



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

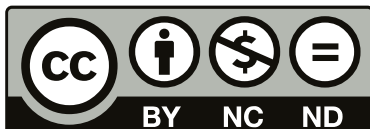
Lektorat: Edition SZH/CSPS

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

3.1 Lerntheoretische und kognitionspsychologische Ansätze in der Förderung sozio-emotionaler Kompetenzen

Annette Lütolf Belet, Susan C. A. Burkhardt und Dennis C. Hövel

Lerntheoretische und kognitionspsychologische Ansätze nehmen die zentralen Fragen auf, wie Veränderung von Verhalten erklärt werden kann und wie wir das Verhalten von Schüler:innen beeinflussen können. In diesem Kapitel wird das bekannte S-O-R-K-C-Modell (Kanfer & Saflow, 1965) verwoben mit dem CA-SEL-Modell (Durlak et al., 2011).

Grundlagen lerntheoretischer und kognitionspsychologischer Ansätze

In behavioralen Ansätzen steht das beobachtbare Verhalten im Zentrum, welches nach Auffassung der Behaviorist:innen erlernt ist. Es wird deshalb häufig auch vom lerntheoretischen Ansatz gesprochen. Verhalten kann also erlernt und verlernt werden. Dies ist aus pädagogischer Sicht eine gute Nachricht, da dies Handlungsmöglichkeiten impliziert.

Seinen Ursprung hat dieser Ansatz in der *klassischen Konditionierung* nach Pawlow (1927), welche auch als Reiz-Reaktions-Lernen bezeichnet wird. Wer kennt ihn nicht, den Pawlowschen Hund, der durch die gleichzeitige Darbietung von Futter und einem Tonsignal von Pawlow konditioniert wurde und in der Folge bereits beim Tonsignal den Speichelfluss zeigte?

Eine Weiterentwicklung der klassischen Konditionierung zeigt Skinner (1968) in seiner Theorie der *operanten Konditionierung*. Darunter ist das Lernen aufgrund von Konsequenzen zu verstehen. Dabei wird eine bereits erfolgte Reaktion verstärkt. Es wird davon ausgegangen, dass ein Verhalten eher auftritt, wenn eine angenehme Konsequenz folgt. Das operante Konditionieren hat im pädagogischen Kontext eine grosse Bedeutung. Durch die Verstärkung von erwünschtem Verhalten kann dieses schrittweise aufgebaut werden. Zahlreiche Handlungsansätze zur Verhaltensmodifikation (Tokensysteme, Verstärkerpläne usw.) beruhen auf diesem Prinzip.

Eine Erweiterung der operanten Konditionierung ist das *Modell-Lernen* nach Bandura (1976). Er versteht Modell-Lernen als einen kognitiven Lernprozess, bei dem eine Person durch das Beobachten von Handlungen anderer sowie der Konsequenzen dieser Handlungen neue Verhaltensweisen lernt oder bestehendes Verhalten verändert. Denkt man an die unzähligen Interaktionen im Verlaufe eines Schultages, kann erahnt werden, welche Bedeutung dieser Ansatz in Bezug auf das Verhalten von Schüler:innen hat. Genutzt werden kann Modell-Lernen beispielsweise durch das positive Verstärken von erwünschtem Verhalten im Klassenverband.

Der *kognitionspsychologische* Ansatz (Ulich & Bösel, 2005) ist eine Weiterentwicklung der lerntheoretischen Ansätze. Dabei stehen nicht äussere Reize im Fokus, sondern innere kognitive Prozesse. Dies können das gedankliche Vorwegnehmen von Folgen einer Handlung sein, das Einschätzen von Erfolgsaussichten oder auch die Bewertung von eigenen Fähigkeiten und Leistungen. Pädagogische Interventionen fokussieren die verhaltenssteuernden Gedanken, welche häufig automatisch ablaufen, und versuchen, diese bewusst zu beeinflussen.

