



Konzept «Auffälliges Verhalten»

Umgang mit Schülerinnen und Schülern mit auffälligem Verhalten

Konzept Schule Neuheim

17.03.2025

Verfasst von:
Marcel Röllin
Schulleitung Neuheim



GEMEINDE
NEUHEIM

Inhalt

Einleitung.....	2
Zum Aufbau des Konzeptes «Auffälliges Verhalten»	3
Abkürzungen	3
1 Grundhaltung der Schule Neuheim.....	4
2 Begriffsdefinition «auffälliges Verhalten»	5
3 Häufige Störungsbilder.....	6
3.1 Aufmerksamkeitsdefizit- / Hyperaktivitätsstörung (ADHS)	6
3.2 Autismus-Spektrum-Störungen (ASS)	7
3.3 Oppositionelles Verhalten.....	8
3.4 Depressivität.....	8
3.5 (Selektiver) Mutismus	8
3.6 Angststörungen	9
4 Präventions- und Interventionsmassnahmen bei auffälligem Verhalten an der Schule Neuheim.....	10
4.1 Psychoedukation	10
4.2 Erfassung von Verhaltensbeobachtungen	10
4.3 Das 4-Körbe-Modell	11
4.4 Beziehungsförderung	12
4.4.1 Integrierte Beziehungsförderung.....	12
4.4.2 Banking Time	13
4.5 Classroom-Management.....	14
4.6 Verstärkerpläne.....	14
4.7 Wenn-dann-Pläne.....	14
4.8 Programme zur Förderung der sozio-emotionalen Kompetenzen	15
4.9 Neue Autorität.....	15
4.10 Tuning in to kids (TIK).....	16
4.11 «84 Handlungsmöglichkeiten bei Verhaltensauffälligkeiten»	16
4.12 Kurzes Time-out	17
4.13 Gefährdungsmeldung.....	17
5 Separation	19
6 Disziplinarmaßnahmen	20
7 Vorgehen bei auffälligem Verhalten an der Schule Neuheim.....	21
8 Fachstellen.....	24
Literaturverzeichnis.....	26

Einleitung

Der Umgang mit SuS, welche sich nicht an Regeln und Normen halten, über geringe Frustrationstoleranz verfügen oder Schwierigkeiten haben, ihre Emotionen zu regulieren, stellt für Lehrpersonen zunehmend einen Stress- und Belastungsfaktor dar (Vogel, 2021, S. 24). Die Gründe dafür sind wohl zu einem grossen Teil in der Bindungstheorie, welche durch John Bowlby und Mary Ainsworth entwickelt wurde (Siegler et al., 2016b, S. 298f.), zu finden. Bindung beschreibt eine emotionale, länger andauernde Beziehung zu unterstützenden Personen (Lengning & Lüpschen, 2019, S. 11). Frühe Bindungserfahrungen, welche hauptsächlich in der Familie gemacht werden (Harwardt-Heinecke, 2013, S. 817), führen zu inneren Arbeitsmodellen oder Schemata, welche spätere Beziehungen beeinflussen können (Julius, 2014, S. 5). So ist auch der Schulalltag durch Beziehung geprägt, insbesondere die Lehrpersonen-SuS-Beziehung. Wie die frühen Beziehungserfahrungen mit den Eltern hat auch diese Beziehung nicht nur einen grossen Einfluss auf die sozio-emotionale Entwicklung, sondern auch auf die Intelligenz (Julius, 2014, S. 4).

Es gibt jedoch auch andere externalisierende Verhaltensauffälligkeiten, mit denen die Schule konfrontiert ist. Einige davon sind: sozialer Rückzug, Angststörungen, Depressivität, (selektiver) Mutismus, aggressives Verhalten, oppositionelles Verhalten, ADHS, ASS oder Schulabsentismus. Auch wenn die externalisierenden Verhaltensauffälligkeiten besonders belastend sind, dürfen gerade die internalisierenden Verhaltensstörungen aufgrund ihrer gravierenden Folgen nicht ausser Acht gelassen werden (Müller, 2021b).

Um mit diesen Auffälligkeiten im Verhalten umzugehen, stehen diverse Präventions- und Interventionsmassnahmen zur Verfügung. Beispiele dazu sind ein gutes Classroom-Management, Programme zur Förderung der sozio-emotionalen Kompetenzen, Umsetzung der «Neuen Autorität», die Banking Time oder die integrierte Beziehungsförderung.

Ausserdem gehört der interdisziplinäre Austausch und die Aneignung von Fachwissen im Team dazu. Als Grundlage aller Massnahmen sind definierte Strukturen und Abläufe (Konzepte) in der Schule, die Auseinandersetzung mit der Thematik und der eigenen Sicht- und Handlungsweise anhand von bekannten wirksamen Programmen sowie die gemeinsame Kultur im Umgang mit schulischem Problemverhalten zu nennen. Der Beizug von externen Beratungsstellen kann ein weiterer Schritt sein.

Ergänzend zu den integrativen Massnahmen verfolgt die Direktion für Bildung und Kultur den Ansatz, dass künftig alle Gemeinden über niederschwellige, zeitlich befristete, separative Gefässe (Schulinseln o.ä.) verfügen müssen. Erst wenn alle Massnahmen ausgeschöpft sind, kann die Frage nach verstärkten Massnahmen (Sonderschulung) gestellt werden (Müller, 2021b).

Zum Aufbau des Konzeptes «Auffälliges Verhalten»

Im vorliegenden Konzept «Auffälliges Verhalten» werden zunächst die Grundhaltung der Schule Neuheim sowie wichtige Grundlagen im Zusammenhang mit auffälligem Verhalten erläutert. So werden diverse Begriffe geklärt und Störungsbilder näher beschrieben. In einem weiteren Teil werden mögliche Präventions- und Interventionsmassnahmen bei auffälligem Verhalten aufgezeigt. Dabei wird auch auf hilfreiche Literatur verwiesen sowie mögliche Anlaufstellen für Beratungen genannt. Ebenso wird beschrieben, welche Möglichkeiten der Separation der Schule Neuheim zur Verfügung stehen, sollte ein Verhalten an der Schule nicht mehr tragbar sein. Schlussendlich wird das an der Schule abgesprochene Vorgehen bei auffälligem Verhalten Schritt für Schritt dargelegt.

Abkürzungen

ADHS	Aufmerksamkeitsdefizit- / Hyperaktivitätsstörung
ASS	Autismus-Spektrum-Störungen
FLP	Fachlehrperson
SHP	schulische Heilpädagogin, schulischer Heilpädagoge
SDQ	Strengths and Difficulties Questionnaire
SPD	Schulpsychologischer Dienst
SSA	Schulsozialarbeiterin, Schulsozialarbeiter
STRS	Student-Teacher Relationship Scale
SuS	Schülerinnen und Schüler
KESB	Kindes- und Erwachsenenschutzbehörde
KJPD	Kinder- und Jugendpsychiatrischer Dienst (Triaplus)

1 Grundhaltung der Schule Neuheim

Die Schule Neuheim ist eine integrative Schule. Grundsätzlich werden alle SuS ihrem Niveau entsprechend gefordert und gefördert. Auch Kinder mit besonderen Bedürfnissen, insbesondere mit Verhaltensauffälligkeiten, sind Teil unserer Schule. Um ihnen gerecht zu werden, setzen wir in erster Linie auf präventive Massnahmen, wie sie auch Müller (2021b) in seiner Übersicht darstellt. So achten wir beispielsweise auf ein gutes Classroom-Management und bauen von Beginn weg eine gute Beziehung mit den SuS auf oder setzen präventiv Programme zur Förderung der sozio-emotionalen Entwicklung ein. Ebenfalls setzen wir uns in schulinternen Weiterbildungen regelmässig mit Verhaltensauffälligkeiten, Störungsbildern und möglichen Massnahmen auseinander. Laut Müller (2021b) ist es nämlich bedeutsam, eine gute Psychoedukation zu betreiben, um ein gemeinsames Verständnis von Konzepten und Begrifflichkeiten zu erlangen.

Kommt es zu Schwierigkeiten mit Verhaltensauffälligkeiten stehen uns diverse Interventionsmöglichkeiten zur Verfügung. Zum einen bietet die Schul- und Disziplinarordnung der Schule Neuheim Anhaltspunkte für den Umgang mit diesen Verhaltensweisen. Zum anderen haben wir diverse Interventionsmöglichkeiten zur Beziehungsförderung (z.B. Integrierte Beziehungsförderung, Banking Time) oder halten uns an die Theorien der Neuen Autorität. Neben all diesen Massnahmen stellt auch der regelmässige Austausch ein wichtiges Element im Umgang mit Verhaltensauffälligkeiten dar, in erster Linie der Austausch mit dem Kind und den Eltern, aber auch die Diskussion im pädagogischen Team oder mit verschiedenen Fachstellen (SSA, SPD, KJPD usw.).

Zur gegenseitigen Unterstützung finden mindestens zweimal jährlich auch Intervisionen in allen Zyklen statt. Hierbei werden schwierige Verhaltensweisen besprochen und gemeinsam mögliche Lösungssätze ausgearbeitet.

Erst wenn alle Möglichkeiten und Ressourcen ausgeschöpft sind, kommt die letzte Möglichkeit, eine Separation, zum Tragen. Dies soll die Ausnahme bleiben. Zur Separation stehen der Schule Neuheim diverse Möglichkeiten zur Verfügung, welche in Kapitel 5 näher erläutert werden.

