfristige (bspw. „In Mathe hat es heute leider nicht gereicht, aber du kannst gleich in der Deutschstunde deine Ziele erreichen.“) und langfristige Perspektiven (bspw. Zielmodifikationen oder neue Zielabsprachen) gegeben.

Das dritte Element der Daily Behavior Report Cards ist der Einbezug des Elternhauses. Im Idealfall ziehen Lehrkräfte und Eltern an einem Strang, indem die Eltern die Report Cards zuhause mit ihren Kindern besprechen. Bei Zielerreichung können Belohnungen, die in der Schule nicht möglich sind (wie gemeinsam mit einem Elternteil ein Kapitel im Lieblingsbuch lesen), auch zuhause erfolgen. Ebenso kann der offene Ganztagsbereich einbezogen werden. Die Effektstärke der Daily Behavior Report Cards liegt in Abhängigkeit von der konkreten Ausgestaltung und der Zielgruppe im kleinen bis mittleren Bereich (Riden, Taylor, Lee & Scheeler, 2018).

Abschließend werden im dritten Block Hinweise gegeben, wie die Teilnehmenden die Daten, die sie im Rahmen der direkten Verhaltensbeurteilung erhoben haben, visuell auswerten können. Sie sollen in der Lage sein, die Daten der Ausgangslage mit den Daten, die während der Durchführung der Daily Behavior Report Cards erhoben werden, zu vergleichen (Casale et al., 2019). Mithilfe der Ergebnisse des Vergleichs diskutieren die PARTI-Teams, ob die Förderung in PARTI-Stufe 2 erfolgreich war oder stärker an die Bedürfnisse der Schülerinnen und Schüler ausgerichtet werden sollte.

Fragestellungen

Grundsätzlich lassen sich bei der Evaluation von Fortbildungen fünf Evaluationsebenen unterscheiden (Guskey, 2000). Auf der ersten Ebene ist zu fragen, wie die Teilnehmenden die PARTI-Fortbildungen wahrnehmen und beurteilen. Auf der zweiten Ebene wäre zu evaluieren, ob sich die Kompetenzen der Teilnehmenden positiv entwickeln. Auf der dritten Ebene evaluieren die Teilnehmenden, wie sie die PARTI-Methoden unter den gegebenen schulischen Rahmenbedingungen umsetzen können. Auf der vierten Ebene wäre zu prüfen, ob die PARTI-Methoden tatsächlich eingesetzt werden. Und auf der fünften Ebene wäre zu testen, ob sich tatsächlich die Partizipation der Schülerinnen und Schüler verbessert.

Im Fokus dieses Beitrags steht die erste Ebene, also die Frage, wie die Fortbildungsteilnehmenden die Qualität und die Inhalte der angebotenen Fortbildungen wahrnehmen und bewerten. Dabei waren drei Fragestellungen leitend:

- Wie beurteilen die Teilnehmenden die Umsetzung der Fortbildung?
- Wie beurteilen die Teilnehmenden die Relevanz der Fortbildungsinhalte?
- Wie beurteilen die Teilnehmenden die zukünftige Umsetzung der Fortbildungsinhalte?

Zur globalen Bewertung des Konzepts erfolgt zudem eine Gesamteinschätzung der Fortbildungsreihe.

Methoden

Die Umsetzung des PARTI-Fortbildungsprojekts begann nach den Sommerferien 2019 und endete während der pandemiebedingten Schulschließungen im Frühjahr 2020. Insgesamt konnten 21 Schulen für eine Teilnahme am PARTI-Projekt gewonnen werden. Diese wurden anschließend durch eine Parallelisierung anhand verschiedener Kriterien in zwei möglichst ähnliche Gruppen eingeteilt. An den elf Schulen der Experimentalgruppe, welche die vier Fortbildungen und die fünf Coachings parallel zu den Erhebungen erhielt, beurteilten die Teilnehmenden die jeweilige Fortbildung immer direkt im Anschluss. Die Stichprobe umfasste unter anderem allgemeine sowie sonderpädagogische Lehrkräfte, Sozialpädagoginnen, Mitarbeiter des offenen Ganztags, Schulpsychologinnen, Referendare sowie Schulbegleitungen.

