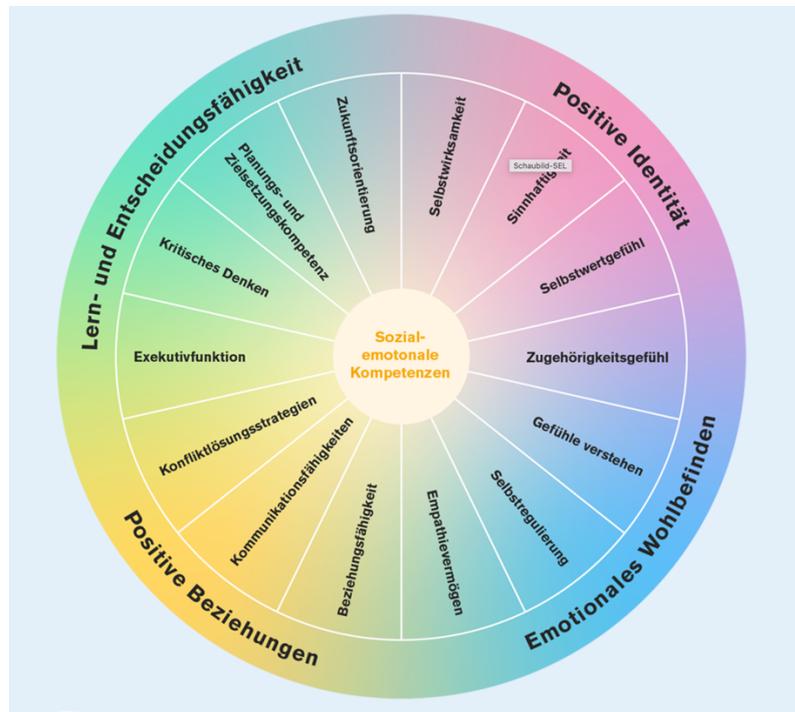


# Skript zur Ausbildungsveranstaltung

## Entwicklung der sozial- emotionalen Kompetenz

### in der Grundschule



aus: <https://kita-grundschule.de/unser-ansatz/sozial-emotionales-lernen/>

#### Bezug zu Ausbildungsstandards und Ziele zur Veranstaltung:

Die LiV...

- gestaltet Unterricht entsprechend den Aspekten der Lernkompetenz (Sach-, Methoden-, Sozial- und Selbstkompetenz).
- berücksichtigt unterschiedliche Voraussetzungen und Kompetenzen der Lernenden.
- sorgt für die Umsetzung vereinbarter Grundsätze des Umgangs miteinander.
- reagiert angemessen auf Ängste und Problemsituationen von Lernenden.
- nimmt in pädagogischen Situationen vielfältige Perspektiven wahr.
- zieht Konsequenzen aus der Reflexion der eigenen Arbeit.

Ziele der AV

- Wissen über Bindungsverhalten erweitern
- Lernvoraussetzungen im emotionalen und sozialen Bereich per „Minimaldiagnose“ ermitteln
- Fördermöglichkeiten zur emotionalen und sozialen Entwicklung kennenlernen
- Schulrecht: Auseinandersetzung mit Präventionskonzepten der Ausbildungsschulen
- Selbstreflexive Auseinandersetzung mit der eigenen Beziehungskompetenz als Lehrkraft/ das Konzept der „neuen Autorität“ kennen lernen

## Vorbereitende Aufgaben

### Vorbereitende Aufgabe zum Experten-Talk:

1. Lesen Sie die 5 Textbereiche arbeitsteilig. Eine Zuteilung erfolgt im Rahmen der Einladung zur Veranstaltung.
2. Bereiten Sie auf einer Seite eine inhaltliche Zusammenfassung vor. (Nutzen Sie dabei gerne auch Visualisierungstechniken (Mind-Map, Cluster, Schaubild, Tabellen etc.).
  - 1) Was sind emotional-soziale Kompetenzen?  
Warum ist die Entwicklung der emotional-sozialen Kompetenz von Bedeutung?  
**(Seite 4-9)**
  - 2) Welche Entwicklungsaufgaben durchleben Kinder?  
Welchen Einfluss hat Bindung auf die soziale und emotionale Entwicklung eines Kindes?  
Wie beeinflussen die verschiedenen Bindungsebenen das Verhalten?  
**(S. 10-16)**
  - 3) Wie ist die pädagogische Ausgangslage in der Schule? **(S. 17-21)**
  - 4) Wie finden Lehrkräfte heraus, wo jedes Kind steht?  
Welche Schritte sollten bei der präventiven Arbeit berücksichtigt werden?  
**(S. 22-28)**
  - 5) Welche Haltung sollten Pädagogen bei der Entwicklung der emotionalen-sozialen Kompetenz einnehmen?  
Welche Tools können wir nutzen, um präventiv tätig zu sein?  
**(S.29-34)**

### Vorbereitende Aufgaben zur „Neuen Autorität“

Erfahren Sie mehr über das Konzept/die Haltung zur „Neuen Autorität“ auf Seite 3.

### Vorbereitende Aufgaben zum Schulrecht

Beschäftigen Sie sich mit der Schulrechtsaufgabe auf Seite 34.

# Das Konzept der „Neuen Autorität oder „Beziehung statt Macht“

Beschäftigen Sie sich mit dem Konzept/ der Haltung der „Neuen Autorität“. Wählen Sie einen Zugang zum Thema:

- Schauen Sie den Beitrag von Ralf Bongartz!  
<https://www.youtube.com/watch?v=noh2XX8EoC4>

oder

- Hören Sie den Podcast!  
<https://podcasts.apple.com/de/podcast/pins-3-neue-autorit%C3%A4t-als-konzept-f%C3%BCr-den-umgang-mit/id1665847253?i=1000594868194>

Ich bin da, weil du mir wichtig bist!

Ich bin der Fels in der Brandung, Ich bin erwachsen und kann meine Emotionen kontrollieren, das Kind kann es noch nicht“, „Ich bin ein Leuchtturm und leuchte für uns“ „Ich bin ein Baum, meine Wurzeln gehen tief in die Erde

Schmiede das Eisen, wenn es kalt ist

Wir können dich nicht verändern/kontrollieren!

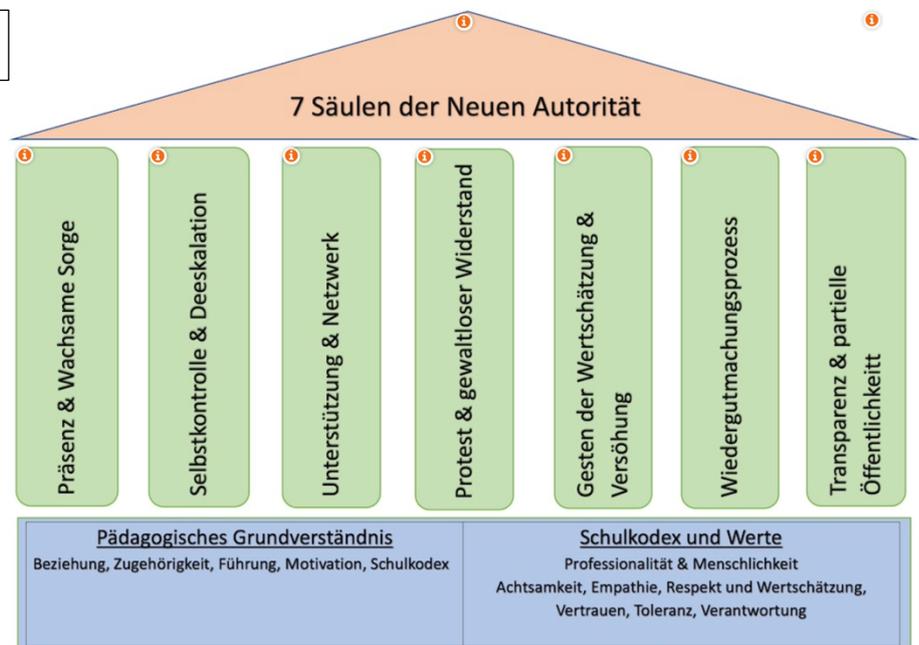
Kinder (Menschen!) brauchen unsere Liebe dann am meisten, wenn sie sie am wenigsten verdienen!

Ich gebe nicht nach und ich gebe dich nicht auf

Wir informieren euch darüber, wie wir handeln!

Ich muss nicht gewinnen, aber ich werde beharrlich bleiben!

Wir informieren auch andere, denen du wichtig bist!



<https://www.moessinger.at/index.php/campus/neue-autoritaet> (3.12.23,12Uhr)

Wo Schaden ist, muss Entschädigung sein und wir unterstützen dich dabei!

## Was sind emotional-soziale Kompetenzen?

Im Zentrum der Förderung der emotionalen und sozialen Entwicklung steht die Herausbildung emotionaler und sozialer Kompetenzen.

Unter emotionaler Kompetenz versteht man die Fähigkeit, »mit eigenen Emotionen und mit Emotionen anderer Personen angemessen umzugehen« (Scheithauer, Bondü & Mayer, 2008, S. 145). Nach Petermann und Wiedebusch (2008) setzt sie eine Reihe konkreter emotionaler Fertigkeiten voraus:

- den mimischen und/oder sprachlichen Ausdruck von Emotionen,
- das Erkennen und Verstehen von Gefühlen bei sich und bei anderen,
- Einfühlungsvermögen,
- die selbstgesteuerte Emotionsregulation.

Die Entwicklung und der Ausdruck der primären (z. B. Freude, Wut, Angst, Ekel, Überraschung, Trauer) und sekundären (z. B. Stolz, Scham, Empathie, Verlegenheit, Schuld) Emotionen hängen von der Entwicklung in anderen Bereichen ab. Sekundäre Emotionen setzen voraus, dass das Kind zur Selbstreflexion fähig ist und sich seiner eigenen Person bewusst ist. So ist es für das Erleben von Stolz, Scham und Schuld notwendig, sozial anerkannte Verhaltensstandards und -regeln zu kennen, das eigene Verhalten zu diesen Regeln in Beziehung zu setzen und sich selbst die Verantwortung für das erfolgreiche oder fehlende Einhalten dieser Regeln zuzuschreiben. Für die Entwicklung im emotional-sozialen Bereich hat auch die Entwicklung in den anderen Funktionsbereichen eine große Bedeutung.

Das Emotionsverständnis von Kindern beinhaltet zum einen die Fähigkeit, emotionale Ausdrücke anderer Personen erkennen zu können (an Mimik und Gestik) und zum anderen Folgendes zu wissen:

- die Ursache der Emotionen,
- die Hinweisreize auf Emotionen,
- das Erleben multipler, gleichzeitig auftretender Emotionen,
- den Ausdruck von Emotionen gemäß allgemein anerkannter sozialer Darbietungsregeln für das Ausleben von Gefühlen,
- die Möglichkeiten, emotionale Ausdrücke in der Kommunikation mit anderen gezielt einzusetzen,
- die Anwendung von Emotionsregulationsstrategien.

Die Fähigkeit zur Regulation von Emotionen ist eng mit sozialen Beziehungen innerhalb und außerhalb der Familie verbunden. In der Regel berücksichtigen Kinder spätestens ab dem Schulalter zunehmend soziale Regeln für den Emotionsausdruck, die allgemein akzeptierte Normen für den Ausdruck von Gefühlen beinhalten und vor allem das Ausleben von negativen Gefühlen betreffen. Bei unangenehmen Gefühlen wie Wut, Traurigkeit und Enttäuschung bieten vielfältige altersgerechte Regulationsstrategien eine wichtige Ressource für die Bewältigung von belastenden Situationen und Konflikten. Studien belegen, dass Kinder, die ihre Aufmerksamkeit nicht fokussieren können bzw. vermehrt Ärger und Argwohn zeigen,

- Defizite in der Interpretation sozialer Situationen zeigen, z. B. indem sie anderen eher feindselige Absichten unterstellen (vgl. von Salisch, 2000),
- daher zu aggressivem oder sozial unsicherem Verhalten neigen,
- weniger prosoziale Verhaltensweisen sowie eine geringere Empathiefähigkeit (vgl. Wertfein, 2006) zeigen und
- bei Gleichaltrigen eher unbeliebt und somit in ihrer sozialen Entwicklung beeinträchtigt sind (vgl. Petermann & Wiedebusch, 2003; vgl. Eisenberg et al., 2000).

