

Platte, Anett; Tschopp, Cécile; Langnickel, Robert; Krull, Johanna; Melzer, Conny; Greiffendorf, Sandra; Dürr, Karin; Hennemann, Thomas; Leidig, Tatjana

Methodenwissen zur Prävention und Intervention bei Verhaltensproblemen. Selbsteinschätzungen von Studierenden zu Kenntnissen, Wirksamkeit und Anwendungshäufigkeit

Emotionale und soziale Entwicklung in der Pädagogik der Erziehungshilfe und bei Verhaltensstörungen : ESE 7 (2025) 7, S. 100-121



Quellenangabe/ Reference:

Platte, Anett; Tschopp, Cécile; Langnickel, Robert; Krull, Johanna; Melzer, Conny; Greiffendorf, Sandra; Dürr, Karin; Hennemann, Thomas; Leidig, Tatjana: Methodenwissen zur Prävention und Intervention bei Verhaltensproblemen. Selbsteinschätzungen von Studierenden zu Kenntnissen, Wirksamkeit und Anwendungshäufigkeit - In: Emotionale und soziale Entwicklung in der Pädagogik der Erziehungshilfe und bei Verhaltensstörungen : ESE 7 (2025) 7, S. 100-121 - URN: urn:nbn:de:0111-pedocs-339620 - DOI: 10.25656/01:33962; 10.35468/6178-06

<https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0111-pedocs-339620>

<https://doi.org/10.25656/01:33962>

in Kooperation mit / in cooperation with:



<http://www.klinkhardt.de>

Nutzungsbedingungen

Dieses Dokument steht unter folgender Creative Commons-Lizenz: <http://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/4.0/deed.de> - Sie dürfen das Werk bzw. den Inhalt unter folgenden Bedingungen vervielfältigen, verbreiten und öffentlich zugänglich machen: Sie müssen den Namen des Autors/Rechteinhabers in der von ihm festgelegten Weise nennen. Dieses Werk bzw. dieser Inhalt darf nicht für kommerzielle Zwecke verwendet werden und es darf nicht bearbeitet, abgewandelt oder in anderer Weise verändert werden.

Mit der Verwendung dieses Dokuments erkennen Sie die Nutzungsbedingungen an.

Terms of use

This document is published under following Creative Commons-License: <http://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/4.0/deed.en> - You may copy, distribute and transmit, adapt or exhibit the work in the public as long as you attribute the work in the manner specified by the author or licensor. You are not allowed to make commercial use of the work or its contents. You are not allowed to alter, transform, or change this work in any other way.

By using this particular document, you accept the above-stated conditions of use.



Kontakt / Contact:

peDOCS
DIPF | Leibniz-Institut für Bildungsforschung und Bildungsinformation
Informationszentrum (IZ) Bildung
E-Mail: pedocs@dipt.de
Internet: www.pedocs.de

ESE

**Emotionale und Soziale Entwicklung
in der Pädagogik der Erziehungshilfe und bei Verhaltensstörungen**



Heft 7 (2025)

**In bewegten Zeiten handeln – Der Förderschwerpunkt
emotionale und soziale Entwicklung im Kontext aktueller
bildungspolitischer und gesellschaftlicher Krisen**

Bibliografie:

Anett Platte, Cécile Tschopp, Robert Langnickel,
Johanna Krull, Conny Melzer, Sandra Greiffendorf,
Karin Dürr, Thomas Hennemann und Tatjana Leidig:

Methodenwissen zur Prävention und Intervention bei
Verhaltensproblemen: Selbsteinschätzungen von
Studierenden zu Kenntnissen, Wirksamkeit und
Anwendungshäufigkeit.

Emotionale und Soziale Entwicklung (ESE), 7(7), 100-121
<https://doi.org/10.35468/6178-06>

Gesamtausgabe online unter:

<http://www.eze-zeitschrift.net>
doi.org/10.35468/6178

ISSN 2941-1998 online

ISSN 2629-0170 print

Methodenwissen zur Prävention und Intervention bei Verhaltensproblemen: Selbsteinschätzungen von Studierenden zu Kenntnissen, Wirksamkeit und Anwendungshäufigkeit

*Knowledge of strategies for the prevention and intervention of
behavioral problems: Self-assessments by students on knowledge,
effectiveness and frequency of use*

**Anett Platte^{1*}, Cécile Tschopp², Robert Langnickel²,
Johanna Krull³, Conny Melzer⁴, Sandra Greiffendorf³,
Karin Dürr², Thomas Hennemann³ und Tatjana Leidig⁵**

¹ Ludwig-Maximilians-Universität München

² Pädagogische Hochschule Luzern, ³ Universität zu Köln,

⁴ Universität Leipzig, ⁵ Europa-Universität Flensburg

*** Korrespondenz:**

Platte, Anett
anett.platte@edu.lmu.de

Beitrag eingegangen: 30.10.2024

Beitrag angenommen: 24.02.2025

Onlineveröffentlichung: 26.06.2025

ORCID

Platte, Anett
<https://orcid.org/0000-0001-7958-1618>

Tschopp, Cécile
<https://orcid.org/0009-0005-9620-0289>

Langnickel, Robert
<https://orcid.org/0000-0002-4265-0103>

Krull, Johanna
<https://orcid.org/0000-0002-9067-6770>

Melzer, Conny
<https://orcid.org/0000-0003-3768-0356>

Hennemann, Thomas
<https://orcid.org/0000-0003-4961-8680>

Leidig, Tatjana
<https://orcid.org/0000-0002-4598-917X>

Zusammenfassung

Der Einsatz wissenschaftlich fundierter Methoden zur Prävention und Intervention bei Verhaltensproblemen ist eine wichtige Basis für eine gelingende Förderung. Mithilfe des Fragebogens PIV-M-SE wurden die Kenntnisse, die eingeschätzte Wirksamkeit und die Anwendungshäufigkeit potentiell wirksamer Methoden bei 332 Studierenden aus den schulischen Heil- und Sonderpädagogikstudiengängen aus Deutschland und der Schweiz untersucht. Insgesamt weisen die Studierenden die meisten Kenntnisse in den Methoden *Feedback und Verhaltenskorrektur* und *Positive Lehrer:innen-Schüler:innen-Beziehung* auf. Am wenigsten ist *Videomodellierung* bekannt. Auffallend ist, dass auch weniger bekannte Methoden als wirksam eingeschätzt werden. Aus den Selbsteinschätzungen der Studierenden lassen sich konkrete Maßnahmen für die Weiterentwicklung der Lerngelegenheiten im Studium ableiten.

Schlüsselwörter: Professionalisierung, Selbsteinschätzung, Lehrer:innenbildung, evidenzbasierte Methoden, Prävention und Intervention

Abstract

The use of scientifically sound strategies to prevent and intervene in behavioral problems is crucial, but knowledge of these strategies among students and teachers is low. The PIV-M-SE questionnaire was used to analyze the knowledge, perceived effectiveness and frequency of use of potentially effective strategies among 332 students from special education programs in Germany and Switzerland. Overall, students have the most knowledge of the strategies *feedback and behavior correction* and *positive teacher-student relationships*. *Video modelling* is the least well known strategy. It is striking that less well-known strategies are also rated as effective. Specific measures for developing learning opportunities during the degree program can be derived from the students' self-assessments.

Keywords: Professionalization, self-assessment, teacher training, evidence-based strategies, prevention and intervention

1 Einleitung

Verhaltensprobleme (VP) werden von Lehrkräften als sehr belastend wahrgenommen und beeinträchtigen den Schulalltag erheblich (Blumenthal & Blumenthal, 2021). Obwohl die Anwendung evidenzbasierter Methoden die sozial-emotionale Kompetenzförderung verbessern (Cipriano et al., 2023; State et al., 2019), VP reduzieren und zu einem besseren Problemverständnis, höherem Wirksamkeitserleben sowie weniger Stress bei Lehrpersonen führen kann (State et al., 2019), weisen Studienergebnisse darauf hin, dass viele (angehende) Lehrkräfte keine ausreichenden Kenntnisse über Methoden zur Prävention und Intervention bei VP haben, die auf Basis der Forschungsergebnisse als gesichert oder wahrscheinlich wirksam klassifiziert werden können (McGuire & Meadan, 2024; Stormont et al., 2011).

Die Bereitschaft zur Nutzung dieser Methoden wird u.a. von den vorhandenen Kenntnissen und der Einstellung gegenüber Forschungswissen beeinflusst (Rüger & Scheer, 2024). Im Kontext des Aufbaus von Professionswissen und einer positiven Haltung zu Forschungsergebnissen spielen Lerngelegenheiten im Studium eine wichtige Rolle (Tachtsoglou & König, 2018). Vor diesem Hintergrund stellt sich die Frage, über welche Methodenkenntnisse Studierende aus den schulischen Heil- und Sonderpädagogikstudiengängen verschiedener Hochschulen in Deutschland und der Schweiz verfügen, wie sie die Wirksamkeit der Methoden einschätzen und wie häufig sie diese einsetzen. Die Untersuchung des Methodenwissens zur Prävention und Intervention bei VP stellt eine wichtige Grundlage dar, um die Lerngelegenheiten zur Professionalisierung im Studium weiterzuentwickeln, die Qualität der sonderpädagogischen Praxis zu verbessern und zukünftigen Lehrkräften Methoden zu vermitteln, die ein langes Berufsleben unterstützen (Brunsting et al., 2022).

2 Theoretischer Hintergrund

2.1 Evidenzbasierte Methoden bei Verhaltensproblemen im schulischen Kontext

Internalisierende (z. B. Ängstlichkeit, Traurigkeit, Zurückgezogenheit) und/oder externalisierende (z. B. Aggressivität, Impulsivität, Hyperaktivität) VP gefährden nicht nur kurzfristig den Aufbau sozialer Beziehungen, schulischen Lernerfolg und Wohlbefinden der betroffenen Kinder und Jugendlichen, sondern langfristig ihre gesellschaftliche und berufliche Teilhabe sowie ihre psychische Gesundheit (Mitchell et al., 2019). Angesichts der Prävalenzraten psychischer Auffälligkeiten im Kindes- und Jugendalter (Orban et al., 2023) ist davon auszugehen, dass im schulischen Kontext nicht nur die Gruppe der Schüler:innen mit einem formal festgestellten Unterstützungsbedarf im Förderschwerpunkt Emotionale und soziale Entwicklung VP zeigt, sondern eine deutlich erweiterte Gruppe (State et al., 2019). Dementsprechend sind Prävention und Intervention bei VP ein zentrales Thema für *alle* Lehr- und Fachkräfte an *allen* Schulformen (Lane et al., 2011). Der Einsatz evidenzbasierter Methoden gilt als wesentlicher Qualitätsfaktor, um die betroffenen Schüler:innen möglichst gut zu unterstützen und der Chronifizierung von VP entgegenzusteuern (Landrum & Collins, 2018; State et al., 2019). Sie tragen jedoch nicht nur zu einer Reduktion von VP, sondern auch zu einem effektiveren Unterricht und zu einer Schonung der zeitlichen und emotionalen Ressourcen der Lehrkräfte bei (Cook &

