

MASTERARBEIT | MASTER'S THESIS

Titel | Title

Schulische Fördermöglichkeiten für sozial-emotionale Entwicklung an Niederösterreichs Pflichtschulen der Sekundarstufe I: Best-Practice-Beispiele von Lehrpersonen für Lehrpersonen

verfasst von | submitted by

Marco-Benedikt Baldreich BEd

angestrebter akademischer Grad | in partial fulfilment of the requirements for the degree of
Master of Education (MEd)

Wien | Vienna, 2025

Studienkennzahl lt. Studienblatt |
Degree programme code as it appears on the
student record sheet:

UA 199 511 599 02

Studienrichtung lt. Studienblatt | Degree programme as it appears on the student record sheet:

Masterstudium Lehramt Sek (AB) Unterrichtsfach
Geschichte und Politische Bildung Spezialisierung
Inklusive Pädagogik (Fokus Beeinträchtigungen)

Betreut von | Supervisor:

Doris Lindner

Kurzzusammenfassung

Die unsichtbare Ressource, die jedes menschliche Leben beeinflusst, ist der sozial-emotionale Kompetenzbereich. Er ist das Fundament sozialer Interaktionen, eines selbstbestimmten, erfolgreichen Lebens und vor allem gelingender Beziehungen. Der soziale Wandel und damit einhergehende Herausforderungen bedingen eine stärkere und intensivere Förderung als bisher, vor allem in Bildungsinstitutionen. Ein besonderes Förderbedürfnis der sozial-emotionalen Kompetenz wird im schulischen Umfeld oft als Verhaltensauffälligkeit bezeichnet oder wird durch auffälliges, nicht den sozialen Normen entsprechendes Verhalten ersichtlich. Die vorliegende Arbeit fokussiert die Erforschung wirksamer Fördermaßnahmen des sozial-emotionalen Kompetenzbereichs. Mittels Fragebogen werden einige Methoden und Konzepte auf ihre Wirksamkeit untersucht. Die Einstufung der zu untersuchenden Förderebenen erfolgt nach CASEL (Selbstwahrnehmung, Selbstregulierung, Fremdwahrnehmung, Beziehungsfähigkeit und Problemlösekompetenz). Zur Datenerhebung werden niederösterreichische Lehrpersonen der Sekundarstufe I nach ihrer subjektiven Einschätzung befragt. Das Forschungsergebnis zeigt, dass die wirksamste Fördermaßnahme eine Änderung des Lehrer:innenverhaltens ist und demnach so das Verhalten der Schüler:innen nachhaltig beeinflusst wird.

Summary

Social-emotional competence is the invisible asset that influences every human life. It is a fundamental piece of social interaction, a self-determined and successful life and, above all, successful relationships. Social change and the challenges accompanied by it require a stronger and more intensive support than what is currently the case, especially in educational institutions. A special need for support in social-emotional competences is often perceived as a behavioural problem or displayed as behaviour that does not adhere to social norms. The thesis at hand focusses on analysing effective support measures to promote social-emotional competence. Data was collected by means of survey in which Lower Austrian lower-secondary teachers were questioned regarding their subjective views on a variety of methods and concepts. Specifically, methods and concepts which these teachers implement in efforts to promote social-emotional skills. The examined methods of support were categorised according to CASEL (self-perception, self-regulation, external perception, relationship skills and problem-solving skills). Results indicate that the most potent measure of support is a change in teacher behaviour, as this appears to have lasting effect on student behaviour.

Inhaltsverzeichnis

1	THEMENAUFRISS UND ZIELSTELLUNGEN.....	9
1.1	Hinführung zum Thema.....	9
1.2	Frage- und Zielstellung(en).....	10
1.3	Vorgangsweise (Methodik)	10
1.4	Abgrenzung der Arbeit (Schwerpunktsetzung)	11
1.5	Aufbau der Arbeit.....	11
2	SOZIAL-EMOTIONALE KOMPETENZEN.....	13
2.1	Soziale Kompetenz	13
2.1.1	Modell der fünf Kompetenzbereiche.....	14
2.1.2	Drei-Ebenen-Modell	15
2.2	Emotionale Kompetenz	15
2.2.1	Modell emotionaler Kompetenzen.....	17
2.3	Sozial-emotionale Kompetenzen – eine Übersicht	18
2.4	Resümee	19
3	SOZIAL-EMOTIONALES LERNEN	20
3.1	Was ist Lernen?	20
3.2	Sozial-emotionales Lernen	22
3.3	Sozial-emotionales Lernen nach CASEL.....	23
3.3.1	Das CASEL-Framework.....	24
3.4	Resümee	26
4	MODELLE UND THEORIEN ZUR SOZIAL-EMOTIONALEN ENTWICKLUNG.....	28
4.1	Verhaltensauffälligkeiten allgemein.....	28
4.2	Verhaltensauffälligkeiten in der Schule	28
4.2.1	Schulische Normen und ihre pädagogische Relevanz	29
4.3	Entstehung von sozial-emotionalen Auffälligkeiten	31
4.3.1	Kognitionspsychologische Ansätze	31
4.3.2	Entwicklungspsychologische Ansätze	32

4.3.3	Lerntheoretische Ansätze	34
4.3.4	Verhaltenstheoretischer Ansatz	35
4.4	Resümee	36
5	SPEZIFISCHE SOZIAL-EMOTIONALE HERAUSFORDERUNGEN IN DER SEKUNDARSTUFE I	37
5.1	Angst und Unsicherheit	37
5.2	Aggression und aggressive Handlungen	38
5.3	Störungen der Aufmerksamkeit und der Hyperaktivität	39
5.4	Schulabsentismus	39
5.5	Resümee	40
6	FÖRDERMÖGLICHKEITEN VON SOZIAL-EMOTIONALEN KOMPETENZEN	41
6.1	Fördermethoden	41
6.1.1	Verstärkungsbasierte Methoden	42
6.1.2	Selbstwirksamkeitsfördernde Methoden	46
6.1.3	Reflexive Methoden	48
6.2	Förderkonzepte	52
6.2.1	„Training mit sozial unsicheren Kindern“	53
6.2.2	„Response-to-Intervention“	53
6.2.3	„Neue Autorität“	55
6.2.4	„SEE-Learning“	59
6.2.5	„PATHS-Curriculum“	60
7	FÖRDERUNG SOZIAL-EMOTIONALER ENTWICKLUNG IN (NIEDER-)ÖSTERREICH	63
7.1.1	Beratungslehrer:innen	63
7.1.2	Schulpsychologie	64
7.1.3	Sonderpädagogischer Förderbedarf	64
7.1.4	Lehrplan der Sondererziehungsschule	65
7.1.5	Schulsozialarbeit	66
7.1.6	Kinderschutzkonzept	66
7.1.7	Sozialpädagogische Betreuungszentren	67
8	EMPIRISCHE FORSCHUNG	68

8.1	Forschungsdesign	68
8.2	Quantitative Forschungsansätze	69
8.3	Auswahl der Methode	69
8.3.1	Die Funktion eines Fragebogens	70
8.4	Fragebogen zur „Förderung sozial-emotionaler Kompetenzen“	71
8.4.1	Aufbau der Datenerhebung	71
8.5	Kriterien zur Feststellung von Fortschritten im sozial-emotionalen Lernen in der empirischen Erhebung	72
8.6	Reliabilität und Validität der Forschung	73
8.6.1	Cronbach's Alpha	73
8.6.2	Itemschwierigkeit	74
8.6.3	Itemtrennschärfe	74
8.6.4	Mittelwert (Wirksamkeit)	74
8.6.5	Standardabweichung	75
8.7	Resümee	75
9	METHODIK	77
9.1	Darstellung der einleitenden Antworten und der Fördermaßnahmen	77
9.1.1	Schultypen, Bildungsregionen, Unterrichtsgegenstände	78
9.1.2	Allgemeine Fragen zur Förderung sozial-emotionaler Kompetenzen	80
9.1.3	Fördermethoden sozial-emotionaler Kompetenzen	80
9.1.4	Weitere Anmerkungen der befragten Lehrpersonen	96
10	EMPIRISCHE UNTERSUCHUNG: BEST-PRACTICE-BEISPIELE	99
10.1.1	Fördermethode „Spiegeln“	100
10.1.2	Fördermethode „Schallplatte mit Sprung“	100
10.1.3	Fördermethode „Quatsch-Bingo“	101
10.1.4	Fördermethode „Wertschätzende Dialoge“	102
10.1.5	Fördermethode „Soziale Anleitungen“	102
10.1.6	Fördermethode „Gutes-Benehmen-Bingo“	103
10.1.7	Fördermethode „Feedback-Fließband“	104
10.1.8	Fördermethode „Auszeiten“	104

10.1.9	Fördermethode „Konfrontative Methode“	105
10.1.10	Fördermethode „Wiedergutmachung“	106
10.1.11	Fördermethode „Verhaltensvertrag“	106
10.1.12	Fördermethode „Geplantes Ignorieren“	107
10.1.13	Fördermethode „Kartenrückmeldung“	108
10.1.14	Fördermethode „Zusatzaufgabe bei Regelverstößen“	108
10.1.15	Fördermethode „Punktabzugs- und Tokenprogramm“	109
10.1.16	Fördermethode „Tootle-Tickets“	110
10.1.17	Förderkonzept „Training mit sozial unsicheren Kindern“	110
10.1.18	Förderkonzept „Response-to-Intervention“	111
10.1.19	Förderkonzept „Neue Autorität“	112
10.1.20	Förderkonzept „SEE-Learning“	113
10.1.21	Förderkonzept „PATHS“	113
11	BEST-PRACTICE-BEISPIELE ZUR FÖRDERUNG SOZIAL-EMOTIONALER KOMPETENZEN	114
11.1	Förderkonzept „Neue Autorität“ (MW=2,12 / SD=0,66)	115
11.2	Fördermethode „Kartenrückmeldung“ (MW=2,11 / SD=0,71)	115
11.3	Fördermethode „Konfrontative Methode“ (MW=2,02 / SD=0,70)	116
11.4	Förderkonzept „SEE-Learning“ (MW=2,00 / SD=0,87)	117
11.5	Fördermethode „Punkteabzugs- und Token-Programm“ (MW=1,98 / SD=0,52)	117
11.6	Fördermethode „Wiedergutmachung“ (MW=1,96 / SD=0,79)	118
11.7	Fördermethode „Wertschätzende Dialoge“ (MW=1,93 / SD=0,77)	119
11.8	Fördermethode „Feedback-Fließband“ (MW=1,88 / SD=0,88)	119
11.9	Fördermethode „Auszeiten“ (MW=1,87 / SD=0,77)	120
11.10	Fördermethode „Zusatzaufgabe bei Regelverstößen“ (MW=1,83 / SD=0,80)	120
11.11	Fördermethode „Soziale Anleitungen“ (MW=1,78 / SD=0,79)	121
11.12	Fördermethode „Spiegeln“ (MW=1,77 / SD=0,72)	122
11.13	Fördermethode „Verhaltensvertrag“ (MW=1,75 / SD=0,75)	122
11.14	Förderkonzept „Response-to-Intervention“ (MW=1,72 / SD=0,80)	123
11.15	Fördermethode „Gutes-Benehmen-Bingo“ (MW=1,65 / SD=0,70)	123
11.16	Fördermethode „Schallplatte mit Sprung“ (MW=1,52 / SD=0,81)	124

11.17	Fördermethode „Quatsch-Bingo“ (MW=1,5 / SD=0,52)	124
11.18	Förderkonzept „Training mit sozial unsicheren Kindern“ (MW=1,5 / SD=0,79)	125
11.19	Fördermethode „Bewusstes Ignorieren“ (MW=1,47 /SD=0,93)	125
12	FAZIT	126
12.1	Mögliche Unterschiede der Wirksamkeit.....	128
12.2	Vergleich der Ergebnisse	129
12.3	Kritische Diskussion und Grenzen der Forschung	131
12.4	Abschließendes Fazit	133
	LITERATURVERZEICHNIS.....	134
	ANHANG	146
12.5	Fragebogen.....	146
12.6	Formeln und Richtwerte zur Berechnung der Kontrollinstrumente des Fragebogens	147
	Cronbach's Alpha	147
	Itemschwierigkeit (p).....	147
12.6.1	Itemtrennschärfe (r)	148
12.6.2	Mittelwert.....	148
12.6.3	Standardabweichung	148

Abbildungsverzeichnis

Abbildung 1: CASEL-Framework (CASEL, 2024)	26
Abbildung 2: Richtwerte Cronbach's Alpha	Fehler! Textmarke nicht definiert.
Abbildung 3: Formel zur Berechnung von Cronbach's Alpha	Fehler! Textmarke nicht definiert.
Abbildung 4: Berechnung der Itemschwierigkeit	Fehler! Textmarke nicht definiert.
Abbildung 5: Richtwerte der Itemschwierigkeit p nach Bühner (2021, S. 160ff)	Fehler! Textmarke nicht definiert.
Abbildung 6: Richtwerte Trennschärfe nach Bühner (2021, S. 165ff)	Fehler! Textmarke nicht definiert.
Abbildung 7: Richtwerte der Mittelwertbereiche	Fehler! Textmarke nicht definiert.
Abbildung 8: Richtwerte Standardabweichung	Fehler! Textmarke nicht definiert.
Abbildung 9: Kreisdiagramm "Schultypen & Ergebnisse "Schultypen"	78
Abbildung 10: Balkendiagramm "Bildungsregion & Ergebnisse "Bildungsregion"	78
Abbildung 11: Ergebnisse & Balkendiagramm "Unterrichtsfächer"	79
Abbildung 12: Kreisdiagramm & Ergebnisse "Aktive Förderung"	80
Abbildung 13: Fördermethode "Spiegeln" - Abwandlungen	81
Abbildung 14: Nutzungszeitraum Fördermethode "Spiegeln"	81
Abbildung 15: Fördermethode "Schallplatte mit Sprung" - Abwandlung	82
Abbildung 16: Nutzungszeitraum Fördermethode "Schallplatte mit Sprung"	82
Abbildung 17: Zeitaufwand Fördermaßnahme "Quatsch-Bingo" pro Woche	83
Abbildung 18: Fördermethode "Wertschätzende Dialoge" - Abwandlungen	83
Abbildung 19: Zeitaufwand Fördermethode "Wertschätzende Dialoge" pro Woche	84
Abbildung 20: Zeitaufwand Fördermethode "Soziale Anleitungen" pro Woche	84
Abbildung 21: Zeitaufwand Fördermethode "Gutes-Benehmen-Bingo" pro Woche	85
Abbildung 22: Fördermethode "Feedback-Fließband" - Abwandlungen	86
Abbildung 23: Zeitaufwand Fördermethode "Feedback-Fließband" pro Woche	86
Abbildung 24: Fördermethode "Auszeiten" - Abwandlungen	87
Abbildung 25: Nutzungszeitraum Fördermaßnahme "Auszeiten"	87
Abbildung 26: Fördermethode "Konfrontative Methode" - Abwandlungen	88
Abbildung 27: Nutzungszeitraum "Konfrontative Methode"	88
Abbildung 28: Fördermethode "Wiedergutmachung" - Abwandlungen	89
Abbildung 29: Nutzungszeitraum Fördermethode "Wiedergutmachung"	89

Abbildung 30: Nutzungszeitraum Fördermethode "STOP"	90
Abbildung 31: Fördermethode "Verhaltensvertrag" - Abwandlungen.....	90
Abbildung 32: Nutzungszeitraum Fördermethode "Verhaltensvertrag"	91
Abbildung 33: Nutzungszeitraum Fördermethode "Geplantes Ignorieren"	91
Abbildung 34: Zeitaufwand Fördermethode "Zusatzaufgabe bei Regelverstößen" pro Woche	92
Abbildung 35: Nutzungszeitraum Fördermethode "Punktabzugs- und Tokenprogramm"	93
Abbildung 36: Nutzungszeitraum Förderkonzept "Training mit sozial unsicheren Kindern"	94
Abbildung 37: Zeitaufwand Förderkonzept "Repsonse-to-Intervention" pro Woche.....	94
Abbildung 38: Zeitaufwand Förderkonzept "Neue Autorität" pro Woche.....	95
Abbildung 39: Zeitaufwand Förderkonzept "SEE-Learning" pro Woche	95
Abbildung 40: Ergebniswerte Fördermethode "Spiegeln"	100
Abbildung 41: Ergebnisse Fördermethode "Schallplatte mit Sprung"	101
Abbildung 42: Ergebnisse Fördermethode "Quatsch-Bingo"	101
Abbildung 43: Ergebnisse Fördermethode "Wertschätzende Dialoge"	102
Abbildung 44: Ergebnisse Fördermethode "Soziale Anleitungen"	103
Abbildung 45: Ergebnisse Fördermethode "Gutes-Benehmen-Bingo"	103
Abbildung 46: Ergebnisse Fördermethode "Feedback-Fließband"	104
Abbildung 47: Ergebnisse Fördermethode "Auszeiten"	105
Abbildung 48: Ergebnisse Fördermethode "Konfrontative Methode"	105
Abbildung 49: Ergebnisse Fördermethode "Wiedergutmachung"	106
Abbildung 50: Ergebnisse Fördermethode "Verhaltensvertrag"	107
Abbildung 51: Ergebnisse Fördermethode "Geplantes Ignorieren"	107
Abbildung 52: Ergebnisse Fördermethode "Kartenrückmeldung"	108
Abbildung 53: Ergebnisse Fördermethode "Zusatzaufgabe bei Regelverstößen"	109
Abbildung 54: Ergebnisse Fördermethode "Punktabzugs- und Tokenprogramm"	109
Abbildung 55: Ergebnisse Fördermethode "Tootle-Tickets"	110
Abbildung 56: Ergebnisse Förderkonzept "Training mit sozial unsicheren Kindern"	111
Abbildung 57: Ergebnisse Förderkonzept "Response-to-Intervention"	112
Abbildung 58: Ergebnisse Förderkonzept "Neue Autorität"	112
Abbildung 59: Ergebnisse Förderkonzept "SEE-Learning"	113
Abbildung 60: Ergebnisse Förderkonzept "PATHS"	113

1 Themenaufriß und Zielstellungen

1.1 Hinführung zum Thema

In persönlichen Gesprächen erwähnen viele Lehrpersonen, dass Verhaltensauffälligkeiten seit der Corona-Pandemie zugenommen haben. Spitzer hat 2021 angemerkt, dass mehrere Studien die Auswirkungen der pandemischen Maßnahmen auf die seelische Gesundheit belegen. Statt des Erlernens von sozialen Verhaltensweisen mussten Schüler:innen damit leben, an ihrer aktuellen Situation nichts ändern zu können, wodurch das Symptom der Hilflosigkeit weitere seelische Erkrankungen wie Depressionen oder Stress hervorrief. Durch die Schulschließungen fehlte den Kindern der soziale Austausch mit Gleichaltrigen beziehungsweise ihren Freunden, wodurch das Erlernen und Festigen notwendiger sozialer Kompetenzen nur bedingt erfolgen konnte (Baier & Kamenowski, 2021). Die von den Pädagog:innen geleistete Beziehungsarbeit, die hauptsächlich über Bildschirme stattgefunden hat, konnte einer angemessenen sozial-emotionalen Förderung im schulischen Rahmen, wie sie grundlegend notwendig wäre, nicht gerecht werden (Laubenstein & Scheer, 2022). Der sozial-emotionale Förderbereich und der fehlende Kompetenzerwerb in diesem Bereich zu jener Zeit ist für die eingehend erwähnten Verhaltensauffälligkeiten ausschlaggebend (Fröhlich-Gildhoff, 2018, 83f). Durch die vielfältigen Auffälligkeiten im Verhalten, wie externalisierend aggressive oder internalisierend depressive Verhaltensweisen, wirkt es, als ob Lehrpersonen bei der Aufgabe den individuellen Ansprüchen der Kinder gerecht zu werden, immer mehr an ihre Grenzen stoßen (Luder, 2019). Einerseits spielen die sozial-emotionalen Kompetenzen im Umfeld Schule eine immer herausforderndere Rolle und bringen Lehrpersonen in nahezu aussichtslose Situationen (Hennemann et al., 2012, S. 130), andererseits beeinflusst der sozial-emotionale Kompetenzbereich nicht nur den schulischen Lernprozess, sondern vielmehr das ganze Leben (Domitrovich et al., 2017). Die Förderung der sozial-emotionalen Kompetenzen ermöglicht eine erfolgreiche Teilhabe am gesellschaftlichen Leben und ist entscheidend für die berufliche Weiterentwicklung (Reicher & Matischek-Jauk, 2018, S. 251f). Die OECD-Mitgliedsstaaten führen die Fähigkeiten *Kommunikation* und *Zusammenarbeit* als wichtige Faktoren eines sozialen Lebens an, die jedoch wiederum an eine grundlegende sozial-emotionale Förderung anknüpfen (Spiegel, 2021). Mehrere Studien aus dem Jahr 2000 belegen, dass bereits zehn bis zwanzig Prozent aller Schüler:innen auffälliges Verhalten oder eine Tendenz dazu im sozialen Umfeld Schule zu dieser Zeit aufgewiesen haben (Ihle et al., 2000). Mit der Corona-Pandemie nahm dieser Prozentanteil noch weiter zu (Spitzer, 2021, S.302f). Im österreichischen Bildungssystem gibt es

zur Förderung der erhöhten sozial-emotionalen Bedürfnisse den Sonderpädagogischen Förderbedarf (SPF) im Bereich Verhalten (Bundesministerium für Bildung, Wissenschaft und Forschung, 2024b). Demnach ist ein Fünftel aller SPF-Vergaben im Bundesland Niederösterreich auf eine spezielle Förderung im sozial-emotionalen Kompetenzbereich zurückzuführen (Gasteiger-Klicpera et al., 2023, S. 40).

1.2 Frage- und Zielstellung(en)

Die grundlegende Förderung von sozial-emotionalen Kompetenzen könnte Verhaltensauffälligkeiten und somit herausfordernde Situationen im schulischen Alltag vermindern. Die unterschiedlichen Ausgangslagen der Kinder und das fehlende Angebot einer universellen Fördermethode erschweren eine angemessene Förderung für Lehrpersonen. Methoden werden durch die unsichere Auswahl und die vermehrte Zeit, die investiert werden muss, verworfen bevor Erfolge erzielt werden können. Eine Übersicht über Praxisbeispiele und deren Wirkung soll Lehrpersonen sinnvolle Handlungsansätze bereitstellen, bei denen ebenfalls Ratschläge über die Dauer und anderen Rahmenbedingungen und gegebenenfalls auch Abwandlungen für individuelle Anforderungen angeführt werden können.

Die zu behandelnde Fragestellung lautet:

Welche Maßnahmen zur Förderung von sozial-emotionalen Kompetenzen von Schüler:innen der niederösterreichischen Pflichtschulen der Sekundarstufe 1 wirken aus Sicht der Lehrpersonen effektiv?

1.3 Vorgangsweise (Methodik)

Zunächst wird eine Literaturrecherche verschiedenster Quellen unternommen, um Aspekte der anschließenden Forschung zu untermauern. Die empirische Datenerhebung erfolgt anhand eines anonymen Fragebogens, der an alle Sekundarstufe I-Schulen Niederösterreichs ergeht, sodass eine ganzheitliche und umfassende Analyse der unterschiedlichen Förderansätze erfolgt. Im Fragebogen werden ausgewählte Förderkonzepte und -methoden angeführt, die nach wissenschaftlich fundierten Kriterien bereits untersucht wurden. Der Fragebogen umfasst sowohl auf die Anwendungsdauer der Fördermöglichkeit, etwaige Abwandlungen und eine subjektive Einschätzung, inwiefern durch den genannten Förderansatz Fortschritte in den unterschiedlichen sozial-emotionalen Kompetenzbereichen nach CASEL erzielt werden konnten, eingegangen. Den Lehrpersonen steht frei, nach der Beantwortung des Fragebogens

eine ihrer Meinung nach nennenswerte Fördermöglichkeit, die nicht explizit in der Datenerhebung erwähnt wurde, anzumerken. Anhand dieser Recherche und Forschung werden die Forschungsfragen beantwortet und vielversprechende Möglichkeiten zur Förderung aufgezeigt.

1.4 Abgrenzung der Arbeit (Schwerpunktsetzung)

Das Classroom Management gilt ebenso als eine sozial-emotionale Fördermöglichkeit, da viele soziale Anleitungen und soziale Regeln erlernt werden. Aufgrund des begrenzten Rahmens dieser Masterarbeit wird jedoch auf die Untersuchung von expliziten Möglichkeiten des Classroom Managements verzichtet. Der Schwerpunkt der vorliegenden Arbeit liegt bei der Untersuchung und Analyse bestimmter Fördermethoden und -konzepte, wie der Neuen Autorität und die Möglichkeit einer Auszeit. Ein Mangel an sozial-emotionalen Kompetenzen kann eine Vielzahl von Verhaltensauffälligkeiten hervorrufen. Im Zuge der Arbeit wird auf einige Krankheitsbilder und auffällige Verhaltensweisen eingegangen, jedoch begrenzt sich die Auswahl auf die häufigsten Erscheinungsformen, die in Schulen der Sekundarstufe I zu finden sind. Aufgrund der Tiefe, die einige Konzepte aufweisen, werden sie nur oberflächlich beschrieben, sodass eine Auseinandersetzung bei der Auswertung der Fragebogendaten erfolgen und auf die Erklärungen Bezug genommen werden kann. In der Datenerhebung werden sowohl der Nutzungszeitraum als auch der wöchentliche Zeitaufwand der Maßnahmen erfragt. Da die Analyse des Zusammenhangs zwischen Zeitkomponente und Wirksamkeit jedoch den Rahmen dieser Arbeit überschreiten würde, werden die Ergebnisse nur vorgestellt und sind für die Beantwortung der Forschungsfrage nicht von Bedeutung.

1.5 Aufbau der Arbeit

Die vorliegende Masterarbeit gliedert sich in zwei Teilbereiche. Der erste Teil basiert auf einer ausführlichen Literaturrecherche, der im späteren Verlauf als Basis für die empirische Forschung und Analyse, welche den zweiten Teilbereich bilden, herangezogen wird. Der Theorie-Teil beschreibt zunächst sozial-emotionale Kompetenzen und dem sozial-emotionales Lernen. Anschließend erfolgt eine Übersicht über die Entstehungsmöglichkeiten von Verhaltensauffälligkeiten und die Vorstellung der Förderkonzepte und -methoden, die in der Forschung herangezogen werden. In der Sekundarstufe I treten spezielle sozial-emotionale Herausforderungen auf, weshalb diese kurz erwähnt werden. Abschließend folgt eine Darstellung der Förderangebote, die das Land Niederösterreich oder der Bund zur Förderung sozial-emotionaler Ent-

wicklung zur Verfügung stellen. Danach folgen eine Erläuterung über die Auswahl der Forschungsmethode der Masterarbeit, sowie eine Vorstellung der erhobenen Daten und die Interpretation der Ergebnisse.

2 Sozial-emotionale Kompetenzen

Zwischenmenschliche Prozesse und Beziehungen und deren Qualität werden von den Interaktionspartner:innen und ihren Kompetenzen im sozial-emotionalen Kompetenzbereich geprägt. Gefühle beeinflussen das eigene Verhalten, das Verhalten anderer Personen kann wiederum die eigenen Gefühle beeinflussen. Soziale Prozesse werden also von den Emotionen und dem Umgang mit diesen geformt (Pfeffer, 2019, S. 15). Aus diesem Grund ist es wichtig, die sozial-emotionalen Kompetenzen als einen großen Bereich der (schulischen) Förderung zu verstehen. Im folgenden Kapitel werden jedoch, bevor eine genaue Erklärung des sozial-emotionalen Förderbereichs erfolgt, die einzelnen Komponenten und wichtige Ansätze zur Kompetenzentwicklung vorgestellt und welchen Stellenwert soziale sowie emotionale Grundlagenfähigkeiten in der heutigen Welt und dem Umgang mit globalen Herausforderungen haben.

2.1 Soziale Kompetenz

Zu den Schlüsselqualifikationen für eine positive Entwicklung, die grundlegend auf den aktuellen globalen Problemen basieren, zählt laut Klafki (2021) die Fähigkeit zwischenmenschliche Beziehungen aufzubauen und aufrechtzuerhalten. Neben dem Beziehungsaufbau formuliert Pfeffer (2019, S. 12) zusätzliche Qualifikationen wie die Fähigkeit angemessen zu kommunizieren, sich in eine Gruppe oder ein Team einzufinden und auftretende Konflikte effektiv bewältigen zu können. Blumenthal et al. (2020, S. 16) beschreiben als übergeordneten Begriff den der „Sozialen Kompetenz“. Die soziale Kompetenz zeigt hier diverse Möglichkeiten der interpersonellen Handlungen auf. Jedoch bewirkt das Wissen um angemessenes Verhalten in bestimmten Situationen noch keineswegs das konkrete Verhalten selbst. Vielmehr kann die soziale Kompetenz als Wissensgrundlage für gesellschaftliche Interaktionen und den damit verbundenen Beziehungsprozessen gesehen werden (Pfeffer, 2019, S. 12). Demzufolge ist ein sozial kompetenter Mensch im Stande Beziehungen aufzubauen, diese positiv zu pflegen und im Laufe der Beziehung oder der sozialen Interaktion auf die Interaktionspartner:innen Rücksicht zu nehmen. Weiters beschreibt Kanning (2002), dass im Zuge eines sozialen Austauschs, der von sozial kompetenten Menschen geführt wird, alle eingebundenen Personen ihre Interessen äußern können und die Fähigkeit besitzen sich an die Veränderungen des sozialen Geschehens, die im Laufe der Interaktion auftreten, anzupassen. Weiters weist de Boer (2014) darauf hin, dass das Konstrukt der sozialen Kompetenz immer in Verbindung mit mehreren variablen Vorgängen und Bedingungen verbunden ist und dementsprechend auch zu berück-

sichtigen ist. Demnach ist darauf zu achten, inwiefern die individuellen Bedingungen der Gesprächspartner:innen den sozialen Prozess beeinflussen und unter welche Rahmenbedingungen die Interaktion stattfindet (de Boer, 2014, S. 33). Unter der Berücksichtigung der sozialen Prozesse beschreibt Pfeffer (2019, S. 15) ein sozial kompetentes Kind wie folgt:

„Das Kind wird von Gleichaltrigen gemocht und kann Einfluss auf sie nehmen. Es hat keine soziale Angst, sondern kann leicht Kontakte aufbauen und auch in laufende Spielsituationen einsteigen, sich „hineinspielen“. Das Kind kann soziale Situationen gut einschätzen, sich in andere einfühlen. Es fühlt sich zu einer oder mehreren Gruppen zugehörig und hat ein gutes Selbstwertgefühl. Das Kind kann seine Gefühle angemessen kontrollieren und verfügt über Strategien der Konfliktbewältigung, es kann sich mit anderen auseinandersetzen und verhandeln.“

2.1.1 Modell der fünf Kompetenzbereiche

Um ein besseres Verständnis von sozialen Kompetenzen und der damit verbundenen Fertigkeiten für Kinder der Grundschule zu bekommen kann das Modell der fünf Kompetenzbereiche nach Caldarella und Merrell, basierend auf einer Meta-Analyse aus dem Jahr 1997, herangezogen werden. Anhand dieser Analyse ist es möglich einen Überblick über wichtige Verhaltensweisen und Charakterzüge zu geben, die soziale Prozesse in diesem Alter gestalten und für spätere Interaktionen eine wichtige Grundlage sind (Petermann et al., 2024, S. 28). Beziehungen und soziale Interaktionen hängen meist von den beteiligten Personen und den konkreten Situationen, in denen das soziale Geschehen stattfindet, ab (Pfeffer, 2019, S. 14). Deshalb ist es notwendig durch prosoziales Verhalten, das gekennzeichnet ist durch Lob für andere Personen, das Erkennen und Bewusstwerden der Gefühlslage der Beziehungspartner:innen und die Bereitschaft am sozialen Geschehen teilzuhaben, Beziehungen zu gleichaltrigen Mitmenschen aufzubauen. Die sich dauernd verändernde Dynamik von gesellschaftlichen Prozessen und den damit verbundenen Anforderungen fokussiert auch die Fähigkeit sich an gewisse Leistungsvorstellungen anzupassen und auch umzusetzen (Petermann et al., 2024, S. 28). Dazu zählen den Anweisungen von Erzieher:innen, Lehrpersonen oder der Eltern Folge leisten zu können und sich selbst bei Bedarf Hilfe zu organisieren. Zwischenmenschliche Interaktionen bedingen eine Auseinandersetzung mit den eigenen Gefühlen und ein Bewusstwerden der Gefühlsvorgänge wie der Regulation der Emotionen, Bewältigung von Gefühlsausbrüchen oder der Kontrolle der Gefühle in herausfordernden Situationen. Daher beschreiben Caldarella und Merrell das Selbstmanagement der eigenen Gefühlswelt ebenfalls an einen der fünf Kompetenzbereiche der sozialen Kompetenz (Pfeffer, 2019, S. 14). Sozial kompetente

Personen werden im Lernvorgang mit gewissen Regeln der Gesellschaft konfrontiert. Die Einhaltung und die gewinnbringende Auseinandersetzung mit Kritik werden unter der Fähigkeit „kooperationsbereit zu sein“ geführt. Eine weitere Kompetenz ist ein selbstbewusstes Auftreten, um Gespräche zu eröffnen und Kontakte knüpfen zu können (Petermann et al., 2024, S. 28). In Pfeffer (2019, S. 14) werden noch die Fähigkeiten Freundschaften eingehen und sie aufrechterhalten zu können und die Äußerung von Bedürfnissen aufgezählt.

2.1.2 Drei-Ebenen-Modell

Das *Drei-Ebenen-Modell* nach Malti und Perren (2016) beschreibt inwiefern sich die unterschiedlichen Ebenen, die für eine sozial kompetente Auseinandersetzung mit Personen notwendig sind, beeinflussen. Treten Herausforderungen oder Komplikationen auf einer tiefergelegenen Ebene auf, beeinflusst dies auch die Ausprägung der weitergehenden Ebenen. Bei der Auseinandersetzung mit diesem Modell wird deutlich, wie stark sich die emotionale Kompetenz, auf die im späteren Verlauf der Arbeit eingegangen wird und die soziale Kompetenz beeinflussen bzw. welche Auswirkungen sie aufeinander haben. Die erste Ebene fokussiert die *intrapsychischen Vorgänge* wie das Erkennen von bestimmten Emotionen, der Regulation von Gefühlen und der Einsicht und Übernahme von Gefühlen und Perspektiven der Beziehungspartner:innen. Die zweite Ebene beschreibt bereits *soziale Verhaltensmuster*, die dazu dienen, in der Interaktion die eigenen Bedürfnisse mit Hilfe von Durchsetzungsvermögen und angemessenem prosozialem und kooperativem Umgang, zu befriedigen. Da soziale Interaktionen oftmals von Gesprächspartner:innen abhängig sind, fokussiert die dritte Ebene die *Anpassung an die psychosozialen Geschehnisse* während einer Interaktion, wodurch Gesundheit, Wohlbefinden und die Qualität zwischenmenschlichen Handelns beeinflusst werden. Die Ebenen beeinflussen einander, sodass Fortschritte im sozialen Verhalten eines Kindes wiederum positive Auswirkungen sowohl auf die innerpsychischen Prozesse als auch auf die psychosoziale Anpassungsfähigkeit haben (Pfeffer, 2019, S. 13).

2.2 Emotionale Kompetenz

Bei der Erklärung der emotionalen Kompetenz ist der Begriff der Emotion von großer Bedeutung. So erläutern Holodynski et al. (2013, S. 196) „Emotionen“ als eine „zeitlich begrenzte Konfiguration von Körperreaktionen, (...) Ausdrucksformen und subjektivem Gefühlszustand“. Datler und Wininger (2018, S. 315) beschreiben den Begriff „Emotion“ mit Hilfe der Wörter „Affekt“ und „Gefühl“, viel mehr weisen sie darauf hin, dass eine genaue Definition der jewei-

ligen Begriffe ohne Verwendung der anderen Wörter nicht möglich sei. Demnach hat ein Affekt die Eigenschaft plötzlich aufzutreten und ist für den Körper intensiv zu spüren. Ein Gefühl ist jedoch eine Emotion, die sich bewusst bemerkbar macht. Der Definition von Datler und Wininger zufolge könnte der Affekt in Holodynskis et al. Definition als der Auslöser für die verschiedenen Vorgänge der Reaktionen, des Ausdrucks und der Gefühlswelt beschrieben werden. Wohingegen das Gefühl schlussendlich als wahrgenommenes Resultat der Anpassung zu sehen ist, also die spürbare emotionale Reaktion auf einen bestimmten Auslöser. Dimitrova und Lüdmann (2014, S. 9) erklären in Anlehnung an Siegler et al. (2005), dass Gefühle, die subjektiv wahrgenommen werden ein „zentraler Bestandteil von Emotionen“ sind. Emotionen an sich bestehen demnach aus vier Elementen: die Absicht etwas zu erreichen, spürbare körperliche Veränderungen, psychische Prozesse, die verantwortlich für das Erleben von Gefühlen sind und die Erfahrung, die bei der Empfindung des jeweiligen Gefühls bisher gemacht wurde. Emotionen in ihrer vollen Funktion, die situationsbedingte Erfahrungen und Bedeutungen ausdrücken, entwickeln sich laut Niklas (2014, S. 79) in sozialen Prozessen mit Bezugspersonen. Emotionen können von Person zu Person und von Situation zu Situation in unterschiedlicher Art und Weise wahrgenommen werden und in weiterer Folge eine unterschiedliche Reaktion hervorrufen. Emotionen rufen Impulse hervor, die zu einem Handeln auffordern. Dieses Handeln geschieht als eine Interaktion mit der Umwelt und deren Bedingungen (Janke, 2002). Im weiteren Lebensverlauf verlagern sich die interaktionellen Prozesse mit der Umwelt auf die innerpsychische Ebene, wodurch das Kind erlernt die Emotionen selbst zu regulieren. In dieser Auseinandersetzung wird wiederum deutlich wie sehr sich die emotionalen Kompetenzen und die sozialen Kompetenzen beeinflussen.

Die emotionale Kompetenz ist in weiterer Folge als die Fähigkeit mit den verschiedenen Gefühlen und Bedürfnissen in den diversesten Ausprägungen umgehen zu können formuliert. Jedoch ist hier nicht nur auf die individuelle Gefühlswelt Rücksicht zu nehmen, sondern ebenso auf die der Mitmenschen. Denham hat bereits im Jahre 1998 die Begriffe „des Emotionsausdrucks, des Emotionsverständnisses und der Emotionsregulation“ formuliert. In Anlehnung daran haben Petermann und Wiedebusch (2016, S. 14) bestimmte Bereiche, die das Erlernen von emotionalen Kompetenzen beeinflussen, aufgestellt. Zum einen lernen Kinder sowohl die eigene emotionale Mimik als auch die der Mitmenschen zu erkennen, zum anderen werden Gefühle in der sprachlichen Auseinandersetzung erkannt. Um angemessen auf die emotionalen Äußerungen der Interaktionspartner:innen reagieren zu können, sollten die wahrgenommenen Emotionen jedoch auch verstanden werden. Ist sich ein Kind über die Gefühlswelt in den verschiedenen Ausprägungen bewusst, kann es auch die eigenen Gefühle angemessen regulieren. Ein angemessenes Verständnis für Emotionen und deren Vorgänge wie

der der Emotionsregulation hat ein angemessenes soziales Verhalten zur Folge, das den gesellschaftlichen Normen der aktuellen Interaktion entspricht (Blumenthal et al., S. 2020, 15). De Boer (2014, S. 34) merkt in Anlehnung an Saarni (2002) an, dass die emotionale Kompetenz und deren Ausprägung erst in sozialen Prozessen, die von den teilnehmenden Personen und der Umwelt beeinflusst werden, sichtbar wird.

2.2.1 Modell emotionaler Kompetenzen

Saarni hat bereits im Jahr 2002 „acht Schlüsselfähigkeiten der emotionalen Kompetenz“, die im Laufe des emotionalen Lernprozesses von Kindern erlernt werden, mit Hilfe empirischer Befunde formuliert. Die Beobachtungen und die ermittelten Ergebnisse fundieren jedoch nicht auf theoretischen Grundlagen, wodurch oftmals Kritik an den Qualifikationen geübt wird. Petermann et al. (2024, S. 32) merken an, dass nach Saarni die Fähigkeiten nur in „sozialen Beziehungen“ erlernt werden können. Die erste Schlüsselfähigkeit beschäftigt sich mit der Wahrnehmung und dem Einordnen von eigenen Gefühlen und Bedürfnissen (Methner et al., 2017, S. 21). Pfeffer (2019, S. 10) beschreibt, dass auf dieser Ebene die eigenen Körpersignale gespürt, die unterschiedlichen Gefühle als unterschiedlich wahrgenommen werden und Bedürfnisse bereits erkannt werden. Die zweite Fähigkeit beschreibt das Erkennen von sowohl mimischer als auch gestischer Gefühlsausdrücke anderer Personen, um die Gefühle in weiterer Folge einordnen und behutsam mit den Mitmenschen umgehen zu können. Im dritten Schritt erfolgt der nonverbale und verbale Ausdruck von Gefühlen, wobei das Beachten von „Ausdrucksregeln“ (Pfeffer, 2019, S. 10) befolgt werden soll. Die vierte Fähigkeit ist die Empathie, bei der Personen die Gefühle der Mitmenschen versuchen zu verstehen. Die fünfte Schlüsselfähigkeit verbindet die innere Gefühlswelt mit dem sozialen Ausdruck. Hierbei lernen Kinder zu unterscheiden, dass das Erleben eines bestimmten Gefühls wie Wut nicht denselben Ausdruck in der gesellschaftlichen Situation zur Folge haben muss, sondern diese Ausdrucksform angepasst werden kann. Die Auseinandersetzung mit der Vielseitigkeit der Emotionswelt erfolgt im besten Fall auf der sechsten Ebene, bei der der Umgang mit negativen Gefühlen und stressigen Situationen, sowie die eigene Emotionsregulation eine bedeutende Rolle spielen. Emotionale Vorgänge prägen soziale Interaktionen und Beziehungen. Sich dessen Bedeutung und der unterschiedlichen Möglichkeiten die eigenen Gefühle je nach Interaktionspartner:in mitteilen zu können bewusst zu sein, stellt die siebte Fähigkeit dar. Das letzte Schlüsselkönnen ist die emotionale Selbstwirksamkeit, bei der die Lernenden eine gewisse Kontrolle über ihre Gefühlswelt haben und die Gefühle angemessen einsetzen können, um positive Beziehungen zu anderen Menschen aber auch zur eigenen Person aufbauen und erhalten zu können.

2.3 Sozial-emotionale Kompetenzen – eine Übersicht

Obwohl soziale genauso wie emotionale Kompetenzen zwar als eigene Kompetenzbereiche zu verstehen sind, beeinflussen sie einander in jeder sozialen Interaktion. Petermann und Wiedebusch (2016) führen mehrere Studien an, die den Einfluss von emotionalen Kompetenzen auf soziale Verhaltensweisen haben. Eisenberg et al. haben bereits 2004 untersucht, dass von den Interaktionspartner:innen positiv wahrgenommenes Verhalten in emotional herausfordernden Situationen auf der Grundlage der Empathie basiert. Ein weiteres Beispiel geben Dimitrova und Lüdmann (2014) am Beispiel der „Emotionsregulation“ in Zusammenhang mit zwischenmenschlichen Prozessen. Eine angemessene Regulation der Emotionen ist eine grundlegende Voraussetzung dafür eine positive Beziehung zu Menschen zu pflegen, aber auch die eigenen Ziele zu erreichen.

Die eingehenden Definitionen und Erläuterungen von sozialer und emotionaler Kompetenz fasst Niklas (2014) in Anlehnung an Wiedebusch und Petermann (2011) als gemeinsamen Begriff der sozial-emotionalen Kompetenzen wie folgt zusammen:

„Unter sozial-emotionale Kompetenzen versteht man die Fähigkeit, die eigenen Gefühle und die Gefühle anderer zu erkennen und zu benennen, eigene Gefühle adäquat zu regulieren und auszudrücken, Gefühle durch eigenes Emotionswissen zu verstehen und zu bewerten sowie Empathie und prosoziale Verhaltensweisen (...) zeigen zu können. Hinzu kommen noch Aspekte wie Problemlösefähigkeit und die passende Auswahl an Handlungsalternativen in sozialen Situationen.“

Aufbauend auf der grundlegenden Definition gilt es verschiedene Fähigkeiten, die in das Spektrum der sozial-emotionalen Kompetenzen fallen, für die spätere Datenerhebung in den Fokus zu stellen, um sie dementsprechend untersuchen zu können.

Vier Kompetenzen wurden von Mayer und Salovey (zit. nach Muller, 2023, S. 560) im „four-branch hierarchical ability model“ formuliert. Im ersten Schritt müssen die Emotionen wahrgenommen werden, um sie anschließend verstehen zu können. Der Erfolg der Wahrnehmung und des Verstehens bedingt in weiterer Folge einen passenden Gebrauch der Emotionen. Den Abschluss stellt die bereits vorhin erwähnte Emotionsregulation dar, die zugleich auch eine der am schwersten zu erreichenden sozial-emotionalen Kompetenzen ist (Allen et al., 2014, S. 167). Goleman und Senge (2014) beschreiben drei Ebenen, auf denen die sozial-emotionalen Kompetenzen zum Einsatz kommen: „die Ebene des Selbst, des Fremden und der Welt“.

2.4 Resümee

Um sozial-emotionale Kompetenzen erklären zu können, bedarf es vielen unterschiedlichen Begriffen. Soziale sowie emotionale Fähigkeiten beeinflussen einander und besondere Bedürfnisse in einem der beiden Bereiche haben Auswirkungen auf die Ausprägung des jeweils anderen Bereichs. Die soziale Kompetenz gilt als Grundlage von angemessenem Verhalten in sozialen Interaktionen. Zwischenmenschliche Vorgänge sind jedoch beinahe immer von Emotionen geleitet und geprägt. Demnach beeinflussen die eigenen Gefühle und die Wahrnehmung über die Gefühlswelt der Interaktionspartner:innen jeden noch so kurzen interaktiven Prozess. Unter der emotionalen Kompetenz wird der Umgang mit den unterschiedlichen Gefühlen in jeglicher Form verstanden. Als ein sozial-emotional kompetenter Mensch gilt eine Person, die in der Lage ist sowohl die eigenen als auch die Gefühle der Mitmenschen zu erkennen und zu benennen. In weiterer Folge ist die Person im Stande ihre Emotionen je nach Bedarf auszudrücken oder zu unterdrücken. Ihr Wissen zeigt sich weiters in einer prosozialen Haltung und den angemessenen Verhaltensweisen.

3 Sozial-emotionales Lernen

Ein Mangel an sozial-emotionalen Kompetenzen kann schwerwiegende Auswirkungen auf das Leben einer Person haben. Vor allem im Umfeld Schule können negative Folgen sich in Form einer unzureichenden Emotionsregulation oder eines schlechten Ausdrucks der Emotionen äußern, die sich wiederum auf die Eingliederung in die Klassengemeinschaft und auf eine die Lehrer:in-Schüler:in-Beziehung auswirken. Schule wird in diesem Kontext für die betroffenen Personen mit negativen Erlebnissen verbunden, woraus eine Schulangst, schulische Misserfolge sowie auffällige Verhaltensweisen resultieren können. Als Ausweg aus dieser Spirale werden Kinder und Jugendliche des Öfteren straftätig oder missbrauchen (für ihr Alter) illegale Substanzen (Pfeffer, 2019, S. 16). Sozial-emotionales Lernen kann als vorbeugende Maßnahme dienen, um die Schüler:innen im sozial-emotionalen Kompetenzbereich zu festigen und zu stärken, wodurch sie besser mit ihren Emotionen umgehen, sie besser einschätzen, kommunizieren und ihr Verhalten regulieren können (Reicher & Matischek-Jauk, 2018, S. 240). In dem folgenden Kapitel wird zuerst Lernen allgemein erläutert, bevor auf das sozial-emotionale Lernen eingegangen wird.

3.1 Was ist Lernen?

Lefrançois (2015, S. 6) definiert den Lernprozess als einen internalen und unsichtbaren Prozess, der sowohl das Verhalten, die Fähigkeiten als auch das Wissen beeinflusst und verändert. Lernen kann als ein Ergebnis von gemachten Erfahrungswerten verstanden werden, das in weiterer Folge Veränderungen in vielen Bereichen des Lebens bedingt. Weiters merkt Lefrançois (2015, S. 7) an, dass nicht nur sichtbare Leistungen die Folge eines Lernprozesses sind, sondern auch die Bereitschaft etwas zu lernen ein Ergebnis dessen ist. Stenger (2016, S. 16) greift ebenfalls auf eine gewisse Änderung der lernenden Person zurück, bedient sich jedoch des Begriffes der „Anpassungsfähigkeit“ an gewisse Bedingungen, wie denen der Umwelt, der beruflichen oder sozialen Situation. Ein Mensch passt sich immer den Rahmenbedingungen an, weshalb das gesamte Leben über sowohl positive als auch negative Erfahrungen gemacht werden, die einen Einfluss auf die weitere Lebensspanne haben (Hascher & Brandenberger, 2018, S. 292).

Der Lernprozess und das Ergebnis dessen wird von vielen verschiedenen Faktoren beeinflusst. Laut Stenger (2016, S. 16ff) werden rund 95 Prozent der Lerninhalte und Informationen gespeichert, jedoch bedingt ein grundlegendes Interesse an den Inhalten, ob sie als wichtig erachtet werden und somit zu merken sind oder ob sie als uninteressant gelten und auf eine gewisse Art aussortiert werden. Neben dem Interesse spielt die Motivation etwas zu lernen

einen entscheidenden Faktor einerseits den Prozess selbst zu beginnen und fortzuführen, andererseits für die Qualität des Ergebnisses, das abhängig ist vom Prozess und dessen Verlauf (Lefrançois, 2015, S. 5-6). Grünke hat nach Brandstetter (2024) Strategien zur Motivation und Selbstregulation, sowie kognitive Strategien neue Lerninhalte sinnvoll in das bereits gelernte einzuordnen als Konzepte erfolgreichen Lernens bezeichnet. Der interne Lernprozess an sich kann begleitet werden von äußeren Einflüssen. Bevor der Vorgang des Lernens initiiert werden kann, müssen Information oder Lerninhalte über einen der Sinne aufgenommen werden (Lefrançois, 2015, S. 161-162). Die gelernten Inhalte werden in dem sogenannten „Faktenge-dächtnis“ gespeichert. Dieses Gedächtnis speichert lediglich Fakten, Zahlen und Daten ohne jegliche Gefühlsempfindung oder spezifischen Erlebniserinnerungen. Gefühlsverbundene Erinnerungen werden im „episodischen Gedächtnis“ abgelegt. Das Speichern in diesem Bereich des Gedächtnisses wird meist von einem Erlebnis oder einer Erinnerung begleitet, weshalb Geschichten zu den jeweiligen emotionalen Geschehen entstehen können. Der simultane Zugriff auf Geschichten, die die Person selbst erlebt hat, und dem damit verbundenen Gelernten erleichtern den Lernprozess erheblich (Stenger, 2016, S. 15-37). Emotionen spielen im Lernvorgang in Form des Glückshormons Dopamin beispielsweise ebenfalls eine wichtige Rolle (Hirschenhauser, 2018, S. 200).