Kinder, die konstruktive Bewältigungsstrategien anwenden, ihr Verhalten flexibel an neue Situationen anpassen und wenig negative Emotionen äußern (weil sie eine gute Emotionsregulation und geringe Erregbarkeit haben) sind bei Gleichaltrigen beliebter. Auch bei Lehrern und Eltern werden sie als prosozialer, kooperativer und sozial kompetenter beurteilt (vgl. Wertfein, 2006). Besonders relevant dabei ist, dass diese Zusammenhänge im Alter zwischen 6 und 12 Jahren weitgehend stabil bleiben (vgl. Murphy et al., 2004) und sich auch auf den Schulerfolg auswirken können. Emotionale und soziale Kompetenzen werden sehr frühzeitig ausgebildet. Insbesondere die Phase der primären Sozialisation ist dabei von entscheidender Bedeutung (vgl. Petermann & Wiedebusch, 2003). Die Entwicklung der emotionalen Kompetenz hat vor allem bezüglich ihrer Funktion in sozialen Interaktionen große Bedeutung.

Soziale Kompetenz bedeutet, in einer sozialen Interaktion mit Kindern und Erwachsenen effektiv handeln zu können. Dazu gehört, eigene Ziele zu erreichen und dabei positive Beziehungen über die Zeit und verschiedene Situationen hinweg aufrechtzuerhalten (vgl. Petermann, 2002; vgl. Rose-Krasnor, 1997). Außerdem beinhaltet soziale Kompetenz die Fähigkeit, positive Beziehungen zu Gleichaltrigen aufzubauen (wozu die Fähigkeit zur sozialen Perspektivenübernahme nötig ist), Selbstmanagementkompetenzen (Stimmungsregulation oder Konfliktbewältigung), schulbezogene Kompetenzen (z. B. Nachfragen, Anweisungen des Lehrers befolgen), kooperative Kompetenzen (z. B. soziale Regeln befolgen, mit Kritik angemessen umgehen) sowie positive Selbstbehauptung und Durchsetzungsfähigkeit (vgl. Caldarella & Merrell, 1997).

Durch eine Förderung dieser emotional-sozialen Fertigkeiten kann das Risiko für emotionale Probleme (z. B. im Kontext von Angst und Wut) und für Verhaltensprobleme (z. B. aggressiv-dissoziales Verhalten und sozialer Rückzug) reduziert und günstige Voraussetzungen für die Bewältigung der Anforderungen beim und nach dem Schuleintritt geschaffen werden.

Emotionale und soziale Kompetenzen sind untrennbar miteinander verbunden, so dass Förderung beide Bereiche gleichermaßen einbezieht.

**Aus:** Förderung der emotionalen und sozialen Entwicklung von Kindern im Anfangsunterricht der Grundschule (Freistaat Sachsen) S. 3-4

## Warum ist die Entwicklung der emotional-sozialen Kompetenz von Bedeutung?

### Ein nahezu alltägliches Ereignis

Kurz vor Unterrichtsbeginn stürmen zwei Mädchen aus der dritten Klasse auf ihre Lehrerin zu, die gerade den Klassenraum betritt. Die Lehrerin ist in Gedanken noch beim Pausengespräch mit ihrem Kollegen. Es ging um eine Auseinandersetzung mit Eltern. Nun beschweren sich die Schülerinnen über einige Jungen, die sie in der Pause geärgert hätten. Weil wieder einmal Stefan dabei gewesen sein soll, ermahnt die Lehrerin ihn. Stefan verteidigt sich lautstark, er habe doch gar nichts getan. Dabei knufft sein Tischnachbar ihn in die Seite, grinst und ruft: »Eh, Stefan wieder.« Der macht eine abfällige Armbewegung, setzt sich hin, auch die anderen Kinder gehen auf ihren Platz. Der Mathematikunterricht beginnt ...

### Problem verschoben, nicht gelöst

- Niemand kann mit diesem Geschehen kurz vor Unterrichtsbeginn zufrieden sein.
- Die beiden Mädchen müssen weiterhin damit rechnen, geärgert zu werden.
  - Die Lehrerin sorgt sich um Stefans Entwicklung, weiß aber noch nicht, was sie unternehmen soll.
  - Stefan hat wieder einmal im Mittelpunkt gestanden, nur kurz und nur als Störenfried (und eigentlich sehnt er sich nur danach, gemocht zu werden ...).

### Hohe soziale Inanspruchnahme

Dass soziale Ereignisse die Beteiligten enttäuschen und als unbefriedigend empfunden werden, ist kaum vermeidbar, auch oder gerade nicht in der Schule.

Dort sind Schülerinnen und Schüler, Lehrerinnen und Lehrer in eine Vielzahl von Interaktionen verstrickt. Diese führen zu raschen Szenenwechseln und bergen zum Teil ein hohes Konfliktpotential. Bewältigt werden müssen unterschiedliche Erwartungen, Zuschreibungen, Anliegen, Bedürfnisse, Stimmungen, Gewohnheiten, Interessen und Gefühle. Leicht wird dabei jemand enttäuscht oder verärgert – aus Absicht oder als Folge einer Unachtsamkeit oder einer voreiligen Interpretation.

Einige Überlegungen sprechen für die Annahme, dass Grundschul Kinder solchen Unachtsamkeiten und Missverständnissen in ihrem sozialen Umfeld besonders ausgesetzt sind.

### Grundschul Kinder haben noch keine soziale Routine

Kinder in diesem Alter müssen ihre eigene Position im Umgang mit anderen noch finden und festigen. Sie verfügen noch nicht über die soziale Routine, die ihnen hilft, Diskrepanzen zwischen eigenen Wünschen, Vorstellungen und Erwartungen und dem tatsächlichen Verhalten anderer gelassen zu verarbeiten. Ihre Bedürfnisse nach emotionaler Zuwendung, nach Gewissheit und Sicherheit machen sie empfindlich für Enttäuschungen und Zurückweisungen. Wohl nicht zuletzt deshalb nimmt der Umgang, den Kinder untereinander haben, in der frühen Grundschulzeit ihre Aufmerksamkeit mehr in Anspruch als ihr Verhältnis zum Lehrer oder zur Schule<sup>1</sup>.

## Missverständnisse belasten auch das Klassenklima

Missverständnisse und ungeklärte bzw. unverständene Enttäuschungen im Umgang miteinander belasten jedoch nicht nur das einzelne Kind, sondern auch das soziale Klima in der Klasse.

Zwar nehmen verbale Aggressionen und körperliche Gewalt an Schulen mit dem Alter zu. In der Altersgruppe der 15- bis 17-Jährigen erreichen sie einen Höhepunkt<sup>2</sup>. Aber die Gewöhnung an Unachtsamkeit und Nachlässigkeit im Umgang miteinander beginnt früh. Bereits in der Grundschule enden Konflikte häufiger mit Sieger- und Verlierergefühlen als mit Lösungen, die von allen Beteiligten akzeptiert werden<sup>3</sup>.

Ereignisse, die Kinder als Belastung erleben, treten häufiger auf, als dies von Lehrerinnen und Lehrern wahrgenommen wird. Im Schul- und Unterrichtsalltag fallen Verhaltensprobleme von Schülerinnen und Schülern eher auf, wenn sie den Unterricht, weniger, wenn sie die Beziehungen der Kinder untereinander stören<sup>4</sup>.

## Enttäuschungen als Quelle von Aggressionen

Gerade die verdeckten Interpretationen, die selbst den Beteiligten nicht immer bewusst sind sowie unausgetragene Enttäuschungen können das soziale Klima belasten. So geht zum Beispiel aggressives Verhalten in der Regel mit unterschiedlichen Interpretationen einher, die die an der Situation beteiligten Personen haben. Entscheidend ist dabei die subjektive Wahrnehmung, denn der Eindruck, ungerecht behandelt zu werden, fördert Aggression<sup>5</sup>.

Als wichtige Voraussetzung für den konstruktiven Umgang miteinander gelten:

- Einsicht in die Unterschiedlichkeit von Interessen, Sichtweisen und Interpretationen,
- die Fähigkeit, Perspektiven anderer zu berücksichtigen,
- das Bemühen um Verständigung<sup>6</sup>.

## Perspektivenwechsel fördern

Die für die Verständigung wichtige Fähigkeit, Perspektiven anderer zu berücksichtigen, erweitert sich im Grundschulalter<sup>7</sup> und lässt sich in der Schule fördern:

- So zeigt eine über mehrere Jahre währende Beobachtungsstudie, dass Viertklässler in Konfliktsituationen zu reflektierten und selbstkritischen Einschätzungen in der Lage sind, wenn Ansprüche an die Selbstverantwortung der Kinder gestellt und pädagogisch gestützt werden<sup>8</sup>.
- Wenn Gerechtigkeit als verbindliche Norm in der Klasse erfahren wird, dann fördert dies die Entwicklung moralischer Vorstellungen und die Beachtung der Perspektiven des anderen<sup>9</sup>.
- Die Fähigkeit, sich in andere hineinzufühlen und deren Perspektiven zu beachten, verbessert sich, wenn Entscheidungskonflikte gründlich besprochen werden<sup>10</sup>.
- Wenn Kindern ihre Verantwortung für die Gestaltung von Beziehungen erfahrbar wird und sie Selbstregulation praktisch erproben können, dann verbessert sich das Sozialleben in der Klasse<sup>11</sup>.

Sich darum zu bemühen, Beweggründe und Sichtweisen des anderen zu erfahren und im eigenen Handeln zu berücksichtigen, ist Voraussetzung für Anerkennung.

## Was bedeutet Anerkennung?

Unter Anerkennung wird eine Haltung verstanden, die den anderen als eine Person mit eigenen Wünschen, Bedürfnissen, Auffassungen und Interessen respektiert, unabhängig von Leistungen dieser Person oder gar von dem Nutzen dieser Person für einen selbst<sup>12</sup>. Insofern lässt sich Anerkennung auch als Umsetzung des universalistischen Prinzips der Menschenwürde im Alltagshandeln jedes Einzelnen verstehen.

- Anerkennung der eigenen Person durch andere gilt als ein anthropologisches Grundbedürfnis<sup>13</sup>.
- Sie ist von Soziologen als Voraussetzung zur Ausbildung von Individualität angesehen worden<sup>14</sup>.
- Dem Sozialphilosophen George Herbert Mead gilt die wechselseitige Anerkennung als Grundlage für die Entwicklung von Identität<sup>15</sup>.
- Der Sozialphilosoph Axel Honneth stellt das Streben nach Anerkennung in den Mittelpunkt eines Konzepts von Sittlichkeit für hoch differenzierte Gesellschaften, in denen unterschiedliche Zukunftsentwürfe und Wertvorstellungen miteinander konkurrieren<sup>16</sup>.
- Von Gewaltforschern wird eine »Kultur der Anerkennung« zur Prävention von Gewalt gefordert<sup>17</sup>.

Anerkennung lässt sich nicht als ein Katalog starrer Verhaltensanforderungen operationalisieren. Entscheidend ist die Haltung, dem anderen im Umgang miteinander Rechte und Bedürfnisse respektvoll einzuräumen. Dazu gehören zum Beispiel das Recht auf Wohlbefinden und auf Diskretion sowie das Recht, gemocht werden zu wollen, das Recht auf ein eigenes Urteil und auf eigene Ansichten, das Recht sich zu erklären und verstanden werden zu wollen.

Wer eine Haltung der Anerkennung einnimmt, muss deshalb nicht alle sozialen Zumutungen im Verhalten eines anderen akzeptieren. So wie die Freiheit des einen dort endet, wo die Freiheit des anderen ungerechtfertigt eingeschränkt wird, so stößt auch die Verwirklichung des Rechts auf Anerkennung für jeden Einzelnen an eine Grenze, wenn sie das Recht anderer auf Anerkennung unverhältnismäßig beeinträchtigt.

Was als »unverhältnismäßig« gilt, wird von vorherrschenden Normen und Werten beeinflusst und muss sich in der Begegnung zwischen den einzelnen Menschen erweisen. Deren Wahrnehmung und Geschick im Umgang miteinander entscheidet letztlich darüber, ob zum Beispiel ein Verzicht auf eigene Ziele eher als Rücksichtnahme oder eher als Konfliktscheu erfahren wird.

## Eine Haltung der »zweiten Chance«

Anerkennung ist eine Haltung, die dem anderen eine »zweite Chance« gewährt. Eine Enttäuschung über ein Verhalten wird nicht sofort mit einer negativ gemeinten Reaktion beantwortet.