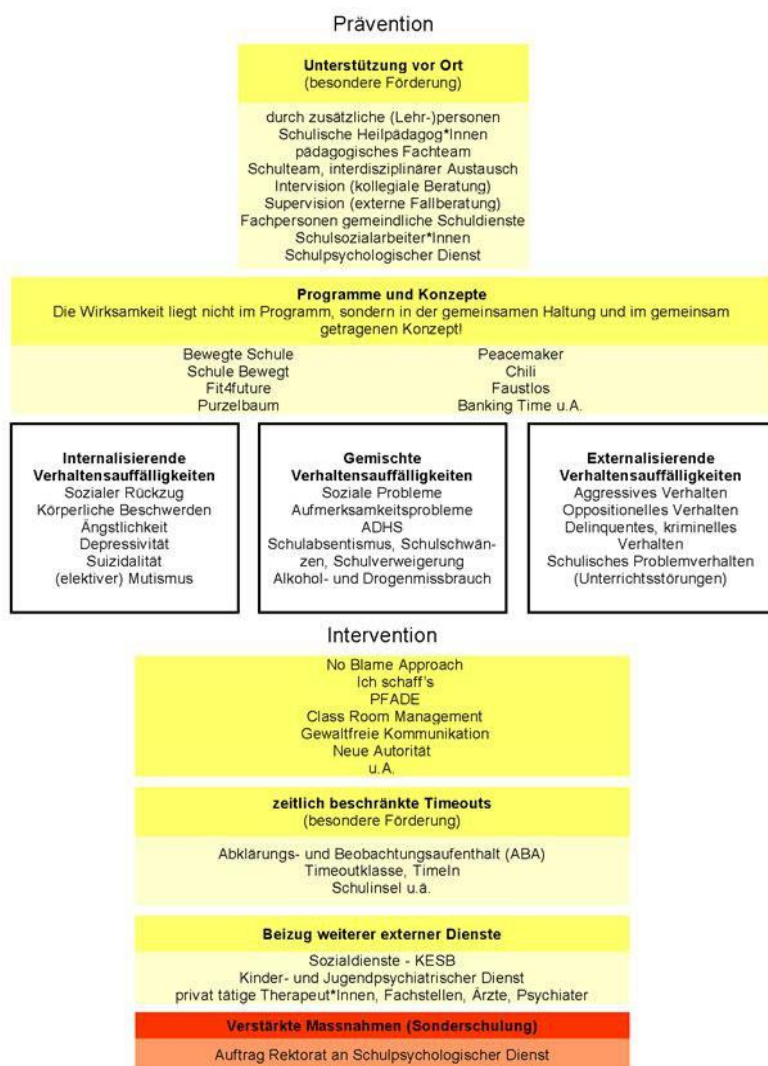


Abbildung 1: Zusammenfassung zum Umgang mit auffälligem Verhalten (Müller, 2021)

2 Begriffsdefinition «auffälliges Verhalten»

Wird von Kindern gesprochen, welche ihrer Umwelt und sich selbst Schwierigkeiten bereiten (Myschker & Stein, 2014, S. 46), öffnet sich ein unglaublich grosses Feld an Begriffen, wie zum Beispiel «Verhaltensgestörte», «Kinder und Jugendliche mit emotional-sozialem Förderbedarf», «Verhaltensoriginelle» oder «Verhaltensbehinderte» (Müller, 2021c). Hinter jedem Begriff stehen unterschiedliche pädagogische Haltungen, Auffassungen und Umgangsweisen mit diesem Phänomen. Je nach verwendetem Begriff hat das Gesagte aber auch einen Einfluss auf die öffentliche Wahrnehmung. Deshalb ist im Umgang mit den Begrifflichkeiten Vorsicht geboten und eine genaue Auseinandersetzung damit gehört zur Professionalität (Müller, 2021c), nicht zuletzt, weil verhaltensauffällige Kinder und Jugendliche in jüngster Vergangenheit, beispielsweise während der Zeit des Zweiten Weltkriegs, immens unter ihrem «Anders-Sein» gelitten haben (Fröhlich-Gildhoff, 2018, S. 14ff.).

Im heutigen Sprachgebrauch werden hauptsächlich die beiden Begriffe Verhaltensauffälligkeit und Verhaltensstörung verwendet (Stein, 2010, S. 77). Diese Begriffe können jedoch laut Fröhlich-Gildhoff (2018, S. 21) nicht punktgenau definiert und unterschieden werden. Unter Berücksichtigung verschiedener Autoren ist Stein (2019, zit. nach Müller, 2021c) jedoch zur folgenden Definition für eine Verhaltensstörung gekommen:

«Verhaltensstörungen sind Störungen im Person-Umwelt-Bezug. Sie treten in sozialen Systemen auf und äussern sich bei Kindern und Jugendlichen in Form von Verhaltensauffälligkeiten als Beeinträchtigungen des Verhaltens und Erlebens, welche problematische Folgen für die betroffene Person selbst und / oder ihr Umfeld nach sich ziehen. Dabei bedürfen überdauernde, verfestigte Verhaltensauffälligkeiten besonderer pädagogischer und gegebenenfalls auch therapeutischer Unterstützungsmaßnahmen.»

An der Schule Neuheim orientieren wir uns hauptsächlich an der Definition nach Stein (2019, zit. nach Müller, 2021c). Sie legt den Fokus nicht alleine auf das Kind mit auffälligem Verhalten, sondern bezieht Umweltfaktoren und Personen, welche in Beziehung mit dem Kind stehen, mit ein. Bezugspersonen können somit Einfluss auf das Kind und sein Verhalten nehmen, positives Verhalten unterstützen und fördern. Das Problem ist nicht einzig und allein beim Kind zu suchen.

3 Häufige Störungsbilder

In diesem Teil des Konzeptes werden häufige Störungsbilder in Bezug auf Verhaltensauffälligkeiten zusammengefasst dargestellt. Die detaillierte Literatur zu den Inhalten dieses Kapitels und weitere hilfreiche Tipps sind unter folgendem Link zu finden: [Verhalten](#) (Teams -> General ->04 Qualitätsmanagement -> 4.3 guter Unterricht -> Verhalten)

3.1 Aufmerksamkeitsdefizit- / Hyperaktivitätsstörung (ADHS)

ADHS ist eine der häufigsten neurologischen Störungen im Kindes- und Jugendalter. Die weltweite Prävalenz liegt je nach Studie und Bevölkerung zwischen 5% und 7% (Polanczyk et al., 2007). Die drei Kernsymptome von ADHS sind Aufmerksamkeitsprobleme, Impulsivität und Hyperaktivität (Frölich, Döpfner & Banaschewski, 2014).

- **Aufmerksamkeitsprobleme:** Personen mit ADHS zeigen eine eingeschränkte Fähigkeit, ihre Aufmerksamkeit über längere Zeiträume hinweg auf Aufgaben oder Aktivitäten zu richten. Dies äussert sich in Unfähigkeit, Details zu beachten und sich leicht ablenken zu lassen.
- **Impulsivität:** Betroffene handeln impulsiv, ohne die Konsequenzen ihres Handelns angemessen zu berücksichtigen. Sie können Schwierigkeiten haben, impulsive Reaktionen zu kontrollieren, was zu impulsivem Sprechen oder Handeln führen kann.
- **Hyperaktivität:** Hyperaktivität bei ADHS äussert sich in motorischer Unruhe, ständigem Bewegungsdrang und Schwierigkeiten, ruhig zu sitzen oder zu entspannen.

Obwohl die Prävalenzrate im Erwachsenenalter etwas tiefer liegt, gilt ADHS als eine chronische Störung. Vermutlich ist die Auftretenshäufigkeit bei Erwachsenen tiefer, weil sich die Symptome mit dem Alter verändern und weil viele gelernt haben, mit ihren Symptomen umzugehen und deshalb unentdeckt bleiben (Frölich, Döpfner & Banaschewski, 2014).

Tabelle 3: Verlauf von ADHS

Säuglings- und Kleinkindalter	<ul style="list-style-type: none"> – sehr hohes psychophysiologisches Aktivitätsniveau – ungünstige Temperamentsmerkmale (Schlafprobleme, Essprobleme, gereizte Stimmung) und negative Eltern-Kind-Interaktion 	
Vorschulalter	<ul style="list-style-type: none"> – Hyperaktivität (ziellose Aktivität) – geringe Spielintensität und -ausdauer – Entwicklungsdefizite – oppositionelles Verhalten – Risikofaktoren für ungünstige Entwicklung: aversive Eltern-Kind-Interaktion, Aggressivität des Kindes, Entwicklungsdefizite 	
Grundschulalter	<ul style="list-style-type: none"> – Schuleintritt! – Unruhe/Ablenkbarkeit im Unterricht – Lernschwierigkeiten/Teilleistungsschwächen – Umschulungen/Klassenwiederholungen – aggressives Verhalten (mind. 30 bis 50%) – Ablehnung durch Gleichaltrige – Leistungsunsicherheit/Selbstwertprobleme 	Veränderungen der Symptome im Verlauf
Jugendalter	<ul style="list-style-type: none"> – Verminderung der motorischen Unruhe – Aufmerksamkeitsstörungen persistieren häufig – aggressives Verhalten – dissoziales Verhalten/Delinquenz (30%) – Alkohol-/Drogenmissbrauch – emotionale Auffälligkeiten 	
Erwachsenenalter	<ul style="list-style-type: none"> – Persistenz hyperkinetischer Symptome bei 30 bis 60% – Ausgeprägte Symptomatik bei ca. 30% – geringere Schulbildung – Delinquenz und dissoziale Persönlichkeitsstörung bei etwa 15 bis 30% 	

Abbildung 2: Verlauf von ADHS nach Frölich, Döpfner, & Banaschewski (2014)

ADHS ist eine Spektrumsstörung, d.h. es gibt eine Vielfalt klinischer Ausprägungen, Schweregrade, Komorbiditäten und Verläufe sowie auch eine beträchtliche ätiologische (ursächliche) Heterogenität. Auffällig sind die verzögerte Hirnentwicklung und Vernetzungsprobleme.

ADHS scheint genetisch bedingt zu sein. So haben diverse Studien ergeben, dass ADHS in hohem Grad (etwa bei 80%) vererbt wird. Die genetische Disposition führt zu Problemen im Neurotransmitterstoffwechsel und zu einer verminderten Dopaminausschüttung im präfrontalen Kortex. Dopamin und Noradrenalin werden nicht korrekt von der Absendersynapse zur Empfängersynapse transportiert. Im präfrontalen Kortex sind unter anderem die exekutiven und sozialen Funktionen angesiedelt. So führt eine genetische Disposition schlussendlich zu den typischen Kernsymptomen eines ADHS (Popow & Ohmann, 2020).

Es gibt noch keine kurative Therapie des ADHS. Jedoch hat das Umfeld einen Einfluss auf die Ausprägungsstärke der Symptome (Lauth & Schlottke, 2019). Mögliche Therapien und Massnahmen sind: Psychotherapie, Ergotherapie, Elterntrainings, sportliche Aktivität, Achtsamkeitstrainings, Neurofeedback oder die medikamentöse Therapie. Die Wirksamkeit von ADHS-Medikamenten wurde in mehr als 250 Studien wissenschaftlich belegt. Die Erfahrung des Arztes und regelmässige Kontrollen sind jedoch unabdingbar (Popow & Ohmann, 2020).

