

School-wide Positive Behavior Support



Die Poster finden Sie im Internet unter www.foerdermagazin.de/foms20160139.

Response-to-Intervention bei Förderbedarf im Verhalten?

Joachim Bröcher *Auffälligkeiten im Lern- und Sozialverhalten sind ein Dauerthema an Schulen. Deutschland verfügt jedoch nicht über ein systematisches, evidenzbasiertes und schulübergreifendes Modell, wie es die Amerikaner entwickelt haben.*

„School-wide Positive Behavior Interventions and Supports“, abgekürzt PBIS, bezeichnet ein seit den 1990er Jahren in den USA entwickeltes, daten- und evidenzbasiertes schulübergreifendes System der Verhaltenssteuerung und des Verhaltenstrainings für inklusive allgemeine Schulen. Viele PBIS-Elemente werden auch im Förderschulbereich angewendet.

PBIS funktioniert, wie die datenbasierte Lernförderung, nach dem dreistufigen Response-to-Intervention-Modell (RTI). Dabei zeigt die systematische Erhebung und Auswertung von Daten, welche Schülerinnen und Schüler eine intensivere, individuellere Förderung bekommen sollen.

Allein in den USA wird PBIS mit seinen pädagogischen, didaktischen und sozialpädagogischen Interventionen, diagnostischen Tools und qualitätssichernden Prozessen von ca. 40.000 Schulen angewandt. Zunächst wird auf der ersten Stufe (=Tier I) mit *allen* Schülerinnen und Schülern einer Schule im präventiven Sinne gearbeitet, um Verhaltensweisen aufzubauen und zu festigen. Zugleich geht es um das schulweite Etablieren von klaren verhaltensbezogenen Regeln und Erwartungen. Hierzu werden etwa das „Good Behavior Game“ oder „Class-wide Peer Tutoring“ angewandt, ferner syste-

matisches verhaltensspezifisches Lob. Auch didaktische Modifizierungen, etwa das sorgfältige Aufsplitten von komplexen Lernprozessen in überschaubare Schritte, die kontinuierliche Möglichkeit der Lernenden, sich im Rahmen des Unterrichts mitzuteilen, Formen des direkten Unterrichts und das Anbieten von Wahlmöglichkeiten beim Lernen, sind hier von hoher Bedeutung, denn das enge Ineinander von Lern- und Verhaltensproblemen gilt als empirisch belegt.

Zwei bis drei Mal im Jahr findet ein Screening aller Schülerinnen und Schüler mit evidenzbasierten diagnostischen Verfahren, etwa der „Student Risk Screening Scale“, statt. So kann festgestellt werden, wer welchen Förderbedarf im Bereich der emotionalen und sozialen Entwicklung aufweist. Mithilfe eines Punktesystems lassen sich bei der Auswertung drei Gruppen bilden: 1. hinreichend gut entwickeltes Lern- und Sozialverhalten, in der Regel 80–85 Prozent einer inklusiven Schule (Tier I). 2. At risk-Gruppe, ca. 10–15 Prozent der Schüler (Tier II) und 3. Gruppe mit hohem Risiko, etwa 3–5 Prozent (Tier III).

Während auf Tier I mit allen kontinuierlich präventiv gearbeitet wird, werden die Schülerinnen und Schüler auf Tier II intensiver gefördert, etwa mit

der „Daily Behavior Report Card“, im Rahmen von Check-In/Check-Out oder Check & Connect oder durch Trainings sozialer Verhaltensweisen. Für die Gruppe mit hohem Risiko (Tier III) werden vom schulinternen „Behavior Support Team“, gegebenenfalls unter Einbindung externer Experten, individuelle Interventionen entwickelt. Am Anfang stehen Verhaltensanalysen, auf deren Grundlage ein individueller „Behavior Support Plan“ entwickelt und dann Interventionen durchgeführt werden. Zusätzlich wird auf Tier III eng mit den Erziehungsberechtigten und interprofessionellen Netzwerkpartnern zusammengearbeitet.

Begleitend werden kontinuierlich Daten erhoben und ausgewertet, auch alle verschriftlichten Hinweise auf Problemverhalten, die im schulischen Alltag anfallen. Es wird fortwährend evaluiert, wer auf welcher Stufe mit welchem Erfolg gefördert wurde, um dann zu überlegen, ob die bisherige Förderung beendet, fortgesetzt oder durch adäquatere Maßnahmen ersetzt werden sollte. Für die wirksame Implementierung von PBIS an einer Schule müssen 3 bis 5 Jahre veranschlagt werden.

Die „Association for Positive Behavior Support“ (APBS) bietet eine weltweite Plattform für den Erfahrungsaustausch und die Weiterent-

wicklung von PBIS in Wissenschaft und Praxis. Die Website www.pbis.org hält Materialien zum freien Download und ein dichtes Netzwerk von Ansprechpartnern vor, die den Schulen beim Implementieren von PBIS zur Seite stehen.

In Europa begann vor 8 Jahren als erstes Norwegen PBIS an seinen Schulen zu verwenden, gefolgt von Dänemark, Island und den Niederlanden. PBIS in Reinform findet sich bisher in Deutschland kaum, dafür breiter angelegte RTI-Modelle, die auch die Lernförderung einschließen. Inzwischen wurde mit der Erforschung einzelner PBIS-Interventionen und kollektiver Auseinandersetzungsprozesse mit PBIS (Bröcher 2015) begonnen.

Pro

Es wird höchste Zeit, dass PBIS systematisch an unseren Universitäten gelehrt und an inklusiven Schulen und - in leichter Abwandlung - auch an Förderschulen implementiert wird. Mit PBIS und seiner RTI-Struktur steht endlich ein schulübergreifendes, wissenschaftlich geprüftes, wirksames und international anerkanntes System der schulischen Verhaltenssteuerung und Verhaltensstabilisierung zur Verfügung. Lern- und Verhaltensförderung lassen sich dabei leicht miteinander verschränken. Was bei den Heranwachsenden noch nicht an erwünschten Verhaltensweisen da ist, wird systematisch vermittelt, aufgebaut und trainiert. Durch die konsequente Verstärkung alles Positiven gewinnen junge Menschen Selbstvertrauen und es entsteht eine konstruktivere Lernatmosphäre für alle am Schulleben Beteiligten. Alle schulischen Entscheidungen beruhen auf fundierten Datenerhebungen. Dadurch wird schulisches Handeln objektiver, transparenter und effektiver.

Contra

Wie alle anderen RTI-Modelle auch wird PBIS die in unserem Schulsystem vorherrschenden Funktionalisierungstendenzen nur noch weiter verstärken und die Entfremdung auf Seiten der Lernenden wie der Lehrenden erhöhen. Das ständige Erheben von Daten, die standardisierten Strukturen und Prozesse, die vom gesamten Schulkollegium umgesetzt werden müssen, die Einengung des professionellen Handelns auf rein evidenzbasierte Interventionen führt zu einer qualitativen Verflachung im Erleben von Lehrkräften und Schülern. An die Stelle einer partizipativen, am Bildungsideal der Freiheit ausgerichteten, lebendigen, oftmals situativen und intuitiven Pädagogik treten apparative System- und Steuerungsmechanismen. An die Stelle von Prozesshaftigkeit und Offenheit, auch für das Ungeplante und Überraschende, tritt Drill. RTI ist eine Maschine, die auch die Lehrkräfte selbst instrumentalisiert. Begrifflichkeiten wie *Tier I*, *Tier II*, *Evidence-Based Practices*, *Data-Based Decision-Making* haben etwas Konditionierendes, das Denken Einengendes. Die Münchner PBIS-bezogenen Lehrert Trainings lassen erwarten, dass sich Teile der deutschen Schulkollegien sehr schwer tun werden mit der ständigen Verstärkung von positivem Verhalten durch Lob und Bonuspunkte, oder mit den schematischen, rein funktionsbasierten, behavioristischen Verhaltensanalysen und Interventionen auf *Tier III*. In die Tiefe gehendes, mitunter psychoanalytisch inspiriertes Sinnverstehen ist hier nicht vorgesehen. Der Förderschwerpunkt der emotionalen und sozialen Entwicklung benötigt neben dem reinen Verhaltenstraining aber auch Strukturen, die Schülerinnen und Schülern ermöglichen, sich mit der Komplexität heutiger pädagogischer, kultureller und gesellschaftlicher Re-

alitäten auseinanderzusetzen. Dieser Aspekt aber kommt in der gesamten RTI- und PBIS-Theoriewelt nicht vor.

Resümee

PBIS bietet deutschen Schulen eine bisher nicht vorhandene, schulübergreifende, evidenzbasierte Systematik für das Aufbauen und Steuern von Verhalten. Das Modell beinhaltet ein enges Ineinandergreifen von diagnostischen Erhebungen und Interventionen. Die Implementierung von PBIS ist zugleich mit einem hohen Grad an Funktionalisierung, Standardisierung und Mechanisierung verbunden. An dieser Stelle zeigten sich bei den Münchner PBIS-Trainings vielfach Diskrepanzen im Hinblick auf die Bildungsideale und Rollenverständnisse von Teilen der Schulkollegien. Die Frage ist, ob sich in den nächsten Jahren eine kulturelle Adaptierung von PBIS für Deutschland entwickeln lässt, die das hierin liegende Potenzial erschließt und die zugleich mit den deutschen Bildungskonzepten vereinbar ist.

Literatur

Bröcher, J. (2014): Schoolwide Positive Behavior Support (PBIS) in German Schools: Kooperatives Forschungsprojekt von Münchner Schulstiftung Ernst v. Borries und Europa-Universität Flensburg. Trainingsposter No. 1-9. Zum Download: <http://www.foerdermagazin.de/foms201601>

Bröcher, J. (2015): Implementing School-wide Positive Behavioral Interventions and Supports (PBIS) in German Schools. In Higgins, B. (Ed.), Goal setting and personal development (pp.101-151). New York. Online verfügbar: https://novapublishers.com/catalog/product_info.php?products_id=56781

Prof. Dr. Joachim Bröcher •
 Institut für Sonderpädagogik
 • Universität Flensburg • www.bröcher.de

Schoolwide Positive Behavior Support (PBIS) in German Schools

Kooperatives Forschungsprojekt von Münchner Schulstiftung Ernst v. Borries
und Europa-Universität Flensburg

Abteilung für Pädagogik und Didaktik zur Förderung der emotionalen und sozialen Entwicklung
Prof. Dr. habil. Joachim Bröcher, Peter Kramer und Linus Wittmann, laufend seit 7/2014

PBIS als 3-Stufen-Modell, Qualitätsentwicklung durch Training und Coaching

Schulübergreifendes 3-Stufen-Modell

- die gesamte Schule arbeitet auf 3 Ebenen der Intervention
- alle Interventionen sind ausreichend empirisch geprüft (evidenzbasiert)
- alle schulinternen Entscheidungsprozesse beruhen auf der Erhebung und Auswertung von Daten