Ausgehend vom Einfluss der Emotionen auf den Lernprozess hat Pekrun (2018) die „Kontroll-Wert-Theorie“ formuliert. Anhand dieser Theorie soll dargestellt werden, inwiefern Emotionen den Lernprozess und die Leistung beeinflussen und welche Wirkung Leistungsergebnisse auf weitere Emotionen haben. Im „kognitiv-motivationalen Modell“ wird die „Wirkung von Emotionen auf kognitive Leistungen“ erläutert, indem sowohl kognitive Prozesse als auch die Motivation durch Emotionen berücksichtigt werden. Pekrun (2018, S. 217) unterscheidet vier zentrale Bereiche: „Aufmerksamkeit, Lernmotivation, Gedächtnisprozesse, Strategien und Regulation“. Das Arbeitsgedächtnis steht in Verbindung mit der Aufmerksamkeit. Da es von sowohl positiven als auch negativen emotionalen Prozessen beeinflusst wird beeinträchtigt es in weiterer Folge die Fähigkeit sich aufmerksam einem Problem zuzuwenden. Emotionen begünstigen also nicht nur den Lernprozess, sondern können ihn auch hemmen (Hascher & Brandenberger, 2018, S. 296). Ist die empfundene Emotion jedoch in Einklang mit der eigentlichen Aufgabe und bewirkt keine Ablenkung, kann ein „Flow“ eintreten, der eine reibungslose Bearbeitung der Aufgabenstellung zur Folge hat (Schäfer, 2017, S. 8). Emotionen negativer als auch positiver Art beeinflussen die vier Bereiche der „Kontroll-Wert-Theorie“ und erschweren bzw. erleichtern den Lernprozess somit, wodurch sie wiederum einen Einfluss auf das Lernergebnis haben (Hascher & Brandenberger, 2018).

3.2 Sozial-emotionales Lernen

Sozial-emotionales Lernen hat das Ziel grundlegende soziale und emotionale Kompetenzen zu fördern und zu festigen. Durch den Erwerb dieser Kompetenzbereiche können angemessenes Verhalten und weitere persönliche Charakterzüge, die sowohl den schulischen als auch den beruflichen Erfolg beeinflussen, folgen. Die erfolgreiche Eingliederung in eine Gemeinschaft und eine ausgeglichene Beziehungsführung sind ebenfalls auf ausgeprägte sozial-emotionale Kompetenzen zurückzuführen (Perez, 2021, S. 10). Elias et al. (2017, S. 10) beschreiben, dass sozial-emotionale Fähigkeiten den Kindern erlauben „to calm themselves when angry, make friends, resolve conflicts respectfully, and make ethical and safe choices“. Die OECD (Organisation for Economic Cooperation and Development, Spiegel, 2021) beschreibt sozial-emotionale Kompetenzen als zentralen Faktor für ein erfolgreiches Berufsleben und ein zufriedenes persönliches Leben. Steinacher (2023, S. 18) erwähnt nach Pfeffer (2017, S. 15), dass sozial-emotionale Kompetenzen, wie sie bereits eingehend beschrieben wurden, für die zwischenmenschlichen Vorgänge und deren Qualität essentiell und unverzichtbar sind. Weiters stellt sozial-emotionales Lernen die Grundlage für das Erlernen von notwendigen Schlüsselkompetenzen dar, die für einen Eintritt in die heutige Berufswelt und der Bewältigung der damit verbundenen Herausforderungen essentiell sind (Steinacher, 2023, S. 22). Die Förderung des sozial-emotionalen Kompetenzbereichs in der (Sonder-)Pädagogik ist darauf ausgelegt die Entstehung des besonderen Bedürfnisses zu untersuchen und angemessene Fördermethoden zu entwickeln (Kultusministerkonferenz, 2000). Die technologischen Fortschritte, die anhand von künstlicher Intelligenz, Maschinenarbeit und computerbasierten Systeme alltäglich geworden sind, bedingen einen Rückgang von sozialen Interaktionen. Auf Grundlage der zunehmend herausfordernden wirtschaftlichen Bedingungen sind menschliche Kompetenzen gefragter denn je, wodurch eine Vermittlung der notwendigen Fähigkeiten nicht nur im außerschulischen Alltag der Familie erfolgen, sondern in Bildungsinstitutionen fokussiert werden sollte (Valtl, 2021, S. 34).

Die Forderung nach einem sozialen Lernfokus trat in den 1960er-Jahren auf, als die Gesellschaft sich in Situationen wiedergefunden hat, die den traditionellen Normen und Werten nicht entsprachen. Um diesen damals neu aufkommenden Herausforderungen gerecht zu werden forderten Bildungsreformer:innen die Einbindung der heranwachsenden Generationen in Entscheidungsprozesse. Auf Grundlage dessen erfolgte eine Verbindung zwischen dem Ansatz des sozialen Lernens und der gesellschaftlichen Teilhabe. Diese Partizipation konnte jedoch nur dadurch gelingen, dass die bildungsverantwortlichen Institutionen den Schüler:innen die Grundlagen eines gemeinsamen Miteinanders und eines kollegialen Problemlösens

vermittelten (Valtl, 2021, S. 34f). Neben der sozialen Dimension traten bald auch innerpsychische Aspekte in den Vordergrund. Die neuen gesellschaftlichen und wirtschaftlichen Herausforderungen verlangten zunehmend emotionale Anpassungsfähigkeiten (Valtl, 2021, S. 35). Wird die Förderung von sozial-emotionalen Fertigkeiten in der schulischen Entwicklung vernachlässigt, kann eine gelingende Integration in eine Gemeinschaft nicht vollends gewährleistet werden, wodurch die Person selbst wiederum durch den Ausschluss negative Konsequenzen erfährt (Pfeffer, 2019, S. 16). Wie wichtig sozial-emotionales Lernen für die Zukunft ist, belegen auch Domitrovich et al. (2017, S. 408). Demnach beeinflusst ein bewusstes Fördern dieses Kompetenzbereiches sowohl die sozialen als auch die akademischen Leistungen und Verhaltensweisen, die Grundlage sind für eine gesunde und erfolgreiche Entwicklung positiv. Zusätzlich können schwierige Entscheidungen im Erwachsenenalter dadurch schneller und sinnvoller getroffen werden. Vor allem jedoch kann sozial-emotionales Lernen bereits angelegene negative Verhaltensweisen nachhaltig ändern.

3.3 Sozial-emotionales Lernen nach CASEL

CASEL („Collaborative for Academic, Social, and Emotional Learning“) verfolgt den Ansatz in allen für das Kind bedeutenden Lernumgebungen wie Schule, Familie aber auch in größeren sozialen Gebilden wie der Gemeinde oder Vereinen, Praktiken vorzuleben und zu trainieren, die einen positiven Einfluss auf das sozial-emotionale Lernen haben. Die Schüler:innen sollen so dazu befähigt werden eigene Meinungen zu bilden und zu äußern, sich in einer Gemeinschaft zu engagieren und so tiefgehende und erfolgreiche Beziehungen und Freundschaften aufzubauen, um einen Beitrag für die Gesellschaft zu leisten. Sozial-emotionales Lernen nach CASEL soll dabei helfen Ungleichheiten und deren Auswirkungen kritisch zu hinterfragen und bereits präventiv aufzubrechen (CASEL, 2025).

Die WHO (World Health Organisation) hat eine Definition für einen lebenskompetenten Menschen formuliert (zit. nach Bühler, 2016, S. 176):

„... sich selbst kennt und mag, empathisch ist, kritisch und kreativ denkt, kommunizieren und Beziehungen führen kann, durchdachte Entscheidungen trifft, erfolgreich Probleme löst und Gefühle und Stress bewältigen kann.“

Aufbauend auf der Formulierung der OECD wurden die sozial-emotionalen Kompetenzbereiche nach CASEL konzipiert. Jeder dieser Bereiche hat Einfluss auf einen anderen, wodurch sowohl positive als auch negative Folgen entstehen können, wenn Fortschritte in einem Kompetenzbereich erzielt werden bzw. dieser vernachlässigt wird (CASEL, 2024).

Die Möglichkeiten Emotionen als Teil des Menschen anzusehen und als Stärke wahrzunehmen, griff CASEL auf und entwickelte das sogenannte *PATHS-Curriculum* (Promoting Alternative THinking Strategies), welches ins Deutsche übersetzt als *PFAD* (Programm zur Förderung alternativer Denkstrategien) bezeichnet wird (Kusché & Greenberg, 2012, S. 32).

3.3.1 Das CASEL-Framework

Die sozial-emotionalen Kompetenzen nach CASEL schaffen einen Überblick über die vielen Schritte des sozial-emotionalen Lernens. Die Kompetenzbereiche werden im weiteren Verlauf der Arbeit zur Forschung herangezogen und bilden die Grundlage zur Untersuchung der Wirksamkeit der Fördermaßnahmen. Der Begriff „Fördermaßnahmen“ wird in dieser Arbeit als Sammelbegriff von Methoden und Konzepten verwendet. Eine Maßnahme ist ein Schritt, der zur Förderung der sozial-emotionalen Entwicklung getätigt wird. Die Art der konkret angesprochenen Fördermaßnahme (Methode oder Konzept) ist immer dem Kontext zu entnehmen.

3.3.1.1 Selbstwahrnehmung („Self-Awareness“)

Diese Vielzahl an Kompetenzen ist auf der „Ebene des Selbst“ zu finden (Muller, 2023, S. 561). Sie fokussiert die Wahrnehmung und das Verständnis von eigenen Emotionen, Gedanken und Werten und das Bewusstsein dafür, dass die inneren Prozesse einen Einfluss auf das Verhalten haben. Beispiele für diesen Kompetenzbereich kann die Fähigkeit sein die eigene sowie verschiedene soziale Identitäten zu integrieren, Vorurteile zu untersuchen und aufzubrechen, eine Denkweise des persönlichen Wachstums zu verinnerlichen, bestimmte Interessen zu entwickeln oder gewisse Ziele zu verfolgen (CASEL, 2024).

3.3.1.2 Selbstregulierung („Self-Management“)

Bei diesem Kompetenzbereich setzt sich die Person wieder mit sich selbst auseinander (Muller, 2023, S. 561). Reicher und Matischek-Jauk (2018, S. 251) erwähnen in diesem Zuge die Kontrolle über die eigenen Gefühle und in weiterer Folge über die gezeigten Verhaltensweisen. Ebenso finden sich in diesem Kompetenzbereich auch das Kennen und Anwenden von Strategien zur Stressbewältigung, die Fähigkeit sich zu organisieren oder in einem kollektiv zu handeln und gemeinsame Ziele zu verfolgen (CASEL, 2024).

3.3.1.3 Fremdwahrnehmung („Social-Awareness“)

Zwischenmenschliche Prozesse prägen diesen Kompetenzbereich, weshalb er auf der „Fremd-Ebene“ zu verorten ist (Muller, 2023, S. 561). CASEL (2024) zählt Fähigkeiten des Mitgefühls

und der Perspektivenübernahme für andere Personen sämtlicher Kulturen und ethnischer Hintergründe auf, genauso wie das Kennen von diversen sozialen, aber auch ungerechter Normen und der familiären, schulischen und gesellschaftlichen Ressourcen. Eine Person mit gut ausgeprägten Kompetenzen in der Fremdwahrnehmung entwickelt ein sogenannten „Soziales Bewusstsein“ (Reicher & Matischek-Jauk, 2018, S. 252).

3.3.1.4 Beziehungsfähigkeiten („Relationship-Skills“)

Da die Beziehungsfähigkeit entscheidend für soziale Interaktionen mit anderen Personen ist, ist dieser Kompetenzbereich ebenfalls wie die Fremdwahrnehmung auf der Fremd-Ebene zu finden (Muller, 2023, S. 561). Die Fähigkeit in Beziehung mit anderen Menschen zu treten ist ein Zusammenspiel aus vielen einzelnen Skills, die es vorher zu erlernen gilt. Zuhören, auftretende Konflikte lösen, positive Beziehungen aufbauen und negative Beziehungen verbessern werden von Reicher und Matischek-Jauk (2018, S. 252) angeführt. CASEL (2024) formuliert weitere Unterfähigkeiten wie in der Lage sein dem negativen sozialen Druck Widerstand zu leisten, Führungsqualitäten in einer Gruppe zu zeigen, aber auch gleichzeitig in der Lage zu angemessen um Hilfe und Unterstützung zu fragen und vor allem für die Rechte der Mitmenschen einzutreten

3.3.1.5 Verantwortungsvolle Problemlösekompetenz („Responsible Decision-Making“)

Als einzigen der fünf Kompetenzbereiche nach CASEL verortet Muller (2023, S. 561) die „verantwortungsvolle Problemlösekompetenz“ auf der Ebene der Welt, in der die Person in Interaktion mit der Umwelt und den Rahmenbedingungen dieser tritt. CASEL (2024) fokussiert hierbei die konstruktive und fürsorgliche Entscheidungsfindung für das eigene Verhalten und das Verhalten in sozialen Prozessen in diversen Situationen. Dazu zählen sowohl die Bereitschaft

eigene als auch gesellschaftliche Probleme zu finden, die eigene Rolle in Bezug auf das Wohlergehen in bestimmten sozialen Kontexten zu erkennen als auch die Konsequenzen für das eigene Handeln zu bedenken.

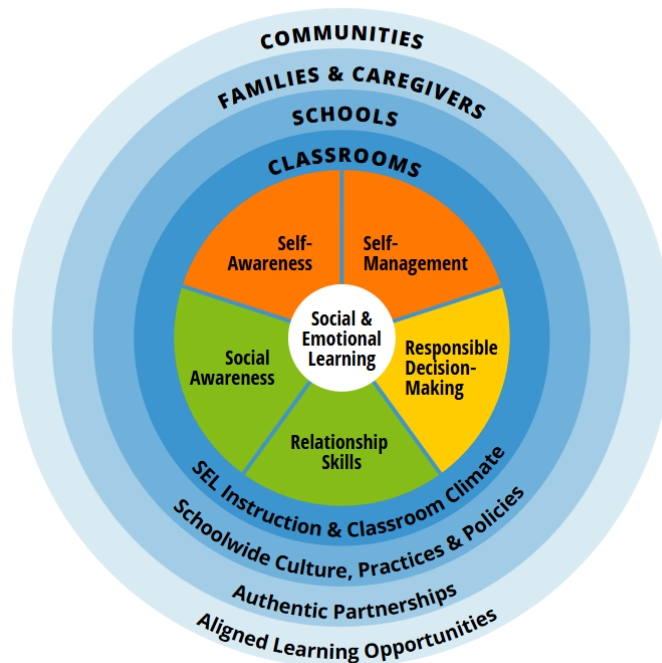


Abbildung 1: CASEL-Framework (CASEL, 2024)

3.4 Resümee

Die Veränderungen der aktuellen Welt und die damit zunehmenden Herausforderungen in sowohl menschlicher als auch leistungstechnischer Hinsicht, bedingen, dass die sozial-emotionale Entwicklung nicht mehr zur Gänze von der Familie getragen werden können. Vielmehr gilt es die sozialen Gegebenheiten einer Gemeinschaft wie einer Schulklasse bereits mit jungem Alter zu erlernen und sich je nach Anforderungen anzupassen. Vielmehr federn Bildungsinstitutionen auch eine scheinbar immer öfter werdende Vernachlässigung sozial-emotionaler Bedürfnisse im familiären Setting durch die Vermittlung von grundlegenden Fähigkeiten ab. Sozial-emotionale Kompetenzen bilden eine wichtige Grundlage für das Erlernen von neuen Lerninhalten und können durch das Verbinden mit eigenen Gefühlen oder Erlebnissen auch besser abgespeichert werden. Beinahe jeder Lernprozess ist von sozialen Geschehnissen geprägt. Fühlen sich Schüler:innen in ihrem Lernumfeld nicht wohl, hat dies auch Auswirkungen auf ihre schulischen Leistungen, wodurch in weiterer Folge auch soziale und emotionale Schwierigkeiten entstehen können und das gesamte weitere Leben beeinflussen können. Auf-

treten Probleme nachhaltig lösen zu können ist eine Folge einer intensiven Förderung sozial-emotionaler Kompetenzen. CASEL hat demnach fünf Kompetenzbereiche entwickelt, die die vielen Dimensionen zusammenfassen (Selbstwahrnehmung, Selbstregulierung, Fremdwahrnehmung, Beziehungsfähigkeiten und Problemlösekompetenz). Das Modell ist vor allem aufgrund seiner internationalen Anerkennung im Bereich des sozial-emotionalen Lernens weit verbreitet. Zudem ist es für die Untersuchung der Wirksamkeit von Fördermaßnahmen ideal geeignet, da es sowohl die individuellen Ebenen als auch die zwischenmenschlichen Ebenen aufgrund der erwähnten Gliederung fokussiert.

4 Modelle und Theorien zur sozial-emotionalen Entwicklung

Da eine schlechte Entwicklung der sozial-emotionalen Kompetenzen in der Institution Schule oftmals als ein auffälliges nicht der normentsprechendes Verhalten erkennbar wird, ist es essentiell für die Forschung dieser Arbeit Verhaltensauffälligkeiten (oder Verhaltensstörungen), besonders im Umfeld Schule, zu definieren und ihre Entstehung und den Zusammenhang mit der sozial-emotionalen Entwicklung genauer zu erläutern. Die Förderung grundlegenden der sozial-emotionalen Kompetenzen könnte im weiteren Lebensverlauf viele herausfordernde Ereignisse entschleunigen und sichtbarem auffälligem Verhalten vorbeugen.

4.1 Verhaltensauffälligkeiten allgemein

Eine Verhaltensauffälligkeit oder eine Verhaltensstörung ist nach Mischke und Stein (2018) ein Verhalten, das den kulturellen und zeitlichen Erwartungshaltungen nicht entspricht und in weiterer Folge die Entwicklung, Lernprozesse und die Fähigkeit in soziale Interaktion mit der Umwelt zu treten, beeinträchtigt. Dieser Zustand kann ohne Hilfestellungen einer angemessenen Förderung nicht verändert werden. Bereits in dieser Definition werden wesentliche Punkte einer Verhaltensauffälligkeit und deren Folgen für die betroffenen Personen ersichtlich. Zum einen nehmen sie entweder nur bedingt oder gar nicht an einer sozialen Interaktion aufgrund einer emotionalen Unsicherheit teil, zum anderen verweist sie auf die wichtige Rolle, die eine Förderung durch eine therapeutische Maßnahme oder durch Pädagog:innen in der Schule in diesem Prozess spielt. Ohne die Hilfe von außen manifestiert sich die Verhaltensauffälligkeit und hat weitreichende Folgen (Methner & Popp, 2017, S. 20).

Petermann (2002, S. 30f.) definiert eine Störung nicht nur als ein Auftreten kurzzeitiger Symptome, sondern als ein Zusammenspiel mehrerer Faktoren. Demnach sind die Häufigkeit des Auftretens der Störung und die Stärke dieser zu berücksichtigen. Des Weiteren werden Beeinträchtigungen, die durch die Symptome auftreten und nicht mehr ausgeglichen werden können genauso wie die Dauer und der Verlauf in die Feststellung miteinbezogen.

4.2 Verhaltensauffälligkeiten in der Schule

Schüler:innen, die besondere Bedürfnisse im sozial-emotionalen Bereich haben und zusätzliche Unterstützung benötigen, fallen im Umfeld Schule oftmals entweder durch auffälliges, nicht den sozialen Regeln konformes Verhalten auf (=externalisierendes Verhalten), sodass der Unterricht und das schulische Miteinander beeinträchtigt werden oder die Beteiligung am sozialen Geschehen nicht gelingen kann. Die zweite Form der Auffälligkeit, bei der jedoch nicht

das soziale Geschehen an sich beeinflusst wird, sondern die Integration der betroffenen Personen in zwischenmenschlichen Vorgängen nicht gelingt, ist das internalisierende Verhalten (Myschker & Stein, 2018, S. 58). Beide Verhaltensmuster sind zurückzuführen auf mangelnde sozial-emotionale Kompetenzen. Das Bewusstsein über die eigenen Gefühle, geschweige denn das Wahrnehmen von fremden Gefühlen und der Umgang mit diesen Emotionen in einem sozialen Kontext sind vielfach beeinträchtigt oder gar nicht möglich (Blumenthal et al., 2020, S. 33). Trentacosta und Fine (2010) haben anhand einer Analyse von 53 Studien die Zusammenhänge zwischen sozial-emotionalen Kompetenzen und auffälligem Verhalten belegt. Diese Studie beschränkt sich zwar auf das Kindergartenalter, jedoch ist davon auszugehen, da die sozialen Herausforderungen mit dem Alter, vor allem im Jugendalter, zunehmen und Fehlschläge sich negativ und sichtbar auf das Verhalten auswirken. Ein Mangel an sozial-emotionalen Kompetenzen bedingt nach Denham et al. (2014), dass die betroffenen Personen vermehrt Probleme aufweisen ihre täglichen sozialen in der Schule auftretenden Herausforderungen angemessen zu meistern und dadurch vermehrt Auffälligkeiten im Verhalten entwickeln. Ebenfalls Dimitrova & Lüdmann (2014, S. 14) betonen, dass die Ausprägung von grundlegenden emotionalen Fertigkeiten bei Kindern mit auffälligen Verhaltensweisen nur mangelhaft bis gar nicht erfolgt ist. Demnach können fehlende oder unterentwickelte Fähigkeiten im sozial-emotionalen Bereich ein normabweichendes und somit auffälliges Verhalten hervorrufen. Im Grunde genommen weichen die Verhaltensweisen bei Bedarf erhöhter sozial-emotionaler Förderung von einer festgelegten Norm ab. Eine Norm dient demnach zur Feststellung eines auffälligen oder eines unauffälligen, normgerechten Verhaltens (Fröhlich-Gildhoff, 2018, S. 15). Verhaltensauffälligkeiten können jedoch mit einer angemessenen Förderung der Kompetenzen minimiert werden (Schell et al., 2015).

4.2.1 Schulische Normen und ihre pädagogische Relevanz

Normen treten in den verschiedenen sozialen Gefügen, wie der Familie oder dem schulischen Umfeld, auf. Die Gruppen und die damit verbundenen Dynamiken bestimmen die jeweiligen Normen. Innerhalb eines Klassenraumes treten die normativen Gegebenheiten oft in Form von Regeln auf, an die sich die Schüler:innen halten sollen, um ein gelingendes gemeinsames Miteinander für alle beteiligten Personen zu ermöglichen (Fröhlich-Gildhoff, 2018, S. 15). Normen regeln die zwischenmenschlichen Prozesse innerhalb einer Gesellschaft, da sich die Interaktionsteilnehmer:innen aufeinander einstellen und gewisse Verhaltensmuster erwarten können. Das Einhalten sowie das Befolgen dieser festgelegten Richtlinien bilden die Grundlage, um in die jeweilige Gemeinschaft aufgenommen zu werden und persönlichen Wachstum zu erlangen (Jogschies, 2017, S. 38).

Normen können im schulischen Setting jedoch auf zwei unterschiedliche Arten differenziert werden. Jogschies (2017, S. 38) beschreibt nach Dahrendorf (1974) die Differenzierung in sogenannte *Kann-*, *Soll-* und *Mussnormen*. Der Handlungsspielraum der Personen variiert innerhalb dieser Normen. So sind Mussnormen gewisse Pflichten und Regeln, an die sich die Beteiligten zu halten haben, wenn sie in ihrer Position bleiben wollen. Soll-Normen bieten eine gewisse Freiheit, da sie von Person zu Person unterschiedlich wahrgenommen und interpretiert werden. Kann-Normen beeinflussen aufgrund einer großen Freiwilligkeit sich an diese Normen zu halten, die Position innerhalb einer Gesellschaft positiv. Lehrpersonen beziehen sich bei der Beurteilung eines Verhaltens und der Einschätzung, ob dies als auffällig oder als im Rahmen liegend gilt, auf gewisse Lernnormen.

Diese Normen lassen sich in drei Kategorien unterteilen. Bei der curricularen Norm werden sowohl der Lehrplan als auch die damit verbundenen Kompetenzen und Anforderungen des jeweiligen Unterrichtsgegenstandes herangezogen und berücksichtigt inwiefern die Bezugsperson mit diesen zurechtkommt. Die Kriterien des Lehrplans werden ebenfalls bei der sozialen Bezugsnorm eingebunden. Die curricularen Leistungen der Schüler:innen werden hierbei jedoch innerhalb einer festgelegten sozialen Gruppe mit den Mitglieder:innen verglichen. Die Person als Individuum und die individuellen Lernprozesse werden bei der intraindividuellen Bezugsnorm in den Fokus gerückt. Zu unterschiedlichen Zeitpunkten im Lernvorgang werden die Kompetenzen der Bezugsperson und der innerhalb dieses zeitlichen Abstandes mögliche entstandene Unterschied gemessen und verglichen. Anhand dieses Vergleichs kann entweder ein Lernzuwachs, aber auch ein Abbau des bereits Gelernten ermittelt werden (Klauer, 2006, 16ff). Normen, besonders im Bereich des Verhaltens besitzen jedoch immer eine gewisse Bandbreite, die von der Toleranz der beurteilenden Personen reglementiert wird. Die Akzeptanz gegenüber Grenzen von Verhaltensnormen kann im Falle des Umfelds Schule von Lehrperson zu Lehrperson unterschiedlich ausgelegt werden, wodurch das Verhalten selbst als normgerecht oder normabweichend gesehen werden kann. Toleranz kann im pädagogischen Wirken sehr breit ausgelegt werden und bringt sowohl Vorteile als auch Nachteile mit sich. Jede Person entwickelt unterschiedliche Lernzugänge und somit auch -prozesse. Das Lernen an sich erfordert bereits also eine gewisse tolerante Haltung gegenüber den individuellen Bedürfnissen der Schüler:innen. Jedoch sind die Lehrpersonen gleichzeitig an lehrplangemäße und soziale Vorgaben gebunden. Es liegt demnach durchaus auch an der Person, die das Verhalten beurteilt und der subjektiven Auslegung vorgegebener Normen im Umfeld Schule inwiefern Verhaltensweisen als auffällig einzuordnen sind (Jogschies, 2017, 42ff).

4.3 Entstehung von sozial-emotionalen Auffälligkeiten

Sozial-emotionale Auffälligkeiten und damit verbundene Verhaltensauffälligkeiten werden durch eine Vielzahl von Verkettungen von Lernprozessen bedingt, die bereits in der frühkindlichen Entwicklung stattgefunden haben und im weiteren Lerngeschehen beeinflusst werden. Das stetige Lernen am Modell von Bezugspersonen und die Reaktionen auf Verhaltensmuster von Personen aus dem Umfeld bewirkt das Aneignen von bestimmten Verhaltensweisen. Dieses Verhalten kann je nach erlernten und beobachteten Inhalten und Prozessen geformt werden. Folgend soll ein Überblick über die diversen Erklärungsansätze von sozial-emotionalen Auffälligkeiten erfolgen, die im schulischen Setting fokussiert und gefördert werden können.

4.3.1 Kognitionspsychologische Ansätze

Zwischenmenschliche Ereignisse und die darin auftretenden Verhaltensweisen werden ebenfalls durch die kognitive Verarbeitung der bereits gezeigten und vor allem im weiteren Verlauf individuell verstandenen Prozesse und Geschehen geprägt (Blumenthal et al., 2020, 17). Crick und Dodge haben im Jahre 1994 (nach Blumenthal et al., 2020, 19) das „Modell der sozial-kognitiven Informationsverarbeitung“ erarbeitet. Dieses Modell zeigt die anfänglichen Verarbeitungsprozesse von Reizen während eines sozialen Prozesses bis hin zu den schlussendlich auftretenden in der Interaktion sichtbaren Verhaltensweisen. Die Annahme, dass sozial-kognitive Vorgänge einen Einfluss auf gewisse gesellschaftliche Auseinandersetzungen und in weiterer Folge auf das gesamte Sozialverhalten eines Kindes haben, wird durch Studien, wie der von Yeates et al. (2007) unterstützt. Anhand von sechs Schritten entscheidet eine Person wie sie sich in gewissen Situationen verhält und in welche Richtung sie die soziale Interaktion mit ihren Reaktionen lenkt. Dabei spielen die Erfahrungen und Erlebnisse und die damit verbundene Erwartungshaltung, die die jeweilige Person mit sich bringt, eine durchaus prägende Rolle, da mangelnde soziale Kompetenzen bereits anfänglich eine positive Interaktion durch ein Missverstehen der gesendeten sozialen Reize, unterbinden können (Blumenthal et al., 2020, 18).

Im ersten Schritt der sozial-kognitiven Informationsverarbeitung nach Crick und Dodge (1994) werden sogenannte „soziale Hinweisreize“ innerhalb einer stattfindenden Interaktion gesendet. Diese werden von den teilnehmenden Interaktionsteilnehmer:innen wahrgenommen und entschlüsselt. Wie bei jedem Schritt greifen die Personen auf die individuellen emotionalen Voraussetzungen und Erinnerungen ehemaliger gesellschaftlicher Prozesse zurück. Die empfangenen Hinweisreize werden anschließend, wiederum im Vergleich mit bereits gemachten Erfahrungen und der emotionalen Gefühlswelt interpretiert. Die Interpretation ist die Vor-

bereitung sich mit den Intentionen der Partner:innen auseinanderzusetzen und sie dementsprechend einzuordnen. Auf der nächsten Ebene werden Handlungsmöglichkeiten gesucht und konstruiert, bevor das Ergebnis, die dadurch hervorgerufenen Emotionen und die individuelle moralische Übereinstimmung überprüft werden. Die Suche, Konstruktion und anschließende Überprüfung der Alternativen werden von den somatischen Markern, die für die emotionalen Prioritäten einer Person verantwortlich sind, beeinflusst. Im letzten Schritt wird eine angemessene Reaktion, die je nach emotionaler Ausgangslage unterschiedlich sein kann, ausgewählt. Im besten Fall folgt die Auswahl den individuellen Emotionen und den Regeln der aktuellen Interaktion.

Verfügt ein Kind über geringe soziale Kompetenzen und hat in seinem Leben bereits mehrfach negative emotionale Erfahrungen mit Bezugspersonen erlebt, werden die Hinweisreize zum Beispiel in einem wertschätzenden Gespräch im ersten Schritt nicht angemessen wahrgenommen und entschlüsselt, wodurch weitere Probleme auf den nachfolgenden Ebenen auftreten können. Das Kind kann die Wertschätzung und Fürsorge als Angriff gegen sich auffassen, wodurch es in Verteidigungsposition gehen kann. Diese kann entweder anhand von Abschottung oder aggressivem Verhalten sichtbar werden. Erreicht das Kind mit den auftretenden Verhaltensweisen nicht das anfänglich formulierte Ziel, wird eine alternative Handlung gesucht, die sich jedoch in der Art und Weise kaum von der ersten unterscheidet. Um eine gewisse Art der Zustimmung und des Lobes zu erfahren gesellen sich Kinder mit Schwächen in den sozialen Kompetenzen oftmals zueinander, da sie so ebenfalls der Anstrengung entgehen ihr Verhalten zu ändern (Blumenthal et al., 2020, S. 20).

4.3.2 Entwicklungspsychologische Ansätze

Im Zuge dieses Ansatzes wird der Begriff der Resilienz und der damit verbundenen entweder höheren oder niedrigeren Anfälligkeit gegenüber emotionalen Rückschlägen fokussiert.

Laut dem resilienz.wiki wird Resilienz folgend definiert:

„Resilienz beschreibt die Entwicklung, Nutzung und den Zugang zu den Potentialen, die Menschen dazu befähigen, Niederlagen, Unglück, Stressoren und Schicksalsschläge besser und schneller zu meistern oder den Körper zu heilen (Resilienz Definition - Was ist Resilienz?).“

Der Zugriff zu den angesprochenen Potentialen und die Fähigkeit mit Hilfe dieser aus emotional herausfordernden Situationen erfolgreich hervorzugehen führen Werner & Smith (2001, S. 3) auf Puffer in diesem Bewältigungsprozess zurück, die durch Schutzfaktoren hervorgeru-

fen werden. Dadurch werden „*risks and adverse conditions*“ (Risiken und ungünstige Bedingungen) nicht ganzheitlich ausgelöscht, sondern „*allow the individual to deal with them effectively*“ (erlauben dem Individuum auf diese angemessen zu reagieren). Siegrist (2010, S. 31) betont, dass sich das Konzept der Resilienzforschung nicht nur auf die kognitiven und intrapsychischen Prozesse eines Menschen bezieht, sondern auch die materiellen und sozialen Ausgangslagen von Bedeutung sind. Die Bedeutung der Resilienz für die sozial-emotionale Entwicklung wird bei der Auseinandersetzung mit den Risikofaktoren, die im Laufe der Entwicklung eines Kindes auftreten, deutlich. Resilienz und sozial-emotionale Kompetenzen beeinflussen einander. Durch das Erlernen von resilienten Mechanismen kann dieser Kompetenzbereich gefördert und gestärkt werden, jedoch ist das Ausbilden von Resilienz ohne eine Grundlage an sozial-emotionalen Fertigkeiten nicht möglich (Pfeffer, 2019, S. 17). Biologische (Geschlecht, Besonderheiten im Hormonhaushalt oder pränatale Ereignisse), psychische (Aufmerksamkeitsdefizit, Impulskontrollstörung oder schlechte Regulation der Gefühle) sowie sozial-ökologische Risikofaktoren (fehlende Nähe und Unterstützung von Bezugspersonen) können eine sozial-emotionale Entwicklungsstörung bedingen (Brezinka, 2003, S. 71ff). Neben den Risikofaktoren können in der Entwicklung eines Kindes auch Schutzfaktoren auftreten, die jedoch aktiv von der Umwelt des Kindes zu gestalten sind. Im Umfeld Schule können dies eine vertrauensvolle Lehrperson, ein unterstützendes und offenes Klassenklima und positive vertiefende Freundschaften sein (Blumenthal et al., 2020, S. 32). Resilienz wird durch das Auftreten und Erfahren dieser Schutzfaktoren entwickelt und gelernt (Wustmann, 2004, S. 114). Der Entwicklungsverlauf eines Kindes wird demnach von mehreren Faktoren beeinflusst, die entweder ein Risiko für die sozial-emotionale Entwicklung darstellen oder schützend für die Entwicklung und vor allem vorbereitend auf die Auseinandersetzung mit Herausforderungen wirken können. Erfährt demnach ein Kind zu wenig protektive Faktoren, lernt es in geringem Maße mit emotional herausfordernden Situationen umzugehen, woraus weitere negative emotionale Konsequenzen folgen. Darunter leiden wiederum die sozialen Interaktionen. Wie wichtig diese Schutzfaktoren sind, zeigte auch die im Jahre 1955 begonnene Studie auf der hawaiianischen Insel Kauai. Emmy Werner beobachtete den Entwicklungsverlauf von 698 Kindern. Die meisten Kinder wuchsen in herausfordernden Verhältnissen, wie Armut oder instabilen Familienverhältnissen auf. Das Ergebnis der Forscher:innen zeigte, dass sich ein Drittel der untersuchten Kinder trotz dieser schwierigen Ausgangslagen positiv entwickelten und keine sozial-emotionalen Auffälligkeiten aufwiesen. Kinder, die in keiner schützenden Umgebung aufwuchsen, zeigten dagegen vermehrt Entwicklungsprobleme, vor allem im Bereich der sozial-emotionalen Entwicklung. Die Studie zeigte vor allem auf, dass Resilienz vom Zusammenspiel von sowohl individuellen als auch familiären und sozialen Schutzfaktoren abhängig ist und durch das Erleben dieser entstehen kann (Laggner, 2024).

4.3.3 Lerntheoretische Ansätze

Der entwicklungspsychologische Erklärungsansatz von sozial-emotionalen Auffälligkeiten bezieht sich in einem gewissen Ausmaß der Funktion von Vorbildern und deren Umwelt und dem Lernen durch Imitieren oder Beobachten. Anhand von Schutzfaktoren, die meist durch Personen gewährleistet werden, lernen die Lernenden ebenfalls eine geeignete Lebensführung und wie mit emotionalen Herausforderungen umgegangen werden kann. Der lerntheoretische Ansatz funktioniert nach demselben Prinzip. Der sogenannte Behaviorismus vertritt die Meinung, dass durch Reize und Konsequenzen Verhaltensweisen erlernt werden können. Genau wie in der Entwicklungspsychologie liegen diesem Ansatz die genetischen Grundlagen, die Umweltbedingungen und die kognitiven Prozesse zugrunde (Myschker & Stein, 2018, S. 128ff.). Hillenbrand (2008, S. 72) und Myschker & Stein (2018, S. 129) haben drei Lerntheorien erwähnt, die als Grundlage sämtlicher Lernprozesse jedes Alters gesehen werden können. Dem „klassischen Konditionieren“ nach Pawlow zufolge, kann ein wahrgenommener Reiz eine vom Ausgangsreiz unabhängige bereits erlernte Reaktion hervorrufen. Der verarbeitete Reiz ist daher nicht mehr als neutral anzusehen, sondern als ein konditionierter Reiz, da er eine bestimmte Reaktion zur Folge hat (Blumenthal et al., 2020, S. 25). Mowrer (zit. nach Myschker & Stein, 2018, S. 129) betont die Bedeutung des klassischen Konditionierens für das Ausbilden eines Gewissens und dem Bewusstsein für Normen. Demnach werden Reaktionen, die sozial negativ wahrgenommen werden, nach einer gewissen Zeit Reaktionen weichen, die sozial anerkannt sind und dem sozialen Gefüge angemessen erscheinen. Durch Reaktionen von Bezugspersonen auf bestimmte Verhaltensweisen bekommen Kinder so Rückmeldung, ob ihr Verhalten als passend erachtet wurde oder nicht. Diesem Zusammenspiel von bestimmten Verhaltensweisen und den damit verbundenen Reaktionen bzw. Konsequenzen widmete sich Skinner mit dem Ansatz des „operanten Konditionierens“. Die Annahme ist, dass durch die konsequente Reaktion auf ein bestimmtes Verhalten dasselbe gesteuert und verändert werden kann. Die Verhaltensweisen werden demnach auf Grundlage des Reizes und der anschließenden Reaktion von einer außenstehenden Person beurteilt und rückgemeldet, sodass das gewünschte Verhalten bestenfalls bei der nächsten Möglichkeit bereits konditioniert wurde (Blumenthal et al., 2020, S. 25). Bei der dritten Lerntheorie übernehmen Personen bestimmte Verhaltensweisen durch Beobachtung. Die Übernahme dieser Verhaltensmuster erfolgt meist dadurch, dass die beobachteten Personen Erfolge mit ihrem gezeigten Verhalten erzielt haben. Bandura bezeichnete diese Art des Lernens als Lernen am Modell (Myschker & Stein, 2018, S. 131). Den drei angesprochenen Lerntheorien zufolge lernen Kinder durch Reize, deren Beurteilung durch eine Bezugsperson und dem Imitieren von Personen aus der Umwelt.

Nimmt ein Kind in seiner Entwicklung nun durchgehend negative Reaktionen auf seine grundsätzlichen positiven Verhaltensweisen wahr, dann hat das Konditionieren den gegenteiligen Effekt. Das Verhalten wird als negativ von der Bezugsperson wahrgenommen, deshalb wird es aus dem Verhaltensrepertoire gelöscht. Wenn eine Person aus dem Umfeld es schafft durch Gewalt ihren Willen durchzusetzen, dann wird sich das Kind genau diese Verhaltensweisen aneignen und diese Person imitieren. Myschker & Stein (2018, S. 129) erwähnen, dass sich dadurch „auch kriminelle Verhaltensbereitschaften von frühester Kindheit an ausbilden“ können.

4.3.4 Verhaltenstheoretischer Ansatz

Verhalten wird im pädagogischen Sinne als die Gesamtheit der Interaktionen gesehen, in die Personen und ihre individuellen Ausgangslagen mit der Umwelt treten. Demnach können Verhaltensstörungen weder als Mangel an sozial-emotionalen Kompetenzen alleine gesehen werden noch einer ungünstigen Entwicklung der Umweltbedingungen zugesprochen werden. Der pädagogische Ansatz zur Erklärung auffälligen Verhaltens fokussiert das Zusammenspiel dieser beiden Komponenten. Er betrachtet wie die einzelne Person mit all ihren Bedürfnissen, individuellen Voraussetzungen und Fähigkeiten mit der Umwelt und all ihrer Herausforderungen und Gegebenheiten interagiert. Wie bei allen Ansätzen spielt die Bezugsperson und ihr Erziehungstyp eine wesentliche Rolle. Die Fähigkeit sich an soziale und umweltbedingte Veränderungen anzupassen hängt von der Art der Erziehung ab. Demnach ist es förderlich ein ausgewogenes Maß verschiedener pädagogischer Maßnahmen zu finden, um nicht durch die primäre Verwendung einer Erziehungsmethode das Auftreten von zukünftigen, großen Defiziten zu generieren. Diese Defizite werden jedoch erst in Interaktionen mit verschiedenen sozialen Umgebungen ersichtlich. Lehrpersonen nehmen auffälliges Verhalten eines Kindes wahr, da dessen Verhaltensweisen nicht an die Umwelt oder an das jeweilige System, zum Beispiel einer Klasse, angepasst sind. Nach mehrmaligem Auftreten reagiert die Lehrkraft im besten Fall und sucht die Ursache der Verhaltensauffälligkeit. In seinem familiären Umfeld gilt das Verhalten des Kindes vermutlich als angemessen und wird von den Bezugspersonen toleriert. In der Institution Schule, das anderen sozialen Normen unterliegt und verschiedene Ausgangsbedingungen hat, ist dieses Verhalten jedoch unangebracht und schadet dem Gemeinwohl oder dem Kind selbst, wodurch es als auffällig wahrgenommen wird (Myschker & Stein, 2018, S. 141ff.). Kinder, die unter schwierigen familiären Rahmenbedingungen aufwachsen oder andere krisenhafte Situationen durchleben, können Schwierigkeiten aufweisen eine sichere Bindung zu den Eltern aufzubauen, wodurch bereits die erste Instanz der Sozialisation nicht erfolgt (Niklas, 2014). Wie wichtig eine sichere Bindung für die weitere sowohl sozial-emotionale als auch schulische Entwicklung ist, hat Bowlby bereits im Jahre 1969 untersucht.

Erlernt ein Kind im Rahmen der Familie kein oder ein unzureichend sicheres Bindungsverhalten zu einer Bezugsperson, die es in einer emotional herausfordernden Situation aufsuchen kann, wird das in weiterer Folge auftretende Explorationsverhalten beeinträchtigt. Die Wahrnehmung einer sicheren oder unsicheren Bindung beeinflusst innere Arbeitsvorgänge, die die Emotionsregulation und die damit verbundenen Verhaltensweisen bestimmen, sowohl negativ als auch positiv (Langer, 2019).

4.4 Resümee

Im Umfeld Schule treten besondere Bedürfnisse im sozial-emotionalen Kompetenzbereich in Form von Verhaltensauffälligkeiten auf. Jede Lehrkraft stuft auffälliges Verhalten subjektiv auf Basis bereits gemachter Erfahrungen und der eigenen Normvorstellung ein. Um dennoch einen gewissen Normkonsens und die Einhaltung gesellschaftlicher Regeln zu gewährleisten, wurden Richtlinien erstellt, die auf auffällige Verhaltensweisen hinweisen. In diversen Ansätzen zur Erklärung von Verhaltensauffälligkeiten wird sichtbar, dass Bezugspersonen eine wesentliche Rolle in der sozial-emotionalen Entwicklung von Kindern spielen. In der Kognitionspsychologie wird aufgrund von Vorerfahrungen (mit Bezugspersonen) und den sozio-ökonomischen Rahmenbedingungen ein Konstrukt gebaut, das Einfluss auf das soziale Befinden und die Verhaltensweisen hat. In der Entwicklungspsychologie ist es ohne ausreichend sozial-emotionale Kompetenzen nicht möglich resiliente Bewältigungsstrategien aufzubauen. Resilienz kann jedoch auch von Bezugspersonen vorgelebt und mit Hilfe dieser trainiert werden. Die Lerntheorie geht davon aus, dass Kinder ihre Verhaltensweisen von Vorbildern übernehmen. Nach dem pädagogischen Ansatz wird ein auffälliges Verhalten erst in einem sozialen Gefüge, wie einer Klasse, sichtbar. Bezugspersonen beeinflussen die sozial-emotionale Entwicklung von Kindern zu jedem Zeitpunkt und sind entscheidend für Grundfähigkeiten in diesem Bereich.

5 Spezifische sozial-emotionale Herausforderungen in der Sekundarstufe I

In der Grundstufe gehen Lehrpersonen bereits auf diverse besondere Bedürfnisse im sozial-emotionalen Kompetenzbereich und damit verbundene Verhaltensauffälligkeiten ein. Der Übertritt in die Sekundarstufe ist für viele Schüler:innen mit noch größeren Herausforderungen verbunden. Der ständige Wechsel von Lehrkräften und damit einhergehender Mangel an Zeit mit Bezugspersonen, die steigende Verantwortung über die eigenen Unterrichtsmaterialien und Lerninhalte, verbunden mit mehreren Überprüfungen und Tests und die Pubertät erschweren den Schulalltag erheblich. Hat nun zusätzlich ein Kind in seiner bisherigen Entwicklung keine grundlegenden sozial-emotionalen Fertigkeiten erlernt und diese gefestigt, kann dies einerseits bereits bestehende Auffälligkeiten verstärken oder andererseits neue Störungen hervorrufen (Lehmkuhl & Schubert, 2013; Schulze & Ricking, 2012).

In diesem Kapitel erfolgt ein Überblick über diverse sozial-emotionale Herausforderungen, die in der Sekundarstufe I auftreten können. Die Bandbreite der Störungen ist sehr groß, weshalb hier nur einige wenige ausgewählt werden, die für die Forschung dieser Masterarbeit und der zur Untersuchung stehenden Fördermethoden und -konzepte relevant sind.

5.1 Angst und Unsicherheit

Jedes Lebewesen empfindet Angst. Die Angstzustände können sich auf die Körperfunktionen wie erhöhtem Puls oder Magenverstimmungen, auf die Emotionen und auf das Verhalten auswirken (Stein, 2017, S. 151). Anhaltendes Angstempfinden zählt zu den verbreitetsten Störungen im Kinder- und Jugendalter. Stein (2017) erwähnt die drei von Schwarzer im Jahre 1978 erwähnten unterschiedlichen Ausprägungen von Angst. Die „Existenzangst“ beschreibt Zustände, die Auswirkungen auf die körperliche aber auch mentale Gesundheit haben können. Beispiele wären hierbei die Flugangst, die aus der Befürchtung in einer tödlichen Luft abzustürzen, entsteht oder die Angst vor der Dunkelheit. Die Möglichkeit eines lebensbedrohlichen Ausganges wirkt auf den mentalen Zustand einer Person aus. Die „soziale Angst“ beschreibt unangenehme Momente in sozialen Situationen, wie vor Publikum zu sprechen. Die „Leistungsangst“ tritt ein, wenn sich schulische, berufliche Leistungen oder sexuelle Eigenschaften einer Bewertung von außen unterziehen (Myschker & Stein, 2018, S. 453). Zu den am häufigsten im Umfeld Schule vorkommenden Angsterlebnissen und oft als „Schulangst“ bezeichneten Störungen zählen die „Soziale Angst“ und die „Prüfungsangst“. Finden sich Schüler:innen in einer Angstsituation wieder, können Lehrpersonen beobachten, dass die betroffenen Kinder

in eine Art Abwehrposition wechseln und Herausforderungen vermieden werden (Brodersen et al., 2024, S. 48ff). Lernende, die an einer Angststörung leiden, werden von Pädagog:innen jedoch oftmals erst sehr spät beachtet, weil sie durch aggressives Verhalten nicht primär ihrer Umwelt schaden und somit zu wenig auffallen (Stein, 2017, S. 158). Die herausfordernden Umstände können im schlimmsten Fall dazu führen, dass der Unterricht vollends gemieden wird, wodurch kurzerhand eine Art Belohnungseffekt entsteht, da das unangenehme Ereignis aufgeschoben wird. Aufgrund dieses positiven Gefühls werden Herausforderungen weiterhin gemieden, wodurch wenig bis gar keine Erfahrungen mit konstruktiven Bewältigungsstrategien gemacht werden können (Brodersen et al., 2024, S. 50).

5.2 Aggression und aggressive Handlungen

Emotionen beeinflussen das Handeln. So führen negative Emotionen wie Wut, Hass oder Zorn oftmals dazu, dass aggressive Verhaltensweisen den Alltag bestimmen (Myschker & Stein, 2018, S. 461). Das Zusammenspiel vieler verschiedener Faktoren psychologischer, sozialer und biologischer Natur bedingen und fördern aggressives Verhalten (Bolz & Koglin, 2020, S. 177). Aggressive Störungsbilder gehören neben den ängstlichen Störungen, zu den am häufigsten in der Schule auftretenden Krankheitsbildern. Definiert wird der Begriff Aggression als ein Verhalten, das das Ziel hat etwas oder jemanden zu schädigen. Das Handeln des Kindes verletzt hierbei sein soziales Umfeld, sowohl in der Schule als auch in der Familie. Schüler:innen, die ein körperlich sowie verbal gewaltsames Handeln aufweisen, zeigen als komorbide Auffälligkeiten oft auch ein anti-autoritäres Verhalten und können sich sowohl in der Kindheit als auch im Erwachsenenalter nur schwer an gesetzliche oder soziale Normen oder Regeln halten (Hillenbrand & Melzer, 2017, S. 167ff). Die Entstehung von gewalttätigem Handeln kann am nächsten mit der „sozial-kognitiven Informationsverarbeitung“ nach Crick & Dodge (1994) erklärt werden. Im Jahre 2000 entwickelten Lemerise & Arsenio das Modell weiter und kamen zur Erkenntnis, dass eine defizitäre Emotionsregulation einen negativen Einfluss auf den kognitiven Prozess hervorruft und somit die Informationsverarbeitung mindert bzw. sogar stoppt. Welche Auswirkungen der Einfluss einer nicht gelingenden Regulation der Emotion auf die Informationsverarbeitung und die Verhaltensweisen sowohl externalisierender als auch internalisierender Natur haben, zeigt eine Vielzahl empirischer Studien (Braet et al., 2014; Cooper et al., 2003; Hessler & Katz, 2010; McLaughlin et al., 2011).

5.3 Störungen der Aufmerksamkeit und der Hyperaktivität

Im schulischen Umfeld findet sich die Diagnose einer Aufmerksamkeitsdefizit- oder einer Hyperaktivitätsstörung (kurz: ADHS) vermehrt wieder (Schlottke et al., 2019, S. 843). Bei den meisten betroffenen Personen treten die Symptome bis in die Adoleszenz auf (Banaschewski et al., 2017). Hyperaktivität, Unaufmerksamkeit und Impulsivität prägen das Symptombild (Falkai et al., 2018). Im schulischen Setting spielen vor allem die mangelnde Selbststeuerung und Organisation der eigenen Handlungen sowie Materialien, die durch beeinträchtigte Exekutivfunktionen bedingt werden, eine wesentliche Rolle (Willcutt et al., 2005). Mehrere internationale Studien, die den Einfluss von ADHS untersuchten, belegen, dass sich die Symptome von ADHS negativ auf mehrere Bereiche auswirken. Die Kinder schneiden trotz hoher Intelligenz schlechter ab als Gleichaltrige (Arnold et al., 2020; Rodriguez et al., 2007), weshalb in weiterer Folge häufig Schultypen mit geringerem Anspruch aufgesucht und besucht werden (Frazier et al., 2007, Kuriyan et al., 2013). Vor allem in der Sekundarstufe verschlechtern sich die Leistungen erheblich (Kent et al., 2010). Durch den ständigen Wechsel von Lehrpersonen und Unterrichtsgegenständen und dem Anstieg an Hausübungen, Schularbeiten und Tests (Neuenschwander, 2019) wird das ohnehin schon hohe Stressempfinden noch gesteigert (Ball et al., 2006). Der schulische Misserfolg beeinflusst auch das emotionale Wohlbefinden (Johansson, 2021; Lehmkuhl & Schubert, 2013; Wiener & Daniels, 2016). Zusätzlich werden dadurch auch die sozialen Kompetenzen, wie durch ein geringes Selbstwertgefühl negativ beeinträchtigt (Lehmkuhl & Schubert, 2013; Powell et al., 2020). Da ADHS in der Verhaltenstherapie als eine Selbstregulationsstörung angesehen wird, liegt der Fokus der schulischen Unterstützung auf der Förderung der Selbstregulation und der Herausarbeitung von Strategien Arbeitsschritte selbstständig und strukturiert abzuarbeiten (Garilow et al., 2011).

