

ESE

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



**Heft 4 (2022)
Soziales Lernen und Bildung**

Bibliografie:

Felix Piegsda und Susanne Jurkowski:
Die Bedeutung sozial-emotionalen Lernens
für die Entwicklung von Kindern und Jugendlichen –
Perspektiven auf unterrichtliche Förderansätze
und Pädagog:innenkompetenzen.
Emotionale und Soziale Entwicklung (ESE), 4 (4), 44-56.
<https://doi.org/10.35468/5950-04>

Gesamtausgabe online unter:

<http://www.es-e-zeitschrift.net>
<https://doi.org/10.35468/5950>

ISSN 2629-0170

**Die Bedeutung sozial-emotionalen Lernens
für die Entwicklung von Kindern und Jugendlichen –
Perspektiven auf unterrichtliche Förderansätze
und Pädagog:innenkompetenzen**

Felix Piegsda und Susanne Jurkowski

Abstract

Die Bedeutung sozial-emotionalen Lernens (SEL) für die Entwicklung von Kindern und Jugendlichen ist seit Jahrzehnten in den Erziehungswissenschaften und der pädagogischen Praxis bekannt. Trotz dieser Kenntnisse gibt es bislang wenige Initiativen mit dem Ziel, SEL systematisch, umfänglich und nachhaltig im Unterricht zu verankern. Vielmehr sind es gerade Defizite und Verzögerungen in der sozial-emotionalen Entwicklung, die für Schüler:innen Selektionskriterien darstellen.

Unter Berücksichtigung der Interdependenzen zwischen SEL und der allgemeinen schulischen Entwicklung beleuchtet dieser Beitrag die Chancen einer ganzheitlichen Implementierung verschiedener Ansätze zur unterrichtlichen Unterstützung von SEL. Anhand aktueller Forschungsliteratur werden Potenziale einer intensiveren Implementierung dargelegt. Im Anschluss wird erörtert, wie SEL in den Unterricht integriert werden kann und welche Voraussetzungen hierfür erfüllt sein sollten. Im Zentrum stehen jene Voraussetzungen, die an Pädagog:innen gestellt werden. Beispielhaft werden die Bedeutung der Einstellungen und der eigenen sozial-emotionalen Fähigkeiten erläutert.

Keywords:

Sozial-emotionales Lernen, Förderansätze, Lehrkräftebildung, Unterricht

1 Einleitung

Kinder und Jugendliche mit Verhaltensauffälligkeiten haben ein erhöhtes Risiko, in mehrfacher Hinsicht stigmatisiert und ausgegrenzt zu werden. So zeigen aktuelle Studien, dass ein zugeschriebener Förderbedarf in der emotional-sozialen Entwicklung (ESE) zu einer geringeren sozialen Akzeptanz bei Mitschüler:innen führt (Krull, Wilbert, & Hennemann, 2018). Im Vergleich zu Mitschüler:innen ohne einen zugewiesenen sonderpädagogischen Förderbedarf fühlen sich die Kinder weniger in die Klassengemeinschaft integriert und weniger von ihrer Lehrperson angenommen (Blumenthal & Blumenthal, 2021). Auch berichten Schüler:innen mit einem zugeschriebenen sonderpädagogischen Förderbedarf ESE über ein geringeres schulisches Selbstkonzept (Crede, Wirthwein, Steinmayr & Bergold, 2019), was bereits auf die Bedeutung der sozial-emotionalen Entwicklung für die Bildungsbiografie verweist. Zahlreiche Untersuchungen belegen einen positiven Zusammenhang zwischen den sozial-emotionalen Fähigkeiten von Schüler:innen und verschiedenen Indikatoren ihrer Schulleistung, wie beispielsweise den Zeugnisnoten oder der Leistung in standardisierten Schulleistungstests (Elias & Haynes, 2008; Oberle, Schonert-Reichl, Hertzman, & Zumbo, 2014). Gleichzeitig deuten Langzeitstudien darauf hin, dass die Förderung sozial-emotionaler Fähigkeiten bei Kindern und Jugendlichen zu positiveren Einstellungen gegenüber der eigenen Person und den Mitmenschen, positiver bewerteten Beziehungen zu anderen Menschen, einem geringer ausgeprägten emotionalen Belastungserleben, weniger Verhaltensproblemen sowie einer höheren Lernmotivation und besseren Schulleistungen führt (Durlak, Weissberg, Dymnickie, Taylor, & Schellinger 2011). Damit kommt im Rahmen eines ressourcenorientierten Paradigmas der Unterstützung der sozial-emotionalen Entwicklung eine zentrale Bedeutung zu. Basierend auf der Darstellung unterschiedlicher Förderansätze und ihrer Integration beschreibt dieser Beitrag, wie SEL im Unterricht und darüber hinaus gefördert werden kann und welche Voraussetzungen dafür gegeben sein müssen. Vorangestellt ist eine Annäherung an den Begriff des sozial-emotionalen Lernens.

2 Begriffsbestimmung sozial-emotionales Lernen

Neben dem Begriff des SEL sollen zu Anfang eine Reihe weiterer Begrifflichkeiten dargestellt werden, deren inhaltliche Abgrenzung nicht immer deutlich erkennbar ist. In der deutschsprachigen Literatur finden sich unter anderem die Begriffe sozial-emotionale Fähigkeiten, sozial-emotionale Kompetenz und Sozialerziehung. Die Abgrenzung soll das Verständnis von SEL präzisieren und eine „Jingle-Jangle Fallacy“ (Jones, McGarrah, & Kahn, 2019, S.137) vermeiden, die durch terminologische Unklarheiten eine Forschungshürde aufbaut. Für die Definition von SEL wird in diesem Artikel auf eine Begriffsbestimmung zurückgegriffen, die durch die *Collaborative for Academic, Social, and Emotional Learning* (CASEL) entwickelt wurde und in der internationalen Forschung weitverbreitet ist (Reicher & Mattischek-Jauk, 2018). CASEL definiert *social emotional learning* als:

„The process through which all young people and adults acquire and apply knowledge, skills, and attitudes to develop healthy identities, manage emotions and achieve personal and collective goals, feel and show empathy to others, establish and maintain supportive relationships, and make responsible and caring decisions“ (CASEL, 2021).