S-O-R-K-C-Modell – Verhalten analysieren

Der Grundmechanismus der durch Kanfer und Saslow (1965) erweiterten Lerntheorie lässt sich mit dem Akronym S-O-R-K-C zusammenfassen: Ein Stimulus (S) wirkt auf den Organismus (O) und ruft bei diesem eine Reaktion (R) hervor. Durch das Setzen von Hinweisreizen, Kontingenz-Erzeugung¹ (K) wird das affektive Verhalten zurück ins Bewusstsein geholt und schliesslich mit einer Konsequenz (C) verknüpft.

In der Analyse eines Beispiels wird der Bezug zu den CASEL-Fertigkeiten (vgl. Kap. 1.1) gemacht, um den lerntheoretischen Ansatz zu konkretisieren und durch die Kernkompetenzen des sozio-emotionalen Lernens zu systematisieren.

R – Reaktion: Ausgangspunkt der Analyse mit dem S-O-R-K-C-Modell ist in der Regel das Verhalten, welches wir beobachten können. Die Reaktion kann körperlich (z. B. Zittern, erhöhter Puls, aggressives Verhalten), aber auch kognitiv oder emotional (z. B. Angst, Wut) sein.

Im Beispiels geht E. unvermittelt auf S. (Mädchen, gleiches Alter) los. Sie schlägt ihr ins Gesicht.

S – Stimulus: Der Stimulus, welcher der Reaktion vorausgegangen ist, wird definiert. Dieser kann internal (z. B. eigene Gedanken) oder external (z. B. eine Situation, eine andere Person) ausgelöst sein. Im Unterricht kann der Stimulus nebst dem Verhalten der Lehrperson oder der Mitschüler:innen beispielsweise auch ein ungünstiges *Classroom Management*, ein bestimmtes didaktisches Setting oder eine unklare Aufgabenstellung sein.

Im Beispiel scheint der Stimulus im Verhalten von S. zu liegen. Diese habe unwahre Sachen über E. erzählt, weshalb E. wütend wurde. Mit Bezug zu CASEL wäre die Beziehungsfähigkeit von S., aber natürlich auch von E., ein Ausgangspunkt für Interventionen.

¹ Verhältnis zwischen dem Stimulus und der Reaktion

O – Organismus: Einen Einfluss auf das Verhalten haben persönlichkeitsbezogene Variablen; also beispielsweise die genetische Anlage, die biologische Konstitution, aber auch psychologische Variablen wie die Sozialkompetenzen einer Person, die Copingstrategien oder der Selbstwert.

Im Beispiel ist die Selbstregulation von E. ein zentrales Thema. Das Regulieren der eigenen Gefühle, Gedanken und Verhaltensweisen ist für E. ein wichtiges Lernfeld. Aber auch die Beziehungsfähigkeit, beispielsweise durch konstruktive Konfliktlösungsstrategien, kann in der Förderung fokussiert werden.

K – Kontingenz: Auch das räumlich-zeitliche Verhältnis zwischen dem Stimulus und der Reaktion beziehungsweise der Konsequenz spielt eine Rolle. Je enger die zeitliche Verknüpfung von Reaktion und Kontingenz ist, umso wirksamer ist das lerntheoretische Arbeiten. Wenn die Lehrperson mittels Kontingenzsetzung auf die unerwünschte Reaktion aufmerksam macht und im Folgenden mit einer Konsequenz verknüpft, sollte die Setzung des Hinweisreizes zeitlich sehr eng verknüpft mit der Reaktion erfolgen.

Im Fall von E. ist sicher zentral, dass die Kontingenz, also das Setzen von Hinweisreizen wie zum Beispiel ein Stopp-Signal, zeitlich unmittelbar auf die Reaktion erfolgt.