Odom, 2013). So zeigen Studien einen Zusammenhang zwischen Erschöpfung von Lehrkräften und der Wahrnehmung aggressiven bzw. störenden Schüler:innenverhaltens (z. B. Collie et al., 2020) sowie ein erhöhtes Risiko für Stress und Burnout, wenn Lehrkräfte sich nicht in der Lage fühlen, den Bedürfnissen der Schüler:innen gerecht zu werden und effektiv mit VP umzugehen (z. B. Park & Shin, 2020). Stress von Lehrkräften wiederum wirkt sich negativ auf die Unterrichtsqualität, die Motivation sowie den akademischen und sozial-emotionalen Lernerfolg der Schüler:innen aus (z. B. Madigan & Kim, 2021). Im Kontext einer evidenzbasierten Praxis, verstanden als optimale Verknüpfung der bestmöglichen externen empirischen Evidenz, der pädagogisch-fachlichen Expertise und Professionalität der Lehrkraft und der Bedürfnisse, Werte und Wünsche des Kindes bzw. Jugendlichen (Grosche, 2017), gelten die Methoden als evidenzbasiert, die durch qualitativ hochwertige Forschung belegt sind und über eine Reihe von Studien hinweg die Interventionsziele erreichen (Cook et al., 2016). In Abhängigkeit von der Qualität und Quantität der Studien sowie der Konsistenz der Ergebnisse können die Methoden hinsichtlich ihrer Wirksamkeit klassifiziert werden, z. B. auf der Basis der Standards des Council for Exceptional Children (2014). Die Einstufung als *evidenzbasierte* oder *potentiell evidenzbasierte Methode* setzt hier neben einer genau definierten Anzahl methodisch einwandfreier Gruppen- oder Einzelfallstudien auch eine Mindestzahl von Studien mit positiven Effekten voraus.

Die Anforderung methodisch einwandfreier Studien mit entsprechend großen Stichproben, wie sie bspw. in diesen Standards formuliert wird, stellt u. a. aufgrund der hohen Heterogenität der Zielgruppe und der Besonderheiten im Feld eine große Herausforderung für die Forschung zur Prävention und Intervention bei VP dar (Landrum & Collins, 2018; Riden et al., 2022). Für einige Methoden, die in Studien bereits positiv evaluiert wurden, liegt daher (noch) keine Klassifizierung auf einer hohen Evidenzstufe vor. Dies betrifft auch Methoden wie Verhaltensverträge und verhaltensspezifisches Lob, die in Überblicksarbeiten dennoch übereinstimmend als vielversprechend eingestuft werden, wie Riden et al. (2022) in ihrem Mega-Review ausführen. Analog dazu erfolgt in der „Grünen Liste Prävention“ (Landespräventionsrat Niedersachsen, o. J.), die Präventionsprogramme fokussiert, eine Klassifikation mit *Effektivität wahrscheinlich*. Übereinstimmend empfehlen Landrum und Collins (2018) sowie Riden et al. (2022), auch noch nicht als klar evidenzbasiert klassifizierte Methoden in der Praxis einzusetzen, wenn sie auf Basis der professionellen Einschätzung der Lehrkraft für die spezifischen Bedarfe des Kindes bzw. Jugendlichen geeignet zu sein scheinen und aufgrund der Forschungsergebnisse als vielversprechend eingeschätzt werden können. Methoden, die aufgrund der vorliegenden Forschungsergebnisse als evidenzbasiert oder vielversprechend einzustufen sind, werden im Folgenden zusammengefasst als (*potentiell*) *wirksame Methoden* bezeichnet.

Während bspw. exkludierende Praktiken (z. B. Ausschluss aus der laufenden Unterrichtsstunde) aus wissenschaftlicher Perspektive als ineffektiv einzuschätzen sind bzw. mittel- bis langfristig zu negativen Folgen führen können (Soares et al., 2022), leisten (*potentiell*) wirksame Methoden – unter der Voraussetzung einer hohen Implementationsqualität (Landrum & Collins, 2018; Lane et al., 2011) – einen wesentlichen Beitrag zur Reduktion von VP, zum Aufbau sozial-emotionaler sowie akademischer Kompetenzen und zur Verbesserung des sozialen Miteinanders (Freeman et al., 2016). Aktuelle Überblicksarbeiten zeigen Methoden auf individueller (z. B. funktionale Verhaltensanalyse), gruppenbezogener (z. B. Gruppenkontingenzverfahren) und schulweiter Ebene (z. B. schulweite mehrstufige Rahmenmodelle) auf, die als (*potentiell*) wirksam im Kontext der Prävention

und Intervention bei VP eingeschätzt werden können (z. B. Cipriano et al., 2023; Riden et al., 2022; Soares et al., 2022; Zaheer et al., 2019).

2.2 Wissenschafts-Praxis-Gap

Obwohl das Wissen über (potentiell) wirksame Methoden für die Prävention und Intervention bei VP essenziell ist, bestehen bei Lehrkräften und Studierenden erhebliche Wissenslücken (Mitchell et al., 2019; State et al., 2019). Ihre Einschätzungen weichen zudem oft von den Forschungsergebnissen ab (Hillenbrand, 2015; Hintz & Grünke, 2009); so wird bspw. die Wirksamkeit von Methoden ohne fundierte theoretische Kenntnisse oft unter- oder falsch eingeschätzt (MacSuga & Simonsen, 2011).

Eine Schweizer Befragung von Lehrkräften zeigt, dass Evidenzbasierung vielfach nicht das zentrale Kriterium bei der Auswahl von Methoden zur Prävention und Intervention bei VP ist (Luder et al., 2020). Neben Wissensdefiziten bestehen eine Kluft zwischen Wissen und Anwendung sowie Implementationsbarrieren hinsichtlich evidenzbasierter Methoden. Die Überzeugungen der (angehenden) Lehrkräfte, individuelle Skills, fehlende Qualifizierungen, unzureichende Ressourcen bzw. Zugangsmöglichkeiten zu Wissen und Materialien sowie mangelnde Unterstützung im Schulalltag beeinflussen bzw. verstärken sich diesbezüglich gegenseitig (Landrum & Collins, 2018; Rüger & Scheer, 2024; Scheeler et al., 2016). Conroy (2016) verweist zudem auf die Dominanz top-down-orientierter Forschung, die die realen Bedingungen schulischer Praxis in der Arbeit mit Schüler:innen mit VP oft unzureichend berücksichtigt.

Die Wahrscheinlichkeit der Anwendung von Methoden ist höher, wenn Informationen zur Methode und deren Implementation leicht zugänglich sind (*accessibility*), in einem für die Lehrkräfte niedrigschwellig nutzbaren Format (*usability*) und von einer aus ihrer Sicht vertrauenswürdigen Quelle (*trustworthiness*) angeboten werden (Landrum & Collins, 2018).

Die Implementierung evidenzbasierter Methoden bei VP bleibt in der Praxis jedoch oft herausfordernd und setzt ein fortlaufendes *Professional Development*¹ voraus, das neben einem expliziten Training der Methoden (z. B. im Rahmen von Fortbildungen und/oder Onlineangeboten) auch Erprobungsphasen sowie Feedback und Coachingangebote umfasst (State et al., 2019). Vor dem Hintergrund der komplexen Aufgaben in verschiedenen schulischen Settings, die auf angehende Lehrkräfte aus der Heil- und Sonderpädagogik zukommen, sind diese in besonderer Weise auf eine fundierte Ausbildung angewiesen, in der theoretisches Wissen über evidenzbasierte Methoden bei VP vermittelt, die praktische Umsetzung trainiert und vor dem Hintergrund der Herausforderungen der Implementation reflektiert werden (MacSuga & Simonsen, 2011; Scheeler et al., 2016).

2.3 Lerngelegenheiten in der universitären Lehrer:innenbildung

Lerngelegenheiten im Studium bilden eine wesentliche Basis für die Kompetenzentwicklung und umfassen eine Vielzahl von formellen und informellen Gelegenheiten, bei denen Studierende kognitive und motivational-affektive Dispositionen professioneller

¹ Unter *Professional Development* werden die konkreten Angebote und Erfahrungen von Lehrkräften subsummiert, die zur Professionalisierung beitragen (Darling-Hammond et al., 2017). Dies umfasst u. a. formale Lerngelegenheiten wie Fortbildungsveranstaltungen, aber auch nonformale Möglichkeiten wie Onlinekurse und professionelle Lerngemeinschaften.

Handlungskompetenz erwerben bzw. erweitern und diese – moderiert durch situations-spezifische Skills (Blömeke et al., 2015) – in konkreten Situationen anwenden können (Kunter et al., 2011). Im Sinne eines Angebots-Nutzungs-Modells (Helmke, 2022) werden unter Lerngelegenheiten Situationen verstanden, in denen Lernende mit Lerninhalten konfrontiert werden und sich mit diesen auseinandersetzen können. Grundsätzlich ist von einem Zusammenhang zwischen vorhandenen Lerngelegenheiten und der Entwicklung von Professionswissen auszugehen (Kunina-Habenicht et al., 2013; Osterberg et al., 2019).

In der Kombination von pädagogischen Ausbildungsinhalten im Studium und schulpraktischen Tätigkeiten kann professionelle Handlungskompetenz erworben werden (Tachtsoglou & König, 2018). Erfahrungen im Praxisfeld können es angehenden Lehrkräften ermöglichen, Vertrauen in ihre Fähigkeiten im Umgang mit VP aufzubauen (Bartels et al., 2020), und die Fähigkeit stärken, kontextbezogene Herausforderungen zu meistern und interdisziplinär zu arbeiten (Macy et al., 2009). Weitere Forschungsbefunde zeigen, dass Praxiserfahrungen bzw. Praktika einen Einfluss auf die Kompetenzentwicklung haben (Bastian et al., 2024; König et al., 2018), welche durch Begleitung und Reflexion unterstützt werden sollten (Ooyik et al., 2021; Theurl et al., 2024). Diese Reflexion ist ein wesentlicher Bestandteil für eine gelingende praktische Ausbildung in der Sonder- und Heilpädagogik, in der flexible und situationsangepasste Lösungen erforderlich sind (Landrum & Collins, 2018).

Ein zentrales Thema in der Diskussion über die Wirksamkeit von Praktika ist die Verbindung zwischen Professionswissen und Anwendung in der Praxis: Um tiefere Einsichten in die pädagogische Praxis gewinnen zu können und so die Fähigkeiten in der Planung und Durchführung von Unterricht zu verbessern (Grossman et al., 2009), ist nicht die Quantität, sondern die Qualität der Praxisphasen ausschlaggebend (Ulrich et al., 2020). So spielt beispielsweise die wahrgenommene Qualität der universitären Betreuung eine zentrale Rolle für die subjektiven Kompetenzeinschätzungen (Gröschner et al., 2013). Grosser (2023) konnte zudem einen Zusammenhang zwischen der Bereitschaft zum evidenzbasierten Handeln und den Praxiserfahrungen nachweisen, was die Relevanz qualitativ hochwertiger Praxisphasen zusätzlich hervorhebt. Zugleich wird die Frage nach der Wirksamkeit von Praxisphasen kontrovers diskutiert (Gröschner & Hascher, 2018; Lawson et al., 2015), da Praxisphasen auch nicht-intendierte bzw. unerwünschte Effekte hervorrufen (Hascher, 2012). Noyes et al. (2022) vermuten bspw., dass evidenzbasierte Methoden als weniger relevant oder umsetzbar in der "Schulrealität" angesehen werden oder die Studierenden das im Studium erworbene Wissen aufgrund mangelnder Umsetzungsmöglichkeiten während der Praxisphase weniger positiv beurteilen.