SEL bezieht sich dieser Definition folgend auf die Persönlichkeitsentfaltung des Menschen in Bezug auf den sozialen Bereich und die Beziehungen zu anderen Menschen. Dabei handelt es sich um den Prozess der Persönlichkeitsentfaltung, in dessen Verlauf Menschen Wissen erwerben und Fähigkeiten und Einstellungen ausbilden. Die Definition spezifiziert außerdem Ziele dieses Lern- und Entwicklungsprozesses, indem beispielsweise Emotionsregulation, das Erreichen persönlicher und gemeinschaftlicher Ziele und verantwortungsbewusstes Entscheiden in die Definition aufgenommen werden, und legt damit Normen für die Persönlichkeitsentfaltung fest. Einerseits gewinnt die Definition dadurch an Präzision und kann erste Hinweise auf Förderansätze und –ziele geben, andererseits erscheint Persönlichkeitsentfaltung nicht als unabhängig von gesellschaftlichen Erwartungen und Werten. Hierbei lässt sich ein Zusammenhang mit einem umfassenden normativen Bildungsverständnis erkennen. Dieses beschränkt sich nach beispielsweise Horkheimer oder Klafki nicht nur auf die Auseinandersetzung mit sachbezogenen Lerninhalten, sondern auch auf die individuelle Persönlichkeitsentwicklung und die Entwicklung von Fähigkeiten der Selbstbestimmung, Mitbestimmung und Solidarität und somit von Potenzialen, die einer Partizipation an gesellschaftlichen Veränderungsprozessen dienen können (Koller, 2021). SEL kann daher einen wichtigen Beitrag dazu leisten, Kindern und Jugendlichen die verantwortungsvolle Teilhabe an der Gesellschaft zu ermöglichen (Steins & Haep, 2014).

Für SEL als Lern- und Entwicklungsprozess ist die Interaktion und Kommunikation von zentraler Bedeutung, da diese die Möglichkeit eröffnet, durch Beobachtung und Imitation von Verhalten sowie durch Identifikation mit anderen Menschen oder durch deren Anleitung und Rückmeldung zu lernen (Kiper, 2011). Eine Reihe von Faktoren reguliert die Übernahme von Verhaltensweisen, wie beispielsweise „Aufmerksamkeit und Konzentration, die Fähigkeit zur Beobachtung und zur Reproduktion“ und auch „Formen der Bekräftigung und Sanktionierung von Verhalten, Erfolg oder Misserfolg mit eigenen Verhaltensweisen“ (Kiper, 2011, S.33f.). Die genannten Faktoren verdeutlichen, dass soziale und emotionale Aspekte des Lernens zusammengedacht werden müssen. Neben der Orientierung am Verhalten anderer muss ebenso die Wahrnehmung und Regulation der eigenen Emotionen berücksichtigt werden. Zu SEL gehört daher auch die Entwicklung von Aspekten wie „sich selbst motivieren zu können, seine eigenen Gefühle (an)erkennen und auch die von anderen verstehen zu können“ (Dimitrova & Lüdmann, 2011, S.120).

Aus der Definition von SEL wird als Herangehensweise zu dessen Unterstützung zumeist die Förderung sozial-emotionaler Fähigkeiten abgeleitet (für eine Übersicht siehe Chatterjee Singh & Duraiappah, 2020). Damit wird allerdings lediglich ein Teilaspekt von SEL angesprochen, der sich unserer Einschätzung nach relativ einfach operationalisieren lässt. Zu den sozial-emotionalen Fähigkeiten gehören beispielsweise Selbstaufmerksamkeit, soziale Aufmerksamkeit, Fähigkeiten der Selbstregulation, der Beziehungsgestaltung und der verantwortungsvollen Entscheidungsfindung (CASEL, 2021). Es handelt sich bei den sozial-emotionalen Fähigkeiten um individuelle kognitive, emotionale, motivationale und behaviorale Fähigkeiten, die relativ isoliert voneinander diagnostiziert oder geübt werden können (Kanning, 2003). Über sie wird auch die Verbindung zum Begriff der sozial-emotionalen Kompetenz deutlich. Sozial-emotionale Fähigkeiten bilden die Grundlage, um in Interaktionssituationen ein Gleichgewicht zwischen der Durchsetzung der eigenen Bedürfnisse und Vorstellungen und den Anliegen der sozialen Umwelt herstellen zu können und dadurch langfristig gesehen positive Beziehungen zu anderen Menschen aufbauen und pflegen zu können (Kanning, 2003; Rose-Krasnor, 1997). Dieser Ausgleich zwischen Durchsetzung

und Anpassung wird als sozial-emotionale Kompetenz bezeichnet und ergibt sich aus einem komplexen Zusammenspiel unterschiedlicher sozial-emotionaler Fähigkeiten und ihres auf die Anforderungen der Situation und die Interaktionspartner:innen abgestimmten Einsatzes (Kanning, 2003). Der Handelnde ist gefordert, seine sozial-emotionalen Fähigkeiten situationsspezifisch einzusetzen, um von anderen Menschen als sozial kompetent wahrgenommen zu werden (Kanning, 2003). Während SEL in den Bildungsprozess eingeordnet werden kann, Aspekte der Persönlichkeitsentfaltung umfasst und die gesellschaftliche Teilhabe in den Blick nimmt, fokussiert sozial-emotionale Kompetenz das Handeln in einzelnen situativ bedeutsamen Beziehungs- und Interaktionssituationen und deren Bewertung durch die soziale Umwelt.

Auch in der Forschung wird SEL oftmals über sozial-emotionale Fähigkeiten operationalisiert. Studien zeigen, dass diese in einem positiven Zusammenhang mit dem Bildungs- und Lebensverlauf von Heranwachsenden stehen (Oberle et al., 2014), woraus der Schluss gezogen werden kann, dass sozial-emotionale Fähigkeiten dezidiert geübt werden sollten (Steins & Haep, 2014). Im Umkehrschluss erhöht die Abwesenheit von sozial-emotionalen Lernmöglichkeiten die Gefahr sozialer und ökonomischer Benachteiligungen sowie von Ausgrenzungserfahrungen (Guerra & Bradshaw, 2008; Reicher & Mattischek-Jauk, 2018). Gerade Kinder und Jugendliche mit Verhaltensauffälligkeiten stellen eine Risikogruppe dar, da sie im Allgemeinen weniger positiv erlebte soziale Kontakte pflegen, weniger positive Beziehungserfahrungen machen und als eine mögliche Konsequenz eine verzerrte soziale Informationsverarbeitung entstehen und persistieren kann (Beelmann & Raabe, 2007).

