

ESE

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



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

Bibliografie:

Barbara Strumann und Stefanie Roos:
BLEIB AUF GRÜN! – Praxisbericht zum Einsatz
eines Spiels zur Psychoedukation mit dem Fokus
auf sozial-emotionalem Lernen in Anlehnung
an die Polyvagal-Theorie.
Emotionale und Soziale Entwicklung (ESE), 4 (4), 144-152.
<https://doi.org/10.35468/5950-12>

Gesamtausgabe online unter:

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

ISSN 2629-0170

**BLEIB AUF GRÜN! – Praxisbericht zum Einsatz
eines Spiels zur Psychoedukation mit dem Fokus
auf sozial-emotionalem Lernen in Anlehnung
an die Polyvagal-Theorie**

Barbara Strumann und Stefanie Roos¹

¹ Die beiden Autorinnen teilen sich die Erstautorinnenschaft.

Abstract

In diesem Beitrag wird das schulische Erziehungsfeld des sozial-emotionalen Lernens in den Blick genommen. Im sozial-emotionalen Lernen inklusiv ausgerichteter Schulen wächst die Bedeutung psychoedukativer Ansätze. Bislang werden diese vorrangig an Schulen für Kranke und Förderschulen eingesetzt. Es wird skizziert, wie Formen der Psychoedukation für die Anwendung im sozial-emotionalen Lernen an Grundschulen und weiterführenden Schulen weiterentwickelt werden können, um auf das sich abzeichnende Forschungs- und Praxisdesiderat zu reagieren.

Konkretisiert wird eine mögliche psychoedukative Implementation zur Förderung sozial-emotionalen Lernens an einer Spielidee und deren schulischen Einsatzmöglichkeiten. Unser Spiel BLEIB AUF GRÜN! befasst sich mit dem Themenfeld von Traumatisierung und lehnt an grundsätzliche Prinzipien der Polyvagal-Theorie an. Schüler:innen können sich über exemplarische Geschichten (Fallbeispiele) mit Unverständnis hervorrufenden Verhaltensmustern und/oder eigenen problembehafteten Verhaltensweisen auseinandersetzen und diese besser verstehen. Sie lernen unterschiedliche Strategien der (Selbst-)Regulation kennen. In ihrer Schatzkiste oder einem Portfolio nehmen die Teilnehmenden ausgewählte Strategien mit in ihren Alltag.

Die Durchführung des Spiels wird in unserem Praxisbericht an einem konkreten Beispiel demonstriert. Der Beitrag schließt mit Impulsen für die Implementierung psychoedukativ ausgerichteter Elemente zur Förderung sozial-emotionalen Lernens an Grundschulen und weiterführenden Schulen.

Keywords

SEL, psychoedukativ, Porges, (Selbst-)Regulation, Traumatisierung, Förderung, spielerisch, Primarstufe, Sekundarstufe

1 Sozialerziehung und Förderung sozial-emotionalen Lernens in der Schule

In Deutschland existiert gegenwärtig kein Schulgesetz, „in dem nicht die Sozialerziehung – in verschiedenen begrifflichen Formulierungen ausdrücklich als schulische Aufgabe definiert wird“ (Frey, 2013, S. 11). Dabei gilt es, folgendes zur Einordnung zu beachten: „Grundsätzlich ist sozial-emotionales Lernen kein neues Thema in der Erziehungs- und Bildungswissenschaft, ältere Begriffe beziehen sich auf soziales Lernen und Sozialerziehung“ (Reicher & Matischek-Jauk, 2018, S. 252). Auch in den Gesetzestexten der Länder, z.B. dem des Landes NRW, ist der Aspekt verankert (§2 Absatz 4 MSB NRW, 2020), dass es in der Schule auch um die Vermittlung von Kenntnissen, Fähigkeiten, Fertigkeiten und Werthaltungen, die u.a. notwendig sind, um am sozialen Leben teilzuhaben. Studien wie die von Weishaupt et al. (2004) zeigen, dass 74% der 2406 befragten Lehrkräfte die Sozialerziehung als ein wichtiges Erziehungsfeld der Schule ansehen (Weishaupt et al., 2004). Dies konnten wir an der TU Dortmund durch eine Interviewstudie im April 2020 mit N = 19 Lehrkräfte aus 15 Schulen (10 inklusive Grund-, 2 inklusive Gesamtschulen & 7 Förderschulen) aus Nordrhein-Westfalen bestätigen (Arts, 2020; Köferl, 2020).