Es ergaben sich erhebliche Schwankungen in der Anzahl der Rückmeldungen sowohl zwischen den Fortbildungen als auch zwischen einzelnen Items innerhalb einer Fortbildung. Diese Schwankungen lassen sich teilweise auf Abwesenheiten der Teilnehmenden, ausgelassene Fragen aber auch auf die Einschränkungen im Rahmen der Coronavirus-Pandemie zurückführen. Letzteres betrifft insbesondere die vierte Fortbildung, die im PARTI-Projekt aufgrund der Schulschließungen (mit einer einzigen Ausnahme) digital stattfinden musste und nicht evaluiert wurde. Insgesamt liegen $n = 390$ Rückmeldungen vor, davon $n = 305$ für die erste, $n = 158$ für die zweite, $n = 188$ für die dritte und $n = 28$ für die vierte Fortbildung.

Zur Bewertung der Fortbildungen beurteilten die Teilnehmenden in einem standardisierten Kurzfragebogen sechs Items auf einer sechsstufigen Skala (s. Tabelle 1). Die Auswertung erfolgt rein deskriptiv auf Ebene der sechs Items.

Ergebnisse

In Tabelle 1 werden die Rückmeldungen zu den einzelnen Fortbildungen dargestellt.

| Fragestellung | Fortbildung 1 | | | Fortbildung 2 | | | Fortbildung 3 | | | Fortbildung 4 | | |
|---|---------------|------|------|---------------|------|------|---------------|------|------|---------------|------|------|
| | n | M | SD |
| 1) Umsetzung der Fortbildung | | | | | | | | | | | | |
| Wie schätzen Sie die didaktisch-methodische Umsetzung dieses Fortbildungsmoduls ein? | 300 | 2,64 | 0,95 | 152 | 2,63 | 0,96 | 183 | 2,85 | 0,88 | 28 | 2,29 | 0,66 |
| Ich verstehe die in der Fortbildungsveranstaltung präsentierten Inhalte und deren konkrete Umsetzung in der Praxis. | 305 | 2,36 | 0,95 | 157 | 1,91 | 0,83 | 184 | 2,02 | 0,85 | 28 | 1,68 | 0,61 |
| 2) Relevanz der Fortbildungsinhalte | | | | | | | | | | | | |
| Die Inhalte des Fortbildungsmoduls haben eine Relevanz für die pädagogische Praxis in herausfordernden Lehr-/Lernsituationen. | 303 | 1,91 | 0,85 | 155 | 2,08 | 0,93 | 181 | 2,20 | 0,87 | 28 | 1,68 | 0,72 |
| 3) Antizipierte Umsetzung der Fortbildungsinhalte | | | | | | | | | | | | |
| In unserer Schule sind die Möglichkeiten gegeben, die Fortbildungsinhalte im schulischen Alltag umzusetzen. | 305 | 2,47 | 1,01 | 158 | 2,08 | 0,83 | 183 | 2,25 | 0,97 | 26 | 2,15 | 0,73 |
| Ich blicke der Umsetzung der Fortbildungsinhalte im schulischen Alltag positiv entgegen. | 304 | 2,22 | 0,85 | 156 | 2,16 | 0,82 | 188 | 2,28 | 0,98 | 28 | 1,86 | 0,59 |
| 4) Gesamteinschätzung | | | | | | | | | | | | |
| Wie beurteilen Sie die Veranstaltung insgesamt? | 296 | 2,47 | 0,94 | 157 | 2,68 | 0,96 | 182 | 2,82 | 0,99 | 28 | 2,04 | 0,58 |

Tabelle 1:
Deskriptive Statistik der Beurteilung der PARTI-Fortbildungen 1 bis 4

Anmerkung:
Die Aussagen wurden auf folgender Skala beurteilt:
1 = „stimme völlig zu“ / „sehr hoch“ / „sehr gut“,
2 = „stimme überwiegend zu“ / „hoch“ / „gut“,
3 = „stimme eher zu“ / „eher hoch“ / „eher gut“,
4 = „stimme eher nicht zu“ / „eher gering“ / „eher schlecht“,
5 = „stimme überwiegend nicht zu“ / „gering“ / „schlecht“,
6 = „stimme überhaupt nicht zu“ / „sehr gering“ / „sehr schlecht“.