Die Bedeutung sozial-emotionaler Fähigkeiten für eine positive Entwicklung lässt erkennen, dass die Unterstützung von SEL neben der Ausbildung von Fachkompetenzen eine zentrale Aufgabe für Schulen sein sollte, um etwa im Sinne der Chancengerechtigkeit allen Schüler:innen einen fairen Eintritt ins Berufsleben zu ermöglichen (Brohm, 2009). Daraus ergibt sich für Schulen und pädagogisches Personal der Anspruch, dass Unterricht SEL einbezieht. Pädagogisches Handeln mit diesem Ziel kann als Sozialerziehung verstanden werden, ein Begriff, der die Vermittlungsaufgabe der Fachkräfte umschreibt und ihnen damit Verantwortung zuweist (Kiper, 2011). In diesem Zusammenhang geht es jedoch nicht um die Anpassung der Schüler:innen im Sinne einer „Konformität an spezifische Benimmregeln“, sondern um die „Erweiterung des Verhaltensrepertoires von Heranwachsenden (...) im Dienste ihrer Entwicklung“ (Steins & Haep, 2014, S.8).

3 Unterstützung sozial-emotionalen Lernens

Entsprechend des bereits angeführten Bildungsverständnisses kann SEL als Querschnittsaufgabe von Schule und Unterricht verstanden werden. Dieses Kapitel führt verschiedene Möglichkeiten der Verankerung von SEL im Unterricht auf. Neben Programmen zur Förderung sozial-emotionaler Fähigkeiten werden peergestützte Lehr-/Lernformen dargestellt und die Bedeutung von Beziehungen hervorgehoben. Die Auswahl der Ansätze erfolgte zum einen, weil mit ihnen verschiedene Perspektiven angesprochen werden, deren Integration die Komplexität des Interaktionsgeschehens und des sozialen Gefüges in einem Klassenraum berücksichtigt: die sozial-emotionalen Fähigkeiten des Einzelnen, peergestützte Lehr-/Lernformen in der Peer-Gruppe sowie die Beziehungen zwischen Pädagog:innen und Kinder und Jugendlichen. Zum anderen handelt es sich um Förderansätze, für die eine breite empirische Basis vorliegt und über die ein aktueller wissenschaftlicher Diskurs geführt wird. Die unterschiedlichen

Förderansätze können aus unserer Sicht in einem ganzheitlichen Konzept integriert werden, um SEL umfassend und nachhaltig im Unterricht zu implementieren.

Gemeinsam ist den ausgewählten Ansätzen, dass ihre Ziele mit Collie (2020) auf die Selbstbestimmungstheorie von Ryan und Deci (2017) bezogen werden können: durch SEL sollen Kinder und Jugendliche dazu befähigt werden, ihre Bedürfnisse nach Autonomie- und Kompetenzerleben sowie Erleben sozialer Eingebundenheit sozial kompetent im Sinne eines Ausgleichs zwischen eigenen Wünschen und Interessen und denen der sozialen Umwelt erfüllen zu können. Dies erfordert ein soziales Umfeld, das diese Grundbedürfnisse wahrnimmt, Möglichkeiten für ihre Erfüllung schafft und Anleitung bietet. Beispielsweise indem partizipative und demokratische Wege der Konfliktlösung gemeinsam gegangen werden, Schüler:innen eine Orientierung durch klar formulierte Regeln und Erwartungen und gleichzeitig Entscheidungsspielräume haben, der:die Pädagog:in als *unsichtbare Hand* unterstützt und dabei weder überfordert noch unterfordert und konstruktiv-positive Rückmeldung gibt sowie zahlreiche Gelegenheiten für die Interaktion zwischen den Peers schafft.

3.1 Förderprogramme und ihre Wirksamkeit

Zur Unterstützung von SEL werden in Schulen häufig Präventions- und Interventionsprogramme gewählt, die an den Fähigkeiten des Kindes ansetzen und sich auf einzelne sozial-emotionale Fähigkeiten oder eine Zusammenstellung mehrerer Fähigkeiten vor dem Hintergrund einer spezifischen Fragestellung beziehen. Methodische Vorgehensweisen sowie inhaltliche Schwerpunktsetzungen unterscheiden sich je nach gewähltem Programm, dem Alter der Schüler:innen und den Zielen der verantwortlichen Pädagog:innen (Cefai, Bartolo, Cavioni, & Downes, 2018; Torrente, Alimchandani, & Aber, 2015). Die Wirksamkeit dieser Förderprogramme wird in einigen Metaanalysen dargestellt. Durlak et al. (2011) und Taylor, Oberle, Durlak & Weissberg (2017) fanden unter Einbezug von Studien mit Schwerpunkt in den USA und mit insgesamt ca. 370.000 Schüler:innen heraus, dass die Förderprogramme sozial-emotionale Fähigkeiten wie das Erkennen von Emotionen, Perspektivenübernahme, Selbstkontrolle, Konfliktbewältigung und Entscheidungsfindung stärken können. Ebenso zeigen sich positive Veränderungen des Selbstbewusstseins und der Selbstwirksamkeit sowie ein positiveres Selbstkonzept. Auch können prosoziale Einstellungen gegenüber anderen gefördert, sowie Schulleistungen und schulbezogene Einstellungen positiv beeinflusst werden. Gleichzeitig führen die Förderprogramme zu einer Verringerung von Anzeichen für Verhaltensauffälligkeiten, Stresserleben und Drogenmissbrauch. Diese positiven Auswirkungen blieben auch in Nachfolgeuntersuchungen bestehen.

Casale, Hennemann und Hövel (2014) stellen in ihrem Review schulbasierte Maßnahmen speziell zur Prävention von Verhaltensstörungen vor und analysieren deren Wirksamkeit. In diesem Review zeigte sich, dass ähnlich den Befunden aus den internationalen Metaanalysen die Wirksamkeit der deutschsprachigen Programme bestätigt werden kann. Die Autoren konstatieren unter anderem eine Verbesserung des Klassenklimas und den Aufbau prosozialen Verhaltens sowie von Problemlösekompetenzen. Vor allem „der Aufbau von Ressourcen und die Stärkung relevanter Schutzfaktoren“ (Casale et al., 2014, S.52) sind demnach in der Sekundarstufe I und im Jugendalter vielversprechend. Gleichzeitig zeigt sich eine Verringerung externalisierender und internalisierender Verhaltensauffälligkeiten. Für einige Programme sei jedoch eine stärkere Evidenzbasierung und die Durchführung von Replikationsstudien nötig. Eine Feststellung, die sich auf den gesamten europäischen Raum übertragen lässt (Torrente et al., 2015).