C – Konsequenz: Die Konsequenz, welche auf das Verhalten folgt, kann eine positive oder negative Verstärkung, eine Bestrafung oder auch ein Ignorieren sein. Die Auftretenswahrscheinlichkeit eines Verhaltens (einer Reaktion) wird gemäss operanter Konditionierung durch die Konsequenz bestimmt. Wenn erwünschtes Verhalten positiv durch ein Lob, ein Zeichen (Daumen hoch, Lächeln etc.) oder auch eine Belohnung (Token) verstärkt wird, kann davon ausgegangen werden, dass dieses Verhalten vermehrt auftreten wird. Auch die persönliche Beziehung zur verstärkenden (bzw. bestrafenden) Person spielt dabei eine wichtige Rolle. Eine wertschätzende Beziehung zwischen Kind und Lehrperson erhöht den Wunsch des Kindes nach Anerkennung oder Zuwendung. Durch das Ignorieren von unerwünschtem Verhalten kann dieses manchmal gelöscht werden (z. B. beim erstmaligen Auftreten eines Verhaltens wie Fluchen). Bei einer Konsequenz auf unerwünschtes Verhalten ist es aus pädagogischer Sicht auch wichtig, zwischen Verhalten und Person zu unterscheiden. Fehlverhalten kann benannt werden, der Person soll aber in jedem Fall Respekt und Wertschätzung entgegengebracht werden.

Im Beispiel kommt die wertschätzende Beziehung zwischen E. und ihrer erwachsenen Bezugsperson gut zum Ausdruck. Es gibt keine Strafe für ihr Fehlverhalten. Die Konsequenz ist die persönliche Zuwendung in der Form eines Gesprächs. Mehrere CASEL-Fertigkeiten können damit unterstützt werden: die Selbstwahrnehmung von E. in Situationen, in denen

sie sich provoziert fühlt, ihre Selbstregulation und das verantwortungsbewusste Entscheiden, indem passendere Reaktionsstrategien mit ihr erarbeitet werden. Zudem wird die Beziehungsfähigkeit aller Beteiligten gestärkt.

Lerntheoretische und kognitionspsychologische Handlungsmöglichkeiten

Aus den unterschiedlichen SEL-Formen lassen sich insbesondere die Bereiche Klassenführung und Lernunterstützung (vgl. Tab. 1 in Kap. 1.2) sowie curriculare SEL-Programme (vgl. hierzu Tab. 2 in Kap. 1.2) anführen, die auf lerntheoretischen und kognitionspsychologischen Mechanismen beruhen.

Good Behaviour Game

Eine der am besten evaluierten lerntheoretischen Massnahmen der Klassenführung ist das von Barrish et al. (1969) konzipierte *Good Behaviour Game* (GBG). Diese universell-präventive Massnahme wird von Lehrkräften unter Alltagsbedingungen selbstständig implementiert und während des regulären Unterrichts durchgeführt. Hierbei nutzt die Massnahme drei zentrale Wirkmechanismen. Erstens wird durch lerntheoretische Elemente wie das direkte Setzen von Hinweisreizen und die Vergabe von Belohnungen die individuelle Fertigkeit der Schüler:innen zur Selbstregulation gefördert. Zweitens verändert die Massnahme das Feedbackverhalten der Lehrperson. Durch das Prinzip der Gruppenkontingenz werden individuumsbezogene negative Rückmeldungen reduziert und das Loben wird gefördert (Leflot et al., 2010). Drittens beinhaltet das Spiel zentrale Gelingensbedingungen für sozial-integrative Sozialkontakte (Huber, 2019), wie beispielsweise positive Interdependenz, das heisst, Gruppenmitglieder können Ziele nur gemeinsam erreichen. Hierdurch können sowohl das Klassenklima im Allgemeinen als auch der Kontakt innerhalb der Gleichaltrigengruppe verbessert werden.

In Bezug auf das S-O-R-K-C-Modell lässt sich der Mechanismus des Spiels wie folgt beschreiben. Im Rahmen des *Good Behaviour Games* sind die sozialen Interaktionen während des Unterrichts die Stimuli, die bei den Schüler:innen (O) Unterrichtsstörungen (R) hervorrufen können. Durch die sofortige Anzeige eines Fouls seitens der Lehrperson wird Kontingenz (K) erzeugt, um die Kinder in die Lage zu versetzen, ihr affektives Verhalten willentlich zu steuern. Das kontrollierte Verhalten wird schliesslich mit einer Belohnung (C), wie beispielsweise Zeit für bevorzugte Aktivitäten, verknüpft.

