



Sozio-emotionales Lernen

Pädagogik sozio-emotionaler
Entwicklungsförderung

Dennis Christian Hövel, Claudia Schellenberg,
Pierre-Carl Link, Olivia Gasser-Haas (Hrsg.)

Dennis Christian Hövel, Claudia Schellenberg,
Pierre-Carl Link, Olivia Gasser-Haas (Hrsg.)

Sozio-emotionales Lernen

Pädagogik sozio-emotionaler
Entwicklungsförderung

Dennis Christian Hövel, Claudia Schellenberg,
Pierre-Carl Link, Olivia Gasser-Haas (Hrsg.)

Sozio-emotionales Lernen

Pädagogik sozio-emotionaler
Entwicklungsförderung

© 2024

Edition SZH/CSPS

Stiftung Schweizer Zentrum für Heil- und Sonderpädagogik (SZH) Bern
Fondation Centre suisse de pédagogie spécialisée (CSPS) Berne
Fondazione Centro svizzero di pedagogia specializzata (CSPS) Berna
Fundaziun Center svizzer da pedagogia speciala (CSPS) Berna



Diese Publikation wurde gefördert durch den SNF – Schweizerischer Nationalfonds zur Förderung der wissenschaftlichen Forschung.

Coverbild: Fatima Mohamed (Illustration) und Maja Davé (Grafik)

Layout: Weber Verlag AG

Lektorat: Edition SZH/CSPS

ISBN Print on demand: 978-3-905890-92-1

ISBN E-Book: 978-3-905890-91-4

Die Verantwortung für den Inhalt der Texte liegt bei der jeweiligen Autorin/beim jeweiligen Autor.

Dieses Werk ist lizenziert unter einer Creative Commons Lizenz 4.0 International (BY-NC-ND).



Edubook stellt alle Produkte ausschliesslich in der Schweiz her;
dies vollumfänglich klimaneutral und auf FSC®-zertifizierten Papieren.



Inhaltsverzeichnis

I	Vorwort	9
II	Einführung und Aufbau des Buches	11
III	Fallvignetten	17
	Fallvignette 1: Lara	19
	Christina Bär, Xenia Müller, Martin Jany und Max Schläfli Bieri	
	Fallvignette 2: Louis	31
	Xenia Müller, Christina Bär, Max Schläfli Bieri und Martin Jany	
	Fallvignette 3: Martina	39
	Martin Jany, Max Schläfli Bieri, Christina Bär und Xenia Müller	
1	Grundlagen einer Pädagogik sozio-emotionaler Entwicklungsförderung	49
	1.1 Sozio-emotionales Lernen (SEL) für inklusive Bildung	51
	Dennis C. Hövel	
	1.2 Mehrstufige Förderung am Beispiel des «Schoolwide Positive Behaviour Support» SWPBS	63
	Dennis C. Hövel, Anja Solenthaler, Annette Krauss, Pierre-Carl Link und Fabio Sticca	
	1.3 Zur normativen Reichweite einer Pädagogik sozio-emotionaler Entwicklung	79
	Pierre-Carl Link und Verena Muheim	

1.4 Häufigkeit sozio-emotionaler Problemlagen	89
Annette Krauss und Claudia Schellenberg	
1.5 Ätiologie sozio-emotionaler Kompetenzen und deren Bedeutung für den Bildungsauftrag	99
Olivia Gasser-Haas, Claudia Schellenberg, Pierre-Carl Link und Dennis C. Hövel	
1.6 Stärkung sozio-emotionaler Kompetenzen im schulischen Unterricht	115
Olivia Gasser-Haas und Claudia Schellenberg	
1.7 Pädagogisch-therapeutische Auftrags- und Zielumsetzung	127
Olivia Gasser-Haas, Anja Solenthaler, Lucia Maier Diatara und Pierre-Carl Link	
1.8 Zusammenarbeit im multiprofessionellen Team	137
Susan C. A. Burkhardt, Markus Matthys und Claudia Schellenberg	
1.9 Transition – inklusive Bildung beim Übergang Schule–Beruf	147
Claudia Schellenberg, Annette Krauss und Patrizia Rösli	
2 Diagnostik im Bereich sozio-emotionaler Entwicklung	159
2.1 Klassifikationssysteme und deren Bedeutung für die Pädagogik	161
Dennis C. Hövel, Noëlle Behringer und Pierre-Carl Link	
2.2 Diagnose-Förderprozess	173
Dennis C. Hövel	
2.3 Statusdiagnostik	185
Fabio Sticca, Anja Solenthaler, Patrizia Rösli, Markus Matthys und Dennis C. Hövel	
2.4 Verlaufsdiagnostik	197
Dennis C. Hövel, Jürgen Kohler und Fabio Sticca	

2.5 Diagnostik als multiprofessionelle Zusammenarbeit	207
Melanie Nideröst, Anja Solenthaler, Christina Bär und Xenia Müller	
3 Pädagogische und therapeutische Handlungsansätze	219
3.1 Lerntheoretische und kognitionspsychologische Ansätze in der Förderung sozio-emotionaler Kompetenzen	221
Annette Lütolf Belet, Susan C. A. Burkhardt und Dennis C. Hövel	
3.2 Psychodynamische Handlungsansätze: Bindung und Mentalisierung	233
Alex Neuhauser, Patrizia Rööfli, Verena Muheim, Iris Bräuninger und Pierre-Carl Link	
3.3 Personenzentrierte, körperorientierte und systemische Ansätze	245
Claudia Schellenberg, Margaretha Florin, Lucia Maier, Ilona Widmer, Thomas Lustig und Iris Bräuninger	
IV Fazit einer Pädagogik sozio-emotionaler Entwicklungsförderung	257
Claudia Schellenberg, Olivia Gasser-Haas, Dennis C. Hövel und Pierre-Carl Link	
V Verzeichnis der Autorinnen und Autoren	263