Insgesamt verweisen die Forschungsergebnisse darauf, dass Förderprogramme nicht nur spezifische sozial-emotionale Fähigkeiten stärken, sondern auch die Bewältigung alltäglicher Anforderungen und von Entwicklungsaufgaben unterstützen können, so dass sich positive Effekte auf Lern- und Entwicklungsprozesse allgemein zeigen. Trotz der positiven Befunde ist eine Differenzierung und Anpassung der Programme an die spezifischen schulischen Begebenheiten notwendig. „One size fits all“ (Taylor et al., 2017, S.1166) eignet sich nicht für SEL. Außerdem ist die Qualität der Implementierung ein entscheidender Faktor für die Wirksamkeit. Projekte externer Fachkräfte ohne eine tiefergehende und kontinuierliche Verankerung im Unterricht sind weniger wirksam als Angebote, die mit vor Ort qualifizierten Pädagog:innen den Alltag der Schüler:innen über einen längeren Zeitraum begleiten (Durlak et al., 2011; Reicher & Mattischek-Jauk, 2012). Somit reicht es nicht aus, dass Pädagog:innen ein fertiges Förderprogramm ohne weitergehende Überlegungen auf ihre Schüler:innengruppe anwenden. Vielmehr sind die Pädagog:innen gefordert, die Programminhalte und –methoden an die Voraussetzungen und Bedürfnisse der Schüler:innen anzupassen.

Aus den bisherigen Studien ergeben sich einige Implikationen für die erfolgreiche Umsetzung von Förderprogrammen. Casale et al. (2014) fassen diese auf Basis weiterer Metaanalysen wie folgt zusammen: (1) es bedarf einer klaren Zielformulierung, welche Verbesserungen angestrebt werden sollen, die Programme müssen (2) theoretisch und (3) empirisch fundiert sein, sowie (4) wissenschaftlich in ihrer Wirksamkeit bestätigt. Auch das Akronym SAFE (sequenced, active, focused, explicit) ist ein Indikator für eine erfolgreiche Umsetzung (Durlak et al., 2011). Demnach müssen die Maßnahmen Aktivitäten umfassen, die das Erlernen neuer Fähigkeiten für die Schüler:innen ermöglichen (sequenced) sowie aktive Lern- und Handlungsformen unterstützen (active). Außerdem muss die Entwicklung persönlich bedeutsamer sozial-emotionaler Fähigkeiten berücksichtigt (focused) und konkret formulierte sozial-emotionale Fähigkeiten gefördert werden (explicit).

3.2 Unterrichtsgestaltung: kooperative Lehr-/Lernformen

Eine Pädagogik bei Verhaltensauffälligkeiten sollte in der gesamten Unterrichtsgestaltung neben dem fachinhaltlichen Lernen das SEL der Kinder und Jugendlichen mitdenken (Stein & Stein, 2014). Mit kooperativen Lehr-/Lernformen wird im Folgenden eine Fördermöglichkeit vorgestellt, die sich im alltäglichen Unterricht anwenden lässt und die die Interaktionen zwischen den Schüler:innen und daraus erwachsende sozial-emotionale Lerngelegenheiten fokussiert.

Kooperative Lehr-/Lernformen sind eine speziell vorstrukturierte Variante der Gruppenarbeit, bei der die Gruppenmitglieder in positivem Sinne voneinander abhängig sind und nur gemeinsam ein Ziel erreichen können, wie beispielsweise die Lösung einer Aufgabe oder eine in Aussicht gestellte Gruppenbelohnung (Johnson & Johnson, 1999). Gleichzeitig trägt jedes Gruppenmitglied einen sichtbaren Teil der Verantwortung für die Zielerreichung. Bei kooperativen Lehr-/Lernformen steht nicht nur der Wissenserwerb der Lernenden im Mittelpunkt. Die Entwicklung und Verbreitung kooperativen Lernens hat ihren Ursprung in dem Anliegen von Pädagog:innen, Vorurteilen und stereotypen Denkmustern entgegenzuwirken und die Beziehungen unter Kindern und Jugendlichen zu stärken (Aronson, Blaney, Stephan, Sikes, & Snapp, 1978). Der Kontakt untereinander erwies sich dafür als nicht ausreichend, vielmehr waren es die gemeinsamen Ziele und die gemeinsame Arbeit an einer Aufgabe, die als Schlüssel für positivere Beziehungen gesehen wurden. Entsprechend zeigen Ergebnisse aus Metaanalysen, dass kooperative Lehr-/Lernformen im Vergleich zu lehrer:innengelenktem

Unterricht oder Einzelarbeit nicht nur den Wissenserwerb, sondern auch die sozial-emotionalen Fähigkeiten von Kindern und Jugendlichen und ihre Peerbeziehungen stärken können (Ginsburg-Block, Rohrbeck, & Fantuzzo, 2006; Kyndt et al., 2013; Roseth, Johnson, & Johnson, 2008; Tolmie et al., 2010). Eine aktuelle Studie mit ca. 1.900 Schüler:innen in den USA ergab zudem, dass kooperatives Lernen zu einem bedeutsamen Rückgang von Bullying-Prozessen führte sowie die Perspektivenübernahmefähigkeit der Schüler:innen und ihre gefühlte Verbundenheit mit den Peers stärken konnte (Van Ryzen & Roseth, 2018; 2019).

Diese Effekte lassen sich dadurch erklären, dass beim kooperativen Lernen die Auseinandersetzung mit dem Lerngegenstand eng mit sozialen Prozessen verknüpft ist. Kooperative Lehr-/Lernformen bieten ein Setting, in dem der sozio-konstruktivistischen Perspektive folgend (Wygotski, 1934/2002), der Wissenserwerb der Einzelnen explizit in den sozialen Austausch mit anderen Lernenden eingebettet ist. Dies eröffnet deutlicher als in anderen Lernumgebungen die Möglichkeit zum SEL: Schüler:innen können sich aufgrund der ihnen anvertrauten Verantwortung für den Arbeits- und Lernprozess und der Anerkennung durch die anderen Gruppenmitglieder in stärkerem Ausmaß autonom und kompetent erleben sowie durch die Zusammenarbeit mit Anderen in stärkerem Ausmaß als sozial eingebunden. Darüber hinaus sind sie gefordert, den gemeinsamen Arbeits- und Lernprozess mit ihren Peers auszuhandeln und erfahren Modelle des Sozialverhaltens sowie Rückmeldung über ihr eigenes Sozialverhalten. Entsprechend der eingangs dargestellten Definition von SEL bieten kooperative Lehr-/Lernformen somit einen relativ großen Spielraum zur Erweiterung des Verhaltensrepertoires.

