



# 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

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

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

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

## IV Fazit einer Pädagogik sozio-emotionaler Entwicklungsförderung

Claudia Schellenberg, Olivia Gasser-Haas, Dennis C. Hövel und Pierre-Carl Link

Der vorliegende Sammelband «Sozio-emotionales Lernen. Pädagogik sozio-emotionaler Entwicklungsförderung» des *Instituts für Verhalten, sozio-emotionale und psychomotorische Entwicklungsförderung (IVE)* an der *Interkantonalen Hochschule für Heilpädagogik HfH* Zürich thematisiert anhand der drei Hauptkapitel Grundlagen, Diagnostik und Handlungsansätze verschiedenste Themen rund um sozio-emotionales Lernen an der Schule: Die Spannweite reicht von normativen Bezügen (z. B. zum Deutschschweizer Lehrplan 21), ätiologischen Aspekten, Vorgehen bei der Diagnostik bis zur Ableitung von Massnahmen – beziehend auf Fallbeispiele. Über alle Kapitel hinweg steht die sozio-emotionale Entwicklung der Schüler:innen im Zentrum: Ein Thema, das im Rahmen der inklusiven Bildung bewegt. Die Schulen sind herausgefordert, mit verschiedenen Problemlagen umzugehen. Zahlen zeigen, dass Probleme im sozio-emotionalen Bereich verbreitet sind und mit rund 20 Prozent jedes fünfte Klassenmitglied betreffen (Klasen et al., 2016). Unterstützungsbedarf haben nicht nur die Lernenden selbst, sondern auch die ganze Klasse, die Schule als Ganzes sowie die Lehrpersonen, welche sich durch Probleme im Bereich Emotion und Verhalten oft besonders gestresst fühlen (Aloe et al., 2014).

Ein Modell, welches in den letzten Jahren zunehmend an Bedeutung gewonnen hat, wenn es um sozio-emotionale Kompetenzen von Schüler:innen geht, ist das Konzept des sozio-emotionalen Lernens, kurz SEL (*social-emotional learning*). Dieses hat sich im englisch- und deutschsprachigen Raum etabliert (Durlak et al., 2011; Casale et al., 2014). Es wird davon ausgegangen, dass Kompetenzen wie die Fähigkeit zur Selbstaufmerksamkeit, Selbstregulierung (von Gefühlen, Gedanken und Verhalten), soziale Aufmerksamkeit (z. B. auch Empathie), Beziehungsgestaltung (z. B. Kommunikationsfähigkeit) und verantwortungsvolle Entscheidungsfindung (z. B. bei herausfordernden Situationen) aufeinander bezogene Bereiche sind, welche wiederum Emotion, Kognition und Verhalten beeinflussen. Um das soziale und emotionale Lernen von Schüler:innen zu verbessern, sollen Handlungsansätze beziehungsweise Interventionen diese Kompetenzen stärken. Verfolgt wird dabei ein gesamtschulischer Ansatz, der zu einem besseren Lernklima beiträgt. Lehrpersonen unterstützen ihre Schüler:innen bei der Entwicklung ihrer SEL-Kompetenzen gemäss Lehrplan 21. Sie entwickeln aber auch bei sich selbst diese Kompetenzen weiter, was für das eigene

Wohlbefinden und Stresserleben bei herausfordernden Situationen förderlich ist und die Beziehung zu den Lernenden stärkt. Es zeigt sich, dass solche Ansätze zur Stärkung der sozio-emotionalen Kompetenzen vermehrt im schulischen Umfeld Eingang finden und sich als wichtige Schutz- beziehungsweise Förderfaktoren für das schulische Lernen und Wohlbefinden in der Klasse erwiesen haben (Oliveira et al., 2021). Gerade für Kinder und Jugendliche mit ungünstigen Startchancen (z. B. mit wenig Unterstützung seitens der Familie) bietet das Sozialisationsfeld Schule viele Chancen, durch ein positives Entwicklungsklima Risikofaktoren entgegenzuwirken und Schüler:innen ressourcenorientiert zu fördern. Nachfolgend werden acht Thesen zur wirksamen Förderung sozio-emotionalen Lernens in der Schule aufgestellt. Diese haben sich über die verschiedenen Kapitel des Buches hinweg als bedeutsam erwiesen.