Die Teilnehmenden bewerteten die didaktisch-methodische Umsetzung der Fortbildungen (Fragestellung 1) zwischen $M = 2,29$ (Fortbildung 4) und $M = 2,85$ (Fortbildung 3). Werden diese Ergebnisse in Bezug zur genutzten Skala gesetzt, kann die Bewertung der didaktisch-methodischen Umsetzung als „gut“ bis „eher gut“ bezeichnet werden. Die Verständlichkeit der Inhalte wurde von den Teilnehmenden zwischen $M = 1,68$ (Fortbildung 4) und $M = 2,36$ (Fortbildung 1) bewertet. Dementsprechend kann von einer „guten“ Bewertung der Verständlichkeit ausgegangen werden. Die Teilnehmenden stimmten der Aussage, dass die Fortbildungsinhalte eine Relevanz für die pädagogische Praxis in herausfordernden Lehr-/Lernsituationen haben (Fragestellung 2), mit Mittelwerten zwischen $M = 1,68$ (Fortbildung 4) und $M = 2,20$ (Fortbildung 3) „überwiegend“ zu.

Ob die nötigen Rahmenbedingungen zur Umsetzung der Fortbildungsinhalte an den PARTI-Schulen gegeben sind (Fragestellung 3), wurde mit Werten zwischen $M = 2,08$ (Fortbildung 2) und $M = 2,47$ (Fortbildung 1) beurteilt („stimme überwiegend zu“ bis „stimme eher zu“). Die Teilnehmenden blickten einer Umsetzung im schulischen Alltag überwiegend positiv entgegen: $M = 1,86$ (Fortbildung 4) bis $M = 2,28$ (Fortbildung 3). Die globale Beurteilung der Fortbildungen (Fragestellung 4) durch die Teilnehmenden bewegt sich zwischen den Mittelwerten $M = 2,04$ (Fortbildung 4) und $M = 2,82$ (Fortbildung 3) und liegt damit im „eher guten“ bis „guten“ Bereich.

Diskussion

Die berichteten Evaluationsergebnisse weisen darauf hin, dass die Teilnehmenden die vier PARTI-Fortbildungen überwiegend positiv bewerteten. Im Detail schätzten sie die methodische Umsetzung durchschnittlich „gut“ bis „eher gut“ ein und stimmten der Aussage, dass sie die Inhalte verstanden haben, „eher zu“. So schien der gewählte methodisch-didaktische Rahmen ein Verständnis der Fortbildungsinhalte über die vier Fortbildungen hinweg zu ermöglichen. Es ist hier besonders positiv zu sehen, dass auch komplexere Inhalte, wie beispielsweise die Durchführung und Auswertung der direkten Verhaltensbeurteilung, als verständlich bewertet wurden. Dies weist auf eine angemessene didaktisch-methodische Qualität des Fortbildungskonzepts sowie eine gelungene Umsetzung durch die Fortbildenden hin.