1.6 Stärkung sozio-emotionaler Kompetenzen im schulischen Unterricht

Olivia Gasser-Haas und Claudia Schellenberg

Während der obligatorischen Schulzeit verbringen Kinder und Jugendliche zwischen 10 000 und 12 000 Stunden in der Schule (Largo, 2009). In dieser Zeit erwerben sie fachliche Kenntnisse beispielsweise in Deutsch oder Mathematik. Aber nicht nur das – sie verbringen auch unzählige Momente mit ihren Klassenkamerad:innen, führen Gruppenaufgaben durch, erzählen einander Geheimnisse, bilden enge Freundschaften, streiten und kämpfen aber auch um den einen Sitzplatz, darum, wer in der Pause der Goalie im Fussball sein darf, handeln aus, necken sich gegenseitig, weinen und lachen miteinander.

Im Lehrplan 21 (D-EDK, 2015; www.lehrplan21.ch), dem ersten gemeinsamen Lehrplan von 21 deutsch- und mehrsprachigen Kantonen der Schweiz und dem Fürstentum Liechtenstein, werden sozio-emotionale Kompetenzen, die sich die Schüler:innen während ihrer Schulzeit aneignen sollen, mit «überfachlichen Kompetenzen» umschrieben. Schule wird dabei als «Gestaltungs-, Lern- und Lebensraum» bezeichnet. Doch was steht denn genau im Lehrplan 21 zu sozio-emotionalen Kompetenzen? Wie soll die Schule im Allgemeinen und wie sollen Lehrpersonen im Spezifischen sozio-emotionale Kompetenzen bei Schüler:innen fördern und unterstützen und welche Kompetenzen benötigen sie selbst dafür? Wann braucht es zusätzliche Programme zur Stärkung sozio-emotionaler Kompetenzen und zur Reduktion von Verhaltensauffälligkeiten?

Im vorliegenden Kapitel wird konkretisiert, wie sozio-emotionale Entwicklung im Lehrplan 21 thematisiert wird und wie deren Förderung im Unterricht umgesetzt werden kann. Zudem wird eine Übersicht zu wirksamen Programmen zur Förderung sozio-emotionalen Lernens geboten. Hergeleitet werden die erforderlichen Kompetenzen, die Fachpersonen benötigen, um diese Förderung umzusetzen. Das Fazit inklusive des Bezugs zum Fallbeispiel schliesst das Kapitel ab.

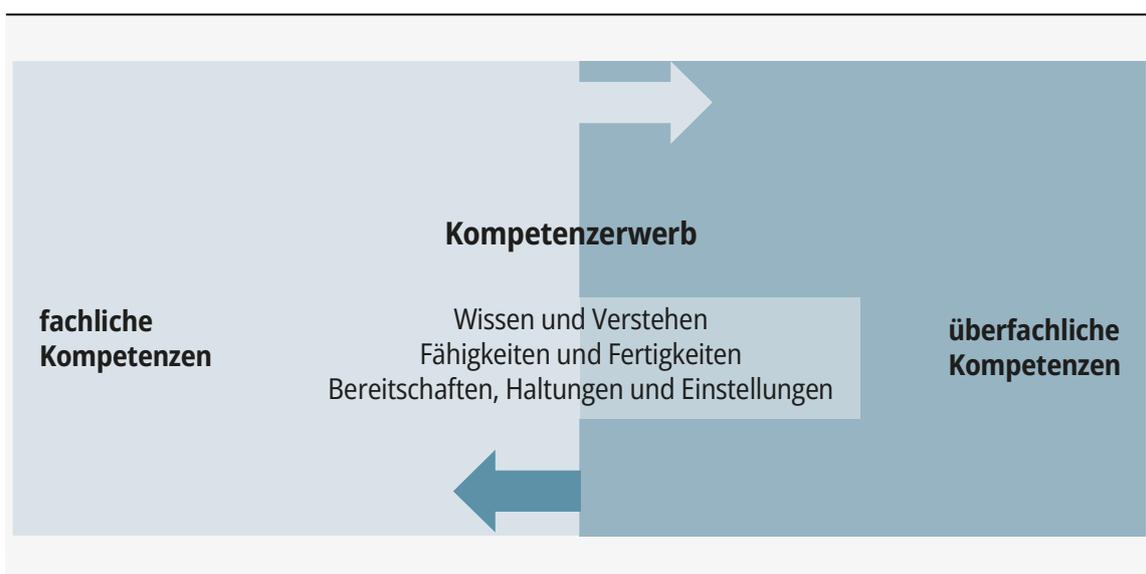
Sozio-emotionale Kompetenzen im Lehrplan 21

Die zentrale Aufgabe der Schule besteht darin, den Schülerinnen und Schülern kultur- und gegenstandsbezogene Erfahrungen zu ermöglichen und dabei grundlegende fachliche und überfachliche Kompetenzen zu vermitteln (D-EDK, 2015, S. 3; Lehrplan 21).