Zusammenfassend ist davon auszugehen, dass der Aufbau professioneller Handlungskompetenz maßgeblich von den konkreten Lerngelegenheiten am Studienstandort und deren Nutzung durch die Studierenden abhängt (Tachtsoglou & König, 2018). Demzufolge entwickeln sich auch pädagogisches Wissen über (potentiell) wirksame Methoden zur Prävention und Intervention bei VP und die Selbsteinschätzung der eigenen Kenntnisse in Wechselwirkung mit den verschiedenen Lerngelegenheiten und deren Nutzung. Dies schließt sowohl die Möglichkeiten der Erprobung als auch die damit verbundene Entwicklung situationsspezifischer Skills ein. Eine Untersuchung, die das Wissen und die Anwendungserfahrungen von Studierenden in diesem Bereich erfasst, liegt unseres Wissens für den deutschsprachigen Raum bislang nicht vor.

3 Kontext der Studie

Die vorliegende Studie wurde an drei Studienstandorten (Leipzig, Köln, Luzern) durchgeführt, die sich hinsichtlich der curricularen Verknüpfung pädagogischer Ausbildungsinhalte und schulpraktischer Tätigkeiten unterscheiden.

An der *Universität Leipzig* und an der *Universität zu Köln* wird das Lehramt für sonderpädagogische Förderung als grundständiges Studium angeboten. In *Leipzig* absolvieren die Studierenden ein vierwöchiges Blockpraktikum im 4. bzw. 6. Fachsemester (je nach gewähltem ersten bzw. zweiten Förderschwerpunkt) und zuvor ein studienbegleitendes Praktikum in jedem ihrer beiden Förderschwerpunkte. Innerhalb des zehensemestriigen Studiums erwerben die Studierenden bis zum Blockpraktikum Wissen über die zentralen wissenschaftlichen Grundlagen des Faches und zur Pädagogik, Didaktik, Beratung und Förderplanung im FSP EsE.

Im Rahmen des konsekutiv aufgebauten Studiums in *Köln* (Bachelor mit sechs und Master mit vier Semestern) absolvieren die Studierenden im ersten BA-Studienjahr ein fünf-wöchiges schulisches Eignungs- und Orientierungspraktikum sowie im zweiten Studienjahr ein vierwöchiges Berufsfeldpraktikum an einer außerschulischen pädagogischen Einrichtung. Bis zum Ende des BA erwerben sie im FSP EsE Wissen über die zentralen wissenschaftlichen Grundlagen des Faches sowie zur Prävention und Intervention im FSP EsE, u.a. im Rahmen eines Förderprojekts im Praxisfeld. Im zweiten Mastersemester ist ein fünfmonatiges Praxissemester vorgesehen, das im vorherigen Semester u.a. in einem förderschwerpunktspezifischen Seminar vorbereitet wird.

Voraussetzung für den dreijährigen, berufsbegleitenden Masterstudiengang in schulischer Heilpädagogik an der *Pädagogischen Hochschule Luzern* ist ein abgeschlossenes Lehramtsstudium mit Lehrdiplom. Zu Beginn des Studiums verfügen die Studierenden über bildungswissenschaftliches Wissen; sonderpädagogisches Wissen kann auf dieser Basis im Masterstudiengang erworben werden. Im Gegensatz zu den beiden Studienstandorten in Deutschland absolvieren die Studierenden das Studium berufsbegleitend. Sie sind häufig bereits zu Beginn oder sogar schon vor dem Studium als schulische Heilpädagog:innen tätig und können daher die im Studium vermittelten theoretischen Inhalte unmittelbar in die Praxis transferieren sowie die Erfahrungen im Austausch mit Dozierenden reflektieren. Anstelle eines zeitlich beschränkten und universitär begleiteten Praktikums werden die Studierenden drei Mal während des Studiums von Hochschuldozierenden in ihrer regulären berufspraktischen Arbeit besucht und bekommen unterrichtsspezifische, professionsbezogene und persönliche Rückmeldungen.

4 Fragestellungen

Die Studie fokussiert folgende Fragestellungen, welche vor dem Hintergrund der Bedeutung der Lerngelegenheiten im Studium für die Entwicklung professioneller Kompetenz im Umgang mit VP betrachtet werden:

1. Wie schätzen die Studierenden ihre Kenntnisse, die Wirksamkeit und die Anwendungshäufigkeit in Bezug auf Methoden zur Prävention und Intervention bei Verhaltensproblemen ein?
2. Welche Methoden werden von den Studierenden an den drei Standorten jeweils als am bekanntesten bzw. am wenigsten bekannt eingeschätzt und wie werden bezogen

auf diese Methoden von den Studierenden jeweils Wirksamkeit und Anwendungshäufigkeit eingeschätzt?

Die Selbsteinschätzungen der Studierenden werden unter Berücksichtigung der standortspezifischen Profile diskutiert und Implikationen für die weitere Forschung und die Gestaltung von Lerngelegenheiten im Studium abgeleitet.

5 Methode

5.1 Durchführung und Stichproben

Durchführung

Die querschnittlichen Daten zur Kenntnis, Wirksamkeit und Anwendungshäufigkeit verschiedener Methoden zur Prävention und Intervention bei VP wurden mittels Onlinefragebogen über LimeSurvey (ca. 20-30 Minuten) an den drei Studienstandorten im Zeitraum zwischen Oktober 2023 und August 2024 erhoben: Leipzig im Oktober 2023, in Köln im Oktober 2023 und April 2024 und Luzern im September 2024. Bei den angegebenen Zeitpunkten handelte es sich jeweils um den Beginn des Semesters, in dem eine lange Praxisphase (Praktikum, Praxissemester) absolviert wurde. Die Teilnahme am Fragebogen war freiwillig und konnte widerrufen werden. Die Befragung erfolgte in *Leipzig* und *Köln* im Seminar und durch Bitte per Mail, um auch Studierende zu erreichen, die nicht am Seminar teilnehmen konnten. In Luzern wurden die Studierenden per Mail als Vorbereitung für den ersten Seminartermin zur Teilnahme eingeladen.

Stichproben

Die Stichprobenbeschreibung ist den Tabellen 1 bis 3 zu entnehmen. Die Gesamtstichprobe umfasst $N_{\text{gesamt}} = 332$. An den einzelnen Studienstandorten nahmen $N_{\text{Leipzig}} = 64$, $N_{\text{Köln}} = 136$, $N_{\text{Luzern}} = 132$ Studierende an der Befragung teil (siehe Tab. 1). In Leipzig erfolgte die Befragung zu Beginn der förderschwerpunktspezifischen Vorbereitung für das Blockpraktikum jeweils im vierten bzw. sechsten Fachsemester, je nachdem, ob es sich um den ersten oder zweiten Förderschwerpunkt handelt. Der Studienzeitpunkt ist in etwa vergleichbar mit dem Ende des Bachelors in Köln. Die Kölner Studierenden wurden zu Beginn der förderschwerpunktspezifischen Vorbereitung auf das Praxissemester befragt, die lt. Modulhandbuch im 1. Mastersemester vorgesehen ist. Da in Köln in jedem Fachsemester immatrikuliert wird, gibt es zwei Erhebungszeitpunkte zu Beginn der förderschwerpunktspezifischen Vorbereitung innerhalb eines Studienjahres. Die Studierenden in Luzern wurden direkt vor Beginn des Heilpädagogikstudiums befragt. Diese haben in der Regel ein sechssemestriges Bachelorstudium absolviert.

An allen Standorten haben die Studierenden bereits verschiedene praktische Erfahrungen gesammelt, wobei die Studierenden in Leipzig während des Studiums insbesondere mindestens ein semesterbegleitendes Praktikum und in Köln i.d.R. Blockpraktika absolviert haben (siehe Tab. 2). Außerhalb des Studiums sind die Studierenden aus Leipzig teilweise als Schulbegleitung bzw. in der schulischen Nachhilfe tätig, die Studierenden in Köln als Schulbegleitung, Pädagogische Fachkraft und schulische Nachhilfe.

Tab. 1: Soziodemografische Variablen der Studierenden, getrennt nach Studienstandort

Erhebungs-zeitpunkt	StP-Grösse N	Alter in Jahren			Geschlecht			Fachsemester	
		M	SD	Min	Max	Männlich	Weiblich	M	SD
Leipzig Oktober 2023	64	22.7	2.42	20	32	9 (14%)	52 (83%)	5.74	1.39
Köln Oktober 2023 und April 2024	136	24.67	3.40	20	45	17 (13 %)	116 (87%)	1.93 ^a	2.25
Luzern August 2024	132	34.89	8.36	23	59	16 (12%)	116 (88%)	1.00 ^a	0.00

Anmerkungen: StP = Stichprobe. M = Mittelwert. SD = Standardabweichung. Min = Minimum. Max = Maximum. ^a Masterstudengang: Zuvor absolvierte Bachelorsemester sind in der Anzahl der Fachsemester nicht enthalten.

Tab. 2: Praktische Erfahrungen der Studierenden aus den Studienstandorten Leipzig und Köln (absolut und prozentual)

	Blockpraktikum (4-6 Wochen)	Semesterbegleiten- des Praktikum (z. B. 1 Tag/Woche)	Praxissemester (4-6 Monate)	Vertretungs- lehrkraft	Schul- begleitung	Pädagogische Fachkraft im Ganztg	Schulische Nachhilfe	Lehrkraft, Studium berufsbegleitend
Leipzig								
ja	33 (51.6%)	61 (95.3%)	1 (1.6%)	7 (10.9%)	10 (15.6%)	6 (9.4%)	12 (18.8%)	2 (3.1%)
nein	31 (48.4%)	3 (4.7%)	63 (98.4%)	57 (89.1%)	54 (84.4%)	58 (90.6%)	52 (81.3%)	62 (96.9%)
Köln								
ja	99 (72.8%)	12 (8.8%)	2 (1.5%)	17 (12.5%)	50 (36.8%)	25 (25.7%)	28 (20.6%)	4 (2.9%)
nein	37 (27.2%)	124 (91.2%)	134 (98.5%)	119 (87.5%)	86 (63.2%)	101 (74.3%)	108 (79.4%)	132 (97.1%)

Anmerkungen: N_{Leipzig} = 64. N_{Köln} = 136

Tab. 3: Praktische Erfahrung der Studierenden aus dem Studienstandort Luzern (in Jahren)

	M	SD	Min	Max
Erfahrung als Klassen-/Fachlehrperson	7.71	7.57	0	30
Erfahrung als Schulische Heilpädagog:in	1.68	2.93	0	20
Gesamterfahrung Unterricht	9.39	8.41	0	40

Anmerkungen: N = 132. M = Mittelwert. SD = Standardabweichung. Min = Minimum. Max = Maximum.