Tier I

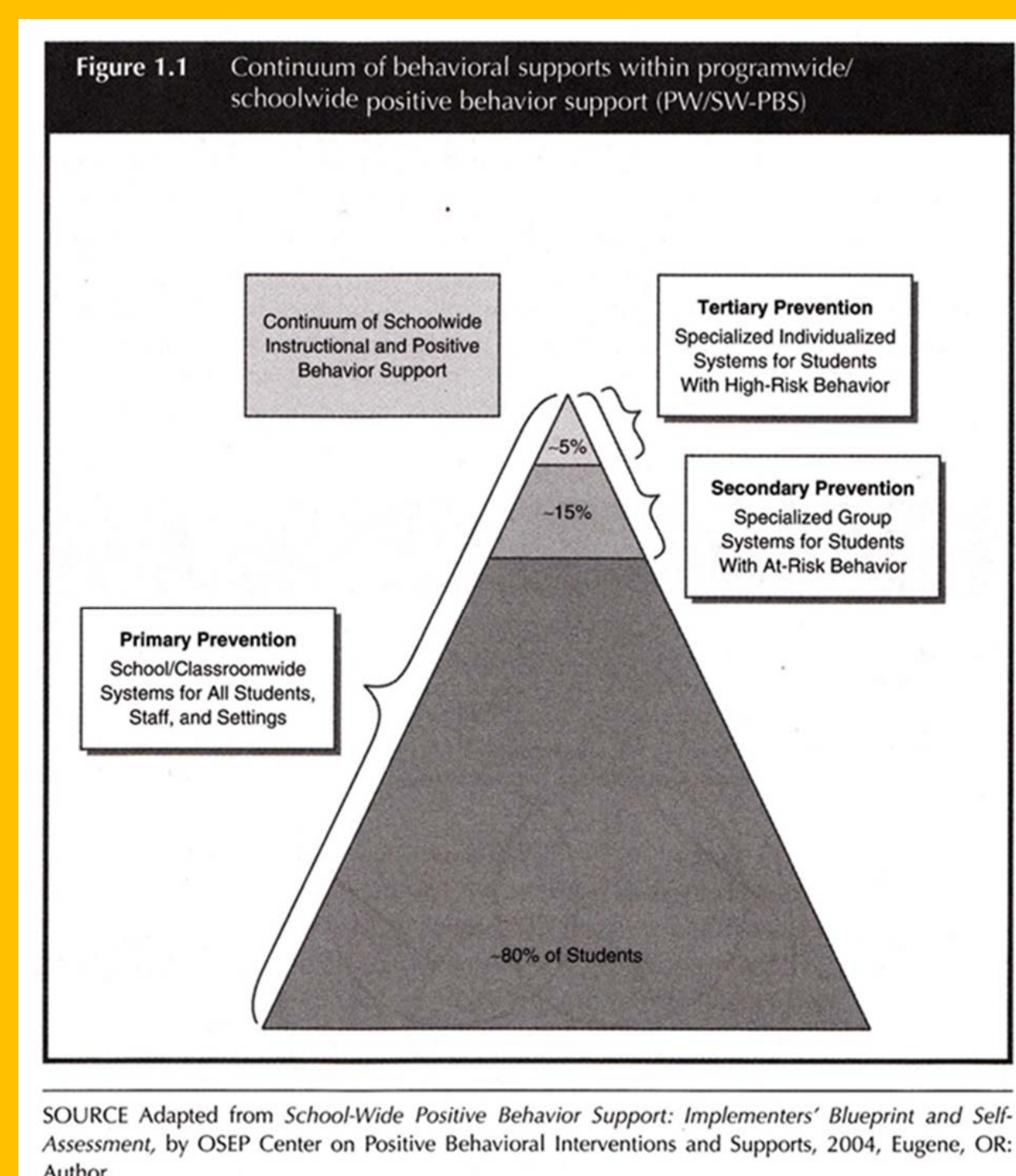
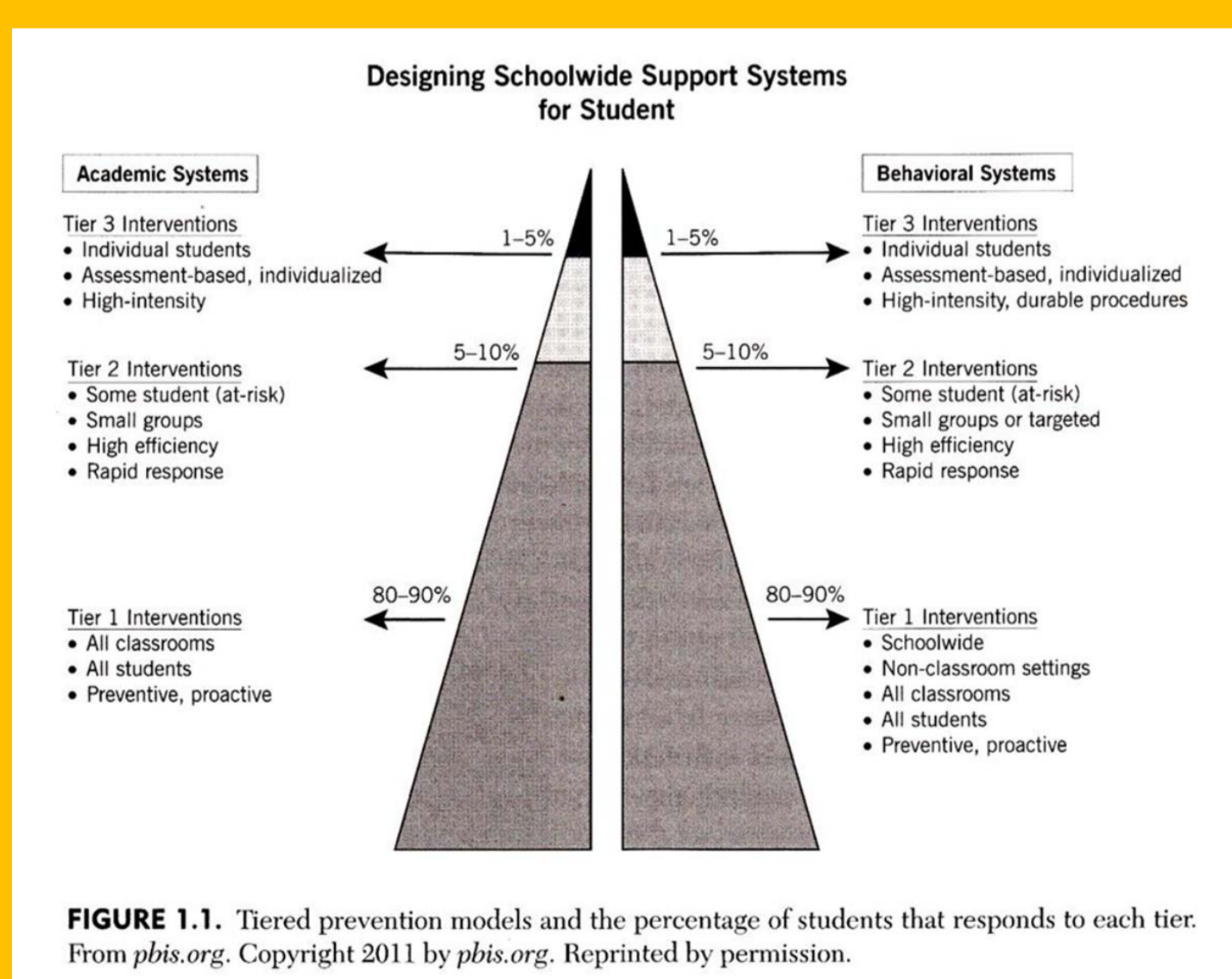
- auf der **ersten Ebene** finden präventive Maßnahmen für alle Schüler/innen der Schule statt
- diese Interventionen haben **pädagogischen** und **didaktischen** Charakter
- sie finden im Klassenverband 'mehr oder weniger', je nach Entwicklungsstand und Klassensituation, mit allen Schüler/innen statt

Tier II

- hier kommen **spezielle pädagogische** (Trainings zu sozialen Fähigkeiten) oder **sozialpädagogische** Maßnahmen für die sog. 'at-risk' Schüler/innen zur Anwendung, d.h. für diejenigen Kinder und Jugendlichen, die auf der Basis der **Student Risk Screening Scale** mit 4-8 Punkten bewertet wurden
- Merkmal von Tier II-Interventionen ist, dass alle Kinder bzw. Jugendlichen in der betreffenden Gruppe **exakt dieselbe Intervention** bekommen
- die Dauer der Anwendung beträgt einige Wochen bis hin zu einigen Monaten
- das **Trainieren sozialer Fähigkeiten** kann in kleinen Gruppen außerhalb oder ergänzend zum Klassenunterricht stattfinden
- denkbar sind auch Interventionen, die integriert in das Klassengeschehen stattfinden, je nach Unterrichtsform, Unterrichtsfach und pädagogischem Stil einer Lehrkraft

Tier III

- hier werden durch das schulinterne **Behavior Support Team** individuelle, auf die einzelnen Schüler/innen mit 'High Risk' (SRSS-Punkte 9-21) zugeschnittene Interventionen entwickelt
- Schritt 1: funktionsbezogene Verhaltensanalyse (**Function-Based Assessment**)
- Schritt 2: Entwicklung eines Interventionsplans (**Behavior Support Plan**) auf der Basis des FBA
- Schritt 3: funktionsbezogene Interventionen (**Function-Based Interventions**) auf der Basis von FBA und BSP



Grafiken aus Stormont, Reinke et al. 2012

Qualitätsentwicklung durch Training und Coaching

Selbst-Beobachtung, etwa im Unterricht, oder in der Beratung oder Förderung

regelmäßige, strukturierte, angeleitete kollegiale **Besprechungen und Beratungen**

Unterrichtshospitationen, um etwa die Häufigkeit des von einer Lehrkraft angewandten verhaltensspezifischen Lobs zu erheben und um der Lehrkraft dann anschließend ein diesbezügliches Feedback zu geben

Besprechung der gesamten Arbeitssituation mit einer Lehrkraft (Motivation, Klassenführung usw.)

Literatur

- Algozzine, B., and Algozzine, K. (2004). Building schoolwide behavior interventions that really work. In P. Clough, P. Garner, J.T. Pardeck, and F. Yuen (Eds.), *Handbook of Emotional & Behavioral Difficulties* (pp. 273-283). London, UK: Sage
- Briere, D.E., Simonsen, B., Sugai, G., and Myers, D. (2013). Increasing new teachers' specific praise using a within-school consultation intervention. *Journal of Positive Behavior Interventions* (Online First)
- Bruhn, A.L., Lane, K.L., and Eisner Hirsch, S. (2013). A review of Tier 2 interventions conducted within multitiered models of behavior prevention. *Journal of Emotional and Behavioral Disorders* (Online First)
- Debnam, K.J., Pas, E.T., and Bradshaw, C.P. (2012). Secondary and tertiary support systems in schools implementing Schoolwide Positive Behavioral Interventions and Supports: A preliminary descriptive analysis. *Journal of Positive Behavior Interventions*, 14 (3), 142-152
- Goh, A.E., and Bambara, L.M. (2012). Individualized Positive Behavior Support in school settings: A meta-analysis. *Remedial and Special Education*, 33 (5), 271-286
- Hagermoser Sanetti, L.M., Luiselli, J., and Handler, M. (2007). Effects of verbal and graphic performance feedback on behavior support plan implementation in an inclusion classroom. *Behavior Modification*, 31, 454-465
- Jones, K.M., Wickstrom, K.F., and Friman, P.C. (1997). The effects of observational feedback on treatment integrity in school-based behavioral consultation. *School Psychology Quarterly*, 12, 316-326
- Lewis, T.J., and Newcomer, L.L. (2004). Reducing problem behavior through school-wide systems of Positive Behavior Support. In P. Clough, P. Garner, J.T. Pardeck, and F. Yuen (Eds.), *Handbook of Emotional & Behavioral Difficulties* (pp. 261-272). London, UK: Sage
- Liaupsin, C.J., Jolivet, K., and Scott, T.M. (2004). Schoolwide systems of behavior support. In R.B. Rutherford Jr., M.M. Quinn, and S.R. Mathur (Eds.), *Handbook of research in emotional and behavioral disorders* (pp. 487-501). New York, NY: Guilford Press
- Netzel, D.M., and Eber, L. (2003). Shifting from reactive to proactive discipline in an urban school district: A change of focus through PBIS implementation. *Journal of Positive Behavior Interventions*, 5 (2), 71-79
- Noell, G.H., Witt, J.C., Slider, N.J., Connell, J.E., Gatti, S.L., William, K.L., Koenig, J.L., Resetar, J.L., and Duhon, G. (2005). Treatment implementation following behavioral consultation in schools. A comparison of three follow-up strategies. *School Psychology Review*, 34, 87-106
- Reinke, W.M., Lewis-Palmer, T., and Martin, E. (2007). The effect of visual performance feedback on teacher behavior specific praise. *Behavior Modification*, 31, 247-263
- Reinke, W.M., Lewis-Palmer, T., and Merrell, K. (2008). The classroom check-up: A classwide consultation model for increasing praise and decreasing disruptive behavior. *School Psychology Review*, 37, 315-332
- Reinke, W.M., Herman, K.C., and Sprick, R. (2011). *Motivational interviewing for effective classroom management: The classroom check-up*. New York, NY: Guilford
- Simonson, B., MacSuga, A.S., Fallon, L.M., and Sugai, G. (2013). The effects of self-monitoring on teacher's use of specific praise. *Journal of Positive Behavior Interventions*, 15 (1), 5-15
- Stormont, M., Lewis, T.L., Beckner, R., and Johnson, N.W. (2008). *Implementing Positive Behavior Support Systems in early childhood and elementary settings*. Thousand Oaks, CA: Corwin Press
- Stormont, M. and Reinke, W.M. (2012). Using coaching to support classroom-level adoption and use of intervention within School-wide Positive Behavioral Interventions and Support Systems. *Beyond Behavior*, Winter-issue 2012, 11-19
- Stormont, M., Reinke, W.M., Herman, K.C., and Lembke, E.S. (2012). *Academic and behavior Supports for At-Risk Students. Tier 2 Interventions*. New York, London: The Guilford Press

Materialien zu PBIS

Association for Positive Behavior Support (APBS)

www.apbs.org

www.pbis.org

Schoolwide Positive Behavior Support (PBIS) in German Schools

Kooperatives Forschungsprojekt von Münchner Schulstiftung Ernst v. Borries
und Europa-Universität Flensburg

Abteilung für Pädagogik und Didaktik zur Förderung der emotionalen und sozialen Entwicklung
Prof. Dr. habil. Joachim Bröcher, Peter Kramer und Linus Wittmann, laufend seit 7/2014

Pädagogische Interventionen im allgemeinen Unterricht und im Schulleben (Tier I+II)

Clear Behavioral Expectations

Klare Regeln und Verhaltenserwartungen

- Schüler/innen müssen genau wissen, was gutes und erwünschtes Verhalten in der Schule bedeutet
- Beispiel für **positiv formulierte schulweite Regeln** (nach McCurdy, Mannella und Eldridge 2003, S. 161)
 - Schoolwide rules: be responsible, be respectful, be ready
 - Cafeteria rules: stay in assigned seat and wait for adult direction, line up quietly and wait turn, keep hands and feet to self, use a quiet voice at all times
 - Hallway rules: face front, walk quietly, keep hands and feet to self, listen for and follow directions
- Beispiel **High Five Program** (nach Taylor-Green und Kartub 2000, S. 233): Be respectful, Be responsible, Follow directions, Keep hands and feet to self, Be there – be ready

Behavior-Specific Praise

Verhaltensspezifisches Lob für Schüler/in

- Lob fördert konstruktives und aufgabenbezogenes Verhalten von Kindern/Jugendlichen und trägt zur Entwicklung einer positiven Beziehung zwischen Lehrkraft und Schüler/in sowie zur Entwicklung einer guten Klassenatmosphäre bei
- Lob muss **verhaltensspezifisch** ausgesprochen werden
- lässt sich gut kombinieren mit Opportunities to respond (OTR)
- das Geben von Lob kann trainiert werden durch konsequente Selbstbeobachtung, kollegiales Hospitieren mit Feedback und/oder Coaching

Good Behavior Game

Klasse-Kinder-Spiel

- schafft positive Lernatmosphäre, Schüler/innen lernen sich selbst und die anderen aufmerksam zu beobachten
- es gewinnen diejenigen Gruppen von Schüler/innen, die es schaffen, die Verhaltensanforderungen zu erfüllen, die vorher unter Einbindung der Schüler/innen genau definiert werden, über einen vereinbarten Zeitraum hinweg (z.B. eine Stunde, zwei Stunden, einen Tag, eine Woche usw.)
- bestimmte Kriterien oder Regeln dürfen durch die jeweilige Gruppe nicht öfter als z.B. 4 x verletzt werden
- für jede Regelverletzung gibt es einen Punkt, Ziel ist möglichst wenig Punkte zu bekommen
- so spielen, dass alle Gruppen gewinnen können, alle diejenigen Teams belohnen, die z.B. weniger als 4 Punkte haben
- Kernelemente:** Klassenregeln bzw. Verhaltenserwartungen, Mitgliedschaft des Kindes/Jugendlichen in einem Team, Beobachtung des eigenen Verhaltens und des Verhaltens der anderen (aber nur die Lehrkraft bewertet das Verhalten, nicht die Schüler/innen untereinander), Prinzip Verstärkung