3.2 Autismus-Spektrum-Störungen (ASS)

Die Autismus-Spektrum-Störung (ASS) ist eine komplexe neurologische Entwicklungsstörung, die sich in einer Vielzahl von Verhaltensmerkmalen und sozialen Kommunikationsmustern äussert. ASS ist nicht immer einfach von ADHS zu unterscheiden. Die ASS betrifft die Wahrnehmung, Interaktion und Kommunikation von Betroffenen und kann in unterschiedlichen Ausprägungen auftreten. Typische Merkmale von ASS sind (APA, 2013):

1. **Eingeschränkte soziale Interaktion:** Personen mit ASS zeigen oft Schwierigkeiten bei der Aufnahme und Aufrechterhaltung sozialer Beziehungen. Sie können Schwierigkeiten haben, soziale Signale zu interpretieren und angemessen darauf zu reagieren.
2. **Wiederholendes Verhalten:** Betroffene zeigen oft repetitive Verhaltensmuster, wie wiederholtes Schaukeln oder Flattern der Hände. Sie könnten auch an starren Routinen festhalten und sich gegen Veränderungen sträuben.
3. **Eingeschränkte Kommunikation:** Die kommunikative Fähigkeit kann bei Menschen mit ASS stark variieren. Einige können Schwierigkeiten beim Verständnis nonverbaler Kommunikation haben, während andere möglicherweise Schwierigkeiten haben, Gespräche aufrechtzuerhalten oder zu initiieren.

Die genaue Ursache von ASS ist noch nicht vollständig verstanden, aber es wird angenommen, dass genetische Faktoren eine wichtige Rolle spielen. Veränderungen in der Hirnentwicklung und den neuronalen Verbindungen können ebenfalls eine Rolle bei den Symptomen von ASS spielen (Geschwind & Levitt, 2007). Weiters haben neuere Forschungen auf epigenetische und Umweltfaktoren hingewiesen, die zur Ausprägung von ASS beitragen können (Tordjman et al., 2014).

Die Diagnose von ASS erfolgt anhand klinischer Beurteilungen und Beobachtungen, die von Fachleuten auf dem Gebiet durchgeführt werden. Frühzeitige Interventionen, darunter Verhaltenstherapie, Sprachtherapie und spezielle Bildungsprogramme, können Betroffenen helfen, ihre Fähigkeiten zu entwickeln und ihre Unabhängigkeit zu fördern.

3.3 Oppositionelles Verhalten

Oppositionelles Verhalten wird in der wissenschaftlichen Literatur oft als wiederholtes Muster von trotzigem, ungehorsamem und widersetzlichem Verhalten gegenüber Autoritätspersonen beschrieben (Frick & Nigg, 2012; Burke, Loeber & Birmaher, 2002). Solche Verhaltensweisen können sich in Form von Argumentation, Weigerung, Regelverletzungen und Konflikten äußern. Es ist wichtig anzumerken, dass oppositionelles Verhalten in einem gewissen Entwicklungsstadium als normal angesehen werden kann, jedoch als problematisch betrachtet wird, wenn es die tägliche Funktionsfähigkeit beeinträchtigt (Achenbach & Edelbrock, 1978).

3.4 Depressivität

Depressivität im Kindes- und Jugendalter bezieht sich auf eine komplexe emotionale Störung, die sich durch anhaltende und tiefe Niedergeschlagenheit, Interessensverlust sowie Veränderungen im Schlaf- und Appetitverhalten auszeichnet (Lewinsohn, Rohde & Seeley, 1998). Jugendliche mit depressivem Verhalten können auch unter Energiemangel, Konzentrationsproblemen und negativen Gedanken über sich selbst und ihre Zukunft leiden (Forbes & Dahl, 2012). Die Prävalenz von depressiven Störungen im Kindes- und Jugendalter variiert in Abhängigkeit von Faktoren wie Alter, Geschlecht und kulturellem Hintergrund. Studien zeigen, dass die Lebenszeitprävalenz für Jugendliche zwischen 13 und 18 Jahren im Durchschnitt bei etwa 11% liegt (Avenevoli et al., 2015). Dabei sind Mädchen häufiger von depressiven Symptomen betroffen als Jungen (Hankin et al., 1998).

Die Ätiologie von depressivem Verhalten im Kindes- und Jugendalter ist komplex und wird durch eine Kombination aus genetischen, neurobiologischen, psychosozialen und Umweltfaktoren beeinflusst (Forbes & Dahl, 2012). Frühe traumatische Ereignisse, familiäre Belastungen und biologische Veranlagungen können das Risiko für die Entwicklung einer depressiven Störung erhöhen (Hammen, 2009).

3.5 (Selektiver) Mutismus

(Selektiver) Mutismus im Kindes- und Jugendalter bezieht sich auf eine seltene, jedoch ernsthafte soziale Angststörung, bei der ein Kind oder Jugendlicher in bestimmten sozialen Situationen, normalerweise in der Schule oder in öffentlichen Orten, anhaltend unfähig ist zu sprechen, obwohl er in vertrauten Umgebungen spricht (American Psychiatric Association, 2013). Dieses Verhalten geht oft mit einer ausgeprägten Angst vor negativer Bewertung oder Ablehnung einher (Black & Uhde, 1995). Der (selektive) Mutismus kann die schulische Leistung, soziale Beziehungen und die emotionale Entwicklung des Kindes oder Jugendlichen erheblich beeinträchtigen.

Die Prävalenz von (selektivem) Mutismus wird auf etwa 0,5% bis 1% geschätzt (Cohan et al., 2008). Mädchen sind häufiger betroffen als Jungen (Kumpulainen et al., 1998). Die genauen Ursachen von (selektivem) Mutismus sind noch nicht vollständig verstanden, es wird jedoch angenommen, dass genetische, neurobiologische und Umweltfaktoren zur Entstehung beitragen können (Dow et al., 2020).

Die Behandlung von (selektivem) Mutismus erfordert eine multidisziplinäre Herangehensweise, die psychotherapeutische Interventionen wie Verhaltenstherapie und Expositions-Therapie einschließt (Steinhausen & Juzi, 1996). Frühe Interventionen sind besonders wichtig, um langfristige Auswirkungen auf die Entwicklung des Kindes zu minimieren.

3.6 Angststörungen

Angststörungen im Kindes- und Jugendalter sind ernsthafte psychische Störungen, die sich durch übermäßige und oft unangemessene Ängste oder Sorgen in verschiedenen Situationen auszeichnen. Diese Ängste können das tägliche Leben erheblich beeinträchtigen und zu Vermeidungsverhalten führen. Zu den häufigsten Angststörungen im Kindes- und Jugendalter gehören generalisierte Angststörung, soziale Angststörung, Trennungsangststörung und spezifische Phobien (Beesdo-Baum et al., 2009).

Diese Störungen können sich in körperlichen Symptomen wie Herzrasen, Zittern und Schwitzen manifestieren, begleitet von starken emotionalen und kognitiven Reaktionen wie intensiver Furcht, Besorgnis und Anspannung (Silverman & Ollendick, 2005). Die Prävalenz von Angststörungen im Kindes- und Jugendalter liegt bei etwa 6% bis 20% (Costello et al., 2003).

Die Ursachen von Angststörungen sind vielschichtig und können genetische, neurobiologische, psychologische und Umweltfaktoren umfassen. Frühe Lebensereignisse, traumatische Erfahrungen und eine genetische Veranlagung können das Risiko für die Entwicklung von Angststörungen erhöhen (Rapee et al., 2010).

Die Behandlung von Angststörungen im Kindes- und Jugendalter umfasst psychotherapeutische Ansätze wie kognitive Verhaltenstherapie und ggf. medikamentöse Therapie in schwereren Fällen. Eine frühzeitige Erkennung und Intervention sind entscheidend, um langfristige Auswirkungen auf die Entwicklung der Kinder zu minimieren.

4 Präventions- und Interventionsmassnahmen bei auffälligem Verhalten an der Schule Neuheim

Nachdem die häufigsten Störungsbilder definiert worden sind, werden in den folgenden Kapiteln einige bedeutsame Präventions- und Interventionsmöglichkeiten kurz beschrieben. Die Liste an möglichen Massnahmen ist nicht als abschliessend zu betrachten und kann in der Umsetzung beliebig ergänzt werden. Für detailliertere Informationen zu den einzelnen Präventions- und Interventionsmassnahmen sind weiterführende Dokumente unter folgendem Link abgelegt: [Verhalten](#) (Teams -> General ->04 Qualitätsmanagement -> 4.3 guter Unterricht -> Verhalten)

4.1 Psychoedukation

Die Psychoedukation ist eine wichtige Voraussetzung, um mit Verhaltensauffälligkeiten umgehen zu können. Damit die Lehrpersonen der Schule Neuheim dieses Wissen aufbauen können, stehen diverse Weiterbildungsmöglichkeiten zur Verfügung. Zum einen haben die Lehrpersonen die Möglichkeit, sich individuell für diverse Weiterbildungen nach ihren Bedürfnissen anzumelden (z.B. Weiterbildungsangebot PH Zug). Die Schulleitung macht bewusst darauf aufmerksam, solche Angebote zu besuchen. Zum anderen wurden die Lehrpersonen der Schule Neuheim an den SCHILW des Schuljahres 23/24 explizit zum Thema Verhalten weitergebildet. Nicht zuletzt stehen mit den SHP der Schule diverse Personen zur Verfügung, welche sich während ihres Studiums intensiv mit dem Schwerpunkt Verhalten auseinandergesetzt haben. Dieser Wissensreichtum soll genutzt und im Kollegium, zum Beispiel durch interne Informationsveranstaltungen, genutzt werden.

4.2 Erfassung von Verhaltensbeobachtungen

Viele Schülerinnen und Schüler mit Verhaltensauffälligkeiten, insbesondere externalisierenden, fallen im Unterricht sowieso auf und erfordern automatisch Interventionsmassnahmen. Trotzdem gibt es standardisierte Erhebungsmethoden, welche als Screenings für ganze Klassen oder auch für einzelne Schülerinnen und Schüler eingesetzt werden können, um Verhaltensauffälligkeiten zu erfassen. Dies ist zum einen von besonderer Bedeutung für Kinder mit internalisierenden Störungen, welche im Unterricht auf den ersten Blick vollkommen unauffällig sind. Mit Hilfe der Tests sollte es gelingen, diese Kinder innerhalb einer Klasse zu identifizieren. Zum anderen unterstützen diese Erhebungsmethoden dabei, auffällige Verhaltensweisen zu spezifizieren. So kann das auffällige Verhalten präzisiert und nach passenden Interventionsmassnahmen gesucht werden, welche auf das Kind und sein Verhalten abgestimmt sind. An der Schule Neuheim stehen dazu beispielsweise der SDQ oder die STRS zur Verfügung. Während die STRS die Beziehung zwischen der Lehrperson und einem Kind misst, bezieht sich der SDQ auf das Verhalten eines Kindes. Die STRS misst die Nähe zwischen Lehrperson und Kind, die Konflikthaftigkeit der Beziehung und die Abhängigkeit des Kindes gegenüber der Lehrperson. Der SDQ gibt Auskunft darüber, in welchem der Bereiche «Emotionale Probleme», «Verhaltensprobleme», «Hyperaktivität», «Verhaltensprobleme mit Gleichaltrigen» oder «Prosoziales Verhalten» ein Kind Auffälligkeiten zeigt.