Konkrete Spielanleitungen beziehungsweise Schritt für Schritt-Anleitungen der Massnahme finden sich auf *Youtube* sowie unter anderem bei Hagen et al. (2020). Die Wirksamkeit konnte sowohl international in mehreren Metaanalysen (u. a. Bowman-Perrott et al., 2015; Flower et al., 2014) als auch im deutschsprachigen Raum bestätigt werden (Hagen et al., 2023).

Lerntheorie und spezifische SEL-Fertigkeiten

Das Selbstbild des Menschen beziehungsweise seine *Selbstwahrnehmung* kann statisch oder dynamisch sein (Dweck, 2009). Es hängt davon ab, wofür jemand Lob erfährt und Anerkennung findet: Wenn Kinder in der Schule (oder zu Hause) für feststehende Eigenschaften (Klugheit, Begabung) oder Ergebnisse («Das hast du toll gemacht, du hast alles richtig gelöst») gelobt werden, wird ihr Selbstbild eher statisch. Das ist problematisch, da das Kind dann keinen Anreiz mehr darin sieht, sich anzustrengen oder etwas auszuprobieren. Dabei sind für Erfolg noch weitere Dinge wichtig als Begabung, nämlich beispielsweise die Anstrengung und auch das Zusammenarbeiten mit anderen Kindern. Menschen mit statischem Selbstbild konzentrieren sich auf ihre Begabungen, weichen aber Herausforderungen eher aus, um ihr Selbstbild nicht zu gefährden. Ein dynamisches Selbstbild hingegen erlaubt es, sich weiterzuentwickeln. Daher scheuen Menschen mit dynamischem Selbstbild Anstrengung nicht und probieren gerne etwas aus. Für die Entwicklung eines dynamischen Selbstbildes ist konstruktives Loben wichtig («Ich sehe, wie sehr du dich angestrengt hast, du bist drangeblieben»). Das Lob bezieht sich auf die Übung, das Lernen, die Ausdauer, Anstrengungen, gute Strategien, die verwendet wurden oder kreative Ideen (Dweck, 2009). Das Ergebnis dieser Bemühungen (ob alles korrekt gelungen ist) wird hingegen nicht ins Lob einbezogen.

Im Bereich der *Selbstregulation* können behaviorale Strategien wie die systematische positive Verstärkung von erwünschtem Verhalten im Sinne universeller Prävention angewendet werden. Lehrpersonen fokussieren häufig auf das unangemessene Verhalten von Schüler:innen und wollen dieses durch Konsequenzen (Bestrafungen) abbauen. Aus pädagogischer Perspektive soll aber der Fokus vielmehr auf erwünschtes Verhalten gelegt und dieses verstärkt werden. Statt also Schüler:innen, die den Unterricht durch Zwischen- und Seitengespräche stören, zu ermahnen, soll dem erwünschten Verhalten Aufmerksamkeit geschenkt werden. Schüler:innen, die sich melden statt hineinzureden, werden mit einem Lob positiv verstärkt («Schön, dass du die Hand streckst und wartest, bis du aufgerufen wirst»). Dieses Vorgehen ist aus lerntheoretischer Perspektive besonders wirksam, wenn es systematisch angewendet wird und das erwünschte Verhalten anfangs unmittelbar und häufig verstärkt wird. Die Form der Verstärkung wird dabei sprachlich variiert und im Laufe der Zeit verringert (Hartke & Urban, 2020).

Eine weitere Massnahme ist das *Tootling* (*tootling* = Gutes über jemanden berichten, vgl. dazu auch Hintz et al., 2014). Bei diesem Ansatz auf Klassenebene beobachten und anerkennen Schüler:innen gelingendes Verhalten gegenseitig in einer Art *Peer Monitoring*. Die beobachteten positiven Verhaltensweisen (z. B.

sich gegenseitig helfen, sich im Unterricht melden, sich an bestimmte Klassenregeln halten) werden auf einem *Tootle Note* festgehalten. In täglich stattfindenden ritualisierten Reflexionen werden diese Notizen gesichtet, besprochen und allenfalls zusätzlich durch ein Gruppenkontingenzverfahren positiv verstärkt, wie zum Beispiel durch das *Good Behaviour Game*.