Die Bedeutung einer Förderung sozial-emotionalen Lernens in der Schule nimmt aufgrund der bei den Schüler:innen festgestellten Defizite im Sozialverhalten stetig zu (Frey, 2013). Die OECD weist in ihrem Learning Compass 2030 u.a. auf die Bedeutung von emotionalen und sozialen Skills für zukünftige Lernende hin. Es wird betont, dass „sozial benachteiligte Schülerinnen und Schüler gut durchdachte Unterstützungsangebote [benötigen], um grundlegende Skills wie [...] soziale und emotionale Skills aufbauen zu können“ (OECD, 2020, S. 36).

1.1 Weiterentwicklung psychoedukativer Ansätze zur Förderung sozial-emotionalen Lernens an Grund- und weiterführenden Schulen

Psychoedukation bezeichnet die systematisch-didaktische Information über eine Erkrankung und deren Behandlung. Diese Informationen sollen das Krankheitsverständnis und einen selbstverantwortlichen Umgang mit der Krankheit bei den Betroffenen fördern und sie bei der Krankheitsbewältigung unterstützen (Pitschel-Walz & Bäuml, 2016). In klinischen Settings ist die Psychoedukation fest verankert. Sie gilt als zentraler Bestandteil in der Behandlung vielfältiger Auffälligkeiten und Erkrankungen (de Vries, Hampel & Petermann, 2017). Bislang finden psychoedukative Elemente vorrangig an Schulen für Kranke und Förderschulen Anwendung (Walther, 2016; Klappstein & Kortewille, 2020; Griepenburg, Schuchardt, Lautenschläger & Mähler, 2021). Im Zuge der inklusiven Ausrichtung des Schulsystems hat die Relevanz psychoedukativer Ansätze an allen Schulformen zugenommen. Durch die Integration edukativer Elemente in das sozial-emotionale Lernen (SEL – Social and Emotional Learning) kann dem sich abzeichnenden Bedarf entsprochen werden. SEL lässt sich in Anlehnung an die Lerndimensionen von Göhlich und Zirfas (2007) in folgende zwei Kategorien unterteilen: *Wissen-Lernen* (Emotionales und Soziales wird als Sache lernbar gemacht, z.B. im Rahmen von SEL-Curricula) und *Können-Lernen* (Nachahmung und situationsspezifisches Üben als zentrale Lernmodi) (Reicher & Matischek-Jauk, 2018).

1.2 Potenziell traumatisierende Erfahrungen im Schulalltag

Kinder und Jugendliche aller Schulformen können potenziell traumatisierende Erfahrungen machen oder mit traumatisierten Schüler:innen in Kontakt kommen. Die folgenden drei Beispiele aus dem Spiel BLEIB AUF GRÜN zeigen dies:

Der Sturz

Gestern bin ich bei der Übung zur Fahrradprüfung gestürzt. Wir sind zum ersten Mal auf der Straße gefahren. Die vielen Autos, die Motorengeräusche, der Geruch... Mir wurde plötzlich ganz komisch. Für einen kurzen Moment fühlte ich mich so, wie damals als ich angefahren wurde. Panik stieg in mir auf. Ich verlor das Gleichgewicht und kippte auf die Straße. Es war als säße jemand auf meinem Brustkorb. Alles wurde eng um mich. Ich konnte mich nicht bewegen, nichts sagen, kaum atmen. Später kam ich wieder zu mir. Ich sah, dass ich nur eine kleine Schürfwunde am Knie hatte. (Jolin, 10 Jahre)