4.3 Das 4-Körbe-Modell

Kinder mit Verhaltensauffälligkeiten legen oft vielfältige schwierige Verhaltensweisen an den Tag, sodass man mit der Zeit den Wald vor lauter Bäumen nicht mehr sieht und sich über jede kleine Störung aufregt. Das 4-Körbe-Modell dient in diesem Zusammenhang dazu, das problematische Verhalten des Kindes oder des Jugendlichen zu differenzieren. Es ermöglicht Lehrpersonen, Problemverhalten zu erkennen und zu priorisieren. In einem ersten Schritt werden dazu (beispielsweise im Unterrichtsteam) alle störenden Verhaltensweisen eines Kindes gesammelt. Anschliessend wird jedes Verhalten einem der vier Körbe zugewiesen. Anhand des Ergebnisses kann schlussendlich entschieden werden, welches Problem prioritär behandelt und als erstes angegangen wird (Friedl, 2014).

Grüner Korb: Akzeptanzkorb

Dieser Korb soll der grösste der vier sein. In diesem Korb befindet sich ärgerliches Verhalten, das jedoch nicht in erster Linie grosser Aufmerksamkeit oder Intervention bedarf. Ein Beispiel ist das unaufgeräumte Pult eines Kindes.

Gelber Korb: Kompromisskorb

Der Kompromisskorb ist kleiner als der Akzeptanzkorb. Hier kommen Verhaltensweisen hinein, die auf längere Sicht gesehen nicht akzeptabel sind, zurzeit aber nicht im Mittelpunkt der Aufmerksamkeit stehen. Es handelt sich um verhandelbare Angelegenheiten.

Roter Korb: Limit- bzw. No-go-Korb

Dies ist der kleinste Korb. Die Verhaltensweisen in diesem Korb sind auf keinen Fall zu akzeptieren, da sie eine Gefährdung für das Wohl des Kindes oder für andere Personen darstellen. Diese Verhaltensweisen stehen zukünftig im Mittelpunkt des pädagogischen Handelns.

Weisser Korb: Ressourcenkorb

Dieser Korb hilft den Erziehenden, nicht in eine Problemtrance zu fallen und in weiterer Folge das Kind oder den Jugendlichen aufzugeben. Hier befinden sich nämlich alle Talente, Stärken und positiven Verhaltensweisen.

Die Einstufung der Verhaltensweisen in die 4 Körbe hilft Erziehenden, einen realistischen Blick auf die Problemlage werfen zu können. Manche Angelegenheiten relativieren sich dadurch, anderen kann man gezielter entgegentreten (Friedl, 2014).

4.4 Beziehungsförderung

Aktuelle Zahlen von Bodenmann (2017, zit. nach Vogel, 2019a, S. 34) zeigen, dass sich 40 bis 45 Prozent aller Kinder in der Schweiz in einer unsicher gebundenen Beziehung befinden. Im Kindergarten und in der Schule sind diese Kinder in besonderem Masse darauf angewiesen, eine positive Beziehung zur Lehrperson aufbauen zu können, um sich optimal zu entwickeln (Vogel, 2019a, S. 34).

Diese Beziehung zwischen Lehrperson und SuS hat einen immensen Einfluss auf die schulische Leistung (Harwardt-Heinecke & Ahnert, 2013, S. 821) und die Minimierung von schulischen Laufbahnrisiken (Pianta et al., 2008, S. 198). Die BSB-Studie besagt, dass eine gute Beziehung die Grundlage dafür ist, dass das bisherige Lernen eines Schulanfängers optimal mit dem neuen Stoff in der Schule verknüpft und aufgebaut werden kann (Harwardt-Heinecke & Ahnert, 2013, S. 821f.). Dies unterstützt auch die Hirnforschung, welche belegen konnte, dass das menschliche Gehirn auf gute zwischenmenschliche Beziehungen angewiesen ist. Menschen brauchen Beziehungen, um Motivation für die Lerninhalte entwickeln zu können (Bauer, 2010, S. 6ff.). Eine konfliktreiche Beziehung hingegen führt zu schlechteren Leistungen im Lesen, Schreiben und Rechnen (Harwardt-Heinecke & Ahnert, 2013, S. 817ff.). Unsicherheiten und Ängste aufgrund einer unsicheren Bindung verringern nämlich die Motivation, die Freude und die Bereitschaft sich mit neuen Inhalten zu beschäftigen (Englisch et al., 2010, S. 11). Zusätzlich konnte Ahnert et al. (2012, zit. nach Harwardt-Heinecke & Ahnert, 2013, S. 822) anhand von Cortisol-Analysen demonstrieren, dass Kinder mit einer konfliktreichen Beziehung zu ihrer Lehrperson am Ende der Woche einen erhöhten Stresspegel aufweisen, während Kinder mit einer guten Beziehung ausgeglichener waren. Somit gilt eine negative Lehrpersonen-SuS-Beziehung als Risikofaktor für die Leistungsentwicklung. Deshalb ist es grundlegend, dass im Anfangsunterricht für ein positives Beziehungsklima gesorgt wird, um das Vertrauen der Kinder in ihre Fähigkeiten zu stärken, die Lernfreude aufrecht zu erhalten und sie an neues Wissen heranführen zu können (Harwardt-Heinecke & Ahnert, 2013, S. 821ff.), oder wie Hechler (2015, S. 72) es formuliert hat: «Die beste Förderung der kognitiven Fähigkeiten im Vorschulalter ist die Förderung im Bereich der Emotionen und des Sozialen.»

Dies sind die Gründe, weshalb wir an der Schule Neuheim von Kindergarten bis Oberstufe auf eine gute Beziehung zwischen Lehrpersonen und SuS setzen. Wir gehen offen, freundlich und wohlwollend mit unseren SuS um und bieten ihnen ein Umfeld, in welchem sie sich wohl fühlen, damit sie ohne Sorgen explorieren können.

Sollte die Beziehung zwischen einem SuS und einer Lehrperson sich als schwierig gestalten, gibt es zwei Möglichkeiten, dies zu verändern: die Umsetzung der Banking Time oder die Umsetzung der integrierten Beziehungsförderung.

4.4.1 Integrierte Beziehungsförderung

Eine Möglichkeit, die Beziehung zwischen Lehrpersonen und SuS zu verbessern ist die integrierte Beziehungsförderung. Es handelt sich dabei um eine niederschwellige und ökonomische Intervention der Beziehungsarbeit, welche sich insbesondere auch für den Zyklus II und III eignet.

Die integrierte Beziehungsförderung wird an der Schule Neuheim anhand des Kurzmanuals nach Vogel, (2019b) umgesetzt. Dieses Manual sieht vor, dass die Lehrperson dem Kind, unabhängig von seinem negativen oder positiven Verhalten, während 6 bis 8 Wochen besondere Aufmerksamkeit in Form von Mini-Interventionen schenkt. So zeigt die Lehrperson dem Kind, dass sie ihm wohlgesonnen ist und sich aufrichtig für dieses interessiert. Dadurch kann die Beziehung zwischen Lehrperson und SuS verbessert werden.

<i>Bereiche positiver Interaktion</i>	Nr.	Indikator Beziehungsförderung <i>Heute habe ich über mein übliches Mass hinaus ...</i>
<i>Feinfühligkeit</i>	1	... aufmerksam auf Schwierigkeiten des Kindes reagiert und ggf. Unterstützung angeboten, ohne diese aufzudrängen.
	2	... zeitnahe Hilfe bei Fragen und Problemen gegeben – und mich später vergewissert, ob das Problem behoben ist.
	3	... Emotionen des Kindes gespiegelt: meine Mimik und Stimme der Situation angepasst.
	4	... dem Kind geholfen, seine Emotionen zu regulieren (z.B. durch Berührung, beruhigendes Sprechen, ...) und ihm anschließend geholfen, zu einer Tätigkeit zurückzufinden.
<i>Positive Kommunikation</i>	5	... mit warmer und ruhiger Stimme mit dem Kind gesprochen.
	6	... mit dem Kind gelächelt und gelacht; freundliche Gesten oder eine offene Körperhaltung gezeigt.
	7	... Blickkontakt mit dem Kind gesucht (aber nicht erzwungen) – z.B. bei Kontaktaufnahme, beim Helfen, Ermahnen, etc.
	8	... dem Kind bei jeder Frage, Bitte etc. (auch nonverbal) Zeit für eine Reaktion gegeben.
<i>Interesse zeigen</i>	9	... Interesse an Aktivitäten des Kindes außerhalb der Schule gezeigt.
	10	... auf Fragen, Bitte, Gesten, Aussagen etc. des Kindes geantwortet.
	11	... die Gefühle des Kindes wahrgenommen und mich auf sie eingelassen und/ oder Verständnis gezeigt.
	12	... das Tun des Kindes bestätigt und das eigene Zutrauen an das Kind zum Ausdruck gebracht – ggf. nur durch Blicke.
<i>Klare Erwartungen</i>	13	... Nähe hergestellt, um eine klare Botschaft zu geben.
<i>Proaktives Handeln</i>	14	... positives Verhalten bestätigt (z.B.: "Super Jan, du hast heute ganz ruhig an deiner Aufgabe gearbeitet!").
<i>Umgang mit Störungen</i>	15	... nonverbale Hinweise für Verhaltensänderungen gegeben (z.B. Blick, Berührung, Präsenz).
<i>Selbstverantwortung</i>	16	... das Kind mithelfen lassen, auch wenn es länger gedauert hat.
<i>Mitsprache</i>	17	... Ideen des Kindes aufgegriffen und/oder weitergeführt.
<i>Ausdrucksmöglichkeiten</i>	18	... dem Kind Raum für Kreativität, Spiel und Bewegung gegeben.

Abbildung 3: Indikatoren der IBF (Vogel, 2019)

4.4.2 Banking Time

Eine weitere Möglichkeit zur Verbesserung der Beziehung zwischen Lehrperson und SuS an der Schule Neuheim stellt die Umsetzung der Banking Time dar. Die Umsetzung dieser Intervention ist im Pre-K Manual von Pianta und Hamre (2001) beschrieben. Die Planung einer Banking Time findet in Zusammenarbeit zwischen KLP und SHP statt. Primäres Ziel der Banking Time ist der Aufbau einer positiven, sicheren und stärkenden Beziehung zwischen der Lehrperson und einer Schülerin oder einem Schüler mit Verhaltensproblemen. Das Banking Time-Konzept sieht über acht bis zwölf Wochen festgelegte Zeitfenster von 10 bis 15 Minuten vor, welche die Lehrperson mit nur einer Schülerin oder einem Schüler verbringt. In diesen Zeiten wählt das Kind die Aktivität und steuert die Interaktion. Die Lehrperson schenkt dem Kind ihre volle Aufmerksamkeit, lenkt aber nicht das Geschehen. Sie folgt dem Kind und begleitet es durch Zuhören, Zuschauen, gegebenenfalls antwortet sie. Die Lehrperson bringt dem Kind Feinfühligkeit, Akzeptanz und Verständnis entgegen und investiert damit in Beziehungskapital – daher die Bezeichnung Banking Time. Dieses Beziehungskapital dient in schwierigen Situationen im Schulalltag der Lehrperson und der Schülerin bzw. dem Schüler als Ressource für einen konstruktiven Umgang mit Konflikten. Darüber hinaus können allfällige bereits verinnerlichte negative Erlebnisse abgelegt werden (Kanton St. Gallen, 2021).