Die »zweite Chance« beruht auf der Einsicht, dass möglicherweise nicht der andere falsch reagiert, sondern dass man selbst etwas falsch verstanden hat. Anerkennung des anderen bedeutet daher auch, sich zu versichern, nachzufragen, nicht sofort mit eigenen Enttäuschungen zu reagieren.

## Ein Umgang der Achtsamkeit

Die Haltung der Anerkennung findet ihren praktischen Ausdruck in einem Umgang der Achtsamkeit.

Wer achtsam ist,

- macht sich bewusst, dass das eigene Handeln von anderen interpretiert wird und dass die eigenen Interpretationen des Handelns anderer unzuverlässig sein können;
- bemüht sich, die Sichtweisen des anderen kennenzulernen und zu berücksichtigen.

Die Haltung der Achtsamkeit erfordert Bereitschaft, Zuversicht und Vertrauen. Sie kommt zum Ausdruck

- in der Bereitschaft nachzufragen,
  - wenn man den anderen nicht verstanden hat,
  - anderen zuzuhören und sich etwas vom anderen sagen zu lassen,
  - den anderen an einer Lösung von Problemen zu beteiligen,
  - Geduld zu üben, wenn einem nicht sofort gefällt, was andere sagen oder tun;
- in der Zuversicht, man werde mit näheren Informationen über das Verhalten, das einer zeigt, diesen besser verstehen;
- im Vertrauen, dass man selbst auch die Chance bekommt, sich zu erklären, wenn man sich falsch verstanden fühlt.

Aus: BZgA: Achtsamkeit und Anerkennung S. 11-14

## Welche Entwicklungsaufgaben durchleben Kinder?

### Entwicklungsaufgaben

Alle Menschen müssen in einem bestimmten Alter gewisse Anforderungen, sogenannte Entwicklungsaufgaben, bewältigen. Diese Bewältigung ist abhängig von der Reifung, bereits erlangten Fähigkeiten sowie der sozialen Stimulierung und führt zu einer verbesserten Anpassung an die individuelle Lebenssituation. Entwicklungsaufgaben gehen dabei aus drei verschiedenen Bereichen hervor: körperliche Veränderung, soziale Erwartung und individuelle Ziele sowie Werthaltungen.<sup>17</sup>

Die nachfolgende Tabelle gibt einen Überblick über die Entwicklungsaufgaben der frühen und mittleren Kindheit sowie des Jugendalters. Die Altersangaben geben dabei eine Orientierung für die Zuordnung der jeweils anstehenden Entwicklungsaufgaben, die von den Schülern neben allen schulischen Anforderungen individuell zu bewältigen sind.

Tabelle 1: Entwicklungsaufgaben im Kindes- und Jugendalter nach Jungbauer<sup>18</sup>

Entwicklungsphase	Entwicklungsaufgaben
<b>Frühe Kindheit</b> (0 bis 5 Jahre)	<ul style="list-style-type: none"> <li>■ basale körperliche Regulation, z. B. Schlaf, Reizverarbeitung, Stoffwechsel</li> <li>■ Entwicklung motorischer Funktionen, z. B. Fortbewegung, freies Gehen, selbständiges Essen</li> <li>■ Erwerb der Muttersprache</li> <li>■ Aufbau einer sicheren Bindung zu Eltern bzw. Bezugspersonen</li> <li>■ Aufnahme sozialer Kontakte außerhalb der Familie</li> <li>■ Integration in die Gruppe der Gleichaltrigen; Gruppenspiel</li> </ul>
<b>Mittlere Kindheit</b> (6 bis 11 Jahre)	<ul style="list-style-type: none"> <li>■ Einübung körperlicher Geschicklichkeit; Entwicklung körperlicher Leistungsfähigkeit</li> <li>■ Erwerb von kognitiven Fähigkeiten und Kulturtechniken wie Schreiben, Lesen, Rechnen</li> <li>■ Entwicklung einer grundlegenden Arbeits- und Leistungsfähigkeit</li> <li>■ Selbstständigkeit in alltäglichen Verrichtungen, z. B. Essen, Kleiden, Körperhygiene</li> <li>■ Abstimmung mit Familienmitgliedern; Übernahme von Aufgaben und Verantwortung in der Familie, z. B. Mithilfe im Haushalt</li> <li>■ Geschlechtsrollenidentifikation; Freundschaften aufbauen und pflegen; soziale Kooperation mit Gleichaltrigen (Peers)</li> <li>■ Entwicklung eines positiven Selbstbildes</li> <li>■ Akzeptanz und Einhaltung von Regeln; Entwicklung moralischer Urteilsfähigkeit</li> </ul>
<b>Jugendalter</b> (12 bis 17 Jahre)	<ul style="list-style-type: none"> <li>■ Akzeptanz körperlicher Veränderungen und des eigenen Aussehens in der Pubertät</li> <li>■ Lernen, mit veränderten körperlichen Bedürfnissen umzugehen</li> <li>■ Geschlechtsrollenverhalten; erste Erfahrungen mit Intimität und Sexualität</li> <li>■ Freundschaften aufbauen, Beziehungen gestalten; seinen Platz in der Peer-group finden</li> <li>■ Ablösung und emotionale Unabhängigkeit von den Eltern</li> <li>■ Berufsorientierung und Berufswahl; überlegen, was man lernen und können will</li> <li>■ Entwicklung von Werthaltungen und sozialer Verantwortung</li> <li>■ Identitätsentwicklung: Klarheit über sich selbst; seine Vorstellungen und Ziele entwickeln</li> </ul>

Aus: Förderung der emotionalen und sozialen Entwicklung an allgemeinbildenden Schulen- Unterstützungsmaterial für Lehrkräfte in den Klassenstufen 3-6- Freistaat Sachsen- S.8-9

**Teilbereiche der emotionalen und sozialen Kompetenz**

<b>Emotionswahrnehmung</b>	<ul style="list-style-type: none"><li>■ Erleben von Emotionen auf physiologischer, kognitiver und affektiver Ebene</li></ul>
<b>Emotionsausdruck</b>	<ul style="list-style-type: none"><li>■ Kommunikation eigener Gefühle via Sprache, Mimik, Körperhaltung</li><li>■ verschiedene Arten des Emotionsausdrucks vermitteln (durch Sprache, Mimik, Körperhaltung)</li><li>■ Emotionsvokabular</li></ul>
<b>Emotionswissen</b>	<ul style="list-style-type: none"><li>■ Emotionsverständnis</li><li>■ Kenntnis von Basisemotionen (z. B. Freude, Ärger, Angst, Traurigkeit) vertraut machen vs. Kenntnis von Sekundäremotionen (z. B. Eifersucht, Neid, Schuld, Stolz)</li></ul>
<b>Emotionen erkennen</b>	<ul style="list-style-type: none"><li>■ Erkennen physiologischer, kognitiver und motorischer Hinweisreize eigener und fremder Gefühle</li></ul>
<b>Zusammenhänge erkennen</b>	<ul style="list-style-type: none"><li>■ Erkennen des Zusammenhangs zwischen Situation und Emotion (z. B. situative Auslöser von Emotionen; Erkennen, dass gleiche Situationen bei verschiedenen Personen unterschiedliche Gefühle auslösen können)</li><li>■ Zusammenhänge zwischen Kognitionen (Wünsche, Erwartungen, Überzeugungen), Verhalten, Körperreaktionen und Emotionen</li><li>■ Verständnis multipler (gleichzeitig auftretender) Emotionen</li></ul>
<b>Emotionsregulation</b>	<ul style="list-style-type: none"><li>■ Veränderbarkeit und Selbststeuerbarkeit von Gefühlen</li><li>■ Hilfen bei der Emotionsregulation kennen</li><li>■ eigenständige vs. fremde Emotionsregulation</li><li>■ Emotionsregulationsstrategien</li><li>■ soziale Darbietungsregeln für den Emotionsausdruck (vor allem negativer Gefühle)</li></ul>
<b>Empathie und prosoziales Verhalten</b>	<ul style="list-style-type: none"><li>■ empathisches Einfühlen in andere Personen</li><li>■ prosoziale Verhaltensweisen</li><li>■ angemessener Umgang mit Emotionen in Konfliktsituationen</li></ul>

Vor den Kindern stehen im Anfangsunterricht folgende emotionalen und sozialen Entwicklungsaufgaben:

- Entwicklung eines differenzierten, organisierten, realistischen Selbstbilds
- Aufbau von Selbstwirksamkeitserleben
- Entwicklung einer differenzierten Emotionsregulation (Problemlösekompetenz, Stressmanagement)
- Ausbildung der Identität
- Eingehen und Pflege positiver Beziehungen
- Herausbildung von Zivilcourage und Moral

Die meisten Kinder sind auf diese Entwicklungsaufgaben gut vorbereitet, denn sie haben im Alter von 4 bis 6 Jahren i. d. R. folgende Entwicklungsschritte absolviert:

- Aufbau von Fähigkeiten zur Steuerung der eigenen Emotionen
- Entwicklung einer angemessenen sozial-kognitiven Informationsverarbeitung
- Stärkung von Konzentration und Aufmerksamkeit sowie des adaptiven Einsatzes von sozialen Fertigkeiten (vgl. Scheithauer, Mehren & Petermann, 2003).

## Lernziele bei der Förderung emotionaler Kompetenz im Vorschul- und Schulalter

### Wahrnehmung und Ausdruck von Emotionen

- Kinder für die Selbst- und Fremdwahrnehmung von Gefühlen sensibilisieren
- Ausdruck eigener Gefühle fördern
- verschiedene Arten des Emotionsausdrucks vermitteln (durch Sprache, Mimik, Körperhaltung)
- sprachlichen Ausdruck von Emotionen fördern
- Emotionsvokabular erweitern
- Gespräche über Emotionen anregen

### Emotionsverständnis und Emotionswissen

- Kinder mit Basisemotionen (z. B. Freude, Ärger, Angst, Traurigkeit) vertraut machen
- Kinder mit komplexen Emotionen (z. B. Eifersucht, Neid, Schuld, Stolz) vertraut machen
- Erkennen physiologischer, kognitiver und motorischer Hinweisreize eigener Gefühle fördern
- Erkennen nonverbaler Hinweisreize (Mimik, Körperhaltung) auf Gefühle anderer fördern
- Zusammenhänge zwischen Situation und Emotion vermitteln (situative Auslöser von Emotionen benennen; vermitteln, dass gleiche Situationen bei verschiedenen Personen unterschiedliche Gefühle auslösen können)
- Zusammenhänge zwischen Kognitionen (Wünsche, Erwartungen, Überzeugungen) und Emotionen vermitteln
- Verständnis multipler (gleichzeitig auftretender) Emotionen fördern
- durch Gespräche über den Ausdruck, die Ursachen und Konsequenzen von Gefühlen die Emotionsskripte erweitern
- spielerische Aktivitäten anregen, die das Emotionsverständnis unterstützen (vor allem Rollenspiele)

### Emotionsregulation

- vermitteln, dass Gefühle verändert werden können
- Hilfen bei der Emotionsregulation geben
- eigenständige Emotionsregulation fördern
- Emotionsregulationsstrategien erproben und bewerten
- soziale Darbietungsregeln für den Emotionsausdruck (vor allem negativer Gefühle) vermitteln

### Empathie und prosoziales Verhalten

- empathisches Einfühlen in andere Personen verbessern
- prosoziale Verhaltensweisen unterstützen
- angemessenen Umgang mit Emotionen in Konfliktsituationen fördern (Grundsatz: „Alle Gefühle sind erlaubt, aber nicht alle Verhaltensweisen.“)

In den USA verfolgt die Organisation „Collaborative for Academic, Social, and Emotional Learning“ ([www.casel.org](http://www.casel.org)) seit Jahren das Ziel, an Vorschulen und Schulen Programme zur Förderung sozial-emotionalen Lernens zu etablieren (Graczyk et al., 2000; Zins & Elias, 2006; Zins, Payton, Weissberg & O’Brien, 2007; CASEL, 2012; vgl. Kap. 1.4). In einer interdisziplinär besetzten Arbeitsgruppe wurden sozial-emotionale Schlüsselfertigkeiten ausgewählt, die durch evidenzbasierte Interventionen gefördert werden sollen und seither allgemein als Zielsetzungen von sozial-emotionalen Kompetenztrainings anerkannt sind (vgl. Tab. 38). In diesen (vor-)schulischen Interventionen sollen die Fähigkeiten der Kinder,

- ihre eigenen Emotionen zu erkennen und zu regulieren,
- sich in die Lage anderer hineinzusetzen und
- Probleme auf sozial verträgliche Weise zu lösen, gefördert werden.