Die Beleidigung

Ich bin froh, dass ich einen so guten Freund wie Tim habe. Vorhin in der Pause wurde ich übel beleidigt. Ich merkte, wie mir warm wurde. Ich atmete ganz schnell. Meine Hände waren schon zu Fäusten geballt. Ich war kurz davor auszurasen und auf die anderen loszugehen. Da hörte ich Tims Stimme. Keine Ahnung was er gesagt hat. Ich wurde wieder ruhiger. Es reichte schon seine Stimme zu hören. Wie gut, dass es Tim gibt! (Luan, 6 Jahre)

Der Hubschrauber

Nach Schulschluss stürmte ich aus der Klasse. Plötzlich hörte ich einen Hubschrauber. Von da an kann ich mich an nichts mehr erinnern. Irgendwann stellte ich fest, dass ich in einem Gebüsch saß. Frau Meier versuchte mich herauszuholen. Sie erzählte, dass ich fast anfahren worden wäre. Ich bin völlig panisch über die Straße gerannt. Oh Mann! Davon habe ich nichts mitbekommen. (Tarik, 15 Jahre mit Fluchterfahrungen)

Ein möglicher Zugang für die psychoedukative Auseinandersetzung mit eigenen Erfahrungen oder dem Unverständnis hervorrufenden Verhalten von traumatisierten Mitschüler:innen stellt die Polyvagal-Theorie dar (Haupt-Scherer, 2018).

1.3 Darstellung der psychodukativen Einführung in das Spiel

Die auf Stephen W. Porges zurückgehende Polyvagal-Theorie (Porges, 2010; 2021) eröffnet eine verständliche neurobiologische Erklärung der unbewussten Wahrnehmung und Bewertung (Neurozeption) des Sicherheits- und Bedrohungsniveaus und der darauffolgenden Reaktionen (Ehrmann, 2010; 2011; Haupt-Scherer, 2018).

Aus der komplexen Polyvagal-Theorie werden im Folgenden die für das psychoedukative Spiel relevanten Aspekte aufgegriffen. Dazu gehören beispielsweise Strategien aus dem Bereich „soziales Engagement“. Für eine auf die Zielgruppe abgestimmte Darstellung nutzen wir die hier abgebildete Übersicht. Diese wurden angelehnt an die von Porges (2010) gewählte Ampelgrafik zur Darstellung der Anpassung an sichere, gefährliche und lebensbedrohliche Umgebungen erstellt.

		Lebensbedrohung erstarren
		Bedrohung flüchten oder kämpfen
		Sicherheit im Kontakt
		Wahrnehmung einer Lebensbedrohung Gefühl der Überwältigung Evolutionär älteste Reaktion (gesteuert durch den Parasympathikus) - erschöpft einschlafen - erstarren oder in Ohnmacht-Fallen - in die Hose machen (einnässen und einkoten) erstarren
		Wahrnehmung einer Bedrohung Evolutionär ältere Reaktion (gesteuert durch den Sympathikus) Körperliche Anspannung, schnelle Atmung, Herzklopfen und eingeschränkte Aufmerksamkeit Bereit für eine schnelle Reaktion durch Aktivierung der Muskelgruppen - im Nacken und in den Schultern, um zu <i>kämpfen</i> - im unteren Rücken, am Po und in den Beinen, um <i>die Flucht zu ergreifen</i> flüchten oder kämpfen
		Wahrnehmung von Sicherheit Evolutionär neueste Reaktion (gesteuert durch den ventralen Vagus) Regelmäßiger Herzschlag, normale Atmung und Aufmerksamkeit Kontakt zu anderen aufnehmen durch Blickkontakt, Lächeln und zugewandte Sprache Beruhigung durch andere (Ko-Regulation) durch Blickkontakt, Anlächeln und Hören der Stimme im Kontakt sein und miteinander sprechen