5.4 Schulabsentismus

Ein Mangel an Fähigkeiten im Leistungs- und Sozialverhalten wird meist primär von der sozio-ökonomischen Herkunft verursacht. Diese fehlenden Fertigkeiten führen durch die Prozesse der Institution Schule zu einer noch größeren Divergenz zwischen den betroffenen Personen und den Mitschüler:innen. Durch ständig auftretende Vergleiche mit den Klassenkamerad:innen entstehen negative Folgen, die sich einerseits auf den sozialen Status auswirken können und andererseits die emotionale Verfassung in einem Maß beeinträchtigen, sodass weiteres Lernen und Lernfortschritte durch fehlende Motivation nicht mehr gelingen kann. Aus all diesen Faktoren kann als Ausweg der Schulabsentismus resultieren (Schulze & Wittrock, 2008). Die Folgen von übermäßigem und andauerndem Fernbleiben der Schule können entscheidend

für das spätere Leben sein. Es fehlt der positive Schulabschluss, der zumeist als Qualifikation für einen Beruf angesehen wird. Kann keine berufliche Tätigkeit ausgeübt werden, fehlt das Einkommen, wodurch die Neigung illegale Taten zu begehen steigt und die Chance auf eine Teilhabe am sozialen Leben sinkt (Schulze & Ricking, 2012; Sälzer, 2010). Schulverweiger:innen können durch eine gezielte Förderung des Engagements im Lebensraum Schule unterstützt werden. Mit der Steigerung des Interesses an der Schule können eine Teilhabe an gemeinschaftlichen Prozessen und gesteigerte Motivation einhergehen, die in weiterer Folge Lernerfolge bedingen. In diesem Zusammenhang werden drei Typen von Engagement unterschieden. Zum ersten zielt das „Verhaltensengagement (behavioral engagement)“ darauf ab, dass die sozialen Normen, wie Klassenregeln und Hausordnung, eingehalten werden und dass im Unterricht mitgearbeitet wird, wodurch Erfolge gefeiert werden können und das Kind wieder in die Klassengemeinschaft integriert werden kann. Unter dem „kognitiven Engagement (cognitive engagement)“ wird das sinnvolle Nutzen von Arbeitsstrategien und die erfolgreiche Abarbeitung von Aufgaben verstanden. Das „emotionale Engagement“ beschäftigt sich mit der Wechselwirkung zwischen schulischen Situationen und der Gefühlswelt der betroffenen Personen, wobei positive Gefühle wie Freude oder Glück in einem Kind hervorzurufen als Ziel formuliert wird (Fredericks et al., 2004).

5.5 Resümee

Der Übertritt in die Sekundarstufe I geht mit steigenden Leistungsanforderungen und einer erhöhten Eigenverantwortung in vielen Bereichen einher. Zudem wechseln die Lehrkräfte meist von Stunde zu Stunde, wodurch die Bezugsperson im schulischen Umfeld für die Schüler:innen oftmals nicht direkt greifbar ist. Im Gegensatz zur Primarstufe entfällt die ständige Beobachtung durch eine Lehrperson und die direkte Nähe zur Bezugsperson. Es sind also grundlegende sozial-emotionale Fähigkeiten notwendig, um im schulischen Alltag bestehen zu können. Fehlen diese werden die Schüler:innen oftmals mit Überforderung konfrontiert, die in weiterer Folge zu verschiedensten Verhaltensauffälligkeiten führen. Werden diesen nicht entgegengewirkt oder zu wenig beachtet, verfestigen sich diese und die Lernenden übernehmen die Verhaltensweisen in ihren täglichen Gebrauch. Diese wirken sich negativ auf ihre Leistungen, auf Beziehungen und auf die Zukunft aus. Durch mangelnde sozial-emotionale Kompetenzen können sie nicht am gesellschaftlichen Leben teilnehmen oder können keinen Beruf ausüben, um ihren Lebensunterhalt zu sichern, wodurch eine soziale Isolation oder schlimmstenfalls kriminelle Tätigkeiten der letzte Ausweg sind.

6 Fördermöglichkeiten von sozial-emotionalen Kompetenzen

Im folgenden Kapitel werden die Fördermethoden sowie die -konzepte vorgestellt, die bei der empirischen Untersuchung auf ihre Wirksamkeit überprüft werden. Die folgenden Maßnahmen erfüllen bestimmte Kriterien, die für die Untersuchung entscheidend sind. Die Forschung fokussiert Fördermöglichkeiten des sozial-emotionalen Kompetenzbereichs in der Sekundarstufe I, weshalb sie auch für die jeweiligen Altersstufen geeignet sein sollten. Mit Hilfe der gewählten Ansätze können für die Untersuchung relevante Kompetenzbereiche analysiert werden, die laut CASEL eine gewinnbringende sozial-emotionale Entwicklung bedingen (CASEL, 2024). Des Weiteren ist es wichtig Konzepte zu untersuchen, die im deutschsprachigen Raum verbreitet sind und somit auch in Niederösterreich verwendet werden können. Die Untersuchung beinhaltet jedoch auch Programme, die sowohl in Europa als auch außerhalb konzipiert und weiterentwickelt wurden. Aufgrund ihrer großen Beliebtheit und dem Fortschritt im sozial-emotionalen Förderbereich durch die Implementierung diverser Förderprogramme in den Schulalltag und den Erfolg über die schulische Förderung hinaus (Taylor et al., 2017, S. 1162f.) sowie einer angemessenen und für den Gebrauch nützlichen Übersetzung in die deutsche Sprache wird die Wirksamkeit dieser Konzeptionen ebenfalls analysiert.

6.1 Fördermethoden

Unter dem Begriff „Fördermethoden“ werden Maßnahmen verstanden, die während des Unterrichts eingesetzt werden können und im Vergleich zu Konzepten sehr wenig Vorbereitungszeit brauchen. Methoden werden in das Unterrichtsgeschehen integriert und behandeln punktuell durchgeführte Maßnahmen zur Förderung sozial-emotionaler Kompetenzen. Brandstetter hat 2024 die Voraussetzungen effektiver Fördermethoden nach Grünke definiert. Das Unterstützungsangebot sollte intensive Übungssequenzen bereitstellen, gefolgt von einem Feedback. Dabei erfolgt im ersten Schritt eine engmaschige Führung zur Problemlösung. Im zweiten Schritt muss die lernende Person die gelernten Inhalte selbst in Übungssituationen anwenden können. Während dieser Phase des selbstständigen Arbeitens sollten Fehler sofort ausgebessert werden, sodass das Kind die Fehlermethode nicht verinnerlichen kann. Die Förderung erfolgt nach einem genauen systematischen Aufbau, bei dem zuerst leichte Lerninhalte gefestigt werden, sodass sie ohne Fehler geschafft werden können. Danach folgen schwerere Aufgaben. Der Autor erwähnt zusätzlich die Phasen nach Purdie und Ellis aus dem Jahr 2005. Demnach erarbeitet die Lehrperson in kleinsten Schritten die Lerninhalte, sodass

die Schüler:innen dem Prozess folgen können. Danach wird das Erarbeitete in verschiedenen Situationen weiter mit der Lehrkraft gemeinsam geübt. In der abschließenden Phase üben die Lernenden selbst und bekommen ständig Feedback. Die Methoden deren Wirksamkeit in dieser Arbeit untersucht werden sollen wurde ausgewählt, da sie theoretisch fundiert sind und bereits in mehreren Werken zur Förderung des sozial-emotionalen Lernens erwähnt wurden. Die Methoden werden nach der jeweiligen Hauptkompetenz, die gefördert wird vorgestellt.

6.1.1 Verstärkungsbasierte Methoden

Verstärkungsbasierte Methoden beruhen auf den Prinzipien des operanten Konditionierens. Sie zielen darauf ab, erwünschtes Verhalten durch positive oder negative Verstärkung zu fördern. In der sozial-emotionalen Förderung werden sie häufig in Form von Lob, Aufmerksamkeit oder strukturierten Belohnungssystemen eingesetzt, um Kompetenzen wie Selbstregulation, Kooperation oder Empathie zu stärken. Ihre Wirksamkeit ist empirisch belegt, sie sollten jedoch stets in Kombination mit weiteren pädagogischen Strategien genutzt werden, um eine nachhaltige und intrinsisch motivierte Entwicklung zu unterstützen (Schramm, 2014).

6.1.1.1 „Schallplatte mit Sprung“

Eine Schallplatte, die einen Sprung oder einen Kratzer aufweist, wiederholt einige Male dieselbe Stelle. Die Methode „Schallplatte mit dem Sprung“ greift die Wiederholung derselben Stelle bzw. desselben Satzes auf, um Schüler:innen zu einer Tätigkeit zu bewegen. Mit dauernd gleichbleibender Stimme wiederholt die Lehrperson denselben Satz, auch wenn das Kind herausfordernd antwortet und sich gegen die Aufforderung sträubt. Erst wenn die geforderte Handlung ausgeführt wurde, fährt die Lehrkraft mit dem Unterricht fort. Durch die wiederholte Anwendung dieser Fördermethode werden gewisse Tätigkeiten in das Verhaltensrepertoire aufgenommen. Je nach Reaktion des Kindes kann die Durchführung der Fördermethode einiges an Zeit in Anspruch nehmen, ist jedoch eine nachhaltig wirkungsvolle Interventionsmethode, die von jeder Lehrperson angewendet werden kann (Methner, 2017, S. 284). Diese Fördermethode fördert mehrere Ebenen des CASEL-Frameworks zugleich. Einerseits wird die Selbstwahrnehmung sowie die Selbstregulierung durch die Kontrolle, die nötig ist um die Handlung auszuführen, geschult. Auf der anderen Seite wird die Fremdwahrnehmung trainiert, da die Gefühle und Absichten des Gegenübers klar kommuniziert werden. Weiters kann die Beziehung zueinander durch diesen individuellen Prozess geformt werden. Ebenso wird die Möglichkeit Probleme zu lösen vorgegeben, zeigt den Schüler:innen aber eine weitere Option auf.

6.1.1.2 „Soziale Anleitungen“

Die Methode „Soziale Anleitungen“ ist eine gezielte Fördermethode für Schüler:innen, die besondere Unterstützung in sozialen Interaktionen brauchen, wie zum Beispiel Kinder im Autismus-Spektrum. Zwischenmenschliche Ereignisse sind komplex und werden von vielen unterschiedlichen Komponenten beeinflusst. Mit Hilfe von sozialen Leitfäden erlernen Kinder mit besonderen sozialen Bedürfnissen die Regeln eines gemeinschaftlichen Zusammenlebens und werden dazu angeleitet interaktive Prozesse in Teilschritte aufzuteilen und somit zu vereinfachen. Diese Fördermethode wird dabei individuell auf die lernende Person abgestimmt, je nachdem in welchem sozialen Bereich Förderbedarf besteht. Der zeitliche Aufwand ist dabei nicht zu vernachlässigen, da eine gezielte Förderung oft sehr viel Zeit in Anspruch nimmt. Bei der Konzeption des Förderprozesses sind gewisse Schritte zu berücksichtigen. Zuerst müssen die Förderpotentiale des Kindes analysiert werden. Nach der Planung einer expliziten Lernsituation werden gemeinschaftliche Regeln analysiert. Die Auseinandersetzung erfolgt in kleinsten Schritten, bevor durch Wiederholung versucht wird, die gelernten Inhalte zu festigen. Die Lehrperson beobachtet das Kind in alltäglichen Situationen und erinnert es bei Fehlern sofort an die gelernte Regel (Knorr, 2017, 304). Die Methode „Soziale Anleitungen“ hilft den Schüler:innen in sämtlichen Bereichen, da sowohl die eigenen und die fremden Gefühle und Absichten besser eingeordnet und kontrolliert werden können, wodurch wiederum Beziehungen und entstehende Probleme gelöst werden können.

6.1.1.3 „Auszeiten“

Schüler:innen, die den Unterricht stören oder sich selbst in Situationen finden, in denen Überforderung und Gefühle wie Wut und Angst auftreten könnten, bekommen die Möglichkeit einer Auszeit. Bevor den Schüler:innen das Angebot gemacht wird, sollte sich das Lehrer:innenkollegium Gedanken zu den Rahmenbedingungen machen. Hierbei gilt es Fragen zu klären, wo die Auszeit stattfinden kann und ob dort eine Aufsichtsperson zur Verfügung steht, welche Zeitvorgabe gegeben wird, welche Maßnahmen getroffen werden und ab wann das Kind vom Unterricht ausgeschlossen wird. Es steht den betroffenen Kindern auch zu sich selbst eine Auszeit aufzusuchen. Ziel dieser Methode ist es, dass Schüler:innen lernen selbst Situationen, die sie herausfordern und negative Konsequenzen zur Folge haben könnten, zu erkennen. Diese Fördermethode bietet einen Ansatz, um den Unterrichtsfluss nicht vollends zu unterbrechen. Eine Auszeit muss nicht unbedingt räumlich getrennt von der Klasse erfolgen, sie kann auch mittels eines Gehörschutzes oder eines Stressballs am Platz erfolgen. Es sollte jedoch klar und deutlich kommuniziert werden, dass die Auszeit nur eine temporäre Lösung des Problems ist, weshalb die Lehrperson durchaus mit dem Kind üben sollte herausfordernde

Situationen zu meistern (Eßer, 2017b, S. 326). Bei der Methode der „Auszeit“ hängt der Lernnutzen stark vom jeweiligen Kind ab. Zum einen bekommt es durch einen Ausschluss aus der Klasse Zeit über das eigene Verhalten nachzudenken und die eigenen Gefühle zu regulieren. Entfernt sich das Kind selbst aus der Situation ist es ein Prozess der Problemlösung in Folge einer gelungenen Selbstwahrnehmung und einer fehlgeschlagenen Selbstregulierung. Diese erfolgt erst in der Auszeit.

6.1.1.4 „Verhaltensvertrag“

Schüler:innen, die dem Unterricht oft fernbleiben, Aufgaben nicht erfüllen oder das Unterrichtsgeschehen stören, können in einem direkten Gespräch mit der Lehrperson zu der gemeinsamen Ausarbeitung eines Verhaltensvertrags bewegt werden. Dabei ist es sinnvoll je nach Notwendigkeit einen kleinen Leitfaden vor dem Gespräch anzufertigen, um die wichtigsten Punkte der eigenen Verhaltenserwartungen an das jeweilige Kind nicht zu vergessen. Essentiell ist jedoch, dass die Inhalte und Ziele des Vertrags von dem betroffenen Kind formuliert werden und real und erreichbar scheinen. Dadurch erfolgen im ersten Schritt bereits eine Reflexion und die bewusste Zielsetzung. Die im Vertrag festgehaltenen Regeln und Vereinbarungen werden schlussendlich mit den Erwartungen der Lehrperson verglichen, um das angemessene Verhalten täglich zu wiederholen, wodurch dies wiederum in das Verhaltensrepertoire aufgenommen wird. Nach einem gewissen Zeitraum werden Fortschritte oder Rückschläge evaluiert und gemeinsam mit dem Kind besprochen und gegebenenfalls angepasst. Bei Nichteinhalten der Vereinbarung folgen Konsequenzen und beim Einhalten Belohnungen, die bereits beim Aufsetzen des Vertrags festgelegt werden. Bei diesem Schritt können und sollten die Erziehungsberechtigten einbezogen werden (Hartke et al., 2015, S. 49). Beim Aufsetzen des Vertrags erfolgt mit Hilfe die Reflexion über die eigenen Verhaltensweisen, wodurch die Selbstwahrnehmung gefördert wird. Mit Hilfe des Verstärkers des Vertrags und dem verschriftlichten nicht erwünschten Verhalten lernt das Kind, dass eine Verletzung des Vertrags keine positiven Effekte hat, wodurch die Selbstregulierung positiv beeinflusst werden kann.

6.1.1.5 „Bewusstes Ignorieren“

Schüler:innen, die zu wenig Aufmerksamkeit erhalten, wollen durch Unterrichtsstörungen und unangemessenes Verhalten auffallen. Mit der Methode „Bewusstes Ignorieren“ kann diesem Vorhaben entgegengewirkt werden. Der Unterrichtsverlauf soll dadurch nicht unterbrochen werden. Auf das Verhalten des Kindes wird weder mit einer verbalen Äußerung noch mit non-verbalem Verhalten reagiert. Es wird vollkommen ignoriert, wodurch die Verhaltensweise an Bedeutung verliert und das angestrebte Ziel nicht erreicht wird. Wird dieser pädagogische Ansatz eingesetzt, könnten manche Mitschüler:innen das Gefühl haben, dass das jeweilige Kind

und das Verhalten toleriert werden, weshalb die Vorgehensweise mit der gesamten Klasse besprochen werden sollte, um Missverständnisse zu vermeiden und Transparenz zu schaffen (Hartke & Urban, 2017, S. 35). Durch das Ignoriert werden lernt das Kind, dass das aktuelle Verhalten keinen Nutzen hat, es lernt die eigenen Verhaltensweisen wahrzunehmen und darüber nachzudenken und diese in weiterer Folge auch zu regulieren.

6.1.1.6 „Punktabzugs- und Token-Programm“

Die Methode „Punktabzugs- und Token-Programm“ besteht im Grunde genommen aus zwei einzelnen Fördermethoden, die unabhängig voneinander eingesetzt werden können. Bei der Alternative des Punkteabzugs muss jedoch erwähnt werden, dass hier der Fokus auf das negative Verhalten gelegt wird, wodurch dieses wiederum wieder verstärkt werden könnte. Bei der Einführung vereinbaren Lehrperson und Schüler:innen gemeinsam Verhaltensweisen, die mit Token belohnt werden. Token können in Form von Büroklammern, kleinen Steinen oder Perlen überreicht werden. Zu Beginn erhalten alle Lernenden ein Guthaben an Punkten. Bei negativem Verhalten, wie Unterrichtsstörungen oder einer Verletzung der Klassenregeln, werden die bereits gegebenen Punkte abgezogen. Dadurch lernen die Schüler:innen, dass sowohl positive als auch negative Verhaltensweisen einen Einfluss auf Mitmenschen und die Umwelt selbst haben, wodurch sie in weiterer Folge über ihr Verhalten vor dem Handeln nachdenken. Erreichen die Lernenden eine zu Beginn vereinbarte Anzahl an Token, können diese gegen entweder für die Kinder interessante Tätigkeiten oder als Erlass von Klassendiensten oder Hausübungen eingetauscht werden (Carnein, 2017, S. 353). Durch das Festlegen der gewünschten Verhaltensweisen erfolgt durch die Auseinandersetzung mit dem individuellen Verhalten eine Selbstreflexion, wodurch die Selbstwahrnehmung gefördert wird. Auf der anderen Seite wird die Selbstregulierung durch das schriftliche Festhalten von nicht gewünschten Verhaltensweisen unterstützt.

6.1.1.7 Tootle-Tickets“

Bei der Fördermethode „Tootle-Tickets“ beobachten Schüler:innen einer Klasse positives Verhalten ihrer Mitschüler:innen und notieren diese auf einem Zettel, dem sogenannten Tootle-Ticket. Auf diesem Ticket steht wer die gute Tat vollbracht hat, was genau während dieser Tat geschehen ist, wem diese gegolten hat und wer die beobachtende Person war. Die ausgefüllten Zettel werden in einer Box in der Klasse gesammelt. In einer im Idealfall täglichen Reflexion werden die gesammelten Tickets vorgelesen und die beobachteten Verhaltensweisen diskutiert. Durch den Bedarf einer zusätzlich Reflexionsrunde nimmt diese Fördermethode sehr viel Zeit in Anspruch, die meist in einer Schule, in der die Lehrpersonen oftmals von Stunde zu Stunde variieren, leider fehlt. Doch Schüler:innen können dazu motiviert werden besonders

auf positive Verhaltensweisen zu achten, wenn die ausgefüllten Tickets wie Punkte behandelt werden, die gegen eine Belohnung für die ganze Klasse eingetauscht werden können. Dadurch werden neben dem bewussten Wahrnehmen von erfreulichem Handeln auch der Klassenzusammenhalt und das Klassenklima zusätzlich gefördert. Die Personen dessen freundliches Benehmen beobachtet und verschriftlicht wird, lernen wiederum, dass ihr Handeln von den Mitschüler:innen wahrgenommen wird und einen Einfluss hat, wodurch die Selbstwirksamkeit gestärkt wird. Um einem mehrmaligen Erwähnen desselben positiven Verhaltens entgegenzuwirken, kann von vornherein vereinbart werden, dass die beobachtete Tat nur einmal pro Tag erwähnt werden darf, wie zum Beispiel das Leihen eines Stiftes (Methner, 2017f, S. 355f). Durch das aufmerksame Beobachten positiver Verhaltensweisen wird die Fremdwahrnehmung gefördert, da so auch Absichten und Gefühle der Mitschüler:innen oftmals ersichtlich werden bzw. beim anschließenden Gespräch thematisiert werden können.

6.1.2 Selbstwirksamkeitsfördernde Methoden

Selbstwirksamkeitsfördernde Methoden zielen darauf ab, dass Kinder und Jugendliche lernen das eigene Verhalten gezielt zu steuern und positive Ergebnisse dadurch erzielen können. Dies wird durch eigene Erfolgserlebnisse, Reflexion über das Verhalten, Zielvereinbarungen sowie Entscheidungsspielräume gefördert. (Bandura, 1997, S. 3).

6.1.2.1 „Spiegeln“

Bei der Methode „Spiegeln“ erwähnt die Lehrperson positive Verhaltensweisen oder erfüllte Aufgaben des Kindes, wie das Vorbereiten der Arbeitsunterlagen mit einem wörtlichen Spiegel ihre Materialien noch nicht vorbereitet haben darauf hingewiesen ihre Aufgabe zu erfüllen, zum anderen wird das Selbstwertgefühl der Lernenden, die aufgrund ihrer Eigeninitiative handeln, gefördert. Dadurch entstehen ebenfalls Selbstwirksamkeitserfahrungen. Diese Fördermethode kann in das Interventionsrepertoire jeder Lehrperson aufgenommen werden, bedarf jedoch einer Analyse von Verhaltensmustern und Fördermöglichkeiten der jeweiligen Schüler:innen und einer kurzen Trainingszeit, um den sogenannten „Blick für das Positive“ ausreichend zu schulen (Eßer, 2017, S. 283). Die Fördermethode fördert die Selbstwirksamkeit der Schüler:innen, weshalb sie auf den Ebenen der Selbstwahrnehmung und Selbstregulierung zu finden ist.

6.1.2.2 „Wertschätzende Dialoge“

Mit Hilfe eines Gesprächsleitfadens, den die Schüler:innen zu Beginn der Unterrichtssequenz bekommen, werden aufkeimende Konflikte innerhalb der Klassenstruktur auf eine positive

und wertschätzende Art und Weise entschleunigt oder gar verhindert. Diese Methode kann sowohl in Zweiergruppen als auch im Plenum erfolgen. Werden wertschätzende Dialoge mit der gesamten Klasse geführt, ist es sinnvoll mit einer aufgebrochenen Sitzordnung Blickkontakt zwischen allen beteiligten Personen herzustellen. Beim zur Verfügung gestellten Leitfaden suchen die Schüler:innen zuerst nach Wertschätzungen füreinander, danach nach gemeinsamen Erfolgen, bevor es schlussendlich zu Äußerungen von Wünschen kommt. Zu beachten ist, dass die zweite Person das Gesagte der ersten Person zusammenfasst, sodass hierbei Missverständnissen oder auftretenden Problemen vorgebeugt werden kann. Diese Methode sollte nicht bei intensiven Auseinandersetzungen angewandt werden, da dies sonst die Streitigkeiten nur noch befeuern würde. Gewinnbringend ist eine Wiederholung im zeitlichen Abstand von drei bis vier Monaten. Die Lehrperson kann an dieser Gesprächsrunde teilnehmen, wodurch die Beziehung zu den Schüler:innen und das Klassenklima generell gestärkt wird (Methner & Melzer, 2017, S. 296f). In den Dialogen wird vielen Schüler:innen erst ersichtlich welchen Beitrag sie zur Gesamtheit der Klasse beitragen und wie wertvoll sie für die Klasse sind. Weiters werden sowohl die Fremdwahrnehmung, da auf die Stärken der Mitschüler:innen eingegangen wird, als auch die Fähigkeit Beziehungen zu pflegen und Probleme zu lösen gefördert.

6.1.2.3 „STOP-Methode“

Eine Methode, die bei Überforderung und der Emotionsregulation in herausfordernden Situationen helfen kann, ist eine Achtsamkeitsübung namens „STOP“ (*Stop, Take a breath, observe and proceed*). Fühlen sich Schüler:innen im mit Herausforderungen überfüllten Schulalltag überfordert, kann die „STOP-Methode“ durch kontrolliertes Zurücknehmen und Zurückhalten helfen einen Überblick über die Situation zu bekommen und diese neu zu bewerten und nachhaltiger zu lösen. So können Gewaltausbrüche, Impulshandlungen und der Verlust von Emotionskontrolle verhindert werden. Anhand von fünf Fragen, die auf verschiedene Aspekte der Achtsamkeit abzielen, wird das aktuelle Geschehen hinterfragt. Zuerst wird der Atem kontrolliert, danach wird das eigene Handeln fokussiert und welche Gedanken damit einhergehen. Weiters wird kontrolliert, ob es irgendwelche Vorurteile in dieser Angelegenheit gibt oder ob die Konzentration wirklich nur auf dieser einen Sache liegt. Abschließend wird der aktuelle Gefühlszustand herangezogen, um diesen bei Bedarf zu beruhigen (Stern, 2020). Durch die STOP-Methode erfahren die Schüler:innen, dass sie selbst für ihr Verhalten verantwortlich sind und dies selbst beeinflussen können. Manche Kinder müssen nur daran erinnert werden, dass sie dazu imstande sind.

6.1.3 Reflexive Methoden

Reflexive Methoden fördern die bewusste Wahrnehmung und Reflexion des eigenen Verhaltens, der Gefühle und deren Konsequenzen. Die Kinder lernen Situationen zu analysieren, alternative Handlungsstrategien zu entwickeln und verantwortungsvolle Entscheidungen zu treffen (Zimmermann, 2000).

6.1.3.1 „Quatsch-Bingo“

Bei der Methode „Quatsch-Bingo“ überlegen sich die Schüler:innen gemeinsam mit der Lehrperson Verhaltensweisen, die im Umfeld Schule unangemessen sind oder den Unterrichtsfluss unterbrechen. Die vereinbarten Verhaltensmuster werden auf einer Bingo-Karte mit fünf mal vier Feldern gesammelt. Beim Auftreten des unangebrachten Verhaltens dürfen die Schüler:innen, aber auch die Lehrperson auf ihrer Bingo-Karte das Feld, auf dem dieses spezielle Verhalten steht, durchstreichen. Wenn eine Person fünf Felder in einer Linie, egal ob diagonal, waagrecht oder senkrecht, durchstreicht, dann ruft sie das Wort „Bingo“, womit das Spiel beendet ist. Die Lehrperson sollte demnach immer etwas Unterrichtszeit in einer Woche einplanen, die zur Besprechung der aufgetretenen Verhaltensmuster dient. In der Reflexion können gemeinsam Wege gesucht werden, wie den beobachteten Handlungen entgegengewirkt werden kann. Diese Methode ist nicht nur zur sozial-emotionalen Förderung der Schüler:innen geeignet, sondern führt auch der Lehrperson vor Augen inwiefern eigenes Verhalten störend auf die Lernenden wirken kann. Die Akzeptanz der Lehrkraft gemeinsam mit den Schüler:innen zu lernen und sich zu verbessern fördert die Beziehung und erhöht gleichzeitig auch die Modellwirkung. Des Weiteren lernen beide Seiten die eigenen negativen Verhaltensweisen zu erkennen und Lösungswege zu finden (Methner, 2017b, S. 290). Bei der Fördermethode „Quatsch-Bingo“ ist es wichtig vor allem eigene und fremde Verhaltensweisen nennen zu können, also sich bewusst damit auseinanderzusetzen und diese auch im Schulalltag bewusst wahrnehmen zu können.

6.1.3.2 „Gutes-Benehmen-Bingo“

Ähnlich wie die Methode „Quatsch-Bingo“ wird bei der Fördermethode „Gutes-Benehmen-Bingo“ ein Bingo-Bogen mit fünf mal vier Feldern (insgesamte 20 Feldern) ausgefüllt. Der Unterschied ist jedoch, dass statt der unangemessenen Verhaltensweisen Verhaltensziele für den schulischen Alltag festgelegt werden. Diese können entweder von der Lehrperson oder gemeinsam mit den Schüler:innen (wie zum Beispiel: „Ich starte den Unterricht mit einem vorbereiteten Arbeitsplatz.“) ausgewählt werden. Das gewünschte Verhalten sollte jedoch ge-

nau mit den Lernenden vor Beginn des Spiels durchgegangen werden, sodass die Anforderungen klar und deutlich sind. Das Spiel endet, wenn ein Kind fünf Felder in einer Reihe durchgestrichen hat. Am Ende der Stunde sollte dann genügend Zeit eingeplant werden, um das beobachtete Verhalten zu besprechen und auch Lob auszusprechen. Erkennen Schüler:innen ihre eigenen positiven Verhaltensweisen, wird die Introspektionsfähigkeit trainiert sowie die Reflexion der eigenen Handlungen gefördert (Methner, 2017c, S. 309).

6.1.3.3 „Feedback-Fließband“

Die Schüler:innen ordnen ihre Tische in einem Viereck an, sodass sie in Griffnähe zueinander stehen. Jedes Kind bekommt von der Lehrperson eine Karteikarte, auf der Fragen zu Problemen der Klasse stehen (Lautstärke, Verspätungen, Beteiligung am Sportunterricht, Gewalt, usw.). Pro Karteikarte haben die Lernenden eine gewisse Zeitvorgabe, um die Frage zu beantworten. Danach werden alle Karten im Uhrzeigersinn weitergegeben. Wenn die Feedback-Karten eine ganze Runde zurückgelegt haben, bewerten die Personen die gegebenen Antworten mit Punkten (eins bis fünf). Die Methode zeigt Lehrpersonen Probleme auf, die die Schüler:innen betreffen und erlaubt es auch introvertierten Kindern sich zu gewissen Themen zu äußern. Diese Problembereiche können in den weiteren Unterrichtsstunden aufgegriffen werden, um die Problemlösekompetenz der gesamten Klasse zu fördern. Wenn diese Methode im Unterricht Anwendung findet, sollte eingeplant werden, dass die auftretenden Themen auch behandelt und gelöst werden sollten (Methner, 2017d, S. 316). Das Geben von Feedback verlangt in erster Linie eine bewusste Wahrnehmung und Reflexion der eigenen Gefühle, bevor die Absichten anderer Personen korrekt eingeordnet werden können. In weiterer Folge lernen die Schüler:innen auch, dass ehrliches Feedback wichtig für Beziehungen sind und oftmals die Lösungsfindung erleichtern können.

6.1.3.4 „Konfrontative Methode“

Lehrpersonen konfrontieren Schüler:innen bei grenzüberschreitendem Fehlverhalten mit ihrem Regelbruch genau im selben Moment. Diese Konfrontation kann in einem eins zu eins-Setting erfolgen oder mit Hilfe von sozialen Förderprogrammen aufgegriffen werden. Wichtig ist jedoch, das Fehlverhalten genau zu beschreiben und anzusprechen, sodass sich das Kind eigenständig mit dem gezeigten Verhalten auseinandersetzen kann. Erst wenn Schüler:innen ihre eigenen unangemessenen Verhaltensweisen erkennen und daran arbeiten wollen, erkennen sie auch, dass sie selbst für ihr Handeln verantwortlich sind, eine gewisse Erwartungshaltung im Umfeld Schule erfüllen müssen und auch verantwortlich für das Wohlbefinden der Mitschüler:innen sind. Bevor Lehrpersonen diese Methode jedoch gewinnbringend einsetzen können, sind Vorüberlegungen zu treffen. Beispielsweise kann ein Leitfaden erstellt werden,

wie bei einem Regelbruch umgegangen wird oder ein Protokoll der Konfrontation, in der die wichtigsten Aspekte, wie Beschreibung des Vorfalls und gemeinsame Lösung, festgehalten werden. In Folge der konfrontativen Methode können soziale Trainingsprogramme aufgegriffen werden und in den anschließenden Unterrichtssequenzen eingesetzt werden, sodass auch Lösungswege für die gesamte Klasse anschaulich dargestellt werden (Leonarczyk, 2017, S. 344). Findet eine Konfrontation statt, ist es dem Kind nicht gelungen seine Gefühle angemessen zu regulieren. Es erfolgt in weiterer Folge die Reflexion über das eigene Verhalten und das Finden einer Lösung, wodurch die Selbstwahrnehmung, Selbstregulierung und die Fähigkeit Probleme angemessen zu lösen geschult werden.

6.1.3.5 „Wiedergutmachung“

Einige Schüler:innen fallen trotz vermehrter Interventionen und Maßnahmen wie intensiven Gesprächen oder Strafen weiterhin durch negative Verhaltensweisen auf. Durch ihr Verhalten entfernen sich die Mitschüler:innen von ihnen, wodurch sie oftmals ohne soziale Kontakt den Schulalltag bewältigen müssen und in eine gesellschaftliche Abschottung geraten. Um einer Desozialisation in der Klassengemeinschaft vorzubeugen kann die Methode „Wiedergutmachung“ eingesetzt werden. Das Kind versucht gemeinsam mit einer Lehrperson die aktuelle Situation bewusst in einem Gespräch zu reflektieren, das Geschehen sollte in einem Protokoll festgehalten werden und kann zusätzlich anhand von einer Zeichnung oder einer Gedankenwolke visualisiert werden. Nach einer reflexiven Auseinandersetzung mit dem Ereignis, wird mit Unterstützung der Lehrkraft eine Art der Wiedergutmachung gesucht. Im Protokoll wird nun auch die Wiedergutmachung selbst und das Datum, an dem sie erfolgen soll, festgehalten. In Folge einer mündlichen Entschuldigung wird dem Gegenüber bekundet, dass zeitnah eine Entschuldigung in Form einer guten Tat folgen wird. Nachdem dies geschehen ist, folgt ein abschließendes Gespräch zwischen beiden Parteien und der Lehrperson, die als Moderator in dieser Diskussion fungiert. Diese Methode hat einen positiven Nutzen für beide Seiten eines Konflikts. Zum einen lernen die Schüler:innen eigenverantwortlich nachhaltige Konfliktlösungen zu finden und erleben dadurch positive Momente mit den Mitschüler:innen. Gleichzeitig lernen die Kinder einander zu verzeihen (Völs, 2017, S. 345). Wie bei der Konfrontation ist hier die Reflexion über das unangemessene Verhalten das vorrangige Ziel. Bei diesem Prozess werden mehrere Bereiche gefördert. Zum einen wird die Selbstwahrnehmung und die Selbstregulierung gefördert, da ein aktives Nachdenken über das eigene Verhalten erfolgt und wie diese Situation in Zukunft vermieden werden kann. Die Wiedergutmachung ist eine Entschuldigung (Lösung) für die Person, die unangemessen behandelt wurde, weshalb auch hier auf die Gefühle geachtet werden sollte. So wird die Fremdwahrnehmung trainiert. Durch das Erbringen der Leistung wird die Beziehung wieder positiv beeinflusst.

6.1.3.6 „Kartenrückmeldung“

Die Schüler:innen erhalten am Ende der Stunde Smiley-Karten oder Ampelkarten mit denen sie ihr Verhalten während einer Unterrichtsstunde in drei unterschiedlichen Stufen einschätzen. Zu Beginn empfiehlt es sich konkrete Abläufe oder Ziele abzufragen, bevor das ganze Verhalten eingeschätzt wird. Zum Ende der Stunde halten die Lernenden ihre Karten nach einem Signalton je nach Selbsteinschätzung nach oben und bekommen im Anschluss Feedback zu ihrer Einschätzung. Schüler:innen, die ihre Verhaltensweisen richtig eingeschätzt haben, werden hier positiv erwähnt. Im nächsten Moment werden Rückmeldungen an die Kinder gegeben, deren eigene Bewertungen nicht mit der der Lehrperson übereinstimmen. Die Lehrkraft sollte hierbei explizite Situationen erwähnen, durch die das Kind das Ziel nicht erreichen konnte. Zur Beobachtung des Fortschritts kann ein Dokumentationsbogen ausgefüllt werden. Die Fördermethode „Kartenrückmeldung“ ermöglicht eine Selbsteinschätzung und in weiterer Folge eine Selbstreflexion über das eigene Verhalten während einer Unterrichtsstunde. Die erfolgreiche Bewertung des eigenen Handelns ist für das Steuern von Verhaltensweisen essentiell (Methner, 2017e, S. 349). Die Schüler:innen schätzen das eigene Verhalten ein und bekommen direkt Feedback zu ihrer Einschätzung, wodurch die Selbstwahrnehmung gefördert wird.

6.1.3.7 „Zusatzaufgaben bei Regelverstößen“

Jede Lehrperson hat für ihren Unterricht spezielle Regeln festgelegt, die den Schüler:innen im besten Fall am Beginn des Schuljahres erläutert werden bzw. mit ihnen gemeinsam erprobt werden. Bei Regelverstößen sollte sofort eine Konsequenz folgen. Die Art der Konsequenz kann auf den Regelverstoß abgestimmt werden, wodurch die Lehrperson einen Mehrwert bei den Lernenden erzielen kann. Verletzt die gesamte Klasse eine Regel, kann die Maßnahme und die Besprechung der regelverletzenden Situation im Unterricht erfolgen. Die Lehrperson sollte sich dessen bewusst sein, dass das Lösen von Problemen Vorrang hat und das Lernen beeinflussen kann. Wird gegen eine Klassenregel von einer einzelnen lernenden Person verstoßen dann kann die Zusatzaufgabe als eine Art Hausübung erfolgen, die bis zu einem vereinbarten Tag zu erledigen ist. Das Festlegen eines bestimmten Datums für die Erbringung ist wichtig, da die Aufgabe sonst vergessen werden könnte. Das sofortige Reagieren mit einer Konsequenz auf einen Regelverstoß kann herausfordernde und aufgebrauchte Situationen de-eskalieren und bietet den Schüler:innen einen Leitfaden mit dem Problem umzugehen. Die Lehrperson sollte in einem Gespräch, entweder vor oder nach der Erledigung der Aufgabe, den Regelverstoß mit dem Kind nochmal aufarbeiten, sodass eine individuelle Reflexion zu-

sätzlich zur Zusatzaufgabe erfolgen kann (Seebach, 2017, S. 347f). Durch die Auseinandersetzung mit dem Fehlverhalten erfolgt eine Reflexion, wodurch die Selbstwahrnehmung geschult wird. Durch das Finden und das Erledigen der Aufgabe wird die Fähigkeit Probleme zu lösen gefördert.

6.1.3.8 „Tootle-Tickets“

Bei der Fördermethode „Tootle-Tickets“ beobachten Schüler:innen einer Klasse positives Verhalten ihrer Mitschüler:innen und notieren diese auf einem Zettel, dem sogenannten Tootle-Ticket. Auf diesem Ticket steht wer die gute Tat vollbracht hat, was genau während dieser Tat geschehen ist, wem diese gegolten hat und wer die beobachtende Person war. Die ausgefüllten Zettel werden in einer Box in der Klasse gesammelt. In einer im Idealfall täglichen Reflexion werden die gesammelten Tickets vorgelesen und die beobachteten Verhaltensweisen diskutiert. Durch den Bedarf einer zusätzlich Reflexionsrunde nimmt diese Fördermethode sehr viel Zeit in Anspruch, die meist in einer Schule, in der die Lehrpersonen oftmals von Stunde zu Stunde variieren, leider fehlt. Doch Schüler:innen können dazu motiviert werden besonders auf positive Verhaltensweisen zu achten, wenn die ausgefüllten Tickets wie Punkte behandelt werden, die gegen eine Belohnung für die ganze Klasse eingetauscht werden können. Dadurch werden neben dem bewussten Wahrnehmen von erfreulichem Handeln auch der Klassenzusammenhalt und das Klassenklima zusätzlich gefördert. Die Personen dessen freundliches Benehmen beobachtet und verschriftlicht wird, lernen wiederum, dass ihr Handeln von den Mitschüler:innen wahrgenommen wird und einen Einfluss hat, wodurch die Selbstwirksamkeit gestärkt wird. Um einem mehrmaligen Erwähnen desselben positiven Verhaltens entgegenzuwirken, kann von vornherein vereinbart werden, dass die beobachtete Tat nur einmal pro Tag erwähnt werden darf, wie zum Beispiel das Leihen eines Stiftes (Methner, 2017f, S. 355f).

6.2 Förderkonzepte

„Förderkonzepte“ bestehen aus mehreren Ebenen der Förderung, die meistens aufeinander aufbauen. Konzepte fördern die sozial-emotionale Entwicklung meist umfassend auf Basis unterschiedlicher Methoden, während einzelne Methoden nur einen bestimmten Bereich der Förderung abdecken. Sie brauchen zudem mehr Vorbereitungszeit, da sie grundlegende Inhalte des Unterrichtsgeschehens prägen und formen und den Schulalltag nachhaltig beeinflussen. Die in dieser Arbeit zur Untersuchung stehenden Förderkonzepte erfüllen im Wesentlichen zwei Kriterien, die von Fröhlich-Gildhoff und Becker-Stoll (2013, S. 169f.) als Kriterien guter Förderkonzepte bezeichnet werden. Zum einen besteht bei der Anwendung der Konzepte im schulischen Setting die Möglichkeit lebensnahe Bezüge herzustellen, wodurch nicht

nur ein Programm durchgearbeitet und absolviert wird, sondern für das Leben und zukünftige Herausforderungen gelernt wird. Zum anderen können die gelernten Inhalte an das jeweilige soziale Umfeld, in dem sich das Kind befindet, angepasst und darin weitergeführt werden. Vor allem sollten Lehrpersonen die Eltern oder die erziehungsberechtigten Personen in die spezifische Förderung miteinbeziehen, um eine ganzheitliche und einheitliche Förderumgebung sowohl in der Schule als auch im familiären Setting zu etablieren.

6.2.1 „Training mit sozial unsicheren Kindern“

Mehrere Studien haben bewiesen, dass Angststörungen einen Großteil der psychischen Störungen im Kindes- und Jugendalter einnehmen und diese eine Komorbidität mit anderen psychischen Auffälligkeiten aufweisen (Helbig-Lang & Petermann, 2009; Beesdo et al., 2010). Therapeutische Interventionen, die dem *kognitiv-verhaltenstherapeutischem* Ansatz folgen weisen bei der Förderung in der Einzel- als auch Gruppenbetreuung die größte Wirksamkeit auf (In-Albon & Schneider, 2007). Weitere Studien legen dar, dass Erfolge nicht nur beim Abbau des ängstlichen Verhaltens erzielt, sondern darüber hinaus auch depressive Verhaltenszüge vermindert werden konnten (Suveg et al., 2009). Im Umfeld Schule kann die Umsetzung mittels des Konzepts „Training mit sozial unsicheren Kindern“ nach Petermann und Petermann (2015) umgesetzt werden. Am besten eignet sich die Altersspanne zwischen sieben und zwölf Jahren, da in diesem Alter soziale Ängste nachhaltiger reduziert und gesellschaftliche Fähigkeiten aufgebaut werden können. In diesem Konzept finden nicht nur die Schüler:innen eine Hilfestellung, sondern auch Eltern oder sogar ganze Familien. Im Einzelsetting liegt der Fokus auf dem Kind und den individuellen Bedürfnissen und Erfordernissen zum Abbau des Angstverhaltens. Im Gruppensetting wird das Gelernte anhand von Rollenspielen erprobt und gefestigt, sodass diese im täglichen Leben unter realen Bedingungen eingesetzt werden können. Die Erziehungsberechtigten, Eltern und weiteren Familienmitglieder werden unterstützt die Bereitschaft zur sozialen Interaktion innerhalb der Familie zu fördern. Weiters werden sie bestärkt ihren Kindern soziale Kontakte außerhalb der gewohnten Umgebung zu ermöglichen, wodurch einerseits das Selbstbewusstsein, andererseits der praxiserprobte Umgang mit Ängsten gefördert wird (Möller & Petermann, 2011, S. 16).

6.2.2 „Response-to-Intervention“

Der „Response-to-Intervention-Ansatz“ (kurz: „RTI“) hat seinen Ursprung in den Vereinigten Staaten von Amerika und wird dort in mehr als der Hälfte der Bundesstaaten als ein Konzept zur Prävention von und Intervention gegen Lernproblemen und destruktiven Verhaltensweisen eingesetzt. Im RTI-Modell werden drei unterschiedliche Ebenen der Förderung von sozial-

emotionalen Kompetenzen zu einem umfassenden Konzept verbunden. Die Ebenen unterscheiden sich in Intensität, Fördermaßnahmen, die jeweils auf den individuellen Bedürfnissen aufbauen und Dokumentation und Evaluation der Fortschritte aber auch der Rückschritte (Blumenthal et al., 2014, S. 71).

6.2.2.1 Förderebene 1

Auf der Förderebene 1 werden alle Schüler:innen einer Klasse oder eines Klassenverbands im Bereich der sozial-emotionalen Kompetenzen geschult und gefördert. Vorrangiges Ziel ist die Prävention von sozial-emotionalen Entwicklungsstörungen. Grundlegende Fertigkeiten wie die Erhöhung der tatsächlichen Lernzeit, die Wahrnehmung der eigenen Gefühle und die der Mitmenschen, die Steuerung und Regulation der Emotionen und nachhaltige Lösung von Konflikten werden auf dieser Ebene vermittelt und gestärkt (Blumenthal et al., 2017, S. 124). Dabei werden Methoden eingesetzt, die nachweislich wirksam sind, wie „Classroom Management“ (Hennemann & Hillenbrand, 2010) und Programme zur Prävention von Verhaltensauffälligkeiten und -störungen (Casale et al., 2014). Ein wesentlicher Bestandteil der Förderebene 1 ist laut Blumenthal et al. (2020, S. 44ff.) die aktive Pflege einer Beziehung zwischen Lehrpersonen und Lernenden. Mit Lob, Feedback, respektvollem Umgang und dem Gefühl gehört und verstanden zu werden kann eine Bindung zu Bezugspersonen aufgebaut werden, wodurch alle Schüler:innen, vor allem Lernende mit besonderen sozio-ökonomischen Verhältnissen, positive Lernerfolge erzielen. Mit Hilfe von Instrumenten zur Überprüfung werden die Fortschritte im sozial-emotionalen Kompetenzbereich jedes Kindes evaluiert. Sind keine Entwicklungsschritte zu beobachten, dann erfolgt die weitere Förderung auf Förderebene 2 (Blumenthal et al., 2017, S. 128).

6.2.2.2 Förderebene 2

Rund ein Fünftel aller Kinder einer Schulklasse sprechen nicht auf die Maßnahmen der ersten Förderebene an. Auf der zweiten Ebene werden zusätzliche Methoden kognitiv-behavioraler Natur eingesetzt (Verhaltensverträge, Verstärkersystem, ...), um Verhaltensstörungen und daraus resultierenden Problemen wie Lernschwierigkeiten, sozialer Ausgrenzung oder dem schulischen Misserfolg entgegenzuwirken (Blumenthal et al., 2020, S. 57). Evaluationsinstrumente müssen eine gewisse Toleranz gegenüber kurzfristigen Änderungen im Verhalten aufweisen, sodass diese bereits angemessen erfasst werden können. Nach einem Zeitraum von sechs bis acht Wochen endet der Förderzyklus. Mit Ende des Zyklus wird die gezielte und intensivere Unterstützung im sozial-emotionalen Kompetenzbereich auf ihre Wirksamkeit geprüft. Die Fördermaßnahmen können an den Bedarf des Kindes angepasst werden oder die Intensität wird auf Förderebene 3 noch erhöht. Bewirken die Maßnahmen einen Fortschritt,

dann wird das Kind mit den Methoden der Förderebene 1, also gemeinsam mit der gesamten Klasse weiter gefördert und erhält keine zusätzliche individuelle Förderung. (Blumenthal et al., 2017, S. 128f).

6.2.2.3 Förderebene 3

Ungefähr fünf Prozent einer Schulklasse erfahren keine ausreichende Förderung auf den beiden vorhergehenden Förderstufen, wodurch auf Förderebene 3 eine intensivierte Individualunterstützung oder in einer Kleingruppe von maximal vier Kindern angestrebt wird. Der Förderzyklus dieser Stufe dauert bis zu zwanzig Wochen, in denen täglich in diversen Bereichen Unterstützung durch geschulte Sonderpädagog:innen stattfindet. Grundlegendes Ziel ist problematische Szenarien, die durch Verhaltensprobleme und -auffälligkeiten entstehen können, mit Hilfe von *kognitiv-behavioralen Trainingsprogrammen* abzufangen. Das Monitoring der angewendeten Maßnahmen wird wöchentlich zwei Mal durchgeführt (Blumenthal et al., 2017, S. 129). Die Methoden und Konzepte, die zum Einsatz kommen, werden in einem Förderplan mit den spezifisch ausgewiesenen Zielen dokumentiert und je nach Bedarf angepasst (Blumenthal et al., 2020, S. 82). Wie bereits bei Förderebene 2 werden Kinder, die auf die gesetzten Schritte ansprechen und ein Entwicklungsfortschritt zu beobachten ist, entweder auf der ersten oder der zweiten Ebene gefördert. Für Schüler:innen, bei denen selbst durch die intensiven und individualisierten Hilfestellungen, keine Fortschritte im sozial-emotionalen Bereich erzielt werden können, wird ein Antrag auf Sonderpädagogischen Förderbedarf (kurz: SPF) sozial-emotionale Entwicklung beantragt. Oftmals wird die Ebene, auf der das SPF-Verfahren bereits vollzogen ist, als Förderebene 4 bezeichnet. Hilfestellungen werden länger angewandt und oftmals erfolgen diese auch durch dieselbe Person, wodurch diese zur Bezugsperson des Kindes wird (Blumenthal et al., 2017, S. 129). Sie nimmt auch den Kontakt mit außerschulischen Institutionen auf und bildet ein Netzwerk an Anlaufstellen für mögliche Herausforderungen, wodurch ein Team aus verschiedenen Expert:innen entsteht (Grosche & Volpe, 2013).