4.5 Classroom-Management

Classroom-Management ist eine wirksame Strategie zur Gestaltung eines störungsfreien Unterrichts. Es ist ein Vorgehen, das sämtliche Aktivitäten der Lehrperson umfasst, mit denen sie die Rahmenbedingungen des Unterrichts optimiert und Störungen möglichst nicht aufkommen lässt. Classroom-Management muss für jede Altersstufe angepasst geplant und vorbereitet werden (Kanton St. Gallen, 2021). Zusammengefasst umfasst «Classroom-Management die Planung und Anwendung von Strategien durch Lehrkräfte, um eine förderliche Lernumgebung zu schaffen, in der Schüler aktiv am Unterricht teilnehmen und störungsfrei lernen können» (Evertson, C. M., & Weinstein, C. S. (2006). Laut einer Studie von Evertson und Weinstein (2006) trägt effektives Klassenmanagement stark dazu bei, das Schülerverhalten zu lenken und die Lehr-Lern-Prozesse produktiver zu gestalten.

Zur Prävention von auffälligem Verhalten setzt die Schule Neuheim deshalb auf ein gutes Classroom-Management. Die SuS mit Verhaltensschwierigkeiten sollen auf Rahmenbedingungen treffen, die ihre Symptome verbessern und optimales Lernen ermöglichen, dies insbesondere in Bezug auf das Lehrpersonenverhalten und die Raumgestaltung.

- Lehrpersonen sind präsent im Unterricht.
- Lehrpersonen planen ihren Unterricht sorgfältig.
- Lehrpersonen ritualisieren ihren Unterricht (z.B. Morgenkreis).
- Lehrpersonen visualisieren ihre Aufträge.
- Lehrpersonen heben wichtige Informationen hervor.
- Lehrpersonen haben klare Regeln (vereinbart und visualisiert).
- Lehrpersonen unterstützen die SuS (Hilfsmittel, lautes Denken, Lernstrategien).
- Lehrpersonen achten auf eine anregende Lernumgebung, die jedoch nicht zur Reizüberflutung führt.
- Lehrpersonen haben entsprechend der SuS ihrer Klasse eine geeignete Sitzordnung (Frontal, Gruppen, Einzelpulte usw.).

4.6 Verstärkerpläne

«Ziel des Verstärkerplans ist es, bestimmte erwünschte Verhaltensweisen aufzubauen und gleichzeitig die Aufmerksamkeit aller Beteiligten auf das positive Verhalten der Schülerin oder des Schülers zu richten» (Kanton St. Gallen, 2021). In den Klassen setzen wir gezielt Verstärker sowie Verstärkerentzugspläne in diversen Formen ein (Steine sammeln, Steine abgeben, Tokensysteme usw.). Diese können für einzelne Kinder oder für die ganze Klasse angewandt werden. Sie sollen es ermöglichen, die Kinder zu loben und ihr gutes Verhalten zu stärken. Unangebrachtes Verhalten hingegen soll dadurch vermieden oder gar bestraft werden. Wird ein gemeinsam vereinbartes Ziel erreicht, darf eine Belohnung durch die Lehrperson erfolgen (z.B. besonderes Ämtli, Spiel wünschen, Geschichte hören, 5 Min. länger Pause usw.).

4.7 Wenn-dann-Pläne

Ein Wenn-dann-Plan besteht aus einem Ziel und einem oder mehreren Wenn-dann-Sätzen, die diesem Ziel dienlich sind. Der Einsatz von Wenn-dann-Plänen kann z. B. stark impulsiven Kindern dabei helfen, sich selbst besser zu steuern. Er umfasst die Verknüpfung eines konkreten Reizes oder Auslösers mit einer ebenso konkreten Reaktion bzw. mit einem konkreten

Verhalten. Der Plan wird zusammen mit der Schülerin oder dem Schüler erarbeitet. Im Wenn-Teil wird eine problematische Situation bewusst gemacht und damit deren kognitive Zugänglichkeit erhöht. Die problematische Situation kann dadurch schneller als Ausgangspunkt für zielrealisierendes Handeln wahrgenommen werden. Im Dann-Teil wird eine Handlung bzw. ein Verhalten formuliert, welche/s jeweils auf die problematische Situation folgt (Kanton St. Gallen, 2021).

4.8 Programme zur Förderung der sozio-emotionalen Kompetenzen

Die Förderung der sozio-emotionalen Kompetenzen ist von grosser Bedeutung, da sie nicht nur das Wohlbefinden der Schüler steigert, sondern auch ihre Fähigkeit verbessert, effektiv mit anderen zu interagieren, Konflikte konstruktiv zu bewältigen und erfolgreich im Leben zu navigieren (Durlak, Weissberg, Dymnicki, Taylor & Schellinger, 2011).

Als präventive Massnahme gegen Verhaltensauffälligkeiten können je nach Bedarf auf allen Stufen die sozio-emotionalen Kompetenzen durch spezifische Programme gefördert werden.

- Zyklus I: Lubo aus dem All, auf Schatzsuche, Faustlos
- Zyklus II: Ben & Lee, Peacemaker
- Zyklus III: Chili, Verhaltenstraining, Peacemaker

4.9 Neue Autorität

Um eine Balance zwischen Autorität und Bindung an der Schule Neuheim zu finden, orientieren wir uns am Konzept der neuen Autorität. Dabei wissen wir, dass das Verhalten anderer Menschen nicht direkt beeinflussbar ist. Die Bedeutung des Verhaltens wird erst aus seiner kontextuellen Einbettung erschlossen. Nicht das Kind ist auffällig, sondern bestimmte Verhaltensweisen in bestimmten Situationen/Kontexten. Wir können das Kind nicht ändern, aber uns der negativen Verhaltensweise entgegenstellen.

Dabei achten wir auf:

- eine gute Beziehung zwischen LP und SuS (sichere Bindung)
- klare Regeln
- Recht auf Fehler und Wiedergutmachung (Regeln sind zum Brechen da!)
- Präsenz und Engagement (Interesse für das Kind -> konsistent reagieren)
- negative Verhaltensweisen benennen/beleuchten
- das Kind in den Prozess der Intervention miteinbeziehen (Verantwortungsübergabe an SuS)
- Nutzen des konfrontativen Gesprächs
- Deeskalation durch gewaltfreie Kommunikation
- vorbildliches, respektvolles Verhalten (auch LP soll ihr Verhalten anpassen und ändern)
- die Stärkung des Kindes
- positive Interventionen bei Unterrichtsstörungen (Signale, Wetten etc.)

4.10 Tuning in to kids (TIK)

Das TIK-Programm ist ein emotionsbasiertes Erziehungsprogramm, das Eltern und auch den Lehrpersonen dabei hilft, die emotionalen Bedürfnisse ihrer Kinder besser zu verstehen und darauf einzugehen (Havighurst & Harley, 2007). Dabei werden fünf Schritte eingehalten:

1. **Emotionen wahrnehmen**
Lernen, die emotionalen Signale des Kindes bewusst wahrzunehmen. Dazu gehört, auch subtile Hinweise auf Emotionen zu erkennen, bevor sie sich in Verhalten ausdrücken.
2. **Emotionen akzeptieren**
Die Gefühle des Kindes akzeptieren, ohne sie zu bewerten oder abzuwerten. Dies stärkt das Kind in seiner emotionalen Entwicklung und seinem Selbstwertgefühl.
3. **Emotionen benennen**
Dem Kind helfen, Gefühle zu identifizieren und mit Worten auszudrücken. Dies fördert die emotionale Sprachfähigkeit und das Verständnis für eigene und fremde Emotionen.
4. **Empathie zeigen**
Durch einfühlsames Zuhören und Verständnis für die Perspektive des Kindes zeigen Eltern sowie Lehrpersonen, dass sie die Emotionen des Kindes ernst nehmen und mitfühlen.
5. **Problemlösungen unterstützen**
Nachdem die Emotionen anerkannt wurden, helfen Lehrpersonen dem Kind, Strategien zur Problemlösung zu entwickeln. Dabei wird das Kind ermutigt, selbst Lösungen zu finden, unterstützt durch die Begleitung der Eltern.

4.11 «84 Handlungsmöglichkeiten bei Verhaltensauffälligkeiten»

Als herausfordernd erlebtes Verhalten kann viele Teilursachen haben. Zum Beispiel ein geringes Selbstwertgefühl, ein niedriges Fähigkeitenselbstkonzept, Konzentrationsprobleme, Schwierigkeiten in der sozio-emotionalen und/oder der sprachlichen Entwicklung, um nur einige zu nennen. Ein unterstützender Unterricht und eine auf die Bedürfnisse des Individuums passende Massnahme bedarf einer guten Methoden-Gegenstands-Interaktion. Das heisst, die Förderung muss an den Ursachen anknüpfen. Pädagogische Massnahmen bei regelverletzendem Verhalten sind unterschiedlich, je nachdem ob die Regelverletzung proaktiv, reaktiv oder affektiv erfolgt.

Mit dem Lehrmittel «Schwierige Schüler - 84 Handlungsmöglichkeiten bei Verhaltensauffälligkeiten» von Hartke, Blumenthal, Carnein und Verban (2023) liegt eine praxisnahe und positiv evaluierte Planungshilfe zum Umgang mit als herausfordernd erlebtem Verhalten vor. Es bietet Informationen über Förderaktivitäten und Handlungsmöglichkeiten, die bei einer Vielzahl der Schülerinnen und Schüler mit Verhaltensauffälligkeiten angezeigt sind (Hartke, Blumenthal, Carnein & Verban, 2023).

4.12 Kurzes Time-out

«Ein kurzes Time-out kommt zum Zug, wenn einzelne Schülerinnen oder Schüler zeitweise nicht bereit oder nicht fähig sind, dem Unterricht zu folgen, und der ordentliche Unterricht und die Lehrperson in einem Ausmass gestört werden, dass die Klasse nicht konzentriert arbeiten kann. Ein kurzfristiger Wechsel des Settings kann eine festgefahrene Situation entschärfen, bevor sie eskaliert. Ein kurzes Time-out dauert längstens zwei bis drei Lektionen und findet in der Regel in einer anderen Klasse oder Halbklassse statt. Die Schülerin oder der Schüler wird dazu angehalten, das störende Verhalten zu reflektieren. Sinnvollerweise ist vor der Rückkehr in die Klasse eine Anpassungsleistung (z.B. neue Klasse, geeigneter Sitzplatz, Gestaltung des Schulzimmers, passende Rituale usw.) zu erbringen.» (Kanton St. Gallen, 2021). In Neuheim kann dieser vorübergehende alternative Lernort beispielsweise ein Glasgruppenraum oder ein Sitzplatz in einem anderen Schulzimmer, in welchem Unterricht stattfindet, sein. Die Lehrperson entscheidet situativ, was die Schülerin oder der Schüler gerade benötigt.