1. *Präventive Förderung von sozio-emotionalen Kompetenzen:* Der Blick auf den Lehrplan 21 zeigt, dass die Förderung der sozio-emotionalen Kompetenzen bereits als präventiver Auftrag im Schweizer Schulsystem besteht. Hier werden mit den überfachlichen Kompetenzen die emotionalen und sozialen Lernprozesse explizit bezeichnet. Werden diese neben den fachlichen Kompetenzen im Unterricht berücksichtigt, ergibt sich eine umfassende Förderung, welche dem Bildungsauftrag von Schule gerecht wird. Damit werden wichtige Kompetenzen für eine eigenverantwortliche, autonome Lebensführung adressiert, welche bis zum Übergang in den Beruf und für das lebenslange Lernen wichtig sind. Möglichst früh angesetzte und geplante pädagogische Massnahmen der Prävention und Intervention im Bereich der sozio-emotionalen Entwicklung sollten deshalb die Basis der Ziel- und Auftragsumsetzung in der Schule sein.
2. *Frühzeitiges Erkennen von Problemen und passgenaue Massnahmen:* Nebst der Förderung von Kindern und Jugendlichen, bei welchen Entwicklungsauffälligkeiten im Rahmen der Diagnostik mit Instrumenten wie ICD-11 oder ICF festgestellt wurden, sollten auch vermehrt Kinder und Jugendliche Förderung erhalten, die sozio-emotionale Auffälligkeiten im «Graubereich» aufweisen (ohne Diagnose, z. B. festgestellt durch Screenings). Der *School Wide Positive Behaviour Support* (SWPBS) ist ein Mehrebenen-Präventionskonzept, welches einen besonderen Schwerpunkt auf die Unterstützung und Förderung emotionaler und sozialer Kompetenzen aller Lernenden legt. Gleichzeitig werden ihre individuellen Bedürfnisse berücksichtigt (Solomon et al., 2012). Je nach individuellem Bedarf werden unterstützende Massnahmen unterschiedlicher Intensität (Förderstufe 1 bis 3) angeboten, wobei sich Förderstufe 1 an die ganze Schülerschaft richtet. Der Fokus liegt ausserdem auf dem ganzen System, indem auch Eltern, Peers sowie das ganze Schulhaus von SEL-fördernden

- Massnahmen profitieren. Es könnte erfolgversprechend sein, das bisher vor allem im englischsprachigen Raum etablierte Instrument SWPBS vermehrt auch im Schweizer Kontext anzuwenden und Erfahrungen damit zu sammeln.
3. *Fachkundige Diagnostik*: Wichtig ist der fachkundige Einsatz verschiedener Instrumente, welche Störungsbilder und Entwicklungsbereiche aufzeigen. Zentral ist hier die multiprofessionelle Zusammenarbeit, indem verschiedene Klassifikationsinstrumente (z. B. ICD-11, ICF, OPD-KJ), aber auch Screening-Verfahren (wie z. B. systematische Verhaltensbeobachtung oder Einschätzung mittels Fragebogen) in verschiedenen Settings (in Therapie, Beratung, Schule) eingesetzt werden. Im Zentrum steht das Aufzeigen von bio-psycho-sozialen Erklärungsansätzen für Störungsbilder sowie die Suche und Kommunikation von geeigneten Massnahmen im jeweiligen System. Klassifikationssysteme dienen in multiprofessionellen Kontexten dazu, eine gemeinsame Sprache zu finden, die, losgelöst von Theorieschulen, eine Verständigung ermöglicht über die gegenwärtige Erscheinungsform von sozio-emotionalen Belastungssymptomen sowie Funktionsbeeinträchtigungen. Diagnosen beziehungsweise Hinweise auf Förderbedarf im sozio-emotionalen Bereich müssen danach in entsprechende pädagogische und therapeutische Interventionen übersetzt werden, wobei hierzu viel Fachwissen erforderlich ist. Massnahmen sollten immer wieder auf ihre Sinnhaftigkeit überprüft werden, was im Rahmen einer geeigneten Verlaufsdiagnostik zu kontinuierlicher Einschätzung von Lern- und Entwicklungsverläufen erfolgen sollte (Luder et al., 2016).
  4. *Multiprofessionelle Zusammenarbeit*: Aufgrund der komplexen Verzahnung von Diagnostik und Förderung ist eine multiprofessionelle Kooperation unerlässlich. Beobachtungen und Einschätzungen der Erziehungsberechtigten, Lehrpersonen und weiteren schulischen und therapeutischen Fachpersonen werden verglichen und diskutiert. Die Gestaltung der Zusammenarbeit variiert in der Praxis – wichtig ist jedoch der stete Austausch zwischen Lernenden, Eltern und zentralen Akteuren im schulischen Umfeld, welche fallbezogen eng zusammenarbeiten (z. B. in «Situationsteams»; Hochfeld & Rothland, 2022). Gerade im Hinblick auf Jugendliche mit sozio-emotionalen Problematiken stellt sich die Frage, ob therapeutische Hilfesysteme nicht näher an die Settings der Jugendlichen heranrücken sollten. Eine engere Zusammenarbeit zwischen dem psychiatrischen Versorgungswesen und dem Bildungswesen wäre diesbezüglich hilfreich (Eck & Ebert, 2020).
  5. *Ressourcenorientierte Förderung*: Im Ansatz des sozio-emotionalen Lernens ist enthalten, dass förderliche Kompetenzen für Wohlbefinden, Anforderungsbewältigung, gutes Klassenklima und Beziehungsfähigkeit aufgebaut werden