**Tabelle 38:** Sozial-emotionale Schlüsselfertigkeiten nach Payton et al. (2000)

Schlüsselfertigkeit	Beschreibung
Selbst- und Fremdwahrnehmung	<ul style="list-style-type: none"> <li>– Wahrnehmung von Gefühlen</li> <li>– Regulation von Gefühlen</li> <li>– positives Selbstbild</li> <li>– Perspektivenübernahme</li> <li>– Fähigkeit, die eigenen Gefühle richtig wahrzunehmen und zu benennen</li> <li>– Fähigkeit, die eigenen Gefühle zu regulieren</li> <li>– Fähigkeit, eigene Stärken und Schwächen zu erkennen und alltäglichen Herausforderungen mit Selbstvertrauen und Optimismus zu begegnen</li> <li>– Fähigkeit, die Sichtweise anderer Personen wahrzunehmen</li> </ul>
positive Einstellungen und Werte	<ul style="list-style-type: none"> <li>– persönliche Verantwortung</li> <li>– Respekt gegenüber anderen</li> <li>– soziale Verantwortung</li> <li>– Absicht, sich im Umgang mit anderen ehrlich und fair zu verhalten</li> <li>– Absicht, andere Personen oder Gruppen zu akzeptieren und zu schätzen</li> <li>– Absicht, zum Wohl der Gemeinschaft beizutragen und die Umwelt zu schützen</li> </ul>

**Tabelle 38:** Fortsetzung

Schlüsselbarkeit	Beschreibung
verantwortungsvolle Entscheidungen	<ul style="list-style-type: none"> <li>– Problemwahrnehmung</li> <li>– Berücksichtigung sozialer Normen</li> <li>– angemessene Zielsetzungen</li> <li>– Problemlösung</li> <li>– Fähigkeit, Situationen zu erkennen, in denen Entscheidungen getroffen oder Lösungen herbeigeführt werden müssen</li> <li>– Fähigkeit, soziale Normen zu berücksichtigen und kritisch zu hinterfragen</li> <li>– Fähigkeit, sich positive und realistische Ziele zu setzen</li> <li>– Fähigkeit, positive und sachkundige Problemlösungen zu entwickeln und einzusetzen</li> </ul>
soziale Interaktion	<ul style="list-style-type: none"> <li>– aktives Zuhören</li> <li>– Kommunikation</li> <li>– Kooperation</li> <li>– Verhandlungen</li> <li>– Verweigerung</li> <li>– Suche nach Unterstützung</li> <li>– Fähigkeit, sich anderen zuzuwenden und ihnen zu zeigen, dass sie verstanden werden</li> <li>– Fähigkeit, Gespräche zu initiieren und aufrechtzuerhalten und seine Gedanken und Gefühle verbal und nonverbal auszudrücken</li> <li>– Fähigkeit, sich mit anderen abzuwechseln und zu teilen</li> <li>– Fähigkeit, in einem Konflikt alle Sichtweisen zu berücksichtigen, um zu einer akzeptablen und für alle Beteiligten zufriedenstellenden Lösung zu kommen</li> <li>– Fähigkeit, sich zu verweigern und nicht unter Druck setzen zu lassen</li> <li>– Fähigkeit, Unterstützungsbedarf zu erkennen und erreichbare und angemessene Hilfen in Anspruch zu nehmen</li> </ul>

Aus: Petermann, Franz; Wiedebusch, Silvia: Emotionale Kompetenz bei Kindern, Göttingen 32016, S.214-216.

# Welchen Einfluss hat Bindung auf die soziale und emotionale Entwicklung eines Kindes? Wie beeinflussen die Bindungsebenen das Verhalten?

## Zur Bindungstheorie

*zusammengestellt von*  
**Christian Schmarbeck**

Bindung und das Bedürfnis nach Bindung sind nach Bowlby und Ainsworth ein „dem Menschen innewohnendes Grundbedürfnis biologischen Ursprungs“<sup>1</sup>.

Bindungspersonen sind für einen Säugling immer die Personen, mit denen er am meisten Zeit verbringt und mit denen er am häufigsten und intensivsten interagiert. In der Regel sind Mütter die primären Bindungspersonen, Väter und andere Bezugspersonen eignen sich jedoch in gleichem Maße, um primäre Bindungsperson zu sein.

In den ersten Lebensmonaten zeigt das Kind Verhaltensweisen, die dazu dienen, „auf sein Bedürfnis nach Schutz und Zuwendung aufmerksam zu machen“<sup>2</sup>.

Typische Verhaltensweisen sind hier Weinen, Klammern und Schreien. Wenn die Bindungsperson empathisch auf die Bedürfnisse des Kindes eingeht, diese angemessen interpretiert und darauf bezogen handelt, entwickelt sich eine sichere Bindung zwischen dem Kind und der Bezugsperson.

Macht ein Kind jedoch die Erfahrung, dass eigene Bedürfnisse von der umgebenden Umwelt nicht wahrgenommen werden und auf diese nicht angemessen reagiert wird, so steigt die Wahrscheinlichkeit, dass sich unsichere Bindungstypen entwickeln.

Bowlby unterscheidet prinzipiell zwei Verhaltensstrukturen voneinander. Auf der einen Seite steht das Bindungsverhalten, das dann aktiviert wird, wenn sich das Kind unsicher fühlt, z. B. dadurch, dass es mit unbekanntem Personen in Kontakt kommt, an fremden Orten ist bzw. sich einfach unwohl und nicht geborgen fühlt.

Durch Bindungsverhalten kann das Kind die Bindung zur Bezugsperson herstellen, sodass bei ihm wieder das Gefühl von Sicherheit und Geborgenheit entsteht. Typischerweise nehmen Eltern ihre Kinder in solchen Momenten auf den Arm oder auf den Schoß. Bei älteren Kindern wird häufiger in den Arm genommen bzw. ein Arm schützend um das Kind gelegt.

Fühlt sich ein Kind in Situationen und bei Personen sicher und geborgen, so kann es Explorationsverhalten zeigen. Explorationsverhalten ist dadurch gekennzeichnet, dass das Kind neugierig die Umgebung und die dort befindlichen Gegenstände erkundet und erforscht.<sup>3</sup> Explorationsverhalten ist nach Bowlby eine wesentliche Voraussetzung für kindliche Neugierde und eigenständige Aneignung von Wissen und Fähigkeiten.

Ergänzend dazu dient das folgende Schaubild: Kinder, die sicher gebunden sind, zeigen eine Balance zwischen Bindungs- und Explorationsverhalten. Sie können eigene Kompetenzen und Handlungsmöglichkeiten gut einschätzen und wissen ihre Umwelt als Unterstützungssystem in ihrer Nähe.



Kinder, die unsicher gebunden sind, lassen sich verschiedenen Untertypen zuordnen<sup>4</sup>:

- den unsicher-vermeidenden Bindungstypen,
- den unsicher-ambivalenten Bindungstypen,
- den unsicher-desorganisierten Bindungstypen.

### **Unsicher-vermeidend**

gebundene Kinder zeigen überwiegend Explorationsverhalten, nehmen aber von sich aus kaum Kontakt zu Gleichaltrigen auf, auch zu Erzieherinnen und Erziehern bzw. Lehrerinnen und Lehrern fällt ein Bindungsaufbau schwer. Kinder eines solchen Bindungstyps haben für sich häufig



die Erfahrung gemacht, dass Bindungswünsche und Bedürfnisse nicht bzw. nicht ausreichend gestillt worden sind. Ein aktives Vermeiden von Bindungen kann der gefühlten und im Vorwege befürchteten Ablehnung entgegenwirken. „Wenn ich von mir aus keine Beziehung suche und eingehe, kann ich auch nicht enttäuscht werden.“

### Unsicher-ambivalent

gebundene Kinder sind sich der Qualität ihrer Beziehung zum Bindungspartner nicht vollends sicher. Deswegen handeln sie in mitunter ähnlichen bzw. vergleichbaren Situationen oft sehr unterschiedlich. Manchmal sind Trennungssituationen von den Eltern sichtlich belastend, das Kind weint, sucht Körperkontakt zu seinen Eltern und versucht auf diesem Wege, die Stabilität der Bindung zu sichern. An anderen Tagen verhält sich das Kind ablehnend, wütend und z. T. aggressiv gegenüber seinen Eltern. Hierbei versucht es häufig, sich der Stabilität der Bindung zur Bezugsperson zu versichern. In der Schule sind diese Kinder dadurch erkennbar, dass sie, anstatt den Arbeitsauftrag auszuführen (Explorationsverhalten), die Ansagen der Lehrkraft infrage stellen und die Situation nutzen, um sich selbst der Stabilität der Bindung zur Lehrkraft zu vergewissern. Hierbei können diese Kinder sehr ausdauernd sein.



**Unsicher-desorganisierte** Kinder haben häufig keinen inneren Handlungsplan, wie sie Beziehung und Bindung zu Gleichaltrigen und Erwachsenen herstellen können. Häufig verbinden diese Kinder ihre Bindungspersonen mit Gefühlen von Angst, Panik oder Sorge.

Bowlby und Ainsworth entwickelten die Theorie der Bindung vor allem in Bezug auf Kleinkinder. Was hat das Konzept also mit Schulkindern zu tun, die auffälliges Verhalten zeigen?

Gerade Schülerinnen und Schüler, die herausforderndes Verhalten zeigen, haben häufig ambivalente Bindungserfahrungen gemacht. Durch oppositionelles Verhalten, durch Regelübertretungen und Konflikte versuchen sie, zum einen Bindung zur Lehrkraft herzustellen, zum anderen sich der Bindung zur Lehrkraft zu vergewissern.

Während das Muster „Bindungsverhalten“ aktiv ist, kann kein wirkliches Explorationsverhalten stattfinden. Die Schülerinnen und Schüler beteiligen sich in solchen Situationen also nicht am Unterricht, bearbeiten nicht, wie von der Lehrkraft angesagt, ihren Arbeitsauftrag, sondern nehmen Bindung zu ihren Mitschülerinnen und Mitschülern, aber auch zur Lehrkraft selbst auf.

### Handlungsmöglichkeiten für Lehrkräfte

Prinzipiell erscheint es erst mal hilfreich, wenn deutlich wird, dass Schülerinnen und Schüler in den beschriebenen Situationen nicht „gegen“ die Lehrkraft arbeiten, sondern im Gegenteil einen z. T. erheblichen Aufwand betreiben, um sich der Beziehungsqualität zwischen sich selbst und der Lehrkraft zu vergewissern bzw. diese zu festigen. Dieses Wissen kann bei Lehrkräften in Konfliktsituationen hilfreich sein. „Der Schüler ist nicht gegen mich / meinen Unterricht, sondern stellt so Beziehung her.“

Darauffolgend können gemeinsame Überlegungen beginnen, auf welche Art und Weise der Schüler, orientiert an den Werten und Normen der Schulgemeinschaft/Klassengemeinschaft, sich seiner Bindungen versichern kann.

- Die Lehrkraft kann von sich aus Beziehungsangebote gestalten, indem sie mit ihren Schülern zu vereinbarten Zeiten auch über private Dinge, Wünsche, Sorgen und Nöte spricht und so als Bezugsperson präsent ist.
- Die Lehrkraft kann Methoden wie die bereits vorab beschriebenen Ermutigungen aus dem Konzept der Individualpsychologie anwenden.
- Die Lehrkraft nutzt Aspekte der positiven Verhaltensunterstützung, indem sie achtsam auf positives, sozial erwünschtes Verhalten eingeht und dieses umgehend an den Schüler zurückmeldet.
- Positive Rückmeldungen sollten so gestaltet sein, dass sie zwei Aspekte beinhalten. Zum einen eine klare und konkrete Rückmeldung des erwünschten, positiven Verhaltens. Zum anderen eine Rückmeldung über die eigene Befindlichkeit als Lehrkraft. Diese Rückmeldung kann sowohl verbal als auch nonverbal erfolgen.

<sup>1</sup> Gartinger/Janssen (Hrsg.): Erzieherinnen und Erzieher, S. 164.  
<sup>2</sup> Ebd., S. 165.  
<sup>3</sup> <https://www.familienhandbuch.de/kindeitsforschung/fruehkindheit/bindung-im-kindergartenalter> (Stand Sept. 2015).  
<sup>4</sup> Vgl. Oerter/Montada (Hrsg.): Entwicklungspsychologie, 4. Auflage, Weinheim 1998, S. 242.