Kooperative Lehr-/Lernformen bieten einen Ansatz, um SEL in die alltägliche Unterrichtsgestaltung zu integrieren. Beachtet werden sollte dabei, dass die Gruppenbildung der sorgfältigen Planung durch die Pädagog:innen bedarf, so dass die Zusammenarbeit von den Schüler:innen positiv erlebt werden kann (Green & Green, 2005; Hänze & Jurkowski, 2021). Außerdem sollten die Aufgaben „echte“ Gruppenaufgaben sein, die von den Lernenden alleine nur schwer gelöst werden können, so dass sie die Kooperation als sinnvoll wahrnehmen (Nokes-Malach, Richey, & Gadgil, 2015). Kritisch anzumerken ist, dass aus Sicht der Kinder und Jugendlichen eine Dissonanz wahrgenommen werden kann, wenn sie in einem auf Wettbewerb angelegten Bildungssystem und Schul- und Klassenklima zur Kooperation aufgefordert werden.

Befragungen von Pädagog:innen zeigen, dass in der Unterrichtspraxis kooperative Lehr-/Lernformen im Vergleich zur Einzelarbeit oder lehrer:innengeleitetem Unterricht seltener eingesetzt werden, so dass das Potenzial kooperativen Lernens für die emotionale und soziale Entwicklung von Kindern und Jugendlichen teilweise ungenutzt bleibt (Abramczyk & Jurkowski, 2020; Buchs, Filippou, Pulfrey & Volpé, 2017; Völlinger, Supanc, & Brunstein, 2017). Neben der längeren Vorbereitungszeit nennen die Pädagog:innen als Grund, dass das gemeinsame Arbeiten und Lernen teilweise durch geringe sozial-kommunikative Fähigkeiten und mangelnde Disziplin der Schüler:innen erschwert wird. Hieraus ergibt sich eine bedenkenswerte Zirkularität, deren Ansatz zur Veränderung möglicherweise die weitere Professionalisierung der Pädagog:innen darstellt (siehe Kapitel 4).

3.3 Pädagog:innen-Schüler:innen-Beziehung als Grundlage für SEL

Die bisher dargestellten Ansätze zur Unterstützung des SEL mögen den Eindruck hinterlassen, dass Pädagog:innen lediglich eine Lernumgebung bereitstellen müssen, in der sich SEL entfalten kann. Da Pädagog:innen jedoch gemeinsam mit den Schüler:innen ein soziales Gefüge

bilden, sind sie vielmehr direkt in das SEL der Kinder und Jugendlichen involviert (Bianchy & Jurkowski, 2022). Eine unterstützende, anerkennende und vertrauensvolle Beziehung von Pädagog:innen und Schüler:innen bildet die Grundlage für Lernprozesse (Fischer & Richey, 2021), auch für SEL. Entsprechend wird in aktuellen Modellen der Klassenführung die Lehrer:innen-Schüler:innen-Beziehung als wichtiger Aspekt der Unterrichtsqualität berücksichtigt (Piowar, 2013) und ihrer Erfassung ein besonderer Stellenwert zugeschrieben (Leidig, Bolz, Niemeier, Nitz & Casale, 2021).

Die Beziehung zwischen Pädagog:innen und Schüler:innen erscheint in mehrfacher Hinsicht von Bedeutung für das SEL und allgemein die schulischen Erfahrungen von Kindern und Jugendlichen (für einen Überblick siehe Farmer, McAuliffe Lines & Hamm, 2011). Eine tragfähige positive Beziehung kann als Voraussetzung betrachtet werden, damit Kinder und Jugendliche die Person des Pädagogen bzw. der Pädagogin als subjektiv bedeutsam wahrnehmen, sich an ihr orientieren, Verhaltensweisen übernehmen und Anleitungen annehmen können. Die Art und Weise, wie Pädagog:innen die Beziehung zu den Schüler:innen gestalten, macht Erwartungen und Normen für die Interaktion und Kommunikation der Kinder und Jugendlichen untereinander salient. Angelehnt an die Bindungstheorie von Bowlby (1982) kann davon ausgegangen werden, dass eine sichere Bindung zum Pädagogen bzw. zur Pädagogin zu einem sogenannten *inner working model* führen kann, das von den Kindern und Jugendlichen als Beziehungsmodell zu anderen Menschen herangezogen wird. Darüber hinaus vermitteln Pädagog:innen über ihr Verhalten, einschließlich ihres nonverbalen Verhaltens, gegenüber einzelnen Kindern und Jugendlichen, welche Stellung diese aus ihrer Sicht in der Klassengemeinschaft haben. Pädagog:innen werden somit zu einem Referenzpunkt für die Peerbeziehungen. Dies erscheint besonders relevant für Kinder und Jugendliche mit Verhaltensauffälligkeiten, die einem erhöhten Risiko der sozialen Ausgrenzung unterliegen (Krull et al., 2018).

Zahlreiche Forschungsergebnisse unterstützen die dargestellten Annahmen zur Bedeutung der Beziehung zwischen Pädagog:innen und Schüler:innen. Beispielsweise zeigten sich in einer Untersuchung von Gest und Rodkin (2011) intensivere freundschaftliche Beziehungen in Klassen, in denen ein stärkeres emotional unterstützendes Handeln der Lehrperson beobachtet werden konnte. In einer Längsschnittstudie über ein Schuljahr hinweg ergab sich, dass das beobachtete emotional unterstützende Handeln von Pädagog:innen zudem die Schulumotivation positiv beeinflusste, jedoch nicht das von den Schüler:innen berichtete Gemeinschaftsgefühl; dieses hing davon ab, inwiefern Pädagog:innen gezielt auf eher isolierte Schüler:innen eingingen und Unterschiede im sozialen Status auszugleichen suchten (Gest, Madill, Zadzora, Miller, & Rodkin, 2014). In Klassen mit einem beobachtet stärkeren emotional unterstützenden Lehrer:innenhandeln berichteten die Pädagog:innen auch über vermehrt prosoziales Verhalten und weniger aggressives Verhalten der Schüler:innen (Luckner & Pianta, 2011). Eine Längsschnittstudie, in der die Pädagog:innen selbst über ihr emotional unterstützendes Handeln berichteten, ergab jedoch keine schützende Wirkung der Lehrer:innen-Schüler:innen-Beziehungen für Kinder mit Verhaltensauffälligkeiten in Bezug auf die Ablehnung durch Peers (Kiuru et al., 2012). Wird die Lehrer:innen-Schüler:innen-Beziehung aus Sicht der Kinder und Jugendlichen erfragt, ergibt sich wiederum ein anderes Bild. So zeigte sich, dass die von den Schüler:innen berichtete emotionale Unterstützung durch die Lehrperson mit stärker ausgeprägten sozial emotionalen Fähigkeiten (Demaray & Malecki, 2002) und mehr hilfsbereitem Verhalten unter den Schüler:innen einherging (Hendrickx, Mainhard, Boor-Klip, Cillessen, & Brekelmans, 2016). Zusammengefasst unterstützen die Forschungsergebnisse