4.13 Gefährdungsmeldung

Bei einer möglichen Kindeswohlgefährdung orientieren wir uns grundsätzlich an der Broschüre «Gefährdung des Kindeswohls – Leitfaden zur Zusammenarbeit zwischen Schule und Kindes- und Erwachsenenschutzbehörde». Im Folgenden werden die grundlegenden Inhalte der Broschüre kurz zusammengefasst:

In der Schule werden verschiedene Lebensbereiche der Kinder und Jugendlichen sichtbar. Im regelmässigen Kontakt mit den Schülerinnen und Schülern beobachten Lehrpersonen auch Aspekte des Verhaltens, die Rückschlüsse auf das Befinden und das Wohl des Kindes ergeben können. Die Schule spielt deshalb im Bereich des Kindesschutzes eine wichtige Rolle bezüglich ausserhäuslicher Wahrnehmung und Information. Besteht aus Sicht der Lehrperson die ernsthafte Möglichkeit einer Beeinträchtigung des körperlichen, psychischen, geistigen oder sittlichen Wohls des Kindes, besteht eine Gefährdung (Kanton Zug, 2025).

Konkret kann sich eine Gefährdung des Kindeswohls äussern, wenn ein Kind (Kanton Zug, 2025):

- anhaltend mangelhaft betreut ist, nicht vernünftig ernährt wird, über nicht adäquate Kleidung verfügt oder in der Körperpflege vernachlässigt wirkt;
- Verhaltensauffälligkeiten in der Schule zeigt, die ein Hinweis sein können auf Körperstrafen, familiäre Belastungen, Suchtmittelmissbrauch, Spielsucht, psychische Erkrankung der Eltern etc.;
- Störungen im sozialen und sittlichen Bereich, wie Einsperren, sexuelle Ausbeutung etc.;
- Zeichen körperlicher oder seelischer Gewalt vorweist;
- Ungenügend geistig gefördert wird, nicht oder nicht regelmässig die Schule besucht, zu Hause nicht unterstützt wird;
- keinerlei Hilfe bei Lernschwierigkeiten oder Sonderschulbedürftigkeit erfährt oder die Eltern das Einverständnis
- für dringend benötigte Massnahmen bei Lernschwierigkeiten oder Sonderschulbedürftigkeit verweigern

Es ist bedeutsam bei entsprechender Vermutung nichts zu überstürzen, die Schulleitung zu informieren und eine sachlich objektive Dokumentation der Ereignisse, ab Beginn der Wahrnehmung der Auffälligkeit beim Kind, zu erstellen. Zusätzlich schöpft die Schule unter Einbezug der Schulsozialarbeit und/oder anderer Beratungsstellen ihre Möglichkeiten aus, eine Kindeswohlgefährdung abzuwenden (Kanton Zug, 2025).

Als Lehrperson untersteht man einer amtlichen Meldepflicht (Kanton Zug, 2025). «Die schriftliche Meldung einer Gefährdung des Kindeswohls (Gefährdungsmeldung) an die Kindes- und Erwachsenenschutzbehörde (KESB) ist ein einschneidender Schritt». (Kanton St. Gallen, 2021). Bestätigt sich deshalb der Verdacht einer Gefährdung, ist wenn immer möglich vor einer Gefährdungsmeldung Rücksprache mit den Eltern im Sinne einer Information zu nehmen. Anschliessend ist in Zusammenarbeit mit der Schulleitung eine entsprechende Meldung bei der Kindes- und Erwachsenenschutzbehörde einzureichen (Kanton Zug, 2025).

5 Separation

Schulische Separation, also die Trennung von SuS in spezielle Bildungsprogramme oder -einrichtungen, sollte in der Regel als letzte Möglichkeit in Betracht gezogen werden, da inklusive Bildungsansätze, bei denen SuS mit verschiedenen Fähigkeiten und Bedürfnissen gemeinsam unterrichtet werden, viele Vorteile bieten. So fördert diese die soziale Integration, ermöglichen den SuS, von ihren Altersgenossen zu lernen und tragen zu einem positiven Schulklima bei (UNESCO, 1994).

Die Schule Neuheim hat sich dem integrativen Ansatz verschrieben. So werden die SuS ihrem Niveau entsprechend gefordert und gefördert und auch Kinder mit auffälligem Verhalten sind Teil unserer Schule.

Trotzdem kann es zu Situationen kommen, in denen eine Schülerin oder ein Schüler für das System vorübergehend oder überdauernd nicht mehr tragbar ist und sämtliche integrativen Möglichkeiten der Schule Neuheim ausgeschöpft sind. In diesem Fall wird eine Separation vollzogen und ein alternativer Lernort für das Kind oder den Jugendlichen organisiert. Der Schule Neuheim stehen dazu grundsätzlich drei Möglichkeiten zur Verfügung.

1. Die betroffene Schülerin oder der betroffene Schüler erhält einen vorübergehenden Platz in der Schulinsel in Menzingen oder Baar. Dies geschieht gemäss Absprache/vereinbarung zwischen den Rektoren der betroffenen Gemeinden.
2. Als weitere Option steht der Schule Neuheim ein Platz im Abklärungs- und Beobachtungsangebot (ABA) des Heilpädagogischen Schul- und Beratungszentrums Sonnenberg in Baar zur Verfügung. Während einer befristeten Zeit werden die im regulären Unterricht nicht mehr tragbaren SuS hierbei im Sonnenberg beschult. Gleichzeitig werden detaillierte Abklärungen gemacht, um geeignete Massnahmen und Anschlusslösungen zu finden.
3. Als letzte Option wird eine Schülerin oder ein Schüler überdauernd in einer Sonderschule für Verhaltensauffälligkeiten platziert.

6 Disziplinarmaßnahmen

Einige Verhaltensweisen können nicht einfach hingegenommen werden, sondern verlangen nach Konsequenzen in Form von Bestrafungen. In solchen Fällen gelten grundsätzlich die Regelungen der Schul- und Disziplinarordnung der Schule Neuheim (<https://www.schule-neuheim.ch/ordnung>). Laut dieser Verordnung sollen Bestrafungen erzieherisch sinnvoll sein, sie dürfen die Würde des Menschen nicht verletzen und sollen nicht im Affekt vollzogen werden. Folgende Disziplinarmaßnahmen sind an der Schule Neuheim zulässig:

Ziff.	Massnahme	Kompetenz bei
1	mündliche Ermahnung	Lehrperson
2	zusätzliche sinnvolle Hausarbeit	Lehrperson
3	zusätzliche sinnvolle Arbeit nach Unterrichtschluss oder an schulfreien Halbtagen unter Aufsicht in der Schule und nach vorgängiger Orientierung der Erziehungsberechtigten	Lehrperson
4	schriftliche Verwarnung zuhanden der Erziehungsberechtigten mit Kenntnisnahme an den Rektor	Schulleitung *
5	Zeugniseintrag unter Sozial- und Selbstkompetenz / Thematisierung beim Beurteilungsgespräch	Klassenlehrperson
6	Ausschluss sowie Nachhause schicken vom Sportlager, vom Klassenlager, von Schulveranstaltungen (z.B. Exkursionen)	Rektor auf Antrag der Lehrperson
7	schriftlicher Verweis	Rektor
8	Androhung des Schulausschlusses	Rektor
9	befristeter Schulausschluss	Rektor
10	unbefristeter Schulausschluss	Schulkommission auf Antrag des Rektors

Abbildung 4: Zulässige Disziplinarmaßnahmen an der Schule Neuheim

Im Kapitel 7 wird weiter Bezug auf die einzelnen Disziplinarmaßnahmen genommen und darauf verwiesen, zu welchem Zeitpunkt die einzelnen Massnahmen eingesetzt werden sollen.

7 Vorgehen bei auffälligem Verhalten an der Schule Neuheim

Zur Beurteilung von Problemverhalten und für den Umgang mit schwierigem Verhalten bietet sich das Stufenmodell von Müller (2021a) an. Dieses Modell basiert im Wesentlichen auf dem Stufenmodell der Stadt Luzern und wurde durch Müller (2021a) auf die Voraussetzungen und Möglichkeiten des Kantons Zug angepasst. Laut dem Modell soll auffälliges Verhalten gestuft begegnet werden. Erst wenn die Stufen des Regelunterrichts (Stufe 1) und der besonderen Förderung (Stufe 2-5) durchlaufen sind, sollen weitere Massnahmen, sogenannte «verstärkte Massnahmen» (z.B. Sonderschulung), geprüft und umgesetzt werden (Müller, 2021a).

Stufenmodell bei Verhaltensauffälligkeit

Adaptation des Modells der Stadt Luzern

Vorbemerkung: Das Modell fokussiert auf die externalisierenden Verhaltensauffälligkeiten (Störungen, Problemverhalten).