Abb. 1: Vorder- und Rückseite der Ampel-Übersicht. Eine sozialedukative Übersicht zur Polyvagal-Theorie (eigene Darstellung)

Auf unterschiedlichen Abstraktionsniveaus lässt sich mit der Übersicht veranschaulichen, wie unsere Körperfunktionen, die Herzfrequenz, die Atmung und die Verdauung, durch das autonome Nervensystem hoch oder runter reguliert werden (Porges, 2010; 2021). Die zugrunde liegende Einteilung ist nicht unumstritten (Liem & Neuhuber, 2021). In der gewählten, stark vereinfachten Form erscheint sie uns für die altersadäquate Veranschaulichung überaus praktikabel. So erfahren z.B. Schüler:innen der Sekundarstufe, dass der grüne Bereich dem evolutionär neuesten ventralen Vagus entspricht. Der ventrale Vagus steuert unser Kommunikations- und Kontaktverhalten. Wir können gut in Kontakt mit anderen treten, wenn wir uns in Sicherheit fühlen. Unsere Atmung ist ruhig und unser Herzschlag gleichmäßig. Gelingt es uns nicht, eine uns Sicherheit vermittelnde Verbindung zum Gegenüber aufzubauen, blinkt eine Art gelbe (Warn-)Lampe. Diese steht für den etwas älteren Sympathikus, der für das Kampf- oder Fluchtverhalten verantwortlich ist. Der neuere Parasympathikus und der ältere Sympathikus sind Gegenspieler. Nimmt der Einfluss des Parasympathikus ab, übernimmt der Sympathikus das Geschehen und dominiert es. Seine Aktivierung schränkt unsere Aufmerksamkeit und unser Kommunikations- und Kontaktverhalten ein. Wir sind in Alarmbereitschaft, im Flucht- oder Kampfmodus. Evolutionär betrachtet haben Flüchten und Kämpfen das Überleben von Menschen und Tieren lange Zeit gesichert. Auch heute gibt es Gelegenheiten, in denen es wichtig ist, schnell zu reagieren. In den meisten alltäglichen Situationen sind Flucht und Kampf keine angemessenen Reaktionen. Bewertet unser Gehirn eine Situation als lebensbedrohlich, leuchtet eine Art rote (Alarm-)Lampe auf. Dabei handelt es sich um den evolutionär ältesten neuronalen Kreislauf. Im Zuge dessen aktiviert der Parasympathikus verschiedene Immobilisationsformen wie die Dissoziation oder das Erstarren, und sorgt für die Entleerung von Magen und Darm. Für Reptilien war das Sich Totstellen

eine überlebenssichernde Strategie. Heute lösen diese Reaktionen im sozialen Umfeld zu meist Unverständnis und Verwunderung aus (Ehrmann, 2010; 2011; Porges, 2010; 2021), stellen aber für das Individuum selbst zunächst einen Schutzmechanismus dar.

2 Darstellung des Spielablaufs

Die Spielidee entstand mit ersten exemplarischen Materialien im Rahmen einer Weiterbildung für Traumapädagogik. Neben den beiden Autorinnen gehörten Maria-Rosa Groer, Kathrin Klingebiel und Petra Ruprecht zu der Gruppe, in der die Idee entwickelt wurde. Die inzwischen vorliegende Weiterentwicklung des Spiels ist sowohl im sozial-emotionalen Lernen im Klassenverband als auch im Kontext von Kleingruppen- oder Einzelförderung einsetzbar. Das Spiel besteht aus Situations- und Strategiekarten, der Abbildung zur Polyvagal-Theorie und einer kleinen Schatzkiste für Kinder bzw. einem Portfolio für Jugendliche. Zusätzlich kommen Emotionskarten, die nicht eigens für das Spiel entwickelt wurden, zum Einsatz (z.B. Botved, Gräßer & Hovermann, 2016; Bücken-Schaal, 2021).