Classwide Peer Tutoring

Schüler/innen coachen sich untereinander

- Lehrkraft unterteilt die Klasse oder Lerngruppe in zwei Teams. In jedem der Teams werden die Schüler/innen zu Paaren gruppiert, die dann jeweils im Sinne des Tutoring miteinander arbeiten
- Tutor/Tutorin bekommt ein Set von Lernmaterialien (z.B. 10 Mathematik-Aufgaben) und zusätzlich eine explizite Anleitung zur Verwendung der Lernmaterialien ausgehändigt
- nach einer festgelegten Zeit (zumeist 20 Minuten) wechseln die beiden Schüler/innen die Rollen
- Lehrkraft beobachtet Schüler/innen und vergibt Bonuspunkte für die Paare/Dyaden, die die Aufgaben in der gewünschten Form bearbeiten
- Lehrkraft gibt allen Lob und Feedback, teilt Punkte zu und hält Fortschritte der Schüler/innen fest

Literatur

- Barrish, H.H., Saunders, M., and Wolf, M.M. (1969). Good Behavior Game: Effects of individual contingencies for group consequences on disruptive behavior in a classroom. *Journal of Applied Behavior Analysis*, 2 (2), 119-124
- Bostow, D., and Geiger, O.G. (1976). Good Behavior Game: A replication and systematic analysis with a second grade class. *School Applications of Learning Theory*, 8, 18-27
- Bowman-Perrott, L. (2009). Classwide Peer Tutoring. An effective strategy for students with emotional and behavioral disorders. *Intervention in School and Clinic*, 44 (5), 259-267
- Briere, D.E., Simonsen, B., Sugai, G., and Myers, D. (2013). Increasing new teachers' specific praise using a within-school consultation intervention. *Journal of Positive Behavior Interventions (Online First)*
- Conroy, M.A., Sutherland, K.S., Snyder, A., Al-Hendawi, M., and Vo, A. (2009). Creating a positive classroom atmosphere: Teachers' use of effective praise and feedback. *Beyond Behavior*, 18 (2), 18-19
- Darveaux, D.X. (1984). The Good Behavior Game plus merit: Controlling disruptive behavior and improving student motivation. *School Psychology Review*, 13 (4), 510-514
- DuPaul, G.J., Ervin, R.A., Hook, C.L., and McGoey, K.E. (1998). Peer tutoring for children with Attention Deficit Hyperactivity Disorders: Effects on classroom behavior and academic performance. *Journal of Applied Behavior Analysis*, 31, 579-592
- DuPaul, G.J. and Henningson, P.N. (1993). Peer tutoring effects on the classroom performance of children with attention deficit hyperactivity disorder. *School Psychology Review* 22 (1), 134-143
- Embry, D., and Straatemeier, G. (2003). The PAX Good Behavior Game schoolwide implementation guide. Center City, MN
- Fishbein, J., and Wasik, B. (1981). Effect of the Good Behavior Game on disruptive library behavior. *Journal of Applied Behavior Analysis*, 14 (1), 89-93
- Fulk, B.M., and King, K. (2001). Classwide Peer Tutoring at work. *Teaching Exceptional Children*, 34 (2), 49-53
- Greenwood, C.R., Delquadri, J., and Carta, J.J. (1988). *Classwide Peer Tutoring*. Seattle, WA: Educational Achievement Systems
- Greenwood, C.R., Delquadri, J., and Carta, J. (2002). Classwide Peer Tutoring programs. In M.R. Shinn, H.M. Walker, and G. Stoner (Eds.), *Interventions for academic and behavior problems, II: Prevention and remedial approaches* (pp. 611-649). Bethesda, MD: National Association of School Psychologists
- Harris, V.W., and Sherman, J.A. (1973). Use and analysis of the Good Behavior Game to reduce disruptive classroom behavior. *Journal of Applied Behavior Analysis*, 6, 405-417
- Hegerle, D.R., Kescher, M.P., and Couch, J.V. (1979). A behavior game for the reduction of inappropriate classroom behaviors. *School Psychology Review*, 8 (3), 339-343
- Hillenbrand, C., und Pütz, K. (2008). *KlasseKinderSpiel: Spielerisch Verhaltensregeln lernen*. Hamburg: Edition Körber-Stiftung
- Kalis, T. M., Vannest, K.J., and Parker, R. (2007). Praise counts: Using self-monitoring to increase effective teaching practices. *Preventing School Failure*, 51, 20-27.
- Kennedy, C., and Jolivet, K. (2008). The effects of positive verbal reinforcement on the time spent outside the classroom for students with emotional and behavioral disorders in a residential setting. *Behavioral Disorders*, 33 (4), 211-221
- Lannie, A.L. and McCurdy, B.L. (2007). Preventing disruptive behavior in the urban classroom: The effects of the Good Behavior Game on student and teacher behavior. *Education and Treatment of Children*, 30, 85-98
- Maheady, L. and Gard, J. (2010). Classwide peer tutoring: Practice, theory, research, and personal narrative. *Intervention in School and Clinic*, 46 (2), 71-78
- Maheady, L., Harper, G., and Mallette, B. (2003). Classwide Peer Tutoring. *Current Practice Alerts*, 8, 1-4
- Marchant, M., and Anderson, D.H. (2012). Improving social and academic outcomes for all learners through the use of teacher praise. *Beyond Behavior*, 21 (3), 22-28
- McCurdy, B.L., Mannella, M.C., and Eldridge, N. (2003). Positive Behavior Support in urban schools: Can we prevent the escalation of antisocial behavior? *Journal of Positive Behavior Interventions*, 5 (3), 158-170
- McDuffie, K.A., Mastropieri, M.A., and Scruggs, T.E. (2009). Differential effects of peer tutoring in co-taught and non-co-taught classes: Results for content learning and student-teacher interactions. *Exceptional Children*, 75 (4), 493-510
- Medland, M., and Stachnik, T. (1972). Good Behavior Game: A replication and systematic analysis. *Journal of Applied Behavior Analysis*, 5 (1), 45-51
- Partin, I.C., Robertson, R.E., Maggin, D.M., Oliver, R.M., and Wehby, J.H. (2010). Using teacher praise and opportunities to respond to promote appropriate student behavior. *Preventing School Failure*, 54, 172-178
- Poduska, J.M. and Kurki, A. (2014). Guided by theory, informed by practice: Training and support for the Good Behavior Game, a classroom-based behavior management strategy. *Journal of Emotional and Behavioral Disorders* 22 (2), 67-73
- Ryan, J.B., Reid, R., and Epstein, M.H. (2004). Peer mediated intervention studies on academic achievement for students with EBD: A review. *Remedial and Special Education*, 25, 330-341
- Simonson, B., MacSuga, A.S., Fallon, L.M., and Sugai, G. (2013). The effects of self-monitoring on teacher's use of specific praise. *Journal of Positive Behavior Interventions*, 15 (1), 5-15
- Spencer, V.G., Scruggs, T.E., Mastropieri, M.A. (2003). Context area learning in middle school social studies classrooms and students with emotional and behavioral disorders: A comparison of strategies. *Behavioral Disorders*, 28, 77-93
- Stenhoff, D.M. and Lignugaris/Kraft, B. (2007). A review of the effects of peer tutoring on students with mild disabilities in secondary schools. *Exceptional Children*, 74, 8-30
- Stormont, M., and Reinke, W. (2009). The importance of precorrective statements and behavior-specific praise and strategies to increase their use. *Beyond Behavior*, 18 (3), 26-32
- Sutherland, K., Wehby, J.H., and Copeland, (2000). Effect of varying rates of behavior-specific praise on the on-task behavior of students with EBD. *Journal of Emotional and Behavioral Disorders*, 8 (1), 2-8, 26
- Taylor-Greene, S.J., and Kartub, D.T. (2000). Durable implementation of school-wide behavior support. The High Five Program. *Journal of Positive Behavior Interventions*, 2 (4), 233-235
- Tingstrom, D.H. (1994). The Good Behavior Game: An investigation of teachers' acceptance. *Psychology in the Schools*, 31 (1), 57-65
- Tingstrom, D.H., Sterling-Turner, H.E., and Wilczynski, S.M. (2006). The Good Behavior Game: 1969-2002. *Behavior Modification*, 30 (2), 225-253
- Warner, S.P., Miller, F.D., and Cohen, M.W. (1977). Relative effectiveness of teacher attention and the Good Behavior Game in modifying disruptive classroom behavior. *Journal of Applied Behavior Analysis*, 10 (4), 737
- Wright, R.A. and McCurdy, B.L. (2011). Class-wide positive behavior support and group contingencies: Examining a positive variation of the Good Behavior Game. *Journal of Positive Behavior Interventions*, 14 (3), 173-180

Schoolwide Positive Behavior Support (PBIS) in German Schools

Kooperatives Forschungsprojekt von Münchner Schulstiftung Ernst v. Borries
und Europa-Universität Flensburg

Abteilung für Pädagogik und Didaktik zur Förderung der emotionalen und sozialen Entwicklung
Prof. Dr. habil. Joachim Bröcher, Peter Kramer und Linus Wittmann, laufend seit 7/2014

Didaktische Interventionen integriert in den allgemeinen Unterricht (Tier I)

Didaktische Modifizierungen als verhaltensbezogene Interventionen

- oftmals liegen Lern- und Leistungsrückstände bei Schüler/innen mit einer Verhaltensproblematik vor
- ein großer Teil des unterrichtsabgewandten Verhaltens von Schüler/innen wird durch Vermeidungsstrategien verursacht und aufrechterhalten, weil sie fürchten die Aufgabe nicht zu bewältigen und folglich vor den intellektuellen Anstrengungen ausweichen
- die Abwehr gegenüber dem Unterrichtslernen kann sich zu einem Muster oder einer Haltung verfestigen
- somit hohe Bedeutung der eingesetzten didaktischen Strategien und Methoden
- didaktische Interventionen sind daher eine sinnvolle Antwort auf das Problemverhalten
- Bedeutung der Passung zwischen den Leistungserwartungen/Lernzielen und dem, was ein Kind/Jugendlicher im Augenblick an Fähigkeiten/ Kenntnissen zur Verfügung hat, sonst kann unerwünschtes Verhalten der Kinder/Jugendlichen die Folge sein

Breaking up the Task Components

Lernaufgaben in kleine Schritte zerlegen

- spezielle Strukturierung der Aufgabenstellung und der Lösungswege, besonders in Verbindung mit Lernrückständen oder generell erschwertem Lernen
- Gliedern der Aufgaben in Schritte, die Teil-Aufgaben so konzipieren, dass sie von kürzerer Dauer sind, dass sie leichter zu überschauen und bei der oftmals geringen Frustrationstoleranz von Schüler/innen mit einer Verhaltensthematik schneller abzuschließen sind
- damit eng verbunden ist das Vermitteln von Teil-Fähigkeiten, die zusammengenommen komplexe, höher angesiedelte Fähigkeiten ausmachen
- fehlen bei einem Kind/Jugendlichen einige dieser Teil-Fähigkeiten, kann es/er sich die komplexere, übergeordnete Fähigkeit nicht aneignen
- verfügen die Schüler/innen dagegen über alle relevanten Teil-Fähigkeiten, können die Aufgaben bewältigt werden

Direct or Explicit Teaching

Direktes oder explizites Unterrichten

- Schüler/innen eindeutig und klar sagen, was gelernt werden soll in kleinen Schritten mit konkreten, variierenden Beispielen arbeiten
- zugleich überprüfen, was die Schüler/innen bis dahin verstanden haben, um deren aktive und erfolgreiche Einbindung in den Unterrichtsprozess sicherzustellen
- Schlüsselemente (nach Nelson, Benner und Bohaty 2014, 367-374):
 1. Tägliche Wiederholung und Überprüfen der notwendigen Fähigkeiten
 2. Vermitteln des neuen Inhalts
 3. Angeleitete Praxis/Anwendung
 4. Unabhängige Praxis/Anwendung
 5. Wöchentliche und monatliche Wiederholungen

Choice-Making

Wahlmöglichkeiten beim Lernen anbieten

- dient dem Abbau von Lernwiderständen
- Ebenen, wo Wahlmöglichkeiten angeboten werden können:
 1. generelle Wahl einer Lernaktivität aus einem angebotenen Spektrum an Lernaktivitäten
 2. Wählen innerhalb einer vorgegebenen Lernaktivität
 3. Wählen der Reihenfolge in der Bearbeitung vorgegebener Aufgaben

Opportunities to Respond (OTR)

Antwort-Möglichkeiten anbieten

- Gelegenheiten für Schüler/innen schaffen, ihre Gedanken mitzuteilen und sich aktiv in den Unterricht einzubringen
- Mögliche Methoden
 1. Lehrgesteuertes individuelles Antworten
 2. Lehrgesteuertes Antworten im Chor
 3. Produktionsbasiertes Antworten in Form von Zeichnungen, Bildern, Texten oder kreativen Produkten
 4. Verwendung von Antwortkarten
 5. Gedanklicher Austausch zwischen den Schüler/innen