die Annahme, dass SEL nicht als unidirektionaler Prozess in Richtung des Kindes zu verstehen ist, sondern in all seinen reziproken Beziehungen betrachtet werden sollte.

4 Anforderungen an Pädagog:innen

Bereits in den Abschnitten von Kapitel 3 wurde auf die Bedeutung des Pädagogen bzw. der Pädagogin für die Unterstützung des SEL verwiesen. In diesem abschließenden Kapitel werden die Anforderungen an die Pädagog:innen genauer in den Blick genommen.

Die Überzeugungen der Pädagog:innen im Hinblick auf SEL wurden in mehreren Untersuchungen als zentrale Voraussetzung für das SEL der Kinder und Jugendlichen identifiziert. Unter anderem erwiesen sich Selbstwirksamkeitserwartungen für die Implementation von Förderprogrammen sowie die persönliche Lernbereitschaft der Pädagog:innen im Hinblick auf die Erweiterung ihres Handlungsrepertoires als zentrale Bedingungen für die Qualität der Umsetzung der Programme sowie ihre Wirksamkeit aus Sicht der Pädagog:innen (Brackett, Reyes, Rivers, Elbertson, & Salovey, 2012). Lehrer:innen, die in Interviews über eine intensive Unterstützung des SEL ihrer Schüler:innen berichten, schreiben sozial-emotionalen Fähigkeiten eine große Bedeutung für die Entwicklung der Kinder und Jugendlichen zu, nutzen angepasst an die Bedürfnisse der Schüler:innen unterschiedliche Förderansätze und Handlungsstrategien und erachten es als ihre persönliche Verantwortung, SEL zu unterstützen (Zinsser, Shewark, Denham, & Curby, 2014). Neben den Selbstwirksamkeitserwartungen und der Lernbereitschaft scheinen somit die subjektiv wahrgenommene Bedeutung und die Verantwortungsübernahme für SEL zentrale Voraussetzungen zu sein.

Auf eine weitere Anforderung an Pädagog:innen verweisen Jennings und Greenberg (2009), indem sie das SEL der Schüler:innen mit dem SEL der Pädagog:innen verbinden. Ausgehend davon, dass Lehrer:innen in ihrem Alltag häufig in emotional geladenen Situationen agieren, sind auch ihre sozial-emotionalen Fähigkeiten gefordert, um soziale Prozesse in der Klasse analysieren und verstehen zu können. Die Fähigkeiten der Pädagog:innen ermöglichen sowohl das Wahrnehmen und Eingehen auf die Bedürfnisse der Kinder und Jugendlichen als auch die Wahrnehmung und Regulierung eigener Emotionen. Sie bilden damit die Grundlage für die Gestaltung einer unterstützenden, aner kennenden und vertrauensvollen Beziehung. In diesem Sinne kann SEL als gemeinsames Lernen von Pädagog:innen und Schüler:innen aufgefasst werden. Mit dieser Überlegung kann die eingangs dargestellte Definition von SEL aufgegriffen werden: SEL ist ein Lern- und Entwicklungsprozess sowohl von Heranwachsenden als auch von Erwachsenen. Weiterführend kann im Sinne des sozial-konstruktivistischen Ansatzes formuliert werden, dass Schüler:innen und Pädagog:innen voneinander und miteinander lernen (können).

5 Fazit und Ausblick

Neben der Bedeutung des SEL für die Entwicklung von Kindern und Jugendlichen wurden drei Ansätze zur Förderung von SEL sowie notwendige Lehrer:innenkompetenzen aufgezeigt. Es wurde deutlich, dass jeder Ansatz einen anderen Blick auf SEL eröffnet, mit dem Potenzial, dass die Integration einer gezielten und an die Schüler:innengruppe adaptierten Umsetzung von Förderprogrammen, des intensiveren Einsatzes kooperativer Lehr-/Lernformen und der emotionalen Unterstützung durch Pädagog:innen eine wirksame und nachhaltige unterrichtsintegrierte Förderung von SEL bietet. Darüber hinaus bedarf es eines erweiterten Blickes auf

die Rolle der Lehrkräfte, ihrer Kompetenzen, Überzeugungen und ihres Selbstverständnisses (Schonert-Reichl, 2019). Die Verantwortungsübernahme für das SEL von Kindern und Jugendlichen ist dabei eine zentrale Voraussetzung für die Umsetzung von Fördermöglichkeiten durch die Pädagog:innen sowie vermutlich auch für ihre Bereitschaft, die Interaktion mit Schüler:innen als persönliche Lerngelegenheit wahrzunehmen. Wichtig erscheint zudem, dass Pädagog:innen ein soziales Umfeld schaffen, in dem Erwartungen, Werte und Normen reflektiert werden und Schüler:innen ihr Verhaltensrepertoire erweitern können.

Allerdings ist eine intensivere Forschung zur Wirksamkeit einer Unterstützung von SEL speziell für Schüler:innen mit Verhaltensauffälligkeiten sowie zu entsprechenden Anforderungen an Pädagog:innen nötig. Mögliche Auswirkungen von SEL auf die berufliche Zufriedenheit der Lehrkräfte, die subjektiv wahrgenommene Lebensqualität und das Wohlbefinden von Schüler:innen wie Lehrer:innen stellen weitere Forschungsfragen dar, die berücksichtigen, dass SEL Teil einer umfassenden (Persönlichkeits-)Entwicklung ist.