6.2.3 „Neue Autorität“

Ein Mangel an sozial-emotionalen Kompetenzen wirkt sich in der Schule oftmals durch störendes Verhalten und ein Fehlen an nötiger Kooperation aus. Lehrkräfte sind in weiterer Folge bestrebt diese Verhaltensweisen zu ändern, sodass ein gemeinschaftliches Miteinander möglich wird. Dabei wird auf Methoden und Ansätze, wie Strafen, Suspendierungen, Elterngesprächen und auch Schulverweisen zurückgegriffen. Beim pädagogischen Förderkonzept der Neuen Autorität steht nicht das Verhalten der Schüler:innen im Vordergrund, sondern das der

Lehrpersonen bzw. der Eltern. Greifen Lehrpersonen in das Verhaltensmuster von Kindern ein, dann entsteht die sogenannte „Illusion der Kontrolle Anderer“. Vor allem jedoch verfolgt dieser Ansatz das Leitbild, dass jede Person eigenverantwortlich für das Verhalten ist und dieses auch dementsprechend kontrollieren kann. Lehrkräfte, die nach dem Konzept der Neuen Autorität nach Omer und von Schlippe (2016) vorgehen, verfolgen gewisse Grundsätze in ihrem pädagogischen Wirken. Zum einen gilt es für die Schüler:innen einen sicheren Rahmen im Umfeld Schule zu schaffen, in dem sie sich geborgen und wertgeschätzt fühlen. Diese Wertschätzung erfahren die Lernenden in einer bewusst gepflegten Beziehung, die auf einer respektvollen Umgangsweise aufbaut. Strafen schaden dieser Beziehung, da sie Angst verbreiten und so die Sicherheit gefährdet. Die Lehrpersonen versuchen bei jedem destruktivem Verhalten die gut gemeinte Absicht dahinter zu verstehen und zu vermitteln, dass diese nun nicht mehr gebraucht wird, da diese Verhaltensweisen nicht gebilligt und akzeptiert werden. Die individuellen Stärken und Bedürfnisse, die die Kinder mitbringen werden bewusst wahrgenommen und werden von allen am Bildungsprozess teilnehmenden Personen auch bewusst gefördert. Weiters sind Eigenverantwortung, Geduld im Umgang mit anderen Menschen und Akzeptanz der eigenen Person von zentraler Bedeutung. Diese Grundsätze werden von den Lehrpersonen im schulischen Alltag vorgelebt (Eberding, 2023, S. 46f).

Das Konzept der Neuen Autorität baut auf sieben Säulen auf, die von Steinkellner und Ofner, (2017) aufgestellt wurden.

6.2.3.1 Präsenz und Wachsame Sorge

Eine aktive Anwesenheit von Lehrpersonen und die fürsorgliche sowie aufmerksame Präsenz vermitteln den Lernenden ein Interesse an ihrem Leben. Lehrkräfte können so bei Gefahren rechtzeitig einschreiten, jedoch nicht als eine Kontrollinstanz, sondern als Begleitung und Unterstützung. Dadurch wird den Schüler:innen bewusst, dass sie auch in schwierigen und herausfordernden Situationen eine Ansprechperson haben. Da Kinder unterschiedliche Bedürfnisse haben und aufgrund ihrer Vergangenheit unterschiedliche Erfahrungen mitbringen, muss die Art und Weise der Begleitung flexibel sein. Im offenen Dialog gewähren sich die Interaktionspartner:innen Einblicke in tiefreichende Gedanken und Ereignisse, da genug Vertrauen aufgebaut wurde und ein sicherer Rahmen geschaffen wurde (Omer & von Schlippe, 2016, S. 80). Bei Verwendung der direkten Befragung sind bereits erste besorgniserregende Vorkommnisse aufgetreten, die behandelt werden sollten. Dies sollte offen mit der lernenden Person kommuniziert werden, um die Vertrauensbasis nicht negativ zu beeinflussen (Omer &

von Schlippe, 2016, S. 83). Bei anhaltenden und akuten Gefahrensituationen können die Lehrpersonen auf einseitige Maßnahmen zurückgreifen, die zum Schutz des Kindes nicht mehr transparent gemacht werden (Omer & von Schlippe, 2016, S. 87ff).

6.2.3.2 Selbstkontrolle und Deeskalation

Die Neue Autorität vertritt die Annahme, dass nur das eigene Verhalten kontrolliert und beeinflusst werden kann (Omer & Haller, 2020, S. 201). Selbstkontrolle im neuautoritären Sinne bedeutet also sich über die eigenen Gefühle und den damit zusammenhängenden Reaktionen bewusst zu sein und auch welche Auswirkungen damit verbunden sein können (Omer & Streit, 2019, S. 21). Die Deeskalation sieht eine verzögerte Reaktion vor, um so den beteiligten Personen zu ermöglichen, die uneingeschränkte Kontrolle über die eigenen Emotionen wiederzuerlangen, ohne von den zuvor eingetretenen Gefühlszuständen überwältigt zu werden (Omer & Haller, 2020, S. 201). Die Fähigkeit die eigenen Verhaltensweisen und Handlungen angemessen zu reflektieren bedingt in weiterer Folge auch eine höhere Aktionsfähigkeit (Körner et al., 2019, S. 34).

6.2.3.3 Unterstützungsnetzwerk

Erziehung und Bildung hängen eng zusammen und werden weder zur Gänze vom Elternhaus noch von den Bildungseinrichtungen getragen, sondern von einem engmaschigen Netzwerk, das vom ständigen Austausch lebt. So steht jeder Partei in herausfordernden Situationen ein Angebot an Hilfestellungen zur Verfügung, bei denen die Bezugspersonen dem Kind die guten und positiven Absichten der Erziehungsberechtigten oder vice versa näherbringen und diese auch bestätigen und bestärken. Der Konflikt wird somit nicht auf andere Personen übertragen, sondern soll so in einer gewissen Art und Weise unterbrochen und durchbrochen werden (Omer & von Schlippe, 2016, S. 227).

6.2.3.4 Gewaltloser Widerstand

Gewalt vermittelt laut den Grundüberzeugungen der *Neuen Autorität* ein Machtverhältnis, das destruktiv auf die Beziehung zwischen dem Kind und der Bezugsperson wirkt. Die Säule des Gewaltlosen Widerstandes versucht in schwierigen und herausfordernden Situationen dem Kind zu zeigen, dass das gegenwärtige Verhalten keinen Einfluss auf die Bereitschaft hat da zu sein und für eine respektvolle Beziehung zu kämpfen. Wird dem Kind eine starke gewaltfreie Unterstützung geboten, die ihm dabei hilft, die destruktiven Verhaltensweisen zu mindern, wird der Gewalt an Macht entzogen und schafft gleichzeitig auch einen Raum, in dem sie an Bedeutung verliert. Somit wird der Gewalt erschwert Einfluss zu nehmen (Omer & von Schlippe, 2016a, S. 33ff).

6.2.3.5 Gesten der Versöhnung und Beziehung

Die Säule Gesten der Versöhnung und Beziehung basiert auf der Annahme, dass die Bezugspersonen für die Beziehungspflege verantwortlich sind und sich aktiv darum kümmern sollten. Herausfordernde Situationen beeinflussen Beziehungen. Die Aufgabe der erziehenden Personen ist es dem Kind bewusst zu machen, dass es diese Herausforderung nicht ohne Hilfe bewältigen muss. Durch Gesten, die eine Versöhnung beabsichtigen, wird die zwischenmenschliche Bindung gestärkt (Omer & von Schlippe, 2016a, S. 61). Ungeachtet der Verhaltensweisen, die das Kind zeigt, wird offen Interesse und Sicherheit kommuniziert (Lemme & Körner, 2019, S. 135).

6.2.3.6 Transparenz

Der Gewaltlose Widerstand bei destruktivem Verhalten kann nur gelingen, wenn die Verhaltensweisen offengelegt und nicht verheimlicht werden. Dieser offene Diskurs wird im Konzept der Neuen Autorität als Transparenz bezeichnet (Omer & von Schlippe, 2016a, S. 45). Der transparente Umgang ermöglicht in weiterer Folge erst die Unterstützung durch außerschulische Institutionen, die am Bildungs- und Erziehungsprozess des Kindes beteiligt sind. Dem Kind wird auf diese Art und Weise sichtbar gemacht welche weiteren Schritte folgen und dass gegen das Problem gemeinsam vorgegangen wird (Omer & von Schlippe, 2016a, S. 235ff). Erst der soziale Bezug eines Verhaltens zu den aktuell geltenden gesellschaftlichen Normen zeigt den Schüler:innen, dass ihre Verhaltensweisen nicht akzeptiert und nicht geduldet werden, vielmehr sogar missbilligt werden. Die Verantwortung sich mit dem eigenen Fehlverhalten auseinanderzusetzen, kann nur durch die Reflexion des Verhaltens stattfinden. Das Kind lernt so, dass mit der Zugehörigkeit zu einer Gemeinschaft auch gewisse Erwartungen miteinhergehen, die es einzuhalten gilt (Omer & von Schlippe, 2016b, S. 252ff).

6.2.3.7 Wiedergutmachung als Prozess

Um Anschluss und Teilhabe an einer Gemeinschaft wiederzuerlangen, kann dies in Form einer Wiedergutmachung erfolgen. Die letzte Säule der Neuen Autorität wird verwendet, um entstandene Beziehungslücken wieder zu füllen und so den Wert der Gewalt nachhaltig zu mindern (Omer & von Schlippe, 2016b, S. 286). Durch die Eigenverantwortung ein destruktives Verhalten korrigieren zu wollen, fühlt sich das Kind zur Gruppe zugehörig und kann lernen für sich und seine Fehler selbstständig einzutreten (Omer & von Schlippe, 2016b, S. 266). Eine Wiedergutmachung sollte nicht nur in Form einer Entschuldigung erfolgen. Im Sinne der Deeskalation sollte die Art und Weise das falsche Verhalten wieder gut zu machen auf eine Selbst-

treffaktion und eine verzögerte Reaktion folgen. So werden Werte, wie die Problemlösefähigkeit und Beziehungskompetenzen geschult. Weigert sich das Kind den entstandenen Schaden, egal ob emotionaler oder materieller Natur, wieder zu beheben, liegt es an einer Vertrauensperson diese Aufgabe zu übernehmen und dem Kind zu signalisieren, dass es notwendig und wichtig ist, dies zu erledigen (Omer & von Schlippe, 2016b, S. 162ff).

6.2.4 „SEE-Learning“

Da das Konzept von CASEL in den USA entwickelt wurde, scheint es der europäischen Schulrealität fern. Ein Programm namens SEE-Learning (sozial-emotionales und ethisches Lernen) wurde zwar ebenfalls auf amerikanischem Boden konzipiert, jedoch auf die europäischen schulischen Gegebenheiten adaptiert. Das Förderkonzept greift zusätzlich zu den bereits erarbeiteten Kompetenzen von CASEL noch drei weitere Kompetenzbereiche auf – „Aufmerksamkeit, ethische Werte und systemisches Denken“ (Steinacher, 2023, S. 23). SEE-Learning fokussiert die Förderung von drei Bereichen. Dabei werden sowohl die persönliche (die eigene Person), als auch die soziale (sozialer Umgang mit Mitmenschen) und die systemische (Eingliedern in eine Gemeinschaft) Ebene gefördert. Eine weitere Unterteilung in die Dimensionen „Gewahrsein, Mitgefühl und Engagement“ vollendet das Konstrukt und bildet so den Kern des SEE-Learning-Curriculums (SEE-Learning, 2020, S. 13). Das pädagogische Team rund um das SEE-Learning-Konstrukt ist der Überzeugung, dass eine umfassende Bildung auch die Vermittlung und Förderung von Wertvorstellungen und Kompetenzen fokussiert, sodass durch die persönliche Zufriedenheit ein Glück in der Gesellschaft und ein positiver Nutzen für die Gemeinschaft erfolgen kann (SEE-Learning, 2020, S. 10). Jeder Lerneinheit liegt das Prinzip des Mitgefühls zugrunde. Dabei soll fokussiert werden Mitgefühl für die eigene Person für die Mitmenschen zu entwickeln (SEE-Learning, 2020, S. 13).

6.2.4.1 Persönliche Ebene

Die persönliche Ebene fokussiert die Arbeit an der eigenen Person. Der eigene Körper, die Emotionen und die Bedürfnisse werden wahrgenommen („Selbstwahrnehmung“). Anschließend wird versucht diese Wahrnehmungen zu verstehen, um ein Mitgefühl für sich selbst und eine gewisse Selbstakzeptanz zu schaffen („Selbstmitgefühl“). Erst wenn ein Bewusstsein über die Gefühle und ein Verständnis dieser und deren Auswirkungen erfolgt, kann die Regulation und damit verbundenen Impulse stattfinden und gelingen („Selbstregulation“) (SEE-Learning, 2020, S. 20).

6.2.4.2 Soziale Ebene

Das Erkennen und Wertschätzen von Mitmenschen mit ihren eigenen Besonderheiten ist essentiell („zwischenmenschliches Gewahrsein“), um sich über die Gefühle und Bedürfnisse dieser bewusst zu werden und die eigenen Verhaltensweisen in einer sozialen Interaktion an die jeweiligen Emotionen des Gegenübers anzupassen („Mitgefühl für andere“). Ein Aufrechterhalten dieser angepassten Verhaltensmuster und eine aktive Pflege der zwischenmenschlichen Beziehungen („Beziehungskompetenzen“) bildet den letzten Kompetenzbereich auf der sozialen Ebene (SEE-Learning, 2020, S. 21).

6.2.4.3 Systemische Ebene

Das soziale Gefüge einer Gemeinschaft kann sich sehr von einer sozialen Interaktion mit einer Person unterscheiden. In einer Gesellschaft sind die Menschen abhängig voneinander („Anerkennung von Interdependenz“). Dieses Verständnis bildet die Grundlage für die Erkenntnis, dass das Wirken der eigenen Person einen Einfluss auf das Glück anderer haben kann („Erkennen gemeinsamer Menschlichkeit“). Das Ziel ist das Erkennen der eigenen Stärken und des damit verbundenen Potentials, um einen Beitrag für das Gesamtwohl der Gemeinschaft leisten zu können („Gemeinschaftsbezogenes und globales Engagement“) (SEE-Learning, 2020, S. 21).

6.2.5 „PATHS-Curriculum“

Das „PATHS-Curriculum (Promote Alternative Thinking Strategies)“ wurde bereits 1994 von Kusché und Greenberg veröffentlicht. 2011 haben sie zur Vereinfachung und zur Steigerung der Qualität ihr ursprüngliches Curriculum adaptiert. Das Ziel des Förderprogramms ist es sozial-emotionale Kompetenzen zu fördern, dadurch Verhaltensproblemen und emotionalen Auffälligkeiten vorzubeugen bzw. diese zu minimieren und schlussendlich eine reibungslose Eingliederung in die Gesellschaft durch die Vermittlung wesentlicher sozialer und emotionaler Fähigkeiten zu gewährleisten. Das PATHS-Curriculum kann sowohl für Kinder mit besonderen Bedürfnissen, die eine spezielle Förderung in gewissen Bereichen wie des Lernens oder des sozial-emotionalen Bereichs brauchen, als auch für Kinder, die am Regelunterricht teilnehmen können, eingesetzt werden. Das Förderkonzept berücksichtigt viele verschiedene Voraussetzungen, die im Umfeld Schule auftreten, wie den sozioökonomischen Hintergrund eines Kindes, das Geschlecht, die Bildung der Eltern oder die individuellen Bedürfnisse im Bereich des Lernens oder aufgrund körperlicher Einschränkungen, wodurch die Förderung aller Schüler:innen berücksichtigt wird (Kusché & Greenberg, 2011, S. 2).

6.2.5.1 ABCD-Entwicklungsmodell

Das PATHS-Curriculum basiert auf einem Modell, das sich mit der psychosozialen Entwicklung beschäftigt. Die Entwickler:innen des sogenannten „ABCD-Entwicklungsmodells (Affective-Behavioral-Cognitive-Dynamic)“ sind der Auffassung, dass sozial-emotionale Kompetenzen durch das Zusammenführen von Affekt, Sprache, Verhalten und Kognition ausgebildet und gefördert werden können. Laut des Modells erfolgt die emotionale Entwicklung noch vor kognitiven Entwicklungsprozessen. Im Kleinkindalter lernen Kinder ihre Gefühle auf unterschiedliche Arten auszudrücken, während ihnen im Grundschulalter große Fortschritte im kognitiven Bereich helfen sich in der Gemeinschaft zurechtzufinden. PATHS bietet hierbei einen Leitfaden, um die verschiedenen Kompetenzbereiche der Emotion, Kognition und dem Verhalten sowohl einzeln zu fördern und zu stärken als auch als eine gemeinsame Komponente in das tägliche Leben zu integrieren (Kusché & Greenberg, 2011, S. 34).

6.2.5.2 Ökologisch-verhaltensorientierte Systeme

Neben dem ABCD-Entwicklungsmodell liegt dem PATHS-Curriculum noch der Ansatz von „ökologisch-verhaltensorientierten Systemen“ zugrunde. Dabei wird das Verhalten von Schüler:innen immer im sozialen Bezug zu anderen Personen oder unterschiedlichen Gegebenheiten gesehen, sei es der Lehrperson, den Mitschüler:innen oder sogar der Struktur des Unterrichts. Die spezifischen Verhaltensweisen werden demnach als Reaktion auf die Umwelt gesehen. Ein problematisches Verhalten wird von der Lehrperson wahrgenommen und hinterfragt, um die Rahmenbedingungen so anzupassen, dass diese problembehaftete Wechselwirkung zwischen Individuum und der Umwelt nicht mehr auftritt oder gemindert wird. Die Schüler:innen werden in diesen Prozess miteingebunden, um selbst an der Lösung teilzuhaben und Fähigkeiten aufzubauen auch außerschulisch mit diesen Problemen angemessen umgehen zu können (Kusché & Greenberg, 2011, S. 37).

6.2.5.3 Ebenen des Lernens im PATHS-Curriculum

Auf Grundlage des CASEL-Frameworks verfolgt das PATHS-Curriculum die Erfüllung von fünf Domänen. Jede dieser Domänen wird unterteilt in kleinere Lernschritte, die durch das Erreichen kleinerer Ziele erlernt und gefördert werden. Die erste Ebene fokussiert die Auseinandersetzung mit sich selbst, den individuellen Bedürfnissen und der Selbstkontrolle. Danach erfolgt ein Verstehen der Emotionen und welche Verhaltensveränderungen Gefühle bedingen können. Sich-Selbst-Kennenlernen und Sich-Wertschätzen-Lernen ist der dritte Schritt im Curriculum. Dabei sollen ein gewisses Selbstbewusstsein und Achtung vor und für die eigene Person aufgebaut werden, die bereit ist die eigene Meinung angemessen in gesellschaftlichen

Prozessen zu vertreten. Kenntnisse über die Pflege und Aufrechterhaltung von Beziehungen, sozialen Regeln und Normen genauso wie das Achten auf Mitmenschen erfolgen im vierten Schritt. Das letzte Lernziel fokussiert Probleme, die in zwischenmenschlichen Vorgängen auftreten können und die angemessene Lösung dieser Problemstellungen, bei der auf alle beteiligten Menschen gleichermaßen Rücksicht genommen wird (Kusché & Greenberg, 2011, S. 10).

7 Förderung sozial-emotionaler Entwicklung in (Nieder-)Österreich

Ein besonderes Bedürfnis bei der Förderung sozial-emotionaler Kompetenzen kann sich auf viele verschiedene Arten zeigen. Oftmals können diese unterschiedlichsten Ausprägungen wie ein aggressiv-externalisierendes oder ein zurückgezogenes-depressives Verhalten nicht mehr nur von Lehrpersonen aufgefangen und unterstützt werden, wodurch ein Kind keine adäquate Förderung innerhalb und außerhalb des schulischen Umfelds erhält. In weiterer Folge gelingt es ihm nicht sich in das gesellschaftliche Leben zu integrieren und weist wenig Erfolg im Berufsleben auf (Blumenthal et al., 2020, S. 13). Das Bildungsministerium Österreichs (Bundesministerium für Bildung, Wissenschaft und Forschung, 2019b) und die Bildungsdirektion Niederösterreich (Karner, 2020) haben den Handlungsbedarf im sozial-emotionalen Bereich erkannt und etwaige Förderschritte und -möglichkeiten entwickelt, da eine Förderung sozial-emotionaler Kompetenzen nur durch die Nutzung aller möglichen Förderangebote gelingen kann (Blumenthal et al., 2020, S. 14). In diesem Kapitel werden überblicksartig Unterstützungsmöglichkeiten, die durch die zuständigen Bildungsbehörden einerseits zur Verfügung gestellt werden andererseits durch verordnete Bestimmungen für die Schulen individuell zu erarbeiten sind, angeführt.

Der Stellenwert des sozial-emotionalen Kompetenzbereichs für das Wohlbefinden und den Lernerfolg wurde in Niederösterreich bereits erkannt. Dementsprechend wurden auch verschiedene Hilfs- und Unterstützungsangebote geschaffen, um den besonderen Bedürfnissen gerecht zu werden und den Schüler:innen eine Teilnahme an der Gesellschaft zu ermöglichen.

7.1.1 Beratungslehrer:innen

Die niederösterreichische Bildungsdirektion hat zur Unterstützung von Kindern mit besonderen sozial-emotionalen Bedürfnissen und den am Bildungsweg beteiligten Personen den Dienstposten der Beratungslehrer:innen eingeführt. Bevor ein sonderpädagogisches Gutachten beantragt wird, versuchen die Beratungslehrer:innen alle noch möglichen Schritte, um eine Teilnahme am Regelunterricht noch zu ermöglichen. Sie erstellen individuelle Betreuungskonzepte für die betroffenen Schüler:innen, helfen bei Krisen und Konflikten und erarbeiten gemeinsam mit den Lernenden mögliche präventive Maßnahmen und erfolgreiche Lernmethoden. Weiters unterstützen sie die Lehrer:innen mit kollegialen Betreuungen, sozial-emotionalen Lerneinheiten für die gesamte Klasse, geben Ratschläge zum Umgang mit einem auffälligen Verhalten und helfen bei der Erstellung eines Förderplans. Die Beratungslehrer:in-

nen vernetzen die Eltern oder die erziehungsberechtigten Personen mit außerschulischen Institutionen wie der Schulpsychologie oder kinder- und jugendpsychiatrischen Einrichtungen (Karner, 2020).

7.1.2 Schulpsychologie

Im schulischen Umfeld treten häufig Probleme bei Schüler:innen auf, die Lehrpersonen ohne Unterstützung am eigenen Standort nicht bewältigen können. Die Schulpsychologie der Bildungsdirektion Niederösterreich ist eine Anlaufstelle in diesem Bereich. Die ausgebildeten Psycholog:innen unterstützen sowohl Lehrpersonen als auch Eltern und Schüler:innen aller Schularten kostenlos in mehreren Problemfeldern, die im Umfeld Schule vorkommen. Sie beraten bei Lernproblemen, stehen bei Fragen in Sachen Schule und Bildung zur Verfügung, intervenieren bei auftretenden Konflikten und geben Hilfestellungen bei Verhaltensauffälligkeiten, Schulangst oder tragen zur allgemeinen Verbesserung des Schulklimas bei. In den meisten Fällen nimmt die Klassenlehrperson oder die Schulleitung auf Anfrage der Eltern oder aufgrund einer notwendigen Maßnahme im Zuge eines sonderpädagogischen Förderbedarfsverfahren mit der psychologischen Schulberatungsstelle Kontakt auf. Die Beratung durch die Schulpsychologie ist eine der Fördermaßnahmen, die getätigt werden muss, bevor ein sonderpädagogischer Förderbedarf in Niederösterreich vergeben werden kann, da durch die Hilfestellungen noch Fördermöglichkeiten eröffnet werden können, die vorher nicht ausgeschöpft wurden. Bei einem entweder an der Schule oder in der zuständigen Beratungsstelle stattfindenden Termin wird das Kind auf die Fragestellung, die im Antrag angeführt wurde, untersucht. Die Schulpsycholog:innen berücksichtigen hierbei auch die sozioökonomischen Bedingungen und das soziale Umfeld des Kindes. In einem anschließenden Elterngespräch werden die Erkenntnisse der Untersuchung besprochen und etwaige Förderempfehlungen ausgesprochen. Um die angemessene Förderung im schulischen Umfeld zusätzlich zu gewährleisten, erhält die Lehrperson meist einen Beratungsbericht, in dem alle empfohlenen Fördermaßnahmen aufgelistet werden. Wenn nötig nimmt die Schulpsychologie mit Einverständnis der Erziehungsberechtigten Kontakt mit weiteren psychologischen Einrichtungen oder mit Therapieangeboten auf (Bildungsdirektion Niederösterreich, 2021).

7.1.3 Sonderpädagogischer Förderbedarf

Das österreichische Bildungswesen ermöglicht Schüler:innen mit besonderen Bedürfnissen einen an die Individualität des Kindes angepassten Unterricht. Die Grundlage für diesen Nachteilsausgleich bietet der sogenannte Sonderpädagogische Förderbedarf (kurz: SPF). Der SPF steht Schüler:innen zu, die in den Bereichen des Körpers, der Sprache oder der kognitiven

Leistungsfähigkeit einen erhöhten Bedarf an Unterstützung aufweisen. Dieser Bedarf an individuellen Hilfestellungen erschwert es den Kindern am Unterricht einer Regelschule teilzunehmen, sodass deutliche Leistungs- und Lernrückstände entstehen. Dieser Zustand muss mindestens sechs Monate gegeben sein, um Anspruch auf einen SPF zu haben (Bundesministerium für Bildung, Wissenschaft und Forschung, 2024, §8 Abs. 1). Die Anforderungen und der Ablauf des Feststellungsverfahrens unterliegen der Zuständigkeit des jeweiligen österreichischen Bundeslands (Bundesministerium für Bildung, Wissenschaft und Forschung, 2019a). Die Kriterien für die Vergabe und den Bereich eines Sonderpädagogischen Förderbedarfs variieren somit von Bundesland zu Bundesland. Der sozial-emotionale Förderschwerpunkt, der auch als „SPF Verhalten“ bezeichnet wird, wird in jedem Bundesland außer Wien vergeben (Gasteiger-Klicpera et al., 2023, S. 40). Ein besonderes Bedürfnis im sozial-emotionalen Kompetenzbereich und daraus resultierende Verhaltensauffälligkeiten im System Schule bilden die Grundlage für die Vergabe eines SPFs Verhalten (Blumenthal et al., 2020, S. 21).

7.1.4 Lehrplan der Sondererziehungsschule

Schüler:innen, die einen Sonderpädagogischen Förderbedarf im Bereich sozial-emotionaler Entwicklung erhalten, benötigen individuell angepasste Maßnahmen, sowohl in der Erziehung als auch im Unterricht. Das Besondere an diesem Lehrplan ist, dass die Lernenden ihren grundlegenden Lehrplan wie zum Beispiel den der Volksschule oder den der Mittelschule behalten können. Hier ist im Zuge der Feststellung des Sonderpädagogischen Förderbedarfs die Einschätzung des Lernstandes und des möglichen Lernpotenzials der Schüler:innen einzuschätzen. Kinder, die nach dem Lehrplan der Sondererziehungsschule beschult werden, sollen durch die Vermittlung sozialer Handlungsweisen dazu befähigt werden zukünftig an einem gesellschaftlichen Leben teilzunehmen, sei es im Verbund einer Klasse, in der Gemeinschaft der Gemeinde oder im beruflichen Alltag. Dies soll mit Hilfe von Fördermöglichkeiten erfolgen, die den Lernenden das Erkennen und kritische Reflektieren der eigenen Handlungsweisen ermöglicht, um in weiterer Folge eigene Bewältigungsstrategien für herausfordernde Situationen zu entwickeln. Darüber hinaus werden ihnen wichtige beziehungsaufbauende und -erhaltende Ressourcen und das eigene Wirken und Handeln für eine Beziehung vermittelt, um abschließend Perspektiven für eine selbstbestimmte und gesunde Zukunft aufzubauen. Der Lehrplan der Sondererziehungsschule präsentiert Rahmenbedingungen zur Unterrichtsplanung. Pädagog:innen sollten sich über die gesetzten Maßnahmen im Kollegium abstimmen, sodass in jeder Unterrichtsstunde dieselben Rahmenbedingungen und Richtlinien gelten. Während des Unterrichts sollte durchwegs eine geduldige, vertrauenswürdige, verständnisvolle und von Anerkennung geprägte Lernatmosphäre vorherrschen, wodurch die Kinder das Gefühl vermittelt bekommen, dass sie wertgeschätzt und geachtet werden. Übergänge und Anfänge

sollten für Schüler:innen mit erhöhten Bedürfnissen im sozial-emotionalen Bereich besonders durchdacht und mit ihnen besprochen werden. Die im schulischen Alltag angewendeten Fördermethoden, die in einem individuellen Förderplan erarbeitet wurden, sollten in gewissen Zeitabständen auf ihre Wirkung evaluiert werden und gegebenenfalls angepasst werden. Um einer Überforderung der Lernenden durch eine zu hohe Wochenstundenanzahl entgegenzuwirken, gibt es zusätzlich die Möglichkeit die wöchentlichen Stunden um drei Wochenstunden zu reduzieren (Lehrplan der Sondererziehungsschule (Sonderschule für erziehungsschwierige Kinder), 2020). Ab dem Schuljahr 2025/26 wird der Sonderpädagogische Förderbedarf im Bereich Verhalten neu betitelt. Kinder, die besondere Bedürfnisse im Bereich der sozial-emotionalen Kompetenzen aufweisen, bekommen nach einer Begutachtung den Lehrplanzusatz „Förderbereich Emotional-Soziale Entwicklung“, bei der der ursprüngliche Lehrplan der Volksschule, Mittelschule oder auch der Sonderschule aufrecht bleibt und zusätzliche Verbindliche Übungen für die Förderung der sozial-emotionalen Kompetenzen integrativ oder additiv angeboten werden können (Bundesministerium für Bildung, Wissenschaft und Forschung, 2024a).

7.1.5 Schulsozialarbeit

Das Angebot der Schulsozialarbeit kann von Schüler:innen direkt in der Schule wahrgenommen werden und erfolgt in Form eines persönlichen Gesprächs mit ausgebildeten Fachkräften. An festgelegten Tagen zu bestimmten Zeiten können die Schulsozialarbeiter:innen aufgesucht werden. Sie unterstützen die Schüler:innen bei sowohl schulischen als auch persönlichen und sozialen Problemstellungen. Um Lehrpersonen und Eltern ebenfalls auf die Problematiken des Kindes aufmerksam zu machen, vernetzt sich die Schulsozialarbeit mit allen Personen. Das Angebot bietet jedoch nicht nur Einzelgespräche an, sondern kann auch bei Konflikten innerhalb einer Klasse intervenieren, kann in Gruppengesprächen gewisse Streildynamiken klären und unterstützt die Eltern bei Kontaktaufnahmen mit außerschulischen Angeboten wie Therapieplätzen (Unterberger, 2025).

7.1.6 Kinderschutzkonzept

Die neue Schulordnung, die mit dem Schuljahr 2024/25 in Kraft getreten ist, sieht vor, dass die Schulen unter Berücksichtigung der schulindividuellen Voraussetzungen ein Kinderschutzkonzept erarbeiten. (Schulordnung 2024, 2024). Die Erstellung des Konzepts soll gewährleisten, dass Schule ein „sicherer Ort für Kinder, Jugendliche, Lehrkräfte und alle am Schulleben beteiligten Personen“ ist, vorrangig unter Berücksichtigung der Prävention sexueller Gewalt, und vor allem durch auftretende Herausforderungen bleibt. Die Erarbeitung des Konzeptes kann

auf diverse Problemfelder und Verbesserungsmöglichkeiten der eigenen Bildungseinrichtung hinweisen. Wenn Schüler:innen spüren, dass ihre Bezugspersonen sich um ihr Wohl kümmern, wird das Gefühl der Sicherheit verbessert, wodurch wiederum eine Förderung der sozial-emotionalen Kompetenzen im Schulkontext erst ermöglicht werden kann. Der Prozess, der von Schulstandort zu Schulstandort unterschiedlich erarbeitet werden kann, wird durch einen Erlass der Bildungsdirektion für Niederösterreich vom Oktober 2024 unterstützt (Bildungsdirektion Niederösterreich, 2024).

7.1.7 Sozialpädagogische Betreuungszentren

Eine oft außer Acht gelassene Fördermethode der sozial-emotionalen Entwicklung von Kindern und Jugendlichen ist eine Fremdunterbringung in einem sozialpädagogischen Betreuungszentrum (kurz: SBZ) (Amt der NÖ Landesregierung. Abteilung Kinder- und Jugendhilfe, 2024). In einem Betreuungszentrum gibt es verschiedene Bereiche, in denen die Kinder je nach individuellen Anforderungen untergebracht werden. Einerseits gibt es Bereiche mit einem sozialpädagogischen Fokus, in dem die untergebrachten Kinder oftmals den Anforderungen der sozialen Umwelt nicht gewachsen waren, dadurch in problematische Verhältnisse geraten sind und bis zum 18. Lebensjahr betreut werden. Andererseits gibt es eine Kriseninterventionsstelle, in der die Kinder während dieser Krise untergebracht werden, solange bis eine Lösung gefunden wird. Die vielfältigen Bereiche dienen jedoch allesamt zur Etablierung eines stabilen Lebensumfeldes, das gestützt wird durch Bezugspersonen und respektvollen Beziehungen, wodurch sozial-emotionales Lernen erst ermöglicht werden kann (Amt der NÖ Landesregierung. Abteilung Kinder- und Jugendhilfe, 2025).

8 .Empirische Forschung

Im folgenden Kapitel werden die grundlegenden Inhalte der für diese Masterarbeit relevanten empirischen Forschung aufgezählt. Zuerst folgt im Rahmen des Forschungsdesigns ein Untersuchungsüberblick und der zu beantwortenden Frage(n). Anschließend wird die Auswahl der Forschungsmethode begründet, welche Besonderheiten diese aufweist und wieso sie für diese empirische Untersuchung geeignet ist. Ebenfalls werden die Schritte, die zur Durchführung der Datenerhebung im Bildungsbereich der niederösterreichischen Pflichtschulen im Sekundarbereich I notwendig waren, kurz dargestellt. Der Fragebogen und seine Inhalte und Untersuchungsmethoden werden zusätzlich kurz vorgestellt.

8.1 Forschungsdesign

Anhand des Forschungsdesigns wird die gesamte Planung und der Verlauf des Forschungsprozesses dargestellt. Es werden sowohl die Forschungsfrage dieser Arbeit als auch die ausgewählte Form der Datenerhebung und die Auswertungskriterien vorgestellt (Przyborski & Wohlrab-Sahr, 2014, S. 118).

Die Forschungsfrage, die durch die empirische Datenerhebung beantwortet werden soll, lautet:

„Welche Maßnahmen zur Förderung von sozial-emotionalen Kompetenzen von Schüler:innen der niederösterreichischen Pflichtschulen der Sekundarstufe I wirken aus Sicht der Lehrpersonen effektiv?“

Die Forschungsfrage lässt sich in mehrere Bestandteile zerlegen, deren Erklärung zentral für die Absicht der Forschung ist. Zum einen liegt der Fokus auf den konkreten Fördermaßnahmen, die ausgewählt wurden, wodurch ein systematischer Vergleich erfolgen kann. Um den Umfang der Stichprobe einzugrenzen und einen Bezug zur Praxis herstellen zu können, werden die Lehrpersonen Niederösterreichs in die Stichprobe miteinbezogen. Das zentrale Forschungsinteresse begrenzt sich jedoch auf die Wirksamkeit der Maßnahmen, die durch die subjektive Einschätzung der Lehrpersonen auf einer geregelten Skala erfolgt.

Die empirische Sozialforschung unterscheidet zwischen quantitativen und qualitativen Forschungsansätzen. Grundlegend verfolgt die Sozialforschung das Ziel Verhaltensweisen und

Verhalten unter Berücksichtigung der sozialen Gegebenheiten zu erforschen, um so Theorien aufzustellen bzw. diese anschließend zu überprüfen (Gläser & Laudel, 2010, S. 23).

Eine Forschung muss gewisse Qualitätskriterien erfüllen, um als solche akzeptiert und angenommen zu werden. Hierbei wird zwischen „Validität“ und „Reliabilität“ unterschieden. Die Kriterien der Reliabilität achten auf eine genaue Messung und der Aufrechterhaltung der Forschungsbedingungen. Die Validität legt fest, ob die Forschungsinhalte, die zu Beginn erforscht werden wollten, wirklich erforscht wurden (Mayring, 2022, S. 118f).

8.2 Quantitative Forschungsansätze

Im Gegensatz zu qualitativen Forschungsansätzen versuchen quantitative Ansätze nicht das soziale Handeln an sich zu verstehen, sondern die Realität, die dadurch geschaffen wurde zu erklären (Raithel, 2008, S. 11). Das heißt, dass bereits bestehende Hypothesen überprüft werden. Dabei sollen gewisse Kriterien des quantitativen Forschungsansatzes wie „Quantifizierung“ und die Möglichkeit Ergebnisse zu verallgemeinern untersucht und erfüllt werden. Die Stärken, die dieser Ansatz aufweist reichen von einer objektiven Auswertung, über gute nachvollziehbare Ergebnisse bis hin zu einer gewissen Prognosefähigkeit und der „Generalisierbarkeit“. Die Schwäche der quantitativen Forschung liegt im sogenannten „Confirmation Bias“, bei der sich die untersuchende Person auf die eigene Vorstellung und Erwartungshaltung der Resultate stützt und die Befragung dementsprechend erstellt und Antwortmöglichkeiten vorgibt (Boßow-Thies & Gassner, 2022, S. 13). Beim quantitativen Ansatz ist es möglich die Daten auf zwei verschiedene Möglichkeiten auszuwerten. Der „Empirismus bzw. Positivismus“ wird durch die methodische Vorgangsweise der Induktion durchgeführt. Dabei schließt die untersuchende Person von einem speziellen Fall oder einer Aussage auf einen verallgemeinerten Schluss oder ein Gesetz. Die Schwäche dieser Methode ist, dass auf Grundlage der beobachteten Ergebnisse auf die Allgemeinheit geschlossen wird und bisher nicht beobachtete Ereignisse nicht in die Beobachtung miteinfließen. Es gilt demnach immer anzunehmen, dass die Annahmen immer von bestimmten Bedingungen abhängig sind und nicht immer und an jedem Ort gleichermaßen gelten (Raithel, 2008, S. 12).

8.3 Auswahl der Methode

Aufgrund einer festen These der vorher festgelegten Kriterien und des Forschungsinteresses gewisse Methoden und Konzepte zur Förderung sozial-emotionaler Kompetenzen auf ihre

Wirksamkeit zu untersuchen, fiel die Wahl der Forschungsmethode auf den quantitativen Ansatz. Die empirische Untersuchung wurde mittels eines Fragebogens durchgeführt. Es wurde die Methode des Fragebogens gewählt, da alle Lehrpersonen dieselben Fragen beantworten, wodurch Vergleichbarkeit und Quantifizierung garantiert sind. Der Fragebogen wurde nach der Erstellung zur Begutachtung an die Bildungsdirektion Niederösterreich geschickt. Die Behörde hat nach Prüfung den Fragebogen an alle Pflichtschulen im Sekundarbereich I samt Gymnasien weitergeleitet, da der Fokus der Untersuchung auf dieser Altersstufe liegt. Die breite Stichprobengröße, die dadurch eingeholt werden kann, war ebenfalls ein Grund für diese Art der Forschungsmethode. Die Erhebung erfolgte über Microsoft Forms. Die Daten und die forschungsrelevanten Berechnungen (Itemschwierigkeit, Itemtrennschärfe, Cronbach's Alpha, Standardabweichung und der Mittelwert) wurden anschließend mit dem Programm Microsoft Excel ausgewertet, berechnet und mittels Canva graphisch aufgearbeitet.

8.3.1 Die Funktion eines Fragebogens

Ein Fragebogen sollte so konzipiert sein, dass vor allem das Forschungsthema ersichtlich wird und für die an der Befragung teilnehmenden Personen in einer ansprechenden Weise aufbereitet wird. In der weiteren Erstellung müssen die Fragen so formuliert sein, dass sie verständlich sind und gegebenenfalls auch bereits gehörte oder abgespeicherte Informationen wieder aktuell machen, sodass die Fragestellungen zufriedenstellend beantwortet werden können (Porst, 2014, S. 19). Mit Hilfe mehrerer kleinerer Teilfragen kann sogar ein komplexeres Thema gut verständlich formuliert werden (Petersen, 2014, S. 17). Die Antworten können bei einem Fragebogen vorgegeben sein, weshalb die erstellende Person oftmals viele unterschiedliche Antwortmöglichkeiten berücksichtigen und zur Auswahl stellen muss. Jede Person, die eine Forschung durchführt, verfolgt ein bestimmtes Ziel und hat sich im Laufe des Forschungsprozesses bereits eine Meinung oder ein Urteil über das jeweilige Forschungsthema gebildet. Bei der Durchführung der Erhebung ist es wichtig den befragten Personen die eigenen Ansichten nicht aufzuzwingen bzw. mit diversen Antwortmöglichkeiten in eine bestimmte Richtung zu lenken, da dies sonst das Forschungsergebnis erheblich verfälschen würde (Porst, 2014, S. 19). Der Fragebogen muss demnach ein Gleichgewicht zwischen den Bedürfnissen der untersuchenden und der beantwortenden Person erzeugen und während der gesamten Dauer auch aufrecht erhalten (Petersen, 2014, S. 17).

Wenn Fragen unklar formuliert sind, greifen die Proband:innen auf ihren alltäglichen Sprachgebrauch und ihr Sprachverständnis zurück. Porst (2014) führt in diesem Kontext die vier „Grundregeln der kooperativen Kommunikation“ von Grice aus dem Jahre 1975 an, auf denen die tägliche Kommunikation und Konversation aufbaut. Die Grundregel „Maxim of Quantity“

gibt an, dass der Empfänger einer Nachricht genauso viele Informationen bekommt wie nötig. Die zweite Regel „Maxim of Quality“ sieht vor, dass die Wahrheit oder nur etwas zu Beweisendes angegeben wird. Beim Aspekt des „Maxim of Relation“ wird versucht einen relevanten Beitrag zum Thema zu leisten und am Ziel bzw. am Endprodukt in entscheidender Form beteiligt zu sein. Um am Ende der Konversation an ein Ziel zu gelangen, ist eine eindeutige Kommunikation und die Vermeidung von irreführenden Äußerungen oder mehrdeutigen Antworten essentiell, wie das „Maxim of Manner“ wiedergibt. Diese Maxima spielen nicht nur in der Alltagskommunikation eine entscheidende Rolle, sondern machen einen Fragebogen auch greifbar, regen das Vorwissen ausreichend an, beziehen die beantwortende Person mit ein und machen ihn vor allem verständlich.

8.4 Fragebogen zur „Förderung sozial-emotionaler Kompetenzen“

Der Fragebogen, der zur Datenerhebung und zur anschließenden Beantwortung der Forschungsfrage („Welche Maßnahmen zur Förderung von sozial-emotionalen Kompetenzen von Schüler:innen der niederösterreichischen Pflichtschulen der Sekundarstufe 1 wirken aus Sicht der Lehrpersonen effektiv?“) muss bestimmte Kriterien erfüllen, die eine Auswertung möglich machen. Im folgenden Unterkapitel wird der Aufbau des Fragebogens und die Ziele hinter den einzelnen Fragestellungen erläutert.

8.4.1 Aufbau der Datenerhebung

Zu Beginn der Datenerhebung wird nach dem grundlegenden Wissen über die Förderung von sozial-emotionalen Kompetenzen gefragt. Somit wird das Vorwissen aktiviert und die Lehrpersonen können sich auf die wesentlichen Forschungsfragen einstellen. Nach weiteren Fragen zu Unterrichtsgegenständen und Bildungsregion der ausführenden Lehrtätigkeit, die für die Forschung dieser Arbeit jedoch irrelevant sind (die außer Acht gelassenen Inhalte dieser Befragung können zur weiteren Forschung herangezogen werden), werden diverse Fördermethoden abgefragt. Zuerst wird in Erfahrung gebracht, ob die bestimmte Methode im Unterricht verwendet wird. Um Missverständnisse in Bezug auf unterschiedlicher Methodenbenennung zu vermeiden, erfolgt eine zusätzliche Erklärung. Als Antwortmöglichkeiten stehen jeweils „trifft zu“ oder „trifft NICHT zu“ zur Verfügung. Um Abwandlungen der Methodenauswahl abbilden zu können, steht weiters noch die Möglichkeit „trifft zu (Abwandlung)“ zur Auswahl, die in der anschließenden Frage genauer zu beschreiben ist. Wenn die jeweilige Maßnahme im pädagogischen Alltag Verwendung findet, wird abgefragt, über welchen Zeitraum

diese bereits eingesetzt wird. Diese Frage kann im weiteren Forschungsverlauf zur Differenzierung verschiedener Ansätze unter Berücksichtigung der zeitlichen Komponente herangezogen werden, da sozial-emotionale Förderung erst nach einer gewissen Zeit Fortschritte zeigen kann. Die Antwortmöglichkeiten erfolgen in Schritten von drei Monaten („0-3 Monate, 4-6 Monate, 7-9 Monate, 10-12 Monate oder länger als ein Jahr“). Einige Methoden oder Konzepte können im Unterricht als reaktive oder interaktive Maßnahme erfolgen, andere nehmen wiederum einen gewissen Teil der Unterrichtszeit ein, der eingeplant werden muss. Dieser Aspekt wird mit einer Frage nach dem wöchentlichen Zeitaufwand, der in den jeweiligen Ansatz investiert wird, abgedeckt („0-30 min, 31-60 min, mehr als 60 min“). Anschließend werden die Fortschritte, die die Lehrpersonen bei den Schüler:innen durch die Anwendung der Methoden wahrnehmen, abgefragt. Bei den Förderbereichen werden die Ebenen des sozial-emotionalen Lernens nach CASEL herangezogen. Nach den methodischen Förderungen werden Konzepte zur Förderung der sozial-emotionalen Kompetenzen erfragt und nach demselben Prinzip wie bisher bearbeitet. Um abschließend noch etwaige Methoden oder Konzepte, die laut den beantwortenden Personen erwähnenswert wären, nicht auszuschließen, gibt es noch die Möglichkeit diese Fördermöglichkeit samt einer Erklärung anzuführen.

8.5 Kriterien zur Feststellung von Fortschritten im sozial-emotionalen Lernen in der empirischen Erhebung

Um die Effektivität der verschiedenen Methoden oder Konzepte zu untersuchen, wird bei den jeweiligen Fragen durchgehend die gleiche Vorgehensweise verwendet. Sozial-emotionale Fortschritte und herausfordernde Verhaltensweisen werden subjektiv wahrgenommen und können von Beobachter:in zu Beobachter:in variieren. Durch die tägliche pädagogische Arbeit und der Auseinandersetzung mit den individuellen Lernfortschritten der Schüler:innen können diese Daten jedoch gewinnbringend sein. Um die effektivsten Maßnahmen, Methoden oder Konzepte zu finden, werden die verschiedenen Ebenen des sozial-emotionalen Lernens nach „CASEL (Collaborative Association for Social-Emotional Learning)“ herangezogen, die im sogenannten CASEL-Framework veranschaulicht werden. Die beantwortenden Lehrkräfte treffen die Auswahl zwischen den Antwortmöglichkeiten „Starker Fortschritt“, „Mittelmäßiger Fortschritt“, „Schwacher Fortschritt“ oder „Kein Fortschritt“. So bekommen Lehrpersonen gleichzeitig auch die Gelegenheit über ihre eigenen Methoden und Konzepte nachzudenken und sie auf ihre Wirksamkeit zu evaluieren. Im Bereich der „Selbstwahrnehmung“ wird darauf geachtet, ob Schüler:innen ein besseres Verständnis und einen bewussteren Umgang mit den eigenen Emotionen und dem Verhalten aufweisen. Die Ebene der „Selbstregulierung“ beachtet

eine bessere Kontrolle über Gefühle und den daraus resultierenden Verhaltensweisen in ansprechenden und herausfordernden Situationen. Die „Fremdwahrnehmung“ beschreibt die Fähigkeit Empathie für andere Personen zu zeigen und soziale Verhaltensnormen zu verstehen. Die Ebene der „Beziehungsfähigkeit“ fokussiert den Aufbau und die bewusste Pflege von Beziehungen und dem Zurechtfinden in einer Gesellschaft. Der Aspekt, der für die Entscheidungsfindung und dem nachhaltigen Vertreten der eigenen Interessen innerhalb einer Gemeinschaft zuständig ist und ein verantwortungsbewusstes Handeln sichtbar macht, ist die „Verantwortungsvolle Problemlösekompetenz (CASEL, 2024).

8.6 Reliabilität und Validität der Forschung

Um die Ergebnisse des Fragebogens in einer wissenschaftlichen Forschung verwenden zu können, müssen sowohl die Frageitems als auch die Antworten gewisse wissenschaftliche Qualitätskriterien erfüllen. Einerseits muss die Forschungsmethode zuverlässig sein, andererseits muss sie gültig sein. Die Reliabilität beschreibt die Genauigkeit und Zuverlässigkeit des Forschungsinstruments und prüft, ob bei wiederholter Durchführung unter Einhaltung gleicher Bedingungen konstante Ergebnisse erzielt werden. Die Validität stellt fest, ob das zu Beginn der Arbeit formulierte Forschungsinteresse tatsächlich gemessen wird (Mayring, 2022, S. 118f). Ist die Reliabilität in einem zu geringen Maße gegeben, ist die Methode bzw. das Konzept aus der Forschung und somit aus der Untersuchung der Wirksamkeit auszuschließen.

Die Reliabilität der Untersuchung wurde mit Hilfe von Cronbach's Alpha durchgeführt. Die Validität der vorliegenden Forschung wurde mit Hilfe der Inhaltsvalidität und der Konstruktvalidität überprüft. Zur Erfüllung der Inhaltsvalidität wurden bei der Erstellung des Fragebogens und der darin gestellten Fragen und Antwortmöglichkeiten fachspezifische literarische Werke herangezogen, die alle relevanten Elemente der sozial-emotionalen Entwicklung abbilden (Hartig et al., 2020, S. 529). Im Zuge der Datenerhebung haben sich gewisse Fördermethoden und -konzepte als besonders wirksam herausgebildet, wodurch die Konstruktvalidität in Form einer exploratorischen Faktorenanalyse erfüllt wurde (Brandt, 2020, S. 575ff).

8.6.1 Cronbach's Alpha

Um sicherstellen zu können, dass die Reliabilität während der gesamten Forschung gewährleistet ist, wurde die interne Konsistenz aller Fördermethoden und -konzepte und ihrer Wirksamkeit in den verschiedenen Förderbereichen mit Hilfe von Cronbach's Alpha berechnet. Es wurde das Bemessungsinstrument Cronbach's Alpha verwendet, da alle Methoden und Kon-

zepte auf ihre Wirksamkeit untersucht werden sollen und somit die Eindimensionalität gegeben ist (Moosbrugger & Kelava, 2020, S. 29; Schermelleh-Engel & Gåde, 2020, S. 342). Die Variable k in der Berechnung stellt die Anzahl der einbezogenen Items dar (Bühner, 2021, S.177ff). Der Begriff „interne Konsistenz“ ist ein Maß, um die Zuverlässigkeit eines Messinstruments festzustellen. Es wird der Zusammenhang aller Items in Bezug auf das Interesse der Untersuchung festgestellt (Bühner, 2021). Die Werte lagen bis auf wenige Ausnahmen im Bereich der für die Forschung gültigen Reliabilität. Die Methoden und Konzepte, die unter dem Gültigkeitsbereich liegen ($<0,60$), wurden aus der Forschung ausgeschlossen, werden jedoch trotzdem kurz in der Darstellung und Analyse der Forschungsergebnisse erwähnt. Die Methoden und Konzepte wurden auf Basis der subjektiven Einschätzungen der Lehrpersonen auf ihre Wirksamkeit untersucht. Möglichen Effekten der Verzerrung wurde durch eine neutrale Formulierung der Fragen und Antwortitems entgegengewirkt.

8.6.2 Itemschwierigkeit

Die Itemschwierigkeit (p) zeigt nach Bühner (2021, S. 160) auf in welcher Häufigkeit ein Item bejahend oder positiv beantwortet wird. Basieren die Antworten auf der subjektiven Einschätzung der beantwortenden Personen wird die „klassische Berechnung“ (Moosbrugger & Kelava, 2020, S. 172) herangezogen. Nähert sich die Schwierigkeit den Werten null oder eins können die Items aussondiert werden, da sie für den Forschungszweck in weiterer Folge zu wenig Aussagekraft aufweisen (Moosbrugger & Kelava, 2020, S. 157ff).