Literatur

- Algozzine, B., Wang, C., and Violette, A.S. (2011). Reexamining the relationship between academic achievement and social behavior. *Journal of Positive Behavior Interventions*, 13 (1), 3-16
- Cole, C.L., and Levinson, T.R. (2002). Effects of within-activity choices on the challenging behavior of children with severe developmental disabilities. *Journal of Positive Behavior Interventions*, 4 (1), 29-37, 52
- Eisner Hirsch, S., Lloyd, J.W., and Kennedy, M.J. (2014). Improving behavior through instructional practices for students with high incidence disabilities: EBD, ADHD, and LD. In P. Garner, J.M. Kauffman, and J. Elliott (Eds.), *The SAGE handbook of emotional and behavioral difficulties* (2nd ed.) (pp. 205-220). Thousand Oaks, CA: Sage
- Green, K.B., Mays, N.B., and Jolivet, K. (2011). Making choices: A proactive way to improve behaviors for young children with challenging behaviors. *Beyond Behavior*, 20 (1), 25-31
- Kern, L., Mantegna, M.E., Vorndran, C.M., Bailin, D., and Hilt, A. (2001). Choice of task sequence to reduce problem behaviors. *Journal of Positive Behavior Interventions*, 3 (1), 3-10
- Lee, Y.-Y., Sugai, G., and Horner, R.H. (1999). Using an instructional intervention to reduce problem and off-task behaviors. *Journal of Positive Behavior Interventions*, 1, 195-204
- Moore, D.W., Anderson, A., and Kumar, K. (2005). Instructional adaptation in the management of escape-maintained behavior in a classroom. *Journal of Positive Behavior Interventions*, 7 (4), 216-223
- Mizener, B.H. von, and Williams, R.L. (2009). The effects of student choices on academic performance. *Journal of Positive Behavior Interventions*, 11 (2), 110-128
- Nelson, J.R., Benner, G.J., and Bohaty, J. (2014). Addressing the academic problems and challenges of students with emotional and behavioral disorders. In H.M. Walker, and F. M. Gresham (Eds.), *Handbook of evidence-based practices for emotional and behavioral disorders. Applications in schools* (pp. 363-377). New York, London: Guilford
- Nelson, J.R., Benner, G.J., Lane, K., and Smith, B. (2004). Academic skills of K-12 students with emotional and behavioral disorders. *Exceptional Children*, 71, 59-74
- Nicholson, T. (2014). Academic Achievement and Behavior. In P. Garner, J.M. Kauffman, and J. Elliott (Eds.), *The Sage handbook of emotional and behavioral difficulties* (2nd ed.) (pp. 177-188). London, Thousand Oaks, CA: Sage
- Reid, R., Gonzalez, J.E.W., Nordness, P.D., Trout, A.L., and Epstein, M.H. (2004). A meta-analysis of the academic status of students with emotional/behavioural disturbance. *Journal of Special Education*, 38, 130-143
- Romaniuk, C., and Miltenberger, R.G. (2001). The influence of preference and choice of activity on problem behavior. *Journal of Positive Behavior Interventions*, 3 (3), 152-159
- Shogren, K.A., Faggella-Luby, M.N., Jik Bae, S., and Wehmeyer, M.L. (2004). The effect of choice-making as an intervention for problem behavior: A meta-analysis. *Journal of Positive Behavior Interventions*, 6 (4), 228-237
- Trout, A.L., Nordness, P.D., Pierce, C.D., and Epstein, M.H. (2003). Research on the academic status of children with emotional and behavioral disorders: A review of the literature from 1961 to 2000. *Journal of Emotional and Behavioral Disorders*, 11, 198-210
- Wehby, J.H., Lane, K.L., and Falk, K.B. (2003). Academic instruction for students with emotional and behavioral disorders. *Journal of Emotional and Behavioral Disorders*, 11, 194-197

Schoolwide Positive Behavior Support (PBIS) in German Schools

Kooperatives Forschungsprojekt von Münchner Schulstiftung Ernst v. Borries
und Europa-Universität Flensburg

Abteilung für Pädagogik und Didaktik zur Förderung der emotionalen und sozialen Entwicklung,
Prof. Dr. habil. Joachim Bröcher, Peter Kramer und Linus Wittmann, laufend seit 7/2014

Sozialpädagogische Interventionen für Schüler/innen mit erhöhtem Förderbedarf (Tier II)

Daily Behavior Report Card

enthält **operationalisierte Liste der Verhaltensweisen**, an denen gerade mit einem Kind/Jugendlichen gearbeitet wird, einschließlich **genau definierter Kriterien**, was das Kind/der Jugendliche tun muss, damit das Ziel als erreicht gilt
Lehrkraft gibt dem Kind/Jugendlichen am Ende einer Stunde/eines Schultages ein unmittelbares **Feedback** im Hinblick auf das Erreichen der angestrebten Verhaltensweisen, ebenso **lobt** sie das Kind/den Jugendlichen für das Erreichen eines Ziels oder, sollte dies noch nicht ganz erreicht sein, für die immerhin von dem Kind/Jugendlichen in dieser Richtung unternommenen Anstrengungen
DBRC kann täglich mit dem Kind an dessen **Eltern/Erziehungsberechtigten** gesandt werden, diese können dann nach **Kenntnisnahme des Lehrerfeedbacks** zur Zielerreichung vom Tage entscheiden, ob vorher mit dem Kind/Jugendlichen festgelegte Belohnungen/Privilegien im häuslichen Bereich (etwa Spielzeiten am Computer o.ä.) zugeteilt werden

Check-In/Check-Out

Schritt 1: morgendliches Check-In mit Mentor/Mentorin, vor dem Unterricht, wobei noch einmal gemeinsam auf die Zielerreichung des Vortages geschaut wird
Mentorin/Mentor erinnert Kind/Jugendlichen an das jeweils **angestrebte Verhaltensziel** und gibt ihm/ihr die **Daily Behavior Report Card** in die Hand, zur Mitnahme in den Unterricht und zum Weiterreichen an die jeweilige Lehrkraft
die DBRC ist in der Weise **untergliedert**, dass die verschiedenen Zeitblöcke des Schultages sichtbar sind (Unterricht, Pausen, Nachmittagsbetreuung usw.)
Schülerin/in verdient sich nun **Punkte**, wenn die für den jeweiligen Zeitblock geltenden Ziele erreicht werden, für den gesamten Schultag hat Schüler/Schülerin ein **bestimmtes Punkte-Ziel**, morgendliches Gespräch mit Mentorin/Mentor dauert in etwa fünf Minuten
Schritt 2: Weiterreichen der Daily Behavior Report Card durch Schüler/Schülerin an die **jeweils unterrichtende Lehrkraft** oder betreuendes Personal zu Beginn des jeweiligen Zeitintervalls
Schritt 3: Am Ende des jeweiligen Zeitfensters, füllt die unterrichtende Lehrkraft die DBRC aus, gibt dem Kind/Jugendlichen **positives Feedback/Lob** für die Zielerreichung oder für die immerhin in dieser Richtung unternommenen Anstrengungen
Schritt 4: Check Out mit Mentor/Mentorin: Am Ende des Schultages kommt Kind/Jugendlicher mit der DBRC zu Mentor/ Mentorin. Hier wird die Gesamtbilanz des Tages gemeinsam gezogen und es werden die vom Kind/Jugendlichen erreichten Punkte errechnet
Mentor/Mentorin gibt dem Kind/Jugendlichen **positives Feedback und Lob** entweder für die Zielerreichung oder für die in dieser Richtung unternommenen Anstrengungen
wenn die anvisierte Punktzahl erreicht wurde, gibt es eine kleine **Belohnung**; dieses abschließende Gespräch dauert ca. 5 Minuten
Schritt 5: Das Kind/der Jugendliche nimmt die **DBRC mit nach Hause** zur Kenntnisnahme, zum gemeinsamen Besprechen und Unterschreiben durch die Eltern oder Erziehungsberechtigten.

Check and Connect

Förderung des **schulbezogenen Engagements** eines Kindes/ Jugendlichen (besondere Eignung bei Schulverweigerung etc.)
Dreh- und Angelpunkt ist die **pädagogische Beziehung des Kindes/Jugendlichen zu einem bedeutsamen Erwachsenen**, der sich kümmert, der die Lebenssituation des Kindes/Jugendlichen aufmerksam im Blick hat (check) und zugleich immer wieder die pädagogische Bindung pflegt (connect)
Monitoren arbeiten daran, **positive Beziehungen zwischen Schüler/innen, Familien und Schule** herzustellen, mit dem Ziel, schulische Bildung im Leben eines einzelnen Kindes/ Jugendlichen als etwas sehr Zentrales herauszustellen
Check-Komponente: systematisches und kontinuierliches Einschätzen von Veränderungen im schulischen Engagement eines Schülers, festgemacht an Anwesenheit, schulinternen verhaltensbezogenen Maßnahmen, und dem Lernfortschritt in den Unterrichtsfächern
Connect-Komponente: persönliche Beziehungen, die Monitor/ in mit den betreuten Schüler/innen, aber auch mit den Familien und dem beteiligten schulischen Personal herstellt

Partnerschaft Schule und Elternhaus

Einbeziehung der Eltern ist von zentraler Bedeutung
Informationsaustausch, Beratung, gemeinsame Linie finden

Literatur

- Alvarez, M.E., and Anderson-Ketchmark, C. (2010). Review of an evidence-based school social work intervention: Check & Connect. *Children & Schools*, 32 (2), 125-127
- Anderson, A.R., Christenson, S.L., Sinclair, M.F., and Lehr C.A. (2004). Check & Connect: The importance of relationships for promoting engagement with school. *Journal of School Psychology*, 42 (2004), 95-113
- Cheney, D.A., Stage, S.A., Hawken, L.S., Lynass, L., Mielenz, C., and Waugh, M. (2009). A 2-year outcome study of the Check, Connect, and Expect Intervention for students at risk for severe behavior problems. *Journal of Emotional and Behavioral Disorders*, 17 (4), 226-243
- Cheney, D., Lynass, L., Flower, A., Waugh, M., Iwaszuk, W., Mielenz, C., and Hawken, L. (2010). The Check, Connect, and Expect Program: A targeted, Tier 2 intervention in the Schoolwide Positive Behavior Support Model. *Preventing School Failure*, 54 (3), 152-158
- Christenson, S.L., Sinclair, M.F., Thurlow, M.L., and Evelo, D.L. (1999). Promoting student engagement with school using the Check & Connect model. *Australian Journal of Guidance and Counseling*, 9 (1), 169-184.
- Colvin, G., Sugai, G., Good, R., and Lee, Y. (1997). Using active supervision and pre-correction to improve transition behaviors in an elementary school. *School Psychology Quarterly*, 12, 344-363
- Crone, D.A., Hawken, L.S., and Horner, R.H. (2010). Responding to problem behavior in schools: The Behavior Education Program (2nd ed.). New York, NY: Guilford
- DePry, R., and Sugai, G. (2002). The effect of active supervision and pre-correction on minor behavioral incidents in a sixth grade general education classroom. *Journal of Behavioral Education*, 11, 255-267
- Evelo, D., Sinclair, M., Hurley, C., Christenson, S., and Thurlow, M. (1996). Keeping kids in school: Using Check & Connect for dropout prevention. Minneapolis: University of Minnesota, Institute on Community Integration.
- Filter, K., McKenna, M., Benedict, E., Horner, R.H., Todd, A., and Watson, J. (2007). Check In/Check Out: A post-hoc evaluation of an efficient, secondary-level targeted intervention for reducing problem behaviors in schools. *Education & Treatment of Children*, 30 (1), 69-84
- Hawken, L.S. (2006). School psychologists as leaders in the implementation of a targeted intervention: The Behavior Education Program (BEP). *School Psychology Quarterly*, 21, 91-111
- Hunter, K.K., Chenier, J.S., and Gresham, F.M. (2013). Evaluation of Check In/Check Out for students with internalizing behavior problems. *Journal of Emotional and Behavioral Disorders* (Online First)
- LeBel, T., Chafouleas, S.M., Britner, P.A., and Simonson, B. (2012). Use of a Daily Report Card in an intervention package involving home-school communication to reduce disruptive behavior in preschoolers. *Journal of Positive Behavior Interventions*, 15 (2), 103-112
- Lehr, C.A., Sinclair, M.F., and Christenson, S.L. (2004). Addressing student engagement and truancy prevention during the elementary school years: A replication study of the Check & Connect Model. *Journal of Education for Students Placed At Risk*, 9 (3), 279-301
- Lewis, T.J. (2009). Increasing family participation through Schoolwide Positive Behavior Supports. In W. Sailor, G. Dunlap, G. Sugai, and R. Horner (Eds.), *Handbook of Positive Behavior Support* (pp. 353-373). New York, NY: Springer
- Lewis, T., Colvin, G., and Sugai, G. (2000). The effects of pre-correction and active supervision on the recess behavior of elementary students. *Education & Treatment of Children*, 23 (2), 109-121
- Muscott, H.S., Szczesiul, S., Berk, B., Staub, K., Hoover, J., and Perry-Chisholm, P. (2008). Creating home-school partnerships by engaging families in Schoolwide Positive Behavior Supports. *Teaching Exceptional Children*, 40 (6), 6-14
- Park, J.H., Alber-Morgan, S.R., and Fleming, C. (2011). Collaborating with parents to implement behavioral interventions for children with challenging behaviors. *Teaching Exceptional Children*, 43 (3), 22-30
- Simonson, B., Myers, D., and Briere, D.E. III (2011). Comparing a behavioral Check In/ Check Out (CICO) intervention to standard practice in an urban middle school setting using an experimental group design. *Journal of Positive Behavior Interventions*, 13, 31-48
- Sinclair, M.F., Christenson, S.L., Evelo, D.L., and Hurley, C.M. (1998). Dropout prevention for high risk youth with disabilities: Efficacy of a sustained school engagement procedure. *Exceptional children*, 65 (1), 7-21.
- Sinclair, M.F., Christenson, S.L., and Thurlow, M.L. (2005). Promoting school completion of urban secondary youth with emotional and behavioral disabilities. *Exceptional Children*, 71 (4), 465-482
- Stage, S.A., Cheney, D., Lynass, L., Mielenz, C., and Flower, F. (2012). Three validity studies of the daily progress report in relationship to the Check, Connect, and Expect Intervention. *Journal of Positive Behavior Interventions*, 14 (3), 181-191
- Todd, A.W., Campbell, A.L., Meyer, G.G., and Horner, R.H. (2008). The effects of a targeted intervention to reduce problem behaviors: Elementary school implementation of Check In - Check Out. *Journal of Positive Behavior Interventions*, 10 (1), 46-55

Schoolwide Positive Behavior Support (PBIS) in German Schools

Kooperatives Forschungsprojekt von Münchner Schulstiftung Ernst v. Borries
und Europa-Universität Flensburg

Abteilung für Pädagogik und Didaktik zur Förderung der emotionalen und sozialen Entwicklung
Prof. Dr. habil. Joachim Bröcher, Peter Kramer und Linus Wittmann, laufend seit 7/2014

Training sozialer Fähigkeiten in kleinen Gruppen, bei erhöhtem Förderbedarf (Tier II) - Grundlagen