Auf der Ebene der selektiven Prävention können zusätzlich Verstärkerpläne eingesetzt werden. Zu erlernende Fähigkeiten werden dabei als konkrete, erreichbare Ziele formuliert («Ich melde mich in jeder Unterrichtsstunde mindestens zweimal» oder «Ich arbeite während der Stillarbeit mindestens fünf Minuten selbstständig»). Im Verstärkerplan wird das erwünschte Verhalten anschliessend über eine gewisse Zeit protokolliert (z. B. mit Smileys). Die erhaltenen Smileys können nach einer festgelegten Zeit in eine vorher gemeinsam vereinbarte Belohnung (z. B. Spielzeit) umgetauscht werden.

Wenn-dann-Pläne sind eine weitere wirksame Methode, durch Ziele und Pläne Kinder in ihrer Selbstkontrolle zu unterstützen (Gawrilow et al., 2011). Wenn-dann-Pläne stammen aus der Motivationspsychologie und geben einen Teil der Kontrolle, die manchen Kindern schwerfällt, an die Umwelt ab. Wenn-dann-Pläne haben das Format: «Wenn Situation X eintritt, dann führe ich Handlung Y aus.». Es wird also eine besondere sprachliche Struktur (Wenn-dann-Format) benutzt. Mit dieser sprachlichen Struktur werden andere kognitive Prozesse ausgelöst als bei einer üblichen Zielformulierung. Es macht einen Unterschied, ob das eigene anvisierte Ziel als Wenn-dann-Plan formuliert ist («Wenn ich in die Klasse komme, dann gehe ich direkt zu meinem Platz») oder es als einfache Zielintention («Ich gehe in der Klasse an meinen Platz»). Nach der Festlegung und der gemeinsamen Formulierung des Zieles mit dem Kind wird in regelmässigen Abständen überprüft, ob das Ziel erreicht wurde. Zeigt das Kind das gewünschte Verhalten, kann dies gewürdigt und gegebenenfalls ein neues Ziel avisiert werden. Wenn-dann-Pläne können mit Kindern und Jugendlichen jeden Alters durchgeführt werden; sie motivieren und sind individuell (weil jedes Kind ein anderes Ziel mit der Lehrperson festlegt). Sie sind eine wertvolle Ressource, um selbstreguliertes Verhalten zu erlernen. Über Selbstregulation zu verfügen, ist sowohl innerhalb der Schule als auch ausserhalb der Schule von Vorteil und hilft dabei, impulsives Verhalten zu unterbinden. Letztlich ist dies auch für ein erfolgreiches *Classroom Management* förderlich, denn auch hyperaktive, impulsive und unaufmerksame Kinder können mit einer verbesserten Selbstregulation besser ins Unterrichtsgeschehen einbezogen werden (Gawrilow et al., 2013).

In der *Fremdwahrnehmung* begehen alle Menschen Denkfehler. Sie über- oder unterschätzen gewisse Eigenschaften von Menschen, um wiederum andere gar nicht zu bemerken. Vorurteile sind ein Beispiel einer solchen Verzerrung.

Wenn Kinder merken, dass andere Kinder für gewisse Eigenschaften gelobt werden (vgl. dazu Abschnitt zum operanten Konditionieren), kann dies dazu führen, dass sie die Eigenschaften der anderen nicht mehr hinterfragen («Ist der andere wirklich ein kleiner Chaot, ein Mathegenie usw.?»). Vielmehr werden die Beurteilungen von anderen aufgeschnappt und verfestigt. Bei positiven Eigenschaften mag das nicht schädlich sein, bei als negativ bewerteten hingegen schon. So hat ein «kleiner Chaot» kaum die Möglichkeit, sich von seiner ordentlichen Seite zu zeigen – sie würde gar nicht mehr bemerkt werden, also muss er es erst gar nicht probieren. Eine weitere wichtige Strategie für Lehrpersonen ist es darum, ihre eigene Wahrnehmung zu überprüfen. Kinder, die häufig den Unterricht stören, können schnell in die Schublade «Störer» rutschen, was der Beziehung zwischen Lehrkraft und Kind abträglich ist. Vielmehr sollte die Lehrkraft sich häufig hinterfragen: Wie sehe ich das Kind? Welche Meinung habe ich über das Kind? Welche negativen Emotionen kommen hoch, wenn ich an es denke? Ein Schlüssel ist hier, erwünschtes Verhalten zu verstärken. Wenn ich damit rechne, dass auch dieses Kind warten kann, bis es an der Reihe ist, fällt es mir eher auf, wenn es einmal tatsächlich wartet, als wenn ich jeweils das Hineinreden bewerte.