Zu Beginn jeder Einheit schätzen die Schüler:innen ihre aktuelle Stimmungslage ein. Dadurch lernen sie, eigene Emotionen wahrzunehmen und zu verbalisieren. Die Situationskarten (siehe Abb. 2) werden auf die Zielgruppe und ihre sozial-emotionale Stimmungslage abgestimmt ausgewählt und dargestellt bzw. von den Teilnehmenden selbst gelesen. Die Spielenden ordnen die beschriebenen Situationen den drei Bereichen (grün, gelb, rot) zu. Hier ergeben sich vielfältige psychoedukative Möglichkeiten, Charakteristika der Situationsbewertung und der Reaktionen herauszuarbeiten. Durch die intensive Form der Auseinandersetzung mit immer neuen Fallgeschichten kann eine Veränderung der Neurozeption angestoßen werden. Unbewusste Bewertungen der Kinder und Jugendlichen werden aufgedeckt und in eine bewusste Wahrnehmung und Interpretation überführt. Darauf abgestimmt lernen die Spielenden verschiedene Strategien der (Selbst-)Regulation kennen und erproben sie. Einige dieser Strategien lehnen sich an das Reaktionsmuster des „Sozialen Engagements“ (Porges, 2010; 2021) an, wie z.B. das bewusste Hin-Hören auf vertraute Stimmen. Zum Einsatz kommen aber auch Selbstregulationsstrategien, die zunächst einen Ausweg aus der belastenden Situation ermöglichen und dem Reaktionsmuster der „Flucht“ zuzuordnen sind (Porges, 2010; 2021). Auf diese Weise wird das – in Abschnitt 1.1 angesprochene – Wissen-Lernen mit dem Können-Lernen verknüpft (Göhlich & Zirfas, 2007). Dadurch erweitern die Teilnehmenden ihre soziale Kompetenz und festigen sozial kompetentes Verhalten (Kannig, 2002). Als hilfreich und effektiv empfundene Strategien halten jüngere Schüler:innen auf eigenen „Meine Helfer-Karten“ und ältere auf „Meine Strategie-Karten“ fest. Zur Aufbewahrung kommen diese in die selbsterstellte Schatzkiste bzw. in ihr Portfolio. In der Auseinandersetzung mit neuen Fallgeschichten schauen die Spielenden dort für die Auswahl sinnvoller Strategien immer wieder rein. So kann ein Übertrag in den Alltag der Schüler:innen angebahnt werden.

2.1 Beispiel für einen Spielverlauf

Die Demonstration bezieht sich auf die Durchführung in einer 4. oder 5. Klasse. Den Schüler:innen sind der Spielablauf und die Prinzipien der Polyvagal-Theorie vertraut. In ihren Schatzkisten befinden sich einige individuell ausgewählte Strategien der (Selbst-)Regulation. Anhand der Emotionskarten haben die Spielenden mitgeteilt, wie sie sich fühlen. Die durchführende Lehrkraft hat auf Grundlage der erhobenen Stimmungslage die Gruppen zusammengesetzt und die Situationskarten verteilt. In der gewählten Altersspanne können sich

die Kleingruppen zumeist eigenständig mit dem Fallbeispiel auseinandersetzen. Dies eröffnet der Lehrkraft die Gelegenheit, sich ausgewählten Gruppen zuzuwenden.

Lehrkraft: Seht mal, ich habe hier einen neuen Fall für eure Expertengruppe. Es geht um einen Jungen in eurem Alter. Er heißt Florin. Lest euch die Karte in Ruhe durch.