Aus: Sonderheft des Verbandes Bildung und Erziehung: E-Spezial- Beziehungen positiv gestalten

Vbe-sh.de S. 18-19

## Wie ist die pädagogische Ausgangslage in der Schule?

Aus: KMK Empfehlungen zum Förderschwerpunkt emotionale und soziale Entwicklung: Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 10.03.2000

Bei der Darstellung der pädagogischen Ausgangslage muss so konkret wie möglich festgestellt werden, welche Entwicklungsprozesse und Interaktionsverläufe auf der persönlichen, familiären, schulischen und gesellschaftlichen Ebene sich ereignen, welches Verhalten wahrgenommen wird und welche möglichen Ursachen und Wechselwirkungen damit im Zusammenhang stehen. Darüber hinaus sind auf jeder Ebene die Ressourcen und Chancen zu beschreiben und zum Ausgangspunkt der Förderung zu machen.

### Persönliche Ebene

Familiäre und soziale Lebensbedingungen sowie das schulische Umfeld bedingen und beeinflussen persönliche Merkmale und Fähigkeiten wie Selbstwertgefühl, Ich-Stärke, Sicherheit, Selbstverantwortung, Impulskontrolle, Stetigkeit und Verlässlichkeit, Entwicklung von Lebensmut und Zukunftsperspektive, Realitätssinn.

Widersprüchliche Erfahrungen, insbesondere mit Eltern, Lehrkräften und Freundschaftsgruppen, können zu einer unrealistischen Selbst- und Fremdwahrnehmung führen. Kinder und Jugendliche mit Förderbedarf im Bereich des emotionalen Erlebens und sozialen Handelns überschätzen ihre Fähigkeiten und Möglichkeiten fast ebenso häufig, wie sie diese unterschätzen. Sie sehen Lösungen unter anderem darin, Anforderungen auszuweichen und in übersteigertes Selbstbewusstsein zu flüchten. Machtfantasien sind ebenso anzutreffen wie die Flucht in Traumwelten oder übersteigertes Statusdenken. Förder- oder Hilfeangeboten stehen sie gleichgültig oder ablehnend gegenüber.

Erfahrungen von Alleingelassenheit, das Erleben von Angst und Hilflosigkeit, von Armut, sozialem Ausschluss, auch emotionale Überforderung und Trennungsängste oder sexueller Missbrauch können zu aggressiven wie auch regressiven oder introvertierten Verhaltensweisen führen. Die Kinder und Jugendlichen ziehen sich auf sich selbst zurück, sind depressiv und ängstlich, weinen, entwickeln Tics und zeigen kaum eigene Initiativen, sie erkranken

wiederholt oder entdecken das Kranksein als ein Ereignis, auf das andere mit Zuwendung reagieren.

In extremen Fällen finden Kinder und Jugendliche keinen Ausweg aus den sich gegenseitig überlagernden und verstärkenden Problemebenen. Sie reagieren mit psychosomatischen Symptomen oder Erkrankungen. Sie geraten in die Abhängigkeit von Drogen, suchen Kontakte zu Jugendsekten oder zu kriminellen Gruppen.

#### Familiäre Ebene

Erfahrungen innerhalb der Familie, im familiären Umfeld und den jeweiligen Lebensbedingungen beeinflussen nachhaltig die Entwicklungsprozesse und Verhaltensmuster der Kinder und Jugendlichen. Die Zusammenhänge zwischen ihrem beobachtbaren Handeln im schulischen Umfeld sowie den familiären Lebensbedingungen und Erfahrungen sind für Lehrkräfte meist schwer zu erkennen, da sie in der Regel keinen direkten Einblick in die Familie haben und häufig nur über Beobachtungen bzw. Informationen Dritter verfügen. Die Eltern selbst unterliegen den Erfahrungen ihrer eigenen Kindheitsentwicklung, die wiederum ihr emotionales Erleben und erzieherisches Handeln bestimmen kann.

Emotionale Verwahrlosung und Kälte, Mangel an Zuwendung und Versorgung, wenig Zeit für Gespräche im Elternhaus sind mit übersteigerten Gehorsams- und Leistungserwartungen, Drohungen und hartem Dirigismus, manchmal auch Gewalt verbunden. Inkonsequenz, Unberechenbarkeit des elterlichen Verhaltens, Partnerschaftsprobleme, unaufgeklärte Familientabus bei Krankheit und Sucht, Straffälligkeit und Arbeitslosigkeit können hohe Belastungs- und Risikofaktoren darstellen. Weitere traumatisierende Ereignisse wie schwere Unfälle, Vertreibung, Flucht und Tod können als Familienschicksale die Entwicklung eines Kindes einschränken oder blockieren. Die notwendige Zusammenarbeit zwischen Eltern und Lehrerinnen und Lehrern kann durch unterschiedliche Kommunikations- und Interaktionsmuster oder mangelnde Kooperationsbereitschaft erschwert werden.

Beeinträchtigungen im Bereich des emotionalen Erlebens und sozialen Handelns können auch durch Überbehütung, unsichere Bindung an die Eltern, Verwöhnung oder durch geringes Zutrauen zum Kind verstärkt werden. Die Bereitschaft der Kinder, Initiative zu zeigen oder Verantwortung zu übernehmen, kann sinken. Diese Kinder stehen sozial im Abseits, entwickeln Krankheitssymptome und entziehen sich der Gemeinschaft.

## Schulische Ebene

Schülerinnen und Schüler mit Sonderpädagogischem Förderbedarf im Bereich des emotionalen Erlebens und sozialen Handelns sind häufig für schulisches Lernen und Handeln wenig motiviert und nicht in der Lage, eine durchschnittliche altersgemäße Aufmerksamkeit zu zeigen. Hohe Ablenkbarkeit und kurze Konzentrationsspannen hindern sie an der Entfaltung ihrer geistigen Leistungsfähigkeit. Die Schülerinnen und Schüler zeigen zeitweise Übereifer und spontane Arbeitsbereitschaft, resignieren dann jedoch oft ebenso schnell, sind mutlos und enttäuscht, erscheinen antriebsarm und gleichgültig und wehren pädagogische Interventionen ab; Motivation, Ausdauer, Lerntempo und Belastbarkeit unterliegen extremen Schwankungen. Sie unternehmen bisweilen hohe Anstrengungen, um im Mittelpunkt zu stehen, und fordern von ihren Bezugspersonen ein kaum erfüllbares Maß an ständiger Zuwendung.

Die schulische Leistungsfähigkeit der Schülerinnen und Schüler ist oft durch die Vielzahl nicht unterrichtsbezogener und zugleich kräftezehrender Interaktionsprozesse erheblich eingeschränkt. Förderbedarf in anderen Schwerpunkten ist die Regel, insbesondere im Bereich des Lernens und der Sprache.

Die Wahrnehmungen der wechselseitigen Interaktionsprozesse innerhalb der schulischen Ebene durch die Schülerinnen und Schüler einerseits, die Lehrkräfte und die anderen beteiligten Personen andererseits sind sehr verschieden. So reagieren Schülerinnen und Schüler mit Sonderpädagogischem Förderbedarf im Bereich des emotionalen Erlebens und sozialen Handelns stark affektiv auf unklare Regeln, persönliche Entwertungen, Über- und Unterforderungen im Leistungsbereich, Strafen ohne Beziehung zur Tat oder auf unbegründete Beschuldigungen und finden ohne Hilfe meist keinen Ausweg aus der belastenden Situation. Ohne angemessene Intervention durch die Lehrkräfte oder die anderen beteiligten Personen kann das emotionale und soziale Handeln der Schülerin oder des Schülers in solchen Konfliktsituationen negativ verstärkt werden. Dabei besteht die Gefahr, dass sich die Lehrkräfte in der subjektiven Wahrnehmung ihres eigenen emotionalen Erlebens und sozialen Handelns bestätigt oder gerechtfertigt fühlen. Auf diese Weise eskalieren Konflikte häufig.

Die als Auffälligkeiten wahrgenommenen Handlungsweisen können sein: Verstöße gegen die Regeln im Umgang mit Mitschülerinnen und Mitschülern oder Lehrerinnen und Lehrern, gegen Arbeitsanforderungen, gegen Normen der Klasse und der Schule, gegen die Pflicht zum

Schulbesuch. Durch die Ablehnung jeder schulischen Autorität, isolierte Machtkämpfe, Verstöße gegen Normen mit der Folge negativer Einflüsse auf die Gemeinschaft geraten sie in ihrer Lerngruppe oder im gesamten schulischen Umfeld in soziale Randständigkeit. Stigmatisierende Rollenzuschreibungen sind häufig die Folge. Wenn die Schülerinnen und Schüler gegen die öffentliche Ordnung verstoßen, z.B. bei Zerstörungen und Diebstählen im Umfeld der Schule oder bei Konflikten in Einrichtungen des Personenverkehrs, kann die Akzeptanz der Schule in der Nachbarschaft erschwert werden.

Innere Spannungszustände der Schülerinnen und Schüler haben oft Auswirkungen auf den psychosomatischen und psychomotorischen Bereich und können sich durch erhöhte Anfälligkeiten für Krankheiten, erhöhte Bereitschaft zum Drogenkonsum, organische Beeinträchtigungen sowie andauernde motorische Aktivitäten und permanente innere Unruhe zeigen.

Schülerinnen und Schüler können sich aber auch ängstlich zurückziehen, sich abkapseln, in Passivität verharren oder allgemein gehemmt sein. Sie fühlen sich hilflos, haben kein Zutrauen zu sich und scheitern fast immer an Angeboten des selbstständigen Lernens. Vielen fällt es schwer, Angebote zur Zusammenarbeit mit anderen Schülerinnen und Schülern anzunehmen. Bei diesen Schülerinnen und Schülern zeigen sich Auswirkungen wie selbstverletzendes Verhalten, Vereinzelung, Rückzug auf frühere Entwicklungsphasen und Verhaltensmuster, Entmutigung und Resignation bis hin zur Suizidgefährdung. Äußere Signale und Symptome werden oft falsch gedeutet oder als nicht unmittelbar störend wahrgenommen.

#### Gesellschaftliche Ebene

Persönliche, familiäre und schulische Bereiche werden durch die gesellschaftlichen Rahmenbedingungen beeinflusst, die fördernde oder hemmende Wirkungen auf die Entwicklungsprozesse und Interaktionsverläufe haben können. Sie sind deshalb bei der Bewertung der pädagogischen Ausgangslage zu beachten.

Finanzielle Notlagen in den Familien können in soziale Isolation führen. Kinder und Jugendliche empfinden den Ausschluss von den Konsummöglichkeiten vielfach als Makel, sie ziehen sich aus festen Freundschaftsgruppen und aus Vereinen zurück und verlieren so oft die Möglichkeit, unterschiedliche soziale Erfahrungen zu sammeln und Halt gebende Bindungen einzugehen. Wenn Wohnsituation und Wohnumfeld keine hinreichenden Spiel- und Bewegungsräume bieten, fehlen vor allem Bewegungs- und Gruppenerfahrungen.

Die Reizüberflutung durch Medienkonsum kann für Schülerinnen und Schüler eine ständige Überforderung darstellen. Auswahl und Unterscheidung bei der Nutzung erfolgen eher zufällig und orientierungslos. Die alltägliche und selbstverständliche Abbildung von Gewalt, Sexualität, Sucht, Kriminalität kann die eigene normative Unsicherheit verstärken und den Aufbau einer kritischen Haltung zu den Medien, erschweren. Die undifferenzierte Darstellung der Normenvielfalt, insbesondere in den Medien, kann bei Schülerinnen und Schülern mit einer Beeinträchtigung des emotionalen Erlebens und sozialen Handelns den Eindruck der Beliebigkeit von Normen erwecken und den Aufbau eines eigenen gefestigten Wertesystems erschweren oder sogar verhindern.

Aggressions- und Gewaltbereitschaft in der Gesellschaft erschweren die pädagogischen Bemühungen, Konflikte gewaltfrei zu lösen, Toleranz gegenüber Minderheiten zu zeigen und eine weitgehend aggressionsfreie Selbststeuerung zu entwickeln. Sie verstärken auch die Anfälligkeit für politisch extreme Positionen. In vielen Fällen haben gewaltbereite Kinder und Jugendliche selbst Übergriffe der Eltern und anderer Menschen erleiden müssen und legitimieren damit ihr eigenes gewalttätiges Verhalten.