Taxonomie sozialer Fähigkeiten

Caldarella und Merrell (1997) werteten 21 Studien aus und fassten das darin vorkommende Spektrum an sozialen Fähigkeiten zu diesen **5 Dimensionen** zusammen:

- (1) **Peer Relation Skills**, z.B. anderen ein Kompliment machen, Hilfe und Unterstützung anbieten, Gleichaltrige zum gemeinsamen Spiel einladen
- (2) **Self-Management Skills**, z.B. die eigene Stimmung kontrollieren, einem eigenen Plan folgen, Kompromisse finden in Konfliktsituationen
- (3) **Academic Skills**, z.B. selbstständig Aufgaben vervollständigen, auf die Instruktionen der Lehrkraft hören, eine akzeptable Arbeitsqualität zustande bringen
- (4) **Compliance Skills**, z.B. Anweisungen und Regeln folgen, die freie Zeit angemessen verwenden
- (5) **Assertion Skills**, z.B. Gespräche initiieren, Komplimente annehmen

Klassifizierung von Defiziten bei sozialen Fähigkeiten

je nachdem, um welches Problem es sich handelt, werden unterschiedliche Interventionsansätze und Settings für das Einbringen einer Intervention (integriert in den allgemeinen Klassenunterricht oder intensive Förderung in einer kleinen Gruppe außerhalb des Unterrichts) benötigt:

- (1) **Aneignungs-Defizit**: Ein Kind/Jugendlicher verfügt entweder über kein Wissen bezüglich einer bestimmten sozialen Fähigkeit, auch nicht unter optimalen situativen Bedingungen oder ist nicht in der Lage zu entschlüsseln, welche sozialen Verhaltensweisen einer bestimmten Situation angemessen sind
- (2) **Performance-Defizit**: Ein Kind/Jugendlicher weiß im Prinzip, welche soziale Verhaltensweisen einer Situation angemessen wären, ist aber nicht in der Lage diese Verhaltensweisen auf angemessene Weise zu zeigen
- (3) **Flüssigkeits-Defizit**: Ein Kind/Jugendlicher weiß welche sozialen Fähigkeiten einer bestimmten Situation angemessen sind, praktiziert diese auch mehr oder weniger akzeptabel, aber dem Ganzen fehlt das Natürliche und Flüssige. Hier bedarf es lediglich der Übung, der Wiederholung oder vertiefenden Anwendung (vgl. Gresham 1981; Gresham, Sugai und Horner 2001, S. 334)

Soziale Fähigkeiten trainieren

Das Trainieren sozialer Fähigkeiten beinhaltet das **Auswählen** und **schwerpunktmäßige Vermitteln/Erarbeiten relevanter sozialer Fähigkeiten**, die von Kindern/Jugendlichen dringend aufgebaut und angeeignet oder aber verbessert werden müssen (Quinn et al. 1999, S. 54)

Verhaltensweisen/Fähigkeiten müssen den Kindern/Jugendlichen im Laufe der pädagogischen Erarbeitung **gezeigt, demonstriert und erklärt** werden

Kinder/Jugendliche üben die betreffenden sozialen Fähigkeiten dann mit **pädagogischer Begleitung** ein, während sie zugleich **positives Feedback, Ermutigung und Coaching** zur weiteren Verbesserung erhalten

Zur **Vertiefung** lassen sich gemeinsam **Situationen benennen**, antizipieren oder nachspielen, in denen die jeweiligen sozialen Fähigkeiten von Nutzen oder von Bedeutung sind **Schritte** (nach Kavale, Mathur und Mostert, 2004, S. 446):

- (1) es werden **soziale Fähigkeiten ausgewählt**, die der Verbesserung bedürfen
- (2) die betreffenden Fähigkeiten werden den Kindern/Jugendlichen **gezeigt, demonstriert, erklärt**
- (3) Die Kinder/Jugendlichen **wenden die Fähigkeit an, mit Anleitung und Coaching**
- (4) Die Kinder/Jugendlichen bekommen **Feedback und Verstärkung**, während/nach dieser Phase des Einübens
- (5) Es werden **soziale Situationen überlegt und besprochen**, in denen die ausgewählten und eingeübten sozialen Fähigkeiten eine Rolle spielen könnten

Literatur

- Ager, C., and Cole, C. (1991). A review of cognitive-behavioral interventions for children and adolescents with behavioral disorders. *Behavioral Disorders*, 16, 276-287
- Ang, R.P., and Hughes, J.N. (2001). Differential benefits of skills training with antisocial youth based on group composition: A meta-analytic investigation. *School Psychology Review*, 31, 164-185
- Beelmann, A., Pfungsten, U., and Losel, F. (1994). Effects of training social competence in children: A meta-analysis of recent evaluation studies. *Journal of Clinical Child Psychology*, 23, 260-271
- Caldarella, P., and Merrell, K. (1997). Common dimensions of social skills of children and adolescents: A taxonomy of positive behaviors. *School Psychology Review*, 26, 264-278
- Coleman, M., Wheeler, L., and Webber, J. (1993). Research on interpersonal problem-solving training: A review. *Remedial and Special Education*, 14, 25-37
- Gresham, F.M. (1981). Social skills training with handicapped children: A review. *Review of Educational Research*, 51, 139-176
- Gresham, F.M. (1985). Utility of cognitive-behavioral procedures for social skills training with children: A critical review. *Journal of Abnormal Child Psychology*, 13, 411-423
- Gresham, F.M., and Elliott, S.N. (2014). Social skills assessment and training in emotional and behavioral disorders. In Walker, H. M., & Gresham, F. M. (Eds.), *Handbook of evidence-based practices for emotional and behavioral disorders* (pp. 152-172). New York, NY: Guilford
- Gresham, F.M., Sugai, G., and Horner, R.H. (2001). Interpreting outcomes of social skills training for students with high-incidents disabilities (meta-analysis). *Exceptional Children*, 67 (3), 331-344
- Hollinger, J. (1987). Social skills for behaviorally disordered children as preparation for mainstreaming: Theory, practice and new directions. *Remedial and Special Education*, 8, 17-27
- Kavale, K.A., and Forness, S.R. (1995). Social skill deficits and training: A meta-analysis of the research in learning disabilities. In T.E. Scruggs and M.A. Mastropieri (Eds.), *Advances in learning and behavioral disabilities* (Vol. 9, pp. 119-160). Greenwich, CT: JAI Press
- Kavale, K.A., Mathur, S.R., Forness, S.R., Rutherford, R.B., and Quinn, M.M. (1997). Effectiveness of social skills training for students with behavior disorders: A meta-analysis. In T.E. Scruggs and M.A. Mastropieri (Eds.), *Advances in learning and behavioral disabilities* (Vol. 11, pp. 1-26). Greenwich, CT: JAI Press
- Kavale, K.A., Mathur, S.R., and Mostert, M.P. (2004). Social skills training and teaching social behavior to students with emotional and behavioral disorders. In: Rutherford Jr., R.B., Quinn, M. M., and Mathur, S.R. (Eds.), *Handbook of research in emotional and behavioral disorders* (pp. 446-461). New York, NY: Guilford
- Losel, F., and Beelmann, A. (2003). Effects of child skills training in preventing anti-social behavior: A systematic review of randomized evaluations. *Annals, AAPSS* 857, 84-109
- McIntosh, R., Vaughn, S., and Zaragoza, N. (1991). A review of social interventions for students with learning disabilities. *Journal of Learning Disabilities*, 24, 451-458
- Mathur, S.R. (Eds.), *Handbook of research in emotional and behavioral disorders* (pp. 446-461). New York, NY: Guilford
- Mathur, S., Kavale, K., Quinn, M., Forness, S., and Rutherford, R. (1998). Social skills intervention with students with emotional and behavioral problems: A quantitative synthesis of single subject research. *Behavioral Disorders*, 23, 193-201
- Miller, M.J., Lane, K.L., and Wheby, J. (2005). Social skills instruction for students with high incidence disabilities: A school-based intervention to address acquisition deficits. *Preventing School Failure* 49 (2), 27-39
- Quinn, M.M., Kavale, K.A., Mathur, S., Rutherford, R.B. Jr., and Forness, S.R. (1999). A meta-analysis of social skill interventions for students with emotional and behavioral disorders. *Journal of Emotional and Behavioral Disorders* 7 (1), 54-64
- Vaughn, S.R., Kim, A., Morris Sloan, C.V., Hughes, M.T., Elbaum, B., and Sridhar, D. (2003). Social skills interventions for young children with disabilities: A synthesis of group design studies. *Remedial and Special Education*, 24, 2-15
- Zaragoza, N., Vaughn, S., and McIntosh, R. (1991). Social skills interventions and children with behavior problems: A review. *Behavioral Disorders*, 16, 260-275

Schoolwide Positive Behavior Support (PBIS) in German Schools

Kooperatives Forschungsprojekt von Münchner Schulstiftung Ernst v. Borries
und Europa-Universität Flensburg

Abteilung für Pädagogik und Didaktik zur Förderung der emotionalen und sozialen Entwicklung
Prof. Dr. habil. Joachim Bröcher, Peter Kramer und Linus Wittmann, laufend seit 7/2014

Training sozialer Fähigkeiten in kleinen Gruppen, bei erhöhtem Förderbedarf (Tier II) - Programme

Prepare Curriculum

Soziale Fähigkeiten erlernen

Goldstein (1988) spricht beim sozialen Lernen im Rahmen des **Prepare Curriculums** von **Skillstreaming**. Dies beinhaltet 4 instruktive **Komponenten**

- (1) zu lernendes Verhalten modellieren/demonstrieren
- (2) Einüben durch Rollenspiel
- (3) Rückmeldung zur Ausführung geben
- (4) das Gelernte auf andere Situationen anwenden

ACCEPTS

Soziale Fähigkeiten erlernen

Schritte bei **ACCEPTS** (Walker et al., 1983):

- (1) **Definition und angeleitete Diskussion:** Die Lehrperson präsentiert die Definition einer sozialen Fähigkeit und eröffnet das Gespräch mit den Schüler/innen, was die Bedeutung und die Anwendung dieser sozialen Fähigkeit in konkreten Situationen anbelangt
- (2) **Positives Beispiel:** Die Lehrperson zeigt eine beispielhafte Filmszene, wo die betreffende soziale Fähigkeit korrekt angewendet wird oder sie demonstriert/modelliert selbst eine solche beispielhafte Anwendung
- (3) **Negatives Beispiel:** Die Lehrperson zeigt eine beispielhafte Filmszene, wo die betreffende soziale Fähigkeit nicht korrekt angewendet wird oder sie demonstriert/modelliert selbst eine solche nicht korrekte Anwendung
- (4) **Wiederholung und erneute Definition der erwünschten und konstruktiven sozialen Fähigkeit:** Die Lehrperson wiederholt die Definition und die Schüler/innen äußern sich dazu
- (5) **Zweites Positives Beispiel:** Die Lehrperson zeigt eine weitere beispielhafte Filmszene, wo die betreffende soziale Fähigkeit korrekt angewendet wird oder sie demonstriert/modelliert selbst eine solche weitere beispielhafte Anwendung
- (6) **Aktivitäten:** Die Lehrperson initiiert praktische Lernaktivitäten (z.B. rollenspielartige Situationen), bei denen es auf die Anwendung und Verbesserung der betreffenden sozialen Fähigkeit durch die Schüler/innen ankommt (mit Feedback, Lob, Coaching usw.)

Training von Selbst-Management oder Selbst-Regulation

In der umfangreichen Literatur finden sich immer wieder die folgenden Komponenten:

- (1) **Selbst-Beobachtung**
- (2) **Sich selbst ein Ziel setzen**, Auswahl einer Strategie und ihre Umsetzung, oftmals in Verbindung mit verhaltensbezogenen pädagogischen Verträgen
- (3) **Selbst-Einschätzung/Bewertung** und
- (4) **Selbst-Verstärkung**

Anger Coping Program

Konstruktiv mit Ärger umgehen lernen

Schritte beim **Anger Coping Program** (Etscheidt 1991; Larsen und Lochmann 2002):

- (1) **Halte an und denke nach**, bevor du etwas Weiteres unternimmst. Die Kinder/Jugendlichen bekommen hier vermittelt, wie sie aggressive Reaktionen durch ein **Selbstgespräch** zurückhalten können
- (2) **Identifiziere das Problem.** Die Schüler/innen werden gebeten die spezifischen Aspekte einer Situation zu unterscheiden, die eine aggressive Antwort auf die Situation begünstigen könnten
- (3) **Entwickle alternative Lösungen.** Die Kinder/Jugendlichen entwickeln mindestens zwei alternative Lösungswege für den Umgang mit der Situation. (A) Sie denken an etwas anderes, bis dass sie sich wieder entspannen können. (B) Sie gehen an einen anderen Ort, um weitere Provokationen (und Aufregung) zu verhindern
- (4) **Schätze die Konsequenzen möglicher Lösungen ein.** Die Schüler/innen überlegen, was die Vorteile jeder der Lösungsmöglichkeiten sein könnten
- (5) **Wähle eine Lösungsmöglichkeit aus** und wende sie an. Die Schüler/innen wenden den ausgewählten Lösungsweg an