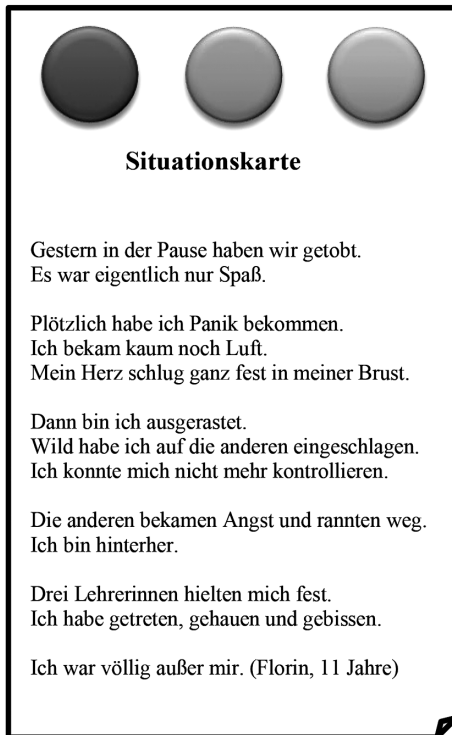


Abb. 2: Beispiel Situationskarte (eigene Darstellung)

Lehrkraft: Ihr habt gerade erfahren, wie das Toben ausgegangen ist.

Was war mit Florin los? Was hat er unbewusst wahrgenommen? Wie hat sein Gehirn die Situation bewertet? Versucht den Vorgang mal mit unserer Ampel-Übersicht zu entschlüsseln.

Welche Lampe ist plötzlich aufgeleuchtet? Was waren die Folgen? Woran konnte Florin das merken?

Wenn sich keines der Kinder in einer akuten Belastungssituation befindet, kann nach vergleichbaren erlebten Situationen gefragt werden. Es bietet sich an, auch Vorfälle aus dem Schulalltag in den Blick zu nehmen.

An die Interpretation der Situation(en) schließt die Auswahl einer möglichen Regulationsstrategie an.

Lehrkraft: Holt bitte eure Schatzkisten raus. Ihr habt ja schon einige Strategien kennengelernt.

Was könnte Florin helfen sich zu beruhigen? Wie kann er zurück in den grünen Bereich kommen? Kennt ihr auch eine Strategie, mit der er im grünen Bereich bleiben könnte?

Ich bin gespannt, was ihr auswählt.

Folgende Strategie wird für Florin ausgewählt:

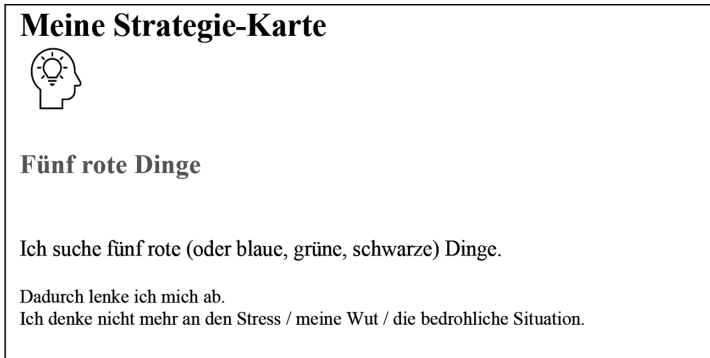


Abb. 3: Beispiel „Meine Strategie-Karte“ (eigene Darstellung)

Lehrkraft: Eine gute erste Strategie! Wisst ihr noch, wie sie funktioniert? Was passiert da in unserem Gehirn? Schaut nochmal auf die Ampel-Übersicht. Wann sollte Florin die Strategie am besten anwenden? Richtig. Diese Strategie hilft ihm erstmal sich zu beruhigen. Florin lenkt seine Gedanken um. So kann er aus der Situation flüchten, ohne selbst wegzulaufen. Was könnte Florin danach tun? Welche Strategie würde ihm als nächstes helfen, um wieder in den grünen Bereich auf eurer Abbildung zu kommen? Genau, sobald er sich beruhigt hat, könnte er genau hinhören. Sicher ist da eine vertraute Stimme.