Die im Lehrplan 21 genannten überfachlichen Kompetenzen erstrecken sich über schulfachliche Grenzen hinweg und sind für verschiedene Lebensbereiche relevant. Im Gegensatz zu fachspezifischen Fähigkeiten sind sie zudem nicht in

spezifischen Stufen oder Lehrplanzielen zu erreichen. Sie sollen vielmehr über alle Schuljahre hinweg kumulativ und Hand in Hand mit den fachlichen Kompetenzen in angemessenem Schwierigkeitsgrad gefördert werden, ohne klare zeitliche Abgrenzung (vgl. Abb. 1). Das heisst, dass Schüler:innen sich während ihrer gesamten Schulzeit mit den überfachlichen Kompetenzen auseinandersetzen. Einige Schüler:innen erlangen die überfachlichen Kompetenzen vollständig im Verlauf ihrer Schulzeit, während andere lediglich grundlegende Kompetenzen erreichen, die ausserhalb der Schulzeit weiterentwickelt werden müssen.

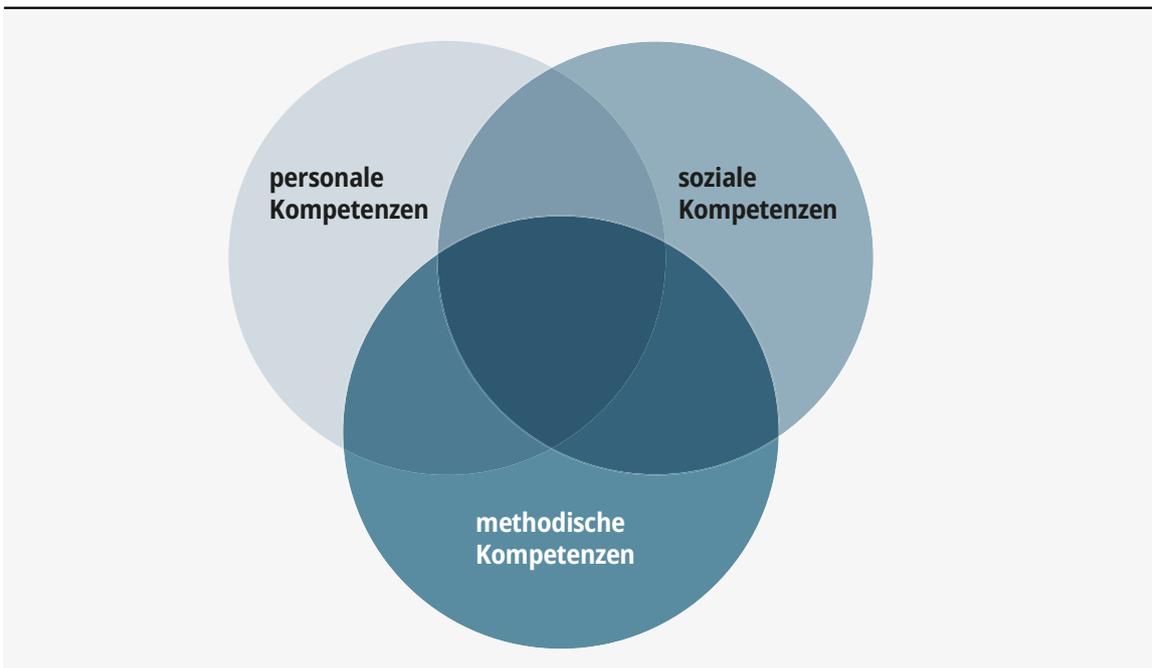
Abbildung 1: Kompetenzerwerb fachliche und überfachliche Kompetenzen (D-EDK, 2015; Lehrplan 21)



Im Lehrplan 21 stehen diejenigen überfachlichen Kompetenzen im Fokus, die essenziell sind, um den Herausforderungen des Lebens erfolgreich zu begegnen. Diese Kompetenzen gliedern sich in personale, soziale und methodische Dimensionen (vgl. Abb. 2). Diese werden zwar differenziert, sie sind jedoch stark miteinander verwoben. Die Ausprägung der personalen und sozialen Fähigkeiten wird massgeblich durch das familiäre und soziale Umfeld beeinflusst, während die Entwicklung methodischer Kompetenzen weniger stark davon abhängt.

Die verschiedenen Fachbereiche und Module im Lehrplan 21 legen unterschiedliche Schwerpunkte auf die Entwicklung personaler, sozialer und methodischer Kompetenzen. Diese Schwerpunkte werden in den einführenden Abschnitten der jeweiligen Lehrpläne skizziert und im Kompetenzaufbau verankert, um eine nahtlose Verbindung zum fachlichen Lernen zu gewährleisten.

Abbildung 2: Personale, soziale und methodische Kompetenzen und ihre Überschneidungen im Lehrplan 21 (D-EDK, 2015)



In den beiden Tabellen 1 und 2 sind alle überfachlichen personalen sowie sozialen Kompetenzen, die sozio-emotionale Kompetenzen im Lehrplan 21 thematisieren, in einer Übersicht.