8.6.3 Itemtrennschärfe

Die Itemtrennschärfe r zeigt den Zusammenhang eines einzelnen Items mit dem gesamten Ergebnis einer Befragung und inwiefern das spezifische Item das Forschungsinteresse der vollständigen Forschung widerspiegelt. Dazu wird meist die „Part-Whole-Korrelation“ angewandt, bei der die Korrelation (= Zusammenhang zwischen Merkmalen) zwischen dem Wert des Items selbst und dem Mittelwert der gesamten Skala errechnet wird. Bei der Berechnung wird das Item selbst miteinbezogen. Weist das Item eine hohe Trennschärfe auf, ist es passend für die Skala und wird zur nötigen Differenzierung miteinbezogen. Ist die Trennschärfe niedrig oder im negativen Bereich, ist das Item nicht für die Forschung geeignet, da etwas anderes als das ursprünglich Gewollte gemessen wird (Moosbrugger & Kelava, 2020, S. 160ff).

8.6.4 Mittelwert (Wirksamkeit)

Die Wirksamkeit der Methoden oder Konzepte wird mit Hilfe des Mittelwerts (MW) für den jeweiligen Förderbereich belegt. Die Ergebnisse wurden mit Hilfe einer vierstufigen Likert-

Skala (Werte 0-3) ausgewertet. Höhere Werte deuten auf einen besseren Fortschritt in dem bestimmten Förderbereich hin, niedrigere Werte zeigen einen geringeren Förderfortschritt auf. In der Analyse werden Fördermaßnahmen und -konzepte, die einen Wert zwischen 1,00-1,99 aufweisen als eine mäßig wirksame Methode beziehungsweise ein mäßig wirksames Konzept ausgewiesen. Werte zwischen 2,00-2,49 deuten auf eine fortgeschritten wirksame Methode beziehungsweise ein fortgeschritten wirksames Konzept hin. Überschreitet der Mittelwertbereich 2,50, dann ist die Fördermaßnahme bei allen anwendenden Personen stark wirksam. Unterschreitet der Mittelwert 1,00 wird die Fördermöglichkeit aus der Forschung ausgeschlossen.

8.6.5 Standardabweichung

Um die Wirksamkeit der Methoden zusätzlich überprüfen zu können, wird die Standardabweichung (SD) für die Förderbereiche der jeweiligen Fördermaßnahme berechnet. Eine hohe Standardabweichung (über 1,00) weist daraufhin, dass die Wirksamkeit der Methode bzw. des Konzepts umstritten ist und nicht als wirksam eingestuft werden kann. Liegt der Wert der Standardabweichung zwischen 0,00 und 0,49 sind die Antworten übereinstimmend (sehr geringe Streuung), wodurch wiederum auf eine hohe Übereinstimmung in Bezug auf die Wirksamkeit zu schließen ist. In der abschließenden Zusammenfassung werden zusätzlich auch Werte zwischen 0,50-0,99 (geringe bis mäßige Streuung) berücksichtigt, da diese eine forschungszulässige Streuung aufweisen.

8.7 Resümee

Im Zuge dieser Masterarbeit wird die Forschungsmethode eines Fragebogens verwendet. Für die Forschung sind Methoden und Konzepte zur Förderung sozial-emotionaler Kompetenzen relevant. Diese werden vorgestellt und auf die subjektive Wirksamkeit überprüft. In fünf Kompetenzbereichen (Selbstwahrnehmung, Selbstregulierung, Fremdwahrnehmung, Problemlösekompetenz und Beziehungsfähigkeit) schätzen die niederösterreichischen Lehrpersonen der Sekundarstufe I die Fortschritte der diversen Methoden oder Konzepte ein. Um forschungsgültige Ergebnisse vorzulegen, wurden die Qualitätskriterien der Reliabilität und der Validität überprüft. Mit Cronbach's Alpha wird die Reliabilität der Forschungsinhalte festgestellt. Unterschreiten die Inhalte den Grenzwert, werden sie ausgeschlossen und nicht mehr berücksichtigt. Zusätzlich wird mittels Itemtrennschärfe und Itemschwierigkeit die Eindeutigkeit der zur Antwort stehenden Items belegt. Zur Berechnung der Wirksamkeit wird der Mittelwert der Fördermaßnahmen berechnet. Zur finalen Auswertung der wirksamsten Fördermöglichkeiten wird der Durchschnittsmittelwert berechnet. Um die Übereinstimmung der

Wirksamkeit zu bestätigen, erfolgt die Erhebung der Standardabweichung bzw. Streuung der Antworten.

9 Methodik

In diesem Kapitel folgt die Darstellung der Praxisbeispiele zur Förderung sozial-emotionaler Kompetenzen. Die dargestellten Daten beinhalten die Methoden und Konzepte und in welchem Ausmaß sie von den Lehrpersonen benutzt werden, etwaige Abwandlungen, den Nutzungszeitraum und den wöchentlich investierten Zeitaufwand. Anschließend erfolgt die Analyse der erhobenen Daten und die Veranschaulichung aller relevanten Werte (Mittelwert, Standardabweichung, Itemtrennschärfe, Itemschwierigkeit und Cronbach's Alpha).

Bei der Erklärung der Zeitdauer der Nutzung werden verschiedene Bereiche verwendet. Die Nutzungsdauer von null bis drei Monate wird als „neuerprobt“ betitelt. Vom „mittleren“ Nutzungsbereich ist zu sprechen, wenn eine Anwendung im pädagogischen Alltag zwischen vier bis sechs Monaten vorliegt. Die Dauer von sieben bis neun Monaten wird unter dem Namen „erprobter“ Bereich angegeben. Verwendet eine Lehrperson die Methode oder das Konzept bereits seit der Zeitspanne von zehn bis zwölf Monaten wird dies als „fortgeschritten“ eingestuft.

9.1 Darstellung der einleitenden Antworten und der Fördermaßnahmen

Die Daten der Untersuchung sowie der Nutzungszeitraum und der Zeitaufwand pro Woche werden vor der Analyse der Fördermaßnahmen kurz vorgestellt und anhand von Grafiken und unterschiedlichen Veranschaulichungen dargestellt. Der erste Unterpunkt ist nicht relevant für die Forschung, sondern dient als Einleitung zum Fragebogen. Die Ergebnisse können weiterführend zu Vergleichen herangezogen werden. Im Anschluss folgen allgemeine Fragen, die das Vorwissen der Lehrpersonen in Bezug auf die sozial-emotionale Förderung aktivieren sollen. Daraufgehend werden diverse Fördermethoden, ihr Einsatz und die Dauer der Verwendung, als auch die Einschätzung des Fortschritts, der durch die Anwendung erreicht wurde, erfragt. Die Methoden werden zusätzlich im Fragebogen kurz vorgestellt. Bei gewissen Methoden, die einen gewissen Zeitraum bei der Planung der Unterrichtsstunden in Anspruch nehmen, wird zusätzlich noch der Zeitaufwand pro Woche erfragt. Die Zeitkomponente wird in der Analyse jedoch nicht berücksichtigt, da so der Rahmen der Masterarbeit weit überschritten werden würde. Nachdem die Förderkonzepte in derselben Art und Weise behandelt werden (mit Ausnahme der Erklärung der Konzepte, da zur Durchführung des spezifischen Konzepts, vorneweg eine Auseinandersetzung mit diesem stattgefunden haben muss), konnten Lehrpersonen noch ein Statement oder eine Anmerkung beifügen. Insgesamt beantworteten 93 Lehrpersonen den Fragebogen.

9.1.1 Schultypen, Bildungsregionen, Unterrichtsgegenstände

Zu Beginn der Forschung wurde der Schultyp, in dem die Lehrpersonen tätig sind, erhoben, um in einer weiterführenden Forschung bei Bedarf mögliche Unterschiede zwischen den jeweiligen Typen herauszuarbeiten. Der Großteil der Lehrkräfte 62 Lehrer:innen arbeitet in einer Mittelschule Niederösterreichs. Da die Fähigkeiten des sozial-emotionalen Kompetenzbereichs entscheidend für die schulische Leistung sind (Wiedebusch & Petermann, 2011), wurde auch der Bereich der allgemeinbildenden höheren Schulen der Sekundarstufe I in die Forschung miteinbezogen, um die Förderung des Kompetenzbereichs einer Schule mit höheren Leistungsanforderungen gegebenenfalls zu untersuchen. 19 der Lehrpersonen unterrichten in einer AHS. Zwölf der beantwortenden Lehrkräfte unterrichten hauptsächlich in sonderpädagogischen Bildungseinrichtungen. Lediglich ein kleiner Anteil der Antworten stammen von Lehrer:innen, die in einer Inklusiven Schule unterrichten. Der geringe Anteil könnte daraufhin deuten, dass in Niederösterreich zwar das Öfteren Kinder inklusiv in einer Klasse unterrichtet werden, inklusive Schulzentren jedoch eher eine Seltenheit sind.

Um untersuchen zu können, ob und welche Unterschiede es in der Förderung der sozial-emotionalen Kompetenzen in den Bildungsregionen Niederösterreichs gibt, wurde auch nach der Bildungsregion des pädagogischen Wirkens gefragt. Gegebenenfalls können durch diese Erhebung auch Verbesserungen in den jeweiligen Regionen angestrebt werden, in Form von Fortbildungen oder Dienstbesprechungen. Wiederum würde eine detaillierte Auseinandersetzung mit diesem Punkt die Forschung der Masterarbeit überschreiten.

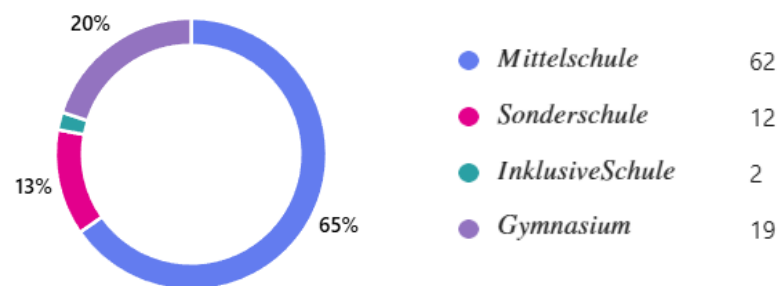


Abbildung 2: Kreisdiagramm "Schultypen & Ergebnisse "Schultypen"

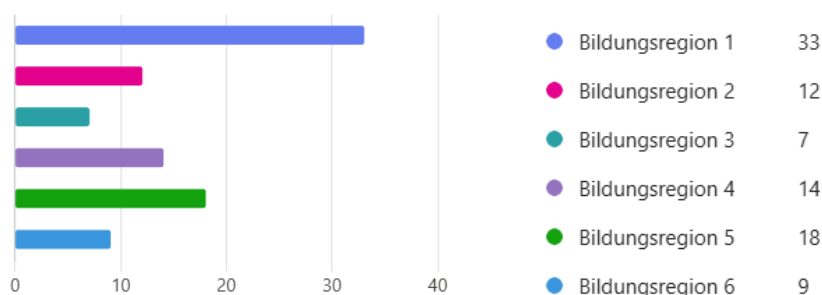


Abbildung 3: Balkendiagramm "Bildungsregion & Ergebnisse "Bildungsregion"

Förderung sozial-emotionaler Kompetenzen erfordert Zeit und Durchhaltevermögen, eine ständige Dokumentation und gegebenenfalls auch eine Anpassung der Methoden und Konzepte (Leidig & Hennemann, 2017, S. 108). In Fächern, in denen ein Leistungsdruck und eine gewisse Leistungserwartung vorherrscht, kann die Anwendung je nachdem welchen Wert dem sozial-emotionalen Kompetenzbereich zugeschrieben wird, variieren. Im Leitbild einer Schule kann festgeschrieben sein, dass das emotionale Wohlbefinden der Schüler:innen über ihren Leistungen steht, wodurch grundsätzlich zuerst auf die Gefühlslage der Kinder zu achten ist, bevor Unterricht mit verbundenen Leistungsanforderungen durchgeführt werden kann. Soziale Ansprüche können im Leitbild eine wichtige Rolle spielen. Den Lehrpersonen steht es frei inwiefern sie die Überzeugungen ihrer Schule in ihrem Unterrichtsfach umsetzen.

Für das primäre Forschungsinteresse dieser Masterarbeit sind die angeführten Punkte nicht relevant, sondern können für weiterführende genauere Arbeiten verwendet werden.



Abbildung 4: Ergebnisse & Balkendiagramm "Unterrichtsfächer"

9.1.2 Allgemeine Fragen zur Förderung sozial-emotionaler Kompetenzen

9.1.2.1 Vorteile aktiver Förderung

Die erste Frage zum Forschungsthema „Fördermethoden und -konzepte zur sozial-emotionalen Förderung“ sollte die Proband:innen dazu anregen ihr Vorwissen zu dem forschungsrelevanten Thema zu aktivieren. Rund zwei Drittel (37 Prozent „trifft zu“ und 32 Prozent „trifft eher zu“) kennen die Vorteile einer aktiven Förderung des Kompetenzbereichs der sozial-emotionalen Entwicklung. Das restliche Drittel (18 Prozent „trifft eher NICHT zu“ und 14 Prozent „trifft NICHT zu“) ist sich der Vorteile einer aktiven Förderung nicht oder nur in einem begrenzten Ausmaß bewusst.

9.1.2.2 Kennen von Fördermöglichkeiten

Mehr als die Hälfte der beantwortenden Personen (38 Prozent „trifft eher NICHT zu“ und 18 Prozent „trifft NICHT zu“) kennt entweder nur wenige oder gar keine Fördermöglichkeiten. Der restliche Prozentanteil teilt sich in zehn Prozent „trifft zu“ und 31 Prozent „trifft eher zu“

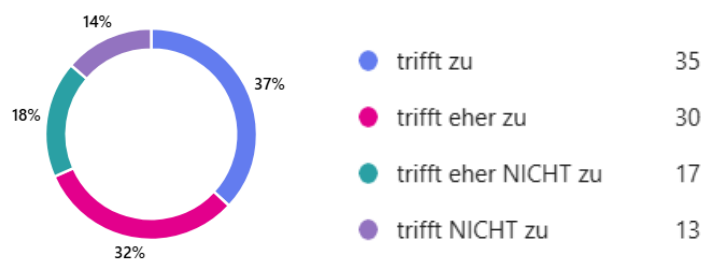


Abbildung 5: Kreisdiagramm & Ergebnisse "Aktive Förderung"

auf. Demnach sind sich der vorgehenden Frage zufolge zwar der Großteil der Personen den Vorteilen einer aktiven Förderung bewusst (ungefähr 70 Prozent), jedoch kennt mehr als die Hälfte (57 Prozent) keine konkreten Fördermethoden oder -konzepte sozial-emotionaler Entwicklung. Unabhängig von den Antworten der einhergehenden Fragen wurden die Lehrpersonen dennoch zu den verschiedenen Fördermaßnahmen befragt, da die Möglichkeit bestehen kann, dass die Lehrpersonen ihre pädagogischen Konzepte nicht als Förderung des sozial-emotionalen Kompetenzbereichs wahrnehmen.

9.1.3 Fördermethoden sozial-emotionaler Kompetenzen

Bei einigen Fördermethoden wurden Abwandlungen angemerkt. Die Übersicht erfolgt mittels einer Wortwolke, aus der jedoch oftmals keine konkrete Absicht oder die Abwandlung als

Ganzes herausgeht. Jede Anmerkung wurde einzeln betrachtet und wird in Abstimmung mit der Wortwolke erwähnt.

9.1.3.1 Fördermethode „Spiegeln“

Den positiven Verhaltensweisen wird hierbei ein „Spiegel“ vorgehalten, sodass die Leistungen der Schüler:innen auch sichtbar gemacht werden. 70 Personen verwenden die Methode „Spiegeln“ im Unterricht. 63 Lehrpersonen nutzen die Methode bereits länger als ein Jahr. Vier Personen setzen sie erst seit einem Zeitraum von null bis drei Monaten ein, während die restlichen drei sich in die übrigen drei Zeiträume aufteilen. 19 Lehrpersonen verwenden eine Abwandlung oder zusätzliche Materialien zum Spiegeln. Die Abwandlungen reichen von schriftlichen Leistungen über verbale Belohnung bis hin zum emotionalen Spiegeln. Die Abwandlungen werden verwendet, um Schüler:innen mit Hilfe von Lob positiv zu bestärken und um Missinterpretationen zu vermeiden. Die Methode kann mit diversen Materialien und mit Tätigkeiten verbunden oder in Einzelgesprächen durchgeführt werden.



Abbildung 7: Fördermethode "Spiegeln" - Abwandlungen

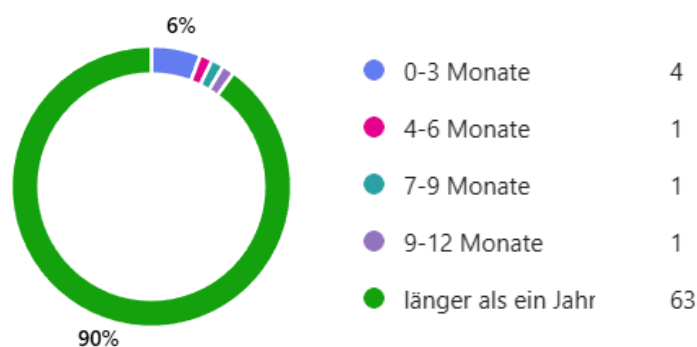


Abbildung 6: Nutzungszeitraum Fördermethode "Spiegeln"

9.1.3.2 Fördermethode „Schallplatte mit Sprung“

Grundsätzlich werden bei dieser Fördermethode Anweisungen wie eine Schallplatte, die einen Sprung hat, mehrmals wiederholt, bis sie ausgeführt werden. 45 Lehrpersonen verwenden die Methode „Schallplatte mit Sprung“ in ihrem Unterricht. 37 Lehrpersonen bauen die Fördermethode „Schallplatte mit Sprung“ bereits seit mehr als einem Jahr in ihren Schulalltag ein. Im Zeitraum von vier bis sechs Monaten wird die Methode von drei Lehrer:innen angewandt, während jeweils eine Lehrkraft sie seit sieben bis neun Monaten bzw. seit neun bis zwölf Monaten einsetzt. Elf Lehrpersonen bedienen sich dabei einer Abwandlung. Die Lehrpersonen beabsichtigen durch die Abwandlungen die Aufmerksamkeit zu steigern und Anweisungen und Aufgaben klar zu kommunizieren, falls nötig auch zu wiederholen.



Abbildung 8: Fördermethode "Schallplatte mit Sprung" - Abwandlung

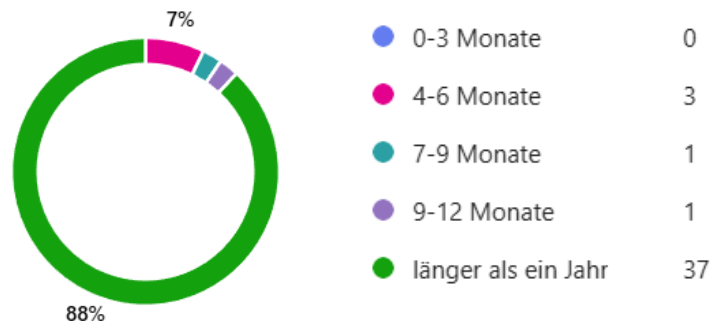


Abbildung 9: Nutzungszeitraum Fördermethode "Schallplatte mit Sprung"

9.1.3.3 Fördermethode „Quatsch-Bingo“

Die Methode „Quatsch-Bingo“ stellt das negative Verhalten in den Mittelpunkt. Diese werden in Form eines Bingo-Spiels aufgeschrieben und bei Beobachtung durchgestrichen. Diese Fördermaßnahme verwenden lediglich vier Personen. Die Hälfte der Nutzer:innen der Fördermethode „Quatsch-Bingo“ setzen sie bereits seit einem Zeitraum von über einem Jahr ein. Jeweils eine Lehrperson verwendet sie erst seit null bis drei Monaten und seit vier bis sechs Monaten.

Alle vier Lehrkräfte investieren pro Woche null bis dreißig Minuten in die Durchführung der Maßnahme. Keine der Lehrpersonen hat eine Anpassung vorgenommen.

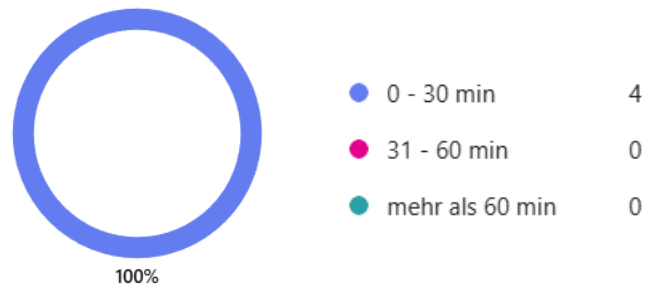


Abbildung 10: Zeitaufwand Fördermaßnahme "Quatsch-Bingo" pro Woche

9.1.3.4 Fördermethode „Wertschätzende Dialoge“

In Dialogen oder in Gesprächen im gesamten Klassenverband werden die Eigenschaften, die an den Personen wertgeschätzt werden, aufgezählt. 62 Lehrpersonen verwenden die Method im Unterrichtsgeschehen. Der Großteil der Nutzer:innen (54 Lehrpersonen) bedient sich der Fördermethode bereits seit über einem Jahr. Fünf Lehrkräfte nutzen sie zwischen zehn und zwölf Monaten, zwei in einem Zeitraum von sieben bis neun Monaten und drei zwischen null und drei Monaten. Der Zeitaufwand pro Klasse innerhalb einer Woche beläuft sich bei den meisten Lehrer:innen (36 Lehrpersonen) auf bis zu dreißig Minuten. Elf Lehrkräfte investieren mindestens 31 Minuten und maximal eine Stunde. Sieben Lehrpersonen überschreiten den zeitlichen Aufwand von über einer Stunde pro Woche. Elf Personen haben sie nach den individuellen Bedingungen und Gegebenheiten abgewandelt. Laut den Anmerkungen wird die Methode in verschiedenen Wegen angewandt. Einerseits wird sie oft in Gruppenarbeiten eingesetzt, andererseits erfolgt sie auch im Face-to-Face-Modus. Durch Nachrichten werden die Wertschätzungen schriftlich festgehalten. Lehrpersonen fokussieren in diesen Dialogen und Gesprächen auch das wertfreie Zuhören.



Abbildung 11: Fördermethode "Wertschätzende Dialoge" - Abwandlungen

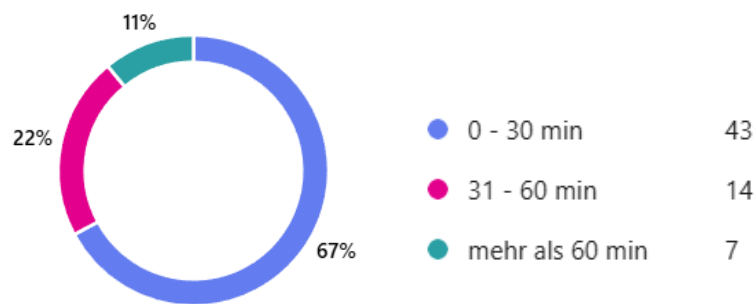


Abbildung 12: Zeitaufwand Fördermethode "Wertschätzende Dialoge" pro Woche

9.1.3.5 Fördermethode „Soziale Anleitungen“

Kindern, die besondere sozial-emotionale aufgrund einer sozialen Beeinträchtigung haben oder im Autismus-Spektrum sind, können durch die Fördermethode „Soziale Anleitungen“ soziale Normen und Regeln nähergebracht werden. Lediglich zwölf Lehrpersonen wenden diese Maßnahme in ihrem pädagogischen Alltag an. Neun dieser Lehrkräfte verwenden die sozialen Anleitungen bereits seit über einem Jahr in ihrem Schulalltag. Jeweils ein:e Lehrer:in nutzt die Maßnahme seit einem Zeitraum von null bis drei Monaten, vier bis sechs Monaten und zehn bis zwölf Monaten. Sieben Pädagog:innen investieren bis zu einer halben Stunde (dreißig Minuten) in die Methode, drei Lehrpersonen bis zu einer Stunde und zwei mehr als eine Stunde.

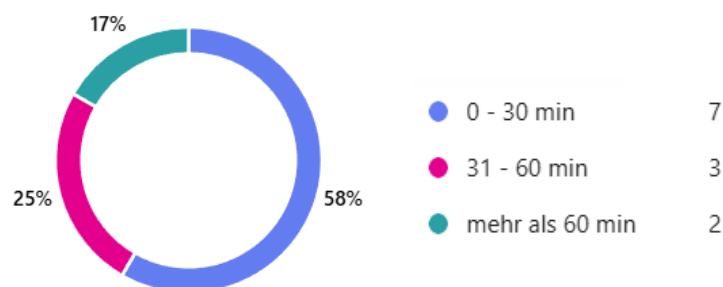


Abbildung 13: Zeitaufwand Fördermethode "Soziale Anleitungen" pro Woche

9.1.3.6 Fördermethode „Gutes-Benehmen-Bingo“

Ähnlich wie beim Quatsch-Bingo werden Verhaltensweisen aufgeschrieben. Bei dieser Variante wird der Fokus jedoch auf das positive Verhalten gelegt. Die Fördermaßnahme wird insgesamt von sechs Personen angewandt. Lediglich eine Lehrperson der sechs Anwender:innen verwendet die Methode erst in der Zeitspanne von null bis drei Monaten. Der Rest (fünf Lehrkräfte) setzt sie bereits seit über einem Jahr ein. Fünf Lehrpersonen investieren maximal dreißig Minuten in die Durchführung der Fördermethode. Die übrige Lehrkraft verwendet mehr als eine halbe Stunde, maximal jedoch eine ganze Stunde für die Methode.

Drei Lehrpersonen haben sie auf die Bedürfnisse der Schüler:innen und die Gegebenheiten abgewandelt. Eine Lehrperson erarbeitet mit den Lernenden gewünschte Verhaltensweisen, die in Form einer Strichliste durch Selbstbeobachtung festgehalten werden. Eine Lehrkraft lobt die Kinder sofort beim Beachten einer prosozialen Aktion. Die letzte Abwandlung erfolgt nach dem BOAHSA-Konzept (Benehmen, Ordnung, Aufmerksamkeit, Schulübung, Hausübung und Aussehen bzw. Heftführung). Die Schüler:innen können sich täglich für jeden Bereich Pluspunkte erarbeiten. Für besondere Leistungen, die Eigeninitiative erfordern wie das Anbieten von Hilfe, gibt es Extrapunkte. Am Ende einer Schulwoche werden die Punkte gegen Freiminuten eingetauscht, in denen diverse Spiele gespielt werden können oder Musik gehört werden kann.

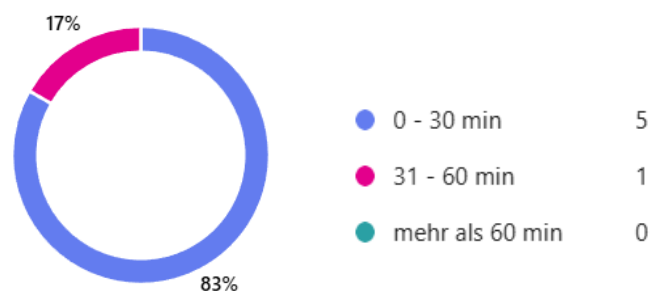


Abbildung 14: Zeitaufwand Fördermethode "Gutes-Benehmen-Bingo" pro Woche

9.1.3.7 Fördermethode „Feedback-Fließband“

Nach herausfordernden Situationen innerhalb einer Klasse werden die Gedanken jedes Kindes dazu aufgeschrieben und anschließend im Plenum diskutiert, um so zu einer Lösung zu kommen. Zehn Lehrpersonen verwenden diese Methode im pädagogischen Alltag. Sieben von zehn Lehrpersonen nutzen die Fördermethode „Feedback-Fließband“ seit mehr als zwölf Monaten. Eine der zehn Personen verwendet sie seit zehn bis zwölf Monaten und zwei seit null bis drei Monaten. Zwei Lehrkräfte setzen die Methode bei gegebenem Anlass ein, wenn zum Beispiel ein Streit oder diverse Probleme in der Klasse auftreten. Die Hälfte der Nutzer:innen investiert bis zu einer halben Stunde, zwei zwischen 31 und 60 Minuten und eine mehr als eine Stunde. Sechs Lehrkräfte bedienen sich einer eigenen Abwandlung dieser Methode. Bei

den Anpassungen wird eine Klassenrat-Box verwendet, die Feedback-Kultur erprobt oder fördert die Bereitschaft die eigene Meinung zu äußern gefördert.



Abbildung 15: Fördermethode "Feedback-Fließband" - Abwandlungen



Abbildung 16: Zeitaufwand Fördermethode "Feedback-Fließband" pro Woche

9.1.3.8 Fördermethode „Auszeiten“

Der Schulalltag kann für viele Schüler:innen der Sekundarstufe I herausfordernd wirken. Ständige Aufmerksamkeit, Druck vor Prüfungen, die eigene Erwartungshaltung und der ständige Wechsel von Lehrpersonen, wodurch nur erschwert eine Beziehung zu Bezugspersonen aufgebaut werden kann erhöhen das Stressempfinden (Neuenschwander, 2019), wodurch Verhaltensauffälligkeiten oder emotionale Unsicherheiten entstehen können (Balaban, 2023, S. 23). Um präventiv gegen diese Überforderung vorzugehen oder bei dauerhaft störendem Verhalten zu reagieren, kann die Fördermethode „Auszeiten“ eingesetzt werden. Beinahe die Hälfte aller befragten Lehrpersonen (45 Lehrpersonen) verwendet die Fördermaßnahme. Der Großteil der Lehrpersonen (40 von 45 Personen) nutzen sie bereits seit über einem Jahr. Der Rest teilt sich auf in jeweils eine Lehrkraft im Zeitraum von null bis drei Monaten, sieben bis neun Monaten und zehn bis zwölf Monaten. Zwei Lehrer:innen bedienen sich seit vier bis sechs Monaten dieser Methode. Zwölf Personen passen die Methode an die Schüler:innen an. Die Auszeiten und ihre Ausprägungen werden von Lehrperson zu Lehrperson unterschiedlich gehandhabt. Einerseits wird sie bei offener Tür abgehalten, andererseits wird eine zweite Lehrkraft zur Hilfe gezogen. Für manche Schüler:innen werden sogenannte Noise-Cancelling-

Headphones angeboten, während in anderen Schulen eigene Bereiche für die Auszeit zur Verfügung gestellt werden. Manche Lehrer:innen wenden diese Maßnahme bei negativem Verhalten oder Vorfällen an und führen im Zuge dieser Zeit ein klärendes Gespräch und bieten auch Raum um Tränen wegzuwischen. In einigen Anmerkungen wurde die Notwendigkeit von festen Regeln erwähnt.



Abbildung 18: Fördermethode "Auszeiten" - Abwandlungen

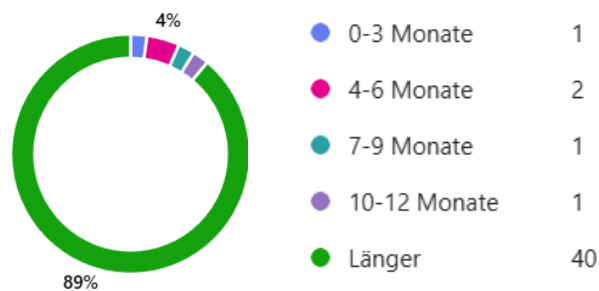


Abbildung 17: Nutzungszeitraum Fördermaßnahme "Auszeiten"

9.1.3.9 Fördermethode „Konfrontative Methode“

Direkt bei der Regelverletzung oder einem unpassenden Verhalten sucht die Lehrperson das direkte Gespräch und konfrontiert somit direkt die regelbrechende Person. Der Regelverstoß oder die negative Verhaltensweise wird gemeinsam aufgearbeitet und im Anschluss wird versucht eine Konsequenz oder eine Lösung zu finden. Mehr als die Hälfte der Personen (58 Lehrpersonen) bedienen sich dieser Methode im Schulalltag. Ähnlich wie bei der Fördermethode „Auszeit“ setzen die meisten Lehrpersonen (54 Lehrkräfte) die Methode „Konfrontative Methode“ bereits seit einem längeren Zeitraum von über einem Jahr ein. Die restlichen Nutzer:innen teilen sich auf in jeweils eine Person in den Zeitbereich null bis drei Monate, vier bis sechs Monate und zehn bis zwölf Monate. Zwei Personen finden sich im Bereich sieben bis neun Monate wieder. Drei Lehrpersonen merkten zusätzlich noch Abwandlungen an. Manche Lehrpersonen verwenden Kärtchen in verschiedenen Farben (gelb, orange und rot), um den Schüler:innen ihr Fehlverhalten zu veranschaulichen. Regeln und Pflichten wurden dabei bereits im Vorfeld vereinbart, sodass die Schüler:innen sich den sozialen Normen und erwünschten



Abbildung 22: Fördermethode "Wiedergutmachung" - Abwandlungen

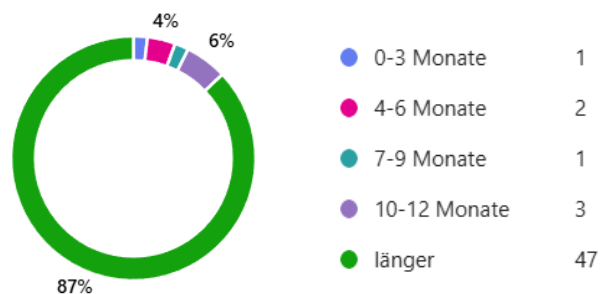


Abbildung 21: Nutzungszeitraum Fördermethode "Wiedergutmachung"

9.1.3.11 Fördermethode „STOP“

Bevor ein unüberlegtes Handeln in einer herausfordernden Situation schwerwiegende und weitreichende Folgen mit sich bringen kann, werden Schüler:innen mit der Achtsamkeitsübung „STOP“ daran erinnert, kurz in sich zu gehen, sich gegebenenfalls kurz vom Ort des Vorfalls zu entfernen und das Geschehene neu zu bewerten. So können nachhaltigere Lösungen gefunden und weitere Konflikte entschleunigt werden. 36 Lehrpersonen verwenden die Methode im pädagogischen Alltag. Auch bei dieser Fördermethode ist bei näherer Betrachtung des Zeitaufwands pro Woche zu bemerken, dass die meisten Nutzer:innen die Methode bereits seit über einem Jahr in ihrem Unterricht anwenden (32 Personen). Eine Lehrkraft befindet sich noch in der Anfangsphase der Nutzung (null bis drei Monate), eine hingegen im eher fortgeschrittenen Bereich von sieben bis neun Monaten und zwei Lehrkräfte im mittleren Bereich von vier bis sechs Monaten. Zwei Lehrkräfte passen die Durchführung an die Bedürfnisse der Schüler:innen an. Eine Lehrperson signalisiert den Schüler:innen oftmals nur mit einem Blick, dass die Situation neu zu bewerten ist, bevor ungestüm gehandelt wird. Die zweite Anmerkung ist ein Hinweis darauf, dass die Arbeit an der Impulskontrolle zu arbeiten, sowohl für Lehrer:innen als auch für Schüler:innen zum pädagogischen Alltag gehört..

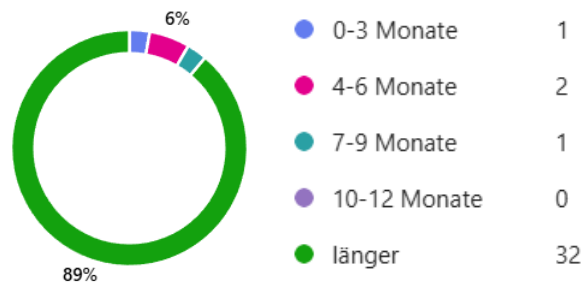


Abbildung 23: Nutzungszeitraum Fördermethode "STOP"

9.1.3.12 Fördermethode „Verhaltensvertrag“

Bei mehrmaligem Verstoß gegen die Klassen- oder Schulregeln oder bei mehrfachem auffälligem und störendem Verhalten wird gemeinsam mit den Erziehungsberechtigten, dem Kind und der Lehrperson ein Verhaltensvertrag vereinbart. Dieser Vertrag beinhaltet alle wichtigen Punkte, die unerwünscht oder erwünscht sind und eine Konsequenz, die bei Nichteinhaltung der vereinbarten Bedingungen folgt. Beinahe die Hälfte (45 Lehrpersonen) haben einen Verhaltensvertrag bereits aufgesetzt. 38 Lehrpersonen, die diese Fördermethode im Schulalltag nutzen, nutzen sie bereits seit über einem Jahr. Eine Lehrkraft verwendet erst seit kurzem die Fördermethode im Unterricht (null bis drei Monate), zwei Lehrpersonen befinden sich im erprobten Nutzungszeitraum von sieben bis neun Monaten. Vier Lehrer:innen hingegen finden sich im fortgeschrittenem Zeitraum von zehn bis zwölf Monaten wieder. Sechs Lehrpersonen gehen hierbei an die individuellen Gegebenheiten ein. Mehrere Lehrpersonen legen bereits zu Beginn des Schuljahres Verhaltensvereinbarungen innerhalb der Klasse fest oder berufen sich auf die allgemeingültigen Vereinbarungen der Schule und besprechen wie diese im Schulalltag aussehen könnten. Eine Lehrperson merkt an, dass gewisse Schüler:innen bei Bedarf auch individuelle Regeln erhalten und diese auch verschriftlicht werden und zu unterzeichnen sind. Eine Lehrkraft bespricht und reflektiert einen Verstoß gegen das vereinbarte Verhalten mit der gesamten Klasse. Danach wird eine Wiedergutmachung eingefordert, jedoch fehlt die schriftliche Formulierung.

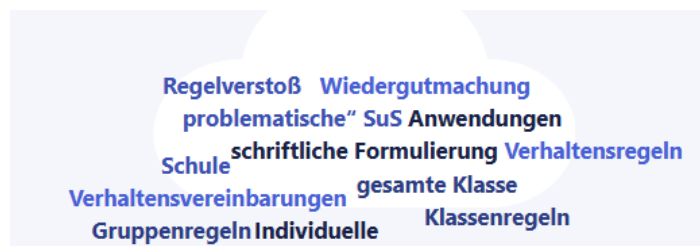


Abbildung 24: Fördermethode "Verhaltensvertrag" - Abwandlungen

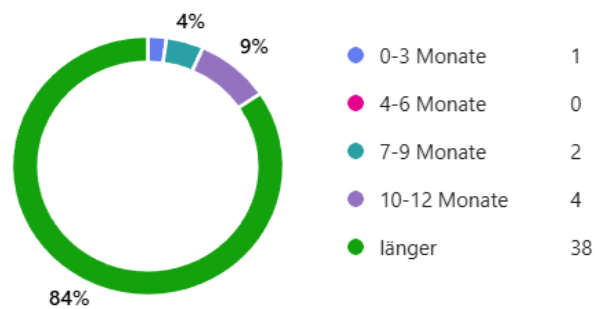


Abbildung 25: Nutzungszeitraum Fördermethode "Verhaltensvertrag"

9.1.3.13 Fördermethode „Geplantes Ignorieren“

Oftmals tritt störendes Verhalten innerhalb einer Klassengemeinschaft auf, wenn Schüler:innen die Aufmerksamkeit der Lehrperson suchen. Um den gewinnbringenden Nutzen dieser Verhaltensweisen zu minimieren, ignoriert die Lehrkraft das Kind. 44 Lehrkräfte diese Methode im Unterricht. Auch bei dieser Fördermethode verwendet der Großteil (38 Lehrer:innen) der 44 Nutzer:innen sie bereits seit über einem Jahr. Vier Lehrpersonen nutzen ein geplantes Ignorieren von störendem Verhalten seit zehn bis zwölf Monaten und eine Lehrperson seit sieben bis neun Monaten. Eine Lehrkraft befindet sich noch in der Anfangsphase der Nutzung (null bis drei Monate). Zwei Lehrpersonen merkten an, dass sie die störenden Kinder nur situationsbedingt ignorieren, da sie es selbst nicht als langfristige und nachhaltige Lösung ansehen.

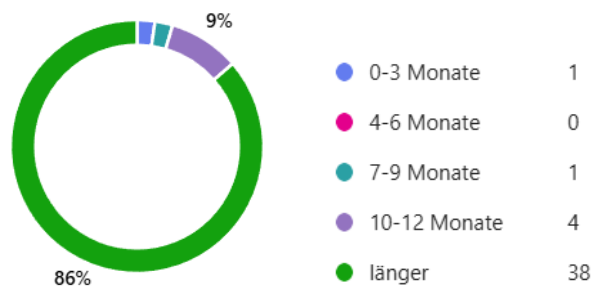


Abbildung 26: Nutzungszeitraum Fördermethode "Geplantes Ignorieren"

9.1.3.14 Fördermethode „Kartenrückmeldung“

Am Ende einer Stunde oder eines Tages schätzen die Schüler:innen mittels Smileys oder anderen Symbolen ihr Verhalten während der Unterrichtsstunde ein. Die Lehrperson gibt anschließend einigen Lernenden Feedback. Lediglich zehn der beantwortenden Lehrer:innen bedienen sich dieser Fördermethode. Bis auf eine Lehrkraft verwenden alle von den zehn Lehrpersonen diese Methode des Feedbacks und der anschließenden Reflexion bereits länger als ein Jahr und investieren bis zu dreißig Minuten pro Woche in die Durchführung. Die übrige

Lehrkraft nutzt sie zwischen sieben und neun Monaten und wendet zwischen 31 und 60 Minuten wöchentlich dafür auf. Eine Lehrperson merkte an, dass sie auf Symbole oder Smileys verzichte und stattdessen eine deskriptive Rückmeldung ihrer Schüler:innen einfordert.

9.1.3.15 Fördermethode „Zusatzaufgaben bei Regelverstößen“

Verhalten, das gegen die Klassenregeln oder Verhaltensvereinbarungen verstößt, wird mit humorvollen Zusatzaufgaben „bestraft“. 26 von den beantwortenden 93 Lehrpersonen verwenden Zusatzaufgaben in ihrem pädagogischen Alltag. Der Großteil der Lehrkräfte (25 Lehrer:innen) praktiziert diese Methode länger als zwölf Monate, eine Lehrperson hingegen findet sich im erprobten Nutzungszeitraum von sieben bis neun Monaten wieder. Die Investitionen pro Woche variieren je nach Schweregrad und Häufigkeit der Regelverstöße. Die meisten Lehrpersonen wenden jedoch bis maximal dreißig Minuten wöchentlich für die Auseinandersetzung mit dem Verstoß und die anschließende Durchführung der Zusatzaufgabe auf, jeweils zwei Lehrer:innen investieren maximal eine Stunde pro Woche oder mehr als eine Stunde.

Drei Lehrer:innen merkten zusätzlich noch etwas an. Eine Lehrkraft hat versucht die Methode umzusetzen, jedoch wurden die Aufgaben nie bzw. nur sehr spät, erst nach mehrmaligem Erinnern und erheblichem Mehraufwand für die Lehrperson, erbracht. Eine weitere unterrichtende Person wiederholt mit dem Kind die letzte Stunde, um die verpasste Mitarbeit wieder aufzuholen, während wiederum eine andere Lehrkraft kurze Geschichten oder Witze einfordert.

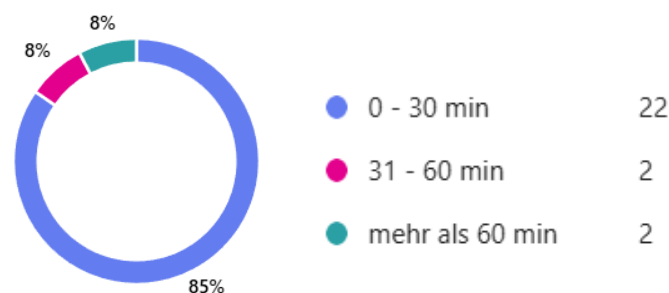


Abbildung 27: Zeitaufwand Fördermethode "Zusatzaufgabe bei Regelverstößen" pro Woche

9.1.3.16 Fördermethode „Punktabzugs- und Tokenprogramm“

Halten Schüler:innen gemeinsam festgelegte Verhaltensregeln während eines gewissen Zeitrahmens ein (Schulstunde, Schultag, Schulwoche) werden dafür individuell Pluspunkte verliehen. Missachten die Kinder die Regeln, werden diese wiederum abgezogen. Diese Fördermethode wird nur von zehn Lehrpersonen verwendet. Acht Lehrpersonen nutzen diese Methode seit einem Jahr oder länger in ihrem pädagogischen Alltag. Eine Lehrkraft befindet sich im

fortgeschrittenem Nutzungsbereich von zehn bis zwölf Monaten und eine weitere im erprobten Bereich von sieben bis neun Monaten. Alle Lehrer:innen, die diese Fördermethode anwenden, investieren maximal dreißig Minuten pro Woche. Zwei davon haben die Methode an die Bedürfnisse der Klasse angepasst. Bei der ersten Anpassung werden bei positiven Verhaltensweisen Knöpfe in einem Glas gesammelt. Die Klasse arbeitet als Team zusammen und als Belohnung erwartet die Kinder bei einem vollen Glas einen Klassenausflug. Bei der zweiten Abwandlung startet der Tag mit drei Punkten, die bei einem Regelverstoß abgezogen werden. In diesem Fall hat sich die Lehrkraft mit den Schüler:innen auf die Einhaltung von Pünktlichkeit, eines respektvollen Umgangs untereinander und während des Unterrichts wach zu sein geeinigt. Der gesamte Klassenverband vereinbart eine Punkteanzahl, die von allen Schüler:innen erreicht werden muss, um die vereinbarte Belohnung (Klassenausflug, gemeinsame Spielstunde usw.) einzulösen.

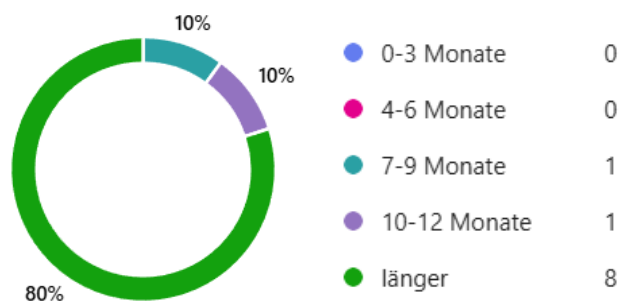


Abbildung 28: Nutzungszeitraum Fördermethode "Punktabzugs- und Tokenprogramm"

9.1.3.17 Fördermethode „Tootle-Tickets“

Bemerkt die Lehrperson eine gute Tat von Schüler:innen wird diese mittels eines Tootle-Tickets dem Kind als Beweis, dass seine guten Absichten wahrgenommen wurden, mitgeteilt. Mehrere Tickets dürfen gegen eine Belohnung eingetauscht werden. Lediglich vier Personen verwenden diese Fördermethode in ihrem pädagogischen Alltag. Alle vier Lehrpersonen verwenden die Methode seit einem Zeitraum von über einem Jahr und investieren maximal dreißig Minuten pro Woche in die Durchführung. Bei einer angemerkten Anpassung sammelt die Klasse für positive Verhaltensweisen Sterne, die für besondere Ereignisse eingelöst werden können.

9.1.3.18 Förderkonzept „Training mit sozial unsicheren Kindern“

Von den 95 Lehrpersonen, die den Fragebogen beantwortet haben, verwenden sechs Personen das Förderkonzept „Training mit sozial unsicheren Kindern“. Vier Lehrkräfte nutzen es seit mehr als zwölf Monaten, eine befindet sich im erprobten Nutzungszeitraum (sieben bis neun Monate). Die letzte Lehrperson erprobt das Konzept erst seit einem kürzeren Zeitraum (null bis drei Monate). Vier der Lehrer:innen investieren ungefähr dreißig Minuten wöchentlich in die Durchführung des Konzepts, zwei Lehrer:innen wenden mehr Zeit auf (bis zu einer Stunde).

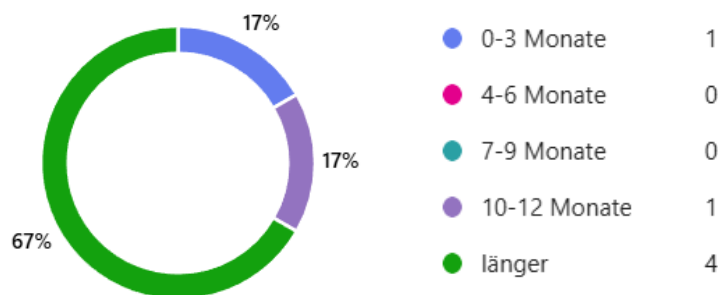


Abbildung 29: Nutzungszeitraum Förderkonzept "Training mit sozial unsicheren Kindern"

9.1.3.19 Förderkonzept „Response-to-Intervention“

Acht Lehrpersonen verwenden das Förderkonzept „Response-to-Intervention“ in ihrem pädagogischen Alltag. Sechs der Lehrer:innen verwenden es bereits seit einem längeren Zeitraum von mehr als zwölf Monaten. Jeweils eine Lehrkraft befindet sich in der Nutzung im fortgeschrittenen Bereich von zehn bis zwölf Monaten und im neuerprobten Bereich (null bis drei Monate). Der Großteil der befragten Personen (fünf Lehrpersonen), die dieses Konzept im Schulalltag anwenden, investieren bis zu dreißig Minuten wöchentlich und drei Proband:innen wenden mehr als eine halbe Stunde, maximal aber eine ganze Stunde auf.

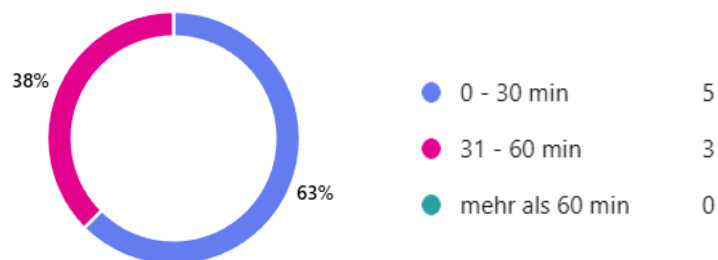


Abbildung 30: Zeitaufwand Förderkonzept "Response-to-Intervention" pro Woche

9.1.3.20 Förderkonzept „Neue Autorität“

Das Förderkonzept der „Neuen Autorität“ wird von 36 Lehrpersonen im pädagogischen Alltag angewandt. 33 dieser Personen haben die Prinzipien der Neuen Autorität seit über einem Jahr in ihrem Schulalltag integriert. Zwei Lehrkräfte beantworteten das Konzept seit sieben bis neun Monaten zu verwenden, eine Lehrperson befindet sich im mittleren Bereich des Nutzungszeitraums. Der wöchentliche Zeitaufwand pro Klasse unterscheidet sich stark. Zehn Lehrpersonen investieren mehr als eine Stunde in die Durchführung. Im Vergleich dazu bringen zwölf Lehrkräfte von 31 bis sechzig Minuten pro Woche für das Konzept auf. Die restlichen 14 Lehrer:innen wenden bis zu maximal dreißig Minuten auf.