Kinder und Jugendliche mit Sonderpädagogischem Förderbedarf im Bereich des emotionalen Erlebens und sozialen Handelns sind in besonderem Maße durch Drogenkonsum gefährdet. Dies trifft für immer jüngere Schülerinnen und Schüler zu. Die Einnahme von Drogen ermöglicht die rasche Flucht in eine Traumwelt, einen höheren Status in der Freundschaftsgruppe und die Bewältigung des Gruppendrucks. Drogenkonsum kann zur Missachtung von Regeln ermutigen. Um die Drogensucht zu finanzieren, spielt die Beschaffungskriminalität eine große Rolle und führt zu besonderen Belastungen in der Schule. Schulische Förderung von drogenabhängigen Schülerinnen und Schülern kann nur im Verbund mit anderen außerschulischen Institutionen wirksam werden. Dazu zählen neben Jugendhilfe, therapeutischen Einrichtungen, psychiatrischen Kliniken und Beratungsstellen auch Polizei, Gerichte und der Jugendstrafvollzug.

Aus: Empfehlungen zum Förderschwerpunkt emotionale und soziale Entwicklung: Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 10.03.2000 S. 4-9

## Wie finden Lehrkräfte heraus, wo jedes Kind steht?

### Pädagogische Diagnostik

Pädagogisches Handeln baut auf diagnostischen Ergebnissen auf. Das heißt, Maßnahmen der präventiven Förderung setzen eine pädagogische Diagnostik voraus. Zur pädagogischen Diagnostik gehören Beobachtung und Dokumentation, gezielte Erhebungen und im Bedarfsfall standardisierte Verfahren. Auf dieser Basis werden das Potential und die Ansatzpunkte für die Förderung emotionaler und sozialer Kompetenzen deutlich.

Pädagogische Diagnostik zeigt auf, wo die Schüler in ihrer Entwicklung stehen, welche Schwierigkeiten auftreten, welche nächste Entwicklung angestrebt werden sollte, welche Förderangebote zur Verfügung stehen müssten.

Durch die Diagnostik sollen die emotionalen und sozialen Kompetenzen eines Schülers eingeordnet und bewertet werden. Wichtig ist die Beobachtung des individuellen Lernfortschritts eines jeden Schülers ohne den Vergleich mit einer bestimmten Norm. Sie dient nicht der Selektion oder Klassifizierung, sondern dient im Sinne einer pädagogischen Diagnostik der Entwicklungsplanung bzw. Förderplanung, also der Veränderung (vgl. Hillenbrand, 2008a).

Aus: Förderung der emotionalen und sozialen Entwicklung von Kindern im Anfangsunterricht der Grundschule (Freistaat Sachsen) S.30

Relevante Entwicklungsstufen für den Anfangsunterricht			
	Stufe I	Stufe II	Stufe III
<b>Altersbereich</b>	Geburt bis ca. zum Ende des 2. Lebensjahres	Beginn des 3. Lebensjahres bis ca. zum Ende des 5. Lebensjahres	Beginn des 6. Lebensjahres bis ca. zum Ende des 9. Lebensjahres
<b>Richtziele</b>	Mit Freude auf die Umwelt reagieren	Erfolgreich auf die Umwelt reagieren	Fähigkeiten erwerben, um erfolgreich an Gruppenaktivitäten teilzunehmen
Entwicklungsbereichsziele			
<b>Verhalten</b>	Den eigenen körperlichen Fähigkeiten vertrauen	Erfolgreiche Teilnahme an Routineabläufen und Aktivitäten	Fähigkeiten für individuellen Erfolg als Mitglied einer Gruppe einsetzen
<b>Sozialisation</b>	Einem Erwachsenen hinreichend vertrauen, um auf ihn zu reagieren	Sich erfolgreich an Aktivitäten beteiligen	Gruppenaktivitäten als befriedigend erleben
<b>Kommunikation</b>	Verwendung von Wörtern/ Sprache, um die Bedürfnisse zu befriedigen	Verwendung von Wörtern/ Sprache, um andere in konstruktiver Weise zu beeinflussen	Verwendung von Wörtern/ Sprache, um sich konstruktiv in Gruppen auszudrücken
<b>Kognition</b>	Auf die Umgebung reagieren mit intentionalen Körperbewegungen und basalen mentalen Prozessen von Gedächtnis, Klassifikation sowie rezeptivem Vokabular	Teilnahme an Aktivitäten durch Selbsthilfe, motorische Koordination, Sprache und mentalen Prozessen von Unterscheidungen, Ordnen und Zählen	Erfolgreiche Teilnahme in einer schulischen Gruppe durch Einsatz basaler Schulleistungsfähigkeiten, durch Sprachkonzepte und durch symbolische Repräsentation

Da die einzuschätzenden Fähigkeiten innerhalb der Entwicklungsbereiche hierarchisch gegliedert sind, also im Entwicklungsverlauf schwieriger werden, wurde in der Übersicht mit der Stufe I begonnen. Kinder mit massiven Verhaltensauffälligkeiten können einen Entwicklungsstand aufweisen, der mehrere Jahre hinter dem Alter zurückliegt.

Bei einem normalen Entwicklungsverlauf sollte die Stufe III mit 9 Jahren erworben worden sein (vgl. Erich, 2008).

Es ist von Vorteil, wenn die Schule sich bei der pädagogischen Diagnostik für ein Instrumentarium entscheidet, mit dem in der Schule dann abgestimmt umgegangen wird.

Ein Vorgehen, das sich im Anfangsunterricht zum einen als praktikabel erweist und zum anderen an den allgemeinen Grundsätzen der ressourcenorientierten Diagnostik orientiert, ist die **Minimaldiagnose**. Sie wird als pädagogisch-diagnostisches Herangehen empfohlen, um ein Problem genauer zu verstehen und möglichst ganzheitlich und umfassend abzubilden. Sie bildet damit die Voraussetzung, um in einem weiteren Schritt mögliche Lösungsansätze und Fördermaßnahmen abzuleiten.

#### ■ **Problemdiagnose**

Welches Verhalten hat wer, wann und wo, unter Anwesenheit von gezeit?  
Gibt es eine Vorgeschichte?

#### ■ **Problembeschreibung**

sachliche Schilderung der eigenen Beobachtungen – ohne Wertungen, ohne Deutungen, ohne Schuldzuweisungen

#### ■ **Wahrnehmungen**

Verhaltensweisen sind direkt beobachtbar

#### ■ **Gezielte Beobachtung**

Für die Problemdiagnose ist es also besonders nützlich, wenn man typische Abfolgen aus Anlass – Verhalten – Konsequenzen registriert.

#### ■ **Selbstreflexion**

eigenes Lehrerverhalten

#### ■ **Perspektivenwechsel**

aus einer anderen Sicht heraus betrachten

#### ■ **Befragung und Gespräch**

Auch in heftigen Konflikten sollten Gespräche nicht in der Tonart einer Anklage oder eines Verhörs geführt werden. Sehr wichtig ist das Bemühen um ein präzises und einführendes Verstehen, um sowohl zugrundeliegende Emotionen als auch Ressourcen zu eruieren. Daher sollte die Gesprächsführung einen hohen Anteil von aktivem Zuhören enthalten.

(vgl. Nolting, 2013)

# „Give-me-5“ Situationsanalyse – in 5 Schritten

von  
**Christian Schmarbeck**

Lehrkräfte sind in der Schule gefordert, umfassend und vielschichtig. Viele Kapazitäten werden für die Klärung von Situationen eingesetzt, häufig ohne angemessene Ressourcenausstattung. Lange Beratungen und kollegialer Austausch sind in dem notwendigen Umfang in der Schule in der Regel nicht abbildbar, zu viele Konferenzen und andere Termine beanspruchen Arbeitszeit.

Wie also damit umgehen? Welche Möglichkeiten gibt es, hier eine alltagskompatible Lösung zu finden?

Das „Give-me-5-Modell“ kann hier Abhilfe schaffen.

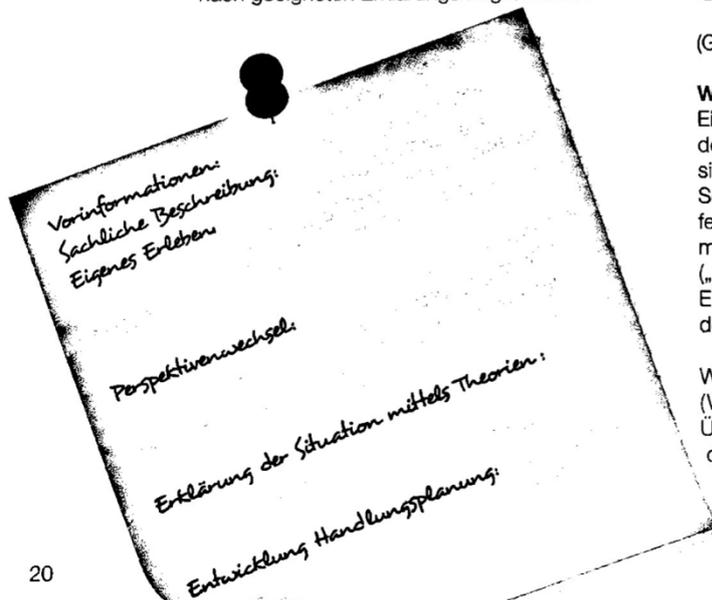
## 1. Vorinformationen

### Was geschieht?

Wesentliche Vorinformationen (Was war vorher? Wer ist an der Situation beteiligt? Was weiß ich über die beteiligten Personen? Gibt es aktuelle Besonderheiten etc.?)

### Sinn und Zweck

Schaffung eines ersten Rahmens, Auffächern von möglichen Anknüpfungspunkten für das eigene Erleben, den Perspektivwechsel und die Suche nach geeigneten Erklärungsmöglichkeiten



## 2. Sachliche Beschreibung

### Was geschieht?

Die Situation wird wertneutral und sachlich, fast wie bei einer minutiösen Regieanweisung, beschrieben. Ideal ist es, wenn eine andere Person dann alles Beobachtete identisch nachstellen könnte. Hier ist es essenziell, sich auf tatsächlich Beobachtetes und Gehörtes zu reduzieren und jegliche Interpretation zu vermeiden.

Beispiel: Die Schilderung „Peter ging in Richtung von Klaus, schlug ihm auf die Schulter. Er wollte sich rächen“ ist interpretativ. Vielleicht ist der Wunsch, sich zu rächen, tatsächlich vorhanden, jedoch ist er direkt nicht beobachtbar.

Besser ist hier die Formulierung: „Peter ging in Richtung von Klaus und schlug ihm auf die Schulter.“

### Sinn und Zweck

Ein möglichst nachvollziehbares und objektiviertes Bild der Situation wird dadurch möglich. Auch ist ein kollegialer Austausch mit zweiter Meinung bedeutend vielschichtiger möglich, wenn durch die Vermeidung von Äußerungen hinsichtlich der handlungsleitenden Motive keine Vorwegnahmen und inhaltlichen Verengungen stattfinden.

## 3. Eigenes Erleben

(Gedanken/Gefühle/Erinnerungen/Motive)

### Was geschieht?

Eigene Gedanken, Gefühle, Erinnerungen, die bei dem Erleben der Situation präsent waren, werden sich vor Augen geführt. Was dachte ich über den Schüler / die Schülerin in dem Moment? Inwiefern wurden Erinnerungen an andere Situationen mit diesem Schüler / dieser Schüler/-in geweckt („schon wieder Klaus, wie immer“) bzw. inwiefern Erinnerungen an vergleichbare Situationen mit anderen Schüler(inne)n?

Welche Emotionen erlebte ich in diesem Moment (Wut/Zorn/Hilflosigkeit/Scham/Unverständnis/Überforderung/Freude/Glück)? Inwiefern wurden die Emotionen auch körperlich wahrnehmbar (Zittern, schnellerer Atem, aufsteigende Hitze, beginnendes Schwitzen etc.)? Was waren meine Ziele? Was wollte ich in dem Moment erreichen?

### **Sinn und Zweck**

Die Funktionen dieses Bausteins sind vielschichtig. Zum einen geht es darum, sich vor Augen zu führen, welchen Anteil die eigenen Erfahrungen und Gedanken an der Situation haben und dass der Ursprung der Gedanken und Emotionen erheblich durch vorherige Erfahrungen gefärbt ist. Außerdem bietet dieser Baustein die Möglichkeit, die eigene Befindlichkeit zu klären, um sich im Sinne einer Lösungssuche bewusst zu sein, welcher gefühlte Mangel erlebt wird und was individuell benötigt wird, um diesen Mangel auszugleichen.

Außerdem werden so Projektionen der eigenen Gedanken und Gefühle, also das „Überstülpen“ der eigenen Eindrücke, auf den Schüler / die Schülerin verringert. Eine Vorbereitung für den nächsten Baustein, den Perspektivwechsel, ist getroffen.