Tabelle 1: Personale Kompetenzen im Lehrplan 21

Personale Kompetenzen (Selbstreflexion, Selbstständigkeit und Eigenständigkeit)	
Selbstreflexion <i>«Eigene Ressourcen kennen und nutzen»</i>	Die Schülerinnen und Schüler ...
	... können eigene Gefühle wahrnehmen und situationsangemessen ausdrücken.
	... können ihre Interessen und Bedürfnisse wahrnehmen und formulieren.
	... können Stärken und Schwächen ihres Lern- und Sozialverhaltens einschätzen.
	... können auf ihre Stärken zurückgreifen und diese gezielt einsetzen.
	... können Fehler analysieren und über alternative Lösungen nachdenken.
	... können auf Lernwege zurückschauen, diese beschreiben und beurteilen.
	... können eigene Einschätzungen und Beurteilungen mit solchen von aussen vergleichen und Schlüsse ziehen (Selbst- und Fremdeinschätzung).
	... können aus Selbst- und Fremdeinschätzungen gewonnene Schlüsse umsetzen.

Personale Kompetenzen (Selbstreflexion, Selbstständigkeit und Eigenständigkeit)

Selbstständigkeit
«Schulalltag und Lernprozesse zunehmend selbstständig bewältigen, Ausdauer entwickeln»

Die Schülerinnen und Schüler ...

- ... können sich in neuen, ungewohnten Situationen zurechtfinden.
- ... können Herausforderungen annehmen und konstruktiv damit umgehen.
- ... können auf ihre Stärken zurückgreifen und diese gezielt einsetzen. Können sich Unterstützung und Hilfe holen, wenn sie diese benötigen.
- ... können einen geeigneten Arbeitsplatz einrichten, das eigene Lernen organisieren, die Zeit einteilen und bei Bedarf Pausen einschalten.
- ... können sich auf eine Aufgabe konzentrieren und ausdauernd und diszipliniert daran arbeiten.
- ... können eigenverantwortlich Hausaufgaben erledigen und sich auf Lernkontrollen vorbereiten.
- ... können übertragene Arbeiten sorgfältig, zuverlässig und pünktlich erledigen.
- ... können Strategien einsetzen, um eine Aufgabe auch bei Widerständen und Hindernissen zu Ende zu führen.

Eigenständigkeit
«Eigene Ziele und Werte reflektieren und verfolgen»

Die Schülerinnen und Schüler ...

- ... können sich eigener Meinungen und Überzeugungen (z. B. zu Geschlechterrollen) bewusst werden und diese mitteilen.
- ... können eigene und andere Meinungen und Überzeugungen auf zugrunde liegende Argumente (Fakten, Interessen, Werte) hin befragen
- ... können Argumente abwägen und einen eigenen Standpunkt einnehmen.
- ... können die Argumente zum eigenen Standpunkt verständlich und glaubwürdig vortragen.
- ... können aufgrund neuer Einsichten einen bisherigen Standpunkt ändern; sie können in Auseinandersetzungen nach Alternativen oder neuen Wegen suchen.
- ... können einen eigenen Standpunkt einnehmen und vertreten, auch wenn dieser im Gegensatz zu vorherrschenden Meinungen/Erwartungen steht.
- ... können übertragene Arbeiten sorgfältig, zuverlässig und pünktlich erledigen.
- ... können Strategien einsetzen, um eine Aufgabe auch bei Widerständen und Hindernissen zu Ende zu führen.

Tabelle 2: Soziale Kompetenzen im Lehrplan 21

Soziale Kompetenzen Dialog- und Kooperationsfähigkeit, Konfliktfähigkeit und Umgang mit Vielfalt		
Dialog- und Kooperationsfähigkeit <i>«Sich mit Menschen austauschen, zusammenarbeiten»</i>	Die Schülerinnen und Schüler ... <hr/> ... können sich aktiv und im Dialog an der Zusammenarbeit mit anderen beteiligen. <hr/> ... können aufmerksam zuhören und Meinungen und Standpunkte von andern wahrnehmen und einbeziehen. <hr/> ... können in der Gruppe und in der Klasse oder in einem Schülerrat Abmachungen aushandeln und Regeln einhalten. <hr/> ... können auf Meinungen und Standpunkte anderer achten und im Dialog darauf eingehen. <hr/> ... können je nach Situation eigene Interessen zu Gunsten der Zielerreichung in der Gruppe zurückstellen oder durchsetzen. <hr/> ... können Gruppenarbeiten planen. <hr/> ... können verschiedene Formen der Gruppenarbeit anwenden.	
	Konfliktfähigkeit <i>«Konflikte benennen, Lösungsvorschläge suchen, Konflikte lösen»</i>	Die Schülerinnen und Schüler ... <hr/> ... können sachlich und zielorientiert kommunizieren, Gesprächsregeln anwenden und Konflikte direkt ansprechen. <hr/> ... können sich in die Lage einer anderen Person versetzen und sich darüber klar werden, was diese Person denkt und fühlt. <hr/> ... können Kritik angemessen, klar und anständig mitteilen und mit konstruktiven Vorschlägen verbinden. <hr/> ... können Kritik annehmen und die eigene Position hinterfragen. <hr/> ... können Formen und Verfahren konstruktiver Konfliktbearbeitung anwenden. <hr/> ... können in einer Konfliktsituation einen Konsens suchen und diesen Konsens anerkennen. <hr/> ... können Konfliktsituationen, die sich nicht lösen lassen, aushalten und nach neuen Konfliktlösungsmöglichkeiten suchen; wenn nötig holen sie bei Drittpersonen Unterstützung. <hr/> ... können die von der Schule bereitgestellten Hilfen nutzen und Instrumente zur gewaltfreien Konfliktlösung akzeptieren.
	Umgang mit Vielfalt <i>«Vielfalt als Bereicherung erfahren, Gleichberechtigung mittragen»</i>	Die Schülerinnen und Schüler ... <hr/> ... können Menschen in ihren Gemeinsamkeiten und Differenzen wahrnehmen und verstehen. <hr/> ... können respektvoll mit Menschen umgehen, die unterschiedliche Lernvoraussetzungen mitbringen oder sich in Geschlecht, Hautfarbe, Sprache, sozialer Herkunft, Religion oder Lebensform unterscheiden. <hr/> ... können die Wirkung von Sprache reflektieren und achten in Bezug auf Vielfalt auf einen wertschätzenden Sprachgebrauch. <hr/> ... können einen herabwürdigenden Sprachgebrauch erkennen und nehmen einen solchen nicht passiv hin.