Literatur

- Abramczyk, A., & Jurkowski, S. (2020). Cooperative learning as an evidence-based teaching strategy: What practitioners know, believe, and how they use it. *Journal of Education for Teaching*, 46, 296-308.
- Aronson, E., Blaney, N., Stephan, C., Sikes, J., & Snapp, M. (1978). *The jigsaw classroom*. Beverly Hills, CA: Sage Publications.
- Beelmann, A., & Raabe, T. (2007). *Dissoziales Verhalten von Kindern und Jugendlichen. Erscheinungsformen, Entwicklung, Prävention und Intervention*. Göttingen: Hogrefe
- Bianchy, K., & Jurkowski, S. (2022). Die Bedeutung von Erziehungs- und Lehrpersonen für die Gestaltung von Peerbeziehungen. In M. Kreutzmann, L. Zander, & B. Hannover (Hrsg.): *Aufwachsen mit Anderen. Peerbeziehungen als Bildungsfaktor* (S.153-163). Stuttgart: Kohlhammer.
- Blumenthal, Y., & Blumenthal, S. (2021). Zur Situation von Grundschülerinnen und Grundschülern mit sonderpädagogischem Förderbedarf im Bereich emotionale und soziale Entwicklung im inklusiven Unterricht. *Zeitschrift für Pädagogische Psychologie*.
- Bowlby, J. (1982). Attachment and loss: retrospect and prospect. *American Journal of Orthopsychiatry*, 52, 644-678.
- Brackett, M. A., Reyes, M. R., Rivers, S. E., Elbertson, N. A., & Salovey, P. (2012). Assessing teachers' beliefs about social and emotional learning. *Journal of Psychoeducational Assessments*, 30(3), 219-236.
- Brohm, M. (2009). *Sozialkompetenz und Schule: Theoretische Grundlagen und empirische Befunde zu Gelingensbedingungen sozialbezogener Interventionen*. Weinheim: Juventa.
- Buchs, C., Filippou, D., Pulfrey, C., & Volpé, Y. (2017). Challenges for cooperative learning implementation: reports from elementary school teachers. *Journal of Education for Teaching*, 43, 296-306.
- Casale, G., Hennemann, T., & Hövel, D. (2014). Systematischer Überblick über deutschsprachige schulbasierte Maßnahmen zur Prävention von Verhaltensstörungen in der Sekundarstufe I. *Empirische Sonderpädagogik*, 1, 33-58.
- CASEL (2021). Fundamentals of SEL. Abgerufen von <https://casel.org/fundamentals-of-sel/>
- Cefai, C., Bartolo, P. A., Cavioni, V., & Downes, P. (2018). Strengthening Social and Emotional Education as a core curricular area across the EU. A review of the international evidence, NESET II report. Luxembourg: Publications Office of the European Union
- Chatterjee Singh, N., & Duraipapp, A. K. H. (2020). *Rethinking learning: A review of social and emotional learning for education systems*: UNESCO MGIEP.
- Collie, J. R. (2020). The development of social and emotional competence at school: An integrated model. *International Journal of Behavioral Development*, 44, 76-87.
- Crede, J., Wirthwein, L., Steinmayr, R., & Bergold, S. (2019). Schülerinnen und Schüler mit sonderpädagogischem Förderbedarf im Bereich emotionale und soziale Entwicklung und ihre Peers im gemeinsamen Lernen: Unterschiede im Selbstkonzept, Klassenklima und sozialer Integration. *Zeitschrift für Pädagogische Psychologie*, 33(4), 207-221.
- Demaray, M. K., & Malecki, C. K. (2002). Critical Levels of Perceived Social Support Associated with Student Adjustment. *School Psychology Quarterly*, 17(3), 213-241.
- Dimitrova, V., & Lüdmann, M. (2011). Die Entwicklung sozial-emotionaler Kompetenzen. In M. Limbourg & G. Steins (Hrsg.), *Sozialerziehung in der Schule* (Vol. 1, pp. 115-130). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.

- 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.
- Elias, M. J., & Haynes, N. M. (2008). Social competence, social support, and academic achievement in minority, low-income, urban elementary school children. *School Psychology Quarterly*, 23(4), 474-495.
- Farmer, T. W., McAuliffe Lines, M., & Hamm, J. V. (2011). Revealing the invisible hand: The role of teachers in children's peer experiences. *Journal of Applied Developmental Psychology*, 32(5), 247-256.
- Fischer, N., & Richey, P. (2021). *Pädagogische Beziehungen für nachhaltiges Lernen. Eine Einführung für Studium und Unterrichtspraxis*. Stuttgart: Kohlhammer.
- Gest, S. D., Madill, R. A., Zadzora, K. M., Miller, A. M., & Rodkin, P. C. (2014). Teacher management of elementary classroom social dynamics: associations with changes in student adjustment. *Journal of Emotional and Behavioral Disorders*, 22, 107-118.
- Gest, S. D., & Rodkin, P. C. (2011). Teaching practices and elementary classroom peer ecologies. *Journal of Applied Developmental Psychology*, 32, 288-296.
- Ginsburg-Block, M. D., Rohrbeck, C. A., & Fantuzzo, J. W. (2006). A meta-analytic review of social, self-concept, and behavioral outcomes of peer-assisted learning. *Journal of Educational Psychology*, 98(4), 732-749.
- Green, N., & Green, K. (2005). *Kooperatives Lernen im Klassenraum und im Kollegium [Cooperative learning in the classroom and in the teaching staff]*. Seelze: Klett Kallmeyer.
- Guerra, N. G., & Bradshaw, C. P. (2008). Linking the Prevention of Problem Behaviors and Positive Youth Development: Core Competencies for Positive Youth Development and Risk Prevention. *New Directions for Child and Adolescent Development*, 122, 1-17.
- Hänze, M., & Jurkowski, S. (2021). Das Potenzial kooperativen Lernens ausschöpfen: Die Bedeutung der transaktiven Kommunikation für eine lernwirksame Zusammenarbeit. *Zeitschrift für Pädagogische Psychologie*.
- Hendrickx, M. M. H. G., Mainhard, M. T., Boor-Klip, H. J., Cillessen, A. H. M., & Brekelmans, M. (2016). Social dynamics in the classroom: Teacher support and conflict and the peer ecology. *Teaching and Teacher Education* 53, 30-40.
- Jennings, P. A., & Greenberg, M. T. (2009). The prosocial classroom: Teacher social and emotional competence in relation to student and classroom outcomes. *Review of Educational Research*, 79(1), 491-525.
- Johnson, D. W., & Johnson, R. T. (1999). *Learning together and alone: Cooperative, competitive, and individualistic learning* (6th ed.). Boston: Allyn & Bacon.
- Jones, S. M., McGarrah, M. W., & Kahn, J. (2019). Social and Emotional Learning: A Principled Science of Human Development in Context. *Educational Psychologist*, 54(3), 129-143.
- Kanning, U. P. (2003). *Diagnostik sozialer Kompetenzen*. Göttingen: Hogrefe.
- Kiper, H. (2011). Soziales Lernen, soziale Kompetenz, Sozialerziehung – Versuch einer begrifflichen Klärung. In M. Limbourg & G. Steins (Hrsg.), *Sozialerziehung in der Schule* (Band 1, S. 31-54). Wiesbaden: VS Verlag.
- Kiuru, N., Poikkeus, A.-M., Lerkkanen, M.-K., Pakarinen, E., Siekkinen, M., Ahonen, T., & Nurmi, J.-E. (2012). Teacher-perceived supportive classroom climate protects against detrimental impact of reading disability risk on peer rejection. *Learning and Instruction*, 22, 331-339.
- Koller, H.-C. (2021). *Grundbegriffe, Theorien und Methoden der Erziehungswissenschaft* (Band 9) Stuttgart: Kohlhammer.
- Krull, J., Wilbert, J., & Hennemann, T. (2018). Does social exclusion by classmates lead to behaviour problems and learning difficulties or vice versa? A cross-lagged panel analysis. *European Journal of Special Needs Education*, 33(2), 235-253.
- Kyndt, E., Raes, E., Lismont, B., Timmers, F., Cascallar, E., & Dochy, F. (2013). A meta-analysis of the effects of face-to-face cooperative learning. Do recent studies falsify or verify earlier findings? *Educational Research Review*, 10, 133-149.
- Leidig, T., Bolz, T., Niemeier, É., Nitz, J., & Casale, G. (2021). Erfassung der Lehrer*innen-Schüler*innen-Beziehung. Ein Überblick über Erhebungsverfahren und -instrumente für die (sonder-)pädagogische Forschung und Praxis. *Emotionale und soziale Entwicklung in der Pädagogik der Erziehungshilfe und bei Verhaltensstörungen*, 3, 30-51.
- Luckner, A. E., & Pianta, R. C. (2011). Teacher-student interactions in fifth grade classrooms: Relations with children's peer behaviour. *Journal of Applied Developmental Psychology*, 32, 257-266.
- Nokes-Malach, T. J., Richey, J. E., & Gadgil, S. (2015). When Is It better to learn together? Insights from research on collaborative learning. *Educational Psychology Review*, 27, 645-656.
- Oberle, E., Schonert-Reichl, K. A., Hertzman, C., & Zumbo, B. D. (2014). Social-emotional competencies make the grade: Predicting academic success in early adolescence. *Journal of Applied Developmental Psychology*, 35(3), 138-147.