## **4. Perspektivenwechsel**

(Gedanken/Gefühle/Erinnerungen/Motive)

### **Was geschieht?**

Analog zum vorherigen Punkt werden nun Hypothesen zu den Gedanken, Erinnerungen, Emotionen und Zielen der beteiligten Schüler/-innen angestellt. Was könnten sie in der beschriebenen Situation gedacht haben und woran könnten sie erinnert worden sein? Welche Emotionen hatten sie vermutlich? Was sind Ihre Vermutungen bezüglich der individuellen Ziele der Schüler/-innen in der Situation?

### **Sinn und Zweck**

An dieser Stelle soll es möglich sein, möglichst viele und unterschiedliche Ideen und Hypothesen zu entwickeln. Was ist die Bandbreite dessen, was der Schüler / die Schülerin gedacht, gefühlt, gewollt hat? Welchem Zweck diente sein/ihr Verhalten? Welche Bedürfnisse wurden durch das Verhalten befriedigt?

Nicht „die richtige“, sondern möglichst viele unterschiedliche Verstehensansätze sind hier das Ziel, um eine breitestmögliche Anknüpfungsmöglichkeit für den nächsten Schritt, die Erklärung der Situation, zu schaffen.

## **5. Suche nach geeigneten (theoriegeleiteten) Erklärungsmöglichkeiten**

### **Was geschieht?**

Dieser Schritt ist untergliedert in zwei Teile. Im ersten Schritt werden überblicksartig unterschiedliche Erklärungsmodelle aufgelistet, die auf den ersten Blick sinnvoll erscheinen (Lerntheorien/ Gruppenrollen/Rollenkonflikte/Individualpsychologie/systemischer Ansatz/Bindungstheorie etc.).

Nach diesem Überblick werden ein bis zwei Erklärungsmodelle fokussiert und konkreter beleuchtet. Inwiefern lässt sich die erlebte Situation mit den fokussierten Theorien erklären und welche Handlungsmöglichkeiten leite ich ab?

### **Sinn und Zweck**

Der letzte Schritt ist der tatsächliche Schritt der Entwicklung einer Erklärungs- und Lösungs idee. Insbesondere das Auffächern mehrerer Zugangsweisen kann hilfreich sein, den Blick offen zu halten und über Erfahrungswerte schneller an angemessene Lösungen zu kommen bzw. als unpraktikabel empfundene Lösungen anders zu bewerten. Nicht der Schüler / die Schülerin verhält sich so, wie ich es mit dem Erklärungsansatz erwartet habe, sondern vielleicht ist ein anderer Erklärungsansatz und somit ein abweichender Handlungsansatz der passendere.

Der Ursprung des Modells liegt in der Sozialpädagogik, genauer im Bereich der Bildungsbegleitung in Kindertagesstätten. Ausgehend davon zog es weitere Kreise, vornehmlich in den Bereich der Jugendhilfe.

Insbesondere aufgrund der stärker in den Vordergrund rückenden sozialpädagogischen Arbeit durch Lehrkräfte im und außerhalb des Unterrichts kann das Modell für Kolleginnen und Kollegen ein Zugang sein, sich auf diese Anforderungen einzustellen.

*Zusammengestellt und modifiziert von Michael Baerwald und Christian Schmarbeck auf Basis der Ausarbeitung von Laewen/Andres.*

*Quellen: <http://infans.net> sowie Unterrichtsmaterialien der Fachschule für Sozialpädagogik, Preetz*

Aus: Sonderheft des Verbandes Bildung und Erziehung: E-Spezial- Beziehungen positiv gestalten- Vbe-sh.de S. 20-21

## Welche Schritte sollten bei der präventiven Arbeit berücksichtigt werden?

### 3 Grundlagen der Förderung – das Pyramidenmodell

Der Begriff Prävention bedeutet wörtlich Vorbeugung und schließt damit jede Art von vorbeugenden Maßnahmen ein. Präventive Maßnahmen können zum einen auf das konkrete Handeln von Personen und zum anderen auf die Veränderung von Lebensumständen zielen.

Ausgehend von den grundsätzlichen Zielen der Prävention lassen sich für die Förderung der emotionalen und sozialen Entwicklung im schulischen Kontext **zwei Hauptziele** ableiten:

- die emotionalen und sozialen Kompetenzen des Schülers fördern
- das Lernen des Schülers im schulischen Umfeld unterstützen

Je nach Zielgruppe, an die sich die präventiven Maßnahmen richten, können eine universelle, selektive und indizierte Prävention unterschieden werden<sup>34</sup>. Im Hinblick auf Schüler und deren emotionale und soziale Entwicklung wird diese Unterteilung folgendermaßen spezifiziert: Bei der universellen Prävention werden alle Schüler, bei der selektiven Prävention Schüler mit erhöhtem Risiko und bei der indizierten Prävention Schüler mit einem sehr hohen Risiko für das Auftreten einer Verhaltensauffälligkeit einbezogen.<sup>35</sup> Bezugnehmend darauf wird im Folgenden von drei **Präventionsebenen** gesprochen:

1. Präventionsebene – universelle Prävention
2. Präventionsebene – selektive Prävention
3. Präventionsebene – indizierte Prävention

Für den Umgang mit Schülern mit Förderbedarf im Entwicklungsbereich emotionale und soziale Entwicklung und deren oft herausfordernden Verhaltensweisen bedarf es außerdem einer mehrperspektivischen Betrachtung der Situation. Die folgenden vier **Perspektiven** sollen es Lehrkräften ermöglichen, die oft komplexe Problemlage der Schüler bei der Förderung angemessen zu berücksichtigen:

- Perspektive emotionale Kompetenz
- Perspektive soziale Kompetenz
- Perspektive Gestaltung der Beziehung
- Perspektive Gestaltung des Unterrichts

Sowohl die drei Präventionsebenen als auch die vier Perspektiven der Förderung werden in einem **Pyramidenmodell** zusammengeführt. Dieses Modell veranschaulicht den Ansatz zur präventiven Förderung der emotionalen und sozialen Entwicklung in der sächsischen Schullandschaft.

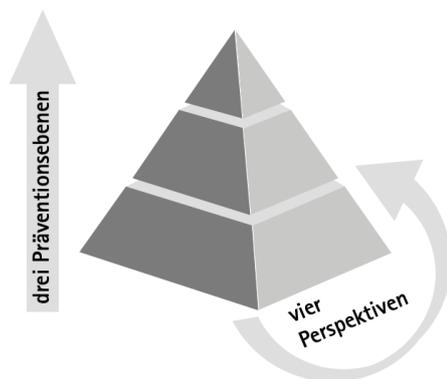


Abbildung 1: Pyramidenmodell der präventiven Förderung

### 3.3 Zusammenhang zwischen Förderung und pädagogischer Diagnostik

Um Förderprozesse anzuregen, zu begründen, effektiv zu gestalten und auszuwerten, bedarf es pädagogischer Diagnostik. Diese ist ein zentraler Bestandteil professioneller Lehrertätigkeit. Wie Abbildung 2 zeigt, sind die Prozesse der pädagogischen Diagnostik und Förderung eng miteinander verzahnt und lassen sich jeweils in drei Teilprozesse – Planung, Durchführung und Auswertung – unterteilen.

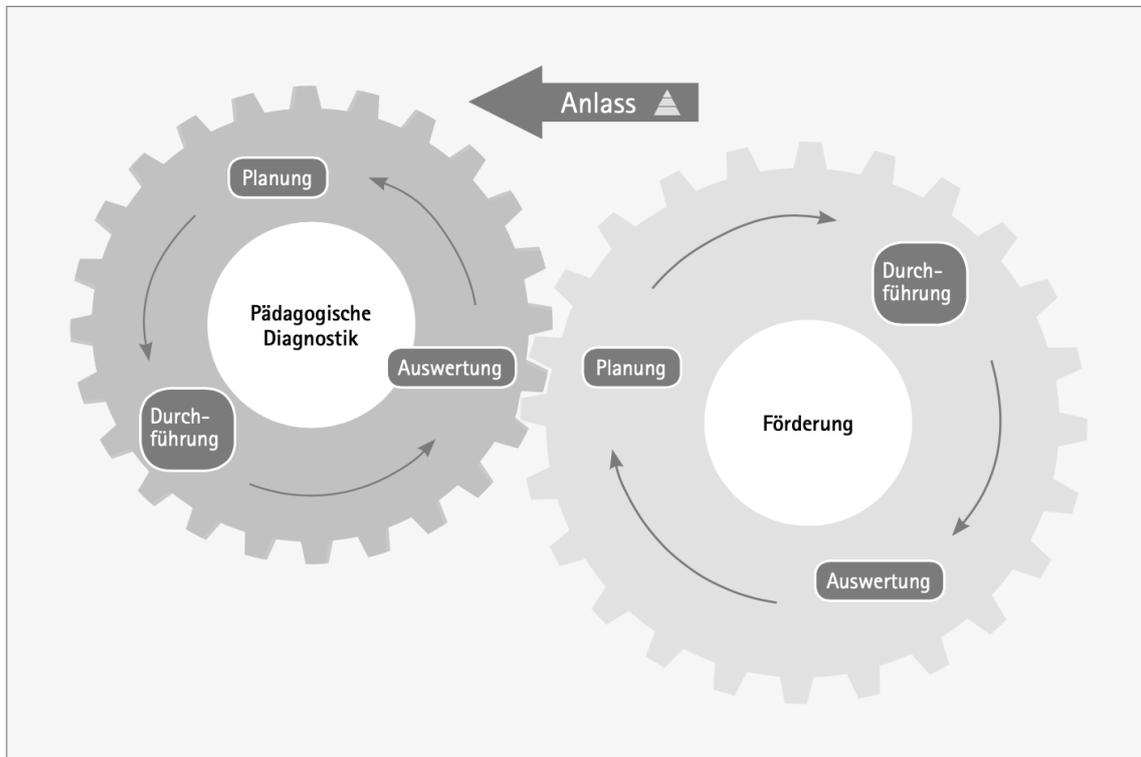


Abbildung 2: Zusammenhang zwischen pädagogischer Diagnostik und Gestaltung der Förderung (Zahnradmodell)

Ausgehend von einem Anlass werden – in Abhängigkeit von der Präventionsebene (vgl. Kapitel 3.1) – diagnostische Maßnahmen geplant, durchgeführt und ausgewertet. Aus den Ergebnissen der pädagogischen Diagnostik lassen sich anschließend Ziele und Maßnahmen für die Förderung ableiten sowie die Förderung zielgerichtet gestalten. Die Auswertung des Förderprozesses kann wiederum einen neuen Anlass für eine weitere pädagogische Diagnostik liefern. Durch die **Verzahnung der Prozesse** kann die pädagogische Diagnostik ihre unterstützende Funktion im Rahmen der Förderung einnehmen. Pädagogische Diagnostik sollte in pädagogischen Prozessen stets immanent stattfinden, muss aber je nach Präventionsebene begleitend, in regelmäßigen Abständen oder bei herausfordernden Situationen zielgerichtet durchgeführt werden.

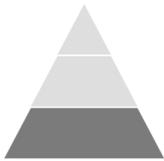
In den folgenden Kapiteln werden die Prozesse der pädagogischen Diagnostik (vgl. Kapitel 4.1) und der Förderung (vgl. Kapitel 5.1) speziell für den Entwicklungsbereich emotionale und soziale Entwicklung beschrieben.

aus: Freistaat Sachsen: Landesamt für Schule und Bildung: Förderung emotionaler und sozialer Entwicklung an allgemeinbildenden Schulen. Unterstützungsmaterial für Lehrkräfte in den Klassenstufen 3 bis 6. S. 19.

## 3.1 Präventionsebenen

Die drei aufeinander aufbauenden Präventionsebenen beschreiben neben den Zielgruppen auch die Ziele der Prävention sowie die Formen der Differenzierung im Unterricht. Sie dienen damit als Orientierung für die Planung und Gestaltung von Förderangeboten. Die Grenzen zwischen den Ebenen können aufgrund der individuellen Bedürfnisse der Schüler nicht immer trennscharf gezogen werden. Bei der Förderung der emotionalen und sozialen Entwicklung nimmt die 1. Präventionsebene den größten Anteil ein. Sie bildet damit die Basis für die Umsetzung spezifischer Fördermaßnahmen für Schüler mit Entwicklungsbesonderheiten bzw. Verhaltensauffälligkeiten. Die Fördermaßnahmen werden mit steigender Ebene immer individueller und orientieren sich stets am Bedarf des Schülers.