Die Studierenden aus Luzern sind bereits regulär im schulischen Kontext tätig (siehe Tab. 3).

5.2 Erhebungsinstrument

Zur Erfassung der Kenntnis, Wirksamkeit und Anwendungshäufigkeit verschiedener Methoden wurde das Instrument „Selbsteinschätzung Methodenwissen Prävention und Intervention bei Verhaltensproblemen“ (PIV-M-SE; Platte et al., 2023) eingesetzt, das aus 29 Methoden zur Prävention und Intervention bei VP besteht. Davon sind 24 Methoden auf der Basis des Forschungsstandes und Expert:innenhearings als (potentiell) wirksam und fünf Methoden als (potentiell) unwirksam eingestuft (siehe Abb. 1, Platte et al., 2023). Im Anschluss an eine kurze Beschreibung der jeweiligen Methode schätzten die Teilnehmenden jeweils die eigenen Kenntnisse zur Methode (0 = *kaum/keine fundierten Kenntnisse*; 1 = *relativ wenig fundierte Kenntnisse*; 2 = *relativ fundierte Kenntnisse*; 3 = *ausgesprochen fundierte Kenntnisse*; Cronbach's $\alpha = .90$), die Wirksamkeit der Methode in der Prävention und Intervention bei VP (0 = *niedrig*; 1 = *mäßig*; 2 = *hoch*; 3 = *sehr hoch*; $\alpha = .83$) sowie die Häufigkeit des Einsatzes im eigenen Arbeitsfeld (0 = *nie*; 1 = *manchmal*; 2 = *oft*; 3 = *sehr häufig*, 4 = *ich habe keine Erfahrung damit gemacht*; $\alpha = .90$) ein. Die beiden Antworten *ich habe keine Erfahrung damit gemacht* und *nie* der Einschätzung *Häufigkeit des Einsatzes im eigenen Arbeitsfeld* wurden für die Auswertung zusammengelegt, da sie sich zwar inhaltlich, nicht aber in der Konsequenz unterscheiden und die Reliabilität vergleichbar war.

(Potentiell) wirksame Methoden			(Potentiell) unwirksame Methoden
• Aktive Beaufsichtigung (Monitoring) • Choice Making (Wahlmöglichkeiten) • Entspannungsverfahren • Feedback und Verhaltenskorrektur • Funktionale Verhaltensanalyse • Förderung von Emotionsregulation • Förderung von Problemlösestrategien • Förderung von Selbstmanagementstrategien • Gruppenkontingenzverfahren	• Informationsaustausch mit Eltern • Klassenraumgestaltung • Kooperative Förderplanung (im multiprofessionellen Team) • Peer-gestützte Verfahren • Positive Lehrer:innen-Schüler:innen-Beziehung und beziehungsförderliche Maßnahmen • Routinen/ Verfahrensweisen planen und unterrichten • Schulweites Rahmenmodell zur positiven Verhaltensunterstützung	• Screening und Verhaltensverlaufdiagnostik • Tokensysteme • Training sozial-emotionaler Kompetenzen • Verhaltenserwartungen und Regeln etablieren und unterrichten • Verhaltensspezifisches Lob • Verhaltensverträge • Videomodellierung • Wertschätzende und fürsorgliche Haltung	• Ausschluss aus der laufenden Unterrichtsstunde • Bestrafungen • Ordnungsmaßnahmen • Reduzierte Beschulung • Trainingsraum

Abb. 1: Überblick über die im Fragebogen PIV-M-SE enthaltenen 24 (potentiell) wirksamen und fünf (potentiell) unwirksamen Methoden (Platte et al., 2023)

5.3 Auswertungsstrategie

Zur Beantwortung der Forschungsfragen erfolgte die Datenauswertung deskriptiv. Für die Einschätzungen zu Kenntnis, Wirksamkeit und Anwendungshäufigkeit wurden die Mittelwerte der Selbsteinschätzungen der Studierenden hinsichtlich der jeweiligen Methoden aller Studienstandorte (Gesamtstichprobe) ermittelt. Ergänzend wurde pro Studienstandort die Selbsteinschätzung der Studierenden hinsichtlich Kenntnis in Relation zur Einschätzung der Wirksamkeit respektive Anwendungshäufigkeit für die drei bekanntesten und die drei unbekanntesten (potentiell) wirksamen Methoden dargestellt. Dazu wurden die Einschätzungen dichotomisiert (geringe Kenntnis (Antwortcode 0 & 1) vs. hohe Kenntnis (Antwortcode 2 & 3) und geringe Wirksamkeit (Antwortcode 0 & 1) vs. hohe Wirksamkeit (Antwortcode 2 & 3) und geringe Anwendungshäufigkeit (Antwortcode 0 & 1) vs. hohe Anwendungshäufigkeit (Antwortcode 2 & 3, um daraus die vier möglichen Kombinationen und entsprechenden Prozente anteilmäßig darzulegen. Fragebögen, die nicht vollständig von den Studierenden beantwortet wurden (Leipzig: $n=12$; Köln: $n=19$; Luzern: $n=0$), wurden von den Analysen ausgeschlossen. Zum Teil werden vier Methoden dargestellt, wenn an dritter Stelle zwei Methoden mit dem gleichen Mittelwert für Kenntnis stehen.

6 Ergebnisse

Die Einschätzung der Kenntnis, Wirksamkeit und Anwendungshäufigkeit der 29 Methoden für (potentiell) wirksame und (potentiell) unwirksame Methoden sind als Mittelwert über alle Studierenden der Abbildung 2 zu entnehmen. Die Methoden *Feedback und Verhaltenskorrektur*, *Positive Lehrer:innen-Schüler:innen-Beziehung* sowie *Wertschätzende und fürsorgliche Haltung* sind die bekanntesten Methoden. Am geringsten schätzen die Studierenden ihre Kenntnisse bei den Methoden *Videomodellierung*, *Funktionale Verhaltensanalyse* sowie *Trainingsraum* ein.

Die *Positive Lehrer:innen-Schüler:innen-Beziehung* sowie *Wertschätzende und fürsorgliche Haltung* erhalten ebenfalls in der Wirksamkeit die höchste Wertung. Zu den TOP drei gehört weiterhin die Methode *Routinen/Verfahrensweisen planen und unterrichten*. Als besonders unwirksam bewerten die Studierenden *Ausschluss aus der laufenden Unterrichtsstunde*, *Ordnungsmaßnahmen* und *Bestrafungen*, welche als (potentiell) unwirksame Methoden gelten. Hohe Einschätzungen sowohl in Kenntnis als auch in Wirksamkeit spiegeln sich in der dazugehörigen Anwendungshäufigkeit wider. Die drei bekanntesten und zwei davon auch als am wirksamsten eingeschätzten Methoden werden ebenfalls am häufigsten angewendet: *Wertschätzende und fürsorgliche Haltung*, *Positive Lehrer:innen-Schüler:innen-Beziehung* sowie *Feedback und Verhaltenskorrektur*. Die als am wenigsten bekannt eingeschätzten Methoden werden auch am seltensten eingesetzt: *Videomodellierung*, *Funktionale Verhaltensanalyse* sowie *Trainingsraum*.

Insgesamt wird ersichtlich, dass (potentiell) wirksame Methoden im Schnitt besser bekannt, als wirksamer eingeschätzt und häufiger angewendet werden als (potentiell) unwirksame Methoden. Zudem wird deutlich, dass die Wirksamkeit (potentiell) wirksamer Methoden stets höher eingeschätzt wird als die jeweilige Kenntnis und Anwendungshäufigkeit.

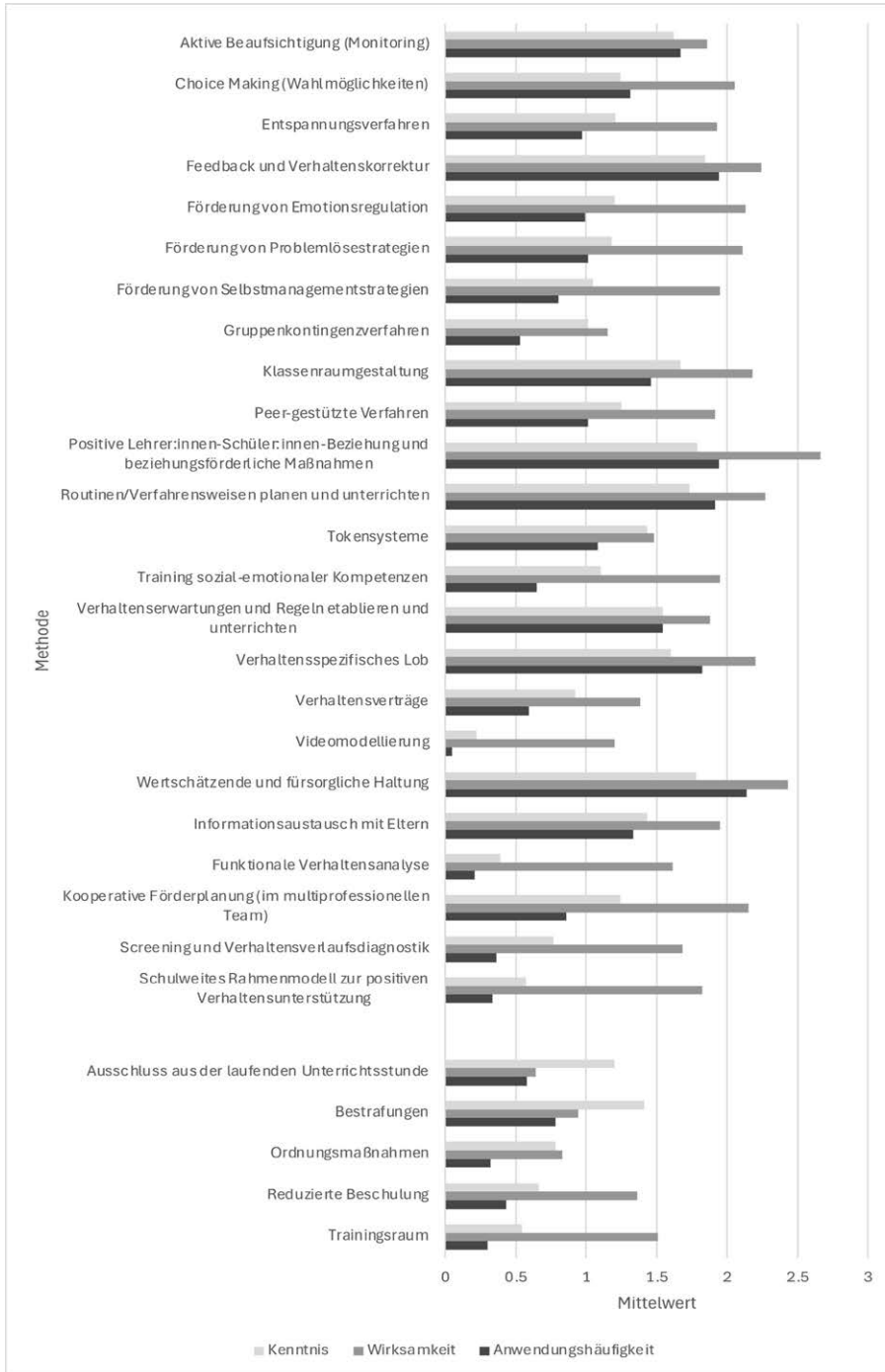


Abb. 2: Mittelwerte von Kenntnis, Wirksamkeit und Anwendungshäufigkeit aller 29 Methoden
Anmerkungen: Die Methodenaufzählung ist unterteilt in potentiell wirksame (oben) und potentiell unwirksame (unten) Methoden. $N = 332$ Studierende.