Literatur

- Ennis, R.P., and Jolivet, K. (2014). Existing research and future directions for self-regulated strategy development with students with and at risk for emotional and behavioral disorders. *The Journal of Special Education*, 48 (1), 32-45
- Etscheidt, S. (1991). Reducing aggressive behavior and increasing self-control: A cognitive-behavioral training program for behaviorally disordered adolescents. *Behavioral Disorders*, 16, 107-115
- Hansen, B.D., Wills, H.P., Kamps, D.M., and Greenwood, C.R. (2013). The effects of function-based self-management interventions on student behavior. *Journal of Emotional and Behavioral Disorders* (Online First)
- Kelly, J.R., and Shogren, K.A. (2014). The impact of teaching self-determination skills on the on-task and off-task behaviors of students with emotional and behavioral disorders. *Journal of Emotional and Behavioral Disorders*, 22 (1), 27-40
- King-Sears, M.E., and Bonfils, K.A. (1999). Self-management for middle school students with LD and ED. *Intervention in School and Clinic*, 35 (2), 96-107
- Koegel, L.K., Harrower, J.K., and Koegel, R.L. (1999). Support for children with developmental disabilities in full inclusion classrooms through self-management. *Journal of Positive Behavior Interventions*, 1 (1), 26-34
- Larsen, J., und Lochman, J.E. (2002). *Helping school-children cope with anger: A cognitive behavioral intervention*. New York: Guilford Press
- Goldstein, A.P. (1988). *The Prepare Curriculum: Teaching prosocial competencies*. Champaign, IL: Research Press
- Levendoski, L.S., and Cartledge, G. (2000). Self-monitoring for elementary school children with serious emotional disturbances: Classroom applications for increased academic responding. *Behavioral Disorders*, 25, 211-234
- Locke, E.A., and Latham, G.P. (2002). Building a practically useful theory of goal setting and task motivation: A 35-year odyssey. *American Psychologist*, 57, 705-717
- Martin, J.E., Mithang, D.E., Cox, P., Peterson, L.Y., van Dyke, J.L., and Cash, M.E. (2003). Increasing self-determination: Teaching students to plan, work, evaluate, and adjust. *Exceptional Children*, 69 (4), 431-447
- Patton, B., Jolivet, K., and Ramsey, M. (2006). Students with emotional and behavioral disorders can manage their own behavior. *Teaching Exceptional Children*, 39 (2), 14-21
- Polsgrove, L. (1979). Self-control: methods for child training. *Behavioral Disorders*, 4, 116-130
- Polsgrove, L., and Smith, S.W. (2004). Informed practice in teaching self-control to children with emotional and behavioral disorders. In Rutherford Jr., R.B., Quinn, M. M., & Mathur, S.R. (Eds.), *Handbook of research in emotional and behavioral disorders* (pp. 399-425). New York, NY: Guilford
- Reid, R., Trout, A.L., und Schartz, M. (2005). Self-regulation interventions for children with attention deficit/hyperactivity disorder. *Exceptional Children*, 71, 361-377
- Todd, A., Horner, R.H., and Sugai, G. (1999). Self-monitoring and self-recruited praise: Effects on problem behavior, academic engagement, and work completion in a typical classroom. *Journal of Positive Behavior Interventions*, 1 (2), 66-76, 122
- Walker, H.M., McConnell, S., Holmes, D., Todis, B., Walker, J., and Golden, N. (1983). *The Walker Social Skills Curriculum: The ACCEPTS Program*. Austin, TX: Pro-Ed.
- Wehmeyer, M.L., Agran, M., and Hughes, C. (2000). A national survey of teachers' promotion of self-determination and student-directed learning. *Journal of Special Education*, 34, 58-68

Schoolwide Positive Behavior Support (PBIS) in German Schools

Kooperatives Forschungsprojekt von Münchner Schulstiftung Ernst v. Borries und Europa-Universität Flensburg

Abteilung für Pädagogik und Didaktik zur Förderung der emotionalen und sozialen Entwicklung
Prof. Dr. habil. Joachim Bröcher, Peter Kramer und Linus Wittmann, laufend seit 7/2014

Verhalten in seinem funktionellen Zusammenhang verstehen, bei erheblichem Förderbedarf (Tier III)

Function-Based Assessment (FBA)

Funktionsbezogene Verhaltensanalyse

Grundannahme, dass jedes Verhalten einen **Zweck** erfüllt, dass es eine **Funktion** für das Kind/den Jugendlichen hat

beginnt mit dem **Sammeln aller Informationen**, die das Problemverhalten sowie die **Rahmenbedingungen** und **begleitenden Ereignisse** bzw. **Auslöser** betreffen, die dem Verhalten vorausgehen und die **Konsequenzen**, die ihm nachfolgen

Informationen werden von allen beteiligten Personen, insbesondere vom **Behavior Support Team** einer Schule, möglichst breit angelegt, eingeholt

Sammeln der Informationen kann in Form von Team-Beratungen, Interviews, Fragebögen oder direkten Beobachtungen, etwa im Unterricht, auf dem Schulhof usw. geschehen

Im nächsten Schritt wird eine **Hypothese** entwickelt und formuliert **bezüglich Funktion/Zweck des beobachteten Problemverhaltens für das betreffende Kind/den Jugendlichen**

Will das Kind/der Jugendliche irgendetwas erreichen, bekommen oder erhalten? Oder will das Kind/der Jugendliche etwas vermeiden, vor etwas ausweichen oder fliehen?

Unter welchen Bedingungen geschieht dies jeweils?

Das Ergebnis ist dann eine **operationalisierte Definition des Verhaltens mit identifizierten, vorausgehenden Situationen und Auslösern** und das **Verhalten aufrechterhaltenden Konsequenzen** sowie die **Hypothese bezüglich der Funktion** des Problemverhaltens

Beispiel: Der Mangel an Schlaf kann etwa ein **Ereignis (Setting Event)** im Leben eines Schülers Johnny sein. Die von der Lehrkraft gestellte Schreib-Aufgabe kann zum **Auslöser (Antecedent)** für ein **Problemverhalten** werden. Angenommen, dieses Problemverhalten manifestiert sich in immer wiederkehrendem Herumschreien von Obszönitäten (**Target Behavior**). Als **Konsequenz (Consequence)** schickt die Lehrkraft das Kind dann jeweils nach draußen auf den Flur.

Die **Hypothese** bezogen auf Johnny lautet nun, nach **Auswertung aller vorhandenen Beobachtungen und Informationen:**

‘Wenn Johnny eine Schreibaufgabe von der Lehrkraft bekommt, ist es wahrscheinlich, dass er Obszönitäten in die Klasse ruft, um vor der gestellten Aufgabe zu entfliehen. Dies ist umso wahrscheinlicher, wenn er wenig geschlafen hat’ (Ryan, Halsey and Matthews 2003, p. 9)

Problem-Verhalten muss **genau definiert** werden; soll **beobachtbar und messbar** sein

der nächste Schritt ist die Entwicklung eines **Behavior Support Plans (BSP)** und die Durchführung der erforderlichen Interventionen zur Verhaltensänderung (**Function-Based Intervention**)

einfachere **Basis-Version des FBA** bei leichten bis mittleren Verhaltensproblemen kann von schulinternem Personal (Behavior Support Team) allein durchgeführt werden, solange es sich nicht um gefährliches Verhalten handelt oder um ein Problemverhalten, dass sich nicht in allen möglichen Lebensbereichen manifestiert

komplexere Version des FBA bei mittleren bis schwerwiegenden/gefährlichen Verhaltensweisen; intensive Arbeit mit der Familie und Kooperation mit anderen Instanzen wie Jugendamt, externen Psychotherapeuten, Verhaltensspezialisten aus Psychologie und/oder Sonderpädagogik, Polizei usw.

Setting Events (SE)

- Environmental events that have an indirect impact on problem behavior by changing the significance of the antecedent or consequence
- Either increase or decrease the likelihood that a behavior will occur

Setting Events → Antecedents → Behavior → Consequence

Setting Events: Example

When peers approach Victor in the hallway and say, "Hello", he yells "Leave me alone!" and "Go away!" Peers say he is weird and walk away. This is most likely to happen on days that Victor has an argument with his sibling before school.

What is the triggering antecedent?
- Peers approach and say "hello"

What is the setting event?
- Argument with sibling before school

What is the Function of/ Pay-off for Bobby's Behavior?

When asked to work with a partner in science, Bobby tears up his assignment and stomps his feet. The teacher then has Bobby sit down at his desk to complete the same assignment, while the rest of the class works together with their partners.

Get?? Avoid??
What? An Activity? Peers? Teacher?

Bobby's Summary Statement

Routine: During Science

Antecedent/Trigger: When - Asked to work with a partner

Behavior: Student - Tears assignment & stomps feet

Consequence/Outcome: and as a result - Sent to his desk to complete the assignment

Therefore, the function of the behavior is to: - Avoid working with a partner

Avoiding working with a partner is the pay-off for the behavior!

Step #4: Ask about the Consequences
What is the response to the behavior?

- What happens immediately following the behavior?
 - How do peers respond?
 - How do the adults respond?
 - What are the consequences for the student?
 - How many times out of 10 do each of these responses occur following the problem behavior?
- Why is the student engaging in this behavior?
 - What is the student gaining as a result of engaging in the behavior?
 - How is it paying off for the student?
 - What is the most valuable payoff for the student?

Use Competing Behavior Pathway to Identify Goals

Long-term goal → Desired Behavior → Typical Consequence → Maintaining Consequence → Problem Behavior → Short-term goal → Alternate Behavior

Routine: Setting Event → Antecedent → Problem Behavior

Why Do We Consider Function?

- Function-Based Strategies
 - directly address the function of the problem behavior and are expected to improve behavior
- Neutral Strategies
 - unrelated to function of the problem behavior; might be a good behavior management strategy, but may or may not be effective in improving behavior
- Contra-indicated Strategies
 - provides access to maintaining consequence following problem behavior and is likely to make the problem worse

Basic vs. Complex FBA/BSP

Focus of this training series	Basic	Complex
For:	Students with mild to moderate problem behaviors (behaviors that are NOT dangerous or occurring in many settings)	Students with moderate to severe behavioral problems; may be dangerous and/or occurring in many settings
What:	Relatively simple and efficient process for behavior support planning based on "practical" FBA data	Time-intensive process that involves emergency planning, family-centered planning, and collaboration with outside agencies
Developed by whom:	Team of school-based professionals (e.g., PBIS team members whose job responsibilities include FBA and behavior support planning)	School-based team including professionals trained to develop and implement intensive interventions for students with severe problem behaviors (e.g., behavior specialist)

Most Common Functions of Behavior

To Obtain/Get:	To Avoid/Escape:
<ul style="list-style-type: none">Peer attentionAdult attentionDesired activityDesired object/itemsSensory stimulation: auditory, tactile, etc.	<ul style="list-style-type: none">Difficult taskBoring taskEasy taskPhysical demandNon-preferred activityPeerStaffReprimands

Basic BSP Team Members

Basic BSP Team Leader: Staff member with:
a. Basic Behavioral Knowledge
b. Understanding of FBA
c. The Role of Leading BSP Teams

Team Members: Teachers & Staff who work w/ student (Gen Ed & SPED staff as appropriate)

Meeting Facilitator: Ensures Technical Adequacy, Monitor Progress

Implementer(s) w/ Knowledge of Student & Context: Rate Contextual Fit

Behavioral Expert/Case Manager & Facilitator

For more challenging cases, make sure to involve Behavior Specialist

Herkunft der oben stehenden Grafiken: www.pbis.org

Module 1: Defining and understanding behavior

Module 2: Asking about behavior: FBA interviewing

Module 3: Seeing behavior – FBA observations

Module 4: Critical features of BSP

Module 5: Selecting function-based behavior support strategies

Module 6: Implementation and evaluation planning

Module 7: Leading a team through the behavior support planning process

Literatur

Chandler, L.K., and Dahlquist, C.M. (2010). Functional assessment. Strategies to prevent and remediate challenging behaviors in school settings (3rd ed.). Upper Saddle River, New Jersey: Pearson Education.

Conroy, M.A., Davis, C.A., Fox, J.J., and Brown, W.H. (2002). Functional assessment of behavior and effective supports for young children with challenging behaviors. Assessment for Effective Intervention, 27 (4), 35-47

Fox, J.J., and Gable, R.A. (2004). Functional behavioral assessment. In R.B. Rutherford Jr., M.M. Quinn, and S.R. Mathur (Eds.), Handbook of research in emotional and behavioral disorders (pp. 143-162). New York, NY: Guilford.

March, R., Horner, R., Lewis-Palmer, T., Brown, D., Crone, D., Todd, A. et al. (2000). Functional assessment checklist for teachers and staff (FACTS). Eugene, OR: Educational and Community Supports

Martens, B.K., and Lambert, T. L. (2014). Conducting functional behavior assessments for students with emotional/behavioral disorders. In Walker, H. M., & Gresham, F. M. (Eds.), Handbook of evidence-based practices for emotional and behavioral disorders (pp. 243-257). New York, New York: The Guilford Press.

Moreno, G. and Bullock, L.M. (2011). Principles of Positive Behavior Supports: Using the FBA as a problem-solving approach to address challenging behaviors beyond special populations. Emotional and Behavioural Difficulties, 16 (2), 117-127

Ryan, A.L., Halsey, H.N. and Matthews, W. (2003). Using functional assessment to promote desirable student behavior in schools. Teaching Exceptional Children, 35 (5), 8-15

Scott, T.M. and Nelson, C.M. (1999). Using Functional Behavioral Assessment to develop effective intervention plans. Practical classroom applications. Journal of Positive Behavioral Interventions, 1 (4), 242-251

Shippen, M.E., Simpson, R.G., and Crites, S.A. (2003). A practical guide to Functional Behavioral Assessment. Teaching Exceptional Children, 35 (5), 36-44

Smith, B.W. and Sugai, G. (2000). A self-management functional assessment-based behavior support plan for a middle school student with EBD. Journal of Positive Behavior Interventions, 2 (4), 208-217

Waller, R.J. (2009). The teacher's concise guide to Functional Behavioral Assessment: Thousand Oaks, CA: Corwin press

Munich Inhouse Training Poster No. 7

created by Joachim Bröcher, printed at University of Flensburg, December 1—2014

www.muenchner-schulstiftung.de

www.bröcher.de, www.broecher-research.de

Schoolwide Positive Behavior Support (PBIS) in German Schools

Kooperatives Forschungsprojekt von Münchner Schulstiftung Ernst v. Borries und Europa-Universität Flensburg

Abteilung für Pädagogik und Didaktik zur Förderung der emotionalen und sozialen Entwicklung
Prof. Dr. habil. Joachim Bröcher, Peter Kramer und Linus Wittmann, laufend seit 7/2014

Planung von funktionalen, verhaltensbezogenen Interventionen, bei erheblichem Förderbedarf (Tier III)