Die Inhalte wurden von den Fortgebildeten über die vier Fortbildungen hinweg überwiegend als „relevant“ für herausfordernde Lern- und Lehrsituationen eingeschätzt. Somit schien eine Passung der in der Fortbildung thematisierten Inhalte und Methoden zu den tatsächlichen Bedarfen im pädagogischen Alltag der Lehrkräfte zumindest im subjektiven Erleben gegeben zu sein. Dies spiegelt sich womöglich auch darin wider, dass die Lehrkräfte einer Umsetzung der Methoden in der schulischen Praxis positiv entgegenblickten. Dieses Ergebnis ist aber nicht ganz verwunderlich, da sich die Projektschulen auf Basis der Fortbildungsinhalte aktiv für eine Teilnahme an PARTI entschieden haben. Es scheint besonders erfreulich, dass die Lehrkräfte an ihrer Schule die Möglichkeiten einer Umsetzung der PARTI-Methoden im pädagogischen Alltag als gegeben einstufen. Auch hier ist jedoch zu berücksichtigen, dass die Projektschulen eine selektive Stichprobe darstellen. Sie haben sich vermutlich auch aufgrund der positiven Rahmenbedingungen in ihrer Schule freiwillig für eine Teilnahme am umfangreichen PARTI-Projekt entschieden.

Die vorliegende Evaluation beschäftigt sich ausschließlich mit der unmittelbaren Reaktion der Teilnehmenden auf die Fortbildung, womit die erste Ebene des Wirkungsmodells von Guskey (2000) beleuch-

Schlüsselwörter

Externalisierende Verhaltensprobleme, Inklusion, Kooperation, Lehrkraftfortbildung, Response-to-Intervention

Abstract

Participation in a Response-to-Intervention model for students with emotional and behavioral disorders (PARTI): An overview of a practice-oriented training for in-service teachers and its evaluation results. The project presented here addresses the needs of primary school teachers in the context of inclusion of children with externalizing behavior problems. The linking of diagnostics and educational tools, which has proven promising in the response-to-intervention approach, is co-constructively planned by the school staff aiming for the participation of all children. The project model counters the criticism of excluding children with special needs through separating supports and promoting a division of responsibilities between professional groups. The article presents the training concept of the project, which was implemented at eleven elementary schools. In addition, evaluation results show that participating teachers rated the training predominantly positively and the presented contents as relevant.

Keywords

Emotional and behavioral disorders, inclusion, collaboration, in-service training, response-to-intervention

tet wurde. Die weiteren Ebenen 2 bis 5 sind durch die vorliegenden Daten nicht beurteilbar. Methodische Einschränkungen ergeben sich insbesondere aus der Art der Datenerhebung, die ausschließlich auf einer Selbsteinschätzung beruhte. Zudem wurden die Feedbackbögen von den Fortbildenden, deren Leistung erfragt wurde, selbst und direkt im Anschluss an die Fortbildungen ausgeteilt und anschließend eingesammelt. Angesichts von Mechanismen der sozialen Erwünschtheit ist hier eine Verzerrung der Ergebnisse ins Positive zu erwarten. Zudem konnten nicht alle Fortbildungen im Sinne einer Vollerhebung evaluiert werden. Insbesondere die Beurteilung der vierten Fortbildung, die aufgrund der Coronavirus-Pandemie nur an einer Schule in Anwesenheit durchgeführt und evaluiert werden konnte, ist daher nur für diese Schule aussagekräftig. Aus demselben Grund können die Differenzen der Mittelwerte zwischen den Fortbildungen nicht in Hinblick auf die jeweiligen Inhalte interpretiert werden.

Das PARTI-Projekt verfolgte das Ziel, Grundschulen ein Rahmenmodell für die Umsetzung von Inklusion im sonderpädagogischen Schwerpunkt Emotionale und soziale Entwicklung zur Verfügung zu stellen. Hierfür wurde der Response-to-Intervention-Ansatz mit dem Ziel einer Stärkung der Partizipation weiterentwickelt (Grosche & Huber, in Druck). In einer umfassenden Fortbildungsreihe sollte den Schulkollegien dazu neben relevantem (sonder-)pädagogischen und methodischen Wissen auch ein neues Kooperationsmodell nahegebracht werden: die kokonstruktive Kooperation (Grosche et al., 2020). Durch verschiedene Übungen innerhalb und außerhalb der Fortbildungen und begleitende Coachings wurden diese Methoden in die Praxis eingeführt.