Umsetzung sozio-emotionaler Kompetenzen im Unterricht

Die Förderung und Erweiterung überfachlicher Kompetenzen ist ein zentraler Aspekt des schulischen Zusammenlebens. Der Unterricht bietet Möglichkeiten, diese Kompetenzen im Alltag zu stärken. Er ermöglicht aber auch durch die vertiefte Auseinandersetzung mit Fachinhalten die Entwicklung ebendieser überfachlichen Kompetenzen. Je nach Aufgabe und Inhalt sind unterschiedliche personale, soziale und methodische Kompetenzen notwendig. Es obliegt den Lehr- und Fachpersonen, fachliche und überfachliche Kompetenzen in allen Schulzyklen und Fachbereichen adäquat zu fördern, wobei auf den vorgängig erworbenen überfachlichen Kompetenzen stets weiter aufgebaut wird.

Die Einschätzung der überfachlichen Kompetenzen von Schüler:innen gestaltet sich jedoch äusserst komplex und stellt Lehr- und Fachpersonen darum oft vor grosse Herausforderungen. Nicht zuletzt, weil sozio-emotionales Lernen massgeblich in Gruppen und Interaktionsprozessen stattfindet, aber dafür Voraussetzungen auf individueller Ebene benötigt werden, die jedoch häufig sehr heterogen sind. Lehr- und Fachpersonen müssen somit das Lernen in der Gruppe verstehen, anleiten sowie begleiten können. Gleichzeitig müssen sie – abhängig von den Entwicklungsbedürfnissen der einzelnen Schüler:innen – individuelle, adäquate Interventionen im personalen und sozialen Bereich initiieren. Dafür sind ein fallbezogenes Verständnis, Diagnostik und multiprofessionelles Agieren seitens Lehr- und Fachpersonen unerlässlich.

Eine zusätzliche Schwierigkeit bei überfachlichen Kompetenzen ist, dass die Sichtbarkeit der Kompetenzen stark vom Kontext abhängig ist. Das heisst, dass verschiedene Aspekte im Unterricht die überfachlichen Kompetenzen mitbestimmen: der aktuelle Zustand einer Person und ihre fachlichen Kompetenzen, die Gruppenkonstellation, der spezifische Inhalt und auch die konkrete Situation. Ein Kind kann beispielsweise in einer Gruppe äusserst konstruktiv und aktiv sein, in einer anderen Gruppe hingegen passiv agieren. Ebenso kann sich ein Schüler im Bereich Natur, Mensch, Gesellschaft (NMG) stark engagieren, weil er sich im Fach sehr sicher fühlt. Im Englischunterricht hingegen zeigt er sich weniger aktiv, da er Angst vor Fehlern hat. Überfachliche Kompetenzen sind somit stets das Ergebnis interagierender Individuen in ihrem jeweiligen Kontext.

Überfachliche Kompetenzen sind also zentraler Bestandteil des Unterrichts und müssen gefördert sowie weiterentwickelt werden. Deshalb braucht es im Lehrpersonen- und Fachteam eine Absprache, wann und wie diese Kompetenzen gefördert werden. Auch bei Übergängen zwischen Schulstufen ist die Absprache hinsichtlich der überfachlichen Kompetenzen relevant, damit diese

adäquat weiterentwickelt werden können. Langfristige Entwicklungsprojekte und Programme, die das gesamte Kollegium einbeziehen, haben sich dabei als sehr vielversprechend erwiesen, wie im Folgenden weiter ausgeführt wird.

Programme zur Förderung sozio-emotionaler Kompetenzen

Verschiedene sozio-emotionale Kompetenzen können nach dem Lehrplan 21 im Rahmen des Unterrichts gefördert werden. Trotzdem können zusätzliche standardisierte Programme Erfolg versprechend sein, um Lehrpersonen in der Vorbereitung der Lektionen zu entlasten. Ausserdem bieten die Programme vertiefte Module an, welche bei Jugendlichen mit Verhaltensproblemen im Bereich der Aufmerksamkeit, der Kommunikation und der sozio-emotionalen Kompetenzen zielführend sein können (Lindsay, 2007). Auch im Hinblick darauf, dass psychische Störungen zu den häufigsten Krankheitsbildern im Kindes- und Jugendalter gehören (Murray & Lopez, 1996), erscheinen gesundheitsfördernde Massnahmen und Prävention, wie sie solche Programme anstreben, zunehmend wichtig.