Behavior Support Plan (BSP) und Funktion-Based Intervention

verhaltensbezogener Interventionsplan und Umsetzung funktionsbezogener Interventionen

auf der Basis des Function-Based-Assessment (FBA) wird nun in einem **multidisziplinären Team** (Behavior Support Team) ein **verhaltensbezogener Förder-/Interventionsplan** (Behavior Support Plan) entwickelt

ist ein **dynamischer Prozess**; nicht immer wird von Anfang an die richtige Hypothese bezüglich der Funktion des Problemverhaltens gefunden; der Prozess geht weiter, bis Ziel erreicht ist

es muss jetzt ein **alternatives Verhalten** (replacement/ alternative behavior) definiert und schrittweise eingeübt und aufgebaut werden, das **an die Stelle des Problemverhaltens** tritt

dieses alternative Verhalten muss **dieselbe Funktion** (aus der Sicht des Kindes/ Jugendlichen) erfüllen wie das Problemverhalten, das alternative Verhalten muss somit effizient sein, aus Sicht des Kindes, um sein Ziel zu erreichen

das alternative Verhalten muss **leichter zu bewerkstelligen/ umzusetzen** sein, als das Problemverhalten und es muss vor allem **sozial akzeptiert** sein

in dem Maße, wie Schüler/Schülerin das alternative Verhalten zeigt, wird dies **gelobt/verstärkt**

Das alternative Verhalten ist aber noch nicht **das eigentlich erwünschte Verhalten** (Desired Behavior); das alternative Verhalten hat einen **Übergangscharakter** und ist als eine Art **Brücke zum eigentlich gewünschten Verhalten** anzusehen, das ebenfalls **schrittweise aufgebaut und verstärkt** werden muss, aber eben nicht von heute auf morgen aufgebaut werden kann

das **Problemverhalten wird parallel ausgelöscht** (Extinction), etwa durch **gezielte Nicht-Beachtung** (bei schwerwiegenden Verhaltensweisen durch Sanktionierung)

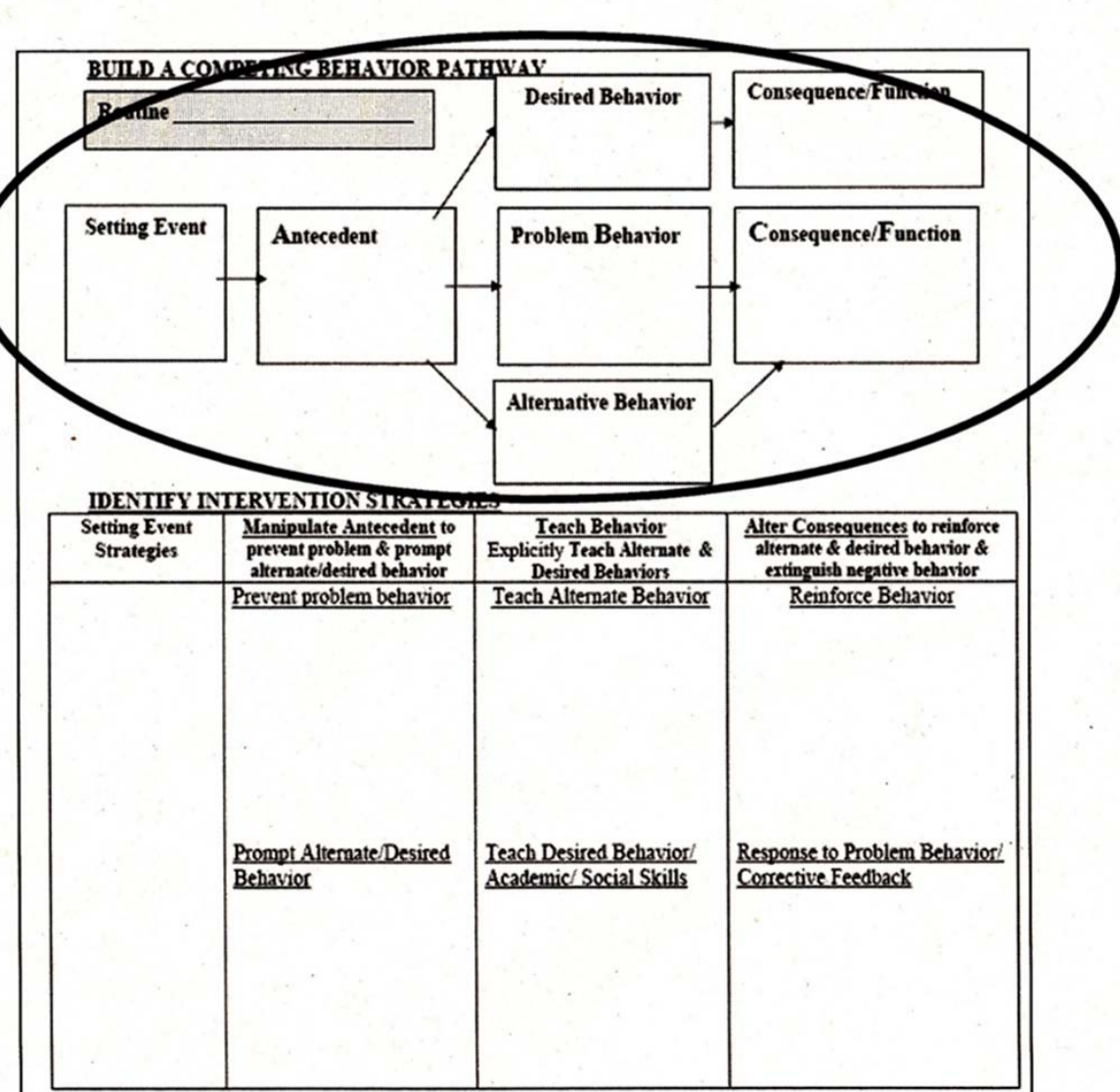
es gilt dem Schüler/der Schülerin zu zeigen, dass das von ihm/ihr gezeigte **Problemverhalten nicht zielführend** ist, d.h. auch das Herumschreien von Obszönitäten (Beispiel Johnny) wird nicht dazu führen, dass er von den unterrichtlichen Aufgaben, vor denen er entfliehen will (weil er vielleicht übermüdet ist) freigestellt wird

ein weiterer Ansatzpunkt bei der funktionsbezogenen Intervention ist eher **präventiver** Natur, d.h. dass das Problemverhalten auch durch ein **Beeinflussen der Auslöser (Trigger)** und durch einen pädagogisch **geschickten Umgang mit situativen Ereignissen (Setting Events)** abgebaut oder verhindert werden kann

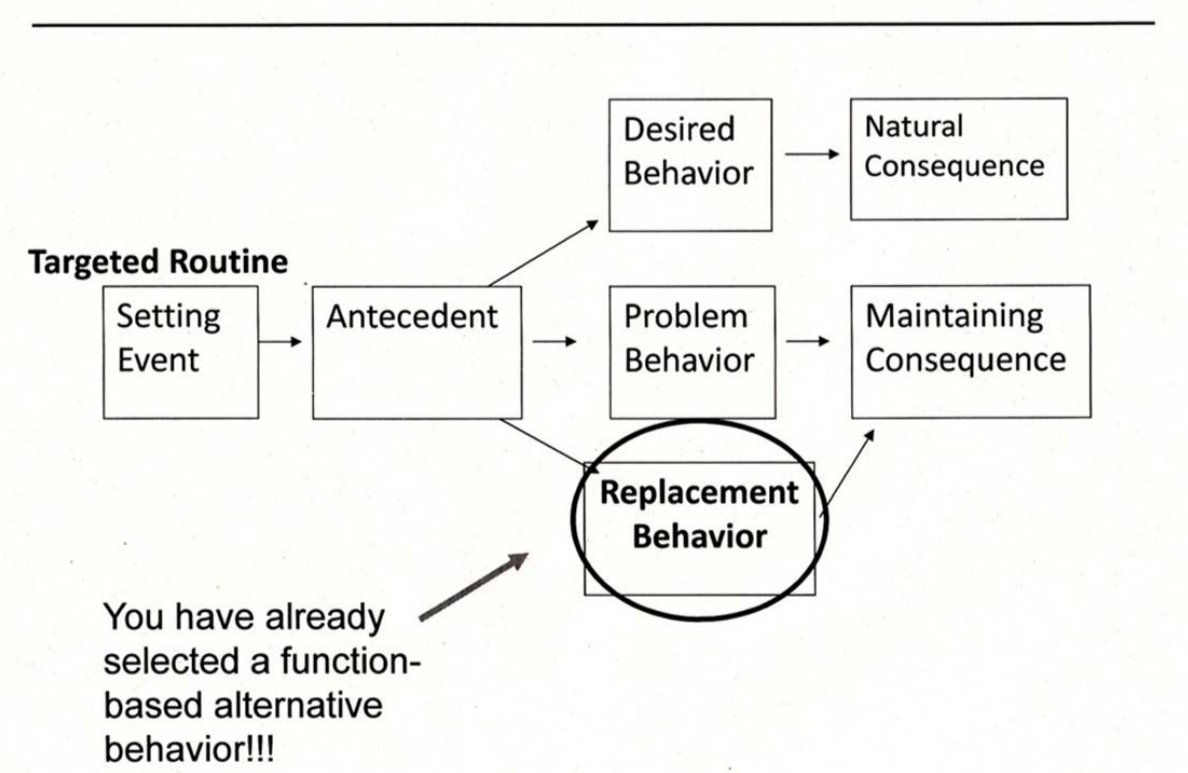
What are the 3 types of intervention strategies that must be included in the BSP?

- #1: Prevention Strategies
- #2: Teaching Strategies
- #3: Consequence Strategies

Competing Behavior Pathway



Always Start with the Replacement Behavior



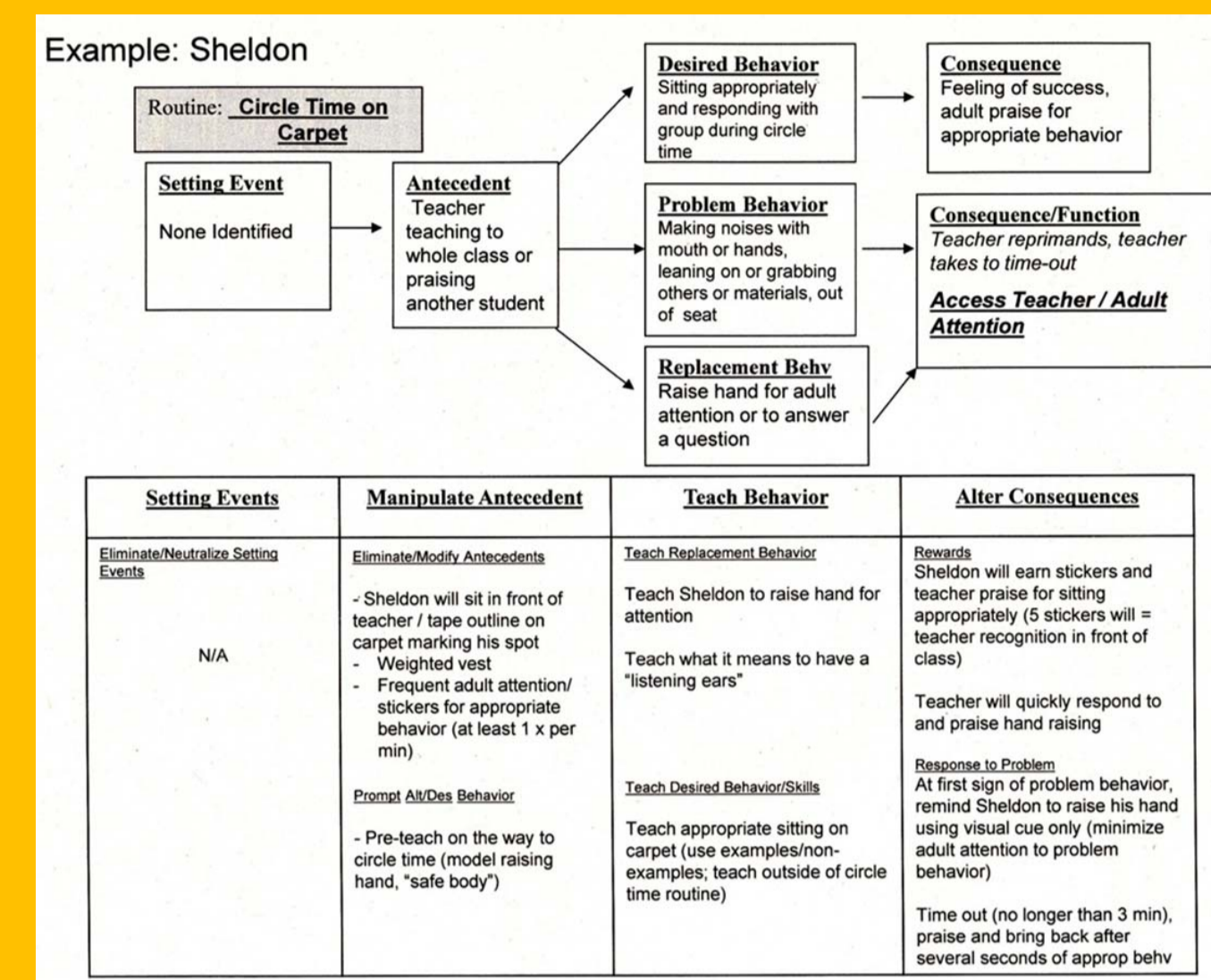
Identifying Behavior Support Strategies

Setting Event Strategies	Antecedent Strategies	Teaching Strategies	Consequence Strategies
Eliminate/Modify Setting Events	Prevent/Modify "Triggers", Prompts, etc.	Teach Replacement/Desired Behavior	Reinforce Alternative Behavior
			Response to Problem Behavior

Team identifies a range of strategies/interventions to address:

- Prevention
- Teaching
- Consequences

We consider the **FUNCTION** of the problem behavior when selecting these strategies.



All BSPs should include what 2 types of CONSEQUENCE strategies?

- Maximize Reinforcement for Replacement and Desired Behaviors
- Minimize reinforcement / the "payoff" for problem behavior

Consequences: Reinforcing Desired Behavior

- The goal is to ultimately have the student **move from the Replacement behavior to the desired behavior**.
- Start with reinforcing **REASONABLE approximations** of the desired behavior
 - Considerations:
 - What is the student currently doing?
 - How does this compare to what we want?
 - Will rewards be delivered often enough to strengthen and maintain behavior?
 - Do we have a powerful reinforcer? Consider **FUNCTION!**

Example: Neutralizing Routines

- When asked to complete academic tasks Ramona is more likely to engage in adult attention maintained problem behavior on days when she has a **Conflict at Home** before school.
- Ramona's team has decided to:
 - Build in a morning "check-in" on these days, during which Ramona spends 5-10 minutes talking with a preferred adult before going to class.
- The purpose of this routine is to help neutralize the effects of having the conflict at home.