In der vorliegenden Publikation wurden die Inhalte der Fortbildungen expliziert und von der Evaluation der Fortbildungen berichtet. Die Ergebnisse geben Hinweise auf eine angemessene Akzeptanz der Inhalte seitens der Lehrkräfte, die wiederum eine wichtige Voraussetzung für die weiteren Wirkungsebenen eines Transfers in die Praxis und eines positiven Effekts auf Ebene der Schülerinnen und Schüler sowie der Lehrkräfte darstellt. Ob diese erwarteten Effekte tatsächlich nachweisbar sind, werden weitere Arbeiten prüfen – wobei an dieser Stelle bereits konstatiert werden muss, dass die zu erwartenden Lernerfolge bei den Schülerinnen und Schülern aufgrund der Schulschließungen während der Coronavirus-Pandemie nicht mehr evaluiert werden können. Ergebnisse zu der Anwendbarkeit der verwendeten PARTI-Methoden in der Praxis werden aktuell noch ausgewertet.

Allport, G. W. (1954). *The Nature of Prejudice*. Reading, MA: Addison-Wesley Publishing Company.

Asher, S. R., Renshaw, P. D. & Hymel, S. (1982). Peer relations and the development of social skills. In S. G. Moore & C. R. Cooper (Eds.), *The Young Child: Reviews of Research* (pp. 137-158). Washington, DC: National Association for the Education on Young Children.

Blumenthal, Y. & Hartke, B. (2015). Der Response to Intervention-Ansatz – ein Modell für eine präventions- und inklusionsorientierte Schulentwicklung. T. Häcker & M. Walm (Hrsg.), *Inklusion als Entwicklung. Konsequenzen für Schule und Lehrerbildung* (S. 317-331). Bad Heilbrunn: Julius Klinkhardt.

Bowman-Perrott, L., Burke, M. D., Zaini, S., Zhang, N. & Vannest, K. (2016). Promoting positive behavior using the Good Behavior Game. A meta-analysis of single-case research. *Journal of Positive Behavior Interventions*, 18, 180-190.

Casale, G., Huber, C., Hennemann, T. & Grosche, M. (2019). *Direkte Verhaltensbeurteilung in der Schule. Eine Einführung für die Praxis*. München: Reinhardt.

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, 87-100.

de Boer, A.; Pijl, S. J. & Minnaert, A. (2011). Regular primary schoolteachers' attitudes towards inclusive education: a review of the literature. *International Journal of Inclusive Education*, 15, 331-353.