In den letzten Jahren wurden verschiedene schulbasierte Präventionsangebote zur Förderung sozio-emotionaler Kompetenzen und zur Reduktion von Verhaltensstörungen entwickelt (Casale et al., 2014). Insbesondere in inklusiven Klassensettings kann so Verhaltensstörungen entgegengewirkt werden. Die meisten Programme basieren auf einem theoretischen Konzept, was als wichtiges Kriterium für die Wirksamkeit von Präventionsmassnahmen gilt (Durlak et al., 2011). Besonders verbreitet sind Programme, welche sowohl behaviorale als auch kognitive Elemente kombinieren und damit Verhalten gut erklären. Besonders durchgesetzt hat sich das Modell der sozial-kognitiven Informationsverarbeitung (SKI, Crick & Dodge, 1994, vgl. dazu Kap. 3.1). Verschiedene Programme beziehen sich auf dieses Modell und bieten Interventionen in den Bereichen ADHS / Aufmerksamkeitssthematik, Aggression / Gewalt, Angst / Depression, sozio-emotionale Kompetenzen oder Suchtprävention (Casale et al., 2014). Am verbreitetsten sind Massnahmen zur Förderung sozio-emotionaler Kompetenzen und Programme zur Prävention von Gewalt und Aggression. Der grösste Teil der Programme richtet sich unimodal an Schüler:innen, und nur selten im Sinne der Multimodalität auch an Eltern sowie an Lehrpersonen (mit Schulungseinheiten für die Unterrichtsgestaltung). Die einzelnen Module sind vielfältig und umfassen beispielweise die Arbeit an Gefühlen, Gedanken und konkreten Verhaltensweisen. Zentral ist dabei oft die Stärkung von Peer-Beziehungen, was besonders bei Ansätzen nach der Methode der *Positive Peer Culture* deutlich wird (Steinebach & Steinebach, 2009): Jugendliche unterstützen sich gegenseitig bei Problemen. Lehrpersonen nehmen nur eine Hintergrund-Funktion ein mit der Aufgabe der Gruppenmoderation: So achten sie darauf, dass Gesprächsregeln eingehalten

werden. Sie beobachten Gruppenprozesse und Verhaltensweisen, unterstützen bei Bedarf mit Impulsen oder Fragen von aussen und machen am Schluss eine Rückmelderrunde (Schellenberg et al., 2022).

Die grösste Wirksamkeit haben nach Casale et al. (2014) Programme, welche universell – also durchführbar mit der ganzen Klasse – angelegt sind. Diese universell ausgerichteten Programme erweisen sich als wirksam vor allem zum Aufbau von prosozialem Verhalten, aber auch zur Förderung des Klassenklimas und zum Aufbau von Problemlösekompetenz (Durlak et al., 2011). Es ist also wichtig, Ressourcen und Schutzfaktoren zu fördern wie Selbstwirksamkeit, soziale Kompetenzen, aktive Bewältigungsstrategien, soziale Unterstützung oder positive Peer-Beziehungen (Beelmann & Raabe, 2007). Auch im Bereich der Reduktion von Verhaltensstörungen zeigen sich – wenn auch geringere – Wirksamkeiten der Programme, sowohl bei externalisierenden Problemen (z. B. Aggression oder Aufmerksamkeitsprobleme) als auch internalisierenden Störungen (z. B. Angst). Grössere Effekte zeigen sich dabei bei der Reduktion von internalisierenden Störungen. Dies ist ein Hinweis darauf, dass sich bereits manifestierte dissoziale Verhaltensauffälligkeiten im schulischen Kontext oft nicht rein schulisch lösen lassen und zusätzliche Massnahmen nötig sind, indem beispielweise multimodal gearbeitet wird (mit Einbezug der Psychiatrie; Steinhausen, 2010). Wirksamkeitsstudien zur Prävention aggressiven Verhaltens zeigen, dass vor allem Massnahmen wirksam sind, welche auf Massnahmen des *Classroom Managements* setzen, gefolgt von Sozialtrainings, welche mit kombinierten Ansätzen aus kognitiven und verhaltenstherapeutischen Elementen arbeiten (Wilson et al. 2003). *Classroom Management* bezieht sich auf die Strukturierung von Lernprozessen und schliesst die Eigenverantwortlichkeit und Kooperation der Schüler:innen ein (Hillenbrand & Hennemann, 2012). Als erfolgreiche Massnahmen einer gut strukturierten und transparenten Gestaltung des Unterrichts gelten laut Hillenbrand und Hennemann (2012) folgende Elemente:

- Klassenzimmer gut gestalten (z. B. geeignete Sitzordnung, übersichtliche Raumgestaltung)
- mit den Schüler:innen zusammen (Verhaltens-)Regeln sowie Konsequenzen festlegen
- eine gute Klassenatmosphäre schaffen
- einen (konstanten) Blick auf alle Schüler:innen haben
- Unterricht klar strukturieren
- Schüler:innen bei verschiedenen Aufgaben Verantwortung übernehmen lassen
- kooperative Lernformen einsetzen

Hier wird deutlich, dass pädagogische Kompetenzen der Fachpersonen entscheidend sind, was im nächsten Abschnitt erläutert wird.