	Regelunterricht	Besondere Förderung bF (einfache Massnahmen)				Verstärkte Massnahmen vM (Sonderschulung)		
Bedarf								
Auffälligkeit	Allgemeine Störungen im Unterricht	Störungen häufen sich Verhalten des Schülers (S.) ist auffällig	Störungen des S. haben Einfluss auf das Klassen- klima und den Tagesab- lauf	Massive Unterrichtsstö- rungen des S., andere Schülerinnen und Schü- ler (SuS) leiden	S. ist nicht mehr tragbar. Das Wohlbefinden der Klasse ist bedroht	Gefährdung der Klasse und einzelner SuS	Akute Selbst- und Fremdgefährdung	
Fokus		Klasse		einzelne Schülerin, einzelner Schüler				
Verbindlichkeit	Austausch zwischen Lehr- und Fachpersonen	Lehrperson (LP), El- tern	Information der Schullei- tung (SL), evtl. Rektorat	SL/Rektor ordnet an Rücksprache mit Schul- psychologischem Dienst (SPD)	SL/Rektor ordnet an Evtl. Gefährdungsmel- dung	Rektor entscheidet über verstärkte Massnahme nach Antrag SPD Evtl. Gefährdungsmel- dung	Staatsanwaltschaft, KESB, Rektor entschei- det, ordnet an	
Massnahmen Vorgehen (Beispiele)	Päd. Grundrepertoire Kollegiale Fallberatung Klassenregeln Schulhausregeln	Info der Eltern, Elternabend Austausch mit Schulischer Heilpädagogin (SHP), Schulsozialarbeiter (SSA) und/oder Schuldienste, Teamarbeit				Verstärkte Massnahmen (Separative oder in Aus- nahmefällen integrative Sonderschulung)		
			Disziplinarische Massnahmen Temporäre Separierung (Schulinself, Timeout, ...)		Schulabschluss	Stufe 6	Stufe 7	
			Stufe 3	Stufe 4	Stufe 5			
Stufen der Integration / Separation	Stufe 1	Stufe 2						
Beispiel	Allgemeine Unruhe in der Klasse	S. fällt auf, verweigert sich	S. stört Gruppe, andere SuS sind abgelenkt	Wutausbrüche, S./Lehr- person-Beziehung ge- fährdet	S. zunehmend unkontrol- lierbar, gefährdet sich und andere	S. braucht 1:1 Betreu- ung	Verhalten nicht mehr kontrollierbar	
Involvierte Personen	Lehrperson	LP, SHP, SSA, Fachpersonen der Schuldienste, Eltern			Sozialdienst, KES	Sonderschulen KJP, Staatsanwalt, externe Fachstellen		
Konzept/Programme	Prävention z. B. Bewegte Schule, Fit4future, Purzelbaum, Peacemaker, Chili, Faustlos		Intervention z. B. No Blame Approach, Ich schaff's, PFADE, Classroom Management, Gewaltfreie Kommunikation, Neue Autorität					
	gemeindliche Konzepte – kantonale Konzepte: Konzept Sonderpädagogik (KOSO), Richtlinien besondere Förderung, Richtlinie integrative Sonderschulung							
Finanzierung		Gemeinde (Normpauschale)				Gemeinde und Kanton		

Abbildung 5: Stufenmodell bei Verhaltensauffälligkeiten im Kanton Zug (Müller, 2021a)

Dieses Stufenmodell von Müller (2021a) dient als Grundlage für die Präzisierung im Umgang mit auffälligem Verhalten an der Schule Neuheim auf den verschiedenen Stufen. Die Bezeichnungen der Stufen wurden von Müller (2021a) übernommen, wobei die Stufen 6 und 7 zu einer Stufe zusammengefasst wurden. Innerhalb der einzelnen Stufen wird auch immer wieder auf die möglichen Massnahmen entlang der Schul- und Disziplinarordnung der Schule Neuheim verwiesen. Die Massnahmen jeder Stufe sind nicht als abschliessend zu betrachten, sondern dienen lediglich der Orientierung. Einzelne Massnahmen können bereits früher zum Tragen kommen oder auch länger fortgeführt werden. Schlussendlich muss jeder Einzelfall individuell betrachtet und nach bestem Wissen und Gewissen gehandelt werden.

Stufenmodell bei auffälligem Verhalten an der Schule Neuheim

1. Allgemeine Störungen im Unterricht

- Gespräche führen mit Kind
- Gespräche mit FLP, SHP
- Klassenregeln definieren
- Auf Schulhausregeln hinweisen
- Präventionsprogramm zur Förderung sozio-emotionaler Kompetenzen umsetzen
- Verhaltensbeobachtung dokumentieren (z.B. Lehreroffice)
- Psychoedukation der Lehrperson
- Ratgeber «84 Handlungsmöglichkeiten» beiziehen

2. Störungen häufen sich

- Gespräche mit dem Kind
- Gespräche führen mit Eltern
- Gespräche mit FLP, SHP, SSA, Fachdiensten (SPD, KJPD usw.)
- 4 – Körbe Modell anwenden
- Präventionsprogramm zur Förderung sozio-emotionaler Kompetenzen umsetzen
- Verstärkerpläne
- Wenn-Dann-Pläne
- Classroom-Management umsetzen
- Ratgeber «84 Handlungsmöglichkeiten» beiziehen
- Verhaltensbeobachtung dokumentieren (z.B. Lehreroffice)
- Umsetzung Schul- und Disziplinarordnung der Schule Neuheim (Ziff. 1, 2, 3, 5)

3. Störungen haben Einfluss auf Klassenklima und Tagesablauf

- Information an Schulleitung
- Gespräche mit dem Kind
- Gespräche führen mit Eltern
- Gespräche mit FLP, SHP, SSA, Fachdiensten (SPD, KJPD usw.)
- Neue Autorität umsetzen
- Classroom-Management umsetzen und den Bedürfnissen anpassen
- Ratgeber «84 Handlungsmöglichkeiten» beiziehen
- Umsetzung Schul- und Disziplinarordnung der Schule Neuheim (Ziff. 1, 2, 3, 4, 5)
- Verhaltensbeobachtung dokumentieren (z.B. Lehreroffice)
- Temporäre Separierung / kurzes Time-out (z.B. in anderes Schulzimmer oder zur SSA)

4. Massive Unterrichtsstörungen

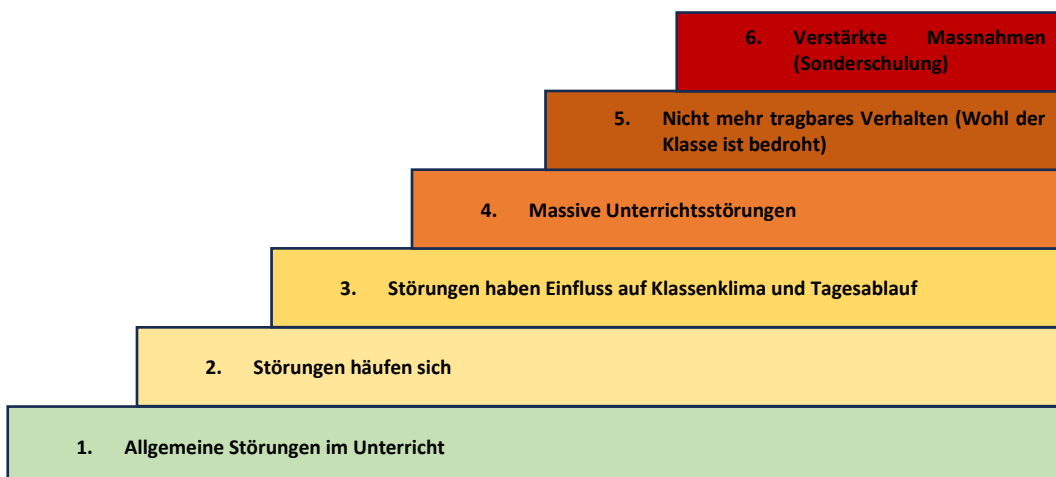
- Information an Rektorat
- Gespräche mit dem Kind
- Gespräche führen mit Eltern
- Gespräche mit FLP, SHP, SSA, Fachdiensten (SPD, KJPD usw.)
- Umsetzung Schul- und Disziplinarordnung der Schule Neuheim (Ziff. 1, 2, 3, 4, 5, 6, 7)
- Verhaltensbeobachtung dokumentieren (z.B. Lehreroffice)
- Banking Time oder integrierte Beziehungsförderung
- Temporäre externe Separierung (z.B. Schulinsel Menzingen oder Baar)
- Abklärungs- und Beobachtungsaufenthalt Heilpädagogisches Schul- und Beratungszentrum Sonnenberg Baar

5. Nicht mehr tragbares Verhalten (Wohl der Klasse ist bedroht)

- Information an Rektorat
- Gespräche mit dem Kind
- Gespräche führen mit Eltern
- Gespräche mit FLP, SHP, SSA, Fachdiensten (SPD, KJPD usw.)
- Verhaltensbeobachtung dokumentieren (z.B. Lehreroffice)
- Umsetzung Schul- und Disziplinarordnung der Schule Neuheim (Ziff. 1, 2, 3, 4, 5, 6, 7, 8)

6. Verstärkte Massnahmen (Sonderschulung)

- Umsetzung Schul- und Disziplinarordnung der Schule Neuheim (Ziff. 1, 2, 3, 4, 5, 6, 7, 8, 9, 10)
- Evtl. Gefährdungsmeldung, KESB, Staatsanwaltschaft, KJPD



8 Fachstellen

In diesem Kapitel werden die wichtigsten Dienste und Fachstellen des Kantons Zug in Bezug auf Verhaltensauffälligkeiten aufgeführt. Sämtliche dieser Fachstellen beantworten Anfragen, geben Ratschläge oder bieten Unterstützungsmöglichkeiten für das weitere Vorgehen. Ein regelmässiger Austausch kann neue Sichtweisen eröffnen sowie Sicherheit und Unterstützung bieten.

Dienststelle	Kontakt
KESB	Amt für Kindes- und Erwachsenenschutz Bahnhofstrasse 12 6300 Zug Tel.: 041 594 59 10 Mail: info.kes@zg.ch Website: https://zg.ch/de/direktion-des-innern/amt-fuer-kinde-und-erwachsenenschutz
KJPD (Triaplus)	Triaplus AG Rathausstrasse 1 6340 Baar Tel.: 041 747 66 50 Mail: kjp-zg@triaplus.ch Website: https://www.triaplus.ch/ueber-uns/kjp-zug/ueber-kjp-zug
Kinder-, Eltern- und Jugendberatung	Punkto Bahnhofstrasse 8 6341 Baar Tel.: 041 767 75 00 Mail: mail@punkto-zug.ch Website: https://punkto-zug.ch/
SPD	Schulpsychologischer Dienst Artherstrasse 25 6300 Zug Tel.: 041 594 58 50 Mail: info.spd@zug.ch Website: https://zg.ch/de/direktion-fuer-bildung-und-kultur/amt-fuer-gemeindliche-schulen/schulpsychologischer-dienst

SSA	Schulsozialarbeit Rainstrasse 1 6345 Neuheim Tel.: 041 757 51 70 Website: https://www.schule-neuheim.ch/schulsozialarbeit
Zuger Polizei	Zuger Polizei An der Aa 4 6300 Zug Tel.: 041 595 41 41 Mail: elz.polizei@zg.ch Website: https://zg.ch/de/sicherheitsdirektion/zuger-polizei