Die Selbsteinschätzung in den Bereichen Kenntnis, Wirksamkeit und Anwendungshäufigkeit der 29 Methoden zeigt standortübergreifend ähnliche Muster (Abb. 2). Lediglich in der Anwendungshäufigkeit zeigte sich für den Studienstandort Luzern mehrheitlich die höchste Ausprägung. Um die Profile der einzelnen Studienstandorte bezüglich Kenntnis, Wirksamkeit und Anwendungshäufigkeit herauszuarbeiten, wurden pro Studienstandort die drei bekanntesten und drei unbekanntesten (potentiell) wirksamen Methoden in Zusammenhang mit ihrer Einschätzung zur Wirksamkeit und Anwendungshäufigkeit analysiert. In den Abbildungen werden jeweils die Verteilung der vier möglichen Kombinationen anteilmäßig in Prozent dargestellt.

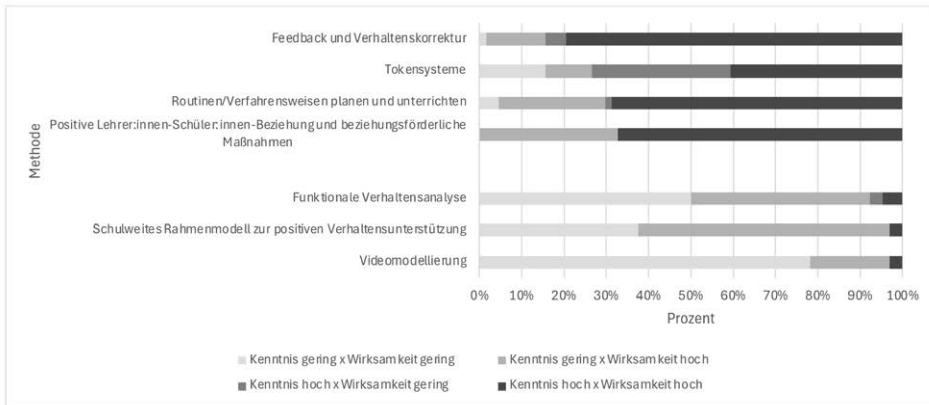


Abb. 3: Darstellung der Kenntnis x Wirksamkeit für den Studienstandort Leipzig.

Anmerkungen: Die Methodenaufzählung ist unterteilt in Methoden mit größter Kenntnis (oben) und Methoden mit geringster Kenntnis (unten). $N = 64$.

Die Methoden *Feedback und Verhaltenskorrektur*, *Routinen/Verfahrensweisen planen und unterrichten* sowie *Positive Lehrer:innen-Schüler:innen-Beziehung* werden am Studienstandort Leipzig sowohl in Bezug auf die Kenntnis als auch auf die Wirksamkeit hoch eingeschätzt. Dagegen weisen *Videomodellierung* sowie *Schulweites Rahmenmodell zur positiven Verhaltensunterstützung* und *Funktionale Verhaltensanalyse* geringe Kenntniswerte auf, wobei die letzten beiden dennoch als wirksam eingeschätzt werden (Abb. 3).

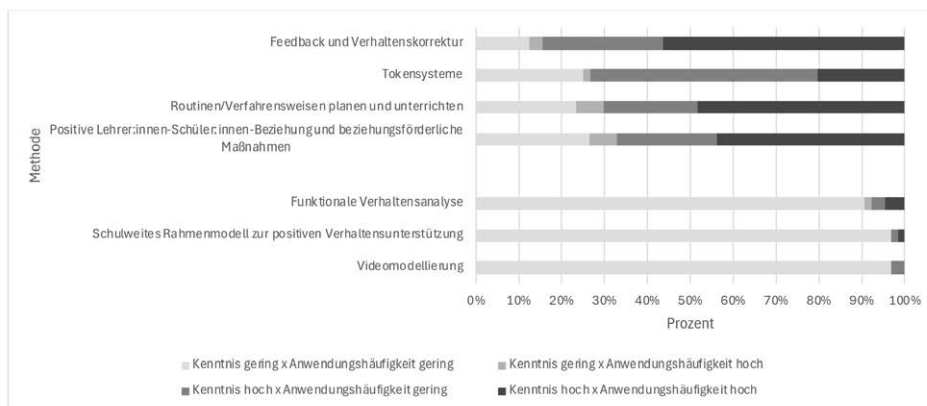


Abb. 4: Darstellung der Kenntnis x Anwendungshäufigkeit für den Studienstandort Leipzig.
Anmerkungen: Die Methodenaufzählung ist unterteilt in Methoden mit größter Kenntnis (oben) und Methoden mit geringster Kenntnis (unten). $N = 64$.

Ein ähnliches Muster zeigt sich am Studienstandort Leipzig bei der Anwendungshäufigkeit: während die bereits benannten Methoden mit hoher Kenntnis regelmäßig angewendet werden, sind die Kenntnis und die Anwendung von *Schulweites Rahmenmodell zur positiven Verhaltensunterstützung*, *Videomodellierung* und *Funktionale Verhaltensanalyse* gering (Abb. 4).



Abb. 5: Darstellung der Kenntnis x Wirksamkeit für den Studienstandort Köln.
Anmerkungen: Die Methodenaufzählung ist unterteilt in Methoden mit größter Kenntnis (oben) und Methoden mit geringster Kenntnis (unten). $N = 136$.

Am Studienstandort Köln sind für die *Klassenraumgestaltung*, *Wertschätzende und fürsorgliche Haltung*, *Positive Lehrer:innen-Schüler:innen-Beziehung* und *Feedback und Verhaltenskorrektur* sowohl hohe Kenntnisse als auch eine hohe Wirksamkeitseinschätzung festzustellen. Bei der Methode *Videomodellierung* sind die Einschätzungen sowohl im Bereich der Kenntnis als auch der Wirksamkeit gering. Bei den Methoden *Funktionale Verhaltensanalyse* und *Schulweites Rahmenmodell zur positiven Verhaltensunterstützung*

werden die Kenntnisse gering eingeschätzt, allerdings die Wirksamkeit als hoch angegeben (Abb. 5).

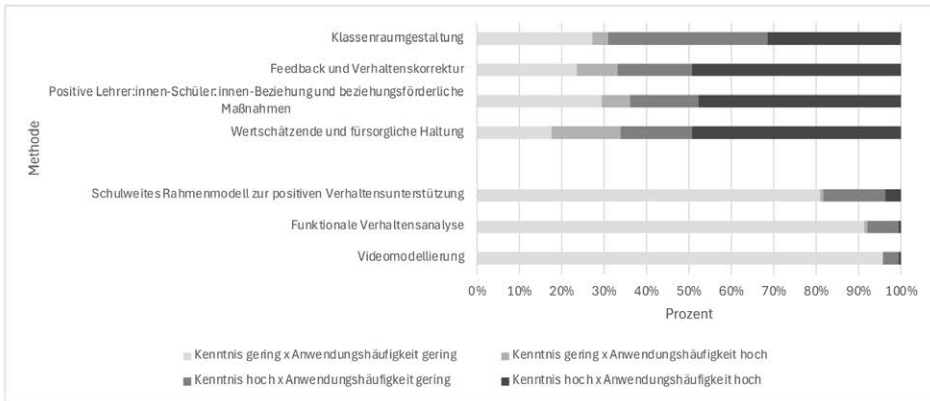


Abb. 6: Darstellung der Kenntnis x Anwendungshäufigkeit für den Studienstandort Köln.
Anmerkungen: Die Methodenaufzählung ist unterteilt in Methoden mit größter Kenntnis (oben) und Methoden mit geringster Kenntnis (unten). $N = 136$.

Während Methoden wie *Feedback und Verhaltenskorrektur*, *Wertschätzende und fürsorgliche Haltung* sowie *Positive Lehrer:innen-Schüler:innen-Beziehung* nicht nur bekannt sind, sondern auch häufig angewandt werden, sind die Einschätzungen von *Videomodellierung*, *Funktionaler Verhaltensanalyse* und *Schulweiten Rahmenmodellen zur positiven Verhaltensunterstützung* sowohl im Bereich der Kenntnis als auch der Anwendungshäufigkeit am Studienstandort Köln gering (Abb. 6).

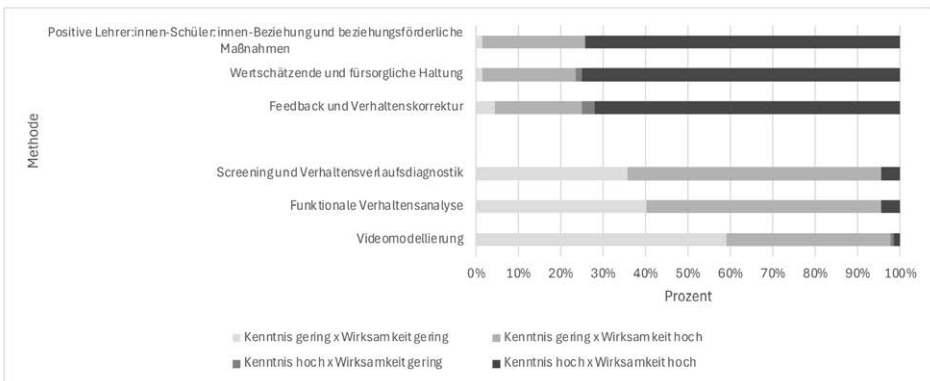


Abb. 7: Darstellung der Kenntnis x Wirksamkeit für den Studienstandort Luzern.
Anmerkungen: Die Methodenaufzählung ist unterteilt in Methoden mit größter Kenntnis (oben) und Methoden mit geringster Kenntnis (unten). $N = 132$.

Am Studienstandort Luzern sind bei den Methoden *Wertschätzende und fürsorgliche Haltung*, *Positive Lehrer:innen-Schüler:innen-Beziehung* und *Feedback und Verhaltenskorrektur* die Einschätzungen sowohl im Bereich der Kenntnis als auch der Wirksamkeit hoch. Bei

der Methode *Videomodellierung* sind die Einschätzungen sowohl im Bereich der Kenntnis als auch der Wirksamkeit gering. Bei den Methoden *Funktionale Verhaltensanalyse* und *Screening und Verlaufsdiagnostik* werden die Kenntnisse gering eingeschätzt, allerdings die Wirksamkeit als hoch angegeben (Abb. 7).