Fazit

Literatur

- Ellinger, S. & Stein, R. (2012). Effekte inklusiver Beschulung: Forschungsstand im Förderschwerpunkt emotionale und soziale Entwicklung. *Empirische Sonderpädagogik*, 4, 85-109.
- Evertson, C. M. & Emmer, E. T. (2012). *Classroom Management for Elementary Teachers*. New Jersey: Pearson Education.
- Feinman, S. (1992). Social referencing and conformity. In S. Feinman (Eds.), *Social Referencing and the Social Construction of Reality in Infancy* (pp. 229–267). Boston, MA: Springer.
- Fuchs, D. & Fuchs, L. S. (2005). Responsiveness-to-intervention: A blueprint for practitioners, policymakers, and parents. *Teaching Exceptional Children*, 38, 57–61.
- Gräsel, C., Fussangel, K. & Pröbstel, C. (2006). Lehrkräfte zur Kooperation anregen - eine Aufgabe für Sisyphos? *Zeitschrift für Pädagogik*, 52, 205–219.
- Grosche, M. & Casale, G. (im Druck). Response-to-Intervention (RTI) und schulische Inklusion – Grundlegender Widerspruch oder zwei Seiten einer Medaille? In C. Mähler & M. Hasselhorn (Hrsg.), *Inklusion* (Tests & Trends, Bd. 19). Göttingen: Hogrefe.
- Grosche, M., Fussangel, K. & Gräsel, C. (2020). Kokonstruktive Kooperation zwischen Lehrkräften. Aktualisierung und Erweiterung der Kokonstruktionstheorie sowie deren Anwendung am Beispiel schulischer Inklusion. *Zeitschrift für Pädagogik*, 66, 461-479.
- Grosche, M. & Huber, C. (im Druck). Partizipation in Response-to-Intervention (PARTI): Eine (kleine) konzeptuelle Erweiterung von Response-to-Intervention (RTI). In Y. Blumenthal, S. Blumenthal & K. Mahlau (Hrsg.), *Im Schnittfeld von Lern- und emotional-sozialen Entwicklungsauffälligkeiten. Entwicklungen und Trends in Theorie und Praxis*. Stuttgart: Kohlhammer.
- Grosche, M., König, J., Huber, C., Hennemann, T., Fussangel, K., Gräsel, C., Kaspar, K., Melzer, C., Strauß, S., Lüke, T., Krull, J., Neroznikova, K., Spilles, M., Casale, G. & Bartling, A. (2019). Das Forschungsprojekt PARTI: Evaluation einer Fortbildungsreihe zur kokonstruktiven Umsetzung eines um Partizipation ergänzten Response-To-Intervention-Modells im Förderschwerpunkt Emotional-soziale Entwicklung. In G. Ricken & S. Degenhardt (Hrsg.), *Vernetzung, Kooperation, Sozialer Raum – Inklusion als Querschnittsaufgabe* (S. 116-121). Bad Heilbrunn: Julius Klinkhardt.
- Grosche, M. & Volpe, R. J. (2013). Response-to-intervention (RTI) as a model to facilitate inclusion for students with learning and behavior problems. *European Journal of Special Needs Education*, 28, 254-269.
- Guskey, T. R. (2000). *Evaluating professional development*. Thousand Oaks, CA: Corwin Press.
- Hattie, J. & Timperley, H. (2007). The power of feedback. *Review of Educational Research*, 77, 81-112.
- Hillenbrand, C. & Pütz, K. (2008). *KlasseKinderSpiel. Spielerisch Verhaltensregeln lernen*. Hamburg: Edition Körber Stiftung.
- Huber, C. (2019). Ein integriertes Rahmenmodell zur Förderung sozialer Integration im inklusiven Unterricht. Sozialpsychologische Grundlagen, empirische Befunde und schulpraktische Ableitungen. *Vierteljahresschrift für Heilpädagogik und ihre Nachbargebiete*, 88, 27-43.
- Huber, C. & Grosche, M. (2012). Das response-to-intervention-Modell als Grundlage für einen inklusiven Paradigmenwechsel in der Sonderpädagogik. *Zeitschrift für Heilpädagogik*, 63, 312-322.
- Krull, J., Wilbert, J. & Hennemann, T. (2018). Does social exclusion by classmates lead to behavior problems and learning difficulties? A cross-lagged panel analysis. *European Journal of Special Needs Education*, 33, 235-253.
- Leipziger, E., Tretter, T. & Gebhardt, M. (2012). Inklusion an oberfränkischen Grundschulen. Vorherrschende Meinung und Verwirklichung bei Grundschullehrkräften. *Zeitschrift für Heilpädagogik*, 10, 433-439.
- Lütje-Klose, B.; Miller, S. & Ziegler, H. (2014). Professionalisierung für die inklusive Schule als Herausforderung für die LehrerInnenbildung. *Soziale Passagen*, 6, 69-84.
- Popp, K., Melzer, C. & Methner, A. (2017). *Förderpläne entwickeln und umsetzen* (3. Aufl.). München: Reinhardt.
- Richter, D. & Pant, H.-A. (2016). *Lehrerkooperation in Deutschland: Eine Studie zu kooperativen Arbeitsbeziehungen bei Lehrkräften der Sekundarstufe I*. Gütersloh: Bertelsmann Stiftung, Robert Bosch Stiftung, Stiftung Mercator, Deutsche Telekom Stiftung.