Literaturverzeichnis

- Achenbach, T. M., & Edelbrock, C. S. (1978). The classification of child psychopathology: A review and analysis of empirical efforts. *Psychological Bulletin*, 85(6).
- American Psychiatric Association. (2013). *Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders (DSM-5)*. American Psychiatric Publishing.
- Avenevoli, S., Swendsen, J., He, J. P., Burstein, M., & Merikangas, K. R. (2015). Major depression in the National Comorbidity Survey–Adolescent Supplement: prevalence, correlates, and treatment. *Journal of the American Academy of Child & Adolescent Psychiatry*, 54(1), 37-44.
- Beesdo-Baum, K., Knappe, S., & Pine, D. S. (2009). Anxiety and anxiety disorders in children and adolescents: Developmental issues and implications for DSM-V. *Psychiatric Clinics*, 32(3), 483-524.
- Black, B., & Uhde, T. W. (1995). Psychiatric characteristics of children with selective mutism: A pilot study. *Journal of the American Academy of Child & Adolescent Psychiatry*, 34(7).
- Burke, J. D., Loeber, R., & Birmaher, B. (2002). Oppositional defiant disorder and conduct disorder: A review of the past 10 years, part II. *Journal of the American Academy of Child & Adolescent Psychiatry*, 41 (11).
- Cohan, S. L., Chavira, D. A., Shipon-Blum, E., Hitchcock, C., & Stein, M. B. (2008). Selective mutism and social anxiety disorder: All in the family? *Journal of the American Academy of Child & Adolescent Psychiatry*, 47(3), 293-299.
- Costello, E. J., Egger, H. L., & Angold, A. (2003). The developmental epidemiology of anxiety disorders: Phenomenology, prevalence, and comorbidity. *Child and Adolescent Psychiatric Clinics*, 12(4), 723-741.
- Durlak, J. A., Weissberg, R. P., Dymnicki, A. B., Taylor, R. D., & Schellinger, K. B. (2011). The impact of enhancing students' social and emotional learning: A meta-analysis of school-based universal interventions. *Child development*, 82(1), 405-432.
- Dow, S. P., Sonies, B. C., & Scheib, D. (2020). Psychopharmacologic treatment of selective mutism in adolescents: A case series and review of the literature. *Journal of Child and Adolescent Psychopharmacology*, 30(7), 484-490.
- Englisch, M., Scheuerer-Englisch, H., Walk, B. & Zimmermann, P. (2010). Das Bindungskonzept in der Schule. Aufgaben und Herausforderungen für Lehrerinnen und Lehrer. *Schulmagazin 5-10*, 10(2), 11-14.
- Evertson, C. M., & Weinstein, C. S. (2006). *Handbook of classroom management: Research, practice, and contemporary issues*. Lawrence Erlbaum Associates.

- Forbes, E. E., & Dahl, R. E. (2012). Research Review: Altered reward function in adolescent depression: what, when and how? *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 53(1), 3-15.
- Frick, P. J., & Nigg, J. T. (2012). Current issues in the diagnosis of attention deficit hyperactivity disorder, oppositional defiant disorder, and conduct disorder. *Annual Review of Clinical Psychology*, 8, 77-107.
- Friedl, A. (2014). *Masterarbeit: Macht und Ohnmacht und Ohnmacht in der Erziehung. Das Konzept der neuen Autorität als Lösungsansatz*. Graz: Karl-Franzens-Universität.
- Fröhlich-Gildhoff, K. (2018). *Verhaltensauffälligkeiten bei Kindern und Jugendlichen*. Stuttgart: Kohlhammer.
- Frölich, J. Döpfner, M. & Banaschewski, T. (2014). *ADHS in Schule und Unterricht: pädagogisch-didaktische Ansätze im Rahmen des multimodalen Behandlungskonzepts*. Stuttgart, Kohlhammer.
- Geschwind, D. H., & Levitt, P. (2007). Autism spectrum disorders: Developmental disconnection syndromes. *Current Opinion in Neurobiology*, 17(1), 103–111.
- Hammen, C. (2009). *Children of depressed parents: Mechanisms of risk and implications for treatment*. Washington, DC: American Psychological Association.
- Hankin, B. L., Abramson, L. Y., Moffitt, T. E., Silva, P. A., McGee, R., & Angell, K. E. (1998). Development of depression from preadolescence to young adulthood: Emerging gender differences in a 10-year longitudinal study. *Journal of Abnormal Psychology*, 107(1), 128-140.
- Hartke, B. Blumenthal, Y. Carnein, O. & Vrban, R. (2023). *Schwierige Schüler – 84 Handlungsmöglichkeiten bei Verhaltensauffälligkeiten und sonderpädagogischem Förderbedarf*. Hamburg: Persen.
- Harwardt-Heinecke, E. & Ahnert, L. (2013). Bindungserfahrungen in Kindergarten und Schule in ihrer Wirkung auf die Schulbewährung. *Zeitschrift für Pädagogik*, 59 (6), 817-825.
- Havighurst, S. S., Harley, A. (2007). *Tuning in to Kids: Emotionally intelligent parenting program manual*. Melbourne: University of Melbourne
- Hechler, O. (2015). Feinfühlig unterrichten - Emotion und Interaktion im Fokus der Lehrerbildung. *SEMINAR*, 15(3), 69-82.
- Julius, H. (2014). Bindung, Entwicklung und bindungsgeleitete Interventionen. *Behinderte Menschen*, (6), 3-21.
- Kanton Zug (2025). Gefährdung des Kindeswohls – Leitfaden zur Zusammenarbeit zwischen Schule und Kindes- und Erwachsenenschutzbehörde. Zugriff am 04.03.2025 unter:

<https://zg.ch/de/familie-gesellschaft/kindes-und-erwachsenenschutz/kindesschutz/gefaehrdungsmeldung>

- Kanton St. Gallen (2021). Orientierungshilfe zum Umgang mit Unterrichtsstörungen und Verhaltensauffälligkeiten. Zugriff am 10.07.2024 unter: [sg.ch/bildung-sport/volksschule/unterricht/sonderpaedagogik-in-der-regelschule/instrumente/_jcr_content/Par/sgch_accordion_list/AccordionListPar/sgch_accordion_2002723341/AccordionPar/sgch_downloadlist/DownloadListPar/sgch_download_1221735155.ocFile/Broschüre Sonderpädagogik_181121_DRUCK.pdf](https://www.sg.ch/bildung-sport/volksschule/unterricht/sonderpaedagogik-in-der-regelschule/instrumente/_jcr_content/Par/sgch_accordion_list/AccordionListPar/sgch_accordion_2002723341/AccordionPar/sgch_downloadlist/DownloadListPar/sgch_download_1221735155.ocFile/Broschüre_Sonderpädagogik_181121_DRUCK.pdf)
- Kumpulainen, K., Räsänen, E., Henttonen, I., Almqvist, F., Kresanov, K., Linna, S. L., ... & Tamminen, T. (1998). Bullying and psychiatric symptoms among elementary school-age children. *Child Abuse & Neglect*, 22(7), 705-717.
- Lengning, A. & Lüpschen, N. (2019). *Bindung*. München: Ernst Reinhardt Verlag.
- Lewinsohn, P. M., Rohde, P., & Seeley, J. R. (1998). Major depressive disorder in older adolescents: Prevalence, risk factors, and clinical implications. *Clinical Psychology Review*, 18(7), 765-794.
- Müller, P. (2021a). Problemverhalten: ein Stufenmodell. Zug: Direktion für Bildung und Kultur. Zugriff am 10.07.2024 unter <https://www.zg.ch/behoerden/direktion-fur-bildung-und-kultur/schulinfo/fokus/pro>
- Müller, P. (2021b). Problemverhalten ist ein Problem. Zug: Direktion für Bildung und Kultur. Zugriff am 24.08.2023 unter <https://www.zg.ch/behoerden/direktion-fur-bildung-und-kultur/schulinfo/fokus/umgang-mit-problemverhalten>
- Müller, T. (2021c). *Basiswissen Pädagogik bei Verhaltensstörungen*. München: Ernst Reinhardt Verlag.
- Myschker, N. & Stein, R. A. (2014). *Verhaltensstörungen bei Kindern und Jugendlichen: Erscheinungsformen - Ursachen - hilfreiche Massnahmen*. Stuttgart: Kohlhammer.
- Polanczyk, G., de Lima, M. S., Horta, B. L., Biederman, J., & Rohde, L. A. (2007). The worldwide prevalence of ADHD: A systematic review and metaregression analysis. *The American Journal of Psychiatry*, 164(6), 942–948.
- Pianta, R. C. & Hamre, B. K. (2001). *Banking Time. Preschool Relationships Enhancement Project. Pre-K Manual*. Charlottesville: CASTLE.
- Pianta, R. C., Stuhlman, W. & Hamre B. K. (2008). Der Einfluss von Erwachsenen-Kind Beziehungen auf Resilienzprozesse im Vorschulalter und in der Grundschule. In G. Opp & M. Fingerle (Hrsg.), *Was Kinder stärkt – Erziehung zwischen Risiko und Resilienz* (3. Auflage, S. 192-211). München: Reinhardt
- Popow, C & Ohmann, S. (2020). ADHS im Kindes- und Jugendalter Update 2020. *Pädiatrie und Pädologie* 1, 1-22.

- Rapee, R. M., Schniering, C. A., & Hudson, J. L. (2010). Anxiety disorders during childhood and adolescence: Origins and treatment. *Annual Review of Clinical Psychology*, 6, 93-123.
- Siegler, R., Eisenberg, N., DeLoache, J. & Saffran, J. (2016). Bindung und die Entwicklung des Selbst. In S. Pauen (Hrsg.), *Entwicklungspsychologie im Kindes- und Jugendalter*. Berlin, Heidelberg: Springer.
- Silverman, W. K., & Ollendick, T. H. (2005). Evidence-based assessment of anxiety and its disorders in children and adolescents. *Journal of Clinical Child & Adolescent Psychology*, 34(3), 380-411.
- Stein, R. (2010). Erklärungsansätze und theoretische Perspektiven. In B. Ahrbeck & M. Willmann (Hrsg.), *Pädagogik bei Verhaltensstörungen* (S. 77-85). Stuttgart: Kohlhammer.
- Steinhausen, H. C., & Juzi, C. (1996). Elective mutism: An analysis of 100 cases. *Journal of the American Academy of Child & Adolescent Psychiatry*, 35(5), 606-614.
- Tordjman, S., Somogyi, E., Coulon, N., Kermarrec, S., Cohen, D., Bronsard, G., ... Bonnot, O. (2014). Gen×Environment interactions in autism spectrum disorders: Role of epigenetic mechanisms. *Frontiers in Psychiatry*, 5, 53.
- UNESCO. (1994). *The Salamanca Statement and Framework for Action on Special Needs Education*. United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization.
- Vogel, D. (2019a). Bessere Beziehungen in der Schule. *Magazin P&G*, 8-9.
- Vogel, D. (2019b). *Integrierte Beziehungsförderung (IBF). Kurzmanual für Kindergarten und Unterstufe (Zyklus I)*. Unveröffentlichtes Manuskript. Luzern: Pädagogische Hochschule Luzern, Studiengang Schulische Heilpädagogik.
- Vogel, D. (2021). Den goldenen Faden halten – ein beziehungsorientierter Umgang mit auffälligem Verhalten in Kindergarten und Schule. *Mit Kindern wachsen*, (4), 24-29.