Je nach Situation in der Klasse kann die Abschlussphase in unterschiedlicher Weise gestaltet werden. Eine Möglichkeit ist die Vorstellung der Fallgeschichte und der ausgewählten Strategie im Plenum.

Lehrkraft: Ihr dürft heute euer Beispiel und die ausgewählte Strategie vorstellen. Habt ihr schon überlegt, wie ihr das machen möchtet? Ihr könnt ein Rollenspiel vorführen oder das Fallbeispiel vorlesen und die Strategie vormachen. Das Beispiel können wir auch zusammen mit der Strategie an die Pinnwand hängen. Dann erklärt ihr es den anderen.

3 Impulse für die Implementierung des Spiels und der Sozioedukation im sozialen Lernen an Grundschulen und weiterführenden Schulen

Erste Praxiserprobungen in Grundschulen und weiterführenden Schulen mit dem Angebot des Gemeinsamen Lernens sind bereits erfolgt. Die Rückmeldungen von Durchführenden, Schüler:innen und Erziehungsberechtigten fielen durchweg positiv aus. Darüber hinaus haben Teilnehmende einer Traumapädagogikausbildung und einer Lehrkräftefortbildung das Material gesichtet, die Durchführung des Spiels simuliert und Impulse gegeben. Eine Evaluation ist gegenwärtig in Planung. Daran wird voraussichtlich eine weitere Anpassung des Materials und möglicherweise auch eine Veröffentlichung des Spiels anschließen.

Das vorliegende Beispiel zeigt, wie Psychoedukation mit dem Fokus einer Förderung sozial-emotionalen Lernens in schulische Settings – sowohl in Gruppen- als auch Einzelformaten – implementiert werden kann. An dieser Stelle sei abermals auf mögliche Kontraindikationen hingewiesen. So ist im Falle einer akuten Traumatisierung von der Teilnahme des Kindes / Jugendlichen unbedingt abzugehen, um eine mögliche Retraumatisierung zu verhindern. Darüber hinaus gilt es in der Auseinandersetzung mit den Fallbeispielen zu berücksichtigen, dass

sich einzelne Teilnehmende selbst schon mal in einer ähnlichen Situation befunden haben. Für das „Auffangen“ und eine „Neubewertung“ vergleichbarer Situationen sollte unbedingt ausreichend Raum sein. Ggf. muss die Teilnahme unterbrochen und eine Nachbetreuung sichergestellt werden.

Die in diesem Beitrag beschriebene spielerische Vorgehensweise lässt sich auf weitere Verhaltensweisen und Symptomatiken unter Nutzung geeigneter Bezugstheorien ausweiten.

Literatur

- Arts, P. (2020). *Soziales Lernen in der Schule. Eine Befragungsstudie mit Lehrkräften zur Einführung und Umsetzung eines eigenständigen Unterrichtsfachs* [Unpublizierte Masterarbeit]. Technische Universität Dortmund.
- Botved, A., Gräfer, M., & Hovermann, E. (2016). *Gefühle benennen mit Kindern und Jugendlichen*. Beltz.
- Bücken-Schaal, M. (2021). *30 Gefühllearten für Kinder*. Don Bosco.
- de Vries, U., Hampel, P., & Petermann, F. (2017). Patientenschulung in der Kinder- und Jugendlichenrehabilitation. *Die Rehabilitation*, 56(2), 103–108. doi: 10.1055/s-0043-103062
- Ehrmann, W. (2010). Die Polyvagaltheorie Teil 1. *ATMAN-Zeitung. Fachzeitschrift für Atemarbeit und Atemtherapie*, 20(4), o.S.
- Ehrmann, W. (2011). Die Polyvagaltheorie Teil 2. *ATMAN-Zeitung. Fachzeitschrift für Atemarbeit und Atemtherapie* 21(1), o.S.
- Frey, K. A. (2013). Soziale Kompetenz. Eine Fragebogenerfassung in der Grundschule. Göttingen: Waxmann.
- Göhlich, M., & Zirfas, J. (2007). Lernen. Ein pädagogischer Grundbegriff. Kohlhammer.
- Griepenburg, C., Schuchardt, K., Lautenschläger, P., & Mähler, C. (2021). Wirksamkeit einer strukturierten, kindgerechten Psychoedukation bei Lernstörungen. *Lernen und Lernstörungen*, 10(2), 75–87. doi: 10.1024/2235-0977/a000301
- Haupt-Scherer, S. (2018). *Traumakompetenz für die Kinder- und Jugendarbeit. Einführung in die Psychotraumatologie und Traumapädagogik*. Juenger. Amt für Jugendarbeit Evangelische Jugend von Westfalen.
- Kanning, U. P. (2002). Soziale Kompetenz – Definition, Strukturen und Prozesse. *Zeitschrift für Psychologie*, 210(4), 154–163. doi: 10.1026/0044-3409.210.4.154
- Klappstein, K., & Kortewille, R. (2020). *Traumatisierte Kinder im Alltag feinfühlig unterstützen. Psychoedukation im Überblick*. Springer Nature.
- Köferl, C. (2020). *Soziales Lernen in der Schule. Überlegungen zur Konzeptionierung und Einführung eines eigenständigen Unterrichtsfachs auf Grundlage einer Befragungsstudie mit Lehrkräften* [Unpublizierte Masterarbeit]. Technische Universität Dortmund.
- Liem T, & Neuhuber W. (2021). Kritik an der Polyvagaltheorie. *DO – Deutsche Zeitschrift für Osteopathie*. 2021; 19, 34-37.
- MSB NRW (2020). *Schulgesetz für das Land Nordrhein-Westfalen*. Abgerufen von <https://bass.schulwelt.de/pdf/6043.pdf?20200807140048>
- OECD (2020). *OECD Lernkompass 2030. OECD-Projekt Future of Education and Skills 2030 - Rahmenkonzept des Lernens*. Abgerufen von https://www.oecd.org/education/2030-project/contact/OECD_Lernkompass_2030.pdf
- Pitschel-Walz, G., & Bäuml, J. (2016). Grundlagen des Konsensuspapiers zur Psychoedukation. In J. Bäuml, B. Behrendt, P. Henningsen, & G. Pitschel-Walz (Hrsg.), *Handbuch der Psychoedukation für Psychiatrie, Psychotherapie und Psychosomatische Medizin* (S. 2–11). Schattauer.
- Porges, S. W. (2010). Die Polyvagal-Theorie. *Neurophysiologische Grundlagen der Therapie*. Junfermann.
- Porges, S. W. (2021). Die Polyvagal-Theorie. *Neurophysiologische Grundlagen der Therapie. Emotionen, Bindung, Kommunikation & ihre Entstehung*. Junfermann.
- Reicher H., & Matischek-Jauk, M. (2018). Sozial-emotionales Lernen in der Schule Konzepte – Potenziale – Evidenzbasierung. In M. Huber & S. Krause (Hrsg.), *Bildung und Emotion*. VS Verlag für Sozialwissenschaften. doi: 10.1007/978-3-658-18589-3_14
- Walther, C. (2016). Psychoedukation aus pädagogischer Perspektive. In J. Bäuml, B. Behrendt, P. Henningsen, G. Pitschel-Walz (Hrsg.), *Handbuch der Psychoedukation für Psychiatrie, Psychotherapie und Psychosomatische Medizin* (S. 56–64). Schattauer.
- Weishaupt, H., Berger, M., Saul, B., Schimunek, F. P., Grimm, K., Pleßmann, S., & Zügenrucker, I. (2004). *Verkehrserziehung in der Sekundarschule. Bericht der Bundesanstalt für Straßenwesen*. Wirtschaftsverlag.