What are the three essential characteristics of replacement/alternative behavior?

1. Same function as the problem behavior
2. Easier to do than the problem behavior
3. Socially acceptable

Consequences: Reinforcing the Replacement Behavior

- When the student engages in the Replacement behavior, provide the student with an outcome that matches the **FUNCTION** of the problem behavior.

Example:

If student **raises hand and requests a break from a difficult task** → quickly respond, by allowing the student to take a break.

Responding to Problem Behavior: Extinction

- Do **NOT** allow the problem behavior to "work" or "pay off" for the student.

Escape/Avoid

- Eliminate/minimize the amount of missed instructional time or work provided to a student for engaging in problem behavior
 - But... make sure student is capable of doing work... or provide support/instruction so student can complete the work

Attention (Adult/Peer)

- Eliminate/minimize the amount of attention for engaging in problem behavior
 - Limit verbal interactions/explanations
 - Create a signal to cue the student to use the alternative behavior instead
 - Teach peers to ignore problem behavior/walk away

Setting Event Strategies

These strategies are designed to:

- Eliminate identified setting events

Or

- Build in a **neutralizing routine** to defuse the effects of a setting event

Setting Event Strategies	Maintain/Antecedent	Teach Behavior	Alter Consequences
Eliminate or Neutralize Setting Events	Prevent/Modify "Triggers"	Teach Replacement Behavior	Reinforce Alternative Behavior
	Prompt Alternative Behavior	Teach Desired Behavior: Academic/Social Skills	Response to Problem Behavior: Corrective Feedback

Herkunft der Grafiken: www.pbis.org School-Based Wraparound

Um Kinder und Jugendliche mit einer schwerwiegenden Verhaltensproblematik (Tier III) wirksam zu fördern arbeitet die Schule mit anderen Einrichtungen und Institutionen zusammen

Literatur

Burns, B.J. and Goldman, S.K. (1999). Promising practices in wraparound for children with serious emotional disturbances and their families: Systems of care. In B.J. Burns and S.K. Goldman (Eds.), Promising practices in children's mental health. Washington, DC: American Institute for Research, Center for Effective Collaboration and Practice

Duchnowski, A.J. and Kutash, K. (2009). Integrating PBS, mental health services and family-driven care. In W. Sailor, G. Dunlap, G. Sugai, and R. Horner (Eds.), Handbook of Positive Behavior Support (pp. 203-231). New York: Springer

Duckworth, S., Smith-Rex, S., Okey, S., Brookshire, M.A., Rawlinson, D., Rawlinson, R., Castillo, S. and Little, J. (2001). Wraparound services for young schoolchildren with emotional and behavioral disorders. Teaching Exceptional Children, 33 (4), 54-60

Eber, L., Hyde, K., Rose, J., Breen, K., McDonald, D., and Lewandowski, H. (2009). Completing the continuum of Schoolwide Positive Behavior Support: Wraparound as a tertiary-level intervention. In W. Sailor, G. Dunlap, G. Sugai, and R. Horner (Eds.), Handbook of Positive Behavior Support (pp. 671-704). New York: Springer

Eber, L. and Keenan, S. (2004). Collaboration with Other Agencies: Wraparound and Systems of Care for Children and Youths with Emotional and Behavioral Disorders. In Research in Emotional and Behavioral Disorders, edited by R.B. Rutherford Jr, M.M. Quinn and S.R. Mathur, 502-516. New York, NY: Guilford

Eber, L., Malloy, J.M., Rose, J. and Flamini, A. (2014). School-based wraparound for adolescents. The RENEW Model for transition-age youth with or at risk of emotional and behavioral disorders. In H.M. Walker and F.M. Gresham (Eds.), Handbook of evidence-based practices for emotional and behavioral disorders. Applications in schools (pp. 378-393). New York, London: Guilford

Goh, A.E., and Bambara, L.M. (2012). Individualized Positive Behavior Support in school settings: A meta-analysis. Remedial and Special Education, 33 (5), 271-286

Kennedy, C.H., Long, T., Jolivette, K., Cox, J., Tang, J.-C., and Thompson, T. (2001). Facilitating general education participation for students with behavior problems by linking Positive Behavior Supports and person-centered planning. Journal of Emotional and Behavioral Disorders, 9 (3), 161-171

Killu, K. (2008). Developing effective behavior intervention plans: Suggestions for school personnel. Intervention in School and Clinic, 43 (3), 140-149

Kroeger, S.D. and Philipps, L.J. (2007). Positive Behavior Support assessment guide: Creating student-centered behavior plans. Assessment for Effective Intervention, 32 (2), 100-112

O'Connor, B. A. (2013). Multi-Agency Working with Children with EBD and Their Families. In The Routledge International Companion to Emotional and Behavioural Difficulties, edited by T. Cole, H. Daniels, and J. Visser, 313-321. London, New York: Routledge

Scott, T.M. and Eber, L. (2003). Functional assessment and wraparound as systemic school processes: Primary, secondary, and tertiary systems examples. Journal of Positive Behavior Interventions, 5 (3), 131-143

Schoolwide Positive Behavior Support (PBIS) in German Schools

Kooperatives Forschungsprojekt von Münchner Schulstiftung Ernst v. Borries
und Europa-Universität Flensburg

Abteilung für Pädagogik und Didaktik zur Förderung der emotionalen und sozialen Entwicklung
Prof. Dr. habil. Joachim Bröcher, Peter Kramer und Linus Wittmann, laufend seit 7/2014

Schulweites Screening und Erhebung der 'Office Discipline Referrals'

Schulweite Erhebung mit der Student Risk Screening Scale (SRSS und SRSS-IE)

entwickelt von Drummond 1994; international anerkannt, **sehr gut durch Forschung abgesichert** (Lane et al., 2007; Lane et al., 2008; Lane et al., 2010; Lane et al., 2011; vgl. Lane et al., 2012; Lane et al., 2013) einfach, praktikabel, **schnell durchzuführen** und kostenlos

eine Lehrkraft, die die Schüler/innen besonders häufig unterrichtet, z.B. Klassenlehrerin, nimmt für die einzelnen Schüler/innen eine Einschätzung auf einer Likert-Scala vor, **definiert also die Ausprägung eines Merkmals**, insgesamt für 7 (bzw. 12) Verhaltenskriterien

Auf dieser Basis wird dann das **Risikopotenzial ermittelt**, dass ein Schüler/eine Schülerin zu dem Zeitpunkt aus der Sicht der Lehrkraft hat auf der Basis lässt sich schulweit ermitteln, welche Schüler/innen den Gruppen Tier I-III zugeordnet werden und wer welche Förderung erhält die Daten lassen sich etwa **2-3 Mal pro Schuljahr** erheben, auswerten und miteinander vergleichen

Eine **genauere Erläuterung/Definition der 7 Verhaltenskriterien ist bewusst nicht vorgesehen**; die **Lehrkräfte entscheiden das intuitiv**, von ihrem gesamten Eindruck her; Studien belegen, dass diese Einschätzung durch Lehrkräfte von sehr hoher Genauigkeit ist

Hier die **7 Verhaltensdimensionen**:

1. Steal (Stehlen)
2. Lie, Cheat, and Sneak (Lügen, Betrügen, Tricksen)
3. Behavior Problem (Verhaltensproblem)
4. Peer Rejection (Ausgrenzung Gleichaltrige)
5. Low Academic Achievement (Geringe Schulleistung)
6. Negative Attitude (Negative Haltung)
7. Aggressive Behavior (Aggressives Verhalten)

Student Risk Screening Scale (SRSS; Drummond, 1994)

District: _____
School: _____
Teacher: _____
Date: _____

Directions: Each classroom teacher will fill in the names of the students in alphabetical order (use additional sheets of this Scale as needed). Rate all of the students on each behavior using the following scale: 0=Never, 1=Occasionally, 2=Sometimes, 3=Frequently. At the bottom of page 2, please summarize the number and percent of students in each risk category.

The total scores range from 0 to 21, forming three risk categories:
(L) Low Risk (0 to 3) (M) Moderate Risk (4 to 8) (H) High Risk (9 to 21)

Student Name	Steal	Lie, Cheat, Sneak	Behavior Problem	Peer Rejection	Low Academic Achievement	Negative Attitude	Aggressive Behavior	Total (0-21)	Risk (circle)
1.									L M H
2.									L M H
3.									L M H
4.									L M H
5.									L M H
6.									L M H
7.									L M H
8.									L M H
9.									L M H
10.									L M H
11.									L M H
12.									L M H
13.									L M H

Source: T. Drummond (1994). The Student Risk Screening Scale (SRSS). Grants Pass, OR: Josephine County Mental Health Program.

Der höchste mit der SRSS zu erreichende Punktwert liegt bei 21.

0-3 Punkte: geringes Risiko im Hinblick auf die weitere emotionale und soziale Entwicklung (Verbleib auf Tier I)

4-8 Punkte: mittleres Risiko (Förderung auf Tier II)

9-21 Punkte: hohes Risiko (Förderung auf Tier III)

Die SRSS wurde inzwischen **um 5 Items erweitert** zur **SRSS-IE** (Lane et al. 2012), um **internalisierende Auffälligkeiten** noch besser zu erfassen; die SRSS-IE ist bereits für den Grundschulbereich validiert:

8. Emotionally Flat (emotional flach)
9. Shy, Withdrawn (schüchtern, verschlossen)
10. Sad, Depressed (traurig, depressiv)
11. Anxious (ängstlich)
12. Lonely (einsam)

Erhebung von—der Schulleitung zur Kenntnis gebrachten—Disziplinproblemen

Eine weitere Möglichkeit zur Datensammlung und Datenauswertung sind **ODRs (= Office Discipline Referrals)**

D.h. es wird von einer Lehrkraft ein Problemverhalten beobachtet, dass in irgendeiner Form notiert, besprochen und auch der Schulleitung zur Kenntnis gebracht wird, bis hin zum Verweis aus der Klasse oder ergriffenen Ordnungsmaßnahmen

ODRs lassen sich nach bestimmten Zeitabständen, Klassen, Stufen, einzelnen Schüler/innen, schulischen Abteilungen, Lehrkräften usw. erheben und auswerten

Ergebnisse ermöglichen Rückschlüsse bezüglich der Effektivität der PBIS-Interventionen

SWPBIS ist daten-basiert

'**Data-based**' bedeutet, dass **Datenerhebungen zentral** sind bei der Installierung und schulbezogenen Weiterentwicklung von PBIS

Primär dienen die Daten der **schulinternen Weiterentwicklung und Evaluation** des gesamten Interventionssystems

Literatur

Clonan, S.M., McDougal, M.L., Clark, K., and Davison, S. (2007). Use of office discipline referrals in school-wide decision making: A practical example. *Psychology in the Schools*, 44 (1), 19-27

Drummond, T. (1994). *The Student Risk Screening Scale (SRSS)*. Grants Pass, OR: Josephine County Mental Health Program

Lane, K.L., Bruhn, A.L., Eisner, S.L., and Kalberg, J.R. (2010). Score reliability and validity of the Student Risk Screening Scale: A psychometrically-sound, feasible tool for use in urban middle schools. *Journal of Emotional and Behavioral Disorders*, 18, 211-224

Lane, K.L., Kalberg, J.R., Lambert, W., Crnabori, M. and Bruhns, A. (2010). A comparison of systematic screening tools for emotional and behavioral disorders: A replication. *Journal of Emotional and Behavioral Disorders*, 18, 100-112

Lane, K.L., Kalberg, J.R., Parks, R.J., and Carter, E.W. (2007). Systematic screening of the middle school level: Score reliability and validity of the Student Risk Screening Scale. *Journal of Emotional and Behavioral Disorders*, 15, 209-222

Lane, K.L., Kalberg, J.R., Parks, R.J., and Carter, E.W. (2008). The Student Risk Screening Scale: Initial evidence for score reliability and validity at the high school level. *Journal of Emotional and Behavioral Disorders*, 16, 178-190

Lane, K.L., Menzies, H.M., Oakes, W.P., Lambert, W., Cox, M.L., and Hankins, K. (2012). A validation of the Student Risk Screening Scale for internalizing and externalizing behaviors. *Patterns in rural and urban elementary schools. Behavioral Disorders*, 37, 244-270

Lane, K.L., Oakes, W.P., Carter, E.W., Lambert, W.E., and Jenkins, A.B. (2013). Initial evidence for the reliability and validity of the Student Risk Screening Scale for internalizing and externalizing behaviors at the middle school level. *Assessment for Effective Intervention*, 39 (1), 24-38

Lane, K.L., Oakes, W.P., Ennis, R.P., Cox, M.L., Schatschneider, C., and Lambert, W. (2011). Additional evidence for the reliability and validity of the Student Risk Screening Scale at the high school level: A replication and extension. *Journal of Emotional and Behavioral Disorders (Online First)*

Lane, K.L., Oakes, W.P., Harris, P.J., Menzies, H.M., Cox, M.L., and Lambert, W. (2012). Initial evidence for the reliability and validity of the Student Risk Screening Scale for internalizing and externalizing behaviors at the elementary level. *Behavioral Disorders*, 37, 99-122

Lane, K.L., Parks, R.J., Kalberg, J.R., and Carter, E.W. (2007). Systematic screening at the middle school level: Score reliability and validity of the Student Risk Screening Scale. *Journal of Emotional and Behavioral Disorders*, 15, 209-222

Sprague, J.R., Sugai, G., Horner, R., and Walker, H.M. (1999). Using office discipline referral data to evaluate school-wide discipline and violence prevention interventions. *Oregon School Study Council*, 42 (2), 1-18

Young, E.L., Caldarella, P., Richardson, M.J., and Young, R. (2012). *Positive Behavior Support in Secondary Schools. A Practical Guide*. New York, London: Guilford