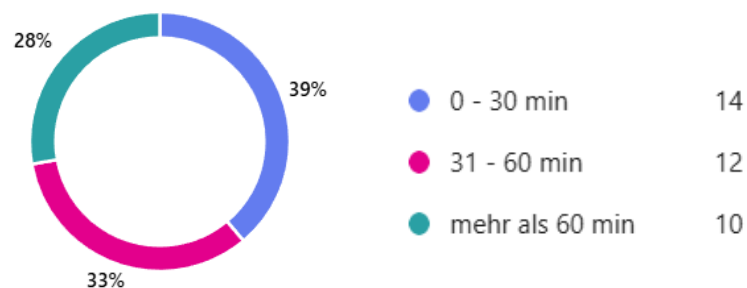


Abbildung 31: Zeitaufwand Förderkonzept "Neue Autorität" pro Woche

9.1.3.21 Förderkonzept „SEE-Learning“

Das Förderkonzept „SEE-Learning“ (Sozial-emotional ethisches Lernen) wird von fünfzehn Lehrpersonen angewandt. Jeweils eine Lehrkraft verwendet es seit vier bis sechs Monaten und seit zehn bis zwölf Monaten. Zwei Lehrer:innen befinden sich im erprobten Nutzungsbereich von sieben bis neun Monaten. Elf Pädagog:innen nutzen dieses Konzept bereits seit über einem Jahr in ihrem Unterricht. Jeweils sechs Personen investieren wöchentlich entweder bis zu maximal dreißig Minuten oder mehr als eine ganze Stunde in die Durchführung. Die restlichen drei Lehrkräfte liegen im mittleren Bereich (31-60 Minuten pro Woche).

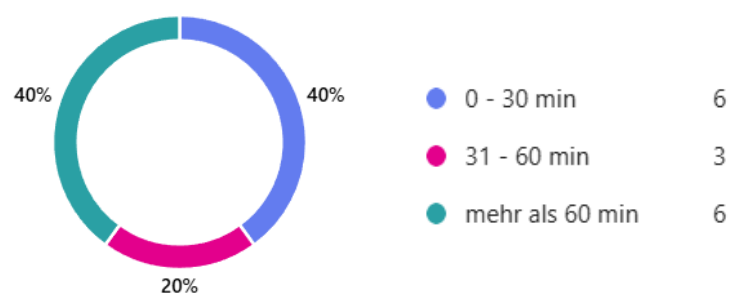


Abbildung 32: Zeitaufwand Förderkonzept "SEE-Learning" pro Woche

9.1.3.22 Förderkonzept „PATHS“

Nur eine Lehrkraft verwendet das Konzept „PATHS“ im Schulalltag. Die Lehrperson verwendet die sozial-emotionale Förderung seit über einem Jahr und investiert pro Klasse mehr als sechzig Minuten pro Woche.

9.1.4 Weitere Anmerkungen der befragten Lehrpersonen

Zum Abschluss des Fragebogens ist es den Lehrpersonen frei gestanden weitere Anmerkungen zu bestimmten Fördermöglichkeiten anzuführen oder fehlende Maßnahmen, die nach ihrem Befinden wichtig sind und im Fragebogen fehlen, zu erwähnen.

Eine Lehrkraft hat angemerkt, dass im Bundesland Niederösterreich die nötigen Schulungen, Fortbildungen und die Information über spezielle Fördermaßnahmen im sozial-emotionalen Bereich fehlen. Eine weitere Lehrperson hat angeführt, dass alle Konzepte und Maßnahmen sowie ein offenes Ohr und ein verständnisvoller Umgang primär zur Stärkung der Beziehung beitragen und somit förderlich für ein lernorientiertes Klima sind. Laut einer Bemerkung ist es nach individueller Erfahrung gewinnbringender die Methoden und Konzepte inklusiv in den Unterricht einzubetten.

Eine Methode, die angeführt wurde, war „der geheime Wolf“ bzw. „das geheime Kind“. Ein Kind, das von der Lehrkraft bestimmt wird, muss eine bestimmte Aufgabe erfüllen oder sich über einen bestimmten Zeitraum positiv verhalten. Die erwünschten Verhaltensweisen sollten zuvor in der Klasse besprochen werden. Die Schüler:innen wissen jedoch nicht, welches Kind von der Lehrperson ausgewählt wurde. Durch die Geheimhaltung des Kindes ist der gesamte Klassenverband motiviert die Aufgabenstellung erfolgreich auszuführen oder sich angemessen zu verhalten. Bei Erfüllung wird das Kind enthüllt, gelobt und die gesamte Klasse sammelt Punkte, die ab einer gewissen Anzahl gegen eine Belohnung eingetauscht werden kann (Evangelische Grundschule Gohfeld, 2022, S. 18).

Weiters wurde auch die sogenannte „5-Why-Methode“ erwähnt. Die von Sakichi Toyoda entwickelte Methode macht sich das Fragen nach dem Grund mit der natürlichen Frage „Warum?“ zunutze, um den Kern eines Problems ausfindig zu machen. Die Zahl Fünf hat dabei keine tiefere Bedeutung. Manche Probleme lassen sich mit weniger als fünf Warum-Fragen, manche mit mehreren lösen. Kinder im Kleinkindalter verwenden diese Methode bereits, um den Grund hinter gewissen Regeln oder Vorgängen zu erfragen. Die Fragestellung kann im weiteren Leben eine erfolgreiche Anwendung sein, um tieferlegende Problematiken aufzulösen und Lösungswege zu finden (Shore Labs, 2025).

Ein Konzept zur Förderung der Emotionalen Intelligenz, das in einigen Schulen Niederösterreichs angeboten wird, ist die „School of Joy“. Nach dem Modell von Gundl Kutschera wird der Ansatz des Resonanz Valley verfolgt. Menschen werden unterstützt in diversen sozial-emotionalen Bereichen ein Gleichgewicht herzustellen. Lehrer:innen, Eltern und Schüler:innen werden im Programm dabei unterstützt Stress und Angstzustände so zu kompensieren, dass ein friedvolles Miteinander gewährleistet wird. In Form eines Online-Kurses, mit Hilfe von erprobten Arbeitsmaterialien und Schulbesuchen wird das Vorhaben verfolgt die Schule zu einem gemeinsamen Ort des Lernens zu machen, an dem sich alle wohlfühlen (Kutschera, 2025)

Laut den Erfahrungen einer Lehrperson wird die Kommunikationsfähigkeit der Schüler:innen von den Medien negativ beeinflusst, worunter Beziehungen nachhaltig leiden. Ein präventiver Ansatz kann hier die Gewaltfreie Kommunikation (kurz: GfK) sein. Das Konzept der Gewaltfreien Kommunikation ist der Annahme, dass jede Person für sich selbst und das eigene Handeln verantwortlich ist. Ausgehend von den zwei Arten von Urteilen bildet sich entweder eine trennende oder eine verbindende Kommunikation. Die Säulen der Trennung (Schule, Scham, Belohnung und Angst bestraft zu werden) werden durch das Bilden von moralischen Urteilen bedingt, worauf Rosenbergs Gewaltbegriff fundiert. Demnach wird Gewalt angewandt, wenn Menschen mit Hilfe dieser Mittel versuchen ihre Ziele zu erreichen. Die Säulen der Verbindung (Berührt sein und Mitgefühl) werden durch Werturteile geformt. Die Umsetzung der GfK kann dabei in vier Schritten erfolgen. Zuerst gilt es die Situation ohne Bewertung und Druck wahrzunehmen. Im zweiten Schritt äußern die beteiligten Personen ihre Gefühle, ohne dabei Vorwürfe auszusprechen. Nach den Gefühlen werden die Bedürfnisse geteilt. Zuletzt folgt die konkrete Bitte oder der explizite Wunsch (Rosenberg, 2013, S. 34).

Eine weitere Methode, die den Schüler:innen ihr Fehlverhalten visualisiert, ist der Geduldsfaden. Dabei wird ein Anfangs- und Endpunkt aufgezeichnet. Bei jedem störenden Verhalten oder bei negativen Verhaltensweisen wird der Faden länger, solange bis er beim Ende ist. Der Endpunkt signalisiert den Riss des Fadens, wodurch eine Konsequenz folgt. Reißt der Geduldsfaden nicht, dann erhält die gesamte Klasse eine Belohnung (Michels, 2025).

Viele Erwachsene können sich nicht in die Lage der Jugendlichen hineinversetzen, wodurch die Perspektivübernahme, die wichtig zur Konfliktlösung ist, nicht gelingen kann. Um diesem Problem entgegenzuwirken, kann die sogenannte „Peer-Meditation“ eingesetzt werden. Die Schüler:innen übernehmen hier die Verantwortung im Konfliktlöseprozess, indem sie die eigenen Ansichten und die der anderen Konfliktteilnehmer:innen berücksichtigen und von den Personen gelöst werden, die den Streit verursacht haben. Dadurch wird die Kompetenz der Selbststeuerung gefördert und die Persönlichkeitsentwicklung wird nachhaltig gestärkt (Kamper, 2025).

Eine Methode gegen Mobbing, die reaktiv eingesetzt werden kann, ist der „No-Blame-Approach“. Der Ansatz erfolgt in drei aufeinanderfolgenden Schritten. Im ersten Schritt erfolgt das direkte Gespräch mit der von Mobbing betroffenen Person. In diesem Dialog versucht die Lehrperson das Vertrauen zu gewinnen und stellt die Vorgehensweise des „No-Blame-Approachs“ vor mit der Aussicht die missliche Lage beenden zu wollen. Die genauen Informationen des Mobbingvorgangs und nähere Fragen dazu werden größtenteils vermieden. Es ist jedoch wichtig zu erfragen, welche Schüler:innen zur Notlage beitragen. Im nächsten Schritt wird eine Gruppe gebildet, die als Unterstützung zum Auflösen der Mobbingssituation dienen soll. Die ideale Gruppengröße beträgt zwischen sechs bis acht Lernenden. Speziell Kinder, die als Protagonisten des Mobblings gelten, sollten miteinbezogen werden. Um dies jedoch auszugleichen, sollen auch Schüler:innen integriert werden, die bisher nicht mit der spezifischen Situation in Berührung gekommen sind. Im dritten Schritt werden ein bis zwei Wochen nach Einführung der Helfer:innengruppe Einzelgespräche geführt, ob es einen Fortschritt gegeben hat oder ob der Prozess noch am Anfang steht. Durch die individuellen Gespräche werden die Lernenden in die Verantwortung gezogen, wodurch die Konfliktbereitschaft nachhaltig gemindert wird (Blum & Beck, 2025).

10 Empirische Untersuchung: Best-Practice-Beispiele

In diesem Kapitel werden die diversen Fördermethoden und -konzepte auf ihre Wirksamkeit überprüft. Die Wirksamkeit der Fördermaßnahmen basiert hierbei auf den subjektiven Einschätzungen der Lehrpersonen (Anzahl der die Fördermöglichkeit anwendenden Lehrkräfte wird mit n angegeben), weshalb diese oftmals stark variieren können. Um jedoch gewisse Richtwerte festlegen zu können, wurde von den Antwortmöglichkeiten der Mittelwert (MW) und die Standardabweichung (SD) berechnet. Ab einem Mittelwert von 1,00 wird in dieser Forschung eine Maßnahme als wirksam eingestuft. Es folgt eine anschließende Unterscheidung in eine mäßig wirksame (1,00-1,99), fortgeschritten wirksame (2,00-2,49) und stark wirksame (2,50-3,00) Fördermaßnahme pro zu untersuchendem Förderbereich. Um die Aussagekraft der Ergebnisse zu erhöhen, wird zusätzlich die Standardabweichung (SD) in die Wirksamkeitsberechnung miteinbezogen. Liegen die Ergebnisse im Rahmen von 0,00-0,49, dann sind die Antworten einheitlich, wodurch auf eine Übereinstimmung unter den befragten Lehrpersonen zu schließen ist. Werte von 0,50-0,99 gelten hierbei als gering übereinstimmend, während Werte zwischen 1,00-1,49 als Meinungsdivergierend gelten, wodurch darauf zu schließen ist, dass die Einschätzungen der Proband:innen über die Wirksamkeit der Maßnahme unterschiedlich ausfallen. Trifft dies auf bestimmte Fördermethoden oder Bereiche der Förderung zu, wird dies explizit in der Beschreibung der Ergebnisse erwähnt. In die Analyse und die anschließende Zusammenfassung wirksamer Fördermethoden und -konzepte fließen lediglich die Fördermöglichkeiten ein, die den passenden Wert der Reliabilität erfüllen. Der Reliabilitätswert wurde mit Hilfe von Cronbach's Alpha berechnet. Liegt der Richtwert zwischen 0,60-0,90 dann ist die Möglichkeit zur Förderung sozial-emotionaler Kompetenzen reliabel und wird in die Analyse und Interpretation der Ergebnisse miteinbezogen. Werte, die über der Grenze von 0,90 liegen, werden unter besonderer Berücksichtigung in der Analyse behandelt, da sie eine erhöhte Redundanz aufweisen könnten. Zu vernachlässigen sind jene Fördervarianten, die eine Itemschwierigkeit (p) unter 0,40 und über 0,80 aufweisen. Jenseits des Bereichs sind die Items zu wenig aussagekräftig. Ebenfalls wird die Itemtrennschärfe (i) für die Feststellung einer forschungsgültigen Maßnahme miteinbezogen. Ergebnisse über 0,50 lassen auf eine erfolgreiche Übereinstimmung des Items mit der Gesamtskala schließen, wodurch das Item zur Erfüllung des Forschungszwecks verwendet werden kann.

10.1.1 Fördermethode „Spiegeln“

Die Fördermethode „Spiegeln“ weist einen Cronbach's Alpha Wert von 0,88 auf, wodurch eine sehr gute Reliabilität gegeben ist. Die Itemschwierigkeit (p) liegt bei allen Förderelementen im Bereich der optimalen Schwierigkeit, genauso wie die Werte der Itemtrennschärfe (r) auf eine sehr zufriedenstellende Übereinstimmung der Items mit der Skala hinweisen. Für die Selbstwahrnehmung wurde der Mittelwert MW=1,84, für die Selbstregulierung MW=1,74, für die Fremdwahrnehmung MW=1,76, für die Fähigkeit Beziehungen zu bilden und aufrecht zu erhalten MW=1,85 und für die Kompetenz Probleme zu lösen MW=1,68 errechnet. In Anbetracht der Mittelwerte ist die Fördermöglichkeit auf allen Ebenen als mäßig wirksam einzustufen. Die Standardabweichung (SD) liegt bei allen Förderbereichen zwischen 0,50 und 0,99. Daraus lässt sich schließen, dass die beantwortenden Lehrpersonen (n=70) sich in geringem, aber zulässigem Maße über die Wirksamkeit der Fördermethode einig sind.

SKALA	Item= varianz	Mittel= wert	Standard= abweichung	Itemtrenn= schärfe	Item= schwierigkeit
Selbst= wahrnehmung	0,41	1,84	0,64	0,50	0,61
Selbst= regulierung	0,53	1,74	0,73	0,62	0,58
Fremd= wahrnehmung	0,6	1,76	0,77	0,66	0,59
Beziehungs= fähigkeit	0,63	1,85	0,80	0,58	0,62
Problemlöse= kompetenz	0,43	1,68	0,66	0,51	0,56

Fördermethode „Spiegeln“ - Cronbach's Alpha 0,88

Abbildung 33: Ergebniswerte Fördermethode "Spiegeln"

10.1.2 Fördermethode „Schallplatte mit Sprung“

Der Wert von Cronbach's Alpha liegt bei der Fördermöglichkeit „Schallplatte mit Sprung“ (n=41) bei 0,88. Die Itemschwierigkeit (p) weist genau wie die Itemtrennschärfe (r) Werte im forschungsrelevanten und gültigen Bereich auf. Damit ist die für die Forschung notwendige Reliabilität gegeben. Die Mittelwerte (MW), die die verschiedenen Förderbereiche aufweisen, befinden sich im Rahmen der geringen Wirksamkeit (1,00-1,99). Die Werte der Standardabweichung (SD) variieren zwischen 0,71 und 0,93 und befinden sich somit im Rahmen der geringen Übereinstimmung.

SKALA	Item= varianz	Mittel= wert	Standard= abweichung	Itemtrenn= schärfe	Item= schwierigkeit
Selbst= wahrnehmung	0,50	1,56	0,71	0,76	0,52
Selbst= regulierung	0,55	1,59	0,74	0,61	0,53
Fremd= wahrnehmung	0,70	1,41	0,84	0,73	0,47
Beziehungs= fähigkeit	0,86	1,49	0,93	0,80	0,50
Problemlöse= kompetenz	0,70	1,54	0,84	0,65	0,51

Fördermethode "Schallplatte mit Sprung" - Cronbach's Alpha 0,88

Abbildung 34: Ergebnisse Fördermethode "Schallplatte mit Sprung"

10.1.3 Fördermethode „Quatsch-Bingo“

Die Fördermethode „Quatsch-Bingo“ (n=4) ist aufgrund des Cronbach's Alpha Werts von 0,87 für die Forschung relevant. Die Itemschwierigkeit (p) liegt bei allen Förderbereichen über 0,40, wodurch eine optimale Schwierigkeit gegeben ist. Die Itemtrennschärfe (r) weist mit einem Minimalwert von 0,68 und einem Maximum von 0,71 eine angemessene Zuverlässigkeit auf. Bei den Mittelwerten (MW) ist ersichtlich, dass die Fördermethode in allen Bereichen eine geringe Wirksamkeit (1,25-1,75) aufweist. Die Ergebnisse der Standardabweichung (SD) deuten auf eine geringe Übereinstimmung hin (0,5-0,58), befinden sich aber an der Grenze zu einer einheitlichen Einschätzung der Methodenwirksamkeit.

SKALA	Item= varianz	Mittel= wert	Standard= abweichung	Itemtrenn= schärfe	Item= schwierigkeit
Selbst= wahrnehmung	0,25	1,75	0,5	0,68	0,58
Selbst= regulierung	0,25	1,75	0,5	0,68	0,58
Fremd= wahrnehmung	0,25	1,25	0,5	0,68	0,42
Beziehungs= fähigkeit	0,33	1,5	0,58	0,71	0,5
Problemlöse= kompetenz	0,25	1,25	0,5	0,68	0,42

Fördermethode "Quatsch-Bingo" - Cronbach's Alpha 0,87

Abbildung 35: Ergebnisse Fördermethode "Quatsch-Bingo"

10.1.4 Fördermethode „Wertschätzende Dialoge“

Der Reliabilitätswert (Cronbach's Alpha) der Methode „Wertschätzende Dialoge“ liegt bei 0,89. Die Itemschwierigkeit (p) sowie die Itemtrennschärfe (r) liegen im forschungsakzeptablen Bereich. Die Fördermethode weist Mittelwerte über 2,0 auf. Besonders in den Förderbereichen Selbstwahrnehmung (MW=2,1) und Beziehungsfähigkeit (MW=2) wird eine fortgeschrittene Wirksamkeit nach den Einschätzungen der Lehrpersonen (n=64) ersichtlich. Die im Vergleich zu den bisher vorgestellten Ergebnissen hohen Mittelwerte lassen auf eine wirksamere Fördermethode in diesen Bereichen schließen. Die übrigen Mittelwerte erstrecken sich von 1,78 bis 1,97, wodurch eine mäßige Wirksamkeit gegeben ist. Die Resultate der Standardabweichung (SD) sind im Rahmen der geringen Übereinstimmung (0,65-0,9).

SKALA	Item= varianz	Mittel= wert	Standard= abweichung	Itemtrenn= schärfe	Item= schwierigkeit
<i>Selbst= wahrnehmung</i>	0,56	2,1	0,75	0,74	0,70
<i>Selbst= regulierung</i>	0,58	1,80	0,76	0,70	0,60
<i>Fremd= wahrnehmung</i>	0,54	1,97	0,73	0,72	0,66
<i>Beziehungs= fähigkeit</i>	0,67	2	0,82	0,76	0,67
<i>Problemlöse= kompetenz</i>	0,62	1,78	0,79	0,76	0,60

Fördermethode „Wertschätzende Dialoge“ - Cronbach's Alpha 0,89

Abbildung 36: Ergebnisse Fördermethode "Wertschätzende Dialoge"

10.1.5 Fördermethode „Soziale Anleitungen“

Die Fördermethode „Soziale Anleitungen“ (n=12) ist aufgrund des Cronbach's Alpha Werts von 0,89 in die Analyse und die nähere Betrachtung der Wirksamkeit miteinzubeziehen. Die Resultate der Itemschwierigkeit (p) erstrecken sich von 0,53 (Fremdwahrnehmung) bis 0,69 (Selbstregulierung) und liegen somit im Rahmen der für die Forschung gültigen Messwerte von 0,40 bis 0,80. Der letzte zu beachtende Kritikpunkt ist die Itemtrennschärfe (r). Alle Werte liegen über dem Grenzwert von 0,50. Eine forschungsrelevante Übereinstimmung der Items mit dem Fragebogen ist somit gegeben. Die Fördermöglichkeit „Soziale Anleitungen“ weist im Bereich der Selbstregulierung eine fortgeschrittene Wirksamkeit auf (MW=2,08). In den übrigen Förderbereichen ist eine mäßige Wirksamkeit festzustellen, da sich die Werte im Rahmen von 1,00 bis 1,99 erstrecken. Die Standardabweichung ist bei allen Förderebenen im gültigen Bereich.

SKALA	Item= varianz	Mittel= wert	Standard= abweichung	Itemtrenn= schärfe	Item= schwierigkeit
Selbst= wahrnehmung	0,42	1,67	0,65	0,88	0,56
Selbst= regulierung	0,81	2,08	0,9	0,81	0,69
Fremd= wahrnehmung	0,63	1,58	0,79	0,71	0,53
Beziehungs= fähigkeit	0,52	1,83	0,72	0,54	0,61
Problemlöse= kompetenz	0,75	1,75	0,87	0,75	0,58

Fördermethode "Soziale Anleitungen" - Cronbach's Alpha 0,89

Abbildung 37: Ergebnisse Fördermethode "Soziale Anleitungen"

10.1.6 Fördermethode „Gutes-Benehmen-Bingo“

Der Cronbach's Alpha Wert der Fördermethode „Gutes-Benehmen-Bingo“ (n=4) liegt bei 0,95, wodurch die Zulässigkeit zur Forschung kritisch zu betrachten ist, da eine Ähnlichkeit der Antwortitems auftreten kann. Auf den ersten Blick ist eine gute interne Konsistenz gegeben, jedoch kann die Reliabilität dadurch verzerrt werden. In der Interpretation der Ergebnisse wird auf Auswirkungen des hohen Alpha Werts eingegangen und welche Folgen dies für den Forschungszweck hat. Des Weiteren liegen alle Werte der Itemschwierigkeit (p) im forschungsrelevanten Rahmen (0,5-0,67). Die Itemtrennschärfe (r) weist Ergebnisse über dem Richtwert von 0,5 auf. Die Relevanz und Zulässigkeit zur Forschung wurde somit vollständig überprüft. Die Fördermöglichkeit „Gutes-Benehmen-Bingo“ ist laut den Lehrkräften im Bereich der Selbstwahrnehmung als fortgeschritten wirksam einzustufen (MW=2). Die Wirksamkeit in den übrigen Förderbereichen ist mäßig, da der Mittelwert unter 2,0 liegt. Die Standardabweichung nähert sich im Bereich der Fremdwahrnehmung (SD=0,96) dem Grenzwert von 0,99, liegt jedoch wie die restlichen Werte (0,58-0,82) im Bereich der geringen Übereinstimmung und ist somit für die Forschung relevant.

SKALA	Item= varianz	Mittel= wert	Standard= abweichung	Itemtrenn= schärfe	Item= schwierigkeit
Selbst= wahrnehmung	0,67	2	0,82	0,78	0,67
Selbst= regulierung	0,33	1,5	0,58	0,94	0,5
Fremd= wahrnehmung	0,92	1,75	0,96	0,95	0,58
Beziehungs= fähigkeit	0,33	1,5	0,58	0,94	0,5
Problemlöse= kompetenz	0,33	1,5	0,58	0,94	0,5

Fördermethode "Gutes-Benehmen-Bingo" - Cronbach's Alpha 0,95

Abbildung 38: Ergebnisse Fördermethode "Gutes-Benehmen-Bingo"

10.1.7 Fördermethode „Feedback-Fließband“

Die Fördermethode „Feedback-Fließband“ ist aufgrund eines Cronbach's Alpha Werts von 0,93 reliabel. Die Werte, die über die Forschungsrelevanz der Methode entscheiden liegen ebenfalls im gültigen Bereich. Die Itemschwierigkeit (p) variiert hier von 0,6-0,67 (optimal zwischen 0,4-0,8) und die Itemtrennschärfe (r) von 0,74-0,89 (über 0,5). Die Wirksamkeit der Methode ist bis auf eine Ausnahme mäßig (MW von 1,8-1,9). Im Bereich der Selbstregulierung haben die Lehrkräfte ($n=10$) eine fortgeschrittene Wirksamkeit (MW=2) angegeben. Die Standardabweichung (SD) weist jedoch Werte im höheren Bereich der geringen Übereinstimmung auf, mit Ausnahme des Förderbereichs der Fremdwahrnehmung (SD=0,74) und der Problemlösekompetenz (SD=0,88). Dadurch ist anzunehmen, dass die Meinungen und Einschätzungen in Bezug auf den Erfolg der Methode unterschiedlich sind, für die Forschung jedoch zulässig.

SKALA	Item= varianz	Mittel= wert	Standard= abweichung	Itemtrenn= schärfe	Item= schwierigkeit
Selbst= wahrnehmung	0,84	1,8	0,92	0,87	0,6
Selbst= regulierung	0,89	2	0,94	0,89	0,67
Fremd= wahrnehmung	0,54	1,9	0,74	0,74	0,63
Beziehungs= fähigkeit	0,84	1,8	0,92	0,87	0,6
Problemlöse= kompetenz	0,77	1,9	0,88	0,77	0,63

Fördermethode „Feedback-Fließband“ - Cronbach's Alpha 0,93

Abbildung 39: Ergebnisse Fördermethode "Feedback-Fließband"

10.1.8 Fördermethode „Auszeiten“

Die Fördermethode „Auszeiten“ darf in die Analyse und Interpretation der Forschung miteinbezogen werden, da der Alpha Wert bei 0,88 liegt und somit eine interne Konsistenz gegeben ist. Die Itemschwierigkeit (p) liegt jederzeit im Rahmen von 0,4-0,8. Die Itemtrennschärfe (r) überschreitet bei jedem Förderbereich den Grenzwert von 0,5. Lehrpersonen ($n=45$) schätzen die Fördermethode für die Bereiche Selbstwahrnehmung (MW=2,09) und Selbstregulierung (MW=2,13) als fortgeschritten wirksam ein, während die übrigen Bereiche im Rahmen der mäßigen Wirksamkeit liegen (1,62-1,78). Die Fördermöglichkeit weist keine bedenkliche Standardabweichung (SD) auf, sondern erfüllt eine geringe Übereinstimmung der subjektiven Einschätzungen.

SKALA	Item= varianz	Mittel= wert	Standard= abweichung	Itemtrenn= schärfe	Item= schwierigkeit
Selbst= wahrnehmung	0,58	2,09	0,76	0,62	0,70
Selbst= regulierung	0,57	2,13	0,76	0,77	0,71
Fremd= wahrnehmung	0,61	1,73	0,78	0,71	0,58
Beziehungs= fähigkeit	0,65	1,62	0,81	0,71	0,54
Problemlöse= kompetenz	0,59	1,78	0,77	0,72	0,59

Fördermethode "Auszeiten" - Cronbach's Alpha 0,88

Abbildung 40: Ergebnisse Fördermethode "Auszeiten"

10.1.9 Fördermethode „Konfrontative Methode“

Die „Konfrontative Methode“ oder die Konfrontation (n=56) nach einem unpassenden Verhalten erfüllt die notwendige Reliabilität mit einem Cronbach's Alpha Wert von 0,89. Mit einem Minimum von $p=0,62$ und einem Maximum von $p=0,72$ liegt die Itemschwierigkeit (p) zwischen den Grenzwerten von 0,40 und 0,80. Die Trennschärfe (r) erreicht maximal 0,71 im Bereich Selbstregulierung, liegt jedoch immerzu über 0,5, wodurch die Forschungsrelevanz erfüllt wird. Drei Förderbereiche liegen in der fortgeschrittenen mäßigen Wirksamkeit, beginnend bei 2,0 (Selbstwahrnehmung MW=2,16; Selbstregulierung MW=2,13 und Problemlösefähigkeit MW=2,04). Die übrigen Ebenen der Förderung (MW=1,93 und MW=1,86) befinden sich in der mäßigen Wirksamkeitszone. Die Standardabweichungswerte (SD) erstrecken sich von SD=0,63 bis SD=0,76 und sind somit im Gültigkeitsbereich.

SKALA	Item= varianz	Mittel= wert	Standard= abweichung	Itemtrenn= schärfe	Item= schwierigkeit
Selbst= wahrnehmung	0,46	2,16	0,68	0,67	0,72
Selbst= regulierung	0,40	2,13	0,63	0,71	0,71
Fremd= wahrnehmung	0,58	1,93	0,76	0,64	0,64
Beziehungs= fähigkeit	0,56	1,86	0,75	0,62	0,62
Problemlöse= kompetenz	0,44	2,04	0,72	0,68	0,68

Fördermethode "Konfrontative Methode" - Cronbach's Alpha 0,89

Abbildung 41: Ergebnisse Fördermethode "Konfrontative Methode"

10.1.10 Fördermethode „Wiedergutmachung“

Die Reliabilität der Fördermethode „Wiedergutmachung“ ($n=54$) ist durch den Alpha Wert von 0,91 kritisch zu betrachten, da ein Wert über 0,90 auf eine zu hohe Redundanz schließen lässt. Um die Fördermethode dennoch in der Analyse und Interpretation verwenden zu können, wurde zusätzlich eine Itemanalyse durchgeführt, die die Unterschiedlichkeit der Items untersucht. Aus der errechneten Schwierigkeit ($0,40 < p < 0,80$) aller Antwortitems kann entnommen werden, dass die Items die notwendige Aussagekraft erfüllen. Die Trennschärfe der Items variiert zwischen $r=0,62$ und $r=0,81$ und weist eine forschungsrelevante Übereinstimmung der Items mit der Skala auf ($r > 0,50$). Die Fördermethode grenzt in den Bereichen Selbstregulierung ($MW=1,94$), Fremdwahrnehmung ($MW=1,98$) und Problemlösekompetenz ($MW=1,92$) an die fortgeschritten mäßige Wirksamkeit, erfüllt dieses Kriterium ($MW > 2,0$) jedoch nur im Förderbereich Selbstwahrnehmung ($MW=2,09$). Die Standardabweichung (SD) liegt bei allen Förderebenen im Rahmen der geringen Übereinstimmung von 0,50-0,99.

SKALA	Item= varianz	Mittel= wert	Standard= abweichung	Itemtrenn= schärfe	Item= schwierigkeit
Selbst= wahrnehmung	0,54	2,09	0,73	0,71	0,70
Selbst= regulierung	0,62	1,94	0,79	0,79	0,65
Fremd= wahrnehmung	0,62	1,98	0,79	0,75	0,66
Beziehungs= fähigkeit	0,69	1,85	0,83	0,78	0,62
Problemlöse= kompetenz	0,64	1,92	0,80	0,81	0,64

Fördermethode „Wiedergutmachung“ - Cronbach's Alpha 0,91

Abbildung 42: Ergebnisse Fördermethode "Wiedergutmachung"

10.1.11 Fördermethode „Verhaltensvertrag“

Mit einem Cronbach's Alpha Wert von 0,90 liegen die Items an der Grenze und weisen noch keine zu hohe Redundanzmöglichkeit auf. Die Reliabilität der Methode wurde zusätzlich noch mit der Itemschwierigkeit (p) und der Itemtrennschärfe (r) belegt. Die Schwierigkeit p liegt im Rahmen der forschungsrelevanten Ergebnisse von 0,4-0,8. Die Trennschärfe r liegt bei allen Förderelementen über dem Grenzwert von 0,5. Alle Mittelwerte (MW) lassen auf eine mäßige Wirksamkeit schließen (1,30-1,64), da der Wert von 2,0 nicht überschritten wird. Zusätzlich ist von einer geringen Übereinstimmung zwischen den Lehrpersonen ($n=45$) auszugehen, da die Standardabweichung (SD) unter 1,0 liegt.

SKALA	Item= varianz	Mittel= wert	Standard= abweichung	Itemtrenn= schärfe	Item= schwierigkeit
<i>Selbst= wahrnehmung</i>	0,90	1,55	0,95	0,86	0,52
<i>Selbst= regulierung</i>	0,80	1,64	0,89	0,81	0,55
<i>Fremd= wahrnehmung</i>	0,95	1,45	0,98	0,87	0,48
<i>Beziehungs= fähigkeit</i>	0,91	1,30	0,95	0,87	0,43
<i>Problemlöse= kompetenz</i>	0,81	1,41	0,90	0,84	0,47

Fördermethode "Geplantes Ignorieren" - Cronbach's Alpha 0,94

Abbildung 43: Ergebnisse Fördermethode "Verhaltensvertrag"

10.1.12 Fördermethode „Geplantes Ignorieren“

Der Cronbach's Alpha Wert der Skala zur Fördermethode „Geplantes Ignorieren“ (n=44) weist einen erhöhten Wert von 0,94 auf. Dieser Wert lässt auf eine mögliche Redundanz schließen, wodurch sich zwei Items zu gering unterscheiden und das Forschungsergebnis beeinträchtigen können. Daher wurde eine Itemanalyse durchgeführt, um sicherzugehen, dass die Items unterschiedlich theoretisch fundierte Aspekte der sozial-emotionalen Förderung untersuchen. Die Itemschwierigkeit (p) weist ebenfalls Werte auf, die sich jedoch der unteren Grenze von $p=0,4$ nähern. Die Itemtrennschärfe (r) liegt im Vergleich bei allen Förderebenen über dem Richtwert von 0,5. Somit stimmen die Items mit der Skala der Befragung überein. Die Mittelwerte (MW) liegen allesamt im mäßigen Wirkungsbereich von 1,00-1,99. Es ist allerdings zu beobachten, dass alle Werte der Standardabweichung, bis auf die Ausnahme des Bereichs Selbstregulierung eine Nähe zur oberen Grenze von $SD=1,0$ aufweisen. Sie liegen jedoch noch im Bereich der geringen Übereinstimmung, die für die Forschung noch relevant und zulässig ist.

SKALA	Item= varianz	Mittel= wert	Standard= abweichung	Itemtrenn= schärfe	Item= schwierigkeit
<i>Selbst= wahrnehmung</i>	0,50	1,84	0,71	0,73	0,62
<i>Selbst= regulierung</i>	0,60	1,89	0,78	0,72	0,63
<i>Fremd= wahrnehmung</i>	0,62	1,71	0,79	0,80	0,57
<i>Beziehungs= fähigkeit</i>	0,70	1,6	0,84	0,75	0,53
<i>Problemlöse= kompetenz</i>	0,40	1,69	0,63	0,77	0,56

Fördermethode "Verhaltensvertrag" - Cronbach's Alpha 0,90

Abbildung 44: Ergebnisse Fördermethode "Geplantes Ignorieren"

10.1.13 Fördermethode „Kartenrückmeldung“

Der Reliabilitätswert, der mit Hilfe von Cronbach's Alpha errechnet wurde, liegt für die Fördermethode „Kartenrückmeldung“ ($n=6$) im Bereich einer sehr guten Reliabilität (0,88). Die Gültigkeit dieser Methode wird zusätzlich mit den Werten der Itemschwierigkeit (p) und der Itemtrennschärfe (r) belegt. Beide liegen entweder im Rahmen der Richtwerte ($0,4 < p < 0,8$) oder über dem Grenzwert ($r > 0,5$), mit Ausnahme des Förderbereichs Selbstwahrnehmung. Da der Wert über dem Grenzrichtwert liegt, wird dieser Bereich aus der Forschung ausgeschlossen. Alle Mittelwerte liegen im mäßig fortgeschrittenem Wirksamkeitsbereich, da durchgehend Mittelwerte von $MW > 1,99$ vorliegen. Keine der übrigen Förderebenen ist aus der Forschung auszuschließen, weil die Standardabweichung durchgängig unter 0,99 liegt und sich somit im Bereich der geringen Streuung befindet.

SKALA	Item= varianz	Mittel= wert	Standard= abweichung	Itemtrenn= schärfe	Item= schwierigkeit
Selbst= wahrnehmung	0,29	2,43	0,53	0,75	0,81
Selbst= regulierung	0,48	2,14	0,69	0,54	0,71
Fremd= wahrnehmung	0,67	2,00	0,82	0,90	0,67
Beziehungs= fähigkeit	0,33	2,00	0,58	0,74	0,67
Problemlöse= kompetenz	0,57	2,29	0,76	0,68	0,76

Fördermethode „Kartenrückmeldung“ - Cronbach's Alpha 0,88

Abbildung 45: Ergebnisse Fördermethode "Kartenrückmeldung"

10.1.14 Fördermethode „Zusatzaufgabe bei Regelverstößen“

Aufgrund des Cronbach's Alpha Werts von 0,92 ist eine erhöhte Redundanz für die Fördermethode „Zusatzaufgabe bei Regelverstößen“ festzustellen, wodurch eine zusätzliche Itemanalyse durchgeführt wurde. Aus dieser ging hervor, dass die Forschungsitems auf unterschiedlichen theoretischen Aspekten der sozial-emotionalen Förderung basieren und unterschiedliche Messungen durchgeführt wurden. Durch die Itemschwierigkeit (p) wird belegt, dass die Items mit einer Varianz von 0,56-0,64 eine Ausgewogenheit des Fragebogens garantieren. Mit Hilfe der Itemtrennschärfe (r) wurde der Zusammenhang der Items mit dem Gesamtergebnis bestätigt, da der Grenzwert von 0,5 durchgehend überschritten wurde. Die Mittelwerte (MW) liegen alle im Bereich der mäßigen Wirksamkeit (1,69-1,92) und sind aufgrund Werte der Standardabweichung (SD) im Rahmen einer geringen Streuung (0,63-0,89) anzusiedeln. Daraus

folgt, dass die Lehrpersonen (n=26) sich im forschungsrelevanten Umfang über die Wirksamkeit der Methode einig sind.

SKALA	Item= varianz	Mittel= wert	Standard= abweichung	Itemtrenn= schärfe	Item= schwierigkeit
Selbst= wahrnehmung	0,79	1,92	0,89	0,86	0,64
Selbst= regulierung	0,67	1,88	0,82	0,87	0,63
Fremd= wahrnehmung	0,70	1,85	0,89	0,80	0,62
Beziehungs= fähigkeit	0,46	1,69	0,63	0,63	0,56
Problemlöse= kompetenz	0,64	1,81	0,84	0,84	0,60
Fördermethode "Zusatzaufgabe bei Regelverstößen" - Cronbach's Alpha 0,92					

Abbildung 46: Ergebnisse Fördermethode "Zusatzaufgabe bei Regelverstößen"

10.1.15 Fördermethode „Punktabzugs- und Tokenprogramm“

Der Cronbach's Alpha Wert von 0,72 zeigt eine hohe Reliabilität. Die Itemtrennschärfe r des Förderbereichs Problemlösekompetenz weist einen Wert unter 0,5, wodurch die Übereinstimmung des Items mit dem Gesamtergebnis grundsätzlich nicht hervorragend ist, sondern noch als akzeptabel (aus Abbildung 5 zu entnehmen) eingestuft wird. Die Trennschärfe r der Förderebene Selbstregulierung liegt jedoch unter der forschungszulässigen Grenze von 0,20 und wird daher aus der Forschung und der Analyse ausgeschlossen. Die Trennschärfe und Itemschwierigkeit (p) der übrigen Ebenen liegen im forschungsgültigen Bereich. Die Mittelwerte der Fördermöglichkeit liegen in zwei forschungszulässigen Bereichen im fortgeschritten wirksamen Rahmen (Selbstwahrnehmung MW=2,1 und Problemlösekompetenz MW=2,1). Die übrigen Bereiche erreichen den mäßigen Wirkungseffekt (1,8-1,9). Bei der Betrachtung der Standardabweichung (SD) ist auffällig, dass der Bereich Selbstwahrnehmung (SD=0,32) einen Wert von unter 0,5 aufweist. Somit stimmt die subjektive Einschätzung der Lehrpersonen im äußert zufriedenstellenden Rahmen überein.

SKALA	Item= varianz	Mittel= wert	Standard= abweichung	Itemtrenn= schärfe	Item= schwierigkeit
Selbst= wahrnehmung	0,1	2,1	0,32	0,40	0,70
Selbst= regulierung	0,23	2,3	0,48	0,18	0,77
Fremd= wahrnehmung	0,32	1,9	0,57	0,76	0,63
Beziehungs= fähigkeit	0,4	1,8	0,63	0,81	0,6
Problemlöse= kompetenz	0,32	2,1	0,57	0,37	0,7
Fördermethode "Punktabzugs- und Tokenprogramm" - Cronbach's Alpha 0,72					

Abbildung 47: Ergebnisse Fördermethode "Punktabzugs- und Tokenprogramm"

10.1.16 Fördermethode „Tootle-Tickets“

Die Reliabilität der Fördermethode Tootle-Tickets“ ($n=4$) wurde erneut mit Hilfe von Cronbach's Alpha berechnet. Mit einem Wert von 0,90 kann somit von einer ausreichenden Reliabilität ausgegangen werden. Es zeigen sich bei der Itemschwierigkeit (p) Ergebnisse, die über der Grenze einer optimalen Aussagekraft der Items Selbstwahrnehmung ($p=0,83$) und Selbstregulierung ($p=0,92$) liegen. Da sich die Schwierigkeit von 0,92 und 0,83 dem Wert 1,00 nähern, wird die Fördermethode zur Förderung der Ebenen Selbstregulierung und Selbstwahrnehmung aus der Forschung ausgeschlossen, da die Antworten zu wenig aussagekräftig waren. Alle Förderebenen weisen eine Itemtrennschärfe r von über 0,5 auf, wodurch auf einen sehr guten Zusammenhang der Items mit der Gesamtskala geschlossen werden kann. Bevor auf die Mittelwerte eingegangen wird, wird die Standardabweichung näher betrachtet. Die Standardabweichung weist in den Bereichen Fremdwahrnehmung ($SD=1,26$), Beziehungsfähigkeit ($SD=1,29$) und Problemlösekompetenz ($SD=1$) erhöhte Werte über der Grenze von 0,99 auf. Es ist also davon auszugehen, dass die Einschätzungen der Lehrpersonen über die Wirksamkeit dieser Methode in hohem Maße divergieren, wodurch sie für die Förderung der angesprochenen Bereiche nicht geeignet ist. Somit ist die Fördermaßnahme vollends aus der Forschung auszuschließen.

SKALA	Item= varianz	Mittel= wert	Standard= abweichung	Itemtrenn= schärfe	Item= schwierigkeit
<i>Selbst= wahrnehmung</i>	0,33	2,5	0,58	0,78	0,83
<i>Selbst= regulierung</i>	0,25	2,75	0,5	0,75	0,92
<i>Fremd= wahrnehmung</i>	1,58	1,75	1,26	0,91	0,58
<i>Beziehungs= fähigkeit</i>	1,66	1,5	1,29	0,98	0,5
<i>Problemlöse= kompetenz</i>	1	1,5	1	0,68	0,5

Fördermethode „Tootle-Tickets“ - Cronbach's Alpha 0,90

Abbildung 48: Ergebnisse Fördermethode "Tootle-Tickets"

10.1.17 Förderkonzept „Training mit sozial unsicheren Kindern“

Das Förderkonzept „Training mit sozial unsicheren Kindern“ weist nach der Befragung einen Cronbach's Alpha Wert von 0,94 auf. Um die Reliabilität des Konzepts zu garantieren wurde anschließend noch eine Itemanalyse durchgeführt, um sicherzugehen, dass die Items unterschiedliche Bereiche messen. Die Itemschwierigkeit (p) erstreckt sich von 0,40-0,61 und liegt somit im forschungsrelevanten Rahmen. Die Trennschärfe (r) erreicht stets ein Resultat von

über 0,5, wodurch ein starker Zusammenhang der Einzelitems mit der Gesamtskala gegeben ist. Die Mittelwerte (MW) variieren zwischen 1,17 und 1,83 und befinden sich somit im Bereich der mäßigen Wirksamkeit. Da die Standardabweichung (SD) bei allen Förderebenen unter dem Ausschlusswert von 1,00 liegen, wird das Förderkonzept ganzheitlich in der Zusammenfassung der Best-Practice-Beispiele erwähnt.

SKALA	Item= varianz	Mittel= wert	Standard= abweichung	Itemtrenn= schärfe	Item= schwierigkeit
<i>Selbst= wahrnehmung</i>	0,57	1,83	0,75	0,87	0,61
<i>Selbst= regulierung</i>	0,7	1,5	0,84	0,82	0,50
<i>Fremd= wahrnehmung</i>	0,7	1,5	0,84	0,82	0,50
<i>Beziehungs= fähigkeit</i>	0,3	1,5	0,55	0,81	0,50
<i>Problemlöse= kompetenz</i>	0,97	1,17	0,98	0,97	0,40
Förderkonzept "Training mit sozial unsicheren Kindern" - Cronbach's Alpha 0,94					

Abbildung 49: Ergebnisse Förderkonzept "Training mit sozial unsicheren Kindern"

10.1.18 Förderkonzept „Response-to-Intervention“

Der Cronbach's Alpha Wert des Förderkonzepts „Response-to-Intervention“ liegt bei 0,97. Um eine Redundanz der Items auszuschließen, wurde zusätzlich eine Itemanalyse durchgeführt. Da die Antwortmöglichkeiten unterschiedliche Förderebenen messen, kann das Konzept berücksichtigt werden. Die Itemschwierigkeit (p) liegt im Rahmen der Forschungsrelevanz von 0,4-0,8. Die Itemtrennschärfe (r) der Förderbereiche ist unbedenklich (immer über 0,5) und lässt auf einen optimalen Zusammenhang zur Gesamtskala schließen. Die Wirksamkeit des Konzepts wird nach den Erfahrungen der Lehrpersonen (n=7) für alle Ebenen als mäßig eingestuft (1,63-1,88). Auszuschließen ist jedoch der Bereich Problemlösekompetenz, da ein erhöhter Wert der Standardabweichung von SD=1,03 auftritt. Die restlichen Ergebnisse der Standardabweichung liegen im geringen Streubereich und sind somit für die Forschung zulässig.

SKALA	Item= varianz	Mittel= wert	Standard= abweichung	Itemtrenn= schärfe	Item= schwierigkeit
<i>Selbst= wahrnehmung</i>	0,41	1,88	0,64	0,88	0,63
<i>Selbst= regulierung</i>	0,84	1,63	0,92	0,99	0,54
<i>Fremd= wahrnehmung</i>	0,5	1,75	0,71	0,94	0,58
<i>Beziehungs= fähigkeit</i>	0,84	1,63	0,92	0,99	0,54
<i>Problemlöse= kompetenz</i>	1,07	1,75	1,03	0,93	0,58

Förderkonzept "Response-to-Intervention" - Cronbach's Alpha 0,97

Abbildung 50: Ergebnisse Förderkonzept "Response-to-Intervention"

10.1.19 Förderkonzept „Neue Autorität“

Die Reliabilität des Förderkonzepts „Neue Autorität“ ist aufgrund eines Cronbach's Alpha Werts in der Höhe von 0,86 gegeben. Die Itemtrennschärfe r liegt bei allen Ebenen über dem Grenzwert einer optimalen Übereinstimmung von 0,5. Die Itemschwierigkeit p erstreckt sich zwischen 0,70 und 0,71 und befindet sich somit im Bereich der informativen Schwierigkeit. Das Konzept ist demnach in die Forschung miteinzubeziehen. Besonders auffällig sind die Mittelwerte im fortgeschritten wirksamen Bereich (2,11-2,14). Alle Förderebenen weisen zudem eine Standardabweichung von unter 0,99 auf und haben demnach eine geringe Streuung und eine zufriedenstellende Übereinstimmung der Lehrpersonen ($n=36$), die jedoch für die Forschung relevant ist.

SKALA	Item= varianz	Mittel= wert	Standard= abweichung	Itemtrenn= schärfe	Item= schwierigkeit
<i>Selbst= wahrnehmung</i>	0,41	2,14	0,64	0,53	0,71
<i>Selbst= regulierung</i>	0,33	2,11	0,57	0,59	0,70
<i>Fremd= wahrnehmung</i>	0,44	2,11	0,67	0,85	0,70
<i>Beziehungs= fähigkeit</i>	0,50	2,11	0,71	0,69	0,70
<i>Problemlöse= kompetenz</i>	0,50	2,11	0,71	0,76	0,70

Förderkonzept "Neue Autorität" - Cronbach's Alpha 0,86

Abbildung 51: Ergebnisse Förderkonzept "Neue Autorität"

10.1.20 Förderkonzept „SEE-Learning“

Aufgrund eines erhöhten Alpha Werts von 0,94 wurde für das Förderkonzept „SEE-Learning“ (n=15) eine zusätzliche Itemanalyse durchgeführt, um eine mögliche Redundanz auszuschließen. Es wurde festgestellt, dass die zu messenden Aspekte auf unterschiedlichen theoretischen Grundlagen der sozial-emotionalen Förderung basieren und somit als getrennt zu betrachten sind. Die Itemtrennschärfe (r) beträgt jederzeit über 0,5. Daher ist eine optimale Übereinstimmung der Einzelitems mit der Gesamtskala gegeben. Der Mindestwert der Itemschwierigkeit p beträgt 0,62 und der Maximalwert 0,69. Somit liegen die Resultate im forschungsgültigen Bereich von 0,4-0,8. Die Wirksamkeit des Förderkonzepts liegt für die Ebenen Selbstwahrnehmung (MW=2,07), Fremdwahrnehmung (MW=2,07) und Beziehungsfähigkeit (MW=2,07) im fortgeschritten wirksamen Bereich. Die Standardabweichung (SD) erstreckt sich im Rahmen der forschungsgültigen geringen Streuung (0,80-0,96).

SKALA	Item= varianz	Mittel= wert	Standard= abweichung	Itemtrenn= schärfe	Item= schwierigkeit
Selbst= wahrnehmung	0,78	2,07	0,88	0,81	0,69
Selbst= regulierung	0,64	1,93	0,80	0,82	0,64
Fremd= wahrnehmung	0,78	2,07	0,88	0,87	0,69
Beziehungs= fähigkeit	0,92	2,07	0,96	0,84	0,69
Problemlöse= kompetenz	0,70	1,87	0,83	0,90	0,62

Förderkonzept „SEE-Learning“ - Cronbach's Alpha 0,94

Abbildung 52: Ergebnisse Förderkonzept "SEE-Learning"

10.1.21 Förderkonzept „PATHS“

Das Förderkonzept „PATHS“ wurde von einer Lehrperson als Fördermethode angegeben und erreicht einen Cronbach's Alpha Wert von 0,25. Dieser Wert unterschreitet die untere Grenze der Reliabilität, weshalb sie aus der Forschung auszuschließen ist. Nähere Werte wurden daher nicht berechnet.

Förderkonzept „PATHS“ - Cronbach's Alpha 0,25

Abbildung 53: Ergebnisse Förderkonzept "PATHS"

11 Best-Practice-Beispiele zur Förderung sozial-emotionaler Kompetenzen

In diesem Kapitel folgt die Interpretation der Best-Practice-Beispiele zur Förderung sozial-emotionaler Kompetenzen in Form einer Auflistung gemäß der Wirksamkeit. Es erfolgt eine Zusammenfassung der ganzheitlich wirksamsten Fördermöglichkeiten aller Ebenen. Berücksichtigt werden hierbei die Durchschnitte der Mittelwerte und der Standardabweichungen der forschungsgültigen Maßnahmen. Da viele Methoden oder Konzepte in der Vorbereitung, Aufrechterhaltung oder Durchführung sehr zeitaufwendig sind, werden sie als ganzheitliche Fördermöglichkeiten (Förderung aller Ebenen) vorgestellt. Erreichen gewisse Fördermaßnahmen in bestimmten Förderbereichen nach dem PATHS-Curriculum erwähnenswerte Erfolge, wird dies bei der spezifischen Methode oder dem spezifischen Konzept ausgewiesen. Im Zuge dieses Kapitels folgen Anmerkungen seitens des Autors, da seine Überlegungen und Interpretationen der Ergebnisse in die Zusammenfassung miteinfließen. In diesem Kapitel wird die Forschungsfrage der Masterarbeit *„Welche Maßnahmen zur Förderung von sozial-emotionalen Kompetenzen von Schüler:innen der niederösterreichischen Pflichtschulen der Sekundarstufe 1 wirken aus Sicht der Lehrpersonen effektiv?“* in Form einer Auflistung der wirksamsten Fördermaßnahmen beantwortet. Abschließend folgt eine kritische Diskussion, bei der die Grenzen und Schwierigkeiten der Forschung aufgezeigt werden.