Problemlösekompetenz: Hierbei geht es darum, Konsequenzen von eigenen Handlungen zu antizipieren und zu evaluieren. Dazu bespricht die Lehrperson konkrete herausfordernde Situationen mit den Kindern und Jugendlichen. Es werden Handlungen analysiert, Stimuli aufgedeckt und Handlungsalternativen entworfen. Dabei geht es nicht darum, dem Kind zu sagen, was richtig oder falsch ist, sondern seine Selbstreflexion und die Fähigkeit zum kritischen Denken anzuregen. Gemeinsam wird nach konstruktiven Lösungen gesucht, die das eigene Wohlbefinden, aber auch das der anderen im Blick haben. Methner et al. (2017) beschreiben die Arbeit mit Videofeedback als effektive Form der Reflexionsförderung sowie der Förderung der emotionalen Kompetenz von Jugendlichen. Hierbei wird der Unterricht gefilmt und später werden ausgewählte Situationen mit den Jugendlichen mittels eines Gesprächsleitfadens diskutiert. Im Zentrum stehen dabei positive Verhaltensweisen, die als Stärken und Ressourcen benannt werden. Die Reflexion zielt darauf ab, zu benennen, in welchen Gelegenheiten die gezeigten Stärken sinnvoll eingesetzt werden können. Ausserdem erfragt die Lehrperson Gedanken und Emotionen in der beobachteten Situation. Durch die Verbalisierung der Emotionen werden diese erneut erlebt, greifbar und damit auch veränderbar.

Beziehungsfertigkeiten: Die Beziehungskompetenz der Lehrperson ist entscheidend für den Lernerfolg der Schüler:innen: Hattie et al. (2013) fanden in ihrer Studie heraus, dass eine vertrauensvolle Beziehung einen grösseren Ein-

fluss auf den Lernerfolg hat als «harte» Faktoren wie beispielsweise die Wahl der Lernmethoden oder die Klassengrösse. Auch in der Psychotherapie ist für den Therapieerfolg die Beziehungsqualität zur therapeutischen Fachperson viel ausschlaggebender als die angewandte Methode. Hechler (2018) benennt fünf emotionale und soziale Kompetenzen, die eine Lehrperson als Basis für eine funktionierende Beziehungsgestaltung zum Kind mitbringen sollte:

- Eine gute Lehrperson zeigt Präsenz und Akzeptanz für die Kinder. Sie ist fähig, mit ihnen in Kontakt zu treten. Dazu gehört, dass Lehrpersonen nonverbale Signale der Kinder wahr- und aufnehmen und auf diese adäquat reagieren können.
- Die Lehrperson nimmt die Gefühle der Kinder wahr und spiegelt sie. Dies impliziert auch ein emotionales Einlassen und Empathie bis zu einem gewissen Grad.
- Die Lehrperson ist eine verlässliche und fürsorgliche Konstante und hat grundsätzlich Sympathie für ihre Schüler:innen. Der Kontakt zu den Kindern wird auch in dynamischen Zeiten und schwierigen Situationen aufrechterhalten.
- Die Lehrperson anerkennt das Kind, sie mutet dem Kind in einem gewissen Rahmen etwas zu.
- Die Lehrperson begegnet den Kindern und deren persönlichen Entwicklung mit Gelassenheit und Humor.

Wirksamkeit lerntheoretischer und kognitionspsychologischer Ansätze

Im Bereich externalisierenden Verhaltens gibt es eine breite Evidenz für die Wirksamkeit lerntheoretischer Massnahmen. Riise et al. (2021) kamen in einem Review von 51 Studien zur Auswirkung schulbasierter Verhaltensprogramme zu dem Schluss, dass Aufmerksamkeits- und Hyperaktivitätsprobleme in bis zu 38 Prozent der Fälle reduziert werden konnten. Bei Verhaltensproblemen waren es sogar bis zu 48 Prozent. Dies wird im Schulalltag als allgemeine Beruhigung der Stimmung und Dynamik in der Klasse wahrgenommen und ist somit eine Erleichterung. Auch in Bezug auf aggressive und verweigernde Verhaltensweisen gibt es signifikante Effekte. Jedoch sind diese nur sehr klein und treten nur auf, wenn ein Programm genau nach Anleitung umgesetzt wird (Waschbusch et al., 2019).

In Bezug auf internalisierendes Verhalten untersuchten Essau et al. (2012) die Wirksamkeit eines curricularen kognitionspsychologischen SEL-Programmes in der universellen Umsetzung in der Primarschule: Das Programm hat signifikant dazu beigetragen, Angst und Depression vorzubeugen. Die Metaanalyse über 137 Studien von Caldwell et al. (2019) kommt zu dem Schluss, dass Ängsten durch lerntheoretische Massnahmen zu einem kleinen Teil vorgebeugt werden kann.

Die konzepttreue Implementation lerntheoretischer und kognitionspsychologischer Massnahmen ist zwar sehr anspruchsvoll, jedoch von zentraler Bedeutung für deren Wirksamkeit. Gleichzeitig sind lerntheoretische und kognitionspsychologische Massnahmen die Schlüsselkomponenten fast aller effektiven Programme, die in Schulen durchgeführt werden können; seien es Interventionen, die sich auf die Schüler:innen beziehen oder solche, die sich an die Lehrperson und die Lernumgebung richten.

Literatur

- Bandura, A. (1976). *Lernen am Modell*. Klett.
- Barrish, H. H., Saunders, M. & Wolf, M. (1969). Good behavior game. Effects of individual contingencies for group consequences on disruptive behavior in a classroom. *Journal of Applied Behavior Analysis*, 2, 119–124.
- Bowman-Perrott, L., Burke, M., Zaini, S., Zhang, N. & Vannest, K. (2015). Promoting Positive Behavior Using the Good Behavior Game: A Meta-Analysis of Single-Case Research. *Journal of Positive Behavior Interventions*, 18, 1–11. <http://dx.doi.org/10.1177/1098300715592355>
- Caldwell, D. M., Davies, S. R., Hetrick, S. E., Palmer, J. C., Caro, P., López-López, J. A., Gunnell, D., Kidger, J., Thomas, J., French, C., Stockings, E., Campbell, R. & Welton, N. J. (2019). School-based interventions to prevent anxiety and depression in children and young people: a systematic review and network meta-analysis. *The lancet. Psychiatry*, 6 (12), 1011–1020. [https://doi.org/10.1016/S2215-0366\(19\)30403-1](https://doi.org/10.1016/S2215-0366(19)30403-1)
- Durlak, J. A., Weissberg, R. P., Dymnicki, A. B., Taylor, R. D. & Schellinger, K. B. (2011). The Impact of Enhancing Students' Social and Emotional Learning: A Meta-Analysis of School-Based Universal Interventions. *Child Development*, 82 (1), 405–432. <https://doi.org/10.1111/j.1467-8624.2010.01564.x>
- Dweck, C. (2009). *Selbstbild. Wie unser Denken Erfolge und Niederlagen bewirkt*. Piper.
- Essau, C., Conradt, J., Sasagawa, S. & Ollendick, T. (2012). Prevention of Anxiety Symptoms in Children: Results From a Universal School-Based Trial. *Behavior Therapy*, 43, 450–464.
- Flower, A., McKenna, J. W., Bunuan, R. L., Muething, C. S. & Ramon Vega, J. (2014). Effects of the Good Behavior Game on Challenging Behaviors in School Settings. *Review of Educational Research*, 84 (4), 546–571. <http://dx.doi.org/10.3102/0034654314536781>
- Gawrilow, C., Guderjahn, L. & Gold, A. (2013). *Störungsfreier Unterricht trotz ADHS. Mit Schülern Selbstregulation trainieren – ein Lehrermanual*. Reinhardt.

- Gawrilow, C., Schmitt, K. & Rauch, W. (2011). Kognitive Kontrolle und Selbstregulation bei Kindern mit ADHS. *Kindheit und Entwicklung*, 20 (1), 41–48.
- Hagen, T., Hennemann, T., Hillenbrand, C., Rietz, C. & Hövel, D. C. (2020). TEACH-WELL. Psychische Gesundheit und Wohlbefinden im Klassenraum durch das Good Behavior Game. *Emotionale und Soziale Entwicklung (ESE) in der Pädagogik der Erziehungshilfe*, 2, 160–171.
- Hagen, T., Nitz, J., Brack, F., Hövel, D. C. & Hennemann, T. (2023). Effekte des Good Behavior Game bei Grundschüler_innen mit externalisierenden Verhaltensproblemen. *Lernen und Lernstörungen*, 12 (4), 215–228. <https://doi.org/10.1024/2235-0977/a000410>
- Hartke, B. & Urban, R. (2020). *Schwierige Schüler – 49 Handlungsmöglichkeiten bei Verhaltensauffälligkeiten*. Persen.
- Hattie, J., Beywl, W. & Zierer, K. (2013). *Lernen sichtbar machen*. Schneider.
- Hechler, O. (2018). *Fördern lernen. Feinfühlig Unterrichten. Lehrerpersönlichkeit – Beziehungsgestaltung – Lernerfolg*. Kohlhammer.
- Hintz, A. M., Krull, J., Paal, M., Schirmer, R., Boon, R. T. & Burke, M. D. (2014). «Du wurdest bei einer guten Tat beobachtet». Förderung positiven Verhaltens durch Tootling. *Zeitschrift für Heilpädagogik*, 12, 440–453.
- Huber, C. (2019). Ein integriertes Rahmenmodell zur Förderung sozialer Integration im inklusiven Unterricht. Sozialpsychologische Grundlagen, empirische Befunde und schulpraktische Ableitungen. *Vierteljahresschrift für Heilpädagogik und ihre Nachbargebiete*, 88, 27–43. <http://dx.doi.org/10.2378/vhn2019.art06d>
- Kanfer, F., & Saslow, G. (1965). Behavioral analysis. *Archives of General Psychiatry*, 12, 529–538. <https://psycnet.apa.org/doi/10.1001/archpsyc.1965.01720360001001>
- Leflot, G., van Lier, P., Onghena, P. & Colpin, H. (2010). The Role of Teacher Behavior Management in the Development of Disruptive Behaviors: An Intervention Study with the Good Behavior Game. *Abnorm Child Psychology*, 38, 869–882. <https://doi.org/10.1007/s10802-010-9411-4>
- Methner, A., Popp, K. & Seebach, B. (2017). *Verhaltensprobleme in der Sekundarstufe. Unterricht – Förderung – Intervention*. Kohlhammer.
- Pawlov, I. P. (1927). *Conditioned reflexes: an investigation of the physiological activity of the cerebral cortex*. Oxford University Press.
- Riise, E. N., Wergeland, G. J. H., Njardvik, U. & Öst, L.-G. (2021). Cognitive behavior therapy for externalizing disorders in children and adolescents in routine clinical care: A systematic review and meta-analysis. *Clinical Psychology Review*, 83, Article 101954. <https://psycnet.apa.org/doi/10.1016/j.cpr.2020.101954>

- Skinner, B. F. (1968). *The Technology of Teaching*. Appleton-Century-Crofts.
- Ulich, D. & Bösel, R. M. (2005). *Einführung in die Psychologie. Grundriss der Psychologie. Band 2*. Kohlhammer Urban Taschenbücher.
- Waschbusch, D., Breaux, R. & Babinski, D. (2019). School-based interventions for aggression and defiance in youth: a framework for evidence-based practice. *School Mental Health*, 11, 92–105. <https://doi.org/10.1007/s12310-018-9269-0>