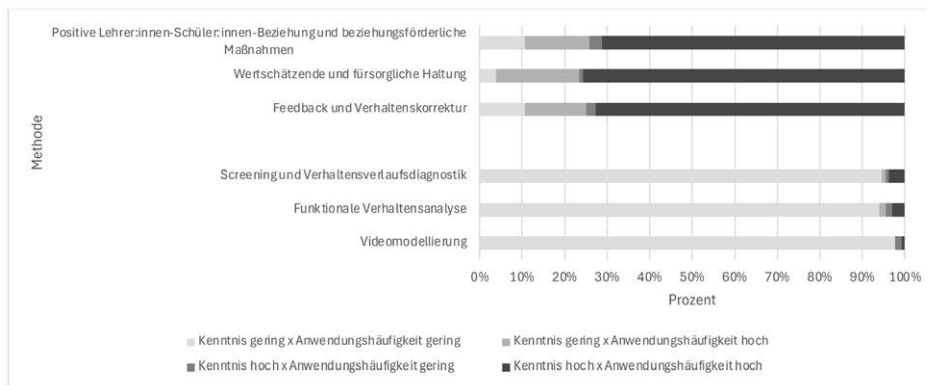


Abb. 8: Darstellung der Kenntnis x Anwendungshäufigkeit für den Studienstandort Luzern.

Anmerkungen: Die Methodenaufzählung ist unterteilt in Methoden mit größter Kenntnis (oben) und Methoden mit geringster Kenntnis (unten). N = 132.

Die Methoden *Wertschätzende und fürsorgliche Haltung*, *Feedback und Verhaltenskorrektur* sowie *Positive Lehrer:innen-Schüler:innen-Beziehung* sind am Studienstandort Luzern nicht nur bekannt, sondern werden auch häufig angewendet. Dagegen sind die Einschätzungen von *Videomodellierung*, *Screening und Verlaufsdiagnostik* sowie *Funktionale Verhaltensanalyse* sowohl in der Kenntnis als auch in der Anwendungshäufigkeit gering (Abb. 8).

7 Diskussion

Die vorliegende Studie untersuchte die Selbsteinschätzung von Studierenden an drei Hochschulstandorten (Leipzig, Köln und Luzern) zur Kenntnis, Wirksamkeit und Anwendungshäufigkeit von Methoden zur Prävention und Intervention bei VP. Dabei standen zwei Fragestellungen im Fokus:

1. Wie schätzen die Studierenden ihre Kenntnisse, die Wirksamkeit und die Anwendungshäufigkeit in Bezug auf Methoden zur Prävention und Intervention bei Verhaltensproblemen ein?
2. Welche Methoden werden von den Studierenden an den drei Standorten jeweils als am bekanntesten bzw. am wenigsten bekannt eingeschätzt und wie werden bezogen auf diese Methoden von den Studierenden jeweils Wirksamkeit und Anwendungshäufigkeit eingeschätzt?

Die Ergebnisse zeigen, dass Studierende methodenübergreifend die Wirksamkeit höher einschätzen als ihre eigene Kenntnis und Anwendungshäufigkeit (Abbildung 2). Auch wenig bekannte Methoden werden als wirksam bewertet, was auf theoretische Annahmen oder allgemeine Überzeugungen zurückzuführen sein könnte – ein Befund, der bereits in früheren Studien beobachtet wurde (Mitchell et al., 2019; State et al., 2019).

Insbesondere die Methoden *Positive Lehrer:innen-Schüler:innen-Beziehung*, *Wertschätzende und fürsorgliche Haltung* sowie *Feedback und Verhaltenskorrektur* sind am bekanntesten und werden gleichzeitig als wirksam eingestuft. Die Anwendungshäufigkeit dieser Methoden ist standortübergreifend hoch, variiert jedoch: In Luzern nutzen Studierende evidenzbasierte Methoden häufiger als in Leipzig und Köln, wahrscheinlich weil sie bereits berufsbegleitend als schulische Heilpädagog:innen tätig sind und diese regelmäßig erproben können (Abbildung 8).

Die Methoden *Videomodellierung* sowie *Funktionale Verhaltensanalyse* sind standortübergreifend am wenigsten bekannt, werden jedoch als wirksam eingeschätzt (Abbildungen 3, 5 und 7), was auf eine allgemeine Vorstellung der Studierenden über diese Methoden hindeutet. Methoden mit einem alltagspraktischen Bezug (z. B. *Positive Lehrer:innen-Schüler:innen-Beziehung* und *Wertschätzende und fürsorgliche Haltung*,) schneiden in Kenntnis, Wirksamkeit und Anwendungshäufigkeit besser ab als Methoden, die eine strukturierte Implementation oder spezifische Schulungsmaßnahmen erfordern (z. B. *Funktionale Verhaltensanalyse*, *Videomodellierung*, *Schulweite Rahmenmodelle*). Studierende bevorzugen offenbar gut verständliche Methoden, die sich in ihre bisherigen (alltags-)pädagogischen Vorstellungen integrieren lassen. Ähnlich zeigten Landrum und Collins (2018), dass Lehrkräfte eher auf leicht verständliche oder tradiert vermittelte Methoden zurückgreifen, während strukturierte Verhaltensinterventionen weniger bekannt sind. Die geringe Bekanntheit der *Videomodellierung* ist besonders bemerkenswert, da ihre hohe Effektivität in der sonderpädagogischen Praxis vielfach belegt ist (MacSuga & Simonsen, 2011; Riden et al., 2022). Dies deutet auf fehlende inhaltliche Anknüpfungspunkte im Studium an den verschiedenen Studienstandorten hin.

Bezogen auf die zweite Forschungsfrage zeigen sich klare Muster: In Leipzig gehören die bekanntesten Methoden zugleich zu den als besonders wirksam eingeschätzten (Abbildung 3). *Videomodellierung* und *Funktionale Verhaltensanalyse* sind kaum bekannt, werden jedoch als wirksam eingeschätzt, was auf eine geringe Berücksichtigung im Studium hindeutet.

Kölner Studierenden bewerten *Klassenraumgestaltung* als besonders bekannt und wirksam, wenden sie jedoch weniger häufig an (Abbildung 6). Dies legt nahe, dass sie im Studium zwar betont, in der Praxis jedoch weniger umgesetzt wird.

In Luzern werden bekannte Methoden häufiger angewendet als wenig bekannte, was darauf hindeutet, dass sich die Studierenden stärker auf etablierte Methoden konzentrieren (Abbildung 7).

An allen drei Standorten werden Methoden als wirksam eingeschätzt, auch wenn Studierende über diese wenig wissen oder sie kaum anwenden. Dies könnte auf allgemeine Vorstellungen über eine sog. gute Sonderpädagogik zurückzuführen sein oder darauf, dass die Studierenden aufgrund der Beschreibung der Methoden im Fragebogen diese als wirksam einschätzen.

Insbesondere Methoden, die mit *positiven Lehrkraft-Schüler:innen-Beziehungen* assoziiert sind, könnten unabhängig von fundierten Kenntnissen ihrer Wirkmechanismen als wirksam eingeschätzt werden. Ähnliche Effekte wurden in anderen Studien festgestellt, in denen Lehrkräfte Methoden als wirksam einschätzten, obwohl sie diese nicht umfassend kennen oder praktisch einsetzten (Hintz & Grünke, 2009; Cook & Odom, 2013).

Der Wissenschafts-Praxis-Gap (Landrum & Collins, 2018) zeigt sich insbesondere in der geringen Anwendung evidenzbasierter Methoden, trotz hoher Wirksamkeitseinschätzung. Ein möglicher Grund könnte in der fehlenden Integration von Methodenwissen

in universitäre und praktische Lerngelegenheiten sein. Nachhaltige Implementierung erfordert wiederholte Anwendung und Reflexion in realistischen Settings (Scheeler et al., 2016; State et al., 2019).

Studierende haben häufig Schwierigkeiten, im Studium erlernte Methoden im schulischen Alltag zu identifizieren und gezielt anzuwenden (Noyes et al., 2022). Dies könnte erklären, warum an allen drei Standorten Methoden wie *Schulweite Rahmenmodelle zur positiven Verhaltensunterstützung* oder *Funktionale Verhaltensanalyse* als wirksam eingeschätzt werden, jedoch wenig bekannt sind. In Luzern, wo Studierende bereits berufsbegleitend tätig sind, fällt die Anwendungshäufigkeit vieler Methoden höher aus als in Leipzig und Köln (Abbildung 8), was mit den strukturellen Studienbedingungen und der Möglichkeit zu praktischen Erfahrungen zusammenhängen könnte. Praktische Erfahrung im Schuldienst begünstigt die Nutzung evidenzbasierter Methoden, insbesondere wenn sie durch Mentoring oder Fortbildungen begleitet werden (Bastian et al., 2024). Praktische Erfahrung kann auch hinderlich wirken, wenn Studierende während der Praxisphasen oft die Lehrstrategien ihrer Mentor:innen übernehmen, selbst wenn diese nicht evidenzbasiert sind (Hascher, 2012). Ohne fundierte Auseinandersetzung mit den Wirkmechanismen besteht das Risiko fehlerhafter Anwendung und damit eingeschränkter Wirksamkeit. Die Implementationsqualität evidenzbasierter Methoden hängt von der Konzepttreue ab, also ihrer Umsetzung gemäß wissenschaftlicher Evaluation (Cook & Farley, 2019).

8 Limitation

Die ausschließliche Erhebung mittels Selbsteinschätzungen birgt Verzerrungsrisiken: Studierende können ihr Wissen über- oder unterschätzen, insbesondere wenn sie wenig tatsächliche Erfahrung mit den Methoden haben oder Antworten im Sinne sozialer Erwünschtheit erfolgen (Dunning et al., 2004; Krumpal, 2013). Um deklaratives und prozedurales Wissen zu erfassen, bedarf es weiterer Studien mit Wissensüberprüfungen und Vignetten-Tests (Tachtsoglou & König, 2018).

Aus der deskriptiven Analyse lassen sich keine Kausalzusammenhänge zwischen curricularen Lerngelegenheiten, Praxiserfahrungen und Methodenwissen ableiten (Mitchell et al., 2019).

Zudem berücksichtigt die Studie nicht, welche Faktoren die Anwendung evidenzbasierter Methoden erschweren. Da mangelnde Unterstützung durch Schulleitungen, fehlende Fortbildungen und hohe Arbeitsbelastung zentrale Barrieren darstellen können (Lane et al., 2011; Landrum & Collins, 2018), sollten diese Aspekte in zukünftigen Studien einbezogen werden.

In Erweiterung der vorliegenden Querschnittsstudie wäre eine Längsschnittstudie wünschenswert, die die Entwicklung des (selbsteingeschätzten) Methodenwissens über verschiedene curricular verankerte Lerngelegenheiten hinweg untersucht.