Pädagogische Kompetenzen der Fachpersonen

Beim Aufbau sozio-emotionaler Kompetenzen spielen Lehrpersonen eine zentrale Rolle. Sie können sozio-emotionales Lernen (SEL) direkt bei den Schüler:innen durch geeignete Interventionen unterstützen. Zudem haben sie in der Funktion als Rollenmodell eine grosse Bedeutung. Dementsprechend haben ihre sozio-emotionalen Kompetenzen eine Auswirkung auf die Klasse (Durlak et al., 2015). So zeigt sich beispielweise, dass Lehrpersonen mit hohen SEL-Kompetenzen (wie z. B. gute Selbstregulation, hohe Empathie) besser in der Lage sind, Methoden eines guten *Classroom Managements* umzusetzen sowie ein positives Klassenklima herzustellen (Oliveira et al., 2021). Dann wiederum haben hohe sozio-emotionale Kompetenzen der Schüler:innen einen positiven Effekt auf das Stressempfinden und das Wohlbefinden von Lehrpersonen (Jennings & Greenberg, 2009). Externalisierendes Verhalten wie Aggression beeinflusst das Stresserleben und die Gefährdung für Burn-out massgebend (Oliveira et al., 2021). Aus diesen Erkenntnissen lässt sich schliessen, dass Ansätze zur Stärkung sozio-emotionaler Kompetenzen möglichst multimodal, einschliesslich Lehrpersonen beziehungsweise der ganzen Schule, angewendet werden sollten. Ansätze wie *School Wide Positive Behaviour Support* (vgl. Kap. 1.2) beinhalten Interventionen zur Prävention von beziehungsweise zum Umgang mit Verhaltensauffälligkeiten auf der ganzen Schulhausebene und sind gemäss Solomon et al. (2012) besonders wirksam / empfehlenswert.

Lehrpersonen spielen bei der Vermittlung von fachlichen und überfachlichen Kompetenzen also eine entscheidende Rolle. Der Lehrplan 21 hält hierzu ebenfalls wichtige Elemente fest, wie Lehrpersonen unter sensibler Führung gehaltvolle und methodisch vielfältige Lernumgebungen gestalten und damit auch sozio-emotionale Kompetenzen adäquat fördern. Im Lehrplan 21 wird zum Aufbau von sozio-emotionalen Kompetenzen auch die Beziehung zwischen Lehrperson und Schüler:innen als wichtiger Erfolgsfaktor genannt. Diese Beziehung basiert auf persönlicher Zuwendung, gegenseitigem Respekt und Vertrauen. Beziehung gilt als massgeblicher Wirkfaktor in pädagogisch-therapeutischen Handlungen und als protektiver Faktor in der kindlichen Entwicklung (Hamre et al., 2011). Zu einer guten Beziehungsgestaltung gehört auch die Kompetenz des Mentalisierens als die Fähigkeit, sich selbst, anderen Personen oder Gruppen sozio-emotionale und kognitive Prozesse zuzuschreiben. Dies hilft, Verhalten zu verstehen und Konflikte konstruktiv anzugehen (Rauh, 2023). Wichtig ist auch das Bewusstsein, dass jede Information der Lehrperson bei

Lernenden auf der affektiven Erlebensebene immer etwas auslöst (Fonagy et al., 2022). So kann beispielsweise die Einführung eines neuen Aufgabentyps (in Mathematik) aufgrund des anfänglichen Nicht-Verstehens bedrohlich wirken und das Lernen behindern. Oder die Aufforderung, laut im Plenum etwas vorzulesen, kann in Verbindung mit tiefer Selbstwirksamkeit zu Ängsten führen. Ein Lernprozess wird vermutlich erst dann möglich, wenn diese Emotionen thematisiert werden.

Abschliessendes Fazit

Auf allen Klassenstufen ist die Förderung sozio-emotionaler Kompetenzen eine wichtige Aufgabe, welche im Lehrplan 21 nebst der Vermittlung von fachlichen Kompetenzen einen grossen Stellenwert einnimmt. Zusätzlich gibt es einige erfolgreiche Programme, welche sich der Förderung verschiedener sozio-emotionaler Kompetenzen, aber auch der Prävention von psychischen Problematiken widmen. Es geht je nach Programm um Kompetenzen für eine eigenverantwortliche, autonome Lebensführung, welche auf allen Schulstufen bis zum lebenslangen Lernen wichtig sind. Für die Praxis besteht die Herausforderung, dass diese Programme bekannt und an der Schule vorhanden sein müssen. Ebenso braucht es nötige Zeitfenster (möglichst) im Stundenplan, damit solche Interventionen regelmässig über einen längeren Zeitraum durchgeführt werden können. Hilfreich ist eine Schulleitung, welche Programme zur Stärkung sozio-emotionaler Kompetenzen am Schulhaus aktiv einführt und den Besuch entsprechender Weiterbildungen unterstützt. Bezogen auf das Fallbeispiel Lara (vgl. Kap. III Fallvignetten) erscheint eine Förderung sozio-emotionaler Kompetenzen für das Lernen und Wohlbefinden an der Schule zentral. Das Mädchen zeigt ein sensibles Verhalten in sozialen Kontexten, und ihr Temperament kann als schüchtern und introvertiert beschrieben werden. Ihr eher passives Verhalten könnte durch soziale Übungsgelegenheiten aktiviert werden, indem beispielsweise Programme zur Stärkung von Selbstwirksamkeit, Peer-Beziehungen oder sozial-kognitiver Verarbeitung eingesetzt werden: Zentral erscheint die Arbeit an ihrer teilweise verzerrten kognitiven Wahrnehmung von Situationen, welche sie oft als soziale Ablehnung ihr gegenüber versteht, die Erprobung von aktiven Verhaltensweisen (z. B. auf andere zugehen) und gleichzeitig die Förderung von positiven Peer-Kontakten (z. B. durch gut angeleitete kooperative Lernformen).