- Piwowar, V. (2013). Multidimensionale Erfassung von Kompetenzen im Klassenmanagement: Konstruktion und Validierung eines Beobachter- und eines Schülerfragebogens für die Sekundarstufe 1. *Zeitschrift für Pädagogische Psychologie*, 27(4), 215-228.
- Reicher, H., & Mattischek-Jauk, M. (2012). Programme zur Förderung sozialer Kompetenz im schulischen Setting. In M. Fingerle & M. Grumm (Hrsg.), *Prävention von Verhaltensauffälligkeiten bei Kindern und Jugendlichen. Programme auf dem Prüfstand* (S. 29-48). München: Reinhardt.
- Reicher, H., & Mattischek-Jauk, M. (2018). Sozial-emotionales Lernen in der Schule. In M. Huber & S. Krause (Hrsg.), *Bildung und Emotion* (S. 249-268). Wiesbaden: Springer VS.
- Rose-Krasnor, L. (1997). The nature of social competence: A theoretical review. *Social development*, 6(1), 111-135.
- Roseth, C. J., Johnson, D. W., & Johnson, R. T. (2008). Promoting early adolescents' achievement and peer relationships: the effects of cooperative, competitive, and individualistic goal structures. *Psychol Bull*, 134(2), 223-246.
- Ryan, R. M., & Deci, E. L. (2017). *Self-determination theory: Basic psychological needs in motivation, development, and wellness*: Guilford Press.
- Schonert-Reichl, K. A. (2019). Advancements in the Landscape of Social and Emotional Learning and Emerging Topics on the Horizon. *Educational Psychologist*, 54(3), 222-232.
- Stein, R., & Stein, A. (2014). *Unterricht bei Verhaltensstörungen*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Steins, G., & Haep, A. (2014). Soziales Lernen – Angewandte Sozialpsychologie für Lernende und Lehrende in Schule und Universität. *Gruppendynamik & Organisationsberatung*, 45(5), 5-23.
- Taylor, R. D., Oberle, E., Durlak, J. A., & Weissberg, R. P. (2017). Promoting Positive Youth Development Through School-Based Social and Emotional Learning Interventions: A Meta-Analysis of Follow-Up Effects. *Child Development*, 88(4), 1156-1171.
- Tolmie, A. K., Topping, K. J., Christie, D., Donaldson, C., Howe, C., Jessiman, E., Thurston, A. (2010). Social effects of collaborative learning in primary schools. *Learning and Instruction*, 20(3), 177-191.
- Torrente, C., Alimchandani, A., & Aber, J. L. (2015). International Perspectives on SEL. In J. A. Durlak, C. E. Domitrovich, R. P. Weissberg, & T. P. Gullotta (Hrsg.), *Handbook of Social and Emotional Learning. Research and Practice* (S. 566-588). New York: Guilford Press.
- Van Ryzen, M. J., & Roseth, C. J. (2018). Cooperative learning in middle school: A means to improve peer relations and reduce victimization, bullying, and related outcomes. *Journal of Educational Psychology*, 110, 1192-1201.
- Van Ryzen, M. J., & Roseth, C. J. (2019). Effects of cooperative learning on peer relations, empathy, and bullying in middle school. *Aggressive Behavior*, 45, 643-651.
- Völlinger, V. A., Supanc, M., & Brunstein, J. C. (2017). Kooperatives Lernen in der Sekundarstufe. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 21(1), 159-176.
- Wygotski, L. S. (1934/2002). *Denken und Sprechen*. Weinheim: Beltz.
- Zinsser, K. M., Shewark, E. A., Denham, S. A., & Curby, T. W. (2014). A mixed-method examination of preschool teacher beliefs about social-emotional learning and relations to observed emotional support. *Infant and Child Development*, 23, 471-493.