



# 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>

## 1.1 Sozio-emotionales Lernen (SEL) für inklusive Bildung

Dennis C. Hövel

Aktuelle Curricula im deutschsprachigen Raum definieren neben akademisch-fachlichen Fertigkeiten auch sozio-emotionale Kompetenzen als primäres Bildungsziel. Seit der Einführung des Lehrplans 21 (lehrplan21.ch) in 21 deutschsprachigen Kantonen der Schweiz sowie im Fürstentum Lichtenstein sind unter dem Stichwort «Überfachliche Kompetenzen» sozio-emotionale Fertigkeiten als explizite Ziele der Schule festgeschrieben. Die EDK (2007, Art. 3,3) formuliert zudem den Auftrag der obligatorischen Schule,

Schülerinnen und Schüler [...] in ihrer Entwicklung zu eigenständigen Persönlichkeiten, beim Erwerb sozialer Kompetenzen sowie auf dem Weg zu verantwortungsvollem Handeln gegenüber Mitmenschen und Umwelt [zu] unterstützen.

Als notwendige Voraussetzung für ein selbstbestimmtes Leben und die aktive Teilhabe in möglichst allen gesellschaftlichen Bereichen hebt auch die *Kultusministerkonferenz* Deutschlands in ihrer Empfehlung zur inklusiven Bildung in Schulen (KMK, 2011) einen Bildungs- und Erziehungsauftrag hervor, damit sich die Persönlichkeit aller Schüler:innen optimal entfalten kann. In allen Fachlehrplänen der einzelnen Bundesländer und Schulformen finden sich sozio-emotionale Kompetenzen als Unterrichtsgegenstände und Ziele.

Aus empirischer Perspektive ist diese Verschränkung von fachlichem und überfachlichem Lernen beziehungsweise die gleichmässige Unterrichtung und Förderung akademischer sowie sozio-emotionaler Kompetenzen nicht nur begrüssenswert, sondern auch durch Studien gestützt. Mähler et al. (2017) beschäftigen sich im Rahmen eines Themenschwerpunkts der *Fachzeitschrift Kindheit und Entwicklung* mit den Wechselwirkungen zwischen kognitiven und sozio-emotionalen Kompetenzen, Schulerfolg und Wohlbefinden. Sie geben einen Überblick zu Studien, die den Einfluss sozio-emotionaler Fertigkeiten sowohl auf das Wohlbefinden als auch auf den Schulerfolg belegen. Ebenso zeigen sie eine Wechselwirkung von Schulerfolg und Wohlbefinden beziehungsweise sozio-emotionaler Adaption auf. Bei Kindern mit schlechten Schulleistungen zeigt sich zum Beispiel häufig ein niedriges Selbstkonzept, das wiederum zu noch schlechteren Schulleistungen führt. In einer achtjährigen Längsschnittstudie untersuchten Józsa et al. (2022) 220 Kinder vom Kindergarten bis zur sechsten Klasse. Auch unter Kontrolle des sozioökonomischen Status belegt die Studie einen signifikanten Zusammenhang zwischen motorischen, sozio-emotionalen und akademischen Fertigkeiten: Kinder mit ausgeprägteren motorischen sowie sozio-emotionalen Kompetenzen zeigen bes-

sere Ergebnisse in standardisierten Lese- und Mathematiktests und haben bessere Schulnoten. In ihrer Metaanalyse werten Offer-Boljahn et al. (2022) 94 Studien zu Einflussfaktoren auf die Lernentwicklung aus. Exekutive Funktionen<sup>1</sup>, die als Teilbereich sozio-emotionaler Fertigkeiten angesehen werden können, beeinflussen signifikant die Entwicklung von Lese- und Rechenfähigkeiten und des Lernverhaltens. Das Lernverhalten hängt zudem stark mit diversen sozialen Fähigkeiten – unter anderem aus dem Bereich des Selbstmanagements – zusammen (ebd.).

Ein Ansatzpunkt, um eine positive Entwicklung von Schüler:innen im Sinne der eingangs skizzierten Bildungsziele anzustossen und gleichzeitig Lehrpersonen bei der Stressreduktion zu unterstützen, ist unter anderem das Konzept des *Sozio-emotionalen Lernens* (SEL).

### **Gegenstandbestimmung**

Sozio-emotionale Kompetenz ist nach Elias et al. (1994) die Fähigkeit einer Person, Kognition, Affekt und Verhalten so zu koordinieren, dass sie sich an verschiedene Kulturen und Kontexte anpassen, spezifische Aufgaben erfüllen und positive Entwicklungsergebnisse erzielen kann. In der Literatur finden sich viele Modelle sozio-emotionaler Kompetenz (u. a. Hövel, 2014). International ist das Rahmenmodell des *Collaborative for Academic, Social and Emotional Learning* (CASEL<sup>2</sup>) am weitesten verbreitet. Unter sozio-emotionalem Lernen (SEL) versteht man Massnahmen, die die Förderung von fünf miteinander verbundenen Gruppen von kognitiven, affektiven und Verhaltenskompetenzen adressieren, wie in Abbildung 1 zu sehen.

<sup>1</sup> Exekutive Funktionen sind jene Fähigkeiten eines Menschen, die das eigene Denken und Handeln steuern, aber auch die eigenen Emotionen regulieren.

<sup>2</sup> CASEL (<https://casel.org/>) ist ein Netzwerk von verschiedenen Personen aus Wissenschaft, Pädagogik sowie aus NGOs, die sich für die Rechte von Kindern und Jugendlichen einsetzen.

Abbildung 1: Sozio-emotionales Kompetenzmodell



CASEL definiert jeweils fünf hierarchisch aufeinander bezogene Bereiche, das heisst, der vorherige ist Voraussetzung für die folgenden:

1. *Selbstwahrnehmung*: Fähigkeit, die eigenen Emotionen, Gedanken und Werte wahrzunehmen und zu verstehen, wie sie das Verhalten in verschiedenen Kontexten beeinflussen
2. *Selbstregulation*: Fähigkeit, die eigenen Emotionen, Gedanken und Verhaltensweisen in verschiedenen Situationen effektiv zu steuern und Ziele und Bestrebungen zu erreichen
3. *Fremdwahrnehmung*: Fähigkeit, die Perspektiven anderer zu verstehen und sich in sie einzufühlen, einschliesslich Menschen mit unterschiedlichen Hintergründen, Kulturen und Kontexten
4. *Problemlösefertigkeit*: Fähigkeit, in verschiedenen Situationen fürsorgliche und konstruktive Entscheidungen über persönliches Verhalten und soziale Interaktionen zu treffen
5. *Beziehungsfertigkeit*: Fähigkeit, gesunde und unterstützende Beziehungen aufzubauen und aufrechtzuerhalten sowie Situationen mit unterschiedlichen Einzelpersonen und Gruppen effektiv zu navigieren

In diesen fünf Bereichen finden sich über 40 einzelne Fertigkeiten, die in Tabelle 1 zusammengefasst sind.

*Tabelle 1: Sozio-emotionale Fertigkeiten in Anlehnung an das CASEL-Framework (CASEL, o. J.)*

Bereiche	Fertigkeiten
<b>Selbstwahrnehmung</b> ( <i>self-awareness</i> )	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Erkennen eigener Emotionen</li> <li>• Selbstkonzept (akademisch und sozial)</li> <li>• Selbstwirksamkeit</li> <li>• Erkennen von eigenen Vorurteilen</li> </ul>
<b>Selbstregulation</b> ( <i>self-management</i> )	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Impulskontrolle</li> <li>• Emotionsregulation</li> <li>• Selbstmotivation</li> <li>• persönliche und kollektive Ziele setzen</li> </ul>
<b>Fremdwahrnehmung</b> ( <i>social awareness</i> )	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Perspektivenübernahme</li> <li>• Entschlüsselung sozialer Situationen</li> <li>• Empathie</li> <li>• Wertschätzung von Diversität</li> </ul>
<b>Problemlösekompetenz</b> ( <i>responsible decision making</i> )	<ul style="list-style-type: none"> <li>• persönliche und soziale Problemlösung</li> <li>• daten- und faktenbasierte Urteilsbildung</li> <li>• ethische Verantwortung</li> <li>• Reflektion und Evaluation der eigenen Rolle und des eigenen Handelns</li> </ul>
<b>Beziehungsfertigkeit</b> ( <i>relationship skills</i> )	<ul style="list-style-type: none"> <li>• soziales Engagement</li> <li>• effektive Kommunikation</li> <li>• kooperatives Problemlösen und Teamwork</li> <li>• Entwicklung positiver Beziehungen</li> </ul>

Eine Kompetenz ist nach Weinert (2001, S. 27)

die bei Individuen verfügbaren oder durch sie erlernbaren kognitiven Fähigkeiten und Fertigkeiten, um bestimmte Probleme zu lösen, sowie die damit verbundenen motivationalen, volitionalen und sozialen Bereitschaften und Fähigkeiten, um die Problemlösungen in variablen Situationen erfolgreich und verantwortungsvoll nutzen zu können.