### 1. Präventionsebene



Die Förderung in der 1. Präventionsebene (universelle Prävention) umfasst Maßnahmen, die sich an **alle Schüler** richten. Die Maßnahmen dienen der **allgemeinen Förderung** der emotionalen und sozialen Kompetenzen und damit dem Aufbau von prosozialem Verhalten. Die präventiven Maßnahmen unterstützen ein lernförderliches Klima und eine sozial erfolgreiche Teilnahme aller Schüler am Unterricht. Maßnahmen der 1. Präventionsebene finden innerhalb des Klassenunterrichts statt und umfassen auch Formen der Binnendifferenzierung.<sup>36</sup>

### 2. Präventionsebene



Die Förderung in der 2. Präventionsebene (selektive Prävention) umfasst Maßnahmen, die sich an **ausgewählte Schüler bzw. Schülergruppen** richten, bei denen Entwicklungsbesonderheiten in der emotionalen und sozialen Entwicklung aufgetreten sind. Sie zielt auf die Verhinderung von Verhaltensauffälligkeiten. Die Maßnahmen dienen der **zielgerichteten Förderung** der emotionalen und sozialen Kompetenzen sowie eines situationsangemessenen Verhaltens. Die präventiven Maßnahmen unterstützen ein lernförderliches Klima sowie eine sozial erfolgreiche und störungsarme Teilnahme der betreffenden Schüler am Unterricht. Die festgelegten Entwicklungsziele und präventiven Maßnahmen sind regelmäßig abzustimmen und können in einem Entwicklungsplan<sup>37</sup> dokumentiert werden. Die Förderung findet weitestgehend im Klassenunterricht, aber auch in separaten Kleingruppen statt. Jeweils auf das Förderziel bezogen, umfasst die Förderung Formen der Binnendifferenzierung und der äußeren Differenzierung.

### 3. Präventionsebene



Die Förderung in der 3. Präventionsebene (indizierte Prävention) umfasst unbedingt erforderliche Maßnahmen, die sich an den **einzelnen Schüler** richten, bei dem sich bereits erste Verhaltensauffälligkeiten zeigen. Sie zielt auf die Vermeidung von Folgeerscheinungen in anderen Entwicklungsbereichen, insbesondere beim Lernen, ab. Die Maßnahmen dienen der zielgerichteten und **individualisierten Förderung** der emotionalen und sozialen Kompetenzen sowie eines sozial angemessenen Verhaltens. Die präventiven Maßnahmen unterstützen ein lernförderliches Klima, eine sozial erfolgreiche und störungsarme Teilnahme am Unterricht sowie am Schulalltag. Entwicklungsziele werden mit dem Schüler individuell vereinbart. Die Umsetzung ist langfristig zu planen und in einem Entwicklungs- bzw. Förderplan<sup>38</sup> festzuhalten. In Abständen sind Teilziele zu evaluieren und ggf. anzupassen. Die Planung der Förderung bedarf zumeist der Beratung und Begleitung durch schulinterne Fachkräfte und Sonderpädagogen bzw. weitere Fachkräfte externer Netzwerkpartner. Maßnahmen der 3. Präventionsebene finden innerhalb und außerhalb des Klassenunterrichts statt. Sie umfassen individualisierte Formen der Binnendifferenzierung und der äußeren Differenzierung.

Die Präventionsebenen sind als eine aufeinander aufbauende Struktur zu betrachten. Die Förderung ist entsprechend konzeptionell vorzudenken, schulorganisatorisch zu planen. Sie sollte in allen drei Präventionsebenen aufeinander abgestimmt werden.

Aus: Förderung der emotionalen und sozialen Entwicklung an allgemeinbildenden Schulen-  
Unterstützungsmaterial für Lehrkräfte in den Klassenstufen 3-6- Freistaat Sachsen- S.15-16

## Welche Haltung sollten Pädagogen bei der Entwicklung der emotionalen-sozialen Kompetenz einnehmen?

*Achte auf Deine Gedanken*

*Achte auf deine Gedanken, denn sie werden deine Worte,*

*Achte auf deine Worte, denn sie werden deine Handlungen,*

*Achte auf deine Handlungen, denn sie werden deine Gewohnheiten,*

*Achte auf deine Gewohnheiten, denn sie werden dein Charakter,*

*Achte auf deinen Charakter, denn er wird dein Schicksal.*

Talmud

### Menschenbild

Durch unser Denken, unsere Sprache und das was wir tun, konstruieren wir uns unsere (Umwelt) Welt.

Aus konstruktivistischer Sicht heraus betrachtet, gibt es keine absolute und einzig wahre Sicht auf die Welt, Geschehnisse und Situationen. Vielmehr kreiert sich jeder Mensch – Pädagogen, Kinder, Jugendliche und Eltern – seine eigene Wahrheit und Wirklichkeit aufgrund von Lebenserfahrungen und von erworbenem Wissen.

Originelle Verhaltensweisen von Schülern können somit auch als momentan einzig mögliche Handlungsweisen interpretiert werden, welche sie sich durch bisherige Erfahrungen angeeignet haben. Im schulischen Rahmen bietet sich die Chance an weiteren Modellen und Vorbildern, andere Gedanken, Worte, Handlungen und Gewohnheiten zu lernen und ihren Charakter weiter zu entwickeln.

Einmal mehr ist es für Pädagogen unabdingbar, im Umgang mit Kindern und Jugendlichen mit emotional-sozialem Ent-

wicklungsbedarf das eigene Denken, die Sprache und das eigene Tun immer wieder zu reflektieren und neu auszurichten.

### Haltung

„Bis zum Beweis des Gegenteils glauben wir, dass alle Kinder:

- möchten, dass Eltern und Lehrer stolz auf sie sind.
- ihren Eltern und anderen wichtigen Erwachsenen Freude machen möchten.
- Neues lernen wollen.
- genießen möchten, dass sie neue Fertigkeiten erlernt und neue Kenntnisse erlangt haben.
- wählen möchten, wenn sie eine Möglichkeit dazu erhalten.
- als Teil einer Gruppe akzeptiert werden möchten.
- aktiv sein möchten und bei Aktivitäten mit anderen beteiligt sein möchten.
- ihre Meinung sagen möchten, wenn sie die Möglichkeit dazu haben.
- zu einer sozialen Gruppe gehören möchten.“ (Berg; Shilts , 2005)

Aus: 60 Impulse erfolgreiches Handeln- Thüringer Institut für Lehrerfortbildung, Lehrplanentwicklung und Medien, S.5

## Die pädagogische Haltung- die Basis professionellen Handelns

Es ist von besonderer Bedeutung, auch schwierige Verhaltensweisen als Ausdruck eines für das Individuum bedeutsamen Weltzugangs zu verstehen. »Die Annahme, dass jedes Verhalten aus dem Kontext seiner Verursachung heraus verstehbar und damit subjektiv sinnvoll ist, trug wesentlich zu einer veränderten Haltung in der pädagogischen Arbeit mit verhaltensauffälligen Kindern und Jugendlichen bei« (Stein & Müller, 2015 b, S. 20 f). Häufig scheint dieser Zugang auf Außenstehende kontraproduktiv zu sein und sich nur schwer mit dem Leistungs- und Verhaltensverständnis der allgemeinen Schulen in Übereinstimmung bringen zu lassen. Im Vordergrund der Arbeit im Bereich der emotional-sozialen Entwicklung stehen jedoch die individuelle Welt und das Wohl jedes Kindes.

Um im Bereich emotional-soziale Entwicklung erfolgreich arbeiten zu können, bedarf es neben einer sich entwickelnden Expertise vor allem einer besonderen Haltung der Pädagogen – im Sinne einer nicht-wertenden, annehmenden Empathie. Gleichzeitig wird Offenheit und Sensibilität für psychosoziale Abläufe erwartet. Und nicht zuletzt sollte alles auf einer theoriegeleiteten Reflexivität basieren. Das schließt die Reflexion der eigenen Entwicklung und des eigenen Verhaltens des Lehrers ein. Voraussetzung ist, dass es dem Lehrer gelingt, sich einen klaren eigenen Standpunkt zu erarbeiten, von dem aus er dem Schüler »bedingungslose Wertschätzung«, »größtmögliche Authentizität« und »klare Konsequenz« entgegenbringen kann (Harms, 2014, S. 48).

### AUF EINEN BLICK

**Bedingungslose Wertschätzung** bedeutet, den Schüler mit all seinen Bedürfnissen ernst zu nehmen. Nicht die Bedürfnisse (z.B. beachtet zu werden oder Anerkennung zu bekommen) werden abgelehnt, sondern nur das Verhalten. Dem Schüler wird glaubhaft vermittelt, dass weder unerwünschtes Verhalten noch eine unbefriedigende Leistung zum Abbruch der tragenden Beziehung führen.

**Größtmögliche Authentizität** bedeutet Ehrlichkeit, Bewusstheit (Bereitschaft zur Selbstreflexion, was auch die Anerkennung eigener Grenzen einschließt), Präsenz und Konsequenz im Verhalten. Diese Kinder brauchen mehr Orientierung und Sicherheit als ihre Altersgenossen. Folgende Gedankenkette spiegelt wider, was **klare Konsequenz** bedeutet: Der Schüler wird akzeptiert, nicht aber sein störendes Verhalten. Der Lehrer erwartet eine Veränderung des Verhaltens und, ganz wichtig, weil er dem Schüler die Fähigkeit zur Veränderung zutraut. Damit wird deutlich, dass hier die ressourcenorientierte Diagnostik einen wichtigen Beitrag leistet. Da der Lehrer sicher ist, dass der Schüler zu einem geforderten Verhalten in der Lage ist, kann er es hartnäckig einfordern. Ausgehend von dieser Grundhaltung muss das alltägliche pädagogische Handeln von Lehrern immer wieder selbst reflektiert werden.

Für eine erfolgreiche Arbeit mit Kindern mit emotional-sozialen Problemlagen sind gute Rahmenbedingungen besonders wichtig. In Studien wird immer wieder die Relevanz des Beziehungsaspektes für die erfolgreiche Arbeit gerade im Bereich der emotional-sozialen Entwicklung betont. Deshalb tragen Pädagogen-Teams, die gemeinsam und längerfristig in bestimmten Klassen arbeiten, wesentlich zu einer Reduzierung des Belastungspotentials sowohl bei den Schülern und Eltern, als vor allem auch bei den Lehrern selbst bei. Stabile soziale Strukturen garantieren über die Sicherheit in den zwischenmenschlichen Beziehungen und das sich dadurch entwickelnde Vertrauensverhältnis eine optimale Entfaltung aller Kräfte, den nötigen Ideenreichtum, Flexibilität in den Reaktionen und eine sinnvolle Teilung der Verantwortung. Somit bieten sie den Lehrern die notwendige Entlastung.



#### AUF EINEN BLICK

Die wichtigste Ressource des Lehrers sind seine Kollegen (vgl. Eichhorn, 2012).

Aus: Förderung der emotionalen und sozialen Entwicklung von Kindern im Anfangsunterricht der Grundschule (Freistaat Sachsen)S. 54-56

## Welche Tools können wir nutzen, um präventiv tätig zu sein? Zusammenstellung einiger Gedanken und Ideen

# Gestaltung einer alltäglichen Kultur der Anerkennung durch sozial-emotionale Lernkonzepte

Dr. phil. Richard Sigel, Lehrstuhl für Grundschulpädagogik und -didaktik der Ludwig-Maximilians-Universität München

**Gleich nach der Pause bestürmen aufgeregt zwei Mädchen ihre Klassenlehrerin, weil Heiner die beiden Schülerinnen auf dem Pausenhof grob angerempelt hat. Heiner kommt gerade in die Klasse, sein Knie blutet leicht, was auf einen Sturz nach dem Anrennen der Mädchen zurückzuführen war. Zudem ist er sauer, da er durch das Flanieren der Mädchen – im von den Jungen okkupierten und nur ungenau bestimmten Fußballfeld – eine gute Torchance verpasste. Und die Klassenlehrerin ist gerade in Gedanken bei einer komplizierten Einführung des Teilungsbegriffs in der direkt folgenden Mathematikstunde. Alle Beteiligten sind ad hoc emotional unter Druck, vertreten jeweils verständliche Interessen. Wie kann man dieser Situation einigermaßen gerecht werden?**

### Alltagstaugliche pädagogische Konzepte sind gefragt

Eine Situation wie oben kommt oft vor. Verschiedene Interessen müssen für alