Bundesministerium
Bildung

Förderbereich Emotional-Soziale Entwicklung

Handreichung zur praktischen Umsetzung des Lehrplanzusatzes

Wien, 2025

Impressum

Medieninhaber, Verleger und Herausgeber:
Bundesministerium für Bildung, Minoritenplatz 5, 1010 Wien
Referat I/2a – Inklusive Bildung, Diversität und Sonderpädagogik

Wien, 2025. Stand: 23. Dezember 2025

Autorinnen und Autoren:
Anna Gabalier (KTN), Lukas Leithner (Wien), Anke Pauker (NÖ), Birgit Sebesta (NÖ), Daniel Wasle (Tirol)

Koordination im BMB:
Nicole Reisner

Copyright und Haftung:
Auszugsweiser Abdruck ist nur mit Quellenangabe gestattet, alle sonstigen Rechte sind ohne schriftliche Zustimmung des Medieninhabers unzulässig.
Es wird darauf verwiesen, dass alle Angaben in dieser Publikation trotz sorgfältiger Bearbeitung ohne Gewähr erfolgen und eine Haftung des Bundesministeriums und der Autorinnen und Autoren ausgeschlossen ist. Rechtausführungen stellen die unverbindliche Meinung der Autorinnen und Autoren dar und können der Rechtsprechung der unabhängigen Gerichte keinesfalls vorgreifen.

Vorwort

Ab dem Schuljahr 2025/2026 treten neue kompetenzorientierte Lehrpläne und Lehrplanzusätze für den sonderpädagogischen Bereich mit der 1. und 5. Schulstufe aufsteigend in Kraft. Sie adressieren Schülerinnen und Schüler mit Behinderungen aufgrund intellektueller, psychischer oder physischer Beeinträchtigung sowie Sinnesbeeinträchtigung. Lehrpläne definieren grundlegende Kompetenzen und Inhalte, die Schülerinnen und Schüler in der Schule erwerben sollen, um zukünftig bei der Bewältigung von gesellschaftlichen, sozialen, ökonomischen und ökologischen Herausforderungen eine aktive Rolle einnehmen zu können. Als Arbeitsinstrument für Lehrpersonen sind Lehrpläne der Ausgangspunkt für die Unterrichtsplanung, -gestaltung und -entwicklung. Die Lehrpläne für den sonderpädagogischen Bereich wurden auf Basis der mit BGBl. II Nr. 1/2023 verordneten Lehrpläne für Volksschulen, Mittelschulen und Unterstufen der allgemeinbildenden höheren Schule erarbeitet und formal und inhaltlich weitestgehend an diese angeglichen. Dadurch erhalten künftig alle Schülerinnen und Schüler Zugang zu allen Bildungsinhalten und Bildungsbenachteiligungen werden abgebaut. Die Lehrpläne bzw. Lehrplanzusätze für den sonderpädagogischen Bereich enthalten darüber hinaus Konkretisierungen für die jeweilige Zielgruppe, wie auch spezifische Aspekte und Inhalte der sonderpädagogischen Förderung.

Sonderpädagogische Förderung unterstützt Schülerinnen und Schüler mit Behinderungen aufgrund intellektueller, psychischer oder physischer Beeinträchtigung sowie Sinnesbeeinträchtigung beim Erwerb einer ihren individuellen Möglichkeiten entsprechenden Bildung und Erziehung. Ziele sind die schulische und berufliche Eingliederung, größtmögliche gesellschaftliche Teilhabe und eine möglichst selbständige Lebensgestaltung. Sonderpädagogische Förderung orientiert sich an der jeweiligen individuellen und sozialen Situation und schließt die persönlichkeits- und entwicklungsorientierte Vorbereitung auf zukünftige Lebenssituationen ein. Gezielte sonderpädagogische Maßnahmen unterstützen Schülerinnen und Schüler dabei, die Bildungsziele des jeweiligen Lehrplans zu erreichen.

Der Lehrplanzusatz Förderbereich Emotional-Soziale Entwicklung kommt für Schülerinnen und Schüler zum Einsatz, deren Aktivitäts- und Teilhabemöglichkeiten im Unterricht und an sozialen Prozessen innerhalb der Schule aufgrund multikausaler Bedingungsfaktoren in ihrer emotionalen, sozialen und/oder psychischen Entwicklung behindert sind. Er definiert ergänzende Bildungsziele in den Kompetenzbereichen Identitätsbildung und Selbstkonzept, Emotionales Erleben und Verhalten, Soziales Erleben und Verhalten sowie

Schul- und Lebensbezogene Kompetenzen. Darüber hinaus werden Maßnahmen und Lernbedingungen formuliert, die in Abstimmung mit den individuellen Bedarfen der Schülerinnen und Schüler zu einer barrierefreien Gestaltung von Lern- und Entwicklungsprozessen beitragen können. Dadurch wird die sonderpädagogische Förderung im schulischen Kontext sichergestellt und in weiterer Folge größtmögliche schulische und gesellschaftliche Aktivität und Partizipation ermöglicht.

Diese Handreichung zur praktischen Umsetzung des Lehrplanzusatzes Förderbereich Emotional-Soziale Entwicklung soll Lehrpersonen einen Überblick über die Gesamtheit der Bedingungsfaktoren von beobachtbarem Verhalten verschaffen sowie Aspekte des Lehrpersonenverhaltens zusammentragen, um aktive Reflexion zu ermöglichen. Das übergeordnete Ziel ist die Aneignung von professionellen Haltungen und Zugängen, die eine wirksame Förderung emotionaler und sozialer Kompetenzen bei Schülerinnen und Schülern auf Individual- und Klassenebene begünstigen. Neben grundlegendem Wissen zum Umgang mit Kindern und Jugendlichen mit einer emotionalen, sozialen und/oder psychischen Beeinträchtigung werden Ideen und Anregungen für die Unterstützung des Kompetenzerwerbs der Schülerinnen und Schüler bereitgestellt. Dabei handelt es sich um eine Sammlung, die keinen Anspruch auf Vollständigkeit erhebt und stets unter Berücksichtigung der individuellen Bildungs- und Entwicklungsbedarfe sowie der jeweiligen Klassensituation zu verwenden ist. Die Zusammenarbeit mit spezifisch ausgebildeten Lehrpersonen (z.B. Beratungslehrpersonen, Betreuungslehrpersonen, Psychagoginnen und Psychagogen), den Eltern bzw. Erziehungsberechtigten und externen Professionen (bei Zustimmung der Eltern bzw. Erziehungsberechtigten) versteht sich als unerlässlich für eine qualitative Begleitung und Förderung der Schülerinnen und Schüler. Der Lehrplanzusatz und die Handreichung fokussieren das pädagogische Handeln. Keinesfalls ersetzen sie therapeutische oder medizinische Interventionen. Pädagogische Maßnahmen rücken den Gesundheitsaspekt in den Mittelpunkt und setzen an den Stärken, Ressourcen und Potenzialen der Schülerinnen und Schüler an. Sie berücksichtigen deren Lebenswelten und sind mit den individuellen Bildungs- und Entwicklungsbedarfen abzustimmen.

Grundlegende Informationen zum Lehrplanzusatz Förderbereich Emotional-Soziale Entwicklung (z.B. Bildungs- und Lehraufgaben, didaktische Grundsätze) sind direkt im Lehrplanzusatz und auf der Webseite Pädagogik-Paket sowie auf der Webseite des BMB nachzulesen. Dort sind auch weitere Informationen zu allen Lehrplänen und Lehrplanzusätzen sowie Materialien zu den Unterrichtsgegenständen zu finden.

Wir hoffen, dass die vorliegende Handreichung Lehrpersonen eine Unterstützung in der Planung, Gestaltung und Umsetzung von Unterricht bietet und dazu beiträgt, möglichst gleichberechtigte Aktivitäts- und Teilhabemöglichkeiten für Schülerinnen und Schüler im Förderbereich Emotional-Soziale Entwicklung zu etablieren.

Inhalt

1 Theoretische Grundlagen – Emotionale und soziale Entwicklung 1

1.1 Definition der Zielgruppe 1

1.2 Begriffsdefinition – Grundlagen und Einführung 2

1.3 Was sind emotionale und soziale Kompetenzen? 3

1.3.1 Emotionale Kompetenz 3

1.3.2 Soziale Kompetenz 5

1.3.3 Emotional-soziale Kompetenzen und Schulerfolg 6

2 Gelingensfaktor Schulpartnerschaft 8

2.1 Aspekte einer erfolgreichen Schulpartnerschaft 9

2.2 Lösungsorientierte Gesprächsführung 10

3 Ausgleichende Maßnahmen 13

4 Bindung und Schule: Der Einfluss von Bindung auf die Beziehung zwischen Lehrperson und Schülerin bzw. Schüler 16

4.1 Theoretische Grundlagen 16

4.1.1 Die Konsistenztheorie von Klaus Grawe 16

4.1.2 Die Bindungstheorie, Bindungsstile und die Bedeutung von Feinfühligkeit 18

4.2 Einfluss der Bindungsrepräsentationen auf die Beziehung zwischen Lehrperson und Schülerin bzw. Schüler 20

4.2.1 Beziehung zwischen Lehrperson und Schülerin bzw. Schüler: Bedeutung für die emotional-soziale Entwicklung 21

4.2.2 Beziehung zwischen Lehrperson und Schülerin bzw. Schüler: Bedeutung für Lernen und Leistung 23

4.3 Anregungen zur Beziehungsförderung 25

4.3.1 Sicher gebundene Schülerinnen und Schüler 25

4.3.2 Unsicher-vermeidend gebundene Schülerinnen und Schüler 25

4.3.3 Unsicher-ambivalent gebundene Schülerinnen und Schüler 26

4.3.4 Unsicher-desorganisiert gebundene Schülerinnen und Schüler 27

5 Pädagogische Maßnahmen im Förderbereich Emotional-Soziale Entwicklung 29

5.1 Die Klasse als Gruppe leiten und führen 29

5.2 Classroom-Management 31

5.2.1 Lernräume vorbereiten und anpassen 32

5.2.2 Regeln auf Schul-, Klassen- und Individualebene 33

5.2.3 Beziehungsgestaltung 35

5.2.4 Umgang mit herausfordernden Verhaltensweisen 38

5.3 Feedbackkultur 41
5.3.1 Grundüberlegungen zum Geben von Feedback 42
5.3.2 Praktische Umsetzung im Schulalltag 43
5.4 Wirksamkeit und Reflexion des eigenen Verhaltens 44
5.5 Pädagogische Diagnostik und individuelle Förderung 47
5.5.1 Befragung 49
5.5.2 Beobachtung 51
5.5.3 Pädagogische Förderdiagnostik und individuelle Förderung 55
5.6 Interne und externe Supportsysteme 56

6 Entwicklung emotionaler und sozialer Kompetenzen 60
6.1 Kompetenzbereich Identitätsbildung und Selbstkonzept 61
6.2 Kompetenzbereich Emotionales Erleben und Verhalten 64
6.3 Kompetenzbereich Soziales Erleben und Verhalten 69
6.4 Kompetenzbereich Schul- und Lebensbezogene Kompetenzen 72

7 Autismus-Spektrum 76

8 Förderprogramme und Materialien 77

9 Anhang 80

Abbildungsverzeichnis 86

Tabellenverzeichnis 87

Literatur 88

1 Theoretische Grundlagen – Emotionale und soziale Entwicklung

Wenn wir Menschen lieben und respektieren und ihnen ihren Wert offenbaren, können sie hinter den Mauern, die sie schützen, hervorgehen.

(Jean Vanier – kanadischer Philosoph)

Das Streben nach Zugehörigkeit und sozialer Sicherheit sowie nach Individualität und Selbstverwirklichung zählt zu den Grundbedürfnissen des Menschen. Der Mensch wird als soziales Wesen geboren und bereits als Säugling von seinen ersten Bindungserfahrungen mit seinen Bezugspersonen nachhaltig geprägt. Sein ganzes Leben lang tritt er beinahe täglich mit anderen Menschen in Kontakt und wird mit dem Verhalten, den Bedürfnissen, Wünschen und Emotionen anderer konfrontiert. Dies schafft nicht nur ständig neue emotionale und soziale Erfahrungsmöglichkeiten, sondern erfordert es zugleich auch, darauf adäquat zu reagieren und das eigene emotionale und soziale Verhalten entsprechend abzustimmen. Schülerinnen und Schüler mit Beeinträchtigungen im emotional-sozialen Entwicklungsbereich erhalten durch den Förderbereich Emotional-Soziale Entwicklung dabei spezifische Unterstützung. Der Förderbereich verfolgt das Ziel, geeignete Beziehungs- und Unterrichtsangebote anzubieten, um die Selbst- und Sozialkompetenz der Schülerinnen und Schüler zu stärken, damit sie emotionale und soziale Herausforderungen erfolgreich bewältigen und am Schul- und Unterrichtsgeschehen gelingend teilhaben können.

1.1 Definition der Zielgruppe

Der Förderbereich Emotional-Soziale Entwicklung ist auf Schülerinnen und Schüler anzuwenden, die aufgrund multikausaler Bedingungsfaktoren in ihrer emotionalen, sozialen oder psychischen Entwicklung insoweit persönlich beeinträchtigt sind, dass ihre Teilhabe am Unterricht und an sozialen Systemen der Schule erschwert ist. Schülerinnen und Schülern im Förderbereich Emotional-Soziale Entwicklung fällt es unter anderem schwer, Kontakte positiv zu gestalten, Konflikte konstruktiv zu lösen, soziale Normen, Regeln und Moralvorstellungen zu beachten, Verantwortung zu übernehmen sowie

Interessen und Bedürfnisse angemessen auszudrücken. Das Verhaltensspektrum der Schülerinnen und Schüler ist sehr breit gefächert und reicht von externalisierendem, aggressivem über sozial unreifes oder sozialisiert-delinquentes bis hin zu internalisierendem, ängstlichem Verhalten. Eine emotionale, soziale oder psychische Beeinträchtigung hat komplexe Ursachen, wobei vor allem äußere Faktoren und Umstände, wie soziale und familiäre Herausforderungen, deren Entwicklung begünstigen. Die Erscheinungsformen und Auswirkungen auf das Verhalten und psychische Wohlbefinden sind sehr vielfältig und häufig nicht eindeutig zuzuordnen bzw. sind komorbide Störungen oftmals nicht auszuschließen.

Ein erhöhter Unterstützungsbedarf im emotional-sozialen Entwicklungsbereich wird häufig im schulischen Alltag durch die Lehrperson erkannt. Für eine professionelle Begleitung der Schülerinnen und Schüler sollte nicht nur der Schulalltag in den Blick genommen, sondern das ursächliche multikausale Bedingungsgefüge im Rahmen einer schul- oder klinisch-psychologischen bzw. psychiatrischen Diagnostik ganzheitlich erfasst werden.

Zur Zielgruppe des Lehrplanzusatzes Förderbereich Emotional-Soziale Entwicklung zählen aus klinisch-psychologischer bzw. psychiatrischer Sicht bspw. Schülerinnen und Schüler mit

- Verhaltens- und emotionalen Störungen mit Beginn in der Kindheit und Jugend,
- Persönlichkeits- und Verhaltensstörungen,
- Verhaltensauffälligkeiten mit körperlichen Störungen und Faktoren,
- tiefgreifenden Entwicklungsstörungen sowie
- neurotischen, Belastungs- und somatoformen Störungen,

die in Wechselwirkung mit diversen personen- und umweltbezogenen Faktoren die Teilhabe am schulischen, sozialen und gesellschaftlichen Leben einschränken.

1.2 Begriffsdefinition – Grundlagen und Einführung

Der Förderbereich Emotional-Soziale Entwicklung für Schülerinnen und Schüler mit Beeinträchtigungen hinsichtlich ihrer emotionalen und sozialen Entwicklung verfolgt das Ziel, geeignete Beziehungs- und Unterrichtsangebote anzubieten, um die Selbst- und Sozialkompetenz zu stärken und folglich den Bildungs- und Erziehungsauftrag der österreichischen Pflichtschulen zu erfüllen.

Über die allgemeinen Bildungsziele der Schularten hinausreichend stellt die Förderung der emotionalen und sozialen Kompetenzen, welche ein erweitertes Handlungsrepertoire auf Verhaltensebenen impliziert und die Etablierung von Bewältigungsstrategien zum Ziel hat, eine bedeutsame Grundlage dar, um die aktive Teilhabe am schulischen, gesellschaftlichen und künftigen beruflichen Leben zu ermöglichen.

Die positive (Weiter-)Entwicklung emotionaler und sozialer Kompetenzen sind erforderliche Voraussetzungen, um kognitive Lernprozesse initiieren zu können. Den Schülerinnen und Schülern soll ein entwicklungsförderndes Lernklima sowie eine adäquate Lernumgebung geboten werden, um einen erfolgreichen Abschluss der jeweiligen Schulart gewährleisten zu können.

1.3 Was sind emotionale und soziale Kompetenzen?

Wegen des engen Zusammenhangs von emotionalen und sozialen Fähigkeiten wird häufig auch von emotional-sozialen Kompetenzen gesprochen. Dies ist ein übergeordneter Begriff, der aus den Komponenten der emotionalen und sozialen Kompetenz besteht, die eng miteinander verbunden sind (Scheithauer et al., 2008). Zum genaueren Verständnis sollen zunächst die Kompetenzbereiche einzeln beleuchtet werden.

1.3.1 Emotionale Kompetenz

Unter der emotionalen Kompetenz versteht man die Fähigkeit, mit eigenen Emotionen und mit Emotionen anderer Personen angemessen umzugehen (Scheithauer et al., 2008). Dies bedingt die Fähigkeit, mit Gefühlen und Bedürfnissen für sich allein und im Zusammenhang mit anderen umgehen zu können. Emotional kompetente Schülerinnen und Schüler können ihrem Alter und Entwicklungsstand entsprechend vielfältige Gefühle unterscheiden, Gefühle angemessen ausdrücken und regulieren und die Gefühle anderer Menschen erkennen und verstehen.

Der Vergleich mehrerer Modelle und Konzepte zur emotionalen Kompetenz (Petermann & Wiedebusch, 2016, S. 14; Klinkhammer, 2022) ergab, dass Kinder im Lebensverlauf für einen kompetenten Umgang mit Gefühlen verschiedene emotionale Fertigkeiten in folgenden Bereichen entwickeln:

- Eigenes mimisches Emotionswissen
- Erkennen des mimischen Emotionsausdrucks anderer Personen

- Sprachlicher Emotionsausdruck
- Emotionswissen und -verständnis
- Selbstgesteuerte Emotionsregulation

Für einen kompetenten Umgang mit Gefühlen benennt Carolyn Saarni (2002) in ihrem Modell der emotionalen Kompetenz acht Schlüsselfähigkeiten, die einen differenzierteren Einblick in die Teilfertigkeiten der emotionalen Kompetenz ermöglichen.

Tabelle 1: Acht Schlüsselfähigkeiten der emotionalen Kompetenz (nach Saarni) (Pfeffer, 2019, S. 10-11)

Schlüsselfähigkeit	Teilfertigkeiten
Eigene Gefühle und Bedürfnisse wahrnehmen und einordnen	• Körpersignale spüren und zuordnen • Gefühle voneinander unterscheiden • Achtsam in Bezug auf die eigenen Empfindungen sein • Bewusstsein über den eigenen emotionalen Zustand haben
Den mimischen und gestischen Gefühlsausdruck anderer Menschen erkennen	• Gefühlsausdrücke anderer einordnen • Verschiedene Ausdrucksformen und Intensitäten der aktuellen Gefühlslage wahrnehmen • Achtsam mit anderen sein • Körpersprachliche Signale im Rahmen der bekannten Kultur lesen
Gefühle nonverbal und verbal ausdrücken	• Die eigenen Gefühle nach außen angemessen mitteilen • Über mimische und gestische Ausdrucksformen verfügen • Über sprachliche Ausdrucksformen wie ein umfassendes Emotionsvokabular verfügen • Ausdrucksregeln der eigenen Kultur kennen • Interkulturelles Lernen: Ausdrucksregeln anderer Kulturen kennen
Die Fähigkeit zur Empathie	• Die Perspektive anderer übernehmen • Sich in die Situation anderer einfühlen • Mitgefühl empfinden
Zwischen innerem Erleben und äußerem Ausdruck eines Gefühls unterscheiden	• Wissen, dass der äußere Ausdruck nicht mit dem tatsächlich empfundenen Gefühl übereinstimmen muss • Gefühle verbergen • Gefühlsausdruck gezielt steuern
Mit negativen Emotionen und Stress umgehen, Emotionen selbstgesteuert regulieren	• Wissen, dass Gefühle veränderbar sind • Gefühle hervorrufen und aufrechterhalten • Intensität und Dauer von Gefühlen kontrollieren • Impulskontrolle entwickeln • Sich beruhigen • Wut, Angst, Trauer und Stress bewältigen • Sich entspannen • Ressourcen zur Verfügung haben

Schlüsselfähigkeit	Teilfertigkeiten
Bewusstsein darüber, dass zwischenmenschliche Beziehungen von der emotionalen Kommunikation bestimmt werden	• Erkenntnis, dass Gefühle je nach Interaktionspartnerin bzw. -partner unterschiedlich mitgeteilt werden • Wissen, dass die Mitteilung der eigenen Gefühle interpersonale Konsequenzen hat • Verschiedene Arten von Beziehungen unterscheiden (z.B. Freundin/Freund, Mutter, Vater, Erzieherin/Erzieher) • Die emotionale Kommunikation auf die Interaktionspartnerin bzw. den -partner abstimmen
Die Fähigkeit zur emotionalen Selbstwirksamkeit	• Das eigene emotionale Erleben akzeptieren • Negative Emotionen wie Wut oder Angst tolerieren, aber nicht als überwältigend erfahren • Aktives Bemühen, eine problematische Situation zu lösen • Gewissheit, eine Situation gestalten zu können • Gefühl einer relativen Kontrolle über das eigene emotionale Erleben zu haben bzw. Gewissheit, das emotionale Erleben meistern und sich selbst achten zu können • Ein gutes Selbstwertgefühl haben

Aus dieser Darstellung der Teilfertigkeiten wird deutlich, dass der Fokus zwar auf dem Emotionsbereich liegt, es aber zugleich um die Interaktion mit und Beziehung zu anderen Menschen geht. Der Umgang mit den eigenen und den Gefühlen anderer bildet die Grundlage für die Gestaltung zwischenmenschlicher Beziehungen. Emotionale Kompetenz spielt im Kontakt zu anderen eine bedeutsame Rolle und ist damit unweigerlich mit der sozialen Kompetenz verwoben.

1.3.2 Soziale Kompetenz

Die soziale Kompetenz bezieht sich auf die Interaktion zwischen mindestens zwei Individuen und stellt ein komplexes Fähigkeitskonzept (Asendorpf, 2007) dar. Sozial kompetentes Verhalten ist nach Kanning (2002) das Verhalten einer Person, welches in einer spezifischen Situation dazu beiträgt, die eigenen Ziele zu verwirklichen, wobei gleichzeitig die soziale Akzeptanz des Verhaltens gewahrt wird. Was als sozial kompetent bewertet wird, hängt demnach auch von den Interessen der Personen in einer bestimmten Situation und von den jeweiligen Normen und Werten einer Umgebung ab. Die Umgebung ist die Gesellschaft, Kultur und die soziale Gruppe, in der Kinder aufwachsen. Bei dem Begriff der sozialen Kompetenzen handelt es sich um einen Sammelbegriff für unterschiedliche Wissensbestandteile, Fähigkeiten und Fertigkeiten, die auch als Kompetenzen bezeichnet werden können. Tabelle 2 beschreibt fünf, für den Schulbereich relevante und sinnvolle Fähigkeitsbereiche der sozialen Kompetenz.

Tabelle 2: Modell der sozialen Kompetenz (Kanning, 2002, zitiert nach Pfeffer, 2019, S. 14)

Fähigkeitsbereich	Beispiele
Fähigkeit zur Bildung positiver Beziehungen zu anderen	• Fähigkeiten der Perspektivenübernahme • Andere wahrnehmen • Anderen helfen • Andere loben
Selbstmanagement-Kompetenzen	• Die eigene Gefühlslage managen • Ärger kontrollieren • Konflikte bewältigen
Kognitive Kompetenzen	• Der Anweisung der Lehrperson oder der Eltern bzw. Erziehungsberechtigten folgen • Zusammenhänge verstehen • Um Hilfe bitten
Kooperative Kompetenzen	• Normen in einer Gemeinschaft erkennen • Soziale Regeln anerkennen • Angemessen auf konstruktive Kritik reagieren
Positive Selbstbehauptung und Durchsetzungsfähigkeiten	• Gespräche beginnen • Bedürfnisse äußern • Sich angemessen Gehör verschaffen • Freundschaften schließen

Die soziale Kompetenz dient nicht nur der Verwirklichung aktueller und kurzzeitiger Bedürfnisse. Sie ist auch Grundlage für eine langfristig erfolgreiche Kommunikation mit der Umgebung und die Teilhabe an Gemeinschaften und Gesellschaften.

1.3.3 Emotional-soziale Kompetenzen und Schulerfolg

Die Entwicklung von emotionalen und sozialen Fähigkeiten ist ein lebenslanger Prozess, der von Beginn an im Zusammenhang mit anderen Menschen stattfindet. In welcher Qualität die emotionalen und sozialen Fähigkeiten ausgebildet sind, ist in den verschiedensten Lebensbereichen – im privaten Bereich von Familie und Freundschaft, im Kindergarten, in der Schule, im Berufsleben – von großer Bedeutung. Davon hängt ab, in welcher Qualität ein Kind oder ein Erwachsener Beziehung zu anderen Menschen erleben und gestalten kann (Pfeffer, 2019, S. 15).

Die Zusammenhänge zwischen Emotionen und Lernen in schulischen Kontexten sind vielfältig und komplex. Verschiedene Untersuchungen belegen, dass eine hohe emotionale und soziale Kompetenz mit einer positiven schulischen Entwicklung einhergeht. Umgekehrt stellt eine geringe emotionale und soziale Kompetenz einen Risikofaktor in Bezug auf schulische Leistungen und Verhaltensauffälligkeiten dar. Es ist bspw. erwiesen,

dass sich die emotionale Befindlichkeit und die emotionalen Fertigkeiten von Kindern und Jugendlichen auf die Aufmerksamkeitsleistungen, ihre Lernmotivation und die Aktivierung kognitiver Lernprozesse auswirken (Klinkhammer et al., 2022, S. 120 ff).

Oftmals treten auch zwischenmenschliche Schwierigkeiten auf, denn emotional und sozial weniger kompetente Kinder und Jugendliche sind in der Regel meist unbeliebter und verhalten sich anderen gegenüber sozial weniger verträglich. Petermann und Wiedebusch (2016, S. 28ff) verweisen auf Studien, die zeigen, dass Vorschul- und Grundschulkinder, die überwiegend positive Emotionen und prosoziale Verhaltensweisen zeigen, weniger Probleme haben, sich in den Klassenverband zu integrieren. Kinder, die emotionale Botschaften Gleichaltriger erkennen können, sind in der Schule im Vorteil. Kinder, die ihre negativen Gefühle schlecht regulieren können und Schwierigkeiten im Umgang mit Gleichaltrigen haben, entwickeln größere schulische Probleme.

Der Zusammenhang von mangelnden emotionalen und sozialen Kompetenzen und Schulproblemen wird durch die folgende Grafik (Abb. 1) deutlich:

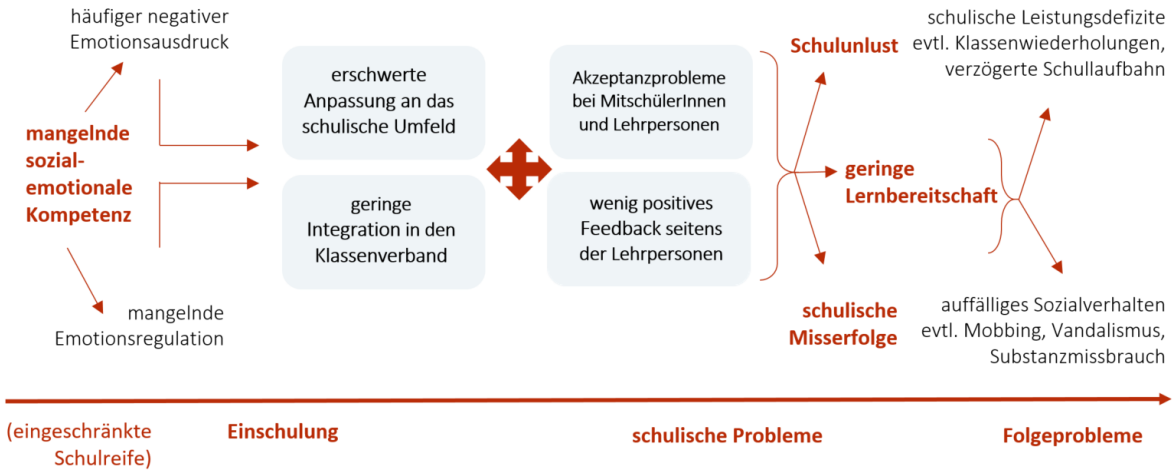

Abb. 1: Emotionale Kompetenz bei Kindern (Petermann & Wiedebusch, 2016, S. 30)

2 Gelingensfaktor Schulpartnerschaft

Die Eltern bzw. Erziehungsberechtigten sind die wichtigsten Partnerinnen und Partner der Schule. Die Kooperation zwischen Schule und Eltern bzw. Erziehungsberechtigten spielt eine entscheidende Rolle im Förderbereich Emotional-Soziale Entwicklung von Schülerinnen und Schülern.

Eine erfolgreiche Schulpartnerschaft kann wesentlich dazu beitragen, die Entwicklung und das Wohlbefinden der Schülerinnen und Schüler zu fördern und Fördermaßnahmen erfolgreich zu gestalten. Studien zeigen, dass eine enge Zusammenarbeit zwischen Schule und Eltern bzw. Erziehungsberechtigten eine positive Auswirkung auf das Verhalten und die schulische Leistung der Schülerinnen und Schüler hat (Lütje-Klose et al., 2018). Eltern bzw. Erziehungsberechtigte sind oft die primären Bezugspersonen und können wertvolle Einblicke in das Verhalten und die Bedürfnisse ihrer Kinder geben. Sie sind aufgrund des Verhaltens ihres Kindes meist ebenso gefordert und herausgefordert wie die Lehrpersonen. Das erzieherische Verhalten der Eltern bzw. Erziehungsberechtigten ist ihr subjektiver Versuch, in ihrem System etwas verbessern zu wollen – auch wenn es dem von außen geforderten Erfolg kaum entspricht.

So gesehen ist das, was von außen als Problem bezeichnet wird, aus Sicht der/des Handelnden die aktuell bestmögliche Option. Um mit den Eltern bzw. Erziehungsberechtigten in einen konstruktiven Kontakt zu treten, muss die Schule ihnen ebenso authentisch und wertschätzend begegnen wie ihren Kindern. Gleichzeitig bleiben aber die Forderungen der Schule konsequent bestehen (Harms, 2020, S. 123 ff), auch wenn dies fallweise ein Spannungsfeld mit sich bringen kann.

Eine erfolgreiche Kooperation zwischen Schule und Eltern bzw. Erziehungsberechtigten im Bereich der emotionalen und sozialen Entwicklung von Schülerinnen und Schülern setzt eine offene Kommunikation, gegenseitiges Vertrauen und die Anerkennung der Eltern bzw. Erziehungsberechtigten als wichtige Partnerinnen und Partner voraus.

Durch enge Zusammenarbeit, regelmäßige Kommunikation und gemeinsame Zielsetzungen können Schulen und Eltern bzw. Erziehungsberechtigte ein unterstützendes Umfeld schaffen, das die Entwicklung und das Wohlbefinden der Kinder und Jugendlichen nachhaltig fördert.

2.1 Aspekte einer erfolgreichen Schulpartnerschaft

1. Kommunikation
   - *Regelmäßiger Austausch*: Regelmäßige und transparente Kommunikation zwischen Lehrpersonen und Eltern bzw. Erziehungsberechtigten ist essenziell. Herausfordernde Gesprächssituationen leben von einer guten Vorbereitung (Anregungen und Vorlagen dazu siehe Kapitel 9).
   - *Offenheit und Vertrauen*: Eine vertrauensvolle Beziehung ist die Grundlage für eine erfolgreiche Zusammenarbeit. Lehrpersonen sollten eine offene Haltung gegenüber den Anliegen der Eltern bzw. Erziehungsberechtigten zeigen und umgekehrt.
2. Beteiligung der Eltern bzw. Erziehungsberechtigten
   - *Einbeziehung in den Bildungsprozess*: Eltern bzw. Erziehungsberechtigte sollten aktiv in den Bildungsprozess ihrer Kinder eingebunden werden. Dies kann durch die Teilnahme an Schulveranstaltungen, die Beteiligung an der Entwicklung von Förderplänen usw. geschehen.
   - *Stärkung der Kompetenzen der Eltern bzw. Erziehungsberechtigten*: Schulen können Workshops und Beratungen anbieten oder zu diesen vermitteln, um die Eltern bzw. Erziehungsberechtigten in ihrer Rolle als Erziehungs- und Bildungspartnerin und -partner zu stärken.
3. Individuelle Unterstützung
   - *Anpassung an individuelle Bedarfe*: Jede Schülerin und jeder Schüler hat individuelle Bedarfe, die bei der Planung und Umsetzung von Fördermaßnahmen berücksichtigt werden sollten. Eltern bzw. Erziehungsberechtigte können hierbei wertvolle Informationen liefern.
   - *Ressourcenbereitstellung*: Schulen sollten den Eltern bzw. Erziehungsberechtigten den Zugang zu Ressourcen und Unterstützungsmöglichkeiten vermitteln, um die häusliche Förderung zu unterstützen.
4. Gemeinsame Ziele
   - *Klare Zielsetzung*: Gemeinsam definierte Ziele und Erwartungen tragen zu einer klaren Ausrichtung und effektiveren Zusammenarbeit bei. Diese sollten regelmäßig überprüft und angepasst werden.
   - *Kooperative Zielverfolgung*: Die gemeinsamen Anstrengungen von Schule und Eltern bzw. Erziehungsberechtigten sollten auf die Förderung der emotionalen und sozialen Entwicklung der Schülerinnen und Schüler abzielen – deren Wohl und Weiterentwicklung stehen im Mittelpunkt.

5. Herausforderungen und Lösungsansätze
   - *Herausforderungen*: Die Zusammenarbeit zwischen Schule und Eltern bzw. Erziehungsberechtigten kann durch verschiedene Faktoren erschwert werden, wie z.B. sprachliche Barrieren, kulturelle Unterschiede oder unterschiedliche Erwartungen und Rollenverständnisse.
   - *Lösungsansätze*: Um diesen Herausforderungen zu begegnen, sollten Schulen proaktive Maßnahmen ergreifen, wie z.B. die Bereitstellung von Dolmetschdiensten, die Etablierung klarer und transparenter Kommunikationsstrukturen und die Schaffung von Gesprächsangeboten (Killus & Paseka, 2020).

2.2 Lösungsorientierte Gesprächsführung

Aus dem Bereich der lösungsorientierten Gesprächsführung lassen sich viele Impulse für eine konstruktive Zusammenarbeit mit den Eltern und Erziehungsberechtigten ableiten. In Tabelle 3 sind einige Anregungen für herausfordernde Gesprächssituationen mit Eltern und Erziehungsberechtigten zusammengefasst.

Tabelle 3: Herausfordernde Gesprächssituationen erfolgreich vorbereiten und gestalten (Bornebusch et al., 2020, S. 156-157)

Was möchte ich erreichen?	So kann ich es erreichen:
Vorbereitung für eine ergebnisoffene, wertschätzende Begegnung	• Rechtzeitige Einladung, Vereinbarung von Raum und Zeit • Planung des Gesprächs inhaltlich, zeitlich und räumlich (siehe Kapitel 9) • Überlegungen/Vorbereitungen zur Dokumentation des Gesprächs
Höfliche und freundliche Gesprächsatmosphäre	• Begrüßung • Wertschätzung ausdrücken • Kulturelle Hintergründe beachten
Lösungsorientierter Gesprächsverlauf	• Gemeinsame Wege finden • Grundhaltung: Akzeptanz, Empathie, Echtheit • Positiver Beginn mit Stärken als Ansatzpunkt • Ressourcenorientierung im Umfeld aufgreifen • Suche nach den bereits erfolgten Lösungsansätzen und positiven Ausnahmen • Protokollierung des Gesprächs (siehe Kapitel 9)
Positiver Abschluss als Grundlage für Weiterführung der Kooperation	• Klarheit über Vereinbarungen • Definieren der weiteren Vorgehensweise und Termine (Intervalle festlegen) • Vereinbarungen schriftlich mitgeben

Um die Inklusion von Schülerinnen und Schülern im Förderbereich Emotional-Soziale Entwicklung zusätzlich zu stützen, benötigt es oftmals auch eine gute Vorbereitung und behutsame Umsetzung von schulpartnerschaftlichen Zusammenkünften (z.B. Elternabend). Sinn und Zweck von Elternabenden ist es, die Eltern bzw. Erziehungsberechtigten kennenzulernen (auch Eltern bzw. Erziehungsberechtigte sollen einander kennenlernen), sie über wichtige schulische Belange zu informieren und ihre Anliegen zu thematisieren. Für betroffene Eltern bzw. Erziehungsberechtigte sind solche Zusammenkünfte oftmals aufgrund von vermuteten oder tatsächlichen Einstellungen der Lehrpersonen und anderer Eltern bzw. Erziehungsberechtigten zu ihrem Kind mit Unsicherheiten verbunden. Nachfolgende Tabelle 4 gibt Anregungen, welche Aspekte bei der Vorbereitung und Gestaltung von Elternabenden zu berücksichtigen sind.

Tabelle 4: Elternabende erfolgreich vorbereiten und gestalten (Bornebusch et al., 2020, S. 158-159)

Was möchte ich erreichen?	So kann ich es erreichen:
Eltern bzw. Erziehungsberechtigten Unsicherheiten hinsichtlich der Schule nehmen	• Individuelle Begrüßung • Persönliche, namentliche freundliche Begrüßung ohne Vorurteile • Freundliche Atmosphäre schaffen • Klassenzimmer gestalten (z.B. Blumen), Knabbereien oder Getränke bereitstellen, Bilder, Arbeiten und Fotos von Schülerinnen und Schülern ausstellen und zeigen
Informationen über die pädagogische Gestaltung des Schullebens geben	• Eltern bzw. Erziehungsberechtigte detailliert aufklären • Eltern bzw. Erziehungsberechtigten die vereinbarten Erziehungsziele, -methoden und Konsequenzen dazu erklären (z.B. Rituale, Schul- und Klassenregeln)
Aufklärung zum Thema Inklusion	• Vorteile von Inklusion für ALLE Kinder und Jugendlichen • Gemeinsames erzieherisches Ziel: das Erlernen von schulischen Verhaltensregeln, Verhaltensregeln gelten für alle • Fehler passieren und dienen dem Lernprozess • Jede Schülerin bzw. jeder Schüler wird nach ihren/seinen Bedürfnissen unterstützt – gerechte Behandlung heißt unterschiedliche, nicht gleiche Behandlung. • Vielfalt ist eine Chance für soziales Lernen der Schlüsselqualifikationen: Hilfsbereitschaft, Toleranz, Geduld im täglichen Miteinander, …
Information über Ihre Planungen	• Rechtzeitige Mitteilung • Z.B. zu geplanten Projekten, sozialem Lernen, Konfliktgesprächen, Klassenrat (siehe Blum & Blum, 2023)
Respektvolles Miteinander für alle	• Vorurteilen begegnen • Im Auge behalten, dass die anderen Eltern bzw. Erziehungsberechtigten meistens schon vom auffälligen Verhalten eines Mitschülers/einer Mitschülerin gehört haben • Gerüchte vermeiden

Was möchte ich erreichen?	So kann ich es erreichen:
	• Klar und wertschätzend über eine Schülerin bzw. einen Schüler mit auffälligem Verhalten sprechen, frei nach dem Grundsatz: „Was ich sage, muss wahr sein, aber ich sage nicht alles, was wahr ist.“ • Offenen und respektvollen Umgang verlangen • Erwartungen, Bedenken und Ängste hören und ernstnehmen

3 Ausgleichende Maßnahmen

Unter ausgleichenden Maßnahmen sind Handlungen und Mittel zu verstehen, die dazu dienen, Benachteiligungen, die aufgrund der Wechselwirkung zwischen einer Beeinträchtigung und der Umwelt entstehen, zu kompensieren bzw. zu minimieren. Ausgleichende Maßnahmen sorgen dafür, dass Unterrichts- und Prüfungsbedingungen geschaffen werden, die von Schülerinnen und Schülern mit Beeinträchtigungen ohne Benachteiligungen zu bewältigen sind. Dadurch können alle Schülerinnen und Schüler gleichberechtigt an Lern- und Bildungsprozessen partizipieren und ihre Fähigkeiten im Hinblick auf gestellte Anforderungen zeigen. Dies trägt zur Sicherung der Chancengerechtigkeit in einem inklusiven Unterrichtssetting bei. Damit barrierefreier Unterricht gelingen kann, braucht es eine inklusive und unterstützende Haltung der Lehrperson. Diese ist gekennzeichnet durch Empathie, Verständnis, Flexibilität und der Motivation zu Kollaboration und Weiterbildung.

Ausgleichende Maßnahmen finden in folgenden zwei Bereichen Anwendung:

1. Bereich – Ausgleichende Maßnahmen im täglichen Unterricht: Dieser Bereich umfasst ausgleichende Maßnahmen hinsichtlich der allgemeinen Organisation und Durchführung von Unterricht in allen Unterrichtsgegenständen mit dem Ziel, für alle Schülerinnen und Schüler einen barrierefreien Zugang zu allen Bildungs- und Lerninhalten sicherzustellen.
2. Bereich – Ausgleichende Maßnahmen in Prüfungssituationen: Dieser Bereich umfasst ausgleichende Maßnahmen, die im Rahmen von Verfahren zur Leistungsfeststellung in allen Unterrichtsgegenständen gesetzt werden, damit Schülerinnen und Schüler mit Beeinträchtigungen dabei keine Nachteile aufgrund der Beeinträchtigung erfahren. Lehrpersonen stellen durch entsprechende Rahmenbedingungen und Prüfungsgestaltung sicher, dass die Lernziele des Unterrichts grundsätzlich erreicht werden. Die jeweiligen Leistungsanforderungen werden durch ausgleichende Maßnahmen nicht verändert, Leistungssituationen sind inhaltlich bzw. fachlich zielgleich zu gestalten.

Ausgleichende Maßnahmen sind in allen Unterrichtsgegenständen sowohl im alltäglichen Unterricht als auch in Prüfungssituationen zu gewähren. Sie sind so zu wählen, dass sie Barrieren beseitigen, Benachteiligungen verhindern und Chancengerechtigkeit gewährleisten. Art und Umfang der Maßnahmen sind auf die individuellen Bedarfe der

Schülerinnen und Schüler abzustimmen. Auf Einhaltung der schulischen Aufsichtspflicht sowie gesetzlicher Bestimmungen (z.B. Leistungsbeurteilungsverordnung, BGBl. Nr. 371/1974 idgF.) ist stets zu achten. In Tabelle 5 werden mögliche ausgleichende Maßnahmen entlang verschiedener Kategorien beispielhaft aufgelistet.

Tabelle 5: Beispiele für ausgleichende Maßnahmen für Schülerinnen und Schüler mit einer Beeinträchtigung im emotionalen, sozialen oder psychischen Bereich

Anwendungsbereich	Konkrete Beispiele
Räumliche Maßnahmen	• Individuelle Arbeitsplatz- bzw. Raumorganisation (z.B. Paravent, Lernbüro, separater Raum, visuelle Reize reduzieren) • Strukturierungsmaßnahmen wie klar definierte Bereiche am Tisch • Geeigneter Sitzplatz (z.B. Sitznachbarin/-nachbar, Nähe zur Lehrperson, Positionierung des Sitzplatzes im Raum) • Rückzugsmöglichkeiten zur Entlastung und Entspannung (z.B. Paravent, Zelt, mobile Trennwände, Sitzpolster) • Räumliche Trennung zur Deeskalation
Zeitliche Maßnahmen	• Individuelle Zeitzugaben und Pausen (z.B. Gewährung von Entspannungs- und Rückzugsphasen, zusätzliche Vorbereitungszeit zur emotionalen Stabilisierung in Arbeits- und Prüfungssituationen) • Zeitzugaben, um Stress vorzubeugen • Reduktion der Wochenstundenzahl in den Pflichtgegenständen in begründeten Fällen gemäß Lehrplanzusatz
Personelle Maßnahmen	• Kooperation mit fachlich ausgebildeten Lehrpersonen (z.B. Beratungs- und Betreuungslehrpersonen, Psychagoginnen und Psychagogen) • Lehrperson bietet spezifische Unterstützung bei der Erläuterung von Aufgabenstellungen • Buddy-System • Schulassistenz, persönliche Assistenz
Didaktisch-methodische Maßnahmen	• Wahlmöglichkeiten oder Alternativen anbieten • Visualisierungs- und Strukturierungshilfen (z.B. farblich codiertes Ordnungssystem, Sanduhren, Timer, Checklisten, Tagespläne, Planarbeit) • Differenzierte (Haus-)Aufgaben, die Schülerinnen und Schüler selbständig und ohne Überlastung erledigen können (z.B. angepasste Arbeitspläne) • Alternative Verfahren zur Leistungsfeststellung bzw. alternative Präsentationsformate ermöglichen (z.B. schriftliche Prüfungs- und Übungsmodalitäten mündlichen vorziehen oder umgekehrt) (im Rahmen der Leistungsbeurteilungsverordnung) • Maßnahmen zur Stressreduktion (z.B. Wahlmöglichkeiten, klar definierter und ausreichender Zeitrahmen, Kopfhörer, Stressball) • Zusätzliche Entspannungs- und Ruhephasen ermöglichen • Unterstützungsmöglichkeiten und Hilfestellungen sind jederzeit und in allen schulischen Räumlichkeiten verfügbar und einsatzbereit (z.B. Kopfhörer, Rückzugsmöglichkeiten). • Zulassen von Fragen auch während einer Prüfungssituation • Individuell abgestimmte Lernmaterialien, die Erfolgserlebnisse sichern und die Lernmotivation erhöhen

Anwendungsbereich	Konkrete Beispiele
	• Schulintern abgestimmte Notfall- und Kriseninterventionspläne
Technisch-mediale Maßnahmen	• Möglichkeit/Unterstützung der Leistungserbringung mittels digitaler Medien • Einsatz von Kopfhörern, um Umgebungsgeräusche zu minimieren

4 Bindung und Schule: Der Einfluss von Bindung auf die Beziehung zwischen Lehrperson und Schülerin bzw. Schüler

Es gibt kaum einen Ort, an dem Kinder und Jugendliche mehr Zeit verbringen als in der Schule. Somit zählen die Lehrpersonen neben den Eltern bzw. Erziehungsberechtigten im Laufe des Lebens zu den wichtigsten Bezugspersonen. Diese beeinflussen unser Leben, sie prägen das Sozialverhalten, das Lernverhalten und haben eine wichtige Vorbildfunktion. Was macht nun eine gute Beziehung zwischen Lehrperson und Schülerin bzw. Schüler aus? Welchen Einfluss hat die Bindung auf ihre Beziehung und wie kann sie positiv beeinflusst werden? Diesen Fragen wird im gegenwärtigen Kapitel nachgegangen.

4.1 Theoretische Grundlagen

4.1.1 Die Konsistenztheorie von Klaus Grawe

Es gilt als biologisches Grundverständnis, dass der Mensch Bedürfnisse wie Hunger, Durst oder das Bedürfnis nach Wärme hat und deren Erfüllung das menschliche Überleben sichern. Der deutsche Psychologe Klaus Grawe beschäftigt sich in seiner Konsistenztheorie mit psychischen Grundbedürfnissen des Menschen, die neben den biologischen ebenfalls zur (psychischen) Gesundheit und somit zum Überleben beitragen. Unter Grundbedürfnissen versteht Grawe (2004, S. 185) „Bedürfnisse, die bei allen Menschen vorhanden sind und deren Verletzung oder dauerhafte Nichtbefriedigung zu Schädigungen der psychischen Gesundheit und des Wohlbefindens führen“.

Angelehnt an Epsteins „Cognitive-Experiential Self-Theory“ (1993) spricht Grawe (2004) von vier Grundbedürfnissen, deren Erfüllung jeder Mensch anstrebt. Um diese Bedürfnisse zu befriedigen bzw. eine Verletzung dieser Grundbedürfnisse zu verhindern, entwickeln Menschen motivationale Schemata, die dementsprechend in annähernde und vermeidende Schemata unterteilt sind. Es erfolgt eine ständige Überprüfung, ob unsere motivationalen Ziele erreicht wurden bzw. eine Vermeidung negativer Konsequenzen erfolgreich war. Passen die motivationalen Ziele nicht zur Wirklichkeit, so führt das zu

Inkongruenz. Wenn zwei motivationale Schemata gleichzeitig relevant sind, einander aber widersprechen, so führt das zu Diskordanz. Den Grundbedürfnissen übergeordnet ist das Streben nach Konsistenz. Mit diesem Begriff meint Grawe (2004) die Übereinstimmung der parallel ablaufenden neuronalen bzw. psychischen Prozesse eines Organismus. Entsteht Inkongruenz, so werden die motivationalen Schemata aktiv und eine Befriedigung der Ziele wird angestrebt, um das Gleichgewicht (die Konsistenz) wiederherzustellen. Dies ist die sogenannte Konsistenzregulation. Entwickelt ein Mensch im Laufe seines Lebens erfolgreiche Mechanismen dieser Konsistenzregulation, so trägt dies zu guter psychischer Gesundheit bei. Folgende Grundbedürfnisse unterscheidet Grawe (2004) in der Konsistenztheorie:

- **Das Bedürfnis nach Orientierung und Kontrolle:** Dieses Grundbedürfnis wird als Wunsch beschrieben, die Welt zu verstehen und auf Ereignisse der Umwelt Einfluss nehmen zu können. Kann dieses Grundbedürfnis nicht erfüllt werden, entstehen Hilflosigkeit, Angst oder Unsicherheit. Wird jedoch oft ein hohes Maß an Orientierung und Kontrolle empfunden, so führt das zu höherer Lebenszufriedenheit, mehr Selbstvertrauen und erhöhter Stressresistenz.
- **Das Bedürfnis nach Lustgewinn und Unlustvermeidung:** Dieses Bedürfnis basiert auf dem Streben, angenehme Dinge zu wiederholen und unangenehme zu vermeiden. Die Einteilung in angenehm und unangenehm erfolgt individuell. Bei Nichterfüllung dieses Grundbedürfnisses entstehen Langeweile, Müdigkeit, Überlastung oder ein Sinnlosigkeitserleben.
- **Das Bedürfnis nach Selbstwerterhöhung und Selbstwertschutz:** Damit ist der Wunsch nach Anerkennung durch andere Menschen gemeint. Während die Grundbedürfnisse nach Kontrolle, Bindung und Lustgewinn/Unlustvermeidung auch bei Ratten, Affen oder anderen höher entwickelten Säugetieren zu finden sind, so scheint das Bedürfnis nach Selbstwerterhöhung nur beim Menschen vorhanden zu sein. Dem vorausgesetzt wird die Fähigkeit, ein Selbstbild entwickeln zu können. Wird das Bedürfnis nach Selbstwerterhöhung bzw. Selbstwertschutz nicht erfüllt, löst dies Scham- und Minderwertigkeitsgefühle aus.
- **Das Bedürfnis nach Bindung:** Das Grundbedürfnis nach Bindung ist wohl eines der grundlegendsten Bedürfnisse, das zudem auch vielseitig wissenschaftlich belegt ist. Bindung ist besonders am Beginn des Lebens überlebensnotwenig. Erste Bindungserfahrungen prägen die spätere Beziehungsgestaltung. Viele Studien zeigen, dass eine gute Eltern-Kind-Beziehung eine der wichtigsten Ressourcen für das ganze Leben darstellt. Die Wichtigkeit der Bindung zeigt sich auch darin, dass es sogar ein eigenes Hormon dafür gibt, das Oxytocin. Es wird immer dann ausgeschüttet, wenn

wir in einer gut funktionierenden Bindungsbeziehung sind. Zudem hat es auch eine gedächtnisfördernde Wirkung. Alle Wahrnehmungen, die einer guten Bindungsbeziehung zugrunde liegen (Gerüche, Berührungen, Laute, Blickkontakte, Körpergefühle, …), werden besonders gut im Gedächtnis abgespeichert und helfen in weiterer Folge bei der Emotionsregulation (Grawe, 2004). Kraemer (1992) beschreibt mit dem „Isolierungssyndrom“ in Tieruntersuchungen die schwerwiegenden Auffälligkeiten im Sozialverhalten bei Tieren, die in Isolation, also ohne Möglichkeit für Bindungsbeziehungen, gehalten wurden. Dies zeigt auf, wie essenziell Bindung, wohl auch beim Menschen, für eine gute Entwicklung ist. Hierbei geht es jedoch nicht um das Fehlen einer Bindungsperson, sondern um die Qualität der Bindungsbeziehung. Auf diese wird im Zusammenhang mit der Bindungstheorie von Bowlby (1969) im nächsten Unterkapitel eingegangen.

4.1.2 Die Bindungstheorie, Bindungsstile und die Bedeutung von Feinfühligkeit

Unter Berücksichtigung psychoanalytischer, evolutionistischer, ethologischer und kognitionspsychologischer Erkenntnisse geht Bowlby (1969) im Rahmen seiner Bindungstheorie davon aus, dass Menschen das angeborene Bedürfnis haben, nach dem Aufbau emotionaler Beziehungen zu streben. Bei Trennung von der Bezugsperson und durch äußere und innere Bedrohung, Schmerz und Gefahr wird das sogenannte Bindungsverhalten aktiviert. Beim Säugling bzw. Kleinkind äußert sich dies in Weinen, Nachlaufen, Klammern an die Bezugsperson, Protest, Ärger, emotionalem Rückzug und Resignation. Die Bezugsperson hat die Aufgabe, das Kind in Situationen von Bedrohung zu schützen, ihm emotionale und reale Sicherheit zu geben und so sein Überleben zu sichern. Das Bindungssystem als Motivationssystem bleibt beim Menschen bis ins hohe Alter bestehen und äußert sich unterschiedlich je nach Alter und Entwicklungsstand.

Dem Bindungsstreben entgegengesetzt ist das Explorationsstreben des Kindes, also das Bedürfnis, seine Umwelt zu erkunden, Erfahrungen zu machen und zu lernen. Erst wenn sich ein Kind sicher fühlt, kann es sich offen seiner Umwelt zuwenden. Um eine sichere Bindung auszubauen, bedarf es vor allem der Feinfühligkeit der Bezugsperson (Ainsworth et al., 1978). Diese umfasst folgende vier Komponenten (Herbst, 2012):

- **Die Wahrnehmung der Signale des Kindes**: Die Bezugsperson ist körperlich und geistig aufmerksam, nimmt auch nonverbale Äußerungen des Kindes wahr wie Mimik und Verhalten.

- **Die richtige Interpretation der Signale**: Die Bedürfnislage des Kindes wird erkannt, ungeachtet der eigenen Empfindlichkeiten.
- **Die angemessene Antwort**: Die Bezugsperson zeigt dem Kind damit die Wirksamkeit seines Verhaltens.
- **Die prompte Reaktion**: Die Bezugsperson reagiert dem Kind angemessen – bei Angst mit Beruhigung, bei Langeweile mit Anregung, dem jeweiligen Alter entsprechend.

Im Laufe der ersten Lebensjahre machen Kinder im besten Fall die Erfahrung, dass ihre Bezugsperson prompt, verlässlich und konstant, also feinfühlig auf ihre Bedürfnisse reagiert. Sie entwickeln so ein Vertrauen in ihre soziale Umwelt und sich selbst, sind somit sicher gebunden. Ist der Bezugsperson ein feinfühliges Bindungsverhalten nicht möglich, entstehen unsichere Bindungen. Je nach Bindungserfahrungen entstehen bei Säuglingen und Kleinkindern bestimmte Erwartungen an die Bezugsperson und damit bestimmte Bindungsrepräsentationen (innere Bilder der Welt), aus denen sich unterschiedliche Bindungsstile entwickeln, welche fortan die Grundlage für die Gestaltung späterer enger Beziehungen bilden. Folgende vier Bindungsstile werden unterschieden (Ainsworth et al., 1978; Main et al., 1985, zitiert nach Bolz et al., 2019):

1. Das sichere Bindungsmuster:
   Das Kind hat Vertrauen in die Zuverlässigkeit und Verfügbarkeit der Bindungsperson erfahren. Die Bindungsperson fungiert als „sicherer Hafen“ und Ausgangsbasis, von dem aus das Kind ungestört seine Umwelt erkundet. In Gefahrensituationen und bei Stress wendet es sich an seine Bezugsperson und lässt sich von dieser rasch beruhigen.
2. Das unsicher-vermeidende Bindungsmuster:
   Das Kind hat die Erfahrung gemacht, dass die Bezugsperson wenig feinfühlig auf sein Bindungsverhalten reagiert hat, sondern zurückweisend, ablehnend oder strafend. So reagiert es bei Trennung innerlich stark gestresst, unterdrückt aber sein Bedürfnis nach Nähe und seine unangenehmen Gefühle und exploriert – von außen gesehen – ungestört weiter. Kehrt die Bindungsperson zurück, wird diese ignoriert und Körperkontakt abgelehnt.
3. Das unsicher-ambivalente Bindungsmuster:
   Das Kind hat erfahren, dass die Bezugsperson in seiner Verfügbarkeit und Reaktion auf Bindungswünsche wenig berechenbar ist. Sein Bindungssystem ist permanent aktiviert. Es klammert einerseits stark an der Bezugsperson, lässt sich von dieser aber kaum trösten und beruhigen. Aus Ärger über die unvorhersehbaren Interaktionserfahrungen verhält es sich der Bezugsperson gegenüber also ambivalent.

4. Das desorganisierte Bindungsmuster:
   Werden Kinder vernachlässigt oder misshandelt, wird die Bezugsperson gleichzeitig zur Quelle und zur Auflösung von Angst. Ein desorganisiertes Bindungsmuster zeigt sich bei Kindern und Jugendlichen in einem wenig konsistenten Bindungsverhalten. Sie neigen dazu, in Gefahrensituationen zu erstarren, zu dissoziieren oder in motorische Stereotypien zu verfallen und leiden unter einem hohen Stresslevel.

Die frühe Bindungsqualität bildet ein Grundgerüst für die weitere psychische Entwicklung und Gesundheit. Sicher gebundene Kinder und Jugendliche zeigen im Umgang mit Belastungen ein hohes Selbstwertgefühl und Selbstvertrauen, eine hohe Ich-Flexibilität und die Fähigkeit, ihre Impulse, Bedürfnisse und Gefühle an verschiedene Situationen anzupassen (Spangler & Zimmermann, 1999, zitiert nach Stegmaier, 2008). Dadurch, dass ihr Bindungssystem nicht dauerhaft aktiviert ist, sind sie in der Lage, ihre Aufmerksamkeit im Hier und Jetzt zu halten und sich aktiv ihrer Umwelt zuzuwenden.

Unsichere Bindungen hingegen bilden einen Risikofaktor für die Entwicklung von kognitiven und emotional-sozialen Beeinträchtigungen. Hinsichtlich der Stabilität von Bindungsmustern besteht in der Literatur aber Uneinigkeit (Grossmann et al., 1999, zitiert nach Stegmaier, 2008). Die Wahrscheinlichkeit einer entwicklungsbezogenen Kontinuität hängt vermutlich sehr von vermittelnden Bedingungen ab (Suess & Zimmermann, 2001, zitiert nach Stegmaier, 2008). Das erworbene Bindungsmuster ist also im Laufe des Lebens durch neue Bindungserfahrungen veränderbar.

Ein Säugling baut außer zu seiner primären Bezugsperson noch zu etwa drei bis vier weiteren Personen Bindungsbeziehungen auf. Zu verschiedenen Bezugspersonen können auch verschiedene Bindungsstile bestehen.

4.2 Einfluss der Bindungsrepräsentationen auf die Beziehung zwischen Lehrperson und Schülerin bzw. Schüler

Die Beziehung zwischen Lehrperson und Schülerin bzw. Schüler ist unter anderem vom eigenen Bindungsstil geprägt. Um die Beziehung nun positiv beeinflussen zu können, ist es wichtig, die unterschiedlichen Bindungsstile zu kennen und zu verstehen, wie sich diese auf das Handeln auswirken können. Eine Bindungsbeziehung ist immer als dyadisch zu sehen, wobei Gahleitner (2017) klar formuliert, dass die Verantwortung der Bindungsgestaltung den erwachsenen Personen obliegt.

Die sozialen Erfahrungen eines Kindes mit seiner Bindungsperson führen zu einem Repertoire angepasster Verhaltensweisen und Erwartungshaltungen, zu sogenannten inneren Arbeitsmodellen mit affektiven und kognitiven Komponenten (Bretherton & Munholland, 2008, zitiert nach Herbst, 2012, S. 439). Im Bindungsmuster des Kindes spiegelt sich das Fürsorgeverhalten seiner Bindungspersonen wider, aber auch seine weiteren positiven wie negativen Lebenserfahrungen (Herbst, 2012, S. 439).

In verschiedenen Längsschnittstudien wurde die zentrale Hypothese von Bowlbys Bindungstheorie unterstützt, die besagt, dass es einen starken ursächlichen Zusammenhang zwischen den Erfahrungen, die eine Person mit ihren Eltern bzw. Erziehungsberechtigten macht, und ihrer späteren Fähigkeit, enge Beziehungen einzugehen, gibt (Bowlby, 1987, zitiert nach Eschrich, 2015, S. 82).

Diese frühen Bindungserfahrungen werden in neue Beziehungen miteinbezogen. Meistens reagiert die neue Bezugsperson (z.B. Pädagogin oder Pädagoge im Kindergarten oder in der Volksschule) mit dazugehörigen, komplementären und bedürfnisorientierten Verhaltensweisen auf die erworbenen Verhaltensstrategien des Kindes, wodurch die Erwartungshaltung der Kinder wiederum bestätigt wird (Herbst, 2012). Aber auch sicher gebundene Kinder können zu einer neuen Bezugsperson eine unsicher-gebundene Bindung aufbauen, wenn z.B. die Eingewöhnung in der Krippe nicht feinfühlig, sondern zu schnell und hart erfolgt (Zimmermann, 1997, zitiert nach Herbst, 2012, S. 440).

Da Lehrerinnen und Lehrer viel Zeit mit ihren Schülerinnen und Schülern verbringen, ist es ihnen möglich, großen Einfluss auf ihre Entwicklung zu nehmen. Dabei ist es nützlich, wenn die Lehrpersonen selbst über ein sicheres Bindungsmuster verfügen (Herbst, 2012). Jedoch kann es sein, dass diese dyadische Beziehung immer wieder auf ihre Sicherheit geprüft wird. Die Beziehung zwischen Lehrperson und Schülerin bzw. Schüler sollte auf dem Prinzip der Gegenseitigkeit oder Wechselseitigkeit und Anerkennung beruhen, um ein gelingendes Miteinander und einen gelingenden Unterricht zu ermöglichen (Scherzinger & Wettstein, 2022).

4.2.1 Beziehung zwischen Lehrperson und Schülerin bzw. Schüler: Bedeutung für die emotional-soziale Entwicklung

Kinder und Jugendliche bringen unterschiedliche Erfahrungen und Vorstellungen über Beziehungen mit in die Schule, die sich auf ihr Verhalten und ihre Interaktionen mit Lehrpersonen auswirken. Eine Reihe an empirischen Studien zeigt, dass

bindungstheoretische Grundannahmen eine bedeutsame Rolle für die emotional-soziale Entwicklung spielen. Neben der bestehenden Bindung an die Eltern bzw. Erziehungsberechtigten haben andere Bezugspersonen wie Peers und Lehrpersonen großen Einfluss auf die Bindungsqualität und die emotional-soziale Entwicklung. Besonders in der mittleren Kindheit und Adoleszenz intensivieren Kinder und Jugendliche ihre Beziehungen zu Gleichaltrigen und Lehrpersonen. Die Bindungserfahrungen der frühen Kindheit beeinflussen sowohl die Erwartungen der Schülerinnen und Schüler an Verhaltensweisen von sekundären Bezugspersonen als auch deren Interpretation.

Zum einen korreliert die Sicherheit, die Schülerinnen und Schüler durch ihre Eltern bzw. Erziehungsberechtigten erfahren, signifikant mit der empfundenen Sicherheit und der Bindungsqualität durch Lehrpersonen, zum anderen verläuft die Interaktion von sozial kompetenteren Kindern und Jugendlichen mit ihren Lehrerinnen und Lehrern positiver. Hingegen können Schülerinnen und Schüler, die Ablehnung oder Mobbing durch Peers erleben oder depressive Symptome zeigen, emotionale Unterstützung von Lehrpersonen weniger annehmen.

Diese Bindungserfahrungen beeinflussen, wie Schülerinnen und Schüler mit ihren Lehrpersonen interagieren und wie sie sich in schulischen Situationen verhalten. Lehrerinnen und Lehrer spielen eine wichtige Rolle in der emotionalen und sozialen Entwicklung der Schülerinnen und Schüler und können als Beziehungspartnerin oder -partner sowie temporäre Bindungspersonen fungieren (Bolz et al., 2019).

Stark (2020) untersuchte den Einfluss der Bindungsrepräsentation von Schülerinnen und Schülern auf die Qualität der Beziehung zu ihren Lehrerinnen und Lehrern. Es zeigte sich, dass die individuelle Reflexionsfähigkeit und ein Maß an Feinfühligkeit seitens der Lehrperson gegenüber den Schülerinnen und Schülern die Beziehungsqualität enorm beeinflusst. Sie sind Prädiktoren für das Schaffen von positiven Bindungserfahrungen (Stark, 2020). Ein weiterer Faktor ist die Dauer der Betreuung: Je länger diese andauert, umso stärker ist das Empfinden von emotionaler Wärme, während die empfundene Kälte in der Beziehung abnimmt (Stark, 2020, zitiert nach Glüer, 2013). Eine solche Kontinuität fördert eine positive Beziehung zu den Schülerinnen und Schülern (Stark, 2020).

Da angenommen wird, dass Bindungsmuster im Laufe des Lebens durch korrigierende Bindungserfahrungen veränderbar sind, spielen Lehrpersonen besonders für Schülerinnen und Schüler aus schwierigen familiären Verhältnissen eine bedeutende Rolle. In der Schule findet das Bindungsverhalten von Schülerinnen und Schülern und das feinfühlige

Verhalten von Lehrpersonen hauptsächlich auf verbaler Ebene statt. Die Feinfühligkeit zeigt sich im Diskurs und variiert je nach Bindungsmuster der Kinder bzw. Jugendlichen und Lehrpersonen.

Hier ist es die Aufgabe der Lehrperson, angemessen didaktisch zu unterstützen und individuell auf die Bedürfnisse der Kinder bzw. Jugendlichen einzugehen, das eigene Handeln zu reflektieren und ggf. zu adaptieren (Köhler-Saretzki, 2020).

Insgesamt ist die Feinfühligkeit von Lehrerinnen und Lehrern von großer Bedeutung in der Interaktion mit Schülerinnen und Schülern und kann Autonomie- und Zugehörigkeitsbestrebungen fördern. Die Feinfühligkeit von Lehrpersonen ist insbesondere bei Kindern und Jugendlichen mit emotional-sozialen Beeinträchtigungen ein Prädiktor für die Qualität der Beziehung zwischen Lehrperson und Schülerin bzw. Schüler sowie für die Abnahme aggressiver Verhaltensweisen (Bolz et al., 2019). Dabei ist es Aufgabe der Lehrpersonen, immer gruppenorientiert, authentisch, empathisch, sensibel und wertschätzend zu agieren, möglichst auf die unterschiedlichen Bedürfnisse der Kinder und Jugendlichen individuell einzugehen, das eigene Handeln zu analysieren und bei Bedarf zu optimieren (Köhler-Saretzky, 2020).

Darüber hinaus beeinflussen die eigenen Beziehungserfahrungen der Lehrerinnen und Lehrer auch die Qualität der Beziehung zu den Schülerinnen und Schülern, wobei Lehrpersonen über eine engere Bindung zu ihren Schülerinnen und Schülern berichten, wenn sie selbst als Kind weniger harten Disziplinierungen ausgesetzt waren. Zudem wurde festgestellt, dass die empfundene Stressbelastung der Lehrperson die Beziehungsqualität beeinflussen kann (Bolz et al., 2019).

4.2.2 Beziehung zwischen Lehrperson und Schülerin bzw. Schüler: Bedeutung für Lernen und Leistung

Qualitativ hochwertige pädagogische Beziehungen sind sowohl für Schülerinnen und Schüler als auch für Lehrpersonen von großer Bedeutung. Gelingt es der Lehrperson ein sicherer und verlässlicher Hafen (Brisch, 2019) für die Kinder und Jugendlichen zu sein, stellt sie dadurch die Bedingungen für ein optimales Lern- und Entwicklungsniveau her. Eine gute Beziehung zwischen der Lehrperson und ihren Schülerinnen und Schülern zeichnet sich durch Nähe, Sicherheit, Vertrauen und Unterstützung aus und führt neben einer positiveren psychosozialen Entwicklung zu einer höheren Lernmotivation und besseren schulischen Leistungen. Eine qualitativ wenig hochwertige Beziehung zur

Lehrperson hingegen wirkt sich negativ auf das Befinden der Kinder und Jugendlichen sowie auf ihre schulischen Leistungen aus (Scherzinger & Wettstein, 2020).

Die Beziehung eines Kindes oder Jugendlichen zu den Eltern bzw. Erziehungsberechtigten unterscheidet sich zu ihrer Beziehung zur Lehrperson dahingehend, dass die Schülerin oder der Schüler in der Schule mehr Anpassungsfähigkeit zeigen muss. Es wird erwartet, dass sie/er seine Emotionen kontrolliert und ihre/seine Individualität im Vergleich zur häuslichen Umgebung etwas zurücknimmt. Dennoch sind Wertschätzung und emotionale Zuneigung der Lehrperson gegenüber jeder einzelnen Schülerin und jedes einzelnen Schülers von großer Bedeutung, insbesondere für die Förderung der schulischen Motivation. Eine gute Beziehung zur Lehrperson ist eng mit dem schulischen Lernen verbunden und spielt eine wichtige Rolle bei der Förderung der Lern- und Leistungsmotivation, sogar bis ins Erwachsenenalter hinein (Looser, 2019, S. 4).

Aktuelle Erkenntnisse zeigen, dass sowohl die Beziehung zwischen Lehrperson und Schülerin bzw. Schüler als auch die Selbstwirksamkeitserwartung, sprich die Überzeugung, Herausforderungen aufgrund der eigenen Fähigkeiten erfolgreich meistern zu können, im Zusammenhang mit akademischen Leistungen stehen. Diesbezüglich zeigt sich, dass eine gute Beziehung zwischen Lehrperson und Schülerinnen bzw. Schüler dazu beiträgt, dass die Kinder und Jugendlichen vermehrt mit Lehrerinnen und Lehrern kommunizieren, interagieren und Hilfe in Anspruch nehmen. Bereket und Kolleginnen (2022) beschreiben in ihrer Studie ebenfalls, dass die akademische Leistung der Schülerinnen und Schüler unabhängig von deren Geschlecht bei höherem Interaktionsniveau zunimmt.

Darüber hinaus hat eine funktionierende Beziehung zwischen Lehrperson und Schülerin bzw. Schüler einen positiven Einfluss auf die Selbstwirksamkeit. Diese entwickelt sich nachweislich durch fürsorgliche und vertrauensfördernde Interaktionen mit Lehrpersonen (Xu & Qi, 2019) und wirkt sich wiederum positiv auf das Lernverhalten und die schulischen Leistungen aus. Schülerinnen und Schüler mit einem positiven Selbstwirksamkeitsempfinden tendieren dazu, an erforderliche Fähigkeiten zu glauben, Lernschwierigkeiten zu überwinden und eine dauerhafte Motivation für künftige Lernaktivitäten zu haben.

Schülerinnen und Schüler, die einfühlsame, konstruktive und positive Interaktionen mit Lehrpersonen erleben, empfinden diese als förderlich und sind motivierter. Die Bereitschaft, Kritik zu akzeptieren und umzusetzen sowie dem Unterreicht aufmerksam zu folgen, für schulische Anforderungen zu arbeiten und mit Stress umzugehen, steigt bei

einer guten Beziehung zwischen Lehrperson und Schülerin bzw. Schüler (Yunus et al., 2011).

4.3 Anregungen zur Beziehungsförderung

Lehrerinnen und Lehrer treten im Schulalltag mit ihren Schülerinnen und Schülern in Beziehung. Dabei treffen sie auf unterschiedliche Beziehungsgestaltungs-Typen. Für die Herstellung einer tragfähigen Beziehung zwischen der Lehrperson und der Schülerin bzw. dem Schüler bedarf es einer bindungsmusterspezifischen Feinfühligkeit (Julius et al., 2020a). Nachfolgend werden die unterschiedlichen Bindungstypen in Bezug auf die Beziehung zwischen Lehrperson und Schülerin bzw. Schüler beschrieben. Daraus werden unter anderem Schlüsse und hilfreiche Tipps für die Praxis gezogen.

4.3.1 Sicher gebundene Schülerinnen und Schüler

Kinder und Jugendliche, die sicher gebunden sind, zeigen grundsätzliches Interesse am Lernen, können sich sozialen und kognitiven Anforderungen stellen und weisen eine gewisse emotionale Stabilität auf. Sie werden zudem von Gleichaltrigen und Lehrpersonen als sozialer, empathischer und beliebter eingeschätzt (Grawe, 2004).

4.3.2 Unsicher-vermeidend gebundene Schülerinnen und Schüler

Unsicher-vermeidend gebundene Kinder und Jugendliche können ihre Wünsche schlechter zum Ausdruck bringen. Sie suchen bei Stress und Angst weniger Nähe zu ihrer Lehrerin bzw. zu ihrem Lehrer, um eine Zurückweisung zu umgehen. Stattdessen versuchen sie, diese Empfindungen durch Ablenkung zu regulieren (Mays & Roos, 2018). Die Schülerinnen und Schüler meiden Augenkontakt, sind in ihrem Verhalten überkontrollierend oder omnipotent, erwirken so Kontrolle und mindern dadurch ihre eigene Vulnerabilität. Ihr Verhalten Gleichaltrigen gegenüber zeigt sich eher feindselig, wenig empathisch, sie machen sich eher lustig oder hänseln andere. Im Gegenzug reagieren die Lehrerinnen und Lehrer oft bestrafender auf diese Kinder und Jugendlichen, verlangen mehr Disziplin und zeigen in der Beziehung zu ihnen weniger Wärme (Grawe, 2004). Um eine sichere Bindung zu den Kindern und Jugendlichen aufzubauen sind Feinfühligkeit, verlässliche Angebote, eine sichere Basis und positive Beziehungserfahrungen erforderlich (Emke, 2013, S. 91).

Folgende Anregungen lassen sich für den Umgang mit unsicher-vermeidend gebundenen Schülerinnen und Schülern ableiten:

- ✓ **Kontinuität und Vorhersagbarkeit** im alltäglichen Tun
- ✓ **Vermeidungsverhalten wahrnehmen und akzeptieren**: Schülerinnen und Schüler suchen bei Problemen nicht den Kontakt, sondern beschäftigen sich eher allein. Für die Kontaktaufnahme ist ein behutsames Vorgehen nötig. Das Vermeidungsverhalten sollte nicht ignoriert, sondern akzeptiert und beachtet werden (Julius, 2009) – *„Gib mir Zeit, mich einlassen zu können!"*
- ✓ **Ermutigen, bei Bedarf um Hilfe zu bitten und diese anzunehmen**: Schülerinnen und Schüler sollen erkennen, dass es kein Zeichen von Schwäche ist, um Hilfe zu bitten (Köhler-Saretzki, 2020) – *„Du musst nicht laut sein, ich sehe dich auch, wenn du leiser bist und bin für dich da."*

4.3.3 Unsicher-ambivalent gebundene Schülerinnen und Schüler

Unsicher-ambivalent gebundene Schülerinnen und Schüler zeigen sich in ihrem Verhalten sehr wechselhaft und lösen unterschiedliche Reaktionen beim Gegenüber aus. Sie können sich im Kontakt anfangs übermäßig anhänglich zeigen (Julius, 2009), aber auch sehr abweisend oder gleichgültig auf Beziehungsangebote reagieren. Bei Problemen wenden sie sich seltener an eine Lehrperson, um sich Unterstützung zu holen (Bolz et al., 2019). Ihr Verhalten gegenüber der Lehrperson kann sich in einem maximierten Gefühlsausdruck (z.B. weinen, schreien oder klammern) oder in einem aufmerksamkeitssuchenden Kontakt äußern. Sie versuchen so die mangelnde Gewissheit, ob die Person verfügbar ist, zu kompensieren. Die beschriebenen Verhaltensweisen können von den Lehrerinnen und Lehrern als Trotz, Ablehnung oder störendes Verhalten interpretiert werden. Parallel dazu kann die Reaktion der Lehrperson als ablehnend oder strafend von der Schülerin bzw. dem Schüler wahrgenommen werden (Bolz et al., 2019). Bei entgegengesetzten Verhaltensweisen der Schülerinnen und Schüler, wie Anhänglichkeit oder Suche nach Zuwendung, können Lehrpersonen hingegen vermehrt einfühlsam und fürsorglich reagieren. Sie lassen ihnen mehr durchgehen und übernehmen vieles für diese Kinder und Jugendlichen. In der Interaktion mit Gleichaltrigen nehmen unsicher-ambivalent gebundene Kinder eher die Opferrolle ein (Grawe, 2004). Durch das aktivierte Bindungsmuster kann das Lernen und Explorieren nur an der Oberfläche stattfinden.

Folgende Anregungen lassen sich für den Umgang mit unsicher-ambivalent gebundenen Schülerinnen und Schülern ableiten:

- ✓ **Konsistenz und Vorhersagbarkeit des eigenen Verhaltens verstärken:** z.B. Rituale, sich über einen bestimmten vereinbarten Zeitraum intensiv mit der Schülerin bzw. dem Schüler beschäftigen
- ✓ **Klare Grenzen und Regeln vereinbaren:** Lehrperson und Schülerin bzw. Schüler setzen gemeinsam Grenzen und Regeln fest und folgen diesen gleichermaßen. Indem sich die Lehrperson insbesondere zu Beginn an Vereinbarungen und Regeln hält, kann Enttäuschungs- und Wutreaktionen vorgebeugt werden.
- ✓ **Symbol der Verbundenheit einführen:** z.B. Gegenstand als Übergangsobjekt
- ✓ **Ärgerreaktionen in kindgerechter Sprache verbalisieren**: Lehrperson stellt fest und betont, dass sie nicht mit Zurückweisung oder Misshandlung reagieren wird (Julius, 2009).
- ✓ **Förderung der Selbstwirksamkeit:** z.B. Emotionen verbalisieren („Bist du gerade wütend oder traurig?“) und/oder visualisieren (z.B. Smiley, Gefühlskarten) (Köhler-Saretzki, 2016, zitiert nach Köhler-Saretzki, 2020)
- ✓ **Beziehungsaufbau unterstützen:** z.B. verstärkt über die Sachebene kommunizieren, gemeinsame Aktivitäten im Unterricht planen, im Rahmen von Projektarbeiten oder dem offenen Lernen intensives Interesse an der Schülerin bzw. dem Schüler zeigen (Julius, 2009).

4.3.4 Unsicher-desorganisiert gebundene Schülerinnen und Schüler

Schülerinnen und Schüler mit einem unsicher-desorganisierten Bindungsverhalten weisen oft massive Entwicklungsverzögerungen auf verschiedenen Ebenen auf (Köhler-Saretzki, 2016, zitiert nach Köhler-Saretzki, 2020). Aufgrund der Inkonsistenz im Bindungsverhalten und dem erhöhten Stresslevel reagieren diese Kinder und Jugendlichen gegenüber einer Lehrperson meist strafend oder fürsorglich, um so eine scheinbare Kontrolle über die Situation zu erlangen. Diese Kontrollversuche können sich durch verbale und körperliche Aggression, Provokationen aber auch sozialen Rückzug und Schweigen zeigen (Julius, 2001).

Folgende Anregungen lassen sich für den Umgang mit unsicher-desorganisiert gebundenen Schülerinnen und Schülern ableiten:

- ✓ **Auf Kontrollversuche mit angemessener Nähe und Sicherheit reagieren:** Aggressionen soll nicht mit verbalen Gegenaggressionen, sondern ruhig, gelassen, klar und grenzsetzend begegnet werden (Köhler-Saretzki, 2016, zitiert nach Köhler-Saretzki, 2020). Schülerinnen und Schüler sollen nicht allein gelassen werden (z.B. in Time-Out-Räumen), da dies die Erwartung, dass sie auf sich allein gestellt sind, verstärkt.
- ✓ **Förderung der Emotionsregulation:** z.B. kindgerechte Metapher-Geschichten, wodurch auf eine konkrete Situation indirekt Bezug genommen wird und alternative Strategien zum Umgang mit Ärger erarbeitet werden (Julius, 2009)
- ✓ **Zuwendung bieten,** jedoch nicht als Belohnung oder deren Entzug als Konsequenz einsetzen (Köhler-Saretzki, 2016, zitiert nach Köhler-Saretzki, 2020)

Zusammenfassend ist anzumerken, dass bei allen Bindungsmustern ein einfühlsames, verständnisvolles und ruhiges Verhalten die Beziehung und somit in weiterer Folge die emotional-soziale Entwicklung und den Lernerfolg positiv beeinflusst. Besonders bei unsicheren Bindungsstilen sind eine klare Struktur, Grenzen und Konsistenz von Relevanz. Von einer frühestmöglichen Umsetzung dieser Erkenntnisse können besonders Schülerinnen und Schüler im Förderbereich Emotional-Soziale Entwicklung profitieren.

5 Pädagogische Maßnahmen im Förderbereich Emotional-Soziale Entwicklung

Schulische Bildung ist stets zielgerichtet und intentional. Im Zentrum steht dabei nicht nur der Erwerb fachlicher Kompetenzen, sondern auch die Entwicklung überfachlicher Fähigkeiten (Theisel et al., 2024, S. 6). Dazu zählen unter anderem Empathie, Selbstregulation, Konfliktlösung sowie soziale und emotionale Kompetenzen. Diese sind für die Persönlichkeitsbildung der Schülerinnen und Schüler von großer Bedeutung und spielen vor allem im Förderbereich Emotional-Soziale Entwicklung eine zentrale Rolle. Die Förderung dieser Fähigkeiten erfordert neben didaktischem Geschick, methodischer Vielfalt und grundlegendem Fachwissen Überlegungen hinsichtlich der Prozessqualität von Unterricht. Diese umfasst die Gestaltung von Lehr-Lern-Prozessen und die Qualität der Interaktionen – zwischen den Schülerinnen/Schülern und dem Lernstoff sowie zwischen den Schülerinnen/Schülern und der Lehrperson (Trautwein et al., 2022, S. 4). In diesem Kapitel werden grundlegende pädagogische Maßnahmen und Überlegungen dargestellt, die zeigen, wie entsprechende Unterrichtsbedingungen geschaffen werden können, um eine wirksame Förderung der Schülerinnen und Schüler im Bereich der emotionalen und sozialen Entwicklung zu ermöglichen.

5.1 Die Klasse als Gruppe leiten und führen

Der Lebensraum Schule ist mit vielen neuen Anforderungen und Aufgaben verbunden. Kinder und Jugendliche werden mit klaren, festgelegten Regeln und Strukturen wie Stundenplan, Lernzeiten und Hausaufgaben konfrontiert. Gleichzeitig müssen sie ihren Platz in einer neuen Gruppe finden. Schülerinnen und Schüler bauen Beziehungen zu Lehrpersonen sowie Mitschülerinnen und Mitschülern auf und gehen Freundschaften ein.

Dieses Bedürfnis nach sozialer Eingebundenheit oder sozialer Zugehörigkeit zählt neben dem **Bedürfnis nach Kompetenz oder Wirksamkeit** und dem **Bedürfnis nach Autonomie oder Selbstbestimmung** zu den drei angeborenen psychologischen Bedürfnissen der Selbstbestimmungstheorie. Sie sind gleichermaßen bedeutsam für intrinsische und extrinsische Motivation. Weiters liefern sie die energetische Grundlage vieler

Alltagshandlungen, insbesondere für jene Prozesse, mit deren Hilfe der Mensch seine Triebe und Emotionen autonom steuert (Deci & Ryan 1985).

Oftmals sind Kinder und Jugendliche der Herausforderung nicht gewachsen, ihre eigenen Erwartungen und Wünsche in Einklang mit den neuen Strukturen und sozialen Erwartungen innerhalb der Schule zu bringen. Dies kann dazu führen, dass sie mit nicht adäquatem Sozialverhalten reagieren und so das soziale Klima in der Klasse beeinflussen. Internationale Forschungserkenntnisse zeigen einen Zusammenhang zwischen individuellen Persönlichkeitseigenschaften (z.B. Aggression oder soziales Rückzugsverhalten) und der sozialen Position der Schülerin bzw. des Schülers innerhalb einer Klasse (u.a. Coie et al., 1992; Newcomb et al., 1993). Um das individuelle Verhalten des Kindes oder der/des Jugendlichen zu verstehen, muss die Lehrperson die Rolle der Schulklasse als soziale Gruppe berücksichtigen (Levine & Moreland, 2006).

Um soziale Vorgänge in einer Klassengemeinschaft erklären zu können, bedarf es aber nicht nur den Blick auf die Schülerinnen und Schüler als Individuen und Teil einer Gemeinschaft, sondern auch Lehrerinnen und Lehrer tragen mit ihrer Persönlichkeit und ihrer Art des Lehrens und der Beziehungsgestaltung wesentlich zur Klassengemeinschaft bei (Petillon, 1980). Soziale Beziehungen und damit auch die Klasse als Gruppe müssen sich erst entwickeln, wobei es Aufgabe der Lehrpersonen ist, diesen Entwicklungsprozess zu begleiten und zu fördern und soziales Lernen als zentrales Element des schulischen Bildungsauftrags wahrzunehmen (Fend, 2008).

Soziales Lernen gründet auf einer bestehenden Persönlichkeitsstruktur und bedeutet, dass bestimmte Verhaltenstendenzen bereits ausgebildet sind und die Schülerin bzw. der Schüler über ein persönliches Verhaltensrepertoire verfügt. Eine Weiterentwicklung des sozialen Lernens bedeutet eine Auseinandersetzung mit diesem verfügbaren Repertoire in sozialen Situationen, um es schrittweise ausbauen zu können. Im Vordergrund steht das „Miteinander-Tun“, das Produkt ist als angenehme Nebenerscheinung zu verstehen. Durch gezielte Methoden kann soziales Lernen bewusst gesteuert und in Gang gesetzt werden. Es führt vom ICH zum DU zum WIR und stellt eine wesentliche Komponente für die Gestaltung des eigenen Lebens dar. Nach Ruth Mitschka (1999) erfolgt das soziale Lernen in sieben aufeinander aufbauenden Schritten. Diese sind in Tabelle 6 dargestellt.

Tabelle 6: Schritte des sozialen Lernens nach Ruth Mitschka (1999)

Stufe	Bezeichnung	Beschreibung
1	**Sich selbst wahrnehmen und angemessen darstellen**	Selbstwahrnehmung, Selbstachtung, Selbstartikulation
2	**Andere beachten und aktiv zuhören**	Fremdwahrnehmung, Achtung anderer
3	**Rückmeldungen geben und empfangen, Regeln vereinbaren**	Eigene Grenzen und Grenzen anderer ernst nehmen, Kompetenzen im Umgang mit Macht und Autorität (z.B. Aushandeln von Normen und Regeln, Fähigkeit zur Führung und Einordnung, Selbstbeherrschung, Fähigkeit zum Perspektivenwechsel)
4	**Konflikte bearbeiten**	Verschiedenheit, Komplexität aushalten, Meinungsverschiedenheiten austragen, Werthaltung der Gesprächsführung, kommunikationsfördernde Haltung
5	**Gruppen bilden**	Ankommen, sich orientieren, Sicherheit schaffen, Kontakt aufnehmen, Phasen der Gruppenbildung
6	**In Gruppen arbeiten**	Arbeitslust und Produktivität, Anschluss und Neuorientierung, Rollenflexibilität, Rollendistanz, Konfliktkompetenz, Kompromiss bzw. Konsens eingehen, kooperative Kompetenz, Teamkompetenz
7	**Das Zusammenarbeiten beurteilen, Abschied nehmen**	Vom Einlassen zum Loslassen, mit Trennung und Abschied klar kommen

Unter Berücksichtigung des jeweiligen Schrittes setzt die Lehrperson Einzel-, Partner-, Klein- oder Großgruppenübungen, (Rollen-)Spiele, Aufgabenstellungen, Interventionen und Methoden ein, um die emotionale und soziale Kompetenzentwicklung der Schülerinnen und Schüler zu fördern und zur positiven Entwicklung des Klassenklimas beizutragen. Aktivitäten und Impulse zum sozialen Lernen sollen nicht als Zusatzaufgabe verstanden werden, sondern stetig in den täglichen Unterricht integriert werden.

Die Ziele im Bereich des sozialen Lernens sind sowohl für einzelne Schülerinnen und Schüler als auch für die gesamte Gruppe aufbauend und prozessorientiert zu wählen und weiters abhängig von der Sozialisation, der psychischen Gesundheit, der Momentverfassung und den intellektuellen Fähigkeiten der Schülerinnen und Schüler sowie vom gegenwärtigen sozialen Kontext.

5.2 Classroom-Management

Ein effektives Classroom-Management meint die Handlungen, die Lehrpersonen setzen, um eine Umwelt zu schaffen, die förderlich für das akademische und emotional-soziale

Lernen ist (Evertson & Weinstein, 2006). Es umfasst alle Maßnahmen und Strategien, die Lehrpersonen ergreifen, um eine produktive Lernumgebung zu schaffen, Verhaltensprobleme zu minimieren und das Engagement der Schülerinnen und Schüler zu maximieren. In einer Zeit, in der die Vielfalt in den Klassenzimmern zunimmt und die Herausforderungen des Schulalltags komplexer werden, gewinnt das Classroom-Management zunehmend an Bedeutung. Durch gute Klassenführung kann das Wohlbefinden und die Gesundheit von Schülerinnen und Schülern sowie von Lehrpersonen gestärkt werden.

Die Umsetzung des Classroom-Managements erfordert das Denken auf verschiedenen Handlungsebenen. Angelehnt an Lenske und Mayr (2015) umfasst es die Ebenen Beziehungsgestaltung, Verhaltenskontrolle und Unterrichtsgestaltung. Abb. 2 fasst beispielhaft Strategien der Klassenführung für jede dieser Ebenen zusammen. Diese gilt es den individuellen Lern- und Entwicklungsvoraussetzungen der Schülerinnen und Schüler anzupassen, sodass förderliche Lernprozesse initiiert werden und sich weiterentwickeln können (Seethaler, 2016, S. 6-7).

Förderung sozialer Beziehung in der Klasse	Kontrolle des Verhaltens der Schülerinnen/Schüler	Gestaltung des Unterrichts
• Authentizität • Wertschätzung • Verstehen • Kommunikation • Mitbestimmung • Gemeinschaftsförderung • Positive Emotionalität • Humor	• Klarheit der Verhaltensregeln • Allgegenwärtigkeit • Beschäftigung der Schülerinnen und Schüler • Leistungsforderung • Kontrolle des Arbeitsverhaltens • Eingreifen bei Störungen • Konsequenzen • Positive Verstärkung	• Fachkompetenz • Bedeutsamkeit der Lernziele • Strukturiertheit des Unterrichts • Erklärungsqualität • Interessantheit des Unterrichts • Klarheit der Arbeitsanweisungen • Positive Erwartungshaltung • Lernstandsrückmeldung

Abb. 2: Kategorien und Strategien der Klassenführung (Lenske & Mayr, 2015, S. 61)

5.2.1 Lernräume vorbereiten und anpassen

Die Gestaltung der Klassen- und Schulumgebung spielt eine entscheidende Rolle für den Lernerfolg und das Wohlbefinden der Schülerinnen und Schüler. Eine gut durchdachte physische Umgebung kann nicht nur das Lernen fördern, sondern auch das Verhalten und die Interaktionen innerhalb der Gruppe positiv beeinflussen. Von der Sitzordnung über die

Beleuchtung bis hin zur Gestaltung von Lernräumen – jeder Aspekt trägt dazu bei, eine unterstützende und stimulierende Atmosphäre zu schaffen.

- **Flexibles Möbelarrangement**: Um den unterschiedlichen (Lern-)Bedürfnissen der Schülerinnen und Schüler gerecht zu werden, sind im Klassenzimmer verschiedene Sitz- und Arbeitsmöglichkeiten anzubieten (z.B. Arbeitsplätze zum Sitzen und Stehen, gemütliche Leseecken oder flexible Gruppentische).
- **Bereiche für Ruhe und Rückzug**: Ruhige Bereiche im Klassenzimmer, in denen Schülerinnen und Schüler sich zurückziehen und entspannen können, wenn sie überfordert oder überstimuliert sind, sind essenziell. Dazu kann ein gemütlicher Lesesessel, eine ruhige Ecke mit Kissen oder ein abgetrennter Raum für Einzelarbeit gehören.
- **Sensory-friendly Umgebung**: Es ist wichtig, die sensorischen Bedürfnisse der Schülerinnen und Schüler zu berücksichtigen, indem eine Umgebung geschaffen wird, die nicht überstimulierend ist. Dazu gehört das Vermeiden von grellem Licht, lauten Geräuschen und übermäßigen visuellen Ablenkungen. Stattdessen können beruhigende Farben, sanfte Beleuchtung und taktile Materialien verwendet werden.
- **Visualisierung von Regeln und Abläufen**: Die Verwendung visueller Hilfsmittel wie Poster, Symbole oder Piktogramme, um Regeln, Routinen und Erwartungen im Klassenzimmer zu veranschaulichen, erleichtern Schülerinnen und Schülern das Verständnis und die Einhaltung der Regeln.
- **Unterstützende Materialien und Ressourcen**: Materialien und Ressourcen, wie sensorisches Spielzeug, Stressbälle, Kopfhörer für Geräuschunterdrückung oder beruhigende Musik, können Schülerinnen und Schülern dabei helfen, sich zu konzentrieren und regenerieren.

5.2.2 Regeln auf Schul-, Klassen- und Individualebene

Eine klare und verbindliche Schulordnung sowie gemeinsam erarbeitete Klassenregeln sind essenziell, um ein geordnetes und respektvolles Miteinander in der Schule zu gewährleisten. Ein transparentes und überschaubares Regelsystem bietet nicht nur Schülerinnen und Schülern, sondern auch Lehrpersonen Orientierung und Sicherheit im schulischen Alltag.

Was ist bei Vereinbarungen zu beachten?

- **Verbindlichkeit**: Jede Person ist für ihren Part der Vereinbarung verantwortlich und hat dafür zu sorgen, dass dieser eingehalten bzw. erfüllt wird. Die bewusste,

gemeinsame Planung oder die Verschriftlichung erhöhen die Selbstverpflichtung, das Vereinbarte zu erfüllen.

- **Klarheit und Verständlichkeit**: Die Vereinbarungen sind klar und verständlich formuliert, damit alle Beteiligten sie verstehen können.
- **Relevanz**: Die Vereinbarungen beziehen sich auf relevante Themen und Verhaltensweisen, die für die spezifische Situation oder Umgebung wichtig sind.
- **Fairness und Gleichbehandlung**: Die Vereinbarungen sind fair und gerecht und gelten für alle Beteiligten gleichermaßen, ohne Diskriminierung oder Ungleichbehandlung.
- **Partizipation und Einbeziehung**: Es ist wichtig, die Beteiligten bei der Entwicklung der Vereinbarungen einzubeziehen und ihre Meinungen und Bedenken zu berücksichtigen, um Akzeptanz und Engagement zu fördern.
- **Durchsetzbarkeit**: Die Vereinbarungen sind realistisch und durchsetzbar. Sie beinhalten klaren Konsequenzen für Verstöße und Mechanismen zur Überwachung und Durchsetzung.
- **Flexibilität und Anpassungsfähigkeit**: Die Vereinbarungen sind flexibel genug, um sich an veränderte Umstände oder Bedürfnisse anzupassen und um ggf. aktualisiert oder überarbeitet werden zu können.
- **Positiv und einfach**: Kurze, einfache und altersgemäß formulierte Sätze sind leicht nachzuvollziehen und zu merken. Formulierungen sollten stets positiv sein, z.B. „Ich höre zu, wenn eine andere/ein anderer spricht!“ statt „Es wird niemand beim Sprechen unterbrochen!“
- **Kommunikation**: Die Vereinbarungen werden klar kommuniziert, damit alle Beteiligten sie kennen und verstehen. Lehrpersonen schaffen Möglichkeiten, um Fragen klären oder Bedenken äußern zu können.
- **Feedback und Evaluation**: Es ist wichtig, regelmäßig Feedback von den Beteiligten einzuholen und die Wirksamkeit der Vereinbarungen zu evaluieren, um ggf. Anpassungen und Verbesserungen vorzunehmen.

Praxistipps: ERSTELLEN VON VEREINBARUNGEN

- ✓ Vereinbarungen sind klar und verständlich sowie kurz, einfach und positiv formuliert.
- ✓ Vereinbarungen sind auf relevante Themen und Verhaltensweisen bezogen.
- ✓ Vereinbarungen gelten für alle Beteiligten gleichermaßen.
- ✓ Meinungen und Bedenken aller Beteiligten werden berücksichtigt, um Akzeptanz zu fördern.
- ✓ Vereinbarungen sind realistisch und durchsetzbar.

- ✓ Konsequenzen bei Verstößen sind klar definiert.
- ✓ Vereinbarungen sind flexibel und passen sich an veränderte Bedingungen an.
- ✓ Vereinbarungen werden laufend evaluiert und bei Bedarf adaptiert und verbessert.

5.2.3 Beziehungsgestaltung

Die Qualität der Interaktionen zwischen Lehrperson und Schülerin bzw. Schüler ist ein wesentlicher Faktor für die emotionale und soziale Entwicklung von Kindern und Jugendlichen. Pädagogische Maßnahmen, die diese Interaktion bewusst und positiv gestalten, können das Wohlbefinden der/des Einzelnen sowie das Klassenklima verbessern und förderliche Lernbedingungen schaffen.

Eine soziale Interaktion zwischen Lehrperson und Schülerin bzw. Schüler, die zur positiven gegenseitigen Beeinflussung führt, ist durch Vertrauen, Respekt und positive Kommunikation gekennzeichnet. Gelingt es Lehrpersonen eine förderliche Grundhaltung zu entwickeln gegenüber herausforderndem Verhalten emotional und sozial belasteter Schülerinnen und Schüler, kann dies mehrere Auswirkungen haben und die Lern- und Entwicklungschancen nachhaltig verbessern.

- **Förderung des Selbstwertgefühls:** Schülerinnen und Schüler, die sich von ihren Lehrpersonen unterstützt und wertgeschätzt fühlen, entwickeln ein höheres Selbstwertgefühl und mehr Selbstvertrauen.
- **Verbesserung der sozialen Kompetenzen:** Positive Interaktionen bieten Schülerinnen und Schülern Modelle für förderliche Kommunikation, Konfliktlösung und kooperatives Verhalten.
- **Erhöhung der schulischen Motivation:** Ein unterstützendes Beziehungsverhältnis zu Lehrpersonen kann die intrinsische Motivation der Schülerinnen und Schüler erhöhen und ihre Bereitschaft fördern, sich am Unterricht zu beteiligen und Herausforderungen anzunehmen (Julius et al., 2020b).

Im Kontext der emotionalen und sozialen Entwicklung von Schülerinnen und Schülern ist die Qualität ihrer Interaktionen mit den Lehrpersonen und die Art und Weise, wie Lehrpersonen ihre Beziehung zu den Kindern und Jugendlichen gestalten, von entscheidender Bedeutung. Harms (2020) benennt Wertschätzung, Authentizität und klare Konsequenz als die drei zentralen Elemente einer erfolgreichen Interaktion:

- **Wertschätzung** bildet die Grundlage jeder positiven Beziehung. Bei Wertschätzung geht es nicht nur um formale Anerkennung, sondern um eine tiefgehende Anerkennung der individuellen Stärken und Bedürfnisse der Schülerinnen und Schüler. Wertschätzendes Verhalten zeigt sich durch eine respektvolle Kommunikation, ehrliches Lob und Unterstützung in der Entwicklung der Kinder und Jugendlichen. Durch konsequente Wertschätzung erleben Schülerinnen und Schüler ein Gefühl der Zugehörigkeit und Motivation, welche ihre Lernbereitschaft und ihr Engagement erhöhen können.
- **Authentizität** bezieht sich auf die Echtheit und Transparenz der Lehrperson. Harms (2020) betont, dass Lehrerinnen und Lehrer ihre Persönlichkeit, Überzeugungen und Emotionen angemessen zeigen sollen, um eine vertrauensvolle Beziehung zu den Schülerinnen und Schülern aufzubauen. Authentische Lehrpersonen handeln nicht nur ehrlich und nachvollziehbar, sondern zeigen auch Interesse an den persönlichen Erfahrungen und Perspektiven ihrer Schülerinnen und Schüler. Diese Offenheit schafft ein unterstützendes Lernumfeld, in dem Kinder und Jugendliche sich sicher fühlen, ihre eigenen Gedanken zu äußern und ihre Identität zu entwickeln.
- **Klare Konsequenz** bedeutet, dass Lehrerinnen und Lehrer klare Regeln aufstellen und Erwartungen kommunizieren und diese konsequent umsetzen. Konsequenz im Unterricht ist nicht mit Härte gleichzusetzen, sondern die zuverlässige und faire Anwendung von Regeln. Dies beinhaltet:
  - *Transparente Regeln:* Lehrpersonen müssen sicherstellen, dass alle Schülerinnen und Schüler die Verhaltensregeln und Erwartungen kennen und verstehen.
  - *Konsequente Umsetzung:* Bei Regelverstößen müssen die festgelegten Konsequenzen ausnahmslos/verlässlich und gerecht angewendet werden. Dies fördert ein Gefühl von Fairness und Struktur.
  - *Reflexion und Feedback:* Neben der konsequenten Anwendung von Regeln ist es wichtig, regelmäßig Feedback zu geben und über Verhaltensweisen sowie deren Auswirkungen zu reflektieren. Dies unterstützt Schülerinnen und Schüler dabei, die Konsequenzen ihres Verhaltens zu verstehen und Verantwortungsbewusstsein zu entwickeln (Harms, 2020).

Die Emotionen aller Beteiligten spielen in der Interaktion zwischen Lehrpersonen und Schülerinnen bzw. Schülern eine entscheidende Rolle, da sie übertragen werden können und dadurch die Ausbreitung von Spannungen begünstigen. Für Lehrpersonen besteht die Herausforderung darin, dass sie mit all ihren Handlungen unter Beobachtung der gesamten Klasse stehen. Besonders bedeutsam ist dieser Aspekt, wenn Schülerinnen oder Schüler die Lehrperson vor der Gruppe bewusst provozieren oder herausfordern möchten.

Lehrpersonen sollten stets darauf achten, keine Machtspiele auszutragen, keine unüberlegten Handlungen zu setzen und, um Zeit zu gewinnen, nächste Schritte in Folge anzukündigen. In einem persönlichen Gespräch mit der Provokateurin bzw. dem Provokateur gilt es, die Rahmenbedingungen für das schulische Zusammenarbeiten klar zu besprechen und möglichst Abstand von zu starker emotionaler Betroffenheit zu nehmen (Eichhorn, 2009).

Um eine erfolgreiche und unterstützende Interaktion zwischen Lehrpersonen und Schülerinnen bzw. Schüler zu fördern, können nach Bornebusch et al. (2017) folgende konkrete niederschwellige Techniken angewendet werden:

- **Vertrauensvolle Beziehungen aufbauen**
  - Zeit für individuelle Gespräche mit Schülerinnen und Schülern einplanen, um deren persönliche Hintergründe und Interessen kennenzulernen
  - Offene und ehrliche Kommunikation pflegen, bei der Schülerinnen und Schüler sich sicher fühlen, ihre Gedanken und Gefühle zu teilen
- **Nonverbale Signale**
  - Einsatz von Blickkontakt, Gesten und Körperhaltung, um Aufmerksamkeit und Interesse zu signalisieren
  - Nutzung von Mimik und Gestik, um emotionale Unterstützung und Verständnis zu vermitteln
- **Individuelle Unterstützung**
  - Individuelle Stärken und Bedürfnisse der Schülerinnen und Schüler sollten wahrgenommen, erkannt und gezielt gefördert werden. Differenzierter Unterricht und individualisierte Rückmeldungen sind hier zentrale Elemente.
- **Empathie zeigen**
  - Verständnis für die Herausforderungen und Emotionen der Schülerinnen und Schüler aufbringen
  - Empathische Reaktionen und Unterstützung in schwierigen Situationen anbieten
- **Konstruktive Fragetechniken und Aktives Zuhören**
  - Offene Fragen stellen, die zum Nachdenken anregen und Diskussionen fördern
  - Fragen nutzen, um Schülerinnen und Schüler zu ermutigen, ihre eigenen Meinungen und Ideen zu äußern
  - Aktiv zuhören und Interesse an den Anliegen und Gefühlen der Schülerinnen und Schüler zeigen

- **Positives Ankern und konstruktives Feedback**
  - Regelmäßig positive Rückmeldungen geben, um gewünschtes Verhalten zu verstärken
  - Regelmäßig konstruktive Rückmeldungen geben, die sowohl positive Aspekte als auch Verbesserungsmöglichkeiten betonen
  - Schülerinnen und Schüler ermutigen, eigene Ziele zu setzen und ihnen dabei helfen, diese zu erreichen
  - Kleine Belohnungen und Anerkennungen im Alltag integrieren, um Schülerinnen und Schüler zu motivieren
- **Kleine Rituale und Routinen**
  - Regelmäßige Rituale und Routinen einführen, um Sicherheit und Struktur zu bieten
  - Positive Rituale, wie Begrüßungs- und Verabschiedungsrituale, stärken ebenso die Einzelne/den Einzelnen sowie das Gemeinschaftsgefühl.
- **Positive Beziehungsvorlagen bieten**
  - Positive Interaktionen und respektvolles Verhalten vorleben
  - Konflikte ruhig und respektvoll lösen, um Schülerinnen und Schülern zu zeigen, wie sie selbst Konflikte konstruktiv angehen können
- **Förderung der Selbstregulation**
  - Schülerinnen und Schülern Techniken zur Selbstregulation und Stressbewältigung vermitteln
  - Gelegenheiten schaffen, in denen Schülerinnen und Schüler ihre Selbstkontrolle und Selbstorganisation üben können
- **Reflexion und Selbstbewertung**
  - Schülerinnen und Schüler regelmäßig zur Reflexion über ihr Verhalten und ihre Leistungen anregen
  - Selbstbewertungsmethoden und Reflexionsgespräche nutzen, um Selbstwahrnehmung und Selbstregulation zu fördern
- **Kooperative Lernformen**
  - Gruppenarbeiten und kooperative Lernformen fördern den sozialen Austausch und die Zusammenarbeit unter den Schülerinnen und Schülern. Dies unterstützt die Entwicklung sozialer Kompetenzen und stärkt das Gemeinschaftsgefühl.

5.2.4 Umgang mit herausfordernden Verhaltensweisen

Kinder und Jugendliche im Förderbereich Emotional-Soziale Entwicklung fordern Lehrpersonen sowohl in ihrer Rolle als auch in ihrem Menschsein heraus. Die innere und

äußere Haltung der Lehrpersonen spielt eine zentrale Rolle für sämtliche pädagogische Überlegungen. Sich Unterstützung zu organisieren, die grundsätzliche Akzeptanz der Schülerinnen und Schüler, die Offenheit zur Selbstreflexion und die Fähigkeit zu einer gezielten Verhaltensanalyse sind darin enthalten.

Grundsätzlich werden folgende Erscheinungsformen herausfordernden Verhaltens unterschieden:

- **Nach Außen gerichtete Verhaltensschwierigkeit**: Aggression, Verweigerung, Rückzug, ausgrenzendes Verhalten, direkte und aktive Unterrichtsstörung, …
- **Nach Innen gerichtete Verhaltensschwierigkeit**: Psychosomatik, Angst, Depression, Isolation, Selbstverletzung, …
- **Weitere Verhaltensschwierigkeiten**: Aufmerksamkeitsheischendes Verhalten, fehlende Selbstregulation, mangelnde Konzentrationsfähigkeit, … zusammen mit Leistungsproblemen

Das Einflussnehmen auf das Verhalten der Schülerinnen und Schüler stellt eine zentrale Herausforderung für Lehrpersonen dar, die eine positive und produktive Lernumgebung schaffen wollen. Während präventive Maßnahmen dazu beitragen können, unerwünschtes Verhalten zu minimieren, sind Interventionen und Wiedergutmachungen unerlässlich, wenn dennoch Regelverstöße auftreten. Effektive Verhaltensinterventionen helfen nicht nur, Disziplinprobleme zu reduzieren, sondern bieten auch die Möglichkeit, Schülerinnen und Schülern Verantwortungsbewusstsein und soziale Kompetenzen zu vermitteln. Auch durch Gelegenheiten zu Wiedergutmachungen kann initiiert werden, dass die Konsequenzen des Handelns erkannt werden sowie ein konstruktiver Umgang mit Fehlern entsteht. In Folge sind einige Interventionen und Wiedergutmachungen aufgelistet, die Lehrerinnen und Lehrer anwenden können, um Verhalten zu regulieren:

- **Präventive Maßnahmen ergreifen**: Identifizierung potenziell problematischer Situationen im Voraus und Ergreifung präventiver Maßnahmen sind entscheidend für effektives Classroom-Management. Dies kann die Umstrukturierung von Sitzplänen, Anpassung von Unterrichtsmaterialien oder Implementierung von Verhaltensplänen umfassen. So können Konflikte vermieden und ein harmonisches Lernumfeld geschaffen werden.
- **Klare Erwartungen kommunizieren**: Klare Erwartungen für das Verhalten im Klassenzimmer sind essenziell für eine geordnete und produktive Lernumgebung. Diese Regeln und die dazugehörigen Wiedergutmachungen sollten deutlich an die

Schülerinnen und Schüler kommuniziert werden, sodass sie die Erwartungen verstehen und wissen, welches das erwünschte Verhalten im Sinne der Schul- und Lernkultur ist.

- **Restorative Justice**: Restorative Justice-Ansätze betonen die Wiederherstellung von Beziehungen und die Verantwortlichkeit der Schülerinnen und Schüler für ihr Verhalten. Durch Gespräche, Wiedergutmachungsmaßnahmen und mediative Elemente können diese dazu ermutigt werden, Verantwortung für ihre Handlungen zu übernehmen und positive Veränderungen herbeizuführen.
- **Modellierung gewünschten Verhaltens**: Ein erfolgreiches Classroom-Management erfordert nicht nur klare Verhaltensregeln, sondern auch die aktive Demonstration dieser Regeln durch die Lehrperson im Sinne eines Verhaltenskodex. Indem Respekt, Höflichkeit und Zusammenarbeit im Umgang mit anderen vorgelebt werden, erhalten die Schülerinnen und Schüler ein direktes und anschauliches Beispiel für angemessenes Verhalten. Diese Vorbildfunktion stärkt die Glaubwürdigkeit der Lehrperson und fördert ein respektvolles Miteinander im Klassenzimmer.
- **Angemessene Wiedergutmachungen**: Wenn Schülerinnen und Schüler gegen die Regeln verstoßen, müssen angemessene Wiedergutmachungen folgen. Diese sollten fair, konsistent und dem Fehlverhalten angemessen sein (z.B. ein konkretes Hilfsangebot).
- **Symbolische Wiedergutmachungen:** Symbolische Wiedergutmachungen umfassen Maßnahmen und Handlungen, die darauf abzielen, Konflikte, Ungerechtigkeiten oder Missverständnisse zu klären und aufzuarbeiten, insbesondere dann, wenn direkte materielle oder physische Wiedergutmachungen nicht möglich sind. In einem pädagogischen Kontext zielen sie darauf ab, Gerechtigkeit, Versöhnung und sozialen Frieden zu fördern.
  - Lehrpersonen, aber auch Schülerinnen und Schüler, können Unrecht oder Fehlverhalten anerkennen, indem sie sich offen entschuldigen. Diese Entschuldigungen fördern ein positives Klassenklima und die Bereitschaft, Verantwortung zu übernehmen. Dies geschieht bspw., wenn eine Lehrperson einen Fehler zugibt oder eine Schülerin bzw. ein Schüler sich für störendes Verhalten entschuldigt.
  - Symbolische Wiedergutmachungen können in Form von Gesten stattfinden, die das Vertrauen zwischen den Beteiligten wiederherstellen. Bspw. könnte eine Schülerin oder ein Schüler, die/der einen Konflikt verursacht hat, gebeten werden, eine positive Aufgabe im Klassenverband zu übernehmen oder an einem Versöhnungsgespräch teilzunehmen.

  - Lehrpersonen können Projekte oder Unterrichtsaktivitäten initiieren, die den Schülerinnen und Schülern helfen, sich in die Situation anderer hineinzuversetzen, und damit Verantwortung für ihr Handeln und ihre Worte zu übernehmen.
- **Individuelle Unterstützung anbieten**: Es ist wichtig, die individuellen Lern- und Lebensbedingungen der Schülerinnen und Schüler zu berücksichtigen und ggf. zusätzliche Unterstützung anzubieten. Beispiele dafür sind eine individuelle Beratung (z.B. innerschulisch durch die Schulpsychologie, Vertrauenslehrperson oder Beratungslehrperson oder außerschulisch durch niederschwellige Angebote), adaptierte Lernformen oder die Vermittlung von Freizeitangeboten.
- **Klare Struktur und Routine**: Schülerinnen und Schüler mit Beeinträchtigungen im emotional-sozialen Bereich profitieren von einer klaren Struktur und vorhersehbaren Routinen im Klassenzimmer. Deutliche Regeln und Erwartungen sowie ein konsistenter Zeitplan für den Unterrichtsablauf schaffen dabei eine verlässliche Grundlage.
- **Unterstützung und Intervention**: In einigen Fällen kann es notwendig sein, zusätzliche Unterstützungen und Interventionen anzubieten, um Schülerinnen und Schülern mit herausforderndem Verhalten zu helfen. Dies kann die Zusammenarbeit mit Schulpsychologinnen bzw. -psychologen oder anderen Fachleuten umfassen, um geeignete Unterstützungsmöglichkeiten zu identifizieren und umzusetzen.

Es ist wichtig zu beachten, dass Interventionen und Konsequenzen immer im Kontext einer unterstützenden und respektvollen Beziehung zu den Schülerinnen und Schülern angewendet werden sollten und als Reaktion auf unerwünschtes Verhalten. Das Ziel ist nicht primär die Sanktionierung von unangemessenem Verhalten, sondern vor allem die Förderung von positivem Verhalten und die Unterstützung der Schülerinnen und Schüler bei ihrer persönlichen und sozialen Entwicklung.

5.3 Feedbackkultur

Eine förderliche Feedbackkultur ist ein zentraler Bestandteil der Förderung von Schülerinnen und Schülern im Förderbereich Emotional-Soziale Entwicklung. Sie unterstützt die Entwicklung von Selbstbewusstsein, sozialer Kompetenz und einer positiven Einstellung zum Lernen.

Feedback ist eine Rückmeldung zu Verhaltensweisen, Leistungen oder sozialem Miteinander. Es dient nicht nur der Korrektur und Verbesserung, sondern auch der Anerkennung und Wertschätzung. Im Kontext des Förderschwerpunkts Emotional-Soziale

Entwicklung hilft Feedback dabei, Schülerinnen und Schüler in ihrem sozialen Lernen zu unterstützen, ihr Selbstwertgefühl zu stärken und ihnen Wege aufzuzeigen, mit ihrem Verhalten und mit Konflikten konstruktiv umzugehen (Fend, 2008).

John Hattie (2017) hat in seiner Meta-Analyse „Visible Learning“ herausgefunden, dass Feedback einen der größten Effekte auf das Lernen und die schulische Leistung hat. Er beschreibt Feedback als einen der stärksten Faktoren, die das Lernen beeinflussen können, und betont, dass es spezifisch, zeitnah und auf die Bedürfnisse der Schülerinnen und Schüler abgestimmt sein sollte.

Eine förderliche Feedbackkultur basiert auf folgenden Prinzipien:

- **Respekt und Wertschätzung**: Feedback sollte stets respektvoll und wertschätzend formuliert werden. Es ist wichtig, die Würde des Gegenübers zu achten und dessen Anstrengungen anzuerkennen.
- **Klarheit und Präzision**: Feedback muss klar und präzise sein, um Missverständnisse zu vermeiden. Es sollte sich auf beobachtbares Verhalten und konkrete Situationen beziehen.
- **Konstruktivität**: Feedback sollte konstruktiv sein und neben der Beschreibung von Problemen auch Lösungsmöglichkeiten und positive Perspektiven aufzeigen.
- Dialog und Partizipation: Feedback sollte als Dialog gestaltet werden, in dem auch die Rückmeldungen der Schülerinnen und Schüler gehört und ernst genommen werden. Dies fördert die Selbstreflexion und die Eigenverantwortung (Buhren, 2015).

5.3.1 Grundüberlegungen zum Geben von Feedback

Beim Geben von Feedback sollten folgende Elemente beachtet werden, die sich förderlich auf das Feedback-Nehmen auswirken können:

- **Das „Sandwich-Modell“**: Diese Methode kombiniert positive und kritische Rückmeldungen. Das Feedback beginnt mit einem Lob, gefolgt von konstruktiver Kritik und endet mit einem positiven Ausblick oder einer Anerkennung.
- **Ich-Botschaften**: Feedback in Form von Ich-Botschaften vermeidet Schuldzuweisungen und beschreibt die eigene Wahrnehmung und Empfindung. Bspw.: „Ich habe bemerkt, dass ...“ oder „Ich fühle mich ...“.
- **Spezifität und Konkretheit**: Konkrete Rückmeldungen sind hilfreicher als allgemeine Aussagen. Anstelle von „Du bist unhöflich“ könnte man sagen: „Mir ist aufgefallen,

dass du heute während der Gruppenarbeit nicht zugehört hast, als andere gesprochen haben“.

- **Zeitnahe Rückmeldung**: Feedback sollte zeitnah gegeben werden, damit die Situation noch frisch im Gedächtnis ist und die Schülerinnen und Schüler sich besser darauf beziehen können.
- **Visualisierung von Feedback**: Visualisierungshilfen anbieten, um die Annahme von Rückmeldungen zu unterstützen, diese zu dokumentieren und Verläufe über Zeitspannen würdigen zu können (z.B. Feedbacktagebuch über die Woche, Skala in Form eines Fieberthermometers, Emojis).

Zusätzlich zu der Einschätzung durch die Lehrperson können Peer-Feedback und Selbsteinschätzung förderliche Elemente einer umfassenden Feedbackkultur sein.

- **Peer-Feedback** bietet Schülerinnen und Schülern die Möglichkeit, sich gegenseitig Rückmeldungen zu geben. Diese Form des Feedbacks fördert nicht nur das Verständnis für andere Perspektiven, sondern stärkt auch die Kommunikationsfähigkeiten und das soziale Miteinander. Laut Hattie (2017) kann Peer-Feedback die Eigenständigkeit der Schülerinnen und Schüler fördern und ihnen helfen, sich gegenseitig zu unterstützen und voneinander zu lernen. Peer-Feedback sollte jedoch strukturiert und angeleitet erfolgen, um sicherzustellen, dass es konstruktiv und auch hilfreich ist.
- **Selbsteinschätzung** ermöglicht es Schülerinnen und Schülern, ihre eigenen Leistungen und Verhaltensweisen zu reflektieren. Diese Praxis fördert das Selbstbewusstsein und die Selbstregulation. Indem die Kinder und Jugendlichen ihre eigenen Stärken und Schwächen identifizieren, können sie gezielte Verbesserungen vornehmen. Kontinuierliche Selbstüberprüfung sollte in regelmäßige Lern- und Reflexionsprozesse integriert werden, um eine realistische Selbsteinschätzung zu fördern.

5.3.2 Praktische Umsetzung im Schulalltag

Eine förderliche Feedbackkultur kann auf verschiedene Weise in den Schulalltag integriert werden:

- **Feedback-Runden**: Regelmäßige Feedback-Runden in der Klasse, in denen sowohl Lehrpersonen als auch Schülerinnen und Schüler Rückmeldungen geben und erhalten, können zur Normalität gemacht werden.

- **Reflexionsgespräche**: Individuelle Gespräche mit Schülerinnen und Schülern bieten Raum für persönliches Feedback und die Besprechung individueller Herausforderungen und Entwicklungsziele.
- **Feedback-Werkzeuge**: Der Einsatz von unterschiedlichen Feedback-Methoden (z.B. Formulare zur Selbst- und Fremdeinschätzung, Meinungs- und Stimmungsbarometer, Motivationskarten, „Steine-im-Glas-Verstärkung", …), angepasst an die individuellen Entwicklungs- und Lernvoraussetzungen der Schülerinnen und Schüler, ermöglicht es, wahlweise auch anonym Rückmeldungen zu geben und zu erhalten (siehe dazu auch IQES-online: Feedback – IQES).
- **Selbsteinschätzungsmethoden**: Die Verwendung von Selbsteinschätzungsmethoden kann den Schülerinnen und Schülern helfen, ihre Lernfortschritte und ihr Verhalten regelmäßig zu reflektieren.

Eine konstruktive Feedbackkultur ist essenziell für die Förderung der emotionalen und sozialen Entwicklung von Schülerinnen bzw. Schülern. Durch gezielte, regelmäßige und positive Rückmeldungen können Lehrpersonen das Selbstbewusstsein und die emotionalen und sozialen Kompetenzen der Schülerinnen und Schüler stärken und ihnen helfen, ihre Fähigkeiten weiterzuentwickeln. Die Implementierung einer solchen Kultur erfordert bewusstes Handeln und kontinuierliche Reflexion seitens der Lehrerinnen und Lehrer (Bartels & Vierbuchen, 2019).

5.4 Wirksamkeit und Reflexion des eigenen Verhaltens

Mit ihrem Verhalten beeinflussen Lehrpersonen den Unterricht sowie die Beziehungen zu ihren Schülerinnen und Schülern maßgeblich. Damit Lehrpersonen ihr Verhalten gezielt nutzen können, um eine lernförderliche Umgebung zu schaffen, Beziehungen positiv zu gestalten und aktuelle Herausforderungen zu bewältigen, bedarf es einer kontinuierlichen Reflexion des eigenen Verhaltens – die Lehrpersonen als reflektierende Praktikerinnen und Praktiker.

Reflexion bezieht sich in diesem Kontext auf die Fähigkeit von Lehrpersonen, ihr eigenes Handeln, Denken und Erleben kritisch zu hinterfragen und zu analysieren. Durch die Reflexion des eigenen Verhaltens, kann ein differenziertes Verständnis für einen selbst, die anderen oder die Situation im Gesamten entwickelt werden (Lutz, 2022). Dieses Verständnis ist Voraussetzung dafür, um Unterrichtsstrategien anzupassen, Methoden zu verbessern, konstruktive Interaktionen zu Schülerinnen und Schülern anzustreben und das eigene Verhalten und Handeln in herausfordernden Situationen gezielt zu steuern.

Dementsprechend hängt die Wirksamkeit des Verhaltens von Lehrpersonen in Bezug auf einen effektiven Unterricht sowie eine positive Beziehungsgestaltung auch von der Fähigkeit zur Reflexion ab.

Das Modelllernen, auch Beobachtungslernen genannt, sowie das Prinzip der Selbstwirksamkeit (Bandura, 1977; 1979) aus der sozial-kognitiven Lerntheorie bekräftigen die Notwendigkeit reflexiver Kompetenzen bei Lehrpersonen. In ihrem Alltag beobachten und interagieren Schülerinnen und Schüler kontinuierlich mit ihren Lehrerinnen und Lehrern, was eine wesentliche Voraussetzung für das Lernen am Modell darstellt. Die Lehrperson fungiert daher als Modellperson und beispielgebend.

Beim Modelllernen werden Handlungen und Verhaltensweisen der Modellperson durch die beobachtende Person wahrgenommen und neuronal verarbeitet. Spiegelnervenzellen übersetzen das, was die beobachtende Peron sieht oder miterlebt und ermöglichen ein „inneres Nachvollziehen“. Dadurch kann eine Übernahme der Verhaltensweisen angeregt werden. Über das System der Spiegelneuronen können Lehrpersonen und Eltern bzw. Erziehungsberechtigte Resonanz bei neurotypisch entwickelten Kindern oder Jugendlichen erzeugen. Wie Bauer (2006) betont, entstehen Motivation und Begeisterung für das Lernen bei Kindern und Jugendlichen häufig durch die Erfahrung von stabilen, wertschätzenden Beziehungen zu Lehrpersonen. Resonanz und positive emotionale Bindungen fördern daher das Lernen nachhaltig. Damit wird es zu einer zentralen Aufgabe der Lehrperson, sich der Wirkung von Resonanz und emotionalen Bindungen und damit der Wirkung des eigenen Verhaltens bewusst zu sein und durch regelmäßige Reflexion ihr Verhalten und pädagogisches Handeln entsprechend auszurichten.

Das Verhalten der Lehrperson spielt neben der adäquaten pädagogischen Ausrichtung des Unterrichts und des Beziehungsangebotes eine entscheidende Rolle dabei, Schülerinnen und Schüler zum selbstwirksamen Lernen zu befähigen und sie dazu anzuregen, ihre Potenziale aktiv zu entfalten. Selbstwirksames Lernen – also die Fähigkeit, aus eigener Überzeugung Herausforderungen erfolgreich zu meistern – erfordert nach Bandura (Fuchs, 2005, S. 11ff) bestimmte Rahmenbedingungen:

1. Die Aufgaben sind anspruchsvoll, erfordern Ausdauer und führen zum Erfolg.
2. Das Umfeld setzt sich aus kompetenten, wirksamen Vorbildern zusammen.
3. Es erfolgt eine gezielte verbale Begleitung.
4. Förderliche emotionale und körperliche Voraussetzungen sind gegeben.

5. Die Schülerin bzw. der Schüler ist achtsam gegenüber ihren bzw. seinen Gedanken und Vorstellungen von persönlicher Wirksamkeit.
6. Die Schülerin bzw. der Schüler schätzt sich selbst angemessen ein.

Insbesondere die ersten drei Rahmenbedingungen bieten Lehrpersonen vielfältige Gestaltungsmöglichkeiten. Durch entsprechendes Verhalten und gezieltes pädagogisches Handeln können sie diese gezielt fördern. Eine regelmäßige Reflexion des eigenen Verhaltens und dessen Wirkung auf die Schülerinnen und Schüler ermöglicht es Lehrpersonen zudem, ihre Ansätze kontinuierlich anzupassen und weiterzuentwickeln. Auf diese Weise tragen sie dazu bei, eine Lernumgebung zu schaffen, in welcher sich Schülerinnen und Schüler erfolgreich mit Herausforderungen auseinandersetzen und in ihrer Selbstwirksamkeit wachsen können.

Zu einer gelingenden Beziehungsgestaltung mit den Schülerinnen und Schülern tragen insbesondere folgende überfachlichen Kompetenzen bei:

- Authentizität und Wertschätzung
- Vermittlung von Sicherheit und Empathie
- Demokratische Autorität
- Fokussierung der eigenen Aufmerksamkeit und Konzentration
- Kommunikations- und Konfliktkompetenz

Hinsichtlich der fachlichen Kompetenzen bedarf es einer stetigen Vertiefung vorhandener sowie Aneignung neuer Fähigkeiten und einer laufenden Erweiterung des eigenen Wissens. Die daraus wachsende Haltung sollte auch mit Vertrauenspersonen reflektiert werden. Beispielsweise ermöglicht die Kenntnis von verschiedenen Unterrichtsformen ein flexibles und spontanes, den jeweiligen Bedarfen der Schülerinnen und Schüler angepasstes Verhalten und Handeln im Unterricht. Gleichzeitig ist die Auswahl bestimmter Unterrichtsstile von den Prinzipien und Überzeugungen der Lehrperson geprägt (Einsiedler, 2017, S. 267 ff). Um sich diesen bewusst zu werden, ist eine kontinuierliche Reflexion bedeutsam. Denn erst durch die kritische Auseinandersetzung mit dem eigenen pädagogischen Handeln können Lehrpersonen erkennen, wie ihre Einstellungen und Entscheidungen das Lernen, die Motivation und das zwischenmenschliche Miteinander im Unterricht beeinflussen. Regelmäßige Reflexion wird somit zum Schlüssel, um pädagogische Entscheidungen nicht nur situativ zu treffen, sondern auch langfristig im Sinne einer lernförderlichen und motivierenden Unterrichtskultur weiterzuentwickeln.

5.5 Pädagogische Diagnostik und individuelle Förderung

Die pädagogische Förderdiagnostik stellt fest, an welchem Entwicklungspunkt sich eine Schülerin bzw. ein Schüler in einem bestimmten Entwicklungsbereich befindet, welche Herausforderungen und Faktoren eine neurotypische Weiterentwicklung erschweren und welche Schlüsse daraus für die gezielte Förderung gezogen werden können. Durch diagnostische Verfahren können Lehrpersonen den individuellen Lernstand der Schülerinnen und Schüler ermitteln, darauf basierend fundierte Entscheidungen für die pädagogische Arbeit treffen und eine adäquate Förderplanung ableiten. Im Fokus stehen dabei die Ressourcen und Stärken der Schülerin bzw. des Schülers. Nach Ingenkamp (2008, S. 13) lässt sich der Begriff der pädagogischen Diagnostik wie folgt definieren:

> „Pädagogische Diagnostik umfasst alle diagnostischen Tätigkeiten, durch die bei einzelnen Lernenden und den in einer Gruppe Lernenden Voraussetzungen und Bedingungen planmäßiger Lehr- und Lernprozesse ermittelt, Lernprozesse analysiert und Lernergebnisse festgestellt werden, um individuelles Lernen zu optimieren."

Die pädagogische Förderdiagnostik und -planung ist für alle Schülerinnen und Schüler relevant, insbesondere jedoch für jene mit spezifischem Lern- bzw. Kompetenzprofil (z.B. herausragende Begabung, sonderpädagogischer Förderbedarf oder besonderer Entwicklungsprozess), da sie individuell abgestimmte Unterstützung benötigen, um Bildungs- und Entwicklungsprozesse erfolgreich gestalten zu können. Insofern kommt der pädagogischen Diagnostik auch im Förderbereich Emotional-Soziale Entwicklung eine tragende Rolle zu. Ihre Bedeutung wächst mit der Vielzahl an Phänomenen, die in diesem Förderbereich zum Ausdruck kommen. Die Diagnostik sollte daher mehrperspektivisch sein und neben den konkreten Handlungen und Verhaltensweisen der Schülerinnen und Schüler auch individuelle emotionale und kognitive Komponenten sowie Umweltfaktoren berücksichtigen (Petermann & Petermann, 2006, zitiert nach Zurbriggen & Schmidt, 2022, S. 219).

Pädagogische Diagnostik ist keine zusätzliche Aufgabe, sondern zählt zu den wichtigsten Hauptaufgaben professioneller Arbeit von Lehrpersonen. Sie begründet die Planung von personenspezifischen Interventionen und pädagogischem Handeln im Schulkontext. Durch die Analyse von Lernprozessen und Leistungen können wichtige Erkenntnisse gewonnen werden, die eine entscheidende Rolle bei der Optimierung der Lernbedingungen spielen und zur Weiterentwicklung des Bildungsprozesses beitragen. Die pädagogische Diagnostik

ermöglicht es, individuelle Herausforderungen zu erkennen und den individuellen Lernvoraussetzungen entsprechend Fördermaßnahmen zu entwickeln.

Pädagogische Diagnostik ist eine pädagogische Grundhaltung, die den eigenen Standpunkt verändert:

Abb. 3: Grundhaltung der pädagogischen Diagnostik

Lehrpersonen mit professioneller diagnostischer Kompetenz kombinieren je nach Situation und Intention verschiedene Formen pädagogischer Diagnostik. Tabelle 7 zeigt verschiedenen Formen der Diagnostik.

Tabelle 7: Formen der pädagogischen Diagnostik

Art	Beschreibung	Beispiele	Anmerkungen
Informelle Diagnostik	Zufällige, intuitive und unsystematisch erworbene subjektive Einschätzung	Tür- und Angel-Gespräche Stegreifurteil Bauchgefühl	Bedeutsam für schnelles Handeln im schulischen Alltag Erfordert Reflexion und ggf. Adaptierung
Formelle Diagnostik	Wissenschaftlich fundierte, theoriegeleitete und methodisch kontrollierte Diagnose	iKMPLUS Standardisierte Testverfahren z.B. zur Erfassung der Lesekompetenz	Diagnoseverfahren setzen ggf. spezifische Ausbildungen voraus Z.B. Intelligenztests sind psychologische, nicht pädagogische Verfahren
Semiformelle Diagnostik	Pädagogisch-diagnostische Tätigkeiten, die nicht die Qualitätsansprüche einer formellen Diagnostik erfüllen	Lerntagebücher Beobachtungs- und Einschätzbögen Lernfortschrittsgespräch	Findet im Rahmen des Unterrichts statt Aktive Beteiligung der Schülerinnen und Schüler

Um den Lernstand und die Lernvoraussetzungen von Schülerinnen und Schülern erfassen und individuelle Lernprozesse optimieren zu können, kommen verschiedene Methoden zum Einsatz. Neben der Fehler- und Materialanalyse (z.B. Hausaufgaben, Portfolios) zählen die Befragung und die Beobachtung zu den häufigsten Methoden der pädagogischen Diagnostik. Diese beiden Methoden werden aufgrund ihrer Bedeutung für den Förderbereich Emotional-Soziale Entwicklung im Folgenden kurz ausgeführt.

5.5.1 Befragung

Die Befragung ist eine verbreitete Methode der Pädagogischen Diagnostik und kann in schriftlicher Form (Fragebögen) oder mündlicher Form (Interviews) durchgeführt werden. Durch die Befragung können Lehrpersonen Informationen über die individuellen Lernbedarfe und -fortschritte der Schülerinnen und Schüler erhalten. Weiters bekommen die Schülerinnen und Schüler selbst, aber auch ihre Eltern oder Erziehungsberechtigten durch eine Befragung die Möglichkeit, ihre eigene Perspektive zu schildern. Im Vergleich zu schriftlichen Fragebögen sind mündliche Interviews zeitaufwändiger, jedoch flexibler hinsichtlich der Bedürfnisse der Befragten.

Pädagogisches Anamnesegespräch

Im Rahmen der pädagogischen Diagnostik nimmt die Befragung in Form der pädagogischen Anamnese einen großen Stellenwert ein. Pädagogische Anamnese bedeutet das Ermitteln von Informationen zum biografischen Hintergrund mittels qualifizierter Gesprächsführung (Kubinger & Deegener, 2001). Das pädagogische Anamnesegespräch erfordert die Begegnung und den Kontakt mit den Eltern bzw. Erziehungsberechtigten, um ein detailliertes Bild von der Entwicklung und Persönlichkeitsstruktur der Schülerin bzw. des Schülers zu bekommen und folglich Aufschluss über das Problemverhalten und Einblicke in die aktuelle Lebensumwelt zu erhalten. Dadurch ist es insbesondere für Schülerinnen und Schüler im Förderbereich Emotional-Soziale Entwicklung empfehlenswert, eine pädagogische Anamnese durchzuführen. Sie dient dazu, Fragestellungen zu klären, mögliche Hypothesen zu formulieren und eine pädagogische Diagnose zu erstellen – basierend auf dem Konzept der Salutogenese nach Aaron Antonovsky (nähere Informationen unter: https://www.gesundheit.gv.at/lexikon/S/lexikon-salutogenese.html). Ein mögliches Schema für ein pädagogisches Anamnesegespräch kann dem Anhang entnommen werden (siehe S. 84). Das Erstellen eines Gesprächsleitfadens ist jedenfalls unerlässlich, um

bedeutsame Informationen einzuholen, die hilfreich für das Verstehen der Symptomatik und Verursachung von Schwierigkeiten sind sowie pädagogische Relevanz besitzen.

Neben dem Stellen von für die schulische Situation geeigneten Fragen tragen auch die Rahmenbedingungen des Anamnesegesprächs (z.B. Sitzordnung, lockere Atmosphäre, Klarheit über das Ziel des Gesprächs) wesentlich zu dessen Gelingen bei. Abb. 4 fasst wirksame Faktoren für das Gelingen eines Anamnesegesprächs zusammen.

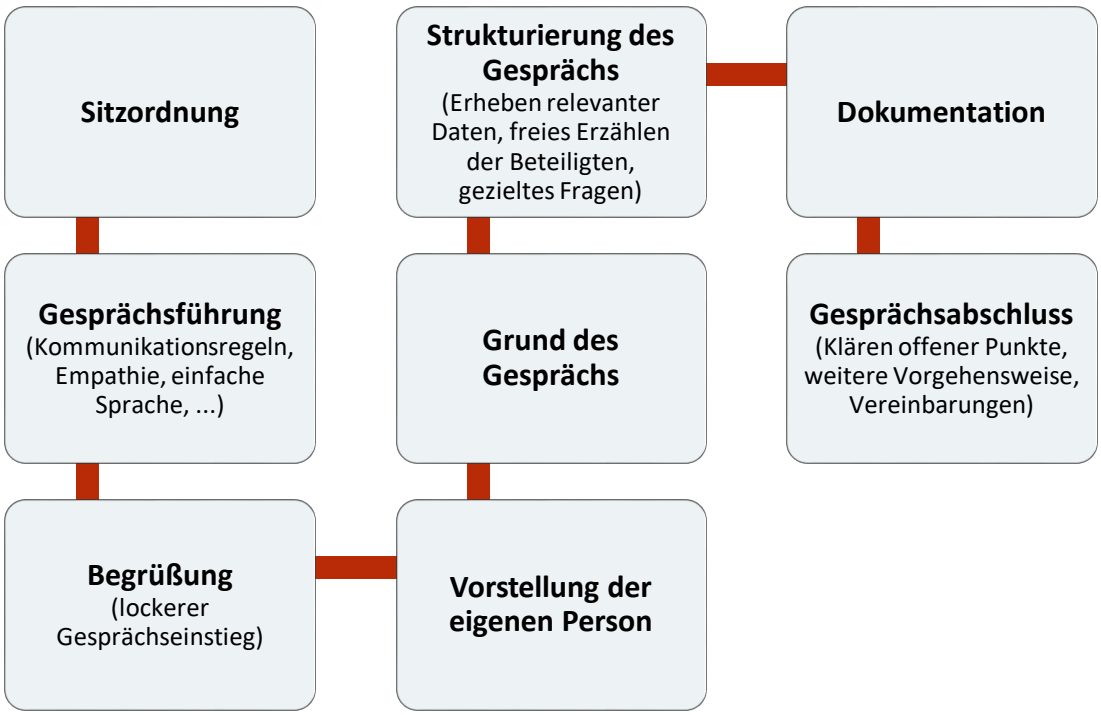

Abb. 4: Gelingensfaktoren für ein erfolgreiches Anamnesegespräch

Exploratives Gespräch

Im Förderbereich Emotional-Soziale Entwicklung kann weiters ein exploratives Gespräch mit der Schülerin oder dem Schüler selbst sehr aufschlussreich hinsichtlich ihrer/seiner individuellen Situation sowie der Umweltfaktoren sein. Ziel ist es, in direkten Kontakt mit der Schülerin bzw. dem Schüler zu treten, um ihre bzw. seine Perspektive zu erfassen. Folgende Aufgabenstellungen und Tätigkeiten eignen sich, um mit der Schülerin bzw. dem Schüler in Kontakt zu treten:

- **Bilderbücher und Impulskarten**: gemeinsam lesen und Inhalte besprechen
- **Gefühlsbildkarten**: verschiedene Gefühle und Bildkarten zuordnen und sprachlich begleiten – „Ich bin fröhlich, wenn/weil …!“

- **Spielen**: mit Spielfiguren oder -tieren
- **Satzergänzungstest** (Offermann, 2020): Der Test kann für jedes Alter eingesetzt werden und einen Überblick über Problembereiche, Konflikte oder Belastungen geben. Er ist ein hilfreiches Instrument für Erstgespräche, um die Schülerinnen und Schüler besser kennen zu lernen.
- **Zeichnen**: sich selbst, das Lieblingstier oder die Familie

Ein exploratives Gespräch sollte in jedem Fall positiv abgeschlossen werden, z.B. durch ein gemeinsames Spiel (z.B. Karten- oder Würfelspiel). Die Ableitung weiterer Maßnahmen aus den Antworten ist als komplexes Ganzes zu verstehen. Die Bedeutung bzw. Wirksamkeit liegt darin, dass bestimmte Informationen sowie Daten unter aussagekräftige Oberbegriffe zusammengefasst werden, um für die Bildungs- und Förderplanung herangezogen werden zu können.

5.5.2 Beobachtung

Eine weitere Methode der pädagogischen Diagnostik ist die Beobachtung. Damit ist das systemische Erfassen, Festhalten und Deuten sinnlich wahrnehmbaren Verhaltens zum Zeitpunkt seines Geschehens gemeint. Sie ist von Bewertung bzw. Beurteilung klar zu trennen und stellt eine objektive Beschreibung von Verhaltensweisen und Fähigkeiten dar. Beobachtung zielt stets auf Klassifizierung zur systematischen Einordnung ab, um pädagogische Maßnahmen einschätzen zu können – nicht auf Selektion oder Ausgliederung.

Bei der Durchführung einer Beobachtung ist zu beachten, dass sie unter anderem auch von der beobachtenden Person beeinflusst werden kann, indem die persönliche Bewertung der Beobachterin bzw. des Beobachters in die Beschreibung miteinfließt. Eine geeignete Grundhaltung gegenüber der/dem zu Beobachtenden, die von Wertschätzung, Empathie, Echtheit und Offenheit geprägt ist, sowie entsprechende Beobachtungskompetenzen und die Fähigkeit zur Selbstreflexion gelten als Voraussetzung für gelingende Beobachtungen im Sinne der pädagogischen Diagnostik. Beobachtungskompetenz umfasst dabei auch die Sensibilität gegenüber möglicher Wahrnehmungs- und Beobachtungsfallen. Beispiele dafür werden in Tabelle 8 genannt (Hissnauer, 2010, S. 5, 18-20).

Tabelle 8: Wahrnehmungs- und Beobachtungsfallen

Wahrnehmungs-/ Beobachtungsfalle	Beschreibung	Beispiel
Erwartungseffekt	Die Beobachterin/Der Beobachter lässt sich in ihren/seinen Schlussfolgerungen von ungeprüften Hypothesen leiten.	Ein Lehrer erwartet von einer als „unruhig" bekannten Schülerin, dass sie wieder stört. Sie achtet daher v.a. auf dessen Regelverstoße.
Halo-Effekt	Bestimmte Eigenschaften bzw. Merkmale werden auf die ganze Person hin verallgemeinert („positive Verzerrung").	Ein Schüler wird als sehr beliebt in der Klasse wahrgenommen. Die Lehrperson sieht deshalb auch seine Konflikte mit anderen Kindern weniger kritisch.
Kontrast- bzw. Ähnlichkeitsfehler	Bei der zu beobachtenden Person werden Eigenschaften erkannt, die die Beobachterin/der Beobachter sich selbst abspricht bzw. sich selbst zuschreibt.	Eine Lehrerin, die selbst konfliktvermeidend ist, sieht in einer extrovertierten, direkt auftretenden Schülerin schnell „Streitsucht", weil das Verhalten im Kontrast zu ihren eigenen sozialen Mustern steht.
Milde-Strenge Fehler	Tendenz, generell günstige Urteile abzugeben oder besonders sympathische Personen anders zu beurteilen.	Die Lehrerin findet ein schüchternes Kind sehr sympathisch und nimmt dessen Zurückgezogenheit als „Sensibilität" wahr, während sie bei einem weiteren Kind ähnliche Verhaltensweisen als „sozial unsicher" einstuft.
Positionseffekt	Der erste oder letzte Eindruck steuert die gesamte Beobachtung.	Ein Schüler tritt zu Beginn einer Gruppenarbeit aggressiv auf. Dies überlagert alle weiteren positiven sozialen Beiträge während der gesamten Unterrichtsstunde.
Projektionsfehler	Eigene Probleme, Sichtweisen und Eigenschaften werden auf die zu beobachtende Person übertragen, kritisiert und bewertet.	Eine Lehrperson fühlt sich oft selbst unsicher in größeren Gruppen und empfindet Gruppenarbeiten als anstrengend. Sie interpretiert das zurückhaltende Verhalten eines Schülers in der Gruppenarbeit deshalb als soziale Unsicherheit, obwohl das Kind vielleicht einfach aufmerksam zuhört.
Zentrale Tendenz	Die Beobachterin/Der Beobachter bevorzugt neutrale Urteile (Mittelwertorientierung) und meidet extreme.	Bei der Beschreibung emotional-sozialer Kompetenzen wählt ein Lehrer fast immer die mittlere Bewertung, um sich bei schwierigen Fällen nicht festlegen zu müssen.

Nach Hissnauer (2010, S. 13-15) gibt es vielfältige Anlässe für pädagogische Beobachtung. Im Förderbereich Emotional-Soziale Entwicklung ist sie insbesondere aus folgenden Gründen bedeutsam:

- Erfassen, mit welchen Themen sich eine Person beschäftigt und wie sie mit diesen Themen umgeht (fördert das Verstehen der Perspektive dieser Person)

- Erhalten eines Einblicks in die Entwicklung der Schülerin/des Schülers in verschiedenen Entwicklungsbereichen (z.B. Sprache, kognitive Entwicklung, soziale und emotionale Kompetenz, Motivation, lebenspraktische Fähigkeiten)
- Dokumentation von Sozialverhalten
- Erkennen, in welchen Bereichen gezielte und individuelle Förderung erforderlich ist
- Grundlage für die Beratung von Schülerinnen und Schülern sowie deren Eltern bzw. Erziehungsberechtigten
- Grundlage für die Feststellung eines sonderpädagogischen Förderbedarfs

Um Beobachtungen sorgfältig zu planen, empfehlen Ingekamp und Lissmann (2008, S. 95) folgende Herangehensweise:

Abb. 5: Erfolgreich an Beobachtungen herangehen

Die Dauer der Beobachtung variiert je nach Absicht bzw. Ziel, Methode sowie Situation. Folgende Formen der Beobachtung sind zu unterscheiden (Pfeiffer, 2022):

- **Systematische Beobachtung** ist strukturiert, geplant, zielgerichtet und überprüfbar.
- **Unsystematische Beobachtung** ist unstrukturiert. Lediglich grobe Richtlinien und Kategorien zur Orientierung sind möglich. Bei der spontanen Gelegenheits- bzw. Alltagsbeobachtung handelt es sich um eine unsystematische Form.
- Bei der **direkten Beobachtung** wird das Verhalten selbst zu einem bestimmten Zeitpunkt beobachtet.
- **Indirekte Beobachtung** beschäftigt sich mit den Auswirkungen des Verhaltens.

- **Vermittelte und unvermittelte Beobachtung** erfolgt durch den Einsatz/Nichteinsatz technischer Hilfsmittel.

Nachdem der Beobachtungsanlass, die Beobachtungsform und das Beobachtungssetting bestimmt wurden, erfolgt die Durchführung der pädagogischen Beobachtung. Dazu können Beobachtungs- bzw. Dokumentationsbögen herangezogen werden. Folgende Auflistung enthält eine Auswahl von Bögen, die für eine Beobachtung der emotional-sozialen Entwicklung geeignet sind:

- **Diagnostischer Leitfaden zur Feststellung des sonderpädagogischen Unterstützungsbedarfs (Fleckenstein et. al, 2023, Schulz-Kirchner Verlag):** Beobachtungskriterien, diagnostische Fragestellungen, Formulierungshilfen und Fördermaßnahmen zum Förderschwerpunkt Lernen und den Förderbereichen Emotional-Soziale Entwicklung sowie Motorik/Bewegung.
- **Emotionale-Kompetenz-Fragebogen (EKF) (Rindermann, 2009, Hogrefe Verlag):** Einschätzung emotionaler Kompetenzen und emotionaler Intelligenz aus Selbst- und Fremdsicht.
- **Kinder beobachten und fördern** (Ledl, 2009, Jugend & Volk Verlag): Eine Handreichung zur gezielten Beobachtung und Förderung von Kindern mit besonderen Lern- und Erziehungsbedürfnissen.
- **Lehrereinschätzliste für Sozial- und Lernverhalten (LSL) (Petermann & Petermann, 2013, Hogrefe Verlag):** Die LSL stellt ein Screening für Lehrpersonen dar, das für einzelne Schülerinnen und Schüler oder auf Klassenebene eingesetzt werden kann. Es ist für alle Schulformen und Schülerinnen und Schüler von 6 bis 19 Jahren geeignet.
- **Leipziger Kompetenz-Screening für die Schule** (**Hartmann & Methner, Reinhardt Verlag):** Diagnostik und Förderplanung: soziale und emotionale Fähigkeiten, Lern- und Arbeitsverhalten (Selbst- und Fremdeinschätzung). Reinhardt Verlag.
- **Schulische Einschätzung des Verhaltens online (SEVO) (Online unter:** Schulische Einschätzung des Verhaltens): Mithilfe des Online-Fragebogens kann Schülerinnen- und Schülerverhalten in den Bereichen Arbeitsverhalten, aggressives Verhalten, Angst, Absentismus, soziale Integration, emotionale Kompetenz, soziale Kompetenz, Selbstkonzept und Selbstwertgefühl, Sprache, (Schreib-)Motorik und Denken effizient sowie kriterienorientiert eingeordnet und umfassend abgebildet werden.
- **Schülereinschätzliste für Sozial- und Lernverhalten (SSL) (Petermann & Petermann, 2014, Hogrefe Verlag):** Die SSL umfasst 40 Aussagen, mit denen Urteile von Schülerinnen und Schülern zu zehn verschiedenen Bereichen des Sozial- und Lernverhaltens erfasst werden können.

5.5.3 Pädagogische Förderdiagnostik und individuelle Förderung

Die im Rahmen der pädagogischen Diagnostik gewonnen Informationen werden zusammengetragen, um über die verschiedenen Erhebungen hinweg Kategorien zu bilden, Hypothesen abzuleiten und eine „pädagogische Diagnose“ zu verfassen. Auf Grundlage dieser Diagnose werden Maßnahmen der individuellen Förderung für die Schülerin bzw. den Schüler entwickelt.

Die individuelle Förderung der Schülerinnen und Schüler ist zentraler Auftrag aller Lehrpersonen. Mit Hilfe eines **Individuellen Bildungs- und Entwicklungsplans (IBEP)** wird gewährleistet, dass wesentliche Informationen strukturiert gesammelt und daraus konkrete Fördermaßnahmen abgeleitet werden können. Die Arbeit mit dem IBEP unterstützt eine spezifizierte Unterrichtsplanung im Sinne der Individualisierung, Differenzierung und Kompetenzorientierung.

Hinsichtlich der Förderung emotional-sozialer Entwicklung sind folgende Kategorien im Rahmen der spezifischen Förderung bzw. der individuellen Bildungs- und Entwicklungsplanung spezifisch zu berücksichtigen:

- Gefühlserleben
- Gefühlsausdruck
- Äußern von Bedürfnissen
- Selbstkonzept und -wahrnehmung
- Selbstvertrauen
- Selbständigkeit
- Durchsetzungsvermögen
- Antrieb, Motivation
- Selbststeuerung (Hyperaktivität, Affektkontrolle)
- Interesse
- Eigeninitiative
- Entscheidungsfähigkeit
- Verantwortungsfähigkeit
- Nähe und Distanzverhalten
- Respekt, Toleranz
- Kooperationsfähigkeit
- Kritikfähigkeit
- Frustrationstoleranz
- Konfliktfähigkeit

Detaillierte Angaben zu diesen Fähigkeiten, bspw. Definitionen, Unterpunkte, hilfreiche Fragestellungen, Formulierungshilfen und mögliche Maßnahmen für die Förderdiagnostik und -planung können in Fleckenstein (et al., 2015) nachgelesen werden.

5.6 Interne und externe Supportsysteme

Innerhalb der Schule ist die Klassenlehrperson zumeist die erste Person, die einen erhöhten Unterstützungsbedarf im emotional-sozialen Entwicklungsbereich einer Schülerin bzw. eines Schülers wahrnimmt. Sie wird tagtäglich mit den jeweiligen Verhaltensweisen konfrontiert und es liegt in ihrer Verantwortung, im Rahmen ihrer Möglichkeiten Maßnahmen und Rahmenbedingungen zu setzen, um der Schülerin bzw. dem Schüler die aktive und erfolgreiche Teilhabe am Unterricht zu ermöglichen. Ist dieser Rahmen ausgeschöpft, kann sie auf diverse interne und externe Supportsysteme zurückgreifen. Abb. 6 zeigt, welche Akteurinnen und Akteure mit welchen Maßnahmen und Möglichkeiten Unterstützung bieten können. Dabei ist der Dienstweg für das pädagogische Personal jedenfalls einzuhalten und Zuständigkeiten sind abzuklären.

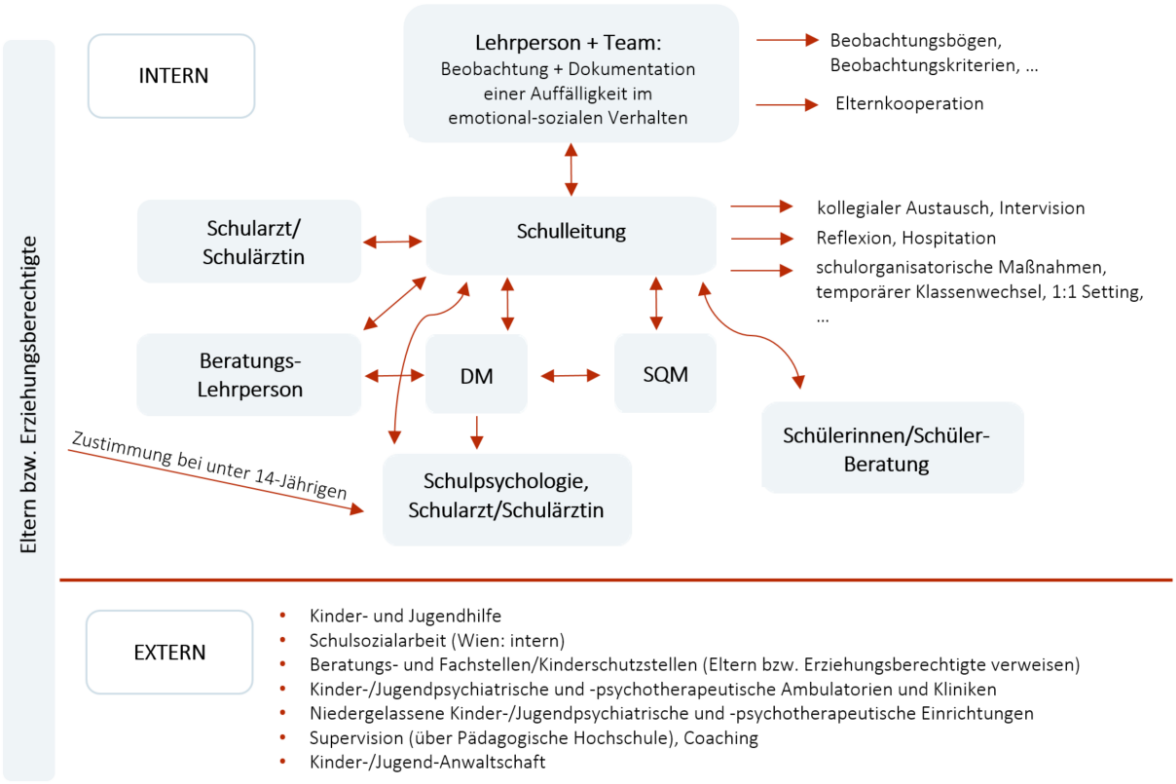

Abb. 6: Interne und externe Supportsysteme der Schule (eigene Darstellung)

Supportkette in Gang setzen – Beispielhafter Prozess

1. (Klassen-)Lehrperson: Nimmt eine (Klassen-)Lehrperson Auffälligkeiten im emotional-sozialen Verhalten einer Schülerin oder eines Schülers wahr, so ist der erste Schritt, diese Verhaltensweisen gezielt zu beobachten und laufend zu dokumentieren. Eine qualitative Beobachtung und deren Dokumentation bildet einerseits die Basis für die

Planung, Umsetzung und Evaluation von Interventionen, andererseits ist sie auch eine wichtige Grundlage für Gespräche mit internen und externen Supportsystemen.

2. Schulleitung und Schulteam: Die erste Ansprechperson für die (Klassen-)Lehrperson außerhalb der Klasse ist stets die Schulleitung. Diese unterstützt das Lehrpersonal bei der Umsetzung ihres Unterrichts- und Erziehungsauftrages und ist auch für übergeordnete kommunikative und koordinative Tätigkeiten zuständig. In Kooperation und Abstimmung mit der Schulleitung können ggf. Möglichkeiten erarbeitet werden, wie innerhalb des Schulstandortes geeignetere Rahmenbedingungen für die Schülerin oder den Schüler bereitgestellt werden können (z.B. Ausweichräumlichkeiten, Umverteilung personeller Ressourcen). Die Schulleitung kann die Unterstützung durch Kolleginnen und Kollegen am Standort anregen. Darüber hinaus agiert sie in Zusammenarbeit mit erweiterten und externen Personen des Supportsystems vermittelnd und moderierend.
3. Supportsysteme am Schulstandort: An vielen Schulen sind bereits weitere Professionen angebunden. In Abstimmung mit der Schulleitung und dem Kollegium sollte die Kooperation mit diesen verstärkt werden. Tabelle 9 liefert einen Überblick über Unterstützungsmöglichkeiten durch die Schulsozialarbeit und die Schulassistenz. Dabei ist auf bundeslandspezifische Unterschiede hinzuweisen.

Tabelle 9: Supportsysteme innerhalb des Schulstandortes und ihre Unterstützungsmöglichkeiten

Supportsystem	Unterstützungsmöglichkeiten
Schulsozialarbeit	• Niederschwelliges Beratungsangebot für Schülerinnen und Schüler, Eltern bzw. Erziehungsberechtigte und Lehrpersonen • Unterstützung bei der Bearbeitung von Themen wie Mobbing, Schulabsentismus, Gewalt, Klassenklima etc. in der Klasse, im Gruppen- oder im Einzelsetting (z.B. auch in Form von Workshops) • Unterstützung bei Aussprachen
Schulassistenz	• Individuelle Unterstützung von Schülerinnen und Schülern mit Behinderung, um gleichberechtigte und erfolgreiche Teilhabe am Schulleben und Unterricht zu ermöglichen • Bundesschulen: Unterstützungsleistungen für Schülerinnen und Schüler mit einer Behinderung in Bildungseinrichtungen des Bundes • Landesschulen: spezifische Richtlinien der Bundesländer

4. Supportsysteme außerhalb des Schulstandortes: Bei sozialen Herausforderungen und krisenhaften Situationen, die die Möglichkeiten am einzelnen Schulstandort übersteigen, sollte über die Schulleitung die Zusammenarbeit mit erweiterten Supportsystemen aufgenommen werden. Tabelle 10 gibt einen Überblick über Supportsysteme außerhalb des Schulstandortes und ihre

Unterstützungsmöglichkeiten. Dabei ist auf bundeslandspezifische Unterschiede hinzuweisen.

Tabelle 10: Supportsysteme außerhalb des Schulstandortes und ihre Unterstützungsmöglichkeiten

Supportsystem	Unterstützungsmöglichkeiten
Beratungslehrpersonen, Betreuungslehrpersonen, Psychagoginnen und Psychagogen (BBP)	• Unterstützung für und Beratung von Schülerinnen und Schülern an Pflichtschulen in emotional und sozial herausfordernden Lebensumständen • Entwicklung von Betreuungskonzepten • Unterstützung des Lehrpersonals sowie der Eltern und Erziehungsberechtigten: pädagogische Beratung, Krisen- und Konfliktintervention, Maßnahmen zur Gewaltprävention • Teilnahme oder Moderation bei Helferinnen- und Helferkonferenzen • Vernetzung mit externen Supportsystemen • BBP haben teilweise fachspezifische Zusatzausbildung (z.B. im Bereich Autismus) und sind meist einer Stammschule zugeteilt.
Diversitätsmanagement	• Bereitstellung von Fachexpertise im Bereich Inklusion, Diversität und Sonderpädagogik • Beratung für Eltern und Erziehungsberechtigte und Schulen in Fragen zu den Themen Inklusion, Diversität und Sonderpädagogik • Unterstützung bei der Koordination sonder- und inklusionspädagogischer Maßnahmen für Schülerinnen und Schüler mit SPF und anderen Förderbedarfen • Erstellung sonderpädagogischer Gutachten
Jugendcoaching	• Beratung und Orientierung für den weiteren Bildungs- und Berufsweg nach der Pflichtschule • Begleitung beim Übergang zwischen Schule und Beruf • Anbindung ab dem 9. Schuljahr möglich • Angebot des Sozialministeriums, umgesetzt durch unterschiedliche Trägerorganisationen in den Bundesländern
Schulpsychologischer Dienst	• Beratung für Schülerinnen und Schüler, Eltern und Erziehungsberechtigte und Schulen in den Bereichen Verhaltensschwierigkeiten, Lernprobleme und Krisenintervention • Psychologische Beratung und Diagnostik (bei unter 14-Jährigen nur mit Zustimmung der Eltern bzw. Erziehungsberechtigten) • Kontaktaufnahme zur Schulpsychologie erfolgt über die Schulleitung (Schulpsychologinnen und Schulpsychologen sind einzelnen Schulstandorten/Beratungsstellen zugeteilt) • Erste Hilfestellung bei Anzeichen von psychischen Problemen
Schülerinnen-/Schüler- bzw. Bildungsberatung	• Niederschwelliges, bundesweites und kostenfreies Beratungsangebot in der Sekundarstufe I • Erstanlaufstelle für Schülerinnen und Schüler
Schulqualitätsmanagement	• Bereitstellung pädagogischer Expertise an Schnittstellen • Krisen- und Beschwerdemanagement im Eskalationsfall

Um die Erkenntnisse aller Expertinnen und Experten gut bündeln und für die weitere Begleitung und Unterstützung der Schülerinnen und Schüler nutzen zu können, bieten sich verschiedene Formate der Zusammenarbeit und der Vernetzung an. Beispiele dafür sind:

- Intervision
- Kollegiale Hospitation
- Pädagogische Konferenzen
- Helferinnen- bzw. Helferkonferenz
- Supervision, z.B. über die Schulpsychologie oder pädagogische Hochschule

Da es sich bei Gesundheitsdaten um sensible Daten laut Datenschutz-Grundverordnung (DSGVO) handelt, ist für den Austausch zwischen Schule und externen Supportsystemen grundsätzlich die Zustimmung der Eltern bzw. Erziehungsberechtigten einzuholen.

6 Entwicklung emotionaler und sozialer Kompetenzen

Die verbindliche Übung Entwicklung emotionaler und sozialer Kompetenzen hat die Aufgabe, Schülerinnen und Schüler mit einer emotionalen, sozialen oder psychischen Beeinträchtigung in den Bereichen Identitätsbildung und Selbstkonzept sowie emotionales und soziales Erleben und Verhalten zu fördern und schul- und lebensbezogene Kompetenzen zu vermitteln. Schülerinnen und Schüler erwerben Fähigkeiten und Fertigkeiten, die sie zu einer möglichst selbständigen und selbstbestimmten Schul- und Lebensbewältigung befähigen. Dabei werden individuelle Bedürfnisse berücksichtigt, differenzierte und spezifizierte Angebote gesetzt und Rahmenbedingungen entsprechend adaptiert, um für Schülerinnen und Schüler im Förderbereich Emotional-Soziale Entwicklung positive und erfolgreiche Bildungserfahrungen und größtmögliche Teilhabe zu sichern.

Die nachfolgenden Kapitel beziehen sich auf die Kompetenzbereiche des Lehrplanzusatzes Förderbereich Emotional-Soziale Entwicklung. In Form einer Tabelle werden vielfältige Ideen und Anregungen gegeben, wie die jeweilige Kompetenzbeschreibung im pädagogischen Alltag umgesetzt und die Kompetenzentwicklung der Schülerinnen und Schüler unterstützt werden kann. Die Tabellen sind nicht linear aufgebaut, sondern als Ideensammlungen zu verstehen, die keinen Anspruch auf Vollständigkeit erheben und weder die Unterrichtsplanung noch die individuelle Bildungs- und Entwicklungsplanung ersetzen. Die Auswahl der Inhalte und die konkrete Umsetzung obliegen den Lehrerinnen und Lehrern und verfolgen das Ziel, die emotionalen, sozialen und personalen Kompetenzen durch pädagogische Angebote zu stärken. Im Vordergrund stehen die individuellen Bildungs- und Entwicklungsmöglichkeiten, die Ressourcen und Gesundheitsanteile der Schülerin bzw. des Schülers und das Individuum als bedeutsamer Teil der Klassengruppe. Lehrpersonen ersetzen dabei keinesfalls aus dem Gesundheitsbereich therapeutische oder psychologische/psychiatrische Interventionen. Eine enge Kooperation und der regelmäßige Austausch mit fachspezifisch ausgebildeten Lehrpersonen (z.B. Beratungslehrpersonen, Betreuungslehrpersonen, Psychagoginnen und Psychagogen) ggf. mit Zustimmung der Eltern und Erziehungsberechtigten ist in jedem Fall anzustreben.

6.1 Kompetenzbereich Identitätsbildung und Selbstkonzept

Der Kompetenzbereich Identitätsbildung und Selbstkonzept beinhaltet Interventionen, die die Handlungsfähigkeit und die Selbstwirksamkeit der Schülerinnen und Schüler fördern. Im Vordergrund steht das Schaffen von Situationen, in denen sich Schülerinnen und Schüler authentisch zeigen, sich als bedeutsam erleben und positive Zukunftsaussichten entwickeln können.

Tabelle 11: Kompetenzziele und Umsetzungsmöglichkeiten im Kompetenzbereich Identitätsbildung und Selbstkonzept

Kompetenzziel: Die Schülerinnen und Schüler können …	**Möglichkeiten der praktischen Umsetzung und didaktisch-methodische Hinweise**
… Möglichkeiten der Teilhabe und Aktivität am Unterricht/in der Gesellschaft benennen und mitgestalten.	• „Arbeitshaltung“ thematisieren, (Verhaltens-)Regeln im Unterricht gemeinsam erarbeiten: Schatzkiste mit den eigenen Ressourcen und denen der andern, Reflexionsrunden • Formate etablieren, die ein Mitentscheiden ermöglichen (z.B. Klassenparlament, Wahl einer Klassensprecherin/eines Klassensprechers) • Gesprächsregeln erarbeiten und einfordern, um Teilhabe an Gesprächen sicherzustellen und einen geschützten Rahmen für Diskussions-, Gruppen- und Paargespräche zu schaffen • Sozialform häufig wechseln, dabei Dynamik einzelner Gruppen bzw. Gruppenzusammensetzungen beachten • Hilfsbereitschaft und Verlässlichkeit erleben: Heinzelmännchen für eine Woche, Feedbackbögen, Einhalten und Einfordern von Vereinbarungen • Individuelle Grenzen respektieren und Rückzugsmöglichkeiten schaffen, um die Entwicklung und Umsetzung individueller Regulationsstrategien zu fördern • Interessensvertretungen, Stigmata, „betroffene Berühmtheiten“: sich mit Lebensgeschichten, gesellschaftlichen Vereinigungen, Hilfsangeboten auseinandersetzen
… die eigenen emotionalen und sozialen Fähigkeiten und Fertigkeiten realistisch einschätzen und sich an gelingenden Aktivitäts- und Partizipationsprozessen beteiligen.	• Besondere Aufgaben erledigen, Verantwortung übertragen • Positive Verstärkung: Lobbrief, Beschreibung und Betonung der eigenen Stärken, „Steine-im-Glas“-Verstärkung • Werte, Wertehaltung, Umgang mit "den anderen": „Was ist mir wichtig, was brauche ich zum Zusammenleben in einer Lerngemeinschaft?“ • Tischziele: Schülerinnen und Schüler verfassen individuelle Ziele und kleben diese an der eigenen Tischplatte fest. • Portfolioarbeit, Selbstportrait, Steckbriefe, Klassensteckbrief

Kompetenzziel: Die Schülerinnen und Schüler können …	Möglichkeiten der praktischen Umsetzung und didaktisch-methodische Hinweise
	• Regulationsfähigkeit: Situationen anders bewerten, Stimmungsbarometer, Gefühlsuhr, Motivation stärken • Soziale Situationen in unterschiedlichen Gruppenzusammensetzungen erleben und gemeinsam reflektieren und Schlüsse/Vereinbarungen für zukünftige Situationen festlegen • Hilfsbereitschaft und Verlässlichkeit erleben: Heinzelmännchen für eine Woche, Feedbackbögen
… sich schulischen und gesellschaftlichen Herausforderungen stellen.	• Auseinandersetzung mit kleineren und größeren Gemeinschaften, Politik in der Klasse erleben (z.B. Klassenrat, demokratische vs. autokratische Entscheidungen) • Regelmäßige Tagungen des Klassenrats, Schülerinnen- und Schülerparlaments, … • Im geschützten Rahmen Erfahrungen anbieten und begleiten (z.B. Verantwortungsübernahme im Bereich Schulgarten, Schuljause, Ausflugsgestaltung) • KEL-Gespräche • Wahlmöglichkeiten oder Alternativen anbieten • Vor- und Nachteile abwägen, über Wahlmöglichkeiten diskutieren und autonome Entscheidungen akzeptieren • Den Wert von Bildung für sich selbst und die Gemeinschaft thematisieren • Strategien zum Umgang mit Stress: Mit Frustration nicht allein lassen, sondern begleiten, zuhören, an der Seite der Schülerin bzw. des Schülers bleiben, die Situation gemeinsam aushalten und anregen, über das auftauchende Gefühl zu sprechen • Erfolg wertschätzen, positive Verstärkung
… Erfahrungen und Kenntnisse aus der Begegnung mit unterschiedlichen Gemeinschaften von Menschen mit und ohne Beeinträchtigung ziehen.	• Unterrichtseinheiten und -impulse im Bereich des sozialen Lernens • „Meet and greet“ in der Schule oder in außerschulischen Einrichtungen ermöglichen: andere Kinder, Jugendliche und Erwachsene mit emotionalen, sozialen oder psychischen Beeinträchtigungen kennen lernen, um sich austauschen sowie Perspektiven und Erfahrungen teilen zu können • Unterschiedliche Organisationen und Verbände kennen lernen • Recherchen in Zeitungen, Amtsschriften, Internet anstellen • Vernetzung und Austausch anregen: andere Schulen und Klassen besuchen, gemeinsame Aktivitäten wie Sportfest, Kreativ-Tag oder Ausflüge planen, …
… sich über Unterstützungssysteme informieren, diese ggf. aufsuchen und nutzen.	• Orte, an denen Gemeinschaft gelebt wird, entdecken (z.B. Jugendeinrichtungen, Vereine), diese einladen oder besuchen

Kompetenzziel: Die Schülerinnen und Schüler können …	Möglichkeiten der praktischen Umsetzung und didaktisch-methodische Hinweise
	• „Was hilft mir in Krisensituationen?“ Hilfsangebote innerhalb der Schule (z.B. Vertrauenslehrperson, Beratungslehrperson, schulärztlicher oder schulpsychologischer Dienst) und außerhalb der Schule (z.B. Rat auf Draht, Krisentelefon) kennen lernen, darüber recherchieren und berichten/schreiben • Grundbedürfnisse von Menschen sowie die Notwendigkeit der Bedürfnisbefriedigung thematisieren, aber auch Sensibilität gegenüber individuellen Prioritätensetzungen vermitteln • Werte, Wertehaltung, Umgang mit "dem anderen"
… sich gemäß ihrem Lernstand an verschiedenen Situationen beteiligen.	• Gelegenheiten schaffen, sich in unterschiedlichen Gruppen zu erleben – Sozialform häufig wechseln, dabei Dynamik einzelner Gruppen bzw. Gruppenzusammensetzungen beachten • Klassenübergreifende Interessensgruppen schaffen • Mitgestaltung am schulischen Leben (z.B. Gestaltung des Eingangs- oder Pausenbereichs) ermöglichen • Gemeinsamer Tagesbeginn (z.B. Morgenrunde, Tagesplan, Kalender) und Tagesabschluss (z.B. Aufräumen, Tagesreflexion, „Die freundlichen fünf Minuten“) • Rituale des sozialen Miteinanders etablieren (z.B. Morgenkreis, Verabschiedungsgedicht, Besprechung der Tagesaktivitäten am Morgen, gemeinsam musizieren, kochen, essen)

… das eigene Stresserleben in herausfordernden Situationen reflektieren und kommunizieren.	• Körperempfinden und Signale bewusst wahrnehmen (z.B. beschreiben, Achtsamkeitsübung, Anleitung zur Wahrnehmung)
	• Emotionsempfinden bewusst wahrnehmen: „Wo spüre ich eine Veränderung der Intensität des Gefühlserlebens?“ (z.B. schematische Darstellungen mit Farben)
	• Training der Regulations- und Impulskontrollfähigkeit sowie der mentalen Kompetenzen, Problemlösestrategien, Entspannungsstrategien und des Genusserlebens
	• Strategien zum Umgang mit Stress vermitteln
	  - Prävention: Balancebrett und andere Maßnahmen zur Schulung des Gleichgewichts
	  - Intervention: Mit Frustration nicht allein lassen, sondern begleiten, zuhören, an der Seite der Schülerin bzw. des Schülers bleiben, die Situation gemeinsam aushalten und anregen, dass über das auftauchende Gefühl gesprochen werden soll
	• Erfahrungsaustausch im geschützten Rahmen, Stresssituationen und Bewältigungsform reflektieren
	• Zusammenhang zwischen Gedanken und Stresserleben thematisieren und erkennen
	• Stressverschärfende und förderliche Denkmuster thematisieren und verinnerlichen
	• Keine Bewertung des Gefühlserlebens

Kompetenzziel: Die Schülerinnen und Schüler können …	Möglichkeiten der praktischen Umsetzung und didaktisch-methodische Hinweise
	• Diverse Strategien kennenlernen (siehe oben) und aus dem Gesamtpool unterscheiden, welche für die einzelne Schülerin bzw. den einzelnen Schüler hilfreich/nicht hilfreich sind
… ihre eigenen Fähigkeiten und Fertigkeiten einschätzen und anwenden. **… in verschiedenen Situationen selbstbewusst auftreten.** **… Kritik nutzen, um ihr eigenes Handeln und Verhalten zu reflektieren, ohne sich dadurch verunsichern oder verärgern zu lassen.**	• Tischziele: Schülerinnen und Schüler verfassen individuelle Ziele und kleben diese an der eigenen Tischplatte fest. Nachdem sie erreicht wurden, werden sie mit einem Ritual zelebriert. • Portfolioarbeit, Selbstportrait, Fähigkeiten-Steckbrief, Fähigkeiten/Stärken auf kleine Zettel schreiben und in einem Glas aufbewahren (ggf. können auch Mitschülerinnen und Mitschüler diese verfassen) • Gelegenheiten schaffen, um sich oder etwas von sich zeigen zu können (z.B. Handwerksmarkt, Theaterpräsentation, Olympische Schulspiele, Genussreise mit Speisen aus anderen Ländern) • Bildung von und Teilnahme an Interessensgruppen (z.B. Musik, Natur, Bewegung) • Anwenden entwicklungsangemessener Feedbacksysteme • Wertschätzende Kritikäußerung üben (z.B. klare Kriterien vorgeben, sprachliche Rahmenbedingungen festlegen, positive Formulierungen äußern) • Reflexion in den Tagesalltag integrieren und so zur Gewohnheit machen

6.2 Kompetenzbereich Emotionales Erleben und Verhalten

Der Kompetenzbereich Emotionales Erleben und Verhalten rückt das individuelle Erleben von Gefühlen in den Fokus der pädagogisch-didaktischen Intervention. Ausgehend davon, werden die Schülerinnen und Schüler angeleitet, Emotionsvokabular aufzubauen und einen situationsangemessenen Ausdruck der inneren Erlebniswelt zu finden. Die Emotionsregulation wird als Prozess verstanden. Aus der Selbsterkenntnis und Reflexionsfähigkeit des Individuums erwächst die für das Zusammenleben notwendige Einsicht über den anderen. Die Notwendigkeit der Auseinandersetzung mit Menschen im pädagogischen Lernumfeld bietet weiters Gelegenheit, neue Perspektiven kennenzulernen und durch das gewaltfreie Austragen von Konflikten aktiv an einer Neu- und Umgestaltung des Zusammenlebens in der Schule mitzuarbeiten.

Tabelle 12: Kompetenzziele und Umsetzungsmöglichkeiten im Kompetenzbereich Emotionales Erleben und Verhalten

Kompetenz: Die Schülerinnen und Schüler können …	**Möglichkeiten der praktischen Umsetzung und didaktisch-methodische Hinweise**
… ihre eigenen Emotionen bewusst wahrnehmen.	• Schulung der Sinne, der Körperwahrnehmung und der individuellen Grenzwahrnehmung • Einsatz von Gefühlswürfel, Gefühlsbarometer, Darstellungen/Erzählungen beispielhafter Situationen und Lösungsansätze, Fortsetzen von Bild- oder Impulsgeschichten, … • Wortschatz im Themenbereich Gefühle aufbauen und vertiefen • Kulturelle Eigenheiten sowie gesellschaftlich bedingte Geschlechterzuschreibungen im Emotionsausdruck analysieren • Unterrichtsinhalte in Abhängigkeit der emotionalen Gestimmtheit der Schülerinnen und Schüler wählen und ggf. spontan abändern. • Keine Bewertung des Emotionsausdrucks • Viele Wiederholungen der Übungsangebote einplanen
… Zugang zu den eigenen Gefühlen finden. Sie sind sich dieser bewusst und können diese in einer adäquaten Art und Weise ausdrücken und reflektieren.	• Perspektivenwechsel üben durch Blickwinkel-Bilderbox, Bilderbücher, Lernen am Modell, Videoclips analysieren, … • Gefühlserleben in diversen Situationen ermöglichen und thematisieren (z.B. Comic -Zeichnung anfertigen, Sorgenfresser basteln, Bilderbücher und Geschichten anbieten, Möglichkeit zum Reden schaffen, …) • Gefühle mit Körperreaktionen in Verbindung bringen • Soziales Miteinander erleben und reflektieren (z.B. Outdoor-/Freizeitpädagogik, Teambuilding, in verschiedene Rollen schlüpfen und Erfahrungen verbalisieren) • Die Lehrperson nimmt Anteil am Erleben der Schülerin bzw. des Schülers, indem sie mitfühlend zuhört. • Die Lehrperson vermittelt klare Regeln und Grenzen des angemessenen Emotionsausdrucks. • Gespräche über Gefühle im Allgemeinen sowie in spezifischen Situationen führen, auch retrospektiv • Gefühlsausdruck in Tanz, Bewegung, Musik, Spiel, Rollenspiel, … • Gefühle im ästhetischen Ausdruck differenzieren (z.B. helle/dunkle oder laute/leise Gefühle) • Gezielte Beobachtungsaufgaben stellen, diese verbalisieren und reflektieren • Fantasiereisen, Achtsamkeitsübungen • Hindernisparcours oder alltägliche Aufgaben mit verbundenen Augen durch die Unterstützung einer anderen Person bewältigen, sich dabei auf die eigenen Empfindungen konzentrieren und diese abschließend verbalisieren und reflektieren • Emotionen visualisieren (z.B. Gefühlskarten, Skala, Barometer) oder verschriftlichen (z.B. Tagebuch, auch angeleitet zu einem bestimmten Gefühl)

Kompetenz: Die Schülerinnen und Schüler können …	Möglichkeiten der praktischen Umsetzung und didaktisch-methodische Hinweise
… die Emotionen anderer wahrnehmen und nachvollziehen.	• Achtsamkeitsübungen, Entspannungsübungen, Fantasiereisen sowie Impulse zur bewussten Körperwahrnehmung anbieten • Keine Bewertung des Emotionsausdrucks, Emotionen zulassen • Skalen zur Differenzierung von Empfindungen kennenlernen, spielerischen Umgang mit Emotionen ermöglichen, Möglichkeiten der Bewertung von Situationen kennenlernen, … • In Gruppengesprächen Übereinstimmungen und Unterschiede feststellen • Emotionen/Emotionsausdruck in Geschichten: Vorlesen, Bildgeschichten/szenische Darstellungen beschreiben oder vervollständigen, Schilderungen/Situationsbeschreibungen aus verschiedenen Perspektiven, … • Hindernisparcours oder alltägliche Aufgaben mit verbundenen Augen durch die Unterstützung einer anderen Person bewältigen und diese Erfahrung aus beiden Perspektiven reflektieren • Individuelle Strategien, wie Mitschülerinnen und Mitschüler mit Emotionen umgehen, thematisieren, um das Verhalten nachvollziehen und das eigene Handlungsrepertoire reflektieren und erweitern zu können
… die Emotionen, die sich in einer sozialen Situation ergeben, erkennen und berücksichtigen.	• Selbstberuhigungsstrategien, Strategien zur Gedankenlenkung sowie kognitive und externale Regulationsstrategien kennen und anwenden lernen • Alltagssituationen analysieren und reflektieren • Unsinnwörter statt Schimpfwörter einführen und die Anwendung in Konfliktsituationen ausprobieren • Modelllernen am Vorbild Erwachsener, fiktive Charaktere aus Literatur und Film initiieren
… über Emotionen kommunizieren.	• Theoretischer Input: Primär- und Sekundäremotionen • Verbale und nonverbale Ausdrucksweisen kennenlernen • Verbalen Ausdruck anleiten, Feedback zur Kommunikationsweise geben • Analyse von Videoclips und Filmausschnitten, unterschiedliche Kommunikationsweisen im Rollenspiel üben und reflektieren
… ein Repertoire an Ausdrucksmöglichkeiten für Gefühle aufbauen und dieses situationsadäquat einsetzen.	• Bewusstsein für Selbst- und Fremdwahrnehmung schaffen: - Jede Person beurteilt aufgrund ihrer Persönlichkeit und Erfahrungen. - Eine Bewertung ist keine objektive Tatsache, sondern eine subjektive Einschätzung. • Selbstbewusstsein stärken, um innerhalb einer heterogenen Gruppe auch eine andere Ansicht einnehmen zu können, sowie Verständnis für unterschiedliche Ansichtsweisen entwickeln • Prosoziales Verhalten fördern: Bekenntnis zum Leben und Arbeiten in einer Gemeinschaft, Regelungen für das gemeinsame Arbeiten, Bedeutung von Konsequenzen • Repertoire an Ausdrucksmöglichkeiten erweitern (Beobachtungsaufgaben, Interviews, Übungen zum Spiegeln anderer, …)

Kompetenz: Die Schülerinnen und Schüler können …	Möglichkeiten der praktischen Umsetzung und didaktisch-methodische Hinweise
	• Gewaltfreie Kommunikation (Rosenberg) • Projektarbeit in unterschiedlichen Gruppenzusammensetzungen
… sich in andere Menschen hineinversetzen und empathisch reagieren.	• Analyse der Motivation verschiedener Charaktere aus Büchern, Filmen oder dem Erlebnisraum der Schülerinnen/Schüler • Geeignete Literatur und Filmangebote auswählen • Vertrauensspiele, Teambuilding • Empathie in Geschichten: Vorlesen, Bildgeschichten/szenische Darstellungen beschreiben/vervollständigen oder interpretieren, Schilderungen/Situationsbeschreibungen aus verschiedenen Perspektiven, … • Individuelle Strategien, wie Mitschülerinnen und Mitschüler mit Emotionen umgehen, thematisieren, um das Verhalten nachvollziehen und das eigene Handlungsrepertoire reflektieren und erweitern zu können
… das emotionale Erleben vom emotionalen Ausdruck trennen.	• Schulung der Selbstwahrnehmung und Selbstreflexion • Nicht das Unterdrücken von Gefühlen ist das Ziel, sondern der Emotionsausdruck in sozial verträglicher Weise • Lernfortschritte wertschätzen, gelungene Emotionsausdrücke loben • Sich der Vorbildwirkung bewusst sein: entsprechenden emotionalen Ausdruck vorleben, emotionales Erleben verbalisieren • Diverse Spiele und Übungen: - „Standhaft bleiben“: Kinder oder Jugendliche versuchen einander aus dem Gleichgewicht zu bringen - „Ringkampf in Zeitlupe“: Jede Bewegung wird stark verlangsamt ausgeführt
… erkennen, dass der emotionale Ausdruck im Verhalten anderer Mitmenschen nicht mit ihren erlebten Emotionen ident sein muss.	• Fallanalysen • „Was macht mich wütend?“: Jede Schülerin/Jeder Schüler malt, was sie/ihn wütend macht. Anschließend wird geraten, welches Bild von wem ist. • Empathie in Geschichten: Vorlesen, Bildgeschichten/szenische Darstellungen beschreiben/vervollständigen oder interpretieren, Schilderungen/Situationsbeschreibungen aus verschiedenen Perspektiven, … • Einsatz von Angeboten zur Förderung der Theory of Mind sowie Ansätzen der mentalisierungsbasierten Pädagogik
… die Auswirkungen des eigenen emotionalen Ausdrucks bzw. Verhaltens auf andere Personen abschätzen.	• Ursache – Wirkung spielerisch erproben (z.B. im angeleiteten Wortwechsel, mimisch/gestischen Ausdruck einer Emotion) • Unterschiedliche Ausgänge von Geschichten/Erzählungen erfinden und Auswirkungen thematisieren • Differenzierungsmöglichkeiten von Emotionen einsetzen z.B. visuelle Skalierungsvarianten • Spiel/Übung: „Mein geheimer Freund“: In der Gruppe werden „buddies“ ausgelost, die auf bestimmte Zeit eine Mitschülerin bzw. einen Mitschüler unterstützen, ohne ihre Identität preiszugeben.