sollen. Dies ist ein ressourcenorientiertes Vorgehen, welches positive Eigenschaften – im Sinne von Förderfaktoren – aufbaut. Durch ein Zusammenrücken von pädagogischen und therapeutischen Massnahmen könnte die ressourcenorientierte Arbeit weiter ausgebaut werden, indem die Kinder und Jugendlichen sowohl im Unterricht als auch durch zusätzliche Interventionen (z. B. auch im Rahmen universeller Massnahmen der Psychomotoriktherapie für die ganze Klasse) in ihren sozio-emotionalen Kompetenzen gestärkt werden. Dies entspricht auch einem wichtigen Ziel der sonderpädagogischen Profession, welche stets *pädagogisch* und *therapeutisch* sein sollte und damit verschiedene Ansätze zu integrieren versucht (Myschker & Stein, 2018).

6. *Förderbereiche im vorschulischen sowie nachobligatorischen Bereich erkennen*: Sozio-emotionale Kompetenzen spielen nicht nur während der obligatorischen Schulzeit eine zentrale Rolle, sondern insbesondere auch beim Übergang nach Schulabschluss in den nachobligatorischen Schulbereich. Dasselbe gilt für den Bereich der vorschulischen Bildung (z. B. in Kindertagesstätten). Auch in diesen Bereichen sind die frühe Erkennung von Risikofaktoren und die Förderung von sozio-emotionalen Massnahmen wichtig. Es stellt sich hier auch die Frage, wie die Sonderpädagogik ihr Wissen in diese Bildungsbereiche im vor- und nachobligatorischen Schulbereich vermehrt einfliessen lassen könnte (Stein & Kranert, 2020). Sonderpädagogisches Fachwissen sollte dann eingesetzt werden, wenn die allgemeine Pädagogik an ihre Grenzen kommt. Professionsförderung sollte Wissen und Reflexion von Vorgehensweisen im Umgang mit sonderpädagogisch relevanten Problemen umfassen, um in Kindertagesstätten beziehungsweise weiterführenden Schulen (z. B. Berufsfach- und Mittelschulen) entsprechende Unterstützungsmassnahmen umsetzen zu können.
7. *Evidenzbasiertes Vorgehen, weiterer Forschungsbedarf*: Professionelles Vorgehen, welches sich auf evidenzbasierte Massnahmen abstützt, ist im ganzen schulischen Umfeld unabdingbar. So sollen pädagogische und therapeutische Massnahmen eingesetzt werden, welche sich in etablierten Studien als wirksam erwiesen haben. Die Erfahrungen in der Praxis könnten zudem noch mehr für Forschungszwecke genutzt werden: Der Forschungszweig der *Case Studies*, bei dem Daten im Sinne der Verlaufsforschung systematisch über einen längeren Zeitraum erhoben werden, hat besonderes Potenzial: Viele Einzeldaten können so gesammelt, zusammengefügt und verglichen werden, was zu aussagekräftigen Ergebnissen führt. Innerhalb einer Institution wie der Schule dient ein strukturell etabliertes, kasuistisches Vorgehen auch der Verständigung pädagogisch-therapeutischer Professionen und multiprofessioneller Teams in der Schule und

darüber hinaus. *Case Studies* im Sinne pädagogischen Fallverstehens werden damit zum primären Gefäß der Ziel- und Auftragsumsetzung einer sozio-emotionalen Entwicklungsförderung im Bildungsraum Schule, ganz im Sinne einer reflektierten Praxis (Schön, 1983).