Die Methoden und Konzepte werden primär nach der durchschnittlichen Wirksamkeit, die anhand der Berechnung der Mittelwerte erfolgt, geordnet. Zusätzlich wird die Standardabweichung berücksichtigt, da die unterschiedlichen subjektiven Einschätzungen der Lehrpersonen wichtig für den Einsatz und den Erfolg der Fördermaßnahme sind. Die genauen Beschreibungen der Fördermöglichkeiten sind im Kapitel 5 „Fördermöglichkeiten von sozial-emotionalen Kompetenzen“ nachzulesen. Es ist zu beachten, dass Konzepte bestimmte Ziele formulieren, die in der Auseinandersetzung mit der jeweiligen Fördermöglichkeit erwähnt und explizit ausgewiesen werden. Konzepte sind zeitintensiv und müssen für ihren Erfolg vollständig durchgeführt werden. Stimmen die Förderziele nicht mit den Problemstellungen einer Klasse überein oder überschreiten den zeitlichen Rahmen, ist es ratsam eine andere Fördermaßnahme zu erwägen. Es bleibt jedoch noch zu erwähnen, dass die sozial-emotionale Entwicklung langsam voranschreitet und sich Erfolge nur mit ausreichend Zeit, Geduld und Durchhaltevermögen einstellen (Leidig & Hennemann, 2017, S. 108).

11.1 Förderkonzept „Neue Autorität“ (MW=2,12 / SD=0,66)

Das Förderkonzept der „Neuen Autorität“ basiert auf der Annahme, dass Lehrpersonen keine Macht ausstrahlen sollten, sondern durch ihre Autorität zur Entwicklung des Kindes beitragen und diese begleiten sollten. Der durchschnittliche Mittelwert von MW=2,12 spiegelt die Wirksamkeit des Konzepts auf alle Förderebenen wider und zeigt, wie wirkungsvoll sie in den diversen Bereichen ist. Die Streuung von SD=0,66 ist gering, woraus zu schließen ist, dass sich die Lehrpersonen Niederösterreichs über die Wirksamkeit einig sind. Die Stärke der Neuen Autorität liegt dem Konzept nach nicht in der Veränderung des Schüler:innenverhaltens, sondern in der des Lehrer:innenverhaltens. Durch eine positive Einstellung in den diversen Bereichen werden die Kinder dazu bewegt, sich mit sich selbst und ihren Gefühlen auseinanderzusetzen, lernen den angemessenen Umgang mit ihren Mitmenschen, lernen Probleme nachhaltig zu lösen und aufeinander Acht zu geben. Die Vorbildwirkung und Überzeugung der Lehrpersonen spielen hierbei eine wichtige Rolle.

Die Grundannahme der Neuen Autorität, dass nur das eigene Verhalten gesteuert werden kann und demnach Verhaltensweisen anderer positiv beeinflusst, basiert auf der Vorstellung als Bezugsperson ein Vorbild zu sein. Die hohe Wirksamkeit von MW=2,12 könnte aus der Rolle der Lehrpersonen oder der Eltern bei dieser Methode resultieren. Die sieben Säulen der Neuen Autorität basieren auf Freundlichkeit und Respekt dem Kind gegenüber und fragen nach dem Grund eines fehlgeleiteten Verhaltens. Die Bezugsperson dient hierbei als Anhaltspunkt und unterstützt mit einem freundlichen Umgang, geprägt von Wertschätzung und Verständnis das Kind gemeinsam eine Lösung zu finden. All diese Punkte tragen zu einer funktionierenden Beziehung bei und stärken sie nachhaltig, da sich alle Interaktionspartner:innen auf gleicher Augenhöhe befinden und sich gegenseitig respektvoll behandeln. Dem Kind ist jedoch auch durch die Transparenz der notwendigen Schritte bei grenzüberschreitendem Verhalten bewusst, dass die Bezugsperson nötige Interventionsschritte einleiten kann, die zur Lösung der aktuellen Situation beitragen soll. Diese transparente Erwartungshaltung beider Seiten fördert die Beziehung noch zusätzlich. Das Kernelement dieser Fördermaßnahme ist demnach die Beziehung zwischen Lehrperson und Schüler:in, wodurch eine erhöhte Wirksamkeit auf allen Ebenen zustande kommt.

11.2 Fördermethode „Kartenrückmeldung“ (MW=2,11 / SD=0,71)

Mit einem Mittelwert von MW=2,11 liegt die Fördermethode „Kartenrückmeldung“ im fortgeschrittenen Wirksamkeitsbereich. Vor allem der Bereich Selbstwahrnehmung mit einer För-

der Wirksamkeit von $MW=2,43$ liegt an der oberen Grenze zur starken Wirksamkeit. Die Streuung von $SD=0,71$ bestätigt, dass sich die Lehrpersonen über die Wirksamkeit der Methode einig sind. Die Schüler:innen werden angeregt sich mit dem Verhalten der Klassenkamerad:innen auseinanderzusetzen, wodurch zuerst eine Wahrnehmung der eigenen Verhaltensweisen und anschließend eine Einschätzung dieser erfolgt, um das Verhalten anderer Personen angemessen in die eigenen Vorstellungen einzuordnen.

Der erhöhte Mittelwert von $MW=2,43$ im Förderbereich Selbstwahrnehmung kann aus der ständigen, sich immer wiederholenden Auseinandersetzung mit dem eigenen Verhalten oder gesetzten Verhaltenszielen und dem darauffolgenden Feedback zur eigenen Einschätzung folgen. Nehmen Schüler:innen ihre Verhaltensweisen besser wahr und lernen sie richtig einzuschätzen, dann fällt es ihnen auch leichter ihre Gefühle zu regulieren, wodurch wiederum andere Personen und deren Emotionen und Bedürfnisse wahrgenommen werden. Beziehungen können somit aufgebaut und aufrechterhalten werden und Probleme gemeinsam gelöst werden.

11.3 Fördermethode „Konfrontative Methode“ ($MW=2,02$ / $SD=0,70$)

Die „Konfrontative Methode“ konfrontiert die Schüler:innen gleich nach dem unangemessenen Verhalten oder in unmittelbarer zeitlicher Nähe. So sind die Verhaltensweisen, Gefühle und Bedürfnisse der Kinder noch aktuell und können nachhaltig reflektiert und behandelt werden. Der durchschnittliche Mittelwert der Fördermethode ($MW=2,02$) belegt den positiven Einfluss von akutem Reagieren auf herausfordernde Situationen. Vor allem in den Bereichen Selbstwahrnehmung ($MW=2,16$), Selbstregulierung ($MW=2,13$) und Problemlösekompetenz ($MW=2,04$) kann hierbei eine fortgeschritten mäßige Wirksamkeit beobachtet werden. Die Streuung liegt mit einem Wert von $SD=0,70$ in einem durchschnittlich guten Bereich, wodurch sichtbar wird, dass sich die subjektiven Einschätzungen der Lehrpersonen über die Wirksamkeit dieser Methode nicht zu sehr unterscheiden.

Die Stärke dieser Fördermethode kann in der unmittelbaren Reaktion liegen. Durch das unmittelbare Aufzeigen von problematischem Verhalten kann das Kind noch in der Situation selbst abgeholt werden, wodurch es sich selbst wahrnehmen kann. In einer anschließenden Reflexion erfolgt eine Kategorisierung der Gefühle und möglichen Strategien, um diese zu kanalisieren oder unter Kontrolle zu halten. Die Schüler:innen werden demnach dazu angehalten sich mit sich selbst auseinanderzusetzen, bekommen zusätzlich noch einen Einblick in die Wahrnehmung anderer Personen, wodurch in weiterer Folge die Beziehung wieder gestärkt wird. Gemeinsam wird versucht eine Lösung für das Verhalten zu suchen, so wird auch die

Problemlösekompetenz trainiert. Diese Fördermethode fokussiert demnach alle Förderebenen, wodurch die erhöhte Wirksamkeit von $MW=2,02$ zustande kommen kann.

11.4 Förderkonzept „SEE-Learning“ ($MW=2,00$ / $SD=0,87$)

Das Konzept „SEE-Learning“ fokussiert mit einer schrittweisen Anleitung die Förderung verschiedener aufeinander aufbauender sozial-emotionaler Kompetenzbereiche. Die gesamte Klasse profitiert gemeinsam an der Auseinandersetzung mit den eigenen Gefühlen, Ratschlägen zum Verhalten in Beziehungen und vielen weiteren Punkten. Der Mittelwert von $MW=2,00$ zeigt, dass dieses Konzept im fortgeschrittenen Wirkungsbereich liegt. In den Bereichen der Selbstwahrnehmung ($MW=2,07$), Fremdwahrnehmung ($MW=2,07$) und Beziehungsfähigkeit ($MW=2,07$) wurden überdurchschnittliche Ergebnisse erzielt.

Die Maßnahme ist laut den Erfahrungen des Autors sehr zeitintensiv, wodurch die Voraussetzung es vollständig durchzuarbeiten oftmals nicht gegeben ist ($SD=0,87$). Des Öfteren werden für eine sozial-emotionale Einheit eine halbe bis ganze Schulstunde benötigt. Wenn hierbei die Überzeugungen der Lehrpersonen, dass die sozial-emotionale Entwicklung wichtig für den Schulerfolg ist, nicht gegeben ist, wird das Konzept voraussichtlich nicht durchgearbeitet. Vor allem wenn Leistungsdruck und das Unterrichtsfach vor die sozial-emotionale Entwicklung des Kindes gestellt wird, bleibt für dieses Konzept nicht ausreichend Zeit. Dadurch bleiben viele wichtige Aspekte unbehandelt, wodurch oftmals an Wirksamkeit eingebüßt wird.

11.5 Fördermethode „Punkteabzugs- und Token-Programm“ ($MW=1,98$ / $SD=0,52$)

Eine Methode, bei der neben dem positivem Verhalten auch das Fehlverhalten der Schüler:innen aufgezeigt wird, ist das "Punkteabzugs- und Token-Programm". Mit einem Mittelwert von $MW=1,98$ wurde sie von den niederösterreichischen Pflichtschullehrer:innen der Sekundarstufe I als besonders hilfreich eingestuft. Vor allem in den Bereichen der Selbstwahrnehmung ($MW=2,1$) und Problemlösekompetenz ($MW=2,1$) sind gute Fortschritte ersichtlich geworden. Die zusätzliche geringe Streuung von $SD=0,52$ zeigt, dass die Wirksamkeit dieser Methode durchaus als übereinstimmend angesehen wird.

Die Durchführung der Methode bedingt ein Aufzeigen von Fehlverhalten vor der gesamten Klasse. Manche Schüler:innen können sich demnach bloßgestellt fühlen und gehen in weiterer Folge in die Verweigerung oder zeigen aggressives Verhalten. Die hohe Wirksamkeit der Me-

thode zeigt jedoch, dass sie durchaus ihre Berechtigung besitzt. Um etwaige Fehltritte zu vermeiden kann das der Punkteabzug in einem kurzen Einzelgespräch erfolgen, wodurch auch wiederum mehr Zeit bleibt, um das Verhalten zu besprechen und zu reflektieren. So kann auch mehr Nutzen aus der Methode gezogen werden, da ein direktes Gespräch mehr Möglichkeiten einer intensiven Auseinandersetzung. Bei dieser Methode muss die Lehrperson jedoch auch darauf achten, alle Verhaltensweisen wirklich wahrzunehmen und die Punkte auf dem aktuellen Stand zu halten. Hierbei können Schüler:innen als Punktwächter:innen fungieren und die Lehrkraft unterstützen. Zusätzlich können Visualisierungen, die in der Klasse angebracht werden, dabei helfen auch während des Unterrichts nötige Anpassungen bei den (Plus-)Punkten vorzunehmen.

11.6 Fördermethode „Wiedergutmachung“ (MW=1,96 / SD=0,79)

Die Wiedergutmachung weist einen durchschnittlich höheren Mittelwert auf (MW=1,96) und liegt im oberen mäßigen Wirkungsbereich. In den Förderbereichen Selbstwahrnehmung (MW=2,09) und Fremdwahrnehmung (MW=1,98) sind hierbei die größten Erfolge erzielt worden. Kommt es zur Konsequenz einer Wiedergutmachung, sollen sich die Schüler:innen mit ihrem eigenen Verhalten auseinandersetzen und dies auch angemessen reflektieren, wodurch sie sich selbst und ihre Gefühle besser kennenlernen. Eine Interaktion mit sich selbst, kann auch aufzeigen, wie das Kind auf Mitmenschen wirkt und welchen Einfluss die gezeigten Verhaltensweisen auf diese hatten. Die Emotionen der Mitschüler:innen, der Lehrer:innen oder der Freunde stehen somit ebenfalls im Mittelpunkt. Besonders bei der Auswahl der Wiedergutmachung gilt es darauf zu achten, die gesamte Klasse um Entschuldigung zu bitten, wodurch die Klassengemeinschaft als Ganzes gesehen und berücksichtigt werden sollte. Dies gelingt nur mit einer intensiven Auseinandersetzung mit den Bedürfnissen und Gefühlen der beteiligten Personen (Völs, 2017, S. 345).

Die Wirksamkeit von MW=1,96 kann aus der individuellen Auseinandersetzung mit den Schüler:innen nach einem problematischen Verhalten resultieren. Wie viele andere Fördermöglichkeiten des sozial-emotionalen Kompetenzbereichs ist es auch hier wichtig die Konsequenzen und Folgen auf das Kind abzustimmen. Manche Lernenden benötigen weniger Hilfe, manche mehr. Es gilt die notwendigen Bedürfnisse der Schüler:innen zu berücksichtigen, um die besten Erfolge erreichen zu können. Diese Individualität des Prozesses kann für viele Lehrpersonen einen großen zeitlichen sowie organisatorischen Aufwand bedeuten, wodurch die etwas höhere Streuungsrate von SD=0,79 zu erklären sein könnte. Die Fördermethode wurde von den niederösterreichischen Lehrpersonen vermutlich als wirksam eingestuft, da sämtliche

Förderebenen abgedeckt werden. Es erfolgt ein individuelles Gespräch mit dem Kind, wodurch es die Möglichkeit bekommt die eigenen Gefühle in der entsprechenden Situation mit Hilfe der Lehrkraft erneut wahrzunehmen, zu reflektieren und einzuordnen. Die Lehrperson legt offen, inwiefern das gezeigte Verhalten Auswirkungen auf die Mitmenschen hat, wodurch die Fremdwahrnehmung geschult wird. Durch die Erbringung der Wiedergutmachung tritt das Kind in eine Beziehung und versucht diese aktiv zu pflegen und gleichzeitig wurde bereits eine Lösung für das Problem gefunden.

11.7 Fördermethode „Wertschätzende Dialoge“ (MW=1,93 / SD=0,77)

Eine Fördermethode, die an der Beziehungsebene ansetzt, sind die „wertschätzenden Dialoge“. Mit erstaunlichen Mittelwerten von MW=2,10 in der Selbstwahrnehmung, MW=1,97 in der Fremdwahrnehmung und MW=2 in der Beziehungsfähigkeit bietet diese Methode eine nahezu ganzheitliche Förderung und nähert sich der Grenze zum fortgeschrittenen Wirksamkeitsbereich (MW=1,93).

In wertschätzenden Dialogen wird Schüler:innen von ihren Klassenkamerad:innen aufgezeigt, welche positiven Eigenschaften sie haben und wie sie der Klasse mit ihrem Verhalten helfen. Um das Handeln anderer Personen einzuschätzen, müssen die beobachteten Verhaltensweisen zuerst mit den eigenen Überzeugungen abgeglichen werden, umso eine subjektive Bewertung abgeben zu können. Demnach spielt die Selbstwahrnehmung eine große Rolle bei der Durchführung dieser Methode, da nur so eine Fremdwahrnehmung erfolgen kann. Primär fokussiert sie jedoch die Beziehungsfähigkeit, da durch Dialoge und ihr Face-to-Face-Setting, gegenseitiges Vertrauen aufgebaut werden kann. Dies wirkt sich stärkend auf die Beziehungen untereinander aus und kann Schüler:innen mit besonderen Bedürfnissen im sozial-emotionalen Kompetenzbereich nach auffälligem Verhalten wieder in die Klasse reintegrieren.

11.8 Fördermethode „Feedback-Fließband“ (MW=1,88 / SD=0,88)

Die Fördermethode weist durchschnittlich einen Mittelwert von 1,88 auf und liegt im oberen mäßigen Wirksamkeitsbereich. Auf nahezu allen Ebenen grenzt der mittlere Wert an der oberen Grenze zur fortgeschrittenen Wirksamkeit (Minimum von 1,8 und Maximum von 1,9). Die Auseinandersetzung mit klassenrelevanten Problemen hilft den Schüler:innen laut den Einschätzungen der Lehrpersonen bei der Selbstregulierung. Die Standardabweichung liegt mit SD=0,88 etwas höher als bei den anderen Fördermethoden.

Die erhöhte Standardabweichung von $SD=0,88$ kann mit dem vermehrten Zeitaufwand der Methode „Feedback-Fließband“ erklärt werden, da zunächst Feedback zu den diversen Aspekten eingeholt werden muss und anschließend jedes Problem oder jeder Punkt gemeinsam mit der Klasse aufgearbeitet werden muss. Die Fördermethode muss vollständig durchgeführt werden, da so die Ebenen bestmöglich gefördert werden können. Werden gewisse Probleme missachtet oder nicht behandelt, wird den Schüler:innen vermittelt, dass manche schwierigen Situationen nicht gelöst werden müssen. Dadurch lernen die Kinder Problemsituationen ebenfalls zu verdrängen oder aufzuschieben und gegebenenfalls nie zu lösen.

11.9 Fördermethode „Auszeiten“ (MW=1,87 / SD=0,77)

Der Mittelwert der Fördermethode „Auszeiten“ liegt bei $MW=1,87$ und somit im oberen Bereich der mäßigen Wirksamkeit. Besonders die Förderebenen Selbstwahrnehmung ($MW=2,09$) und Selbstregulierung ($MW=2,13$) profitieren von dieser Methode. Das Zurücknehmen aus schwierigen Situationen, die Reflexion über die eigenen Gefühle und nach Regulierung der eigenen Gefühle in das Klassengefüge zurückzukehren, fördert die grundlegenden Elemente der sozial-emotionalen Entwicklung.

Die erhöhte Wirksamkeit in bestimmten Bereichen kann durch die Reflexion der Gefühle und der Situation nach der Auszeit zusammenhängen. Gemeinsam mit dem Kind wird reflektiert welche Auswirkungen das gezeigte Verhalten auf die andere Personen im Raum haben kann. Die Streuung ($SD=0,77$) kann auf eine unterschiedliche Anwendung von Auszeiten zurückzuführen sein. Oftmals entscheiden Lehrpersonen alleine über eine Auszeit, jedoch ist es wichtig gemeinsam mit den Kindern ein Zeichen zu vereinbaren, bei dem deutlich wird, dass die Situation droht zu anstrengend zu werden oder zu eskalieren. Erst wenn Schüler:innen sich selbst Gedanken über ihre Verhaltensweisen machen und einschätzen können, wann die Gefühle sie überkommen, dann ist die Methode wirksam. Die Lehrperson sollte zunächst als Mentor:in und Begleitung fungieren, um das Kind in naher Zukunft selbst über die Auszeit entscheiden zu können.

11.10 Fördermethode „Zusatzaufgabe bei Regelverstößen“ (MW=1,83 / SD=0,80)

Mit einem durchschnittlichen Mittelwert von $MW=1,83$ liegt die Fördermethode „Zusatzaufgabe“ im oberen mäßigen Wirkungsbereich. Vor allem auf der Förderebene Selbstwahrnehmung ($MW=1,92$) konnten gute Erfolge erzielt werden. Durch das Aufzeigen von Fehlverhalten

und der anschließenden Konsequenz einer zusätzlichen Aufgabe, versuchen sich die Schüler:innen besser auf sich selbst zu konzentrieren, wodurch die Selbstwahrnehmung gesteigert wird und in Folge eine Basis für die weitere sozial-emotionale Entwicklung bildet.

Die Streuung von $SD=0,80$ kann aufgrund eines hohen Anspruchs bei der Durchführung und Übersicht zustande kommen. Es gilt die Erledigung der Zusatzaufgaben als Lehrperson nicht zu vergessen, wodurch ein zusätzlicher Mehraufwand entstehen kann. Des Weiteren kann die unterschiedliche Auffassung einer „Zusatzaufgabe“ zu etwaigen Differenzen führen, weshalb es sinnvoll ist bei der Einführung einen Zusatzaufgabenkatalog auszugeben, der an die individuellen Bedürfnisse der Kinder angepasst werden kann. Die notwendige Anpassung an den aktuellen Regelverstoß kann ebenfalls ein Indikator für Unsicherheiten in Anbetracht der Wirksamkeit der Methode sein. Oftmals können gewisse Aufgaben bei manchen Kindern keinen Mehrwert erzielen, wodurch der Regelverstoß nicht angemessen aufgearbeitet wird.

11.11 Fördermethode „Soziale Anleitungen“ (MW=1,78 / SD=0,79)

Die Fördermethode „Soziale Anleitungen“ erreicht einen durchschnittlichen Mittelwert von 1,78 und liegt somit im oberen Viertel der mäßigen Wirksamkeit. Der Wert der Förderebene Fremdwahrnehmung (MW=2,08) ist hierbei besonders auffällig und entspricht dem ursprünglichen Ziel der Methode. Besonders Kinder im Autismus Spektrum nehmen die Bedürfnisse und Emotionen anderer Schüler:innen nicht wahr, wodurch sie nicht angemessen darauf reagieren können. Durch Anleitungen, die ihnen aufzeigen, welche Verhaltensweisen in der spezifischen Interaktion möglich sind, kann einer möglichen Auseinandersetzung vorgebeugt werden. Dadurch wird in weiterer Folge die Fähigkeit Beziehung aufzubauen und aufrechtzuerhalten gestärkt (MW=1,83) und die Kompetenz auftretende Probleme aufgrund von alternativen Handlungsstrategien zu lösen gefördert (MW=1,75).

Die hohe Streuung von $SD=0,79$ kann die Folge der Vielzahl von verschiedenen Handlungsstrategien sein, die es in den sozialen Anleitungen festzuhalten gilt und einiges an Arbeitszeit in Anspruch nimmt. Jedes Kind benötigt eine eigene Erklärung, eine andere visuelle Aufbereitung und weitere individuelle Hilfestellungen. Es ist hierbei ratsam viele unterschiedliche Möglichkeiten auszuprobieren, um die passende Anleitung zu finden, bevor die Methode abgebrochen wird.

11.12 Fördermethode „Spiegeln“ (MW=1,77 / SD=0,72)

Mit einer durchschnittlichen Wirksamkeit von MW=1,77 liegt die Methode „Spiegeln“ im oberen Viertel der mäßig wirksamen Fördermethoden. Die Standardabweichung beträgt durchschnittlich SD=0,72, wodurch von einer geringen Streuung ausgegangen werden kann. Spiegeln sticht mit einem Mittelwert von MW=1,84 und MW=1,85 in den Bereichen der Selbstwahrnehmung und der Beziehungsfähigkeit hervor.

Die Wirksamkeit der Methode, Beziehungen aufzubauen und zu pflegen, geht vermutlich daraus hervor, weil die Lehrperson mit den Schüler:innen in direkten Kontakt tritt und dadurch die Beziehung zueinander gepflegt wird. Die Maßnahme kann sowohl lobend als auch hinweisend sein, wodurch den Kindern signalisiert wird, dass ihre Leistungen entweder wahrgenommen werden oder ihr Erfolg und ihre Taten der Lehrkraft wichtig sind. Durch die wiederholten Aufforderungen und das wörtliche Vorhalten von gewünschten Verhaltensweisen lernen die Schüler:innen frei nach dem Motto „Steter Tropfen höhlt den Stein“ auf die eigene Person zu achten und sie wahrzunehmen.

11.13 Fördermethode „Verhaltensvertrag“ (MW=1,75 / SD=0,75)

Der Verhaltensvertrag bietet vielen Kindern eine gewisse Richtlinie welches Verhalten erlaubt ist und welches unangebracht ist. Vielmehr ist es jedoch ein Schriftstück, in dem mehrere Seiten ihre Absichten, Ziele und konkrete Schritte festhalten, um gemeinsam einen Lösungsweg zu finden. Der Mittelwert von MW=1,75 zeigt auf, dass die Methode durchaus im oberen Bereich der mäßigen Wirksamkeit liegt und gewisse Fortschritte mit sich bringt. Auffällig sind die Wirksamkeitswerte in den Bereichen Selbstwahrnehmung (MW=1,84) und Selbstregulierung (MW=1,89). Durch das konkrete Niederschreiben erlaubter beziehungsweise nicht erlaubter Verhaltensweisen bekommt das Kind einen Handlungsleitfaden an die Hand, den es jederzeit bei sich tragen kann, um sich in gewissen Situationen die abgemachten Schritte durchzulesen und sich selbst zu regulieren (Hartke et al., 2015, S. 49).

Der erhöhte Mittelwert in den Bereichen Selbstwahrnehmung und Selbstregulierung könnte dadurch zustande kommen, dass beim Aufsetzen eines Vertrags eine intensive Auseinandersetzung mit dem eigenen Verhalten, den eventuell dadurch entstehenden Misserfolgen und den Bedürfnissen, die es zu befriedigen versucht, erfolgt. Durch die Anteilnahme verschiedener Parteien, wie Eltern, Lehrer:innen oder außerschulischen Expert:innen, wird dem Kind zusätzlich von mehreren Seiten aufgezeigt, welche Auswirkungen das Verhalten auf die Umfeld hat. Der zeitliche Aufwand beim Aufsetzen von Verhaltensverträgen kann enorm hoch sein,

da es für jede:n Schüler:in unterschiedliche Individualitäten zu berücksichtigen gilt. Die Kontaktaufnahme mit den Eltern und außerschulischen Institutionen erleichtert die Situation oftmals nicht, da oftmals langwierige Prozesse erledigt werden müssen, bevor wirklich Hilfsmaßnahmen durchgesetzt werden. Vor allem ist es wichtig die Erziehungsberechtigten mit ins Boot zu holen, um aufzuzeigen, dass alle Parteien das Beste für das Kind wollen. Aufgrund vieler Variablen, die bei dieser Fördermethode eine wichtige Rolle spielen, kommt die Streuungsrate von $SD=0,75$ zustande.

11.14 Förderkonzept „Response-to-Intervention“ (MW=1,72 / SD=0,80)

Das „Response-to-Intervention-Modell“ ist zunächst für die ganze Klasse anzuwenden. Besteht bei manchen Kindern weiterer Handlungsbedarf geschieht dies oftmals in einem professionellem Team, bestehend aus Lehrpersonen und außerschulischen Expert:innen, die den Lehrkräften zur Seite stehen. Es wird eine grundlegende Basis durch Classroom-Management und die Beziehungsarbeit geschaffen, durch die die Schüler:innen zum Beispiel im Bereich Selbstwahrnehmung (MW=1,88) unwissentlich zur Selbstauseinandersetzung angeregt werden und auf die eigenen Bedürfnisse achten.

Der im oberen mäßigen Bereich liegende Mittelwert von MW=1,72 kommt vermutlich durch die stufenweise Förderung auf den diversen Förderebene zustande. Manche Schüler:innen benötigen mehr oder eine andere Förderung als andere, wodurch die Vielzahl der Methoden in diesem Konzept oftmals sehr unterschiedlich ausfällt und eine einheitliche Fördermaßnahme nur auf Förderebene I möglich ist. Die etwas erhöhte Streuung von $SD=0,80$ kann aufgrund eines erhöhten Zeitaufwands in Anbetracht der intensiveren Förderung und einem Gefühl der Ohnmacht bei Fehlschlägen in einer höheren Förderebene kommen.

11.15 Fördermethode „Gutes-Benehmen-Bingo“ (MW=1,65 / SD=0,70)

In der Durchführung der Fördermethode „Gutes-Benehmen-Bingo“ wird auf das eigene positive Verhalten geachtet. Mit einem durchschnittlichen Mittelwert von MW=1,65 liegt die Methode im mittleren mäßig wirksamen Bereich. Das Hauptziel dieser Fördermaßnahme ist jedoch das eigene Verhalten und Handeln wahrzunehmen. Mit einem Mittelwert von MW=2 im Bereich Selbstwahrnehmung gelingt dies laut den subjektiven Einschätzungen der Lehrpersonen gut. Je nach zeitlichem Rahmen, den das Bingo-Spiel in Anspruch nimmt, muss jedoch Zeit eingeplant werden.

11.16 Fördermethode „Schallplatte mit Sprung“ (MW=1,52 / SD=0,81)

Die Fördermethode „Schallplatte mit Sprung“ erreicht eine Wirksamkeit von MW=1,52 und einer Streuung von 0,81. Damit liegt sie im mittleren mäßigen Wirkungsbereich und im oberen geringen Streuungsbereich. Die Methode hat auf keinen Förderbereich einen erwähnenswerten positiven Einfluss, sondern fördert alle Bereiche in etwa dem gleichen Maße.

Die erhöhte Streuung und daraus folgende Unstimmigkeit der Lehrpersonen kann durch die Reaktionen der Schüler:innen hervorgerufen werden. Als Lehrkraft, die diese Methode einsetzt, gilt es Durchhaltevermögen zu zeigen und den eigenommenen Standpunkt zu verteidigen, da die Forderung Voraussetzung für einen weitergehenden Unterricht ist und vom Kind zu erledigen ist. Viele Lehrer:innen verwerfen die Durchführung, sobald ungewolltes Verhalten auftritt, wodurch sie oftmals schwach erscheinen und zu wenig Durchsetzungsvermögen ausstrahlen. Dies kann in weiterer Folge dazu führen, dass diese Methode als zu wenig wirkungsvoll wahrgenommen wird.

11.17 Fördermethode „Quatsch-Bingo“ (MW=1,5 / SD=0,52)

Mit einer durchschnittlichen Wirksamkeit von MW=1,5 und einer Streuung von SD=0,52 reiht sich die Methode „Quatsch-Bingo“ im mittleren mäßig wirksamen Bereich ein. Besonders auffällig sind die mittleren Werte im Bereich Selbstwahrnehmung (MW=1,75) und Selbstregulierung (MW=1,75), da es bei dieser Methode darum geht die Lehrperson bei unerwünschten Verhaltensweisen zu ertappen. Jedoch ist es notwendig das eigene Verhalten und die Wahrnehmung der eigenen Gefühle und Bedürfnisse zu stärken, um das Handeln und die Absichten der Mitmenschen zu erkennen und zu deuten (Methner, 2017b, S. 290).

Diese Methode stärkt auch zusätzlich die Beziehung (MW=1,5), da die Schüler:innen sehen, dass auch Lehrpersonen nicht frei von Fehlern sind, wodurch wiederum Vertrauen aufgebaut wird. Diese Methode nimmt am Anfang der Woche oder des Tages einiges an Unterrichtszeit in Anspruch, da jedes Kind das Bingofeld erst ausfüllen muss, bevor gestartet werden kann. Hier ist es ratsam einen Katalog an Verhaltensweisen aufzustellen, aus denen ausgesucht werden kann, um die Methode auch zeiteffektiv nutzen zu können.

11.18 Förderkonzept „Training mit sozial unsicheren Kindern“ (MW=1,5 / SD=0,79)

Das Förderkonzept „Training mit sozial unsicheren Kindern“ erreicht in der Forschung einen Mittelwert von MW=1,5 und siedelt sich somit im mittleren mäßigen Wirkungsbereich an. Das herausfordernde an dem Training ist die Umsetzung. Oftmals ist es ratsam es in Einzelsettings durchzuführen, was für viele Lehrpersonen rein rechtlich gesehen oder abhängig von der Stundenzahl nicht durchführbar ist. Deshalb wird dieses Training oftmals von außerschulischen Institutionen angeboten, die in solch einem erforderlichen Setting arbeiten können.

Förderkonzepte, die nur ein einzelnes Kind fördern, sind in der schulischen Umsetzung oftmals mit einem enormen Mehraufwand verbunden, weshalb viele Lehrpersonen diese meiden oder Konzepte eingesetzt werden, die für die ganze Klasse förderlich und gewinnbringend sind. Aus diesem Grund kommt eine durchschnittlich höhere Streuung von SD=0,79 und ein durchschnittlicher Mittelwert von MW=1,5 zustande.

11.19 Fördermethode „Bewusstes Ignorieren“ (MW=1,47 /SD=0,93)

Eine weniger effektive Methode ist das „Bewusstes Ignorieren“ mit einem Mittelwert von MW=1,47 und einer Streuung von SD=0,93.

Dies kann daran liegen, dass Ignorieren von herausfordernden Verhaltensweisen im Unterrichtsgeschehen selbst den Unterrichtsprozess zwar aufrechterhält, jedoch keine nachhaltig positiven Effekte mit sich bringt. Die Schüler:innen bemerken das Fehlverhalten und sehen keine Konsequenz als Reaktion darauf, wodurch der Eindruck entstehen könnte, dass das Verhalten toleriert wird. Auf der anderen Seite kann diese Methode bei klarer Kommunikation, weshalb ein Handeln von der Lehrperson ignoriert wurde, bewirken, dass die Schüler:innen selbst bemerken, dass sie somit nicht an ihr Ziel kommen und ignoriert werden. Jedoch bringt diese Methode und ihre Wirksamkeit auch eine gewisse Uneinigkeit (SD=0,93) der niederösterreichischen Lehrpersonen mit sich, weshalb sie lediglich nach guter Vorbereitung und transparenter Kommunikation eingesetzt werden sollte.

12 Fazit

Lernerfolge und grundlegende sozial-emotionale Kompetenzen hängen eng zusammen. Die sozial-emotionale Verfassung der Schüler:innen gilt jedoch nicht nur als wichtiger Indikator für den Lernerfolg, sondern auch für das Wohlbefinden in einer Klasse und die weitere Zukunft. Gefestigte Kompetenzen im sozial-emotionalen Bereich sind ausschlaggebend für ein selbstbestimmtes Leben in der Gesellschaft. Die Entwicklung dieser Fähigkeiten ist primär von den Interaktionspartner:innen oder den Bezugspersonen abhängig, da diese imitiert werden. Durch die Interaktion mit der Umwelt erlernen Kinder ihre sozialen sowie emotionalen Kompetenzen und erkennen, dass diese untrennbar miteinander verbunden sind und einen großen Einfluss aufeinander haben. Sozial-emotionale Kompetenzen reichen von der Wahrnehmung und Regulierung der eigenen Gefühle, dem Erkennen und der Auseinandersetzung mit Gefühlszuständen unserer Mitmenschen, bis hin zum Einsatz dieser Erkenntnisse, um Beziehungen aufzubauen, zu pflegen und aufkommende Probleme nachhaltig, für alle Parteien sinnvoll und gewinnbringend, zu lösen.

Im Umfeld Schule wird ein Mangel an sozial-emotionalen Kompetenzen oftmals als Verhaltensauffälligkeit sichtbar. Eine Verhaltensstörung oder ein auffälliges Verhalten entsprechen demnach nicht den üblich geltenden festgelegten Normen. Liegt ein Mangel an sozial-emotionalen Fähigkeiten vor, kann sich dies auf mehrere Arten zeigen. Das Kind kann sich zurückziehen und sich vom sozialen Geschehen abschotten. Diese Form wird als *internalisierendes* Verhalten bezeichnet. Im Gegenzug dazu stehen die *externalisierenden* Verhaltensweisen, bei denen oftmals Gewalt oder Aggression im Umgang mit Mitmenschen gezeigt werden. Ungeachtet der Äußerungsform können die Reaktionen Ergebnisse einer Störung von frühkindlichen Lernprozessen, einer zu geringen Resilienz oder einer negativen Beziehung zu einer Bezugsperson sein.

Der Übergang von der Primarstufe in die Sekundarstufe I birgt viele Herausforderungen. Der neue ständige Lehrer:innenwechsel, die plötzliche Selbstorganisation der Lernmaterialien und der erhöhte Druck aufgrund mehrerer Unterrichtsfächer bedingt bei vielen Schüler:innen, die bereits zuvor einen Mangel an sozial-emotionalen Kompetenzen aufwiesen, den vollständigen Zusammenbruch. Daraus resultieren bestimmte sozial-emotionale Herausforderungen, die spezifisch für die Sekundarstufe I sind und spezielle Vorgehensweisen mit sich bringen. Beispiele hierfür sind Schulabsentismus, Angststörungen und AD(H)S. Dementsprechend gibt es jedoch auch Hilfsmaßnahmen, sowohl im Rahmen der Schule oder durch Konzepte und Verordnungen der Schulbehörde bzw. Bildungsdirektion als auch durch außerschulische Institutionen, die ihre Hilfe im schulischen Rahmen anbieten. Die Schulsozialarbeit bietet den Kindern,

die in ihrem Umfeld zu wenig Gehör finden, ein offenes Ohr und verspricht einen respektvollen Umgang mit diversen Problemen. Der sonderpädagogische Förderbedarf im Verhalten (ab Schuljahr 2025/26 Lehrplanzusatz „sozial-emotionale Entwicklung“) bietet den Schüler:innen Stundenentlastungen und zusätzliche Ressourcen in Form von intensiver Förderung, um ihren besonderen Bedürfnissen gerecht zu werden. Die Schulpsychologie unterstützt die Lehrpersonen dabei, geeignete Fördermöglichkeiten zu finden.

Diese Masterarbeit hatte das Ziel, die wirksamsten Methoden und Konzepte zur Förderung der sozial-emotionalen Kompetenzen auf Erfahrungsbasis der niederösterreichischen Lehrpersonen der Sekundarstufe I zu erforschen. Als Grundlage dafür wurden die Kompetenzbereiche nach CASEL herangezogen. Im Zuge der Arbeit wurden einige unterschiedliche Methoden und Konzepte auf ihre Wirksamkeit untersucht. Die Auswahl dieser basierte auf ausführlichen Literaturrecherchen. 95 Lehrpersonen aus ganz Niederösterreich beantworteten den Fragebogen, der von der niederösterreichischen Bildungsdirektion verteilt wurde. Die Fördermöglichkeiten wurden auf ihre Reliabilität mit Hilfe von Cronbach's Alpha untersucht und ausgeschlossen, falls diese nicht im forschungsgültigen Rahmen lagen. Zusätzlich wurde der Zusammenhang einzelner Items mit der Gesamtskala mittels der Itemtrennschärfe überprüft. Um die Ähnlichkeit der Antwortmöglichkeiten auszuschließen, wurde die Itemschwierigkeit berechnet. Die Berechnungen erfolgten allesamt mit dem Programm Microsoft Excel. Um die Wirksamkeit der Fördermöglichkeiten festzustellen wurde der Mittelwert jedes Förderbereichs berechnet (Selbstwahrnehmung, Selbstregulierung, Fremdwahrnehmung, Beziehungsfähigkeit und Problemlösekompetenz). Anschließend wurde der durchschnittliche mittlere Wert berechnet und die Fördermöglichkeiten nach Größe des Wertes geordnet. Fördermöglichkeiten, die einen Mittelwert über 2,0 aufweisen zeigen hierbei in nahezu allen Förderbereichen eine mäßige fortgeschrittene Wirksamkeit, wodurch sie als ganzheitliche Fördermaßnahme angesehen werden kann. Die „Neue Autorität“ wurde von den niederösterreichischen Lehrpersonen zum wirksamsten Konzept gewählt. Interessanterweise zielt dieses Förderkonzept nicht auf die Veränderung der Verhaltensweisen der Schüler:innen ab, sondern inspiriert die Lehrkräfte dazu, ihr Verhalten so zu ändern, dass Wertschätzung und Respekt dem Kind zeigen, dass es in jeder Lebenslage unterstützt wird. Die Ergebnisse der Forschung zeigen, dass weitere gewisse Förderkonzepte und -methoden eine fortgeschrittene Wirksamkeit aufweisen und demnach effektiv sind. Zu diesen zählen neben der „Neuen Autorität“ in absteigender Reihenfolge „Kartenrückmeldung“, „Konfrontative Methode“ und das Konzept „SEE-Learning“. Demzufolge sind diese Fördermöglichkeiten die bestmöglichen Wege, um sozial-emotionale Kompetenzen zu fördern. Ein niedriger Mittelwert bedingt jedoch nicht, dass die Fördermaßnahme nicht für den Einsatz im Unterricht geeignet ist. Je nach Voraussetzungen und

Bedürfnisse, die ein Kind oder eine Klasse mit sich bringt, kann sie unterschiedliche Ergebnisse hervorbringen.

Auffällig ist, dass mehr als die Hälfte der Lehrpersonen keine aktiven Fördermöglichkeiten von sozial-emotionalen Kompetenzen kennt. Daraus kann geschlossen werden, dass das Fortbildungsangebot in diesem Bereich überdacht werden und ein Bewusstsein für die Dringlichkeit der Förderung des sozial-emotionalen Kompetenzbereichs geschaffen werden sollte. Da die Verhaltensauffälligkeiten aufgrund des steigenden digitalen Medienkonsums und den vermittelten für unsere Gesellschaft unpassenden Wertvorstellungen zunehmen, ist es zudem notwendig, das Angebot an Weiterbildungen neu zu gestalten.

12.1 Mögliche Unterschiede der Wirksamkeit

In der vorliegenden Untersuchung wurden Pflichtschullehrer:innen zu ihrer subjektiven Einschätzung der Wirksamkeit verschiedener Fördermaßnahmen zur sozial-emotionalen Entwicklung von Schüler:innen befragt. Ergänzend wurde erhoben, wie häufig und über welchen Zeitraum diese Methoden angewendet werden sowie wie viel Zeit Lehrpersonen dafür aufwenden. Dabei ist davon auszugehen, dass die Einschätzungen der Wirksamkeit individuell unterschiedlich ausfallen können. Diese Unterschiede lassen sich durch mehrere Faktoren erklären.

Der Lehrberuf lebt von der individuellen Freiheit, die jede Lehrperson in ihren Unterricht bringt. Demnach können auch Konzepte oder Methoden unterschiedlich in den Unterricht eingebaut werden bzw. an die individuellen Bedürfnisse der Schüler:innen angepasst werden. Individuelle Einstellungen und pädagogische Haltungen spielen demnach eine zentrale Rolle. Lehrpersonen unterscheiden sich in ihrer grundsätzlichen Überzeugung, welche Art von Interventionen besonders wirksam sind. Diese professionellen Überzeugungen beeinflussen, wie sie die beobachteten Effekte interpretieren. Ebenso können kontextuelle Faktoren wie Schulklima, Klassenzusammensetzung oder Unterstützung durch Kolleg:innen einen Einfluss auf die Einschätzung der Wirksamkeit haben. Die sozial-emotionale Entwicklung kann so unterschiedlich unter den Lernenden ausgeprägt sein, dass manche Maßnahmen, die zur Förderung der gesamten Klasse eingesetzt werden, nur einige Schüler:innen erreichen. Die Übrigen brauchen entweder eine intensivere Förderung vorhergehender Kompetenzen, während andere wiederum bereits diese Stufe abgeschlossen haben und eine fortgeschrittene Maßnahme brauchen.

Die Wahrnehmung der Wirksamkeit hängt stark von der Erfahrung der Lehrperson mit einer Maßnahme ab. Lehrkräfte, die eine bestimmte Fördermaßnahme bereits über einen längeren

Zeitraum oder regelmäßig anwenden, verfügen über mehr Beobachtungen und Vergleichsmöglichkeiten, was ihre Einschätzung über den Nutzen fundierter, aber gleichzeitig auch persönlich einfärben kann. Eine höhere Nutzungsdauer kann dabei sowohl zu positiveren Bewertungen (aufgrund zunehmender Routine, Erfahrung, Umgang mit auftretenden Schwierigkeiten und Anpassung an die Schüler:innengruppe) als auch zu kritischeren Urteilen führen, wenn die Methode sich in der Praxis als weniger wirksam erweist.

Ein weiterer Aspekt betrifft den zeitlichen Aufwand, den Lehrpersonen für die Anwendung aufbringen. Maßnahmen, die zeitintensiv sind oder sich schwer in den Unterrichtsalltag integrieren lassen, können – unabhängig von ihrer tatsächlichen Wirksamkeit – subjektiv als weniger effektiv wahrgenommen werden. Dies liegt daran, dass der wahrgenommene Nutzen stets in Relation zum investierten Aufwand steht. Lehrpersonen, die eine Methode als leicht umsetzbar und praktikabel erleben, bewerten diese tendenziell positiver. Oftmals werden Maßnahmen, die zu viel Zeit in der Vorbereitung in Anspruch nehmen auch wegen der immer größer werdenden administrativen Belastung der Lehrpersonen frühzeitig verworfen. Es fehlt die Identifikation der Lehrperson mit der Maßnahme, wodurch im Umkehrschluss die Wirksamkeit als zu niedrig eingestuft wird.

Insgesamt spiegeln die unterschiedlichen Bewertungen also nicht nur die objektive Wirkung der Methoden wider, sondern auch subjektive, erfahrungs- und kontextabhängige Faktoren. Doch genau durch diese praxisnahen Einschätzungen werden die Maßnahmen auch greifbar und im Lehralltag realisierbar.

12.2 Vergleich der Ergebnisse

Die Ergebnisse der vorliegenden Untersuchung zeigen, dass Lehrpersonen jene Maßnahmen als besonders wirksam einschätzen, die den Beziehungsaufbau, die Präsenz einer Bezugsperson und klare Strukturen fokussieren. An erster Stelle steht das Förderkonzept der „Neuen Autorität“ (MW = 2,12; SD = 0,66), gefolgt von der „Kartenrückmeldung“ (MW = 2,11; SD = 0,71) und der „Konfrontativen Methode“ (MW = 2,02; SD = 0,70). Diese Ergebnisse lassen sich gut mit dem theoretischen Rahmen des CASEL-Frameworks (Collaborative for Academic, Social, and Emotional Learning) in Verbindung bringen, das soziale und emotionale Kompetenzen in fünf zentrale Bereiche unterteilt: Selbstwahrnehmung, Selbstregulierung, soziale Wahrnehmung, Beziehungsfähigkeit und verantwortungsvolle Entscheidungsfindung. Diese Maßnahmen fördern alle Bereiche in einem ausgewogenen Maß, wodurch sie ganzheitlich die beste Wirksamkeit erzielen konnten (CASEL, 2020).

Das Konzept der „Neuen Autorität“ betont die Selbstkontrolle, Präsenz und gewaltfreie Widerständigkeit von Lehrpersonen und stärkt dadurch insbesondere die CASEL-Bereiche Selbstregulierung und Beziehungsfähigkeit, fördert unbewusst jedoch auch die Selbstwahrnehmung, Fremdwahrnehmung und die Problemlösefähigkeit, da das Verhalten der Lehrperson die Verhaltensweisen des Kindes unbewusst positiv beeinflussen. Zahlreiche Studien zeigen, dass beziehungsorientierte und autoritativ-unterstützende Führungsstile in der Schule zu einem besseren Klassenklima und geringeren Verhaltensproblemen führen (Jennings & Greenberg, 2009, S. 491-525). Dass die „Neue Autorität“ in dieser Untersuchung als besonders wirksam eingeschätzt wurde, deckt sich somit mit empirischen Befunden, die belegen, dass Lehrer:innen-Schüler:innen-Beziehungen ein zentraler Wirkfaktor für eine gelingende sozial-emotionale Entwicklung sind (Hattie, 2012, S. 120-125).

Auch die „Kartenrückmeldung“ und die „Konfrontative Methode“ weisen hohe Mittelwerte auf. Beide Ansätze beruhen auf direkter, reflexiver Auseinandersetzung mit negativem als auch positivem Verhalten und fördern somit Selbst- und Fremdwahrnehmung. Reflexive Methoden ermöglichen Schüler:innen, eigenes Verhalten zu analysieren, in weiterer Folge Verantwortung dafür zu übernehmen und Perspektiven anderer einzunehmen – Kompetenzen, die nach Bandura (1997) eng mit der Entwicklung von Selbstwirksamkeit und sozialer Kompetenz verbunden sind. Dass solche Methoden von Lehrpersonen als effektiv erlebt werden, bestätigt Befunde von Durlak et al. (2011, S. 405-432), die in ihrer Metaanalyse zeigten, dass programmeigene Reflexions- und Feedbackkomponenten zu den stärksten Prädiktoren für Wirksamkeit von SEL-Programmen zählen.

Methoden mit eher verstärkungsbasiertem Charakter, wie das „Punkteabzugs- oder Token-Programm“ (MW = 1,98), werden zwar ebenfalls als wirksam beurteilt, reihen sich in Anbetracht der Wirksamkeit jedoch hinter beziehungs- und reflexionsorientierten Ansätzen ein. Das könnte darauf hindeuten, dass Lehrpersonen den langfristigen Lerneffekt und die innere Motivation, die aus Reflexion und Beziehung entstehen, höher bewerten als extrinsische Verstärkung. Dieser Befund wird durch die Selbstbestimmungstheorie und motivationale Forschung gestützt (Deci & Ryan, 2000).

Niedriger bewertete Maßnahmen wie „Bewusstes Ignorieren“ (MW = 1,47) oder spielerisch-verstärkende Methoden wie „Gutes-Benehmen-Bingo“ (MW = 1,65) zeigen, dass Lehrpersonen Methoden, die weniger Interaktion oder persönliche Beziehung enthalten, tendenziell als weniger nachhaltig wirksam empfinden. Studien zu positiven Verhaltensinterventionen bestätigen, dass isolierte Belohnungs- oder Sanktionssysteme zwar kurzfristig Effekte erzielen, aber ohne begleitende Reflexion und Beziehungsarbeit an nachhaltiger Wirkung verlieren (Sugai & Horner, 2006, S. 245-259).

Insgesamt verdeutlichen die Ergebnisse, dass Lehrpersonen in Niederösterreich jene Fördermethoden als wirksam empfinden, die auf Präsenz, Beziehung und Reflexion basieren. Diese Einschätzung steht in Einklang mit internationalen Befunden, wonach erfolgreiche sozial-emotionale Förderung nicht allein durch Verhaltensmanagement, sondern vor allem durch Selbstreflexion, Kooperation und emotionale Sicherheit gekennzeichnet ist (CASEL, 2025; Durlak et al., 2011; Jennings & Greenberg, 2009).