9 Implikationen für die sonder- und heilpädagogische Lehrer:innenbildung

Angeichts der Diskrepanz zwischen Wirksamkeits- und Kenntniseinschätzung ist eine stärkere Integration methodenbezogener Reflexionsprozesse in das Studium, beispielsweise durch Fallstudien und Videobeispiele, essenziell (Scheeler et al., 2016; State et al., 2019). Spezifische (potentiell) wirksame Methoden, insbesondere *Funktionale Verhaltensanalyse* und *Schulweite Rahmenmodelle*, sind im Rahmen der Lerngelegenheiten im Studium schwieriger anzuwenden bzw. es ist abhängig von den konkreten schulischen Bedingungen in den schulpraktischen Lerngelegenheiten, inwiefern diese angewendet werden können. Durch enge Kooperationen zwischen Hochschule und Schule bzw. Mentor:innen im Rahmen der Praxisphasen bestehen hier ggf. Möglichkeiten, die Wahrscheinlichkeit der Anwendung zu erhöhen, wenn auch die Praxisbegleiter:innen entsprechend unterstützt werden (Scheeler et al., 2016).

Da die Implementationsqualität maßgeblich die Wirksamkeit pädagogischer Methoden beeinflusst (Cook & Farley, 2019; Riden et al., 2022), erfordert die Lehrer:innenbildung eine engere Verzahnung von theoretischer Wissensvermittlung und praktischer Umsetzung (Mitchell et al., 2019; State et al., 2019). Mögliche Maßnahmen zur Verbesserung der Implementationsqualität könnten sein:

- Simulationen und Rollenspiele, um evidenzbasierte Methoden aktiv zu erproben und Feedback zu erhalten (McLeskey et al., 2018; State et al., 2019).
- Supervidierte Praxisphasen, die gezielte Anwendung und Reflexion evidenzbasierter Strategien im Klassenzimmer fördern (Gröschner et al., 2013; Scheeler et al., 2016).
- Videofeedback, um eigene Methodenanwendung zu analysieren und zu verbessern (König, 2019).

Die im Vergleich zu individualisierten Methoden seltene Kenntnis schulweiter Rahmenmodelle geht ggf. mit der Problematik einher, dass viele Studierende evidenzbasierte Methoden vor allem als isolierte Maßnahmen betrachten, statt sie als Teil eines umfassenden schulischen Unterstützungssystems zu sehen (Zaheer et al., 2019). Da mehrstufige Präventionssysteme jedoch als besonders wirksam zur nachhaltigen Reduzierung von VP gelten (Freeman et al., 2016; Lane et al., 2011), sollte die Lehrer:innenbildung systembezogene Perspektiven stärker integrieren:

- Implementierung und Evaluation schulweiter Verhaltensinterventionen
- Rolle multiprofessioneller Teams bei der Umsetzung
- Einbettung evidenzbasierter Methoden auf Klassen-, Schul- und Systemebene.

Um den sogenannten «Wissenschafts-Praxis-Gap» zu verringern, ist es entscheidend, wissenschaftliche Evidenz gezielt in die pädagogische Praxis einzubinden (Landrum & Collins, 2018; Rüger & Scheer, 2024). Dafür sollten folgende Maßnahmen in die Lehrer:innenbildung integriert werden:

- Kritische Analyse wissenschaftlicher Studien zur Beurteilung von Qualität und Relevanz (Scheeler et al., 2016)
- Nutzung digitaler evidenzbasierter Plattformen, wie "Wissen, was wirkt!" (Hagmann-von Arx et al., 2024) oder die "Grüne Liste Prävention" (Landespräventionsrat Niedersachsen, o. J.) zur systematischen Recherche zu evidenzbasierten Methoden
- Verknüpfung von Forschung und Praxis durch praxisnahe Forschungsprojekte zur Implementationsqualität evidenzbasierter Methoden (Grosser, 2023).

In diesem Kontext bietet der PIV-M-SE das Potential, gezielt die Methoden zu identifizieren, zu denen Studierende vertiefte Lernangebote benötigen. Damit leistet das Instrument einen Beitrag zur Weiterentwicklung von Lerngelegenheiten und kann auch eingesetzt werden, um Studierende bei der Dokumentation und Reflexion ihrer Kompetenzentwicklung zu unterstützen.

Literatur

- Bartels, A., Grölz, K., Müller, A., Stecher, L., Stöppler, R., & Wissinger, J. (2020). Die Entwicklung von Kompetenz- und Selbstwirksamkeitserwartungen im Praxissemester bei Studierenden des Lehramts an Förderschulen. In I. Ulrich & A. Gröschner (Hrsg.), *Praxissemester im Lehramtsstudium in Deutschland: Wirkungen auf Studierende* (Bd. 9, S. 155–178). Springer Fachmedien. https://doi.org/10.1007/978-3-658-24209-1_5
- Bastian, A., König, J., Weyers, J., Siller, H.-S., & Kaiser, G. (2024). Effects of teaching internships on preservice teachers' noticing in secondary mathematics education. *Frontiers in Education*, 9, 1360315. <https://doi.org/10.3389/educ.2024.1360315>
- Blömeke, S., Gustafsson, J.-E., & Shavelson, R. J. (2015). Beyond Dichotomies: Competence Viewed as a Continuum. *Zeitschrift Für Psychologie*, 223(1), 3–13. <https://doi.org/10.1027/2151-2604/a000194>
- Blumenthal, S., & Blumenthal, Y. (2021). Coping Strategies of Teachers: An Inventory of Approaches and Programs and their Knowledge and Usage in German Schools. *International Journal of Educational Methodology*, 7(4), 697–713. <https://doi.org/10.12973/ijem.7.4.697>
- Brunsting, N. C., Bettini, E., Rock, M. L., Royer, D. J., Common, E. A., Lane, K. L., Xie, F., Chen, A., & Zeng, F. (2022). Burnout of Special Educators Serving Students With Emotional-Behavioral Disorders: A Longitudinal Study. *Remedial and Special Education*, 43(3), 160–171. <https://doi.org/10.1177/07419325211030562>
- Cipriano, C., Strambler, M. J., Naples, L. H., Ha, C., Kirk, M., Wood, M., Sehgal, K., Zieher, A. K., Eveleigh, A., McCarthy, M., Funaro, M., Ponnock, A., Chow, J. C., & Durlak, J. (2023). The state of evidence for social and emotional learning: A contemporary meta-analysis of universal school-based SEL interventions. *Child Development*, 94(5), 1181–1204. <https://doi.org/10.1111/cdev.13968>
- Collie, R., Guay, F., Martin, A. J., Caldecott-Davis, K., & Granziera, H. (2020). Examining the unique roles of adaptability and buoyancy in teachers' work-related outcomes. *Teachers and Teaching*, 26(3–4), 350–364. <https://doi.org/10.1080/13540602.2020.1832063>
- Conroy, M. A. (2016). Moving the Dial for Students With Emotional and Behavioral Disorders: Ensuring Early Access to Intensive Supports. *Journal of Emotional and Behavioral Disorders*, 24(3), 191–193. <https://doi.org/10.1177/1063426616651602>
- Cook, B. G., Cook, S. C., & Collins, L. W. (2016). Terminology and Evidence-Based Practice for Students with Emotional and Behavioral Disorders: Exploring Some Devilish Details. *Beyond Behavior*, 25(2), 4–13. <https://doi.org/10.1177/107429561602500202>
- Cook, B. G., & Farley, C. (2019). The Research-to-Practice Gap in Special Education. In D. Bateman & M. Yell, *Current Trends and Legal Issues in Special Education* (S. 110–125). Corwin. <https://doi.org/10.4135/9781071800539.n8>
- Cook, B. G., & Odom, S. L. (2013). Evidence-Based Practices and Implementation Science in Special Education. *Exceptional Children*, 79(3), 135–144. <https://doi.org/10.1177/001440291307900201>
- Council for Exceptional Children (2014). Standards for Evidence-Based Practices in Special Education. *TEACHING Exceptional Children*, 46(6), 206–212. <https://doi.org/10.1177/0040059914531389>
- Darling-Hammond, L., Hyler, M. E., Gardner, M. (2017): Effective Teacher Professional Development. Learning Policy Institute
- Dunning, D., Heath, C., & Suls, J. M. (2004). Flawed Self-Assessment: Implications for Health, Education, and the Workplace. *Psychological Science in the Public Interest*, 5(3), 69–106. <https://doi.org/10.1111/j.1529-1006.2004.00018.x>
- Freeman, J., Simonsen, B., McCoach, D. B., Sugai, G., Lombardi, A., & Horner, R. (2016). Relationship Between School-Wide Positive Behavior Interventions and Supports and Academic, Attendance, and Behavior Outcomes in High Schools. *Journal of Positive Behavior Interventions*, 18(1), 41–51. <https://doi.org/10.1177/1098300715580992>
- Grosche, M. (2017). Eine Analyse der Funktion von quantitativen Daten für evidenzbasierte Entscheidungen zur Ermöglichung der Zusammenarbeit von quantitativen und nicht-quantitativen Forschungszugängen. *Zeitschrift für Pädagogik*, 62(4), 360–371.