8. *Aus- und Weiterbildungsbedarf bei Lehrpersonen*: Wissen zu Beeinträchtigungen und passenden pädagogischen Konzepten fördert die Selbstwirksamkeit der Lehrpersonen im Umgang mit einer heterogenen Schülerschaft auf allen Bildungsstufen. Damit kommt Aus- und Weiterbildungen betreffend dem sozio-emotionalen Lernen eine wichtige Bedeutung zu. Erworbenes Wissen könnte an den Schulen in Fachwissensbereiche (z. B. Diagnostik, Formen inklusiver Didaktik, Nachteilsausgleich) gebündelt werden, was förderliche Effekte zeigt (Schellenberg et al., 2020): Wenn Fachpersonen im Schulhaus für Themenfelder verantwortlich sind, vereinheitlicht dies Abläufe, steigert das allgemeine Wohlbefinden und reduziert Stressfaktoren aller Beteiligten.

Unser Buch soll pädagogischen und therapeutischen Fachkräften Anregungen geben, wie sich sozio-emotionale Lernfelder an der Schule schaffen lassen. Wichtiges Ziel sollte sein, ein schulisches Umfeld so zu gestalten, dass es als Fundament für gute Lernprozesse und letztlich dem gesetzlich verankerten Ziel dient, die soziale und gesellschaftliche Teilhabe und Bildung für alle zu fördern.

## Literatur

- Aloe, A., Shisler, S., Norris, D., Nickerson, A. & Rinker, T. (2014). A Multivariate Meta-Analysis of Students Misbehavior and Teacher Burnout. *Educational Research Review*, 12, 30–44.
- 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.
- Durlak, J. A., Weissberg, R., Dymniki, A., Taylor, R. & Schellinger, K. (2011). The Impact of Enhancing Students' Social and Emotional Learning: Meta-Analysis of School-Based Universal Interventions. *Child Development*, 82 (1), 405–432.
- Eck, R. & Ebert, H. (2020). Transitionen gestalten: Schnittstelle zwischen Berufsschule, Jugendhilfe und Psychiatrie. In R. Stein & H.-W. Kranert (Hrsg.), *Inklusion in der Berufsbildung im kritischen Diskurs* (S. 157–168). Frank & Timme.
- Hochfeld, E. & Rothland, M. (2022). Multiprofessionelle Kooperation an Ganztages(grund)schulen. Ein systematisches Review. *Zeitschrift für Grundlagenforschung*, 14, 453–485. <https://doi.org/10.1007/s42278-022-00146-x>

- Klasen, F., Petermann, F., Meyrose, A.-K., Barkmann, C., Otto, C., Haller, A.-C., Schlack, R., Schulte-Markwort, M. & Ravens-Sieberer, U. (2016). Verlauf psychischer Auffälligkeiten von Kindern und Jugendlichen. *Kindheit und Entwicklung*, 25 (1), 10–20. <https://doi.org/10.1026/0942-5403/a000184>
- Luder, R., Kunz, A. & Diezi-Duplain, P. (2016). Diagnostik. In I. Hedderich, G. Biewer, J. Hollenweger & R. Markowetz (Hrsg.), *Handbuch Inklusion und Sonderpädagogik* (S. 341–347). Klinkhardt.
- Myschker, N. & Stein, R. (2018). *Verhaltensstörungen bei Kindern und Jugendlichen*. Kohlhammer.
- 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>
- Schellenberg, C., Krauss, A., Pfiffner, M. & Georgi-Tscherry, P. (2020). Inklusive Didaktik und Nachteilsausgleich an Berufsfachschulen und Gymnasien. Ergebnisse des Forschungsprojektes «Enhanced Inclusive Learning». *Schweizerische Zeitschrift für Heilpädagogik*, 26 (7–8), 17–26.
- Schön, D. A. (1983). *The reflective practitioner: how professionals think in action*. Basic Books.
- 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.
- Stein, R. & Kranert, H. (2020). *Inklusion in der Berufsbildung im kritischen Diskurs*. Frank & Timme.