Kompetenz: Die Schülerinnen und Schüler können …	Möglichkeiten der praktischen Umsetzung und didaktisch-methodische Hinweise
… mit Stresssituationen und negativen Emotionen adäquat umgehen.	• Theoretischer Input: Was ist Stress? Wie entsteht Stress? Was sind positive, was sind negative Emotionen? … • Individuelle Auseinandersetzung: Was empfinde ich persönlich als Stress? Was sind individuelle Stressoren? Was empfinde ich als positive, was als negative Emotionen? … • Regelmäßig das eigene Stressempfinden einschätzen und kommunizieren (z.B. Stressbarometer) • Entspannungsübungen, Achtsamkeitsübungen, Atmungsübungen, individuelle Strategien zum Umgang mit Stress erarbeiten • Ruhe-/Entspannungs-/Rückzugsmöglichkeiten schaffen • Stresssituationen reflektieren und Strategien für den zukünftigen Umgang damit ableiten und schriftlich festhalten
… nachvollziehen und berücksichtigen, dass die Form der Kommunikation über Emotionen die sozialen Beziehungen zu anderen Mitmenschen prägt.	• Vereinbarungen für das Zusammenleben in der Lerngruppe verbalisieren (z.B. Unsinnwörter statt Schimpfwörter) • Kommunikationsregeln vereinbaren und auch bei Konfliktgesprächen einfordern • Konfliktkultur: Absprachen treffen, diese ggf. modifizieren und individualisieren • Streitgespräche/Konflikte reflektieren – „Welche Sätze/Ausdrücke haben mich in diesem Streit verletzt?“
… emotional selbstwirksam sein. Sie sind überzeugt, dass sie sich mit diversen Gefühlslagen und Situationen auseinandersetzen und diese erfolgreich und selbstbestimmt steuern können.	• Rückmeldeverfahren zu Fremdwahrnehmung in Bezug auf Sozialkompetenzen einführen, dabei auf konstruktives bzw. wertschätzendes Feedback achten (z.B. Feedback-Karten, Reflexionsrunden) • Lern- und Alltagstagebuch führen • Spielerisches Ausprobieren von Ursache und Wirkung in einem angeleiteten Wortwechsel oder einem mimisch/gestischen Ausdruck einer Emotion • Positive Verstärkung
… ihr Verhalten regulieren und selbstbewusst steuern und kontrollieren.	• Das sozial erwünschte und von allen akzeptierte Verhalten definieren • Bedeutsame Themen: - Konsequenzen des Bekenntnisses zur Gruppe bzw. Folgen von gemeinschaftsschädigendem Verhalten - Es kommt auf jede Einzelne bzw. jeden Einzelnen in der Gruppe an. Welchen Beitrag leistet wer? • Prosoziales Verhalten anregen: - Rahmenbedingungen, in denen die Einzelne bzw. der Einzelne sich zur Gemeinschaft bekennt und sich prosozial verhalten kann, festlegen - Prosoziales Verhalten als Folge des Wunsches, zur Gruppe zu gehören • Gruppendynamik beachten und die Stadien der Entwicklung einer Gruppe pädagogisch beeinflussen (siehe Kapitel 5.1)

6.3 Kompetenzbereich Soziales Erleben und Verhalten

Der Kompetenzbereich Soziales Erleben und Verhalten stellt die Förderung und Stärkung der sozialen Kompetenz in den Mittelpunkt. Die soziale Kompetenz dient nicht nur der Verwirklichung aktueller und kurzzeitiger Bedürfnisse, sondern auch als Grundlage für eine langfristige erfolgreiche Kommunikation mit dem Umfeld. Gezielte und individualisierte Förderung im Bereich des sozialen Erlebens und Verhaltens schließt Stärkung kommunikativer, kooperativer, emotionaler und personaler Kompetenzen mit ein. Ein Mensch agiert dann sozial kompetent, wenn sein Verhalten in einer speziellen Situation beiträgt, die eigenen Ziele zu verwirklichen und dabei sozial akzeptiert ist.

Soziale Kompetenzen sind zwar unerlässliche, aber nicht ausreichende Bedingungen für die persönliche Performanz in Bezug auf die tatsächliche und individuelle Umsetzung von sozial kompetentem Verhalten im Alltag. Die Schülerinnen und Schüler sollen Rahmenbedingungen und gezielt initiierte Lernfelder erfahren, in denen sie bestmöglich stressreduziert Erfahrungen sammeln können, die die Entwicklung der sozialen Kompetenz fördert.

Tabelle 13: Kompetenzziele und Umsetzungsmöglichkeiten im Kompetenzbereich Soziales Erleben und Verhalten

Kompetenz: Die Schülerinnen und Schüler können …	**Möglichkeiten der praktischen Umsetzung und didaktisch-methodische Hinweise**
… gelingende Beziehungen zu Peers durch prosoziales Verhalten gestalten.	• Partner- und Kleingruppenarbeiten sowie Peer-Learning zur Förderung sozialer Beziehungen und Interaktionen, dabei auf Gruppendynamik bzw. Gruppenzusammensetzung achten • Gemeinschaftsförderliche Aktivitäten (z.B. Ausflüge, Projekte, Interaktions- und Kooperationsübungen, Bewegungs- und Sportangebote, gezielte Pausen und Freizeitgestaltung im schulischen Kontext) • Angeleitete Spielzeiten mit Mitschülerinnen und Mitschülern • Gelingende Zusammenarbeitskonstellationen begleitet nutzen, um Erfolgserlebnisse gezielt zu ermöglichen • Positives und lernförderliches Feedback über gelungene Zusammenarbeit geben • Stärken der Schülerinnen und Schüler beim Peer-Learning berücksichtigen • Weniger leistungsbezogene Unterrichtsgegenstände nutzen, um zusätzliche soziale Interaktionen gezielt zu organisieren • Kleinschrittiges Vorgehen, um Erfolgserlebnisse sicherzustellen

Kompetenz: Die Schülerinnen und Schüler können …	Möglichkeiten der praktischen Umsetzung und didaktisch-methodische Hinweise
… sich situationsangemessen verhalten.	• Klare Regeln und Routinen als Orientierungsrahmen kommunizieren und visualisieren (vorhersehbare Strukturen) • Einsatz von Verstärkersystemen (z.B. Token-System, visualisiertes Feedback) • Klärungsgespräche bei nichtadäquatem Verhalten • Unterstützung in herausfordernden Situationen (Moderation, altersgemäße Konfliktbearbeitungsmodelle z.B. Gewaltfreie Kommunikation, Zeit als entscheidender Faktor in der Konfliktbewältigung) • Nähe und Distanz (die Lehrperson als Modell, sichtbare körperliche Grenzen wie Handlänge als Gesprächsabstand, …) • Individuelle Pausenregelung, um bewusst und vorstrukturiert situationsangemessenes Verhalten auszubauen • Strukturierung von Pausen (Vorgabe von Tätigkeiten, Zeitvorgaben, gezielte Steuerung der sozialen Zusammensetzung, …) • Situationsangemessenes Verhalten würdigen und Rückmeldungen über nicht situationsangemessenes Verhalten geben • Reflexion und Bewusstsein darüber, was man selbst unter situationsangemessenem Verhalten versteht • Bewusstsein über den aktuellen Lern-/Entwicklungsstand der Schülerin bzw. des Schülers im emotional-sozialen Bereich, - um ihre/seine eigenen Erwartungen ggf. entsprechend zu adaptieren - um Situationen so zu gestalten, dass der Schülerin bzw. dem Schüler situationsangemessenes Verhalten möglich wird • Ziele realistisch setzen, in Teilschritte zerlegen, Bemühungen und Erfolge würdigen
… ihre eigenen Bedürfnisse gegenüber jener anderer im Bedarfsfall zurückstellen.	• Erwartungen an die Schülerinnen und Schüler klar kommunizieren • Erwartungen in den Schulalltag in kleinen überschaubaren Teilschritten integrieren (z.B. Warten können, Einteilung von Klassendiensten) • In Übungssituationen (z.B. Rollenspiele, Rollenwechsel) Perspektivenübernahme, empathisches Verhalten bestärken, dabei passende Settings wählen • Thematisch passende Geschichten, Bücher, Videos • Situationen gut strukturieren, um das Zuhören zu üben • Positive Verstärkung einsetzen, Feedback geben
… ein Repertoire an Konfliktlösungsmöglichkeiten aufbauen und diese Strategien spontan und situationsadäquat einsetzen.	• Angebote zur Förderung des sozialen Lernens als regelmäßiger Bestandteil des Unterrichts • Rollenspiele, um Konfliktlösungsstrategien kennen und anwenden zu lernen • Klar strukturierte Modelle vermitteln und einsetzen (z.B. Friedensbrücke, Streitformular, Gewaltfreie Kommunikation) • Klassenrat als Kontinuum nutzen, um Themen zu diskutieren, Konflikte zu besprechen und gemeinsam Lösungen zu finden • Time-Out- und Reflexionsmöglichkeiten im Einzel- oder Kleingruppensetting schaffen • Übungssituationen im geschützten sowie alltäglichen Rahmen nutzen (z.B. Pausensituationen, Abstimmungsprozesse)

Kompetenz: Die Schülerinnen und Schüler können …	Möglichkeiten der praktischen Umsetzung und didaktisch-methodische Hinweise
	• Ein Konfliktbearbeitungsmodell einführen und Schritt für Schritt Verantwortung übertragen • Geduld und Wertschätzung – viele Wiederholungen einplanen, das Gelungene würdigen • Gute Planung bei absehbar potenziell konfliktbehafteten Situationen: Strategien und Maßnahmen schon im Vorfeld erarbeiten, kommunizieren und anbieten (z.B. räumliche Veränderung, Entspannungsmöglichkeiten, Personalplanung)
… die Notwendigkeit von Regeln und deren Einhaltung erkennen. **… soziale Regeln akzeptieren und einhalten.**	• Erarbeitung von Regeln: - Wo begegnen uns Regeln? Z.B. Sport, Verkehr, in der Familie - Wozu gibt es Regeln? Z.B. Gerechtigkeit, Schutz - Welche Regeln (auch in Bezug auf Verhalten, Kommunikation, …) gelten in unserer Klasse? - Werden Regeln gemeinsam diskutiert und evaluiert? - Werden Regeln ggf. adaptiert? Z.B. Reduktion zu vieler Regeln, individuelle Adaptierungen - Wie werden Regeln kommuniziert und visualisiert? Sind sie konkret und umsetzbar definiert? • Erarbeitung von Vereinbarungen bei Regelverstößen - Wie gehen wir mit Regelverstößen um? Z.B. Klassenrat/Regelwächter, Konsequenzen - Wie können Regelverstöße wiedergutgemacht werden? - Wie werden Regelverstöße rückgemeldet? • Regelspiele (z.B. KlasseKinderSpiel von Hillenbrand/Pütz) • Beobachtungsaufträge über Umgang mit Regeln außerhalb des Klassengeschehens (z.B. Sport in gemischten Gruppen, Verkehrserziehung, Garderobe, Pause im Gartenbereich) • Positive Verstärkung, Wertschätzung von Erfolgen und kleinen Lernfortschritten • Bewusstsein und Reflexion der eigenen Erwartungen an die Schülerinnen und Schüler, diese mit dem tatsächlichen Lern- und Entwicklungsstand der Schülerinnen und Schüler abgleichen und ggf. adaptieren • Lernfortschritte Schritt für Schritt ermöglichen (immer nur eine Regel erproben, einüben, festigen, reflektieren)
… angemessen Kritik mitteilen sowie darauf reagieren.	• Regelmäßige Tagungen des Klassenrats, um dabei zu üben, seine eigene Meinung zu vertreten und andere stehen zu lassen • Strukturiertes Zuhören und Wiedergeben des Gehörten üben (Aktives Zuhören als Methode einführen und nutzen) • Unterschiedliche Feedbackmethoden mit gezielten Fragestellungen nutzen und regelmäßig in den Alltag integrieren • Unterscheidung zwischen Sache/Verhalten und Person vermitteln • Feedback geben und nehmen üben, Nachfragen bei Kritik anregen

Kompetenz: Die Schülerinnen und Schüler können …	Möglichkeiten der praktischen Umsetzung und didaktisch-methodische Hinweise
… Selbstbehauptung und Durchsetzungsfähigkeit angemessen zeigen.	• Gesprächsmöglichkeiten nutzen und Schülerinnen und Schüler bestärken, die eigene Meinung adäquat zu vertreten • Gesprächssituationen schaffen, um verständliche und nachvollziehbare Meinungsäußerung und das Argumentieren zu üben • Aktives Zuhören sowie das Aufnehmen und Weiterentwickeln von Argumenten der Gesprächspartnerinnen und -partner anregen • Wortschatz erweitern, Gesprächsregeln erarbeiten • Diskussionsrunden, Klassenrat und Gesprächskreise regelmäßig im Unterricht anbieten
… ihre Bedürfnisse in der Kommunikation mit anderen erkennen und klar zum Ausdruck bringen.	• Gefühle thematisieren: - in Wort und Bild erarbeiten (z.B. Bildkarten, Smileys, Wetter) - Gefühle differenzieren (z.B. Wut vs. Trauer, Angst vs. Unsicherheit) und Wortschatz entsprechend erweitern (z.B. traurig, wütend, zornig, erfreut, überrascht) - Stimmungsbarometer, Gefühlskarten etc. einführen • Förderung der Fähigkeit zum Perspektivenwechsel - In Klärungs-/Reflexionsgesprächen anleiten - Im Rollenspiel üben - Anhand von Bildgeschichten/szenische Darstellungen beschreiben oder vervollständigen - Schilderungen/Situationsbeschreibungen aus verschiedenen Perspektiven betrachten oder nacherzählen • Ich-Botschaften üben: „So fühle ich mich, weil …“, „Mir ist wichtig, dass …“, „Das hat mich geärgert, weil …“ • Schritt für Schritt Anbahnung in vertrautem und geschütztem Rahmen (z.B. Situationen reflektieren, komplexe Gefühle identifizieren und benennen, „Übersetzungshilfe“ in Bild und Wort leisten)

6.4 Kompetenzbereich Schul- und Lebensbezogene Kompetenzen

Jedes soziale Gefüge setzt sich aus verschiedenen Rollenträgerinnen und Rollenträgern zusammen und ist an gewisse Norm- und Regelstrukturen gebunden. Die Schule ist ein sozialer Ort, an dem Schülerinnen und Schüler in einem geschützten Rahmen erfahren, dass jede Rolle spezifische Rechte aber auch Pflichten hat, deren Realisierung für das Funktionieren eines sozialen Systems erforderlich ist. Die

Schülerinnen und Schüler sollen erfahren und erkennen, dass sie selbst Teil eines sozialen Gefüges sind und in diesem auch selbstwirksam gestalten können.

Tabelle 14: Kompetenzziele und Umsetzungsmöglichkeiten im Kompetenzbereich Schul- und Lebensbezogene Kompetenzen

Kompetenz: Die Schülerinnen und Schüler können …	**Möglichkeiten der praktischen Umsetzung und didaktisch-methodische Hinweise**
… die verschiedenen Rollen aller am Schulleben beteiligter Personen und deren Aufgaben- und Verantwortungsbereiche wahrnehmen und respektieren.	• Klassenübergreifende Aktivitäten: - Welche Personen in welchen Rollen wirken am Schulstandort? - Vorstellrunden, Interviews mit verschiedenen am Schulstandort wirkenden Personen - Tätigkeitsbereiche und deren Bedeutung für das Zusammenleben kennenlernen • Bewusstsein und Reflexion der eigenen Erwartungen in Bezug auf respektvolles Verhalten, diese mit dem tatsächlichen Lern- und Entwicklungsstand der Schülerinnen und Schüler abgleichen und ggf. adaptieren • Erwartungen zwischen Lehrperson und Schülerinnen bzw. Schüler klären, kommunizieren und in Form von Vereinbarungen und gemeinsamen Regeln festhalten
… Anweisungen von Lehrpersonen und schulischem (Fach-)Personal akzeptieren und befolgen.	• Beziehungsarbeit als Voraussetzung für gegenseitige Akzeptanz verstehen und als bedeutsames Element der täglichen pädagogischen Arbeit wahrnehmen • Transparenz hinsichtlich der Erwartungen und Anforderungen schaffen • Verhaltenskultur etablieren, Verhaltensvereinbarungen festlegen • Nachvollziehbare Konsequenzen vereinbaren und einfordern, Bezug zum Fehlverhalten schaffen • Erwünschtes Verhalten wahrnehmen und würdigen sowie positiv verstärken, kleine Lernfortschritte wertschätzen • Erfolge sammeln, festhalten oder sichtbarmachen • Kollegialen Austausch und abgestimmte Vorgehensweisen etablieren • Individuelle (Tisch-)Ziele festlegen und Verfolgung dieser Schritt für Schritt begleiten
… an der Schule geltende Regeln und Normvorstellungen akzeptieren und sich diesen anpassen.	• Regeln und Normen der Schule sichtbar machen und gezielt im Unterricht thematisieren (siehe Kapitel 6.3) • Projektartige Auseinandersetzung mit dem Thema „Was ist uns an der Schule wichtig?“ und verstehen lernen, wozu wir Regeln im Schulleben benötigen • Schulstufenübergreifendes Peer-Learning etablieren • Reflexion über das eigene Verhalten und das Verhalten anderer im Umgang mit Regeln und Normvorstellungen ermöglichen • Beobachtungsaufträge über kleine Zeiteinheiten und verschiedenste Situationen (z.B. Pause, Sport)

Kompetenz: Die Schülerinnen und Schüler können …	Möglichkeiten der praktischen Umsetzung und didaktisch-methodische Hinweise
	• Selbsteinschätzung anleiten und passende Methoden etablieren (z.B. Tagebuch, Einschätzskalen) • Erwünschtes Verhalten wahrnehmen und würdigen sowie positiv verstärken, kleine Lernfortschritte wertschätzen • Klare Rückmeldung bei Regelübertritten und vereinbarte Konsequenzen einfordern
… die Bedeutung und Notwendigkeit schulischer Bildung für ihre Zukunft erkennen und sich dementsprechend motiviert und leistungsbereit zeigen.	• Motivation und Lernbereitschaft stärken durch - Tägliche Vereinbarungen zu Aufgaben und Themen - Individualisierte und kleinschrittig angelegte Bildungsziele, um Lernerfolge zu sichern - Individualisierte Aufgabenstellungen, die ohne Angst, Druck und Misserfolg bewältigt werden können - Regelmäßige wertschätzende Reflexion über den Lernverlauf, um die Lernbereitschaft aufrecht zu erhalten - Berücksichtigung individueller Interessen - Rückmeldung durch Verstärkersysteme - Möglichkeiten der Mitgestaltung - Individuelle Adaptierung von Zeitmanagement, Ordnungssystem und Prioritätensetzung • Strukturierungen von Aufgabe, Raum und Zeit • Etablieren einer förderlichen Arbeitshaltung • Bedeutung der schulischen Bildung aufzeigen - Erwerb der Kulturtechniken als Voraussetzung für selbstbestimmte und selbstwirksame Lebensgestaltung diskutieren - Dilemmadiskussionen durchführen - Nutzen von Wissen für die einzelne Schülerin bzw. den einzelnen Schüler verdeutlichen - Auseinandersetzung mit Biografien von bekannten Personen und Idolen der Schülerinnen und Schüler
… Unterstützungsbedarfe klar, verständlich und bei Bedarf detailliert kommunizieren und Hilfestellungen in angemessener Form erfragen, annehmen oder ablehnen.	• Angebote und Impulse zur Förderung der Anleitungskompetenz - Gemeinsam reflektieren, welche Unterstützungsleistungen, Maßnahmen und Strategien in der Vergangenheit hilfreich für die Schülerin bzw. den Schüler waren, diese verschriftlichen und regelmäßig evaluieren - Unterstützungsleistungen/Strategien der Schülerinnen und Schüler visualisieren (z.B. Bildkarten), sodass sie bei Bedarf nonverbal mitteilen können, wenn sie Unterstützung oder spezifische Maßnahmen (z.B. Rückzugsphasen) benötigen - Klar kommunizieren, welche Form der Unterstützung im schulischen Kontext geleistet werden kann - Kennenlernen inner- und außerschulischer Unterstützungssysteme (z.B. Recherche im Internet, diversen Foldern) • Auf Schulebene: - Besprechen, welche Hilfe und Unterstützung im schulischen Kontext geleistet werden kann und welche Personen dafür zuständig sind (z.B. internes und externes Personal, Unterstützung bei Lernschwierigkeiten, Vertrauenslehrperson)

Kompetenz: Die Schülerinnen und Schüler können …	Möglichkeiten der praktischen Umsetzung und didaktisch-methodische Hinweise
	- Kriseninterventionspläne unter Einbezug des gesamten Schulteams erstellen, regelmäßig diskutieren und evaluieren - Kollegialer Austausch: Welche Unterstützungsleistungen, Maßnahmen und Strategien waren bei welchen Schülerinnen und Schülern hilfreich? Welche erweiterten kostenfreien und kostenpflichtigen Angebote gibt es? …
… sich selbstbewusst schulischen und gesellschaftlichen Herausforderungen stellen.	• Auseinandersetzung mit kleineren und größeren Gemeinschaften, Politik in der Klasse erleben (z.B. Klassenrat, demokratische vs. autokratische Entscheidungen) • Regelmäßige Tagungen des Klassenrats, Schülerinnen- und Schülerparlaments, … • Im geschützten Rahmen Erfahrungen anbieten und begleiten (z.B. Verantwortungsübernahme im Bereich Schulgarten, Schuljause, Ausflugsgestaltung) • KEL-Gespräche • Wahlmöglichkeiten oder Alternativen anbieten • Vor- und Nachteile abwägen, über Wahlmöglichkeiten diskutieren und autonome Entscheidungen akzeptieren • Den Wert von Bildung für sich selbst und die Gemeinschaft thematisieren • Strategien zum Umgang mit Stress: Mit Frustration nicht allein lassen, sondern begleiten, zuhören, an der Seite der Schülerin bzw. des Schülers bleiben, die Situation gemeinsam aushalten und anregen, über das auftauchende Gefühl zu sprechen • Erfolg wertschätzen, positive Verstärkung
… in verschiedenen Situationen selbstbewusst auftreten.	• Wahlmöglichkeiten oder Alternativen anbieten und Abstimmungen durchführen • Stärken der Schülerinnen und Schüler bewusst- und sichtbarmachen • Feste und Aktivitäten planen • Präsentationen entsprechend den individuellen Kompetenzen und Interessen (z.B. Referat, Bild- oder Musikpräsentation) • Vor- und Nachteile abwägen, über Wahlmöglichkeiten diskutieren und autonome Entscheidungen akzeptieren • Diskussionen in unterschiedlichen Sozialformen und zu verschiedenen Themen durchführen und anleiten

7 Autismus-Spektrum

Sämtliche Themen, die in den vorangegangenen Kapiteln angeführt wurden, dienen als pädagogische Basis, um Kindern und Jugendlichen im Autismus-Spektrum mit einer professionellen Haltung gegenüberzutreten und Bildungsprozesse sinnvoll planen und umsetzen zu können.

Darüber hinaus ist es für die schulische Begleitung von Kindern und Jugendlichen im Autismus-Spektrum unabdingbar, über spezifisches Wissen zu verfügen und Gelingensfaktoren in die pädagogische Förderplanung miteinzubeziehen. Der Heterogenität des Autismus-Spektrums stehen allgemeine Grundsätze wie Visualisierung, Strukturierung und Reizreduktion gegenüber. Der Kompetenzerwerb von Menschen im Autismus-Spektrum erfordert häufig spezifisch angepasste Bildungssettings. Daher gilt es für Lehrpersonen, förderliche Rahmenbedingungen im Unterricht und im schulischen Alltag zu schaffen, die gesellschaftliche Teilhabe und die individuelle Entwicklung in den Fokus rücken.

Eine umfassende Auseinandersetzung mit dem Thema Autismus-Spektrum würde den Rahmen dieser Handreichung für den gesamten Förderbereich Emotional-Soziale Entwicklung sprengen. Daher wird auf die Publikation „Autismus-Spektrum – Handbuch für Schulen“ des Bundesministeriums für Bildung, Wissenschaft und Forschung (2024) verwiesen. Das Handbuch steht auf der Webseite Autismus-Spektrum - Handbuch für Schulen zum Download zur Verfügung und ist auch im Publikationenshop des Bundesministeriums für Bildung zu finden.

8 Förderprogramme und Materialien

Die Präventionsforschung, insbesondere die Resilienzforschung, hat für deren protektive Wirkung in den letzten Jahren bedeutende Erkenntnisse geliefert und Fördermaßnahmen und -programme entwickelt, um der Entwicklung kindlicher Gefühls- und Verhaltensstörungen entgegenzuwirken.

Für die präventive Förderung im Vorschulalter haben sich folgende deutschsprachige Förderprogramme etabliert:

- **Faustlos – Kindergarten**. Ein Curriculum zur Förderung emotional-sozialer Kompetenzen und Gewaltprävention (Cierpka, 2024).
- **Ich kann Probleme lösen (IKPL)** (Beelmann et al., 2004). Dieses vorschulische sozial-kognitive Kompetenztraining ist konzeptionell in das Modell EFFEKT – Entwicklungsförderung in Familien: Eltern- und Kindertraining integriert (Online unter: EntwicklungsFörderung in Familien: Eltern- und Kinder-Training: EFFEKT). Letzter Zugriff: 09.05.2025.
- **Lubo aus dem All – Vorschulalter**: (Hillenbrand et al., 2022): Dieses Präventionsprogramm orientiert sich an dem Modell der sozial-kognitiven Informationsverarbeitung. Es beinhaltet die gezielte Förderung zentraler emotional-sozialer Kompetenzen, wobei das Hauptaugenmerk auf die Ressourcen und Kompetenzen der Kinder gelegt wird.
- **Prävention und Resilienzförderung in Kindertageseinrichtungen (PRiK)** (Fröhlich-Gildhoff et al., 2021). Dieses Programm basiert auf den Erkenntnissen der Resilienzforschung und setzt gezielt auf die Förderung von Schutzfaktoren und die Vermeidung von Risikofaktoren.
- **Verhaltenstraining im Kindergarten**. Ein Programm zur Förderung sozialer und emotionaler Kompetenzen (Petermann & Koglin, 2013).

Für die präventive Förderung in der Schule ab dem 6. Lebensalter haben sich folgende deutschsprachige Förderprogramme etabliert:

- **Das Friedensstifter-Training**: Grundschulprogramm zur Gewaltprävention (Gasteiger-Klicpera & Klein, 2013). Es handelt sich um ein universell-präventives Programm für den Primarstufenbereich, welches sowohl auf Klassen- als auch auf Schulebene einsetzbar ist.

- **Das KlasseKinderSpiel** (Hillenbrand & Pütz, 2008). Hierbei handelt es sich um ein Gruppenkontingenzverfahren mit spielerischem Charakter.
- **Faustlos – Grundschule**. Ein Curriculum zur Förderung emotional-sozialer Kompetenzen und zur Gewaltprävention (Cierpka & Schick, 2014). Dieses Curriculum dient der Prävention gewaltbereiten und aggressiven Verhaltens bei Kindern in der Grundschule.
- **Freunde für Kinder**: Trainingsprogramm zur Prävention von Angst und Depression (Essau & Conradt, 2003). Es handelt sich um ein kognitiv-verhaltenstherapeutisches Programm für den universellen Einsatz bei Kindern (7-12 Jahren) zur Prävention von internalisierenden Störungen.
- **Gemeinsam stark werden**: Das Lebenskompetenzprogramm für die Volksschule. Als universelles Präventionsprogramm orientiert sich „Gemeinsam stark werden" am Lebenskompetenzansatz der Weltgesundheitsorganisation (WHO) und leistet einen Beitrag zur Sucht-, Gewalt- und Suizidprävention sowie zur Prävention psychischer Störungen. Nähere Informationen unterhttps://www.fachstelle.at/suchtpraevention/Gemeinsam stark werden.
- **Jedes Kind stärken**: Dabei handelt es sich um ein ganzheitliches Lernprogramm für die Primarstufe. Es unterstützt Kinder bei der Entfaltung ihrer Potenziale. Kernstück sind große und kleine Herausforderungen, sogenannte „Challenges". Sie sind auf den Lehrplan abgestimmt und sofort im Unterricht einsetzbar. Kostenloser Download und nähere Informationen unter Jedes Kind Stärken — IFTE.
- **Lubo aus dem All! – 1. und 2. Klasse**: Programm zur Förderung emotional-sozialer Kompetenzen (Hillenbrand et al., 2022): Das Training eignet sich zur universellen, selektiven und indizierten präventiven Förderung emotional-sozialer Kompetenzen.
- **Mich und Dich verstehen**: Ein Trainingsprogramm zur emotionalen Sensitivität bei Schulklassen und Kindergruppen im Grundschul- und Orientierungsstufenalter (Bieg & Behr, 2005). Dieses Trainingsprogramm eignet sich besonders zur Unterstützung und Förderung der emotionalen Sensitivität bei Kindern von der 3. bis zur 6. Schulstufe.
- **No Blame Approach**: Mobbing-Intervention in der Schule (Blum & Beck, 2016). Bei akutem Mobbing aus systemischer Perspektive wird eine gruppendynamische Analyse aller Positionen in der Gruppe vorgenommen und zur Lösung miteinbezogen. Siehe dazu auch: No Blame Approach - Vorgehensweise - Ablauf - Schritte.
- **Prävention und Resilienzförderung in Grundschulen (PRiGS)** (Fröhlich-Gildhoff et al., 2020). Das Programm beinhaltet die Förderung der Resilienz und der emotionalen und sozialen Kompetenzen.
- **Verhaltenstraining für Schulanfänger**: Ein Programm zur Förderung sozialer und emotionaler Kompetenzen (Petermann et al., 2025). Dieses Verhaltenstraining ist ein

universell-präventives Trainingsprogramm, das für den Einsatz in der Schuleingangsphase konzipiert ist.