Riden, B. S., Taylor, J. C., Lee, D. L. & Scheeler, M. C. (2018). A synthesis of the Daily Behavior Report Card literature from 2007 to 2017. *The Journal of Special Education Apprenticeship*, 7, 1-28.

Rudberg, C. & Porsch, R. (2017). Einstellungen von Lehramtsstudierenden und Lehrkräften zur schulischen Inklusion. Ein systematisches Review deutschsprachiger Forschungsarbeiten. *Zeitschrift für Pädagogik*, 63, 393-415.

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 school children. *Journal of School Psychology*, 66, 25-40.

Volpe, R. J., & Fabiano, G. A. (2013). *Daily Behavior Report Cards: An Evidence-Based System of Assessment and Intervention*. Guilford Press.

Voss, S., Mahlau, K., Sikora, S., Blumenthal Y., Diehl, K. & Hartke, B. (2015). *Evaluationsergebnisse des Projekts „Rügener Inklusionsmodell (RIM) – Präventive und Integrative Schule auf Rügen (PISaR)“ nach vier Schuljahren zum Messzeitpunkt Juli 2014*. Rostock: Universität Rostock.

Annika Bartling
Universität zu Köln
Department Heilpädagogik und Rehabilitation
Klosterstraße 79c · 50931 Köln
a.bartling@uni-koeln.de

Markus Spilles
Bergische Universität Wuppertal
Institut für Bildungsforschung
Gaußstraße 20 · 42119 Wuppertal
spilles@uni-wuppertal.de

Jacquelin Kluge
Bergische Universität Wuppertal
Institut für Bildungsforschung
Gaußstraße 20 · 42119 Wuppertal
jkluge@uni-wuppertal.de

Katharina Gottfried
Universität zu Köln
Department Erziehungs- und Sozialwissenschaften
Gronewaldstraße 2a · 50931 Köln
katharina.gottfried@uni-koeln.de

Christian Huber
Bergische Universität Wuppertal
Institut für Bildungsforschung
Gaußstraße 20 · 42119 Wuppertal
chuber@uni-wuppertal.de

Thomas Hennemann
Universität zu Köln
Department Heilpädagogik und Rehabilitation
Klosterstraße 79c · 50931 Köln
thomas.hennemann@uni-koeln.de

Johannes König
Universität zu Köln
Department Erziehungs- und Sozialwissenschaften
Gronewaldstraße 2a · 50931 Köln
johannes.koenig@uni-koeln.de

Kathrin Fussangel
Bergische Universität Wuppertal
Institut für Bildungsforschung
Gaußstraße 20 · 42119 Wuppertal
fussangel@uni-wuppertal.de

Kai Kaspar
Universität zu Köln
Department Psychologie
Richard-Strauss-Straße 2 · 50931 Köln
kkaspar@uni-koeln.de

Cornelia Gräsel
Bergische Universität Wuppertal
Institut für Bildungsforschung
Gaußstraße 20 · 42119 Wuppertal
graesel@uni-wuppertal.de

Conny Melzer
Universität Leipzig
Institut für Förderpädagogik
Marschnerstraße 29e, Haus 5 ·
04109 Leipzig
conny.melzer@uni-leipzig.de

Sarah Strauß
Universität zu Köln
Department Erziehungs- und
Sozialwissenschaften
Gronewaldstraße 2a · 50931 Köln
sarah.strauss@uni-koeln.de

Michael Grosche
Bergische Universität Wuppertal
Institut für Bildungsforschung
Gaußstraße 20 · 42119 Wuppertal
michael.grosche@uni-wuppertal.de

*Autorenhinweis:
Das diesem Bericht zugrunde-
liegende Vorhaben wurde mit
Mitteln des Bundesministeriums
für Bildung und Forschung
(BMBF) unter den Förder-
kennzeichen 01NV1733A und
01NV1733B gefördert.
Die Verantwortung für den
Inhalt dieser Veröffentlichung
liegt bei den Autorinnen und
Autoren.*