- Gröschner, A., & Hascher, T. (2018). Praxisphasen in der Lehrerinnen- und Lehrerbildung. In M. Harring, C. Rohlf, & M. Gläser-Zikuda (Hrsg.), *Handbuch Schulpädagogik* (1. Aufl., S. 652–664). utb GmbH. <https://doi.org/10.36198/9783838586984>
- Gröschner, A., Schmitt, C., & Seidel, T. (2013). Veränderung subjektiver Kompetenzeinschätzungen von Lehramtsstudierenden im Praxissemester. *Zeitschrift für Pädagogische Psychologie*, 27(1–2), 77–86. <https://doi.org/10.1024/1010-0652/a000090>
- Grosser, C. (2023). Praxiserfahrungen im Lehramtsstudium. Praxiserfahrungen Lehramtsstudierender und deren Bereitschaft zum evidenzbasierten Handeln. *die hochschullehre*, 9(21), 277–291. <https://doi.org/10.3278/HSL2321W>
- Grossman, P., Hammerness, K., & McDonald, M. (2009). Redefining teaching, re-imagining teacher education. *Teachers and Teaching*, 15(2), 273–289. <https://doi.org/10.1080/13540600902875340>
- Hagmann-von Arx, P., Link, P.-C., & Sticca, F. (2024). *Wissen, was wirkt!* HfH Interkantonale Hochschule für Heilpädagogik. <https://digital.hfh.ch/wissenwaswirkt/>
- Hascher, T. (2012). Lernfeld Praktikum – Evidenzbasierte Entwicklungen in der Lehrer/innenbildung. *Zeitschrift für Bildungsforschung*, 2(2), 109–129. <https://doi.org/10.1007/s35834-012-0032-6>
- Helmke, A. (2022). *Unterrichtsqualität und Professionalisierung: Diagnostik von Lehr-Lern-Prozessen und evidenzbasierte Unterrichtsentwicklung*. Klett Kallmeyer.
- Hillenbrand, C. (2015). Evidenzbasierung sonderpädagogischer Praxis. Widerspruch oder Gelingensbedingung? In *Zeitschrift für Heilpädagogik*, 7, 312–324.
- Hintz, A.-M., & Grünke, M. (2009). Einschätzungen von angehenden Lehrkräften für Sonder- und allgemeine Schulen zur Wirksamkeit von Interventionen für den Schriftspracherwerb bei lernschwachen Kindern. *Empirische Sonderpädagogik*, 1, 45–61. <https://doi.org/10.25656/01:9463>
- König, C. M. (2019). Peervideofeedback. Ein Blended-Learning-Konzept in der ersten Phase der Lehrer*innenbildung. In S. Robra-Bissantz, S., Bott, O. J., Kleinefeld, N., Neu, K., & Zickwolf, K. (Hrsg.), *Teaching Trends 2018. Die Präsenzhochschule und die digitale Transformation* (S. 113–120). Waxmann. <https://doi.org/10.25656/01:17929>
- König, J., Rothland, M., & Schaper, N. (Hrsg.). (2018). *Learning to Practice, Learning to Reflect? Ergebnisse aus der Längsschnittstudie LtP zur Nutzung und Wirkung des Praxissemesters in der Lehrerbildung*. Springer Fachmedien. <https://doi.org/10.1007/978-3-658-19536-6>
- Kunina-Habenicht, O., Schulze-Stocker, F., Kunter, M., Baumert, J., Leutner, D., Förster, D., Lohse-Bossenz, H., & Terhart, E. (2013). Die Bedeutung der Lerngelegenheiten im Lehramtsstudium und deren individuelle Nutzung für den Aufbau des bildungswissenschaftlichen Wissens. *Zeitschrift für Pädagogik*, 59(1), 1–23. <https://doi.org/10.25656/01:11924>
- Kunter, M., Kleickmann, T., Klusmann, U., & Richter, D. (2011). Die Entwicklung professioneller Kompetenz von Lehrkräften. In M. Kunter, J. Baumert, W. Blum, U. Klusmann, S. Krauss & M. Neubrand (Hrsg.), *Professionelle Kompetenz von Lehrkräften – Ergebnisse des Forschungsprogramms COACTIV* (S. 55–68). Waxmann.
- Krumpal, I. (2013). Determinants of social desirability bias in sensitive surveys: A literature review. *Quality & Quantity*, 47(4), 2025–2047. <https://doi.org/10.1007/s11135-011-9640-9>
- Landespräventionsrat Niedersachsen. (o. J.). *Grüne Liste Prävention – die Empfehlungsliste evaluierter Präventionsprogramme*. Abgerufen 24. Oktober 2024, von <https://www.gruene-liste-praevention.de/nano.cms/datenbank/information>
- Landrum, T. J., & Collins, L. W. (2018). Sources of Evidence-based Practice in EBD: Issues and Challenges. In T. J. Landrum, B. G. Cook, & M. Tankersley (Hrsg.), *Advances in Learning and Behavioral Disabilities* (Bd. 30, S. 131–144). Emerald Publishing Limited. <https://doi.org/10.1108/S0735-004X20180000030009>
- Lane, K. L., Jolivette, K., Conroy, M., Nelson, C. M., & Benner, G. J. (2011). Future Research Directions for the Field of E/BD: Standing on the Shoulders of Giants. *Education and Treatment of Children*, 34(4), 423–443. <https://doi.org/10.1353/etc.2011.0029>
- Lawson, T., Çakmak, M., Gündüz, M., & Busher, H. (2015). Research on teaching practicum – a systematic review. *European Journal of Teacher Education*, 38(3), 392–407. <https://doi.org/10.1080/02619768.2014.994060>
- Luder, R., Ideli, M., & Kunz, A. (2020). Fachbeitrag: Maßnahmen bei auffälligen Verhaltensweisen von Schülerinnen und Schülern. Eine Bestandsaufnahme der Praxis in Regelschulen. *Vierteljahresschrift für Heilpädagogik und ihre Nachbargebiete*, 89(3), 165–181. <https://doi.org/10.2378/vhn2020.art23d>
- MacSuga, A. S., & Simonsen, B. (2011). Increasing Teachers' Use of Evidence-based Classroom Management Strategies Through Consultation: Overview and Case Studies. *Beyond Behavior*, 20(2), 4–13.
- Macy, M., Squires, J. K., & Barton, E. E. (2009). Providing Optimal Opportunities: Structuring Practicum Experiences in Early Intervention and Early Childhood Special Education Preservice Programs. *Topics in Early Childhood Special Education*, 28(4), 209–218. <https://doi.org/10.1177/0271121408327227>

- Madigan, D. J., & Kim, L. E. (2021). Does teacher burnout affect students? A systematic review of its association with academic achievement and student-reported outcomes. *International Journal of Educational Research*, 105, 101714. <https://doi.org/10.1016/j.ijer.2020.101714>
- McGuire, S. N., & Meadan, H. (2024). Preservice teachers' perspectives and use of behavior management strategies. *Psychology in the Schools*, 61(2), 475–495. <https://doi.org/10.1002/pits.23062>
- McLeskey, J., Billingsley, B., & Ziegler, D. (2018). Using High-Leverage Practices in Teacher Preparation to Reduce the Research-to-Practice Gap in Inclusive Settings. *Australasian Journal of Special and Inclusive Education*, 42(1), 3–16. <https://doi.org/10.1017/jsi.2018.3>
- Mitchell, B. S., Kern, L., & Conroy, M. A. (2019). Supporting Students With Emotional or Behavioral Disorders: State of the Field. *Behavioral Disorders*, 44(2), 70–84. <https://doi.org/10.1177/0198742918816518>
- Noyes, A., Ritchie, K. C., & King, S. (2022). An Exploratory Study of Pre-Service Teachers' Evidence-Based Practice Related Knowledge, Attitudes, and Practices. *Canadian Journal of School Psychology*, 37(4), 385–393. <https://doi.org/10.1177/08295735221114193>
- Ooyik, J. V., Lerner, J., & Pitts, R. T. (2021). The Development of Preservice Teaching Competencies. *Educational Research*, 32(1), 8–12.
- Orban, E., Li, L. Y., Gilbert, M., Napp, A.-K., Kaman, A., Topf, S., Böcker, M., Devine, J., Reiss, F., Wendel, F., Jung-Sievers, C., Ernst, V. S., Franze, M., Möhler, E., Breiting, E., Bender, S., & Ravens-Sieberger, U. (2023). "Are the Kids Alright?" A Systematic Review of Longitudinal Studies on Mental Health and Quality of Life in Children and Adolescents During the COVID-19 Pandemic. *SSRN Electronic Journal*. <https://doi.org/10.2139/ssrn.4544367>
- Osterberg, J., Motyka, M., Gerken, J., & Lipowsky, F. (2019). Der Zusammenhang von Lerngelegenheiten und Fachwissen im Lehramtsstudium - Eine Frage der Intensität? *Schweizerische Zeitschrift für Bildungswissenschaften*, 40(3), 641–662. <https://doi.org/10.25656/01:18103>
- Park, E.-Y., & Shin, M. (2020). A Meta-Analysis of Special Education Teachers' Burnout. *SAGE Open*, 10(2), 215824402091829. <https://doi.org/10.1177/2158244020918297>
- Platte, A., Leidig, T., Peters, R., Hennemann, T., Leibnitz, T., & Melzer, C. (2023). Selbsteinschätzung Methodenwissen Prävention und Intervention bei Verhaltensproblemen (PIV-M-SE): Entwicklung eines Fragebogens zur Erfassung der Kenntnisse über Methoden, deren Wirksamkeit und deren Nutzung im pädagogischen Alltag. In S. Gingelmaier, B. Herz, D. Hövel, L. Dietrich, J. Langer, P.-C. Link, & X. Müller (Hrsg.), *ESE Emotionale und Soziale Entwicklung in der Pädagogik der Erziehungshilfe und bei Verhaltensstörungen*. Heft 5—Reichweite einer Pädagogik sozio-emotionaler Entwicklungsförderung (S. 222–231). Verlag Julius Klinkhardt. <https://doi.org/10.35468/6021-16>
- Riden, B. S., Kumm, S., & Maggin, D. M. (2022). Evidence-Based Behavior Management Strategies for Students With or at Risk of EBD: A Mega Review of the Literature. *Remedial and Special Education*, 43(4), 255–269. <https://doi.org/10.1177/07419325211047947>
- Rüger, L., & Scheer, D. (2024). General and special education teachers' attitudes towards evidence-based practice. *Journal of Research in Special Educational Needs*, 1471–3802.12727. <https://doi.org/10.1111/1471-3802.12727>
- Scheeler, M. C., Budin, S., & Markelz, A. (2016). The Role of Teacher Preparation in Promoting Evidence-Based Practice in Schools. *Learning Disabilities: A Contemporary Journal*, 14(2), 171–187.
- Soares, D. A., Harrison, J. R., Melloy, K., Baran, A., & Mohlmann, M. (2022). Practice-to-Research: Responding to the Complexities of Inclusion for Students with Emotional and Behavioral Disorders with Recommendations for Schools. *NASSP Bulletin*, 106(2), 77–108. <https://doi.org/10.1177/01926365221097434>
- State, T. M., Simonsen, B., Hirn, R. G., & Wills, H. (2019). Bridging the Research-to-Practice Gap Through Effective Professional Development for Teachers Working With Students With Emotional and Behavioral Disorders. *Behavioral Disorders*, 44(2), 107–116. <https://doi.org/10.1177/0198742918816447>
- Stormont, M., Reinke, W., & Herman, K. (2011). Teachers' Knowledge of Evidence-Based Interventions and Available School Resources for Children with Emotional and Behavioral Problems. *Journal of Behavioral Education*, 20(2), 138–147. <https://doi.org/10.1007/s10864-011-9122-0>
- Tachtsoglou, S., & König, J. (2018). Der Einfluss von Lerngelegenheiten in der Lehrerbildung auf das pädagogische Wissen angehender Englischlehrkräfte. *Journal for Educational Research Online*, 10(2), 3–33.
- Theurl, P., Frick, E., & Barrios, E. (2024). Professional Learning Communities of Student Teachers in Internship. *Education Sciences*, 14(7), 706. <https://doi.org/10.3390/educsci14070706>
- Ulrich, I., Klingebiel, F., Bartels, A., Staab, R., Scherer, S., & Gröschner, A. (2020). Wie wirkt das Praxissemester im Lehramtsstudium auf Studierende? Ein systematischer Review. In I. Ulrich & A. Gröschner (Hrsg.), *Praxissemester im Lehramtsstudium in Deutschland: Wirkungen auf Studierende* (Bd. 9, S. 1–66). Springer Fachmedien Wiesbaden. https://doi.org/10.1007/978-3-658-24209-1_1
- Zaheer, I., Maggin, D., McDaniel, S., McIntosh, K., Rodriguez, B. J., & Fogt, J. B. (2019). Implementation of promising practices that support students with emotional and behavioral disorders. *Behavioral Disorders*, 44(2), 117–128. <https://doi.org/10.1177/0198742918821331>