- **Verhaltenstraining in der Grundschule**: Ein Präventionsprogramm zur Förderung emotionaler und sozialer Kompetenzen (Petermann et al., 2019). Dieses Verhaltenstraining richtet sich an Schülerinnen und Schüler der 3. und 4. Klasse.

Für die präventive Förderung in der Schule ab dem 10. Lebensalter haben sich folgende deutschsprachige Förderprogramme etabliert:

- **Jugend stärken**: Dabei handelt es sich um ein ganzheitliches Lernprogramm für die Sekundarstufe I. Es unterstützt Jugendliche bei der Entfaltung ihrer Potenziale. Kernstück sind große und kleine Herausforderungen, sogenannte „Challenges“. Sie sind auf den Lehrplan abgestimmt und sofort im Unterricht einsetzbar. Kostenloser Download und nähere Informationen unter Jedes Kind Stärken — IFTE.https://www.ifte.at/jedeskindstaerken
- **plus**: Das österreichische Präventionsprogramm für die 5.-8. Schulstufe. Dieses Programm liefert konkrete Methoden, um die psychosoziale Gesundheit von Jugendlichen zwischen 10 und 14 Jahren zu fördern, den Konsum von Zigaretten und Alkohol zu verringern sowie das Klassenklima und die Schulleistungen zu verbessern. Nähere Informationen unter plus - Das österreichische Präventionsprogramm für die 10- bis 14-Jährigen.
- **Training mit aggressiven Kindern** (Petermann & Petermann, 2008). Programme zur Reduktion externalisierender Verhaltensstörungen (aggressives und dissoziales Verhalten, ADHS).
- **Training mit sozial unsicheren Kindern** (Petermann & Petermann, 2010). Programme zur Reduktion internalisierender Verhaltensstörungen (Angst/Depression), Programme zum Aufbau emotional-sozialer Kompetenzen.
- **Wetterfest**: Programm zur Stärkung der Lebenskompetenzen ab der 9. Schulstufe. Durch das Programm erwerben Jugendliche wichtige Lebenskompetenzen, um sich für alle Wetterlagen des Lebens zu rüsten. Nähere Informationen unter Wetterfest - Unterrichtsprogramm ab der 9. Schulstufe | Institut Suchtprävention.

9 Anhang

Vorlage 1: Checkliste zur Vorbereitung für ein Gespräch mit Eltern bzw. Erziehungsberechtigten

Checkliste zum Elterngespräch/Gespräch mit Erziehungsberechtigten am:		
Schülerin/Schüler:		
Klasse:		
Einzuladende Personen:		
Thema:		**Erledigt:** ✓
Einladung:	☐ persönlich am: ☐ telefonisch am: ☐ schriftlich am:	
Ort und Zeit:	☐ Raum reservieren ☐ Zeitpunkt und Dauer festlegen	
Teilnehmende:	☐ Mutter ☐ Vater ☐ Erziehungsberechtigte: ☐ Schulleitung ☐ Schulrat ☐ Schulsozialarbeit ☐ Erziehungsbeistand ☐ Vertretung des Jugendamts ☐ Vertretung des Horts /der (Nach-)Mittagsbetreuung ☐ sonstige:	
Beobachtungen:	☐ Stärken / Ressourcen:	
	☐ Fortschritte:	

	☐ Problemfelder:	
	☐ offene Fragen /noch zu klären:	
Materialien:	☐ Akt der Schülerin/des Schülers ☐ Proben ☐ Protokollzettel ☐ sonstiges:	
Zielvorstellung, Lösungsansätze, Maßnahmen:	Wer tut was bis wann:	
Nächstes Gespräch:		
Evaluierung der Maßnahmen:		

In Anlehnung an: Bornebusch, K./Engmann, K./Schleske, C. (2017). Praxishelfer Inklusion. Förderschwerpunkt Emotional-soziale Entwicklung. Schwierige Situationen im Unterrichtsalltag meistern. Cornelsen Verlag.

Vorlage 2: Vorbereitung von Gesprächen

Vorbereitung zum Elterngespräch am		
Schülerin/Schüler		
Klasse		
Gespräch mit		
Thema		
Wesentliche Aspekte	**Stichwörter/Notizen**	**Formulierungen, Anhaltspunkte**
Begrüßung		• *Schön, dass Sie sich Zeit nehmen konnten!* • *Haben Sie gut hergefunden?* • *Konnten Sie sich in Ihrer Arbeitsstelle freinehmen?*
Wertschätzung		**Allgemein:** • *Sie sind die Expertin/der Experte für Ihr Kind.* • *Zusammenarbeit ist mir wichtig.* • *Gibt es ein besonderes Anliegen?* **Aufmerksamkeit zeigen:** • *Nonverbal: Blickkontakt, Nicken, Lächeln, zugewandte Haltung, …* • *Aktives Zuhören: Ja, Aha, …* • *Interessiertes Nachfragen: Tatsächlich?, Ich verstehe … Erzählen Sie doch mehr darüber!*
Beobachtungen		• *In der letzten Woche …* • *Mir ist aufgefallen, dass …* • *Sorge bereitet mir …*

Zielformulierung	• *Ist unser Thema heute …?* • *Wollen Sie über … sprechen?* • *Was wäre für heute ein gutes Ergebnis?*
Fragen, Wünsche	• *Wie geht es Ihnen zuhause mit …?* • *Welche Erfahrungen haben Sie gemacht?* • *Was wurde bisher unternommen?* • *Was hat geholfen?* • *Wann war es besser/anders?* • *Was bräuchten Sie, damit …?* • *Ich würde mir wünschen, dass …* • *Könnten Sie sich vorstellen, dass …?*
Informationen, Mitteilungen	• *In den letzten Klassenarbeiten in Deutsch …* • *Für den Ausflug geben Sie Ihrem Kind bitte Folgendes mit …*
Zu beachten	• ***Familienverhältnisse:*** • *Migrationshintergrund* • *Wer ist erziehungsberechtigt?* • ***Belastende Situationen:*** • *Finanzielle Einschränkungen, Arbeitslosigkeit, Sucht, Scheidung, …* • ***Bei Beleidigungen:*** • *Moment, das verletzt mich …* • *Formulieren Sie einen Wunsch dazu …*
Lösungsansätze	• *Wäre es für Sie denkbar, dass …* • *Wie können kleine positive Ansätze verstärkt werden?* • *Wie kann ein positives Verhalten belohnt werden?*

In Anlehnung an: Bornebusch, K./Engmann, K./Schleske, C. (2017). Praxishelfer Inklusion. Förderschwerpunkt Emotional-soziale Entwicklung. Schwierige Situationen im Unterrichtsalltag meistern. Cornelsen Verlag.

Vorlage 3: Protokoll für Gespräche

Protokoll zum Elterngespräch/Gespräch mit Erziehungsberechtigten am
Schülerin/Schüler
Klasse
Gespräch mit
Thema
Gesprächsverlauf

Vorlage 4: Leitfaden für ein Anamnesegespräch

Abklärung allgemeiner Fragen	
Allgemeine Daten	*Name, Geburtsdatum, Adresse, …*
Bildungsweg	*besuchte Schule(n), Schulwechsel, Erfahrung mit Unterstützungssystemen*
Aktuelle Situation	*Vorstellungsgrund, aktuelle Anliegen und Themen*
Vorgeschichte	*Vorbefunde, Vorbehandlungen, Diagnosen*
Entwicklungsverlauf	*Entwicklungsverlauf, Meilensteile der motorischen, sprachlichen, emotionalen und sozialen Entwicklung sowie besondere Ereignisse, bisherige Problemlöseversuche, diagnostische Maßnahmen und deren Ergebnisse*
Familienanamnese	*Familiäre Bedingungen, Lebensbedingungen, Sprache, Kultur, Wohnverhältnisse, Erziehungsklima, Bedeutung schulischen Lernens etc.*
Umfeld	*Lebensraum, Freizeit, Kontakt- und Spielverhalten (Erwachsene, Gleichaltrige), Freizeitgestaltung (Aktivitäten, Sport, Medienkonsum etc.)*
Schulische Situation	*Leistungen, Hausaufgabensituation, Klassensituation, Kontakte zu den anderen Schülerinnen und Schülern, Selbständigkeit, Stärken, Talente, Schwächen*
Abklärung spezieller Fragen	
Symptome	*bestimmte Schwierigkeiten, Verhaltensabweichungen, Auffälligkeiten, Beeinträchtigungen – In welchen Situationen und seit wann lässt sich dieses Verhalten beobachten, welche Personen betrifft es, welche Lösungsversuche wurden bis dato unternommen und wann tritt das Verhalten NICHT auf?*
Auffälligkeiten in diversen Entwicklungsbereichen	*Sprache, Sprechen, Wahrnehmung, Konzentration, Motorik, LRS, Dyskalkulie etc.*
Auffälligkeiten im Bereich des Verhaltens	*Beobachtungen im pädagogischen Kontext (Verhaltensbeschreibung, Ängste, Leistungsversagen) sowie vorhandene Diagnosestellungen (z.B. ADH/S, Autismus, oppositionelles, dissoziales Verhalten, Lern- bzw. Schulverweigerung, Mutismus, Stottern, psychosomatische Beschwerden)*
Erkrankungen	*Bei aufliegenden fachärztlichen Befunden (z.B. hirnorganische Schäden, Epilepsie, Auditive Verarbeitungs- und Wahrnehmungsstörung (AVWS), Hörbeeinträchtigungen, Sehbeeinträchtigungen)*
Mögliche Ursachen für Verhaltensauffälligkeiten im Schulkontext	*Was könnte ursächlich für das Verhalten sein? Gibt es gemeinsame oder/und differierende Meinungen dazu*

Abbildungsverzeichnis

Abb. 1: Emotionale Kompetenz bei Kindern (Petermann & Wiedebusch, 2016, S. 30).....7
Abb. 2: Kategorien und Strategien der Klassenführung (Lenske & Mayr, 2015, S. 61).....32
Abb. 3: Grundhaltung der pädagogischen Diagnostik.....48
Abb. 4: Gelingensfaktoren für ein erfolgreiches Anamnesegespräch.....50
Abb. 5: Erfolgreich an Beobachtungen herangehen 53
Abb. 6: Interne und externe Supportsysteme der Schule (eigene Darstellung).....56

Tabellenverzeichnis

Tabelle 1: Acht Schlüsselfähigkeiten der emotionalen Kompetenz (nach Saarni) (Pfeffer, 2019, S. 10-11) 4
Tabelle 2: Modell der sozialen Kompetenz (Kanning, 2002, zitiert nach Pfeffer, 2019, S. 14) 6
Tabelle 3: Herausfordernde Gesprächssituationen erfolgreich vorbereiten und gestalten (Bornebusch et al., 2020, S. 156-157) 10
Tabelle 4: Elternabende erfolgreich vorbereiten und gestalten (Bornebusch et al., 2020, S. 158-159) 11
Tabelle 5: Beispiele für ausgleichende Maßnahmen für Schülerinnen und Schüler mit einer Beeinträchtigung im emotionalen, sozialen oder psychischen Bereich 14
Tabelle 6: Schritte des sozialen Lernens nach Ruth Mitschka (1999) 31
Tabelle 7: Formen der pädagogischen Diagnostik 48
Tabelle 8: Wahrnehmungs- und Beobachtungsfallen 52
Tabelle 9: Supportsysteme innerhalb des Schulstandortes und ihre Unterstützungsmöglichkeiten 57
Tabelle 10: Supportsysteme außerhalb des Schulstandortes und ihre Unterstützungsmöglichkeiten 58
Tabelle 11: Kompetenzziele und Umsetzungsmöglichkeiten im Kompetenzbereich Identitätsbildung und Selbstkonzept 61
Tabelle 12: Kompetenzziele und Umsetzungsmöglichkeiten im Kompetenzbereich Emotionales Erleben und Verhalten 65
Tabelle 13: Kompetenzziele und Umsetzungsmöglichkeiten im Kompetenzbereich Soziales Erleben und Verhalten 69
Tabelle 14: Kompetenzziele und Umsetzungsmöglichkeiten im Kompetenzbereich Schul- und Lebensbezogene Kompetenzen 73

Literatur

- **Ainsworth, M.D./Blehar, M.C./Waters, E./Wall, S. (1978).** Patterns of attachment: A psychological study of the strange situation. New York: Earlbaum.
- **Asendorpf, J. (2007).** Psychologie der Persönlichkeit (4., überarbeitete und aktualisierte Auflage). Berlin: Springer.
- **Atteslander, P./Georges-Simon, U./Hadjar, A. (2023).** Methoden der empirischen Sozialforschung. Berlin: Erich Schmidt Verlag.
- **Bandura, A. (1977)**. Social Learning Theory. New York: General Learning Press.
- **Bandura, A. (1979).** Sozial-kognitive Lerntheorie. Stuttgart: Klett.
- **Bartels, F./Vierbuchen, M. (2019).** Feedback in der Unterrichtspraxis. Schülerinnen und Schüler beim Lernen wirksam unterstützen. Kohlhammer Verlag.
- **Bauer, J. (2006).** Warum ich fühle, was du fühlst. Intuitive Kommunikation und das Geheimnis der Spiegelneurone. München: Heyne.
- **Bereket, M./Aklilu, A./Yohannes, B. (2022).** Beziehung zwischen Lehrer-Schüler-Interaktion und akademischen Leistungen. ScienciaScripts. Verlag, Unser Wissen.
- **Blum, H./Beck, D. (2023).** No Blame Approach. Mobbing-Intervention in der Schule – praxishandbuch. Köln: Fairaend.
- **Blum, E./Blum, H.-J. (2023).** Der Klassenrat. Ziele – Vorteile – Organisation. Mülheim: Verlag an der Ruhr GmbH.
- **Bolz, T./Wittrock, M./Koglin, U. (2019).** Schüler-Lehrer-Beziehung aus bindungstheoretischer Perspektive im Förderschwerpunkt der emotionalen und sozialen Entwicklung. Zeitschrift für Heilpädagogik 70/11, S. 560-571.
- **Bornebusch, K./Engmann, K./Schleske, C. (2020).** Praxishelfer Inklusion. Förderschwerpunkt Emotional-soziale Entwicklung. Cornelsen Verlag.
- **Bornebusch, K./Engmann, K./Schleske, C. (2017).** Praxishelfer Inklusion. Förderschwerpunkt Emotional-soziale Entwicklung. Schwierige Situationen im Unterrichtsalltag meistern. Cornelsen Verlag.
- **Bowlby, J. (1969).** Attachment and loss. Vol 1: Attachment. New York: Basic Books.
- **Bretherton, I./Munholland, K.A. (2008).** Internal working models in attachment relationships. Elaborationg a central construct in attachment theory. In J. Cassidy & P.R. Shaver (Hrsg). Handbook of attachment. Theory, research, and clinical applications (S. 102-127). The Guilford Press.
- **Brisch, K.H. (2019).** Einführung Bindungstheorie auf den Punkt gebracht. Eine Zusammenfassung. Online unter: https://www.khbrisch.de/fileadmin/user_upload/ibk_2019_einfuehrung_2019088.pdf Letzter Zugriff: 09.05.2025.

- **Buhren, C. (2015).** Handbuch Feedback in der Schule. Weinheim: Beltz.
- **Bundesministerium für Bildung, Wissenschaft und Forschung (BMBWF, Hrsg.) (2024).** Autismus-Spektrum. Handbuch für Schulen. Wien: BMBWF.
- **Coie, J.D.; Dodge, K.A. & Kupersmidt, J.B. (1992).** Peer group behavior and social status. In S.R. Asher & J.D. Coie (Hrsg.). Peer rejection in childhood (S. 17-59). Cambridge: Cambridge University Press.
- **Deci, E.L./Ryan, R.M. (1985).** Intrinsic Motivation and Self-Determination in Human Behavior. Berlin: Springer Science & Business Media.
- **Eichhorn, C. (2009).** Classroom-Management. Wie Lehrer, Eltern und Schüler guten Unterricht gestalten. Klett-Cotta.
- **Einsiedler, W. (2017).** Von Erziehungs- und Unterrichtsstilen zur Unterrichtsqualität. In M. K. W. Schweer (Hrsg.). Lehrer-Schüler-Interaktion (S. 267-287). Wiesbaden: Springer VS.
- **Emke, J. (2013).** Das Konzept der Bindungstheorie und seine Bedeutung für die Soziale Arbeit. Diplomica Verlag.
- **Epstein, S. (1993).** Implications of cognitive-experiential self-theory for personality and developmental psychology. In D.C. Funder, R.D. Parke, C. Tomlinson-Keasey & K. Widaman (Hrsg.). Studying lives through time. Personality and development (S. 399-438). Washington, DC: American Psychological Association.
- **Eschrich, E. (2015).** Bedeutung und Auswirkung der Kindheit: Entwicklungs- und Bindungsprozesse, Risiko und Schutzfaktoren. Hamburg: disserta Verlag.
- **Evertson, C./Weinstein, C. (2006).** Handbook Classroom Management. New York.
- **Fend, H. (2008).** Schule gestalten. Systemsteuerung, Schulentwicklung und Unterrichtsqualität. VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- **Fleckenstein, J./Jankuh, S./Meiering, S./Scholz, H. (2015).** Diagnostischer Leitfaden zur Feststellung des sonderpädagogischen Unterstützungsbedarfs. Idstein: Schulz-Kirchner Verlag GmbH.
- **Fuchs, C. (2005).** Selbstwirksam Lernen im schulischen Kontext: Kennzeichen, Bedingungen, Umsetzungsbeispiele. Bad Heilbrunn: Julius Klinkhardt.
- **Gahleitner, S. B. (2017).** Soziale Arbeit als Beziehungsprofession. Bindung, Beziehung und Einbettung professionell ermöglichen. Weinheim: Beltz.
- **Glüer, M. (2013).** Beziehungsqualität und kindliche kooperations- und Bildungsbereitschaft. Eine Studie in Kindergarten und Grundschule. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- **Grawe, K. (2004).** Neuropsychotherapie. Göttingen: Hogrefe.
- **Grossmann, K. E./Grossmann, K./Zimmermann, P. (1999).** A wider view of attachment and exploration: Stability and change during the years of immaturity. In J.

Cassidy & P. R. Shaver (Hrsg.). Handbook of attachment: Theory, research, and clinical applications (S. 760-786). The Guilford Press.

- **Harms, U. (2020).** Rund um den Förderschwerpunkt Emotionale und Soziale Entwicklung. Verlag an der Ruhr.
- **Hattie, J. (2017).** Lernen sichtbar machen: Überarbeitete deutschsprachige Ausgabe von Visible Learning. Schneider Verlag GmbH.
- **Herbst, T. (2012).** Bindung und Bildung. Attachment and Education. Themenschwerpunkt Bindung und Bildung. Psychologie in Österreich 5, 436-447.
- **Hissnauer, W. (2010).** Pädagogische Diagnostik und Förderung in der Grundschule. Online unter: https://www.yumpu.com/de/document/view/3201452/padagogische-diagnostik-und-forderung-in-der-grundschule-ilf. Letzter Zugriff: 07.05.2025.
- **Ingenkamp, K.-H./Lissmann, U. (2008).** Lehrbuch der Pädagogischen Diagnostik. Weinheim: Beltz.
- **Julius, H. (2001).** Bindungstheoretisch abgeleitete, schulische Interventionen für verhaltensgestörte Kinder. In Heilpädagogische Forschung 4/2001 (S. 175-188).
- **Julius, H. (2009).** Bindungsgeleitete Interventionen in der schulischen Erziehungshilfe. In Julius, H., Gasteiger-Klicpera, B. & Kißgen, R. (Hrsg.). Bindung im Kindesalter: Diagnostik und Interventionen (293-317). Göttingen: Hogrefe.
- **Julius, H./Langer, J./Matthes, E./Uvnäs-Moberg, K. (2020a).** Bindungsgeleite Pädagogik. In PH Publico/Pädagogische Hochschule Burgenland, 6/2020 (S. 7-26).
- **Julius, H./Uvnäs-Moberg, K./Ragnarsson, S. (2020b).** Am Du zum Ich – Bindungsgeleitete Pädagogik: Das CARE-Programm. Kerlingarholl.
- **Kanning, U. P. (2002).** Soziale Kompetenz – Definition, Strukturen und Prozesse. Zeitschrift für Psychologie, 210 (4), 154-163.
- **Kessler, D./Strohmeier, D. (2009).** Gewaltprävention an Schulen. Persönlichkeitsbildung und soziales Lernen. Wien: Bundesministerium für Unterricht, Kunst und Kultur. Online unter: https://www.oezeps.at/wp-content/uploads/2011/07/Onlineversion_Gewaltpraevention.pdf. Letzter Zugriff: 07.05.2025.
- **Killus, D./Paseka, A. (2020).** Kooperation zwischen Eltern und Schule. Eine kritische Einführung in Theorie und Praxis. Weinheim: Beltz.
- **Klinkhammer, J./Voltmer, K./von Salisch, M. (2020).** Emotionale Kompetenz bei Kindern und Jugendlichen. Entwicklungen und Folgen. Kohlhammer.
- **Köhler-Saretzki, T. (2020).** Bindung (er)leben in Kita und Schule. In Soziale Arbeit 69.9-10 (S. 351-356).
- **Köhler-Saretzki, T. (2016).** Sichere Kinder brauchen starke Wurzeln. Wegweiser für den Umgang mit bindungsbeeinträchtigten Kindern und Jugendlichen. Idstein.

- **Kraemer, G.W. (1992).** A Psychological theory of attachment. In Behavioral and Brain Sciences, 15 (S. 493-541).
- **Kubinger, K.D./Deegener, G. (2001).** Psychologische Anamnese bei Kindern und Jugendlichen. Göttingen: Hogrefe Verlag.
- **Lenske, G./Mayr, J. (2015).** Das Linzer Konzept der Klassenführung (LKK): Grundlagen, Prinzipien und Umsetzung in der Lehrerbildung. In K. Zierer/E. Kiel & M. Trautmann (Hrsg.). Jahrbuch für Allgemeine Didaktik 2015 (S. 71-84). Hohengehren, Baltmannsweiler: Schneider Verlag.
- **Levine, J.M./Moreland, R.L. (2006).** Small Groups: An Overview. In J.M. Levine & R.L. Moreland (Hrsg.). Small groups (S. 1-10). Psychology Press.
- **Looser, D. (2019).** Die Bedeutung der Lehrer-Schüler-Beziehung für die Lern- und Leistungsmotivation von Schülern. In U. Herrmann (Hrsg.). Pädagogische Beziehungen. Grundlagen – Praxisformen – Wirkungen (S. 100-112). Weinheim: Beltz.
- **Lutz, G. (2022).** Reflexion. In Dorsch - Lexikon der Psychologie. Online unter: https://dorsch.hogrefe.com/stichwort/reflexion-kognitionspsychologisch#search%3Da3d9b02a37b4f0e36c2f64c16692dd6c%26offset%3D0. Letzter Zugriff: 03.06.2025.
- **Lütje-Klose, B./Riecke-Baulecke, T./Werning, R. (2018).** Inklusion in Schule und Unterricht. Seelze: Klett-Kallmeyer Verlag.
- **Main, M./Kaplan, N./Cassidy, J. (1985).** Security in infancy, childhood and adulthood: A move to the level of representation. In I. Bretherton & E. Waters (Hrsg.). Growing points in attachment theory and research. Vol. 50 (S. 66-104). Monographs of the Society for Research in Child Development.
- **Mays, D./Roos, S. (2018).** Prima Klima in der inklusiven Schule. Wie man auch schwierige Beziehungen positiv gestalten kann. München: Ernst Reinhardt Verlag.
- **Mitschka, R. (1999).** Die Klasse als Team. Linz: Veritas Verlag.
- **Newcomb, A.F.; Bukowski, W.M. & Pattee, L. (1993).** Children´s peer relations: a meta-analytic review of popular, rejected, neglected, controversial, and average sociometric status. In: Psychological Bulletin, 113 (1), S. 99-128.
- **Offermann, J. (2020).** Satzergänzungstest. Online unter: https://wsd.saf-fr.de/doku.php?id=wsd:verhalten:themen:diagnverfahren:satzergt. Letzter Zugriff: 09.05.2025.
- **Petermann, U./Petermann, F. (2006).** Zum Stellenwert sonderpädagogischer Förderdiagnostik. In U. Petermann & F. Petermann (Hrsg.), Diagnostik sonderpädagogischen Förderbedarfs (S. 1-16). Hogrefe.
- **Petermann, F./Wiedebusch, S. (2016).** Emotionale Kompetenz bei Kindern (3. überarbeitete Auflage). Hogrefe.

- **Petillon, H. (2017).** Soziales Lernen in der Grundschule – das Praxisbuch. Weinheim: Beltz Verlagsgruppe GmbH.
- **Pfeffer, S. (2019).** Sozial-emotionale Entwicklung fördern. Wie Kinder in der Gemeinschaft stark werden. Herder.
- **Pfeiffer, F. (2018).** Die 7 Formen der Beobachtung für die Bachelorarbeit. Online unter: https://www.scribbr.de/methodik/formen-der-beobachtung/. Letzter Zugriff 29.04.2025.
- **Rosenberg, M.B. (2016).** Gewaltfreie Kommunikation: Eine Sprache des Lebens (12. Auflage). Junfermann Verlag.
- **Saarni, C. (2002).** Die Entwicklung von emotionaler Kompetenz in Beziehungen. In M. Salisch (Hrsg.). Emotionale Kompetenz entwickeln. Grundlagen in Kindheit und Jugend (S. 135-156). Stuttgart: Kohlhammer.
- **Scheithauer, H./Bondü, R./Mayer, H. (2008).** Förderung sozial-emotionaler Kompetenzen im Vorschulalter. Ergebnisse der Augsburger Längsschnittstudie zur Evaluation des primärpräventiven Programms Papilio® (ALEPP). In T. Malti & S. Perren (Hrsg.). Soziale Kompetenz bei Kindern und Jugendlichen. Entwicklungsprozesse und Förderungsmöglichkeiten (S. 145-164). Stuttgart: Kohlhammer Verlag.
- **Scherzinger, M./Wettstein, A. (2022).** Beziehungen in der Schule gestalten: Für ein gelingendes Miteinander. Kohlhammer Verlag.
- **Seethaler, E. (2016).** Leitfaden zu den Pädagogisch-Praktischen Studien (Arbeitsversion). Schwerpunkt: Classroom Management. Pädagogische Hochschule Salzburg.
- **Spangler, G./Zimmermann, P. (1999).** Die Bindungstheorie. Grundlagen, Forschung und Anwendung. Stuttgart: Klett-Cotta.
- **Stark, J. (2020).** Einfluss der Bindungsrepräsentation von Schülern auf die Schüler-Lehrer-Beziehung in der Grundschule (Masterarbeit, Pädagogik). München: GRIN Verlag.
- **Stegmaier, S. (2008).** Grundlagen der Bindungstheorie. Das Kita-Handbuch. Online unter: https://www.kindergartenpaedagogik.de/fachartikel/psychologie/1722. Letzter Zugriff am 10.07.2024.
- **Suess, G.J./Zimmermann, P. (2001).** Anwendung der Bindungstheorie und Entwicklungspathologie. In G. J. Suess, H. Scheurer-Englisch & K.W. Pfeifer (Hrsg.). Bindungstheorie und Familiendynamik. Giessen: Psychosozial Verlag.
- **Theisel, A./Werner, B./Heckele, S. (2024).** Wirksamer Unterricht aus der Perspektive der Sonderpädagogik. Stuttgart: Institut für Bildungsanalysen Baden-Württemberg (IBBW).

- **Trautwein, U./Sliwka, A./Dehmel, A. (2022).** Grundlagen für einen wirksamen Unterricht (2. Auflage). Stuttgart: Institut für Bildungsanalysen Baden-Württemberg (IBBW).
- **Von Aufschnaiter, C./Fraij, A./Kost, D. (2019).** Reflexion und Reflexivität in der Lehrerbildung. Online unter: https://creativecommons.org/licenses/by-sa/4.0/de/legalcode. Letzter Zugriff am 18.04.2025.
- **Xu, Z./Qi, C. (2019).** Teacher-student Relationship and Academic Achievement: The Mediating Role of Self-efficacy. In EURASIA Journal of Mathematics, Science and Technology Education 15.10.
- **Yunus, M./Safura, W./Osman, W./Ishak, N.M. (2011).** Teacher-student relationship factor affecting motivation and academic achievement in ESL classroom. In Procedia-Social and Behavioral Sciences 15/2011 (S. 2637-2641).
- **Zimmermann, P. (1997).** Bindungsentwicklung von der frühen Kindheit bis zum Jugendalter und ihre Bedeutung für den Umgang mit Freundschaftsbeziehungen. In G. Spangler & P. Zimmermann (Hrsg.). Die Bindungstheorie. Grundlagen, Forschung und Anwendung (S. 203-232). Stuttgart: Klett-Cotta.
- **Zurbriggen, C./Schmidt, P. (2022).** Diagnostische Testverfahren im Bereich soziale und emotionale Entwicklung. Fokus Sozialverhalten, Sozialkompetenzen, Verhaltensstörungen. In M. Gebhardt, D. Scheer & M. Schurig (Hrsg.). Handbuch der sonderpädagogischen Diagnostik. Grundlagen und Konzepte der Statusdiagnostik, Prozessdiagnostik und Förderplanung (S. 219-230). Regensburg: Universitätsbibliothek.