12.3 Kritische Diskussion und Grenzen der Forschung

Die Ergebnisse der Forschung beziehen die subjektiven Einschätzungen der Wirksamkeit der Förderkonzepte und -maßnahmen mit ein. Eine einheitliche Skala zu finden, die die inneren Gefühlsvorgänge und -zustände, sowie die unterschiedlichen Kompetenzbereiche der sozial-emotionalen Entwicklung misst, existiert bisher noch nicht. Deshalb ist davon auszugehen, dass jede Maßnahme gewisse Vorteile als auch Nachteile mit sich bringt. Bei der Auswahl der Fördermöglichkeiten ist jedoch in hohem Maße Rücksicht auf die individuellen Bedürfnisse und Voraussetzungen der Schüler:innen zu nehmen. Besonders wichtig ist eine Evaluation, also eine subjektive Einschätzung der Lehrperson nach einem gewissen Zeitraum über die Wirksamkeit der Fördermaßnahme. Besonders bei Verwendung eines Förderkonzepts sollten alle Faktoren im Vorhinein berücksichtigt werden, da der Abbruch eines angefangenen Konzepts zwar Fortschritte mit sich bringen kann, aber das eigentliche Ziel nie vollständig erreicht werden kann. Zum anderen sind die Überzeugung und das Durchhaltevermögen der Lehrperson die sozial-emotionale Kompetenzentwicklung nachhaltig zu fördern von entscheidender und tragender Bedeutung für den Erfolg (Podsakoff et al., 2003, 879-903). In die Ergebnisse sind alle Lehrkräfte miteinbezogen worden, die die Methode oder das Konzept anwenden, unabhängig von der Einsatzdauer und des wöchentlichen Zeitaufwands, da die Berücksichtigung des Zusammenhangs von aufgewandter Zeit und der Wirksamkeit den Rahmen der Arbeit überschreiten würde. Jedoch könnte die Untersuchung der Auswirkung einer erhöhten Nutzungsdauer auf die Wirksamkeit der Methoden das Interesse einer weiteren Forschung sein.

Zudem ist die Unterschiedlichkeit der Schüler:innen in Bezug auf die zeitliche Wirkung miteinzubeziehen. Nicht jedes Kind spricht zum Beispiel bei einer Fördermaßnahme nach drei Monaten auf diese an. Die Individualität der Köpfe, die unterschiedlichen Bedürfnisse und Voraussetzungen beeinflussen die sozial-emotionale Entwicklung erheblich. Vor allem wurde keine konkrete Verhaltens- oder Leistungsüberprüfung bei den Schüler:innen durchgeführt, wodurch die Veränderungen in der sozial-emotionalen Kompetenzentwicklung nicht konkret gemessen werden konnten (Durlak et al., 2011). Um eine genaue Übersicht über langfristig

nachhaltige Maßnahmen zu bekommen, müsste eine längere Studie durchgeführt werden, bei der sowohl zu Beginn als auch zwischendurch und am Ende der Untersuchung eine Selbst- und Fremdeinschätzung und objektive Messungen empfehlenswert sind. Auf der anderen Seite ist genau die subjektive Einschätzung der Lehrperson, die Vereinbarkeit der Maßnahmen mit dem pädagogischen Alltag und all seinen zusätzlichen Herausforderungen und der Praxisbezug die größte Stärke dieser Untersuchung.

Zusätzlich übernehmen Lehrpersonen meist die Förderung während des Schultages. Zuhause bekommen die Kinder eventuell nicht die Möglichkeit Gespräche auf Augenhöhe zu führen, bekommen nicht die Chance ihre Gefühle ohne Vorurteile zu äußern oder werden in herausfordernden Situationen nicht unterstützt, wodurch sie oftmals auf sich selbst gestellt sind. Positive Bezugspersonen spielen zu jeder Zeit in der Entwicklung eine wesentliche Rolle wie zum Beispiel für das Erlernen von Grundfähigkeiten, für Hilfestellungen in schwierigen Situationen und für das Spüren von emotionaler Nähe. Werden Kinder von ihrer gedachten Bezugsperson enttäuscht, kann dies schwerwiegende Folgen haben, wodurch sie sich oftmals vollends abschotten und nur schwer erneute Bindungen zulassen, da die Angst vor einer weiteren Enttäuschung zu hoch ist.

Zu Beginn der Forschung wurden grundlegende Fragen gestellt, die den Einsatz von Fördermöglichkeiten der sozial-emotionalen Kompetenzen abfragen. Bereits zu Beginn wurde deutlich, dass die Vorteile der Förderung dieses Kompetenzbereichs in einem erstaunlich geringen Ausmaß den Lehrpersonen im niederösterreichischen Schuldienst bekannt sind bzw. das Angebot an Fortbildungen fehlt. Würde eine gewisse Bewusstheit für die Wichtigkeit und die Dringlichkeit der Förderung dieses Kompetenzbereichs bestehen, so wäre diese Untersuchung vermutlich in einem anderen Ausmaß ausgefallen.

Die Förderung sozial-emotionaler Kompetenzen wird also von vielen Faktoren beeinflusst auf die Lehrpersonen wenig bis keinen Einfluss haben. Es liegt jedoch in der Verantwortung der Lehrkräfte die Kinder in einem Ausmaß zu fördern, dass sie in der Lage sind in einer Gemeinschaft zu leben. Viele Lehrer:innen fokussieren die Stärkung der Klassengemeinschaft während des Schuljahres, wodurch sie bereits eine gute Basis schaffen und jederzeit weitere Schritte setzen können.

12.4 Abschließendes Fazit

Zusammenfassend lässt sich festhalten, dass die Fördermöglichkeiten und deren Wirksamkeit von vielen Faktoren abhängen, die allesamt in die Förderplanung miteinbezogen werden sollten. Zunächst sind die primären Bezugspersonen entscheidend, von denen die Kinder die sozialen und emotionalen Grundlagen lernen. Weiters sind die Beziehungen, die außerfamiliär entstehen, wichtig, um erste Erfahrungen außerhalb der Familie zu sammeln. Mit Schuleintritt werden Schüler:innen oftmals gewisse soziale Normen auferlegt, die es einzuhalten gilt. Mit diversen Fördermöglichkeiten, wie der Kartenrückmeldung oder SEE-Learning, werden die Lernenden gefördert und erlernen das Zusammenleben in einer Gemeinschaft. Durch die erhöhten Anforderungen und dem Wechsel von Bezugspersonen kann der Übertritt in die Sekundarstufe I schwerwiegende sozial-emotionale Herausforderungen mit sich bringen. Demnach ist es wichtig, die ersten Wochen in die Förderung einer freundlichen Lernumgebung und des Klassenklimas zu investieren, um das Wohlbefinden der Schüler:innen in der Klasse zu garantieren. Manche Jugendliche haben erhöhte Bedürfnisse im sozial-emotionalen Bereich, die eine intensivere Förderung bedingen. Die Förderplanung sollte daher alle wichtigen Voraussetzungen des Kindes beinhalten, um die passende Fördermöglichkeit zu finden. Nach einem zuvor festgelegten Zeitraum erfolgen eine Evaluation und gegebenenfalls eine Anpassung der Methoden. Die sozial-emotionale Entwicklung ist zeitaufwendig und braucht Geduld. Jedoch ermöglicht sie den Schüler:innen, sich in einer Gesellschaft wohlfühlen und ein von positiven Beziehungen erfülltes Leben zu führen.

Literaturverzeichnis

- Allen, V., MacCann, C., Matthews, G., & Roberts, R. (2014). Emotional intelligence in education: From pop to emerging science. In R. Pekrun & L. Linnenbrink-Garcia (Hrsg.), *International Handbook of Emotions in Education*. Routledge/Taylor & Francis Group.
- Amt der NÖ Landesregierung. Abteilung Kinder- und Jugendhilfe. (2024). *Sozialpädagogische Betreuungszentren: Angebote und Leistungen*. Amt der Niederösterreichischen Landesregierung. https://www.noe.gv.at/noe/Jugend/Angebote_und_Leistungen.html
- Amt der NÖ Landesregierung. Abteilung Kinder- und Jugendhilfe. (2025). *NÖ Sozialpädagogisches Betreuungszentrum Hinterbrühl*. Sozialinfo - der Sozialratgeber in Niederösterreich. https://sozialinfo.noe.gv.at/content/de/9/InstitutionDetail.do?it_1=7342515
- Arnold, L. E., Hodgkins, P., Kahle, J., Madhoo, M., & Kewley, G. (2020). Long-Term Outcomes of ADHD: Academic Achievement and Performance. *Journal of Attention Disorders*, 24(1). <https://doi.org/10.1177/1087054714566076>
- Baier, D., & Kamenowski, M. (2021). *Jugend in Zeiten der Covid19-Pandemie. Ergebnisse einer Wiederholungsbefragung von Jugendlichen im Kanton Zürich*. Institut für Delinquenz und Kriminalprävention.
- Balaban, S. (2023). *Peak Performance halten. Wie Sie Ihre Gesundheit stärken und Leistungsfähigkeit sichern*. Springer.
- Ball, J., Lohaus, A., & Miebach, C. (2006). Psychische Anpassung und schulische Leistungen beim Wechsel von der Grundschule zur weiterführenden Schule. *Zeitschrift für Entwicklungspsychologische und Pädagogische Psychologie*, 38(3). <https://doi.org/10.1026/0049-8637.38.3.101>
- Banaschewski, T., Becker, K., Döpfner, M., Holtmann, M., Rösler, M., & Romanos, M. (2017). Attention-Deficit/Hyperactivity Disorder. *Deutsches Ärzteblatt International*, 114(9), 149–159. <https://doi.org/10.3238/arztebl.2017.0149>
- Bandura, A. (1997). *Self-efficacy: The exercise of control*.
- Beesdo, K., Pine, D. S., Lieb, R., & Wittchen, H.-U. (2010). Incidence and Risk Patterns of Anxiety and Depressive Disorders and Categorization of Generalized Anxiety Disorders. *Arch Gen Psychiatry*, 67(1), 47–57.
- Bildungsdirektion Niederösterreich. (2021). *Schulpsychologie—Die psychologische Beratung für Schülerinnen und Schüler, Lehrkräfte und Erziehungsberechtigte*. Bildungsdirektion Niederösterreich. <https://www.bildung-noe.gv.at/Schule-und-Unterricht/Schulpsychologie0.html>
- Bildungsdirektion Niederösterreich. (2024). *Kinderschutz in NÖ*. Bildungsdirektion Niederösterreich. <https://www.bildung-noe.gv.at/Schule-und-Unterricht/Schulpsychologie0/Kinderschutz-in-N-.html>
- Blum, H., & Beck, D. (2025). *Vorgehensweise und Ablauf*. No Blame Approach.

- Blumenthal, Y., Casale, G., Hartke, B., Hennemann, T., Hillenbrand, C., & Vierbuchen, M.-C. (2020). *Kinder mit Verhaltensauffälligkeiten und emotional-sozialen Entwicklungsstörungen. Förderung in inklusiven Schulklassen*. W. Kohlhammer.
- Blumenthal, Y., Hartke, B., & Vrbán, R. (2017). Schulbasierte Interventionen bei Verhaltensproblemen in der Sekundarstufe nach dem Response-to-Intervention-Ansatz. In A. Meithner, K. Popp, & B. Seebach (Hrsg.), *Verhaltensprobleme in der Sekundarstufe. Unterricht—Förderung—Intervention* (S. 123–144). Kohlhammer.
- Blumenthal, Y., Kuhlmann, K., & Hartke, B. (2014). Diagnostik und Prävention von Lernschwierigkeiten im Aptitude Treatment Interaction- (ATI-) und Response to Intervention (RTI-) Ansatz. In M. Hasselhorn, W. Schneider, & U. Trautwein (Hrsg.), *Lernverlaufsdiagnostik* (S. 61–81). Hogrefe.
- Bolz, T., & Koglin, U. (2020). Unsichere Bindung und aggressives Verhalten von Schülerinnen und Schülern mit Förderbedarf der Emotionalen und Sozialen Entwicklung. *Empirische Sonderpädagogik*, 12(3), 175–192.
- Boßow-Thies, S., & Gassner, O. (2022). Grundlagen empirischer Forschung in quantitativen Masterarbeiten. In S. Boßow-Thies & B. Krol (Hrsg.), *Quantitative Forschung in Masterarbeiten. Best-Practice-Beispiele wirtschaftswissenschaftlicher Studienrichtungen*. SpringerGabler.
- Bowlby, J. (1969). *Attachment and Loss. Vol. 1: Attachment*. Basic Books.
- Braet, C., Theuwis, L., Van Durme, K., Vandewalle, J., Vandevivere, E., Wante, L., Moens, E., Verbeken, S., & Goossens, L. (2014). Emotion Regulation in Children with Emotional Problems. *Cognitive Therapy and Research*, 38, 493–504. <https://doi.org/10.1007/s10608-014-9616-x>
- Brandstetter, R. (2024). *Effektivität von Konzepten und Fördermethoden nach Grünke*. <https://www.wsd-bw.de/doku.php?id=wsd:didaktisierung:gruenke>
- Brandt, H. (2020). Exploratorische Faktorenanalyse. In H. Moosbrugger & A. Kelava (Hrsg.), *Testtheorien und Fragebogenkonstruktion* (3. Aufl., S. 575–612). Springer.
- Brezinka, V. (2003). Zur Evaluation von Präventivinterventionen für Kinder mit Verhaltensstörungen. *Kindheit und Entwicklung*, 12, 71–83. <https://doi.org/10.1026//0942-5403.12.2.71>
- Brodersen, G., Grabowski, F. C., & Castello, A. (2024). Schulangst: Serie „Psychische Erkrankungen von Jugendlichen“, Folge 3. *Pädagogik*, 3(3), 48–52.
- Bühler, A. (2016). Meta-Analyse zur Wirksamkeit deutscher suchtpräventiver Lebenskompetenzprogramme. *Kindheit und Entwicklung*, 25(3), 175–188.
- Bühner, M. (2021). *Einführung in die Test- und Fragebogenkonstruktion* (5. Aufl.). Pearson.
- Bundesministerium für Bildung, Wissenschaft und Forschung. (2019a). *Rundschreiben 7/2019*. <https://rundschreiben.bmbwf.gv.at/rundschreiben/?id=808>
- Bundesministerium für Bildung, Wissenschaft und Forschung. (2019b). *Sonderschule und inklusiver Unterricht*. bmbwf.gv.at. <https://www.bmbwf.gv.at/Themen/schule/schulsystem/sa/sp.html>

- Bundesministerium für Bildung, Wissenschaft und Forschung. (2024a). *Lehrplanzusatz Förderbereich Emotional-Soziale Entwicklung*. https://www.ris.bka.gv.at/Dokumente/BgblAuth/BGBLA_2024_II_280/Anlagen_0006_BB70FF38_8AFE_4155_8D0C_203DCE5422C3.html
- Bundesministerium für Bildung, Wissenschaft und Forschung. (2024b). *Schulpflichtgesetz*. <https://www.ris.bka.gv.at/GeltendeFassung.wxe?Abfrage=Bundesnormen&Gesetzesnummer=10009576>
- Carnein, O. (2017). Toolbox 43: Kombiniertes Punktabzugs- und Token Programm. In A. Methner, K. Popp, & B. Seebach (Hrsg.), *Verhaltensprobleme in der Sekundarstufe. Unterricht—Förderung—Intervention* (1. Aufl., S. 353–354). W. Kohlhammer.
- Casale, G., Hennemann, T., & Hövel, D. (2014). Systematischer Überblick über deutschsprachige schulbasierte Maßnahmen zur Prävention von Verhaltensstörungen in der Sekundarstufe I. *Empirische Sonderpädagogik*, 6(1), 33–58.
- CASEL. (2024). *Was ist das CASEL-Framework?* CASEL. <https://casel.org/fundamentals-of-sel/what-is-the-casel-framework/#self-awareness>
- CASEL. (2025). *Grundlagen von SEL*. CASEL. <https://casel.org/fundamentals-of-sel/what-is-the-casel-framework/>
- Cooper, M. L., Wood, P. K., Orcutt, H. K., & Albino, A. (2003). Personality and the predisposition to engage in risky or problem behaviors during adolescence. *Journal of Personality and Social Psychology*, 84(2), 390–410. <https://doi.org/10.1037/0022-3514.84.2.390>
- Crick, N., & Dodge, K. (1994). A review and reformulation of social information-processing mechanisms in children's social adjustment. *Psychological Bulletin*, 115(1), 74–101.
- Dahrendorf, R. (1974). *Homo Sociologus* (14. Aufl.). Westdeutscher Verlag.
- Datler, W., & Wininger, M. (2018). Zur Entwicklung von Emotionen unter besonderer Berücksichtigung psychoanalytischer Perspektiven. In *Bildung und Emotion*. Springer Fachmedien.
- de Boer, H. (2014). Bildung sozialer, emotionaler und kommunikativer Kompetenzen—Ein komplexer Prozess. In *Kompetenz-Bildung. Soziale, emotionale und kommunikative Kompetenzen von Kindern und Jugendlichen* (2. Aufl., S. 23–38). Springer VS.
- Deci, E., & Ryan, R. (2000). The „What“ and „Why“ of Goal Pursuits: Human Needs and the Self-Determination of Behavior. *Psychological Inquiry*, 11(4), 227–268.
- Denham, S. (1998). *Emotional Development in Young Children*. Guilford Press.
- Denham, S. A., Bassett, H. H., Zinsser, K., & Wyatt, T. M. (2014). How Preschoolers' Social-Emotional Learning Predicts Their Early School Success: Developing Theory-Promoting, Competency-Based Assessments. *Infant and child development*, 7(23), 426–454.
- Dimitrova, V., & Lüdmann, M. (2014). *Sozial-emotionale Kompetenzentwicklung. Leitlinien der emotionalen Welt*. Springer VS.
- Domitrovich, C., Durlak, J., Staley, K., & Weissberg, R. (2017). Social-Emotional Competence: An Essential Factor for Promoting Positive Adjustment and Reducing Risk in School Children. *Child Development*, 88(2), 408–416.

- Durlak, J., Weissberg, R., Dymnicki, A. B., Taylor, R. D., & Schellinger, K. B. (2011). The Impact of Enhancing Students' Social and Emotional Learning: A Meta-Analysis of School-Based Universal Interventions. *Child Development*, 82(1), 405–432.
- Eberding, A. (2023). Lehrgang „Neue Autorität“. *Pädiatrie und Pädologie*, 58(1), 46–48. <https://doi.org/10.1007/s00608-022-01051-3>
- Eisenberg, N., Claire Champion, & Ma, Y. (2004). Emotion-Related Regulation: AN Emerging Construct. *Merrill-Palmer Quarterly*, 50(3), 236–259.
- Elias, M. J., Nayman, S. J., Duffel, J. C., & Kim, S. A. (2017). Madam Secretary, help us improve social-emotional learning. *Phi Delta Kappan*, 98(8), 64–69. <https://doi.org/10.1177/0031721717708298>
- Eßer, S. (2017a). Toolbox 3: Spiegeln. In A. Methner, K. Popp, & B. Seebach (Hrsg.), *Verhaltensprobleme in der Sekundarstufe. Unterricht—Förderung—Intervention* (1. Aufl., S. 283). W. Kohlhammer.
- Eßer, S. (2017b). Toolbox 27: Gestaffelte Auszeiten. In A. Methner, K. Popp, & B. Seebach (Hrsg.), *Verhaltensprobleme in der Sekundarstufe. Unterricht—Förderung—Intervention* (1. Aufl., S. 326–327). W. Kohlhammer.
- Evangelische Grundschule Gohfeld. (2022). *Soziales Lernen*.
- Falkai, P., Wittchen, H.-U., Döpfner, M., Gaebel, W., Maier, W., Rief, W., Saß, H., & Zaudig, M. (Hrsg.). (2018). *Diagnostisches und Statistisches Manual Psychischer Störungen DSM-5* (2. Aufl.). Hogrefe.
- Frazier, T. W., Youngstrom, E. A., Glutting, J. J., & Watkins, M. W. (2007). ADHD and Achievement: Meta-Analysis of the Child, Adolescent, and Adult Literatures and a Concomitant Study With College Students. *Journal of Learning Disabilities*, 40(1), 49–65. <https://doi.org/10.1177/00222194070400010401>
- Fredericks, J. A., Blumenfeld, P. C., & Paris, A. H. (2004). School Engagement: Potential of the Concept, State of the Evidence. *Review of Educational Research*, 74(1), 59–109.
- Fröhlich-Gildhoff, K. (2018). *Verhaltensauffälligkeiten bei Kindern und Jugendlichen. Ursachen, Erscheinungsformen und Antworten* (3. Aufl.). W. Kohlhammer.
- Fröhlich-Gildhoff, K., & Becker-Stoll, F. (2013). Schwerpunkt: Förderung der sozial-emotionalen Entwicklung. *Frühe Bildung*, 2(4), 169–171.
- Garilow, C., Schmitt, K., & Rauch, W. (2011). Kognitive Kontrolle und Selbstregulation bei Kindern mit ADHS. *Kindheit und Entwicklung*, 20(1), 41–48. <https://doi.org/10.1026/0942-5403/a000039>
- Gasteiger-Klicpera, B., Buchner, T., Erik, F., Grubich, R., Hawelka, V., Hecht, P., Hoffmann, M., Hoffmann, T., Holzinger, A., Hölzl, C., Kahr, S., Kreilinger, M., Lücke, T., Proyer, M., Raich, K., Rümmele, K., Schuster, S., Steiner, M., Prammer, W., ... Wohlfahrt, D. (2023). *Evaluierung der Vergabepraxis des sonderpädagogischen Förderbedarfs (SPF) in Österreich*.
- Gläser, J., & Laudel, G. (2010). *Experteninterviews und qualitative Inhaltsanalyse* (4. Aufl.). VS Verlag für Sozialwissenschaften.

- Goleman, D., & Senge, P. (2014). *The triple focus: A new approach to education*. More Than Sound.
- Grosche, M., & Volpe, R. (2013). Response-to-intervention (RTI) as a model to facilitate inclusion for students with learning and behaviour problems. *European Journal of Special Needs Education*, 28, 254–269.
- Hartig, J., Frey, A., & Jude, N. (2020). Validität von Testwertinterpretationen. In H. Moosbrugger & A. Kelava (Hrsg.), *Testtheorien und Fragebogenkonstruktion* (3. Aufl., S. 529–545). Springer.
- Hartke, B., Blumenthal, Y., Carnein, O., & Vrbán, R. (2015). *Schwierige Schüler. 64 Handlungsmöglichkeiten bei Verhaltensauffälligkeiten* (2. Aufl.). Persen.
- Hartke, B., & Vrbán, R. (2017). *Schwierige Schüler – was kann ich tun? 49 Handlungsmöglichkeiten bei Verhaltensauffälligkeiten (1. – 4. Klasse)*. Persen.
- Hascher, T., & Brandenberger, C. (2018). Emotionen und Lernen im Unterricht. In M. Huber & S. Krause (Hrsg.), *Bildung und Emotion* (S. 289–307). Springer Fachmedien.
- Hattie, J. (2012). *Visible Learning for Teachers: Maximizing Impact on Learning*. Routledge.
- Helbig-Lang, S., & Petermann, F. (2009). Gibt es die Panikstörung im Kindes- und Jugendalter. *Kindheit und Entwicklung*, 18, 122–129.
- Hennemann, T., & Hillenbrand, C. (2010). Klassenführung—Classroom Management. In B. Hartke, K. Koch, & K. Diehl (Hrsg.), *Förderung in der schulischen Eingangsstufe* (S. 255–279). Kohlhammer.
- Hennemann, T., Hillenbrand, C., Franke, S., Hens, S., Grosche, M., & Pütz, K. (2012). Kinder unter erhöhten emotional-sozialen und kognitiven Risiken als Herausforderung für die Inklusion: Evaluation einer selektiven Präventionsmaßnahme in der schulischen Eingangsstufe. *Empirische Sonderpädagogik*, 4(2), 129–146.
- Hessler, D. M., & Katz, L. F. (2010). Brief report: Associations between emotional competence and adolescent risky behavior. *Journal of adolescence*, 33, 241–246. <https://doi.org/10.1016/j.adolescence.2009.04.007>
- Hillenbrand, C. (2008). *Einführung in die Pädagogik bei Verhaltensstörungen* (4. Aufl.). Ernst Reinhardt.
- Hillenbrand, C., & Melzer, C. (2017). Aggressives Verhalten. In *Verhaltensprobleme in der Sekundarstufe* (1. Auflage, S. 167–187). W. Kohlhammer.
- Hirschenhauser, K. (2018). Neurophysiologie der Emotionen im pädagogischen Kontext. In M. Huber & S. Krause (Hrsg.), *Bildung und Emotion* (S. 195–209). Springer Fachmedien.
- Holodynski, M., Hermann, S., & Kromm, H. (2013). Entwicklungspsychologische Grundlagen der Emotionsregulation. *Psychologische Rundschau*, 64(4), 196–207.
- Ihle, W., Esser, G., Schmidt, M., & Blanz, B. (2000). Prävalenz, Komorbidität und Geschlechtsunterschiede psychischer Störungen vom Grundschul- bis ins frühe Erwachsenenalter. *Zeitschrift für Klinische Psychologie und Psychotherapie*, 29, 263–275.
- In-Albon, T., & Schneider, S. (2007). Psychotherapy of childhood anxiety disorders: A meta-analysis. *Psychother Psychosom*, 76(1), 15–24.

- Janke, B. (2002). *Entwicklung des Emotionswissens bei Kindern*. Hogrefe.
- Jennings, P. A., & Greenberg, M. T. (2009). The Prosocial Classroom: Teacher Social and emotional Competence in Relation to Student and Classroom Outcomes. *Review of Educational Research*, 79(1), 491–525. <https://doi/10.3102/0034654308325693>
- Jogschies, P. (2017). Die Normabhängigkeit des Lehrerurteils. In A. Methner, K. Popp, & B. Seebach (Hrsg.), *Verhaltensprobleme in der Sekundarstufe. Unterricht—Förderung—Intervention* (S. 38–51). Kohlhammer.
- Johansson, S. T. (2021). Looking back on compulsory school: Narratives of young adults with ADHD in Sweden. *Emotional and Behavioural Difficulties*, 26(2), 163–175. <https://doi.org/10.1080/13632752.2021.1930904>
- Kamper, R. (2025). *Warum uns Peer-Meditation wichtig ist: PEER-MEDITATION*. Die hohe Schule der Konfliktlösung - seit 1996. <https://www.peer-mediation.net/kontakt/>
- Kanning, U. (2002). Soziale Kompetenz—Definitionen, Strukturen und Prozesse. *Zeitschrift für Psychologie*, 210(4), 154–163.
- Karner, H. (2020). *Soziale emotionale Entwicklung*. Bildungsdirektion Niederösterreich. <https://www.bildung-noe.gv.at/Schule-und-Unterricht/Sonderp-dagogik/F-rder-schwerpunkt--sozial-emotionale-Entwicklung-und-Autismus/Soziale-emotionale-Entwicklung.html>
- Kent, K. M., Pelham Jr., W. E., Molina, B. S. G., Sibley, M., Waschbusch, D. A., Yu, J., Gnagy, E. M., Biswas, A., Babinski, D. E., & Karch, K. M. (2010). The Academic Experience of Male High School Students with ADHD. *Journal of Abnormal Child Psychology*, 39, 451–462.
- Klafki, W. (2021). *Schulreformen und Bildungspolitik in der Bundesrepublik Deutschland*. Springer VS.
- Klauer, K. J. (2006). Erfassung des Lernfortschritts durch curriculumbasierte Messung. *Heilpädagogische Forschung*, 32, 16–26.
- Knorr, P. (2017). Toolbox 15: Soziale Anleitungen. In A. Methner, K. Popp, & B. Seebach (Hrsg.), *Verhaltensprobleme in der Sekundarstufe. Unterricht—Förderung—Intervention* (1. Aufl., S. 304–305). W. Kohlhammer.
- Körner, B., Lemme, M., Ofner, S., Seefeldt, C., von der Recke, T., & Thelen, H. (2019). Das Konzept der Neuen Autorität oder: „Stärke statt (Ohn-)Macht“. In B. Körner, M. Lemme, S. Ofner, T. von der Recke, C. Seefeldt, & H. Thelen (Hrsg.), *Neue Autorität—Das Handbuch. Konzeptionelle Grundlagen, aktuelle Arbeitsfelder und neue Anwendungsgebiete* (S. 16–44). Vandenhoeck & Ruprecht.
- Kultusministerkonferenz. (2000). *Empfehlungen zum Förderschwerpunkt emotionale und soziale Entwicklung*. Kultusministerkonferenz.
- Kuriyan, A. B., Pelham Jr., W. E., Molina, B. S. G., Waschbusch, D. A., Gnagy, E. M., Sibley, M., Babinski, D. E., Walther, C., Cheong, J., Yu, J., & Kent, K. M. (2013). Young Adult Educational and Vocational Outcomes of children Diagnosed with ADHD. *Journal of Abnormal Child Psychology*, 41, 27–41.

- Kusché, C. A., & Greenberg, M. T. (2011). *The PATHS Curriculum. An Introduction* (PATHS Program Holding, LLC, Hrsg.). https://r.search.yahoo.com/_ylt=AwrkOPn_zNZn4.smE-BZvMgx;_ylu=Y29sbwMEcG9zAzIEd-nRpZAMEc2VjA3Ny/RV=2/RE=1742159231/RO=10/RU=https%3a%2f%2fcontent.pathsprogram.com%2fpaths-current-users%2f502005-D-4c2c-DP-OT-EG.pdf/RK=2/RS=heD8rZIBTWkrrHlcVgSDIBCrWMQ-
- Kusché, C. A., & Greenberg, M. T. (2012). The PATHS Curriculum. Promoting Emotional Literacy, Prosocial Behavior, and Caring Classrooms. In *Handbook of School Violence and School Safety* (Bd. 2, S. 435–446). Routledge. <https://www.taylorfrancis-com.uaccess.univie.ac.at/reader/download/f98853bc-3c81-48b4-8231-caaa5db345f3/chapter/pdf?context=ubx>
- Kutschera, G. (2025). *Schule der Freude. Was hat Lernen mit Liebe zu tun?* Resonanz Valley. Gundl Kutschera. <https://resonanz-valley.org/en/school-of-joy/>
- Laggner, T. (2024). *Die Kauai-Studie von Emmy Werner: Meilenstein der Resilienzforschung*. ABC - Counselorakademie. <https://www.counselorakademie.com/post/die-kauai-studie-von-emmy-werner-meilenstein-der-resilienzforschung>
- Langer, J. (2019). *Bindung in der Schule. Psychologische und physiologische Mechanismen bei der Transmission von Bindung*. Julius Klinkhardt.
- Laubenstein, D., & Scheer, D. (2022). Auswirkungen der Corona-Schulschließungen auf Schüler:innen mit und ohne Förderbedarf ESE (COFESE). *Emotionale und soziale Entwicklung in der Pädagogik der Erziehungshilfe und bei Verhaltensstörungen*, 4(4), 82–94.
- Lefrançois, G. R. (2015). *Psychologie des Lernens* (5. Aufl.). Springer.
- Lehmkuhl, G., & Schubert, I. (2013). Versorgung bei ADHS im Übergang zum Erwachsenenalter aus Sicht der Betroffenen. *Gesundheitsmonitor*, 1.
- Lehrplan der Sondererziehungsschule (Sonderschule für erziehungsschwierige Kinder) (2020). <https://www.ris.bka.gv.at/NormDokument.wxe?Abfrage=Bundesnormen&Gesetzesnummer=10009275&FassungVom=2023-11-13&Artikel=&Paragraf=&Anlage=3%2f5&Uebergangsrecht=>
- Leidig, T., & Hennemann, T. (2017). Effektive Förderung zwischen Prävention und Intervention. In A. Methner, K. Popp, & B. Seebach (Hrsg.), *Verhaltensprobleme in der Sekundarstufe. Unterricht—Förderung—Intervention* (1. Aufl.). Kohlhammer.
- Lemerise, E. A., & Arsenio, W. F. (2000). An integrated model of emotion processes and cognition in social information. *Child Development*, 71, 107–118.
- Lemme, M., & Körner, B. (2019). *Neue Autorität in Haltung und Handlung: Ein Leitfaden für Pädagogik und Beratung* (2. Aufl.). Carl-Auer.
- Leonarczyk, T. (2017). Toolbox 38: „Systematisch-konfrontatives Handeln“—Angelehnt an die Konfrontative Methode. In A. Methner, K. Popp, & B. Seebach (Hrsg.), *Verhaltensprobleme in der Sekundarstufe. Unterricht—Förderung—Intervention* (1. Aufl.). W. Kohlhammer.
- Luder, R. (2019). *Schulklima—Eine zeitgemäße Interpretation—Entwicklung von Lösungsansätzen für Verhaltensauffälligkeiten*.

- Malti, T., & Perren, S. (2016). *Soziale Kompetenz bei Kindern und Jugendlichen. Entwicklungsprozesse und Fördermöglichkeiten*. Kohlhammer.
- Mayring, P. (2022). *Qualitative Inhaltsanalyse. Grundlagen und Techniken* (13. Aufl.). Beltz.
- McLaughlin, K. A., Hatzenbuehler, M. L., Mennin, D. S., & Nolen-Hoeksema, S. (2011). Emotion dysregulation and adolescent psychopathology: A prospective study. *Behaviour Research and Therapy*, 49, 544–554. <https://doi.org/10.1016/j.brat.2011.06.003>
- Methner, A. (2017a). Toolbox 4: Schallplatte mit Sprung. In A. Methner, K. Popp, & B. Seebach (Hrsg.), *Verhaltensprobleme in der Sekundarstufe. Unterricht—Förderung—Intervention* (1. Aufl., S. 284). W. Kohlhammer.
- Methner, A. (2017b). Toolbox 8: Quatsch-Bingo. In A. Methner, K. Popp, & B. Seebach (Hrsg.), *Verhaltensprobleme in der Sekundarstufe. Unterricht—Förderung—Intervention* (1. Aufl., S. 290). W. Kohlhammer.
- Methner, A. (2017c). Toolbox 18: Gutes-Benehmen-Bingo. In A. Methner, K. Popp, & B. Seebach (Hrsg.), *Verhaltensprobleme in der Sekundarstufe. Unterricht—Förderung—Intervention* (1. Aufl., S. 309–310). W. Kohlhammer.
- Methner, A. (2017d). Toolbox 22: Feedback-Fließband. In A. Methner, K. Popp, & B. Seebach (Hrsg.), *Verhaltensprobleme in der Sekundarstufe. Unterricht—Förderung—Intervention* (1. Aufl., S. 316–317). W. Kohlhammer.
- Methner, A. (2017e). Toolbox 41: Kartenrückmeldung. In A. Methner, K. Popp, & B. Seebach (Hrsg.), *Verhaltensprobleme in der Sekundarstufe. Unterricht—Förderung—Intervention* (1. Aufl., S. 349–350). W. Kohlhammer.
- Methner, A. (2017f). Toolbox 44: Tootling mit Gruppenkontingenzverfahren. In A. Methner, K. Popp, & B. Seebach (Hrsg.), *Verhaltensprobleme in der Sekundarstufe. Unterricht—Förderung—Intervention* (1. Aufl., S. 355–356). W. Kohlhammer.
- Methner, A., & Melzer, C. (2017). Toolbox 12: Wertschätzende Dialoge. In A. Methner, K. Popp, & B. Seebach (Hrsg.), *Verhaltensprobleme in der Sekundarstufe. Unterricht—Förderung—Intervention* (1. Aufl., S. 296–297). W. Kohlhammer.
- Methner, A., & Popp, K. (2017). Einführung in die Problematik von Verhaltensstörungen in der Sekundarstufe. In *Verhaltensprobleme in der Sekundarstufe. Unterricht—Förderung—Intervention* (S. 19–26). Kohlhammer.
- Methner, A., Popp, K., & Seebach, B. (Hrsg.). (2017). *Verhaltensprobleme in der Sekundarstufe. Unterricht—Förderung—Intervention* (1. Aufl.). W. Kohlhammer.
- Michels, I. (2025). *Umgang mit Unterrichtsstörungen: Damit der Geduldsfaden nicht reißt*. STARTklar! INS REFERENDARIAT. <https://www.klett.de/inhalt/referendare-themenwelt/unterrichtsstoerungen/142321>
- Möller, C., & Petermann, U. (2011). Kurz- und langfristige Effekte des Trainings mit sozial unsicheren Kindern. *Verhaltenstherapie. Praxis. Forschung. Perspektiven*, 21, 15–22. <https://doi.org/10.1159/000324299>
- Moosbrugger, H., & Kelava, A. (2020). Qualitätsanforderungen an Test und Fragebogen („Gütekriterien“). In H. Moosbrugger & A. Kelava (Hrsg.), *Testtheorie und Fragebogenkonstruktion* (3. Aufl., S. 13–38). Springer.

- Muller, C. (2023). Sozial-emotionale Kompetenz. In M. Huber & M. Döll (Hrsg.), *Bildungswissenschaft in Begriffen, Theorien und Diskursen* (S. 557–563). Springer VS.
- Myschker, N., & Stein, R. (2018). *Verhaltensstörungen bei Kindern und Jugendlichen. Erscheinungsformen—Ursachen—Hilfreiche Maßnahmen* (8. Aufl.). Kohlhammer.
- Neuenschwander, M. (2019). Übergänge in die Berufsausbildung. In B. Kracke & P. Noack (Hrsg.), *Handbuch Entwicklungs- und Erziehungspsychologie* (S. 425–438). Springer.
- Niklas, F. (2014). *Mit Würfelspiel und Vorlesebuch. Welchen Einfluss hat die familiäre Lernumwelt auf die kindliche Entwicklung*. Springer Spektrum.
- Omer, H., & Haller, R. (2020). *Raus aus der Ohnmacht: Das Konzept der Neuen Autorität für die schulische Praxis* (2. Aufl.). Vandenhoeck & Ruprecht.
- Omer, H., & Streit, P. (2019). *Neue Autorität: Das Geheimnis starker Eltern* (2. Aufl.). Vandenhoeck & Ruprecht.
- Omer, H., & von Schlippe, A. (2016a). *Autorität durch Beziehung: Die Praxis des gewaltlosen Widerstands in der Erziehung* (9. Aufl.). Vandenhoeck & Ruprecht.
- Omer, H., & von Schlippe, A. (2016b). *Stärke statt Macht: Neue Autorität in Familie, Schule und Gemeinde* (3. Aufl.). Vandenhoeck & Ruprecht.
- Pekrun, R. (2018). Emotion, Lernen und Leistung. In M. Huber & S. Krause (Hrsg.), *Emotion und Bildung* (S. 215–229). Springer Fachmedien.
- Perez, K. (2021). *The Social-Emotional Learning Toolbox: Practical Strategies to Support All Students*. Brookes Publishing. <https://research-ebsco-com.uaccess.univie.ac.at/c/tvp6zc/search/details/3qbbzlxdkv?db=nlebk>
- Petermann, F. (Hrsg.). (2002). *Lehrbuch der Klinischen Kinderpsychologie und -psychotherapie* (5. Aufl.). Hogrefe.
- Petermann, F., Jugert, G., Tänzer, U., & Verbeek, D. (2024). *Sozialtraining in der Schule* (4. Aufl.). Beltz.
- Petermann, F., & Petermann, U. (2015). *Training mit sozial unsicheren Kindern. Behandlung von sozialer Angst, Trennungsangst und generalisierter Angst* (11. Aufl.). Beltz.
- Petermann, F., & Wiedebusch, S. (2016). *Emotionale Kompetenz bei Kindern*. Hogrefe.
- Petersen, T. (2014). *Der Fragebogen in der Sozialforschung*. UVK Verlagsgesellschaft mbH.
- Pfeffer, S. (2019). *Sozial-emotionale Entwicklung fördern. Wie Kinder in der Gemeinschaft stark werden* (2. Aufl.). Herder.
- Podsakoff, P. M., MacKenzie, S. B., Lee, J.-Y., & Podsakoff, N. P. (2003). Common method biases in behavioral research: A critical review of the literature and recommended remedies. *Journal of applied psychology*, 88(5), 879–903.
- Porst, R. (2014). *Fragebogen. Ein Arbeitsbuch* (4. Aufl.). Springer VS.
- Powell, V., Riglin, L., Hammerton, G., Eyre, O., Martin, J., Anney, R., Thapar, A., & Rice, F. (2020). What explains the link between childhood ADHD and adolescent depression? Investigating the role of peer relationships and academic attainment. *European Child*

- & *Adolescent Psychiatry*, 29, 1581–1591. <https://doi.org/10.1007/s00787-019-01463-w>
- Przyborski, A., & Wohlrab-Sahr, M. (2014). Forschungsdesigns für die qualitative Sozialforschung. In N. Bauer & J. Blasius (Hrsg.), *Handbuch Methoden der empirischen Sozialforschung* (S. 117–133). Springer VS. https://link.springer.com/chapter/10.1007/978-3-531-18939-0_6
- Raithel, J. (2008). *Quantitative Forschung. Ein Praxiskurs* (2. Aufl.). VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Reicher, H., & Matischek-Jauk, M. (2018). Sozial-emotionales Lernen in der Schule. Konzepte—Potenzial—Evidenzbasierung. In M. Huber & S. Krause (Hrsg.), *Bildung und Emotion* (S. 249–269). Springer VS.
- Resilienz Definition—Was ist Resilienz?* (o. J.). [resilienz.wiki. https://www.resilienz-akademie.com/wiki/resilienz-definition/](https://www.resilienz-akademie.com/wiki/resilienz-definition/)
- Rodriguez, A., Järvelin, M.-R., Obel, C., Taanila, A., Miettunen, J., Moilanen, I., Henriksen, T. B., Pietiläinen, K., Ebeling, H., Kotimaa, A. J., Markussen Linnet, K., & Olsen, J. (2007). Do inattention and hyperactivity symptoms equal scholastic impairment? Evidance from three European cohorts. *BMC Public Health*, 7(1). <https://doi.org/10.1186/1471-2458-7-327>
- Rosenberg, M. B. (2013). *Erziehung die das Leben bereichert. Gewaltfreie Kommunikation im Schulalltag*. Junfermann.
- Saarni, C. (2002). Die Entwicklung von emotionaler Kompetenz in Beziehungen. In *Emotionale Kompetenz entwickeln. Grundlagen in Kindheit und Jugend* (S. 3–30). Kohlhammer.
- Sälzer, C. (2010). *Schule und Absentismus*. VS.
- Schäfer. (2017). *Lebenslanges Lernen. Erkenntnisse und Mythen über das Lernen im Erwachsenenalter*. Springer.
- Schell, A., Albers, L., Kries, R. von, Hillenbrand, C., & Hennemann, T. (2015). Prävention von Verhaltensstörungen durch Förderung sozial-emotionaler Kompetenzen im Vorschulalter. *Deutsches Ärzteblatt International*, 112, 647–654.
- Schermelleh-Engel, K., & Gäde, J. (2020). Modellbasierte Methoden der Reliabilitätseinschätzung. In H. Moosbrugger & A. Kelava (Hrsg.), *Testtheorien und Fragebogenkonstruktion* (3. Aufl., S. 335–366). Springer.
- Schlottke, P. F., Strehl, U., & Christiansen, H. (2019). Aufmerksamkeitsstörung. In S. Schneider & J. Margraf (Hrsg.), *Lehrbuch der Verhaltenstherapie. Psychologische Therapien bei Indikationen im Kindes- und Jugendalter* (2. Aufl., Bd. 3). Springer VS.
- Schramm, E. (2014). *Verhaltenstherapie kompakt*. Kohlhammer.
- Schulordnung 2024, 126 § 2 (2024). https://www.ris.bka.gv.at/Dokumente/BgblAuth/BGBLA_2024_II_126/BGBLA_2024_II_126.html
- Schulze, G., & Ricking, H. (2012). Schulabbruch—Eine Zukunftsfrage. In G. Schulze & H. Ricking (Hrsg.), *Schulabbruch—Ohne Ticket in die Zukunft* (S. 12–21). Klinkhardt.

- Schulze, G., & Wittrock, M. (2008). Schulaversives Verhalten. In B. Gasteiger-Klicpera, H. Julius, & C. Klicpera (Hrsg.), *Sonderpädagogik der sozialen und emotionalen Entwicklung* (S. 219–233). Hogrefe.
- Seebach, B. (2017). Toolbox 40: Originelle Zusatzaufgaben bei Regelverstößen. In A. Methner, K. Popp, & B. Seebach (Hrsg.), *Verhaltensprobleme in der Sekundarstufe. Unterricht—Förderung—Intervention* (1. Aufl., S. 347–348). W. Kohlhammer.
- SEE-Learning. (2020). *Soziales, Emotionales, und Ethisches Lernen: Bildung von Herz und Verstand. Begleitheft*. Emory University.
- Shore Labs. (2025). *Die 5-Why-Methode*. Kanban Tool. <https://kanbantool.com/de/kanban-guide/die-5-warums>
- Siegrist, U. (2010). *Der Resilienzprozess. Ein Modell zur Bewältigung von Krankheitsfolgen im Arbeitsleben*. VS RESEARCH.
- Spiegel, P. (2021). 09—OECD-Lernkompass—Die Neudefinitionen von Zukunftsbildung. <https://peterspiegel.de/09-oecd-lernkompass-2030-die-neudefinition-von-zukunftsbildung/>
- Spitzer, M. (2021). Öffnet die Schulen! Zur Abwägung der Auswirkung von Viren und Lock-downs auf Kinder. *Nervenheilkunde*, 40, 296–311.
- Stein, R. (2017). Angst und sozial unsicheres Verhalten. In *Verhaltensprobleme in der Sekundarstufe. Unterricht—Förderung—Intervention* (1. Aufl., S. 150–166). W. Kohlhammer.
- Steinacher, D. (2023). *Die Bedeutung von sozial-emotionalem Lernen für die Entwicklung von Schlüsselkompetenzen auf der Sekundarstufe 1*. Verlag Dr. Kovac.
- Steinkellner, H., & Ofner, S. (2017). Die sieben Säule der „Neuen Autorität“. In H. Steinkellner & W. Schönangerer (Hrsg.), *Neue Autorität macht Schule* (2. Aufl., S. 47–66). Berger.
- Stenger, C. (2016). *Wer lernen will, muss fühlen—Wie unsere Sinne dem Gedächtnis helfen*. Rowohlt Polaris.
- Stern, S. (2020). *Achtsamkeit im Alltag: Übung 4—Die STOP-Methode*. zebrabuch. <https://zebrabuch.de/achtsamkeit-im-alltag-uebung-4-die-stop-methode/>
- Sugai, G., & Horner, R. (2006). A Promising Approach for Expanding and Sustaining School-Wide Positive Behavior Support. *School Psychology Review*, 35(2), 245–259.
- Suveg, C., Hudson, J. L., Brewer, G., Flannery-Schroeder, E., Gosch, E., & Kendall, P. C. (2009). Cognitive-behavioral therapy for anxiety-disordered youth: Secondary outcomes from a randomized clinical trial evaluating child and family modalities. *J Anxiety Disord*, 23(3). <https://doi.org/10.1016/j.janxdis.2009.01.003>
- Taylor, R. D., Durlak, J., Oberle, E., & Weissberg, R. (2017). Promoting Positive Youth Development Through School-Based Social and Emotional Learning Interventions: A Meta-Analysis of Follow-Up Effects. *Child Development*, 88(4), 1156–1171.
- Trentacosta, C. J., & Fine, S. E. (2010). Emotion Knowledge, Social Competence, and Behavior Problems in Childhood and Adolescence: A Meta-analytic Review. *Social Development*, 2(19), 1–29.

- Unterberger, M. (2025). *Schulsozialarbeit. Unkomplizierte und einfache Beratung—Direkt an der Schule*. Hilfswerk Niederösterreich. <https://www.hilfswerk.at/niederoesterreich/familie-beratung/kinder/schulsozialarbeit/>
- Valtl, K. (2021). Achtsamkeit und sozial-emotionales Lernen. Verbindungslinien in Forschung, Schule und LehrerInnenbildung. In *Achtsamkeit in Bildungsprozessen. Professionalisierung und Praxis*. Springer.
- Völs, S. (2017). Toolbox 39: Wiedergutmachung als eine Art der Konfliktlösung. In A. Methner, K. Popp, & B. Seebach (Hrsg.), *Verhaltensprobleme in der Sekundarstufe. Unterricht—Förderung—Intervention* (1. Aufl., S. 345–346). W. Kohlhammer.
- Werner, E. E., & Smith, R. S. (2001). *Journeys from childhood to midlife: Risk, resilience, and recovery*. Cornell.
- Wiedebusch, S., & Petermann, F. (2011). Förderung sozial-emotionaler Kompetenz in der frühen Kindheit. *Kindheit und Entwicklung*, 20, 209–218.
- Wiener, J., & Daniels, L. (2016). School Experiences of Adolescents With Attention-Deficit/Hyperactivity Disorder. *Journal of Learning Disabilities*, 49(6), 567–581. <https://doi.org/10.1177/0022219415576973>
- Willcutt, E. G., Doyle, A. E., Nigg, J. T., Faraone, S., & Pennington, B. F. (2005). Validity of the Executive Function Theory of Attention-Deficit/Hyperactivity Disorder: A Meta-Analytic Review. *Advancing the neuroscience of ADHD*, 57(11), 1336–1346. <https://doi.org/10.1016/j.biopsych.2005.02.006>
- Wustmann, C. (2004). *Resilienz: Widerstandsfähigkeit von Kindern in Tageseinrichtungen fördern*. Beltz.
- Yeates, K. O., Bigler, E., Dennis, M., Gerhardt, C., Rubin, K., Stancin, T., Taylor, G., & Vannatta, K. (2007). Social outcomes in childhood brain disorder: A heuristic integration of social neuroscience and developmental psychology. *Psychological Bulletin*, 133(3), 535–556.
- Zimmermann, B. (2000). Attaining self-regulation: A social cognitive perspective. In P. Pintrich, D. Boekaerts, & M. Zeidner (Hrsg.), *Handbook of Self-Regulation* (S. 13–39).

Anhang

12.5 Fragebogen

Der Fragebogen ist nach Eingabe des folgenden Links jederzeit einzusehen.

<https://forms.office.com/e/rC1aYwedd4>

Mittels Scannen des QR-Codes kann der Fragebogen ebenfalls eingesehen werden.



12.6 Formeln und Richtwerte zur Berechnung der Kontrollinstrumente des Fragebogens

Cronbach's Alpha

$$\alpha = \frac{k}{k-1} \left(1 - \frac{\text{Summe der Item-Varianzen}}{\text{Gesamtscore-Varianz}} \right)$$

Cronbach's Alpha (α)	Interpretation
< .60	unzureichend
.60 – .69	fraglich / schwach
.70 – .79	akzeptabel
.80 – .89	gut
$\geq .90$	sehr hoch (evtl. Redundanz)

Itemschwierigkeit (p)

$$p = \frac{\text{Mittelwert des Items}}{\text{Maximalwert der Skala}}$$

Itemschwierigkeit p	Bedeutung
< 0.20	sehr geringe Zustimmung
0.20 – 0.40	geringe Zustimmung
0.40 – 0.80	optimale Schwierigkeit (informativ)
> 0.80	sehr hohe Zustimmung

12.6.1 Itemtrennschärfe (r)

$$r_{it} = \frac{\text{Cov}(X_i, T)}{\sigma_{X_i} \cdot \sigma_T}$$

Trennschärfe r_{it}	Interpretation
< 0.20	sehr niedrig → Item aussortieren
0.20 – 0.30	grenzwertig → kritisch prüfen
0.30 – 0.50	akzeptabel → behaltenswert
> 0.50	sehr gut → starker Zusammenhang mit Skala

12.6.2 Mittelwert

$$\bar{x} = \frac{1}{n} \sum_{i=1}^n x_i$$

Mittelwertbereich	Interpretation
0.00 – 0.99	Geringe Zustimmung/Wirkung
1.00 – 1.99	Mäßige Zustimmung
2.00 – 2.49	Eher hohe Zustimmung
2.50 – 3.00	Sehr hohe Zustimmung

12.6.3 Standardabweichung

$$s = \sqrt{\frac{1}{n-1} \sum_{i=1}^n (x_i - \bar{x})^2}$$

Standardabweichung (SD)	Streuung
0,00 – 0,49	Sehr gering
0,50 – 0,99	Gering bis mäßig
1,00 – 1,49	Hoch
1,50 – 3,00	Sehr hoch