Das Zusammenspiel aller fünf Bereiche auf allen drei Ebenen, kognitiv, affektiv und aktional, kann entlang dieser Definition als Kompetenz bezeichnet werden. Die Differenzierung aller Fertigkeiten in eine aktionale, affektive und kognitive Komponente bringt für die pädagogische Praxis einen bedeutsamen Vorteil für die Planung von Unterricht und Förderung. Nimmt man zum Beispiel das überfachliche Ziel des Lehrplans 21 «eigene Gefühle wahrnehmen und situationsangemessen ausdrücken», lässt sich dieses in mehre Teilziele untergliedern und für

den Lehrprozess zugänglich machen. Das Beispiel setzt sich zusammen aus Wissen über Emotionen und soziale Kontexte (Kognition), einer adaptiven Fähigkeit zur Emotionsregulation (Affekt) und der Umsetzung in einer konkreten sozialen Interaktion (Aktion).

Reicher (2010) unterscheidet vier Bereiche, mit denen SEL in der Praxis umgesetzt werden kann:

- durch die Schaffung einer sicheren Lernumgebung, die von Verlässlichkeit und respektvollen Beziehungen geprägt ist (z. B. gute Klassenführung und Lernunterstützung),
- durch curriculare SEL-Programme,
- durch die Verzahnung von SEL mit fachlichem Lernen (z. B. die Förderung von Selbstmanagement im Rahmen einer Unterrichtsreihe zur Mathematik) sowie
- Lehr- und Lernformen, die gesellschaftliches Engagement mit fachlichem Lernen verbinden (z. B. Projektarbeiten).

Mit Verweis auf Huber (2019), der anmerkt, dass für eine sinnvolle Förderung sozio-emotionaler Kompetenzen eine Diagnostik sowohl der individuellen Bedarfe als auch der Bedarfe der Lerngruppe erforderlich ist, kann der Aufzählung von Reicher (2010) die Diagnostik sozio-emotionaler Kompetenz als fünfter Bereich der Umsetzung von SEL hinzugefügt werden.

Um zu verdeutlichen, wie die konkrete Umsetzung von SEL aussehen kann, kann eine Fallvignette aus Kapitel III herangezogen werden:

Laras Selbstwahrnehmung ist ungenügend entwickelt. Um den entsprechenden Bedarf zu bestimmen, ist zu prüfen, ob dieser im kognitiven Bereich (wie dem Wissen über Gefühle), im affektiven (wie dem sozialen Selbstkonzept) und / oder im aktionalen Bereich (wie dem Sprechen über Emotionen) besteht. Ein möglicher kognitiver Anteil liesse sich am besten mittels curricularen SEL fördern, der affektive vorrangig durch das Verhalten (Klassenführung und Lehrunterstützung) seitens der Lehrperson, insbesondere durch deren Feedbackverhalten und im aktionalen Anteil bedarf es in erster Linie der Verzahnung von SEL mit fachlichem Lernen.

## **Forschungsstand zum sozio-emotionalen Lernen (SEL)**

Zur Umsetzung von SEL existiert international eine breite Evidenz<sup>3</sup> zu positiven Befunden sowohl für Schüler:innen als auch für Lehrpersonen. Durlak et al. (2011) werten in ihrer Metaanalyse 213 Studien zu universellen<sup>4</sup> SEL-Massnahmen aus, welche in Schulen mit Kindern und Jugendlichen umgesetzt wurden, bei denen noch keine Verhaltens- oder Lernschwierigkeiten festgestellt wurden. Die Arbeit belegt einen positiven Effekt von SEL auf die schulischen Leistungen, das prosoziale Verhalten und das sozio-emotionale Wissen. Eine Untersuchung von Farmer und Adams (2021) belegt, dass Schüler:innen, die von Lehrpersonen als auffällig in ihrem Verhalten beurteilt werden, von SEL-Unterricht profitieren, der in mehrstufige, positiv-verhaltensunterstützende Interventionen eingebettet ist. In der Metaanalyse von Hagarty und Morgan (2020) finden sich zudem einige Belege für die Wirksamkeit von Massnahmen, die auf SEL basieren: Die sozialen Fähigkeiten von Kindern und Jugendlichen mit Lernschwierigkeiten werden verbessert. Die Metaanalyse von Hövel et al. (2019) belegt die Vorteile von SEL für den deutschsprachigen Raum; sowohl für Schüler:innen ohne Probleme als auch für Kinder und Jugendliche unter Risikobedingungen oder mit bereits bestehenden Schulschwierigkeiten. In ihrer Langzeitstudie mit randomisiertem Experimental-Kontrollgruppendesign<sup>5</sup> mit 1634 Kinder und Jugendlichen untersuchten McCormick et al. (2019) die Auswirkungen von SEL über einen Zeitraum von fünf Jahren. Die Autorengruppe belegt einen signifikanten Effekt von SEL auf die Notwendigkeit einer Zuweisung sonderpädagogischen Förderbedarfs; das heisst, die Schüler:innen, die an SEL teilgenommen haben, wiesen später weniger häufig einen sonderpädagogischen Förderbedarf auf.

Für die Lehrpersonen kann SEL ein wichtiger Baustein sein, um gesund zu bleiben und sich als selbstwirksam zu erleben. Eine Studie von Friedman-Krauss et al. (2014) hat die Beziehung untersucht zwischen der Wahrnehmung von Verhaltensproblemen bei Schüler:innen durch Lehrkräfte und dem von diesen erlebten Arbeitsstress. Die Ergebnisse belegen, dass eine vermehrte Wahrnehmung von Verhaltensproblemen mit einem höheren Grad an Stress am Arbeitsplatz verbunden ist. Demgegenüber zeigt sich auch, dass das Wissen und die Anwendungskompetenz im Bereich SEL dazu beitragen, die Stressbelastung von Lehrpersonen zu reduzieren und ihre Selbstwirksamkeit zu stärken.

<sup>3</sup> Für eine weiterführende Auseinandersetzung mit dem Thema Evidenz in der (Sonder-)Pädagogik siehe u. a. Hillenbrand (2015).

<sup>4</sup> zur Klassifikation von pädagogischen Massnahmen siehe Kapitel 1.2

<sup>5</sup> zur Vertiefung im Bereich Forschungsdesign siehe Hillenbrand (2015)

Beaman (2020) zeigt mit Blick auf das System, dass das Wissen über SEL Lehrpersonen unterstützt, sicherer mit herausforderndem Verhalten umzugehen und dass eine Notwendigkeit für alle Lehrkräfte besteht, eine Ausbildung im Bereich SEL zu erhalten. In ihrer randomisierten Kontrollgruppenstudie mit 350 Lehrpersonen konnten Domitrovich et al. (2016) zeigen, dass sich eine schulbasierte und präventiv ausgerichtete Umsetzung von SEL positiv auf die Überzeugungen und Wahrnehmungen der Lehrpersonen auswirken kann. SEL hat zudem das ökonomische Potenzial, Gesundheitskosten zu reduzieren, wie Turner et al. (2019) in einer randomisierten Kontrollgruppenstudie mit 5218 Schülerinnen und Schülern aus 45 Schulen belegten.

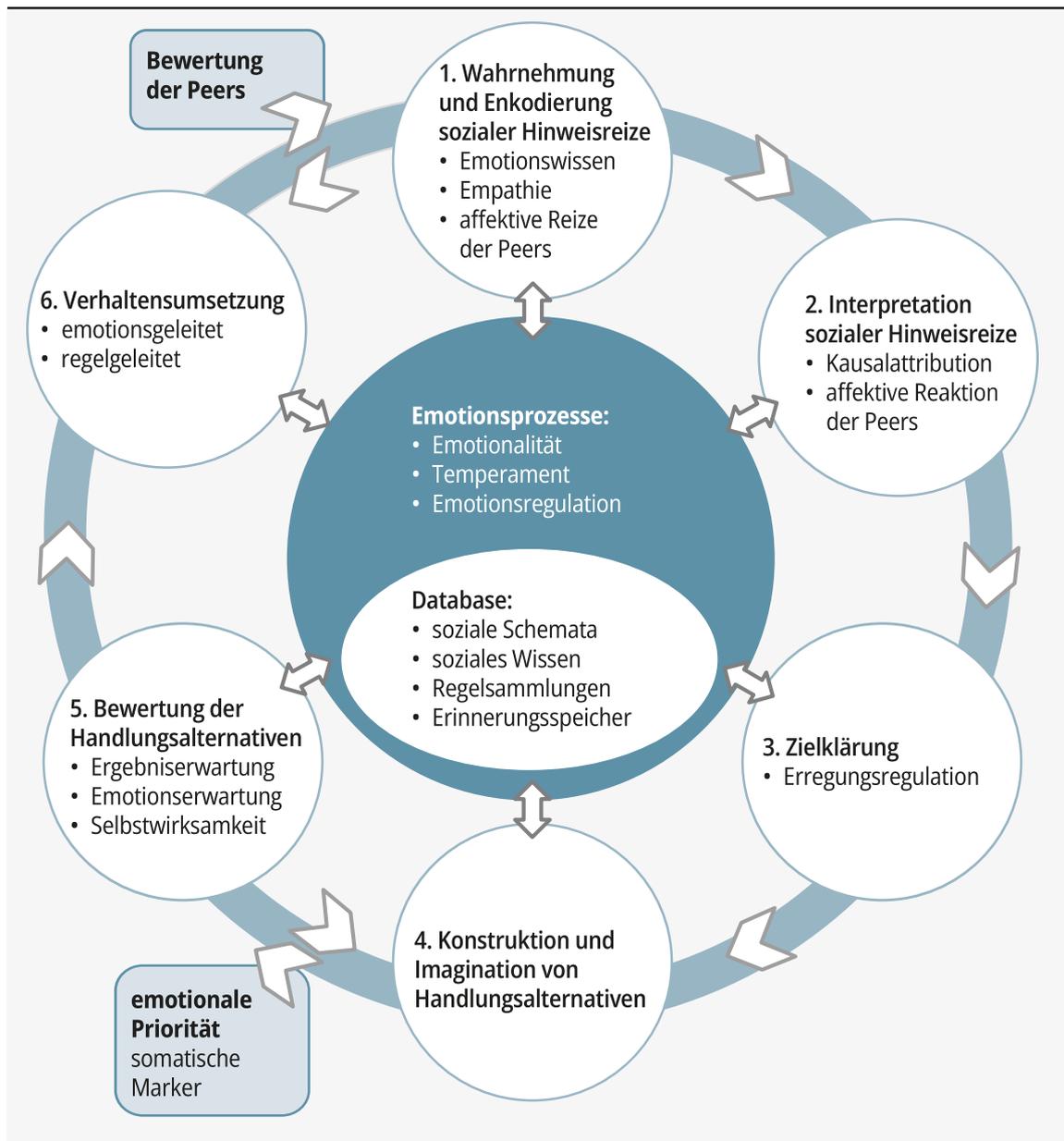
### **Sequenzierung von SEL anhand des SKI-Modells**

Für die praktische Umsetzung von SEL ist das von Durlak et al. (2011) eingeführte SAFE-Akronym entscheidend. Erfolgreiche pädagogische Massnahmen sind demzufolge ...

- ... sequenziert (*sequenced*): Sie nutzen ein zusammenhängendes und koordiniertes Bündel von Aktivitäten, um sozio-emotionale Fertigkeiten zu fördern.
- ... aktionsorientiert (*active*): Sie greifen auf aktive Lernformen zurück, um Kinder und Jugendliche beim Erlernen und Einüben neuer Fähigkeiten zu unterstützen.
- ... spezifisch (*focused*): Sie widmen sich mindestens einem der fünf Bereiche sozialer Fertigkeiten.
- ... explizit (*explicit*): Sie zielen eher auf spezifische SEL-Fertigkeiten ab als auf eine positive Entwicklung im Allgemeinen.

Zur Aufbereitung von SEL entlang des SAFE-Akronyms hat sich das erweiterte Modell der *sozial-kognitiven Informationsverarbeitung* (SKI; Crick & Dodge, 1994; Lemerise & Arsenio, 2000) als hilfreich erwiesen, um sozio-emotionale Fertigkeiten sowohl für Schüler:innen als auch für Lehrpersonen, weitere Fachkräfte und Eltern handhabbar zu machen. Denn das SKI-Modell (Crick & Dodge, 1994) sequenziert die einzelnen Schritte sozialer Interaktion von der Wahrnehmung über die Interpretation bis hin zur Handlungskonstruktion und -umsetzung. In einer konzeptuellen Weiterentwicklung dieses Modells betonen Lemerise und Arsenio (2000) den Einfluss der Emotionen auf den sechs Phasen umfassenden Prozess der sozial-kognitiven Informationsverarbeitung (vgl. Abb. 2). Die Gültigkeit des Modells wurde in einer Vielzahl von Studien bestätigt (u. a. Arsenio, 2010).

Abbildung 2: SKI-Modell nach Lemerise und Arsenio (2000, zit. nach Hövel, 2014, S. 76)



Für die sozial kompetente Bewältigung, das heisst, um in einer sozialen Interaktion in der Lage zu sein, sowohl die eigenen Ziele zu erreichen als auch die soziale Akzeptanz zu wahren, braucht es nicht nur ein grosses Spektrum an sozio-emotionalem Wissen, sondern auch an affektiven und aktionalen Kompetenzen.

An Modellen, Konzepten und Befunden im Bereich SEL mangelt es also nicht. Schwieriger erweist sich hingegen die Nutzung des vorhandenen Wissens in der pädagogischen Praxis. Auch Grumm et al. (2013) sehen die Herausforderung einer bislang geringen Kenntnis von und über SEL in der Schulpraxis. Dieses Buch möchte einen Beitrag leisten, diese Lücke zu schliessen.

## Literatur

- Arsenio, W. (2010). Social information processing, aggression, and emotions: Conceptual and methodological contributions of the special section articles. *Journal of Abnormal Child Psychology*, 38 (5), 627–632. <https://doi.org/10.1007/s10802-010-9408-z>
- Beaman, G. (2020). Teacher social and emotional competence in the middle school setting when working with students who present with emotional distress and unhealthy coping skills. *Dissertation Abstracts International Section A: Humanities and Social Sciences*, 81 (10–A).
- Crick, N. & Dodge, K. (1994). A Review and Reformulation of Social Information-Processing Mechanisms in Children's Social Adjustment. *Psychological Bulletin*, 115, 74–101. <https://doi.org/10.1037/0033-2909.115.1.74>
- Domitrovich, C. E., Bradshaw, C. P., Berg, J. K., Pas, E. T., Becker, K. D., Musci, R., Embry, D. D. & Jalongo, N. (2016). How Do School-Based Prevention Programs Impact Teachers? Findings from a Randomized Trial of an Integrated Classroom Management and Social-Emotional Program. *Prevention Science: The Official Journal of the Society for Prevention Research*, 17 (3), 325–337. <https://doi.org/10.1007/s11121-015-0618-z>
- 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>
- EDK (2007). *Interkantonale Vereinbarung über die Harmonisierung der obligatorischen Schule (HarmoS-Konkordat)*. [https://edudoc.ch/record/30023/files/Beschluss\\_d.pdf](https://edudoc.ch/record/30023/files/Beschluss_d.pdf)
- Elias, M. J., Weissberg, R. P., Zins, J. E., Kendall, P. C., Dodge, K. A., Jason, L. A., Rotheram-Borus, M. J., Perry, C. L., Hawkins, J. D. & Gottfredson, C. (1994). The school based promotion of social competence: Theory, practice and policy. In R. Haggerty, L. Sherrod, N. Garmezy & M. Rutter (Eds.), *Stress, risk and resiliency in children and adolescents* (pp. 268–316). Cambridge University Press.
- Farmer, G. L. & Adams, D. (2021). Social-Emotional Competence among Students with Special Needs: Relationship between Foundational and Applied SEL Skills. *American Journal of Educational Research*, 9 (7), 410–416. <https://doi.org/10.12691/education-9-7-3>
- Friedman-Krauss, A. H., Raver, C. C., Neuspiel, J. M. & Kinsel, J. (2014). Child Behavior Problems, Teacher Executive Functions, and Teacher Stress in Head Start Classrooms. *Early Education and Development*, 25 (5), 681–702. <https://doi.org/10.1080/10409289.2013.825190>

- Grumm, M., Hein, S. & Fingerle, M. (2013). Schulische Präventionsprogramme: Eine Onlinebefragung an hessischen Grundschulen zu Nutzung und Beurteilung. *Psychologie in Erziehung und Unterricht*, 60 (2), 81–93. <http://dx.doi.org/10.2378/peu2013.art07d>
- Hagarty, I. & Morgan, G. (2020). Social-emotional learning for children with learning disabilities: a systematic review. *Educational Psychology in Practice*, 36 (1), 208–222. <https://doi.org/10.1080/02667363.2020.1742096>
- Hillenbrand, C. (2015). Evidenzbasierung sonderpädagogischer Praxis: Widerspruch oder Gelingensbedingung? *Zeitschrift für Heilpädagogik*, 66, 312–324.
- Hövel, D. C. (2014). *Adaption und Evaluation des Präventionsprogramms «Lubo aus dem All!» für Kinder mit hohen Risikobelastungen*. Dissertation. Universität Oldenburg. <http://oops.uni-oldenburg.de/1918/>
- Hövel, D. C., Hennemann, T. & Rietz, C. (2019). Meta-Analyse programmatischer präventiver Förderung der emotionalen und sozialen Entwicklung in der Grundschule. *Emotionale und Soziale Entwicklung (ESE) in der Pädagogik der Erziehungshilfe*, 1, 38–55. <https://doi.org/10.25656/01:25182>
- 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 (1), 27–43. <http://dx.doi.org/10.2378/vhn2019.art06d>
- Józsa, K., Amukune, S., Zentai, G. & Barrett, K. C. (2022). School Readiness Test and Intelligence in Preschool as Predictors of Middle School Success: Result of an Eight-Year Longitudinal Study. *Journal of Intelligence*, 10 (3), 1–19. <https://doi.org/10.3390/jintelligence10030066>
- KMK (2011). *Inklusive Bildung von Kindern und Jugendlichen mit Behinderungen in Schulen. Beschluss vom 20.10.2011*. [www.kmk.org/fileadmin/Dateien/veroeffentlichungen\\_beschluesse/2011/2011\\_10\\_20-Inklusive-Bildung.pdf](http://www.kmk.org/fileadmin/Dateien/veroeffentlichungen_beschluesse/2011/2011_10_20-Inklusive-Bildung.pdf)
- Lemerise, E. & Arsenio, W. (2000). An Integrated Model of Emotion Processes and Cognition in Social Information Processing. *Child Development*, 71 (1), 107–118. <https://doi.org/10.1111/1467-8624.00124>
- Mähler, C., Petermann, U. & Greve, W. (2017). Sozial-Emotionale und Kognitive Fertigkeiten als Regulationskompetenzen. *Kindheit und Entwicklung*, 26, 1–6. <https://doi.org/10.1026/0942-5403/a000210>
- McCormick, M. P., Neuhaus, R., Horn, E. P., O'Connor, E. E., White, H. I., Harding, S., Cappella, E. & McClowry, S. (2019). Long-Term Effects of Social–Emotional Learning on Receipt of Special Education and Grade Retention: Evidence From a Randomized Trial of INSIGHTS. *AERA Open*, 5 (3), 1–21. <https://doi.org/10.1177/2332858419867290>

- Offer-Boljahn, H., Hennemann, T. & Hövel, D. (2022). Learning behaviors, executive functions, and social skills. Factors influencing learning development in the transition from kindergarten to elementary school: a meta-analysis. *Journal of Pedagogical Research*, 6 (1), 1–17. <https://doi.org/10.33902/JPR.20221175398>
- Reicher, H. (2010). *Sozial-emotionales Lernen im Kontext inklusiver Pädagogik: Potenziale und Perspektiven*. Grazer Universitätsverlag.
- Turner, A., Sutton, M., Harrison, M., Hennessey, A. & Humphrey, N. (2019). Cost-Effectiveness of a School-Based Social and Emotional Learning Intervention: Evidence from a Cluster-Randomised Controlled Trial of the Promoting Alternative Thinking Strategies Curriculum. *Applied Health Economics and Health Policy*, 18, 271–285. <https://doi.org/10.1007/s40258-019-00498-z>
- Weinert, F. E. (Hrsg.) (2001). *Leistungsmessung in Schulen*. Beltz.