Literatur

- Beelmann, A. & Raabe, T. (2007). *Dissoziales Verhalten von Kindern und Jugendlichen. Erscheinungsformen, Entwicklung, Prävention und Intervention*. Hogrefe.
- Casale, G., Hennemann, T. & Hövel, D. (2014). Systematischer Überblick über deutschsprachige schulbasierte Massnahmen zur Prävention von Verhaltensstörungen in der Sekundarstufe I. *Empirische Sonderpädagogik*, 6 (1), 33–58.
- Crick, N. & Dodge, K. (1994). A Review and Reformulation of Social Information-Processing Mechanisms in Children's Social Adjustment. *Psychological Bulletin*, 1 (115), 74–101.
- D-EDK (Deutschschweizer Erziehungsdirektoren-Konferenz) (2015). *Lehrplan 21* <https://www.lehrplan21.ch>
- Durlak, J., Domitrovitch, C., Weissberg, R. & Gulotta, T. (2015). *Handbook of Social and Emotional Learning: Research and Practice*. Guilford Publications.
- Durlak, J. A., Weissberg, R. P., Dymniki, A. B., Taylor, R. D. & Schellinger, K. B. (2011). The Impact of Enhancing Students' Social and Emotional Learning: A Meta-Analysis of School-Based Universal Interventions. *Child Development*, 82 (1), 405–432.
- Fonagy, P., Gergely, G., Jurist, E. & Target, M. (2022). *Affektregulierung, Mentalisierung und die Entwicklung des Selbst*. Klett-Cotta.
- Hamre, B. K., Pianta, R. C., Downer, J. T., DeCoster, J., Mashburn, A. J., Jones, S. M., Brown, J. L., Cappella, E., Atkins, M., Rivers, S. E., Brackett, M. A. & Hama-gami, A. (2011). Teaching through interactions: Testing a developmental framework of teacher effectiveness in over 4000 classrooms. *The Elementary School Journal*, 113, 461–487. <http://dx.doi.org/10.1086/669616>
- Hillenbrand, C. & Hennemann, T. (2012). Unterrichtsstörungen vermeiden – durch gutes Classroom Management. Nach elf Prinzipien Unterricht strukturieren. *Schulverwaltung, Nordrhein-Westfalen*, 23 (4), 109–111.
- Jennings, P. & Greenberg, M. (2009). The prosocial classroom: teacher social and emotional competence in relation to student and classroom outcomes. *Review of Educational Research*, 79, 491–525.
- Largo, R. (2009). *Zwölftausend Stunden Zweitfamilie*. <https://sz-magazin.sueddeutsche.de/schule/zwoelftausend-stunden-zweitfamilie-76414>
- Lindsay, G. (2007). Educational psychology and the effectiveness of inclusive education/ mainstreaming. *British Journal of Educational Psychology*, 77 (1), 1–24.
- Murray, C. & Lopez, A. (1996). *The global burden of disease and injury series, Volume 1: A comprehensive assessment of mortality and disability from diseases, injuries, and risk factors in 1990 and projected to 2020*. Harvard University Press.

- Oliveira, S., Roberto, N., Marques-Pinto, A. & Veiga-Simao, A. (2021). Impacts of Social and Emotional Learning Interventions for Teachers on Teachers' Outcomes: A Systematic Review With Meta-Analysis. *Frontiers in Psychology*, 12, 677217. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2021.677217>
- Rauh, B. (2023). *Evangelische Jugendhilfe*, 100 (1), 72–81.
- Schellenberg, C., Steinebach, C. & Krauss, A. (2022). Empower Peers 4 Careers. Positive Peer Culture to prepare adolescent's career Choice. *Frontiers in Psychology*, 13, 806103. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2022.806103>
- Solomon, B., Klein, S., Hintze, J., Cressey, J. & Peller, S. (2012). A Meta-analysis of school-wide positive behavior support: an exploratory study using single-case synthesis. *Psychology in schools*, 49 (2), 105–121.
- Steinebach, C. & Steinebach, U. (2009). Positive Peer Culture with German Youth. *Reclaiming Children and Youth*, 18 (2), 27–33.
- Steinhausen, H. (2010). *Psychische Störungen bei Kindern und Jugendlichen* (7. neu bearb. Aufl.). Urban & Fischer.
- Wilson, S., Lipsey, M. & Derzon, J. (2003). The Effects of School-Based Intervention Programs on Aggressive Behavior: A Meta-Analysis. *Journal of Consulting and Clinical Psychology*, 71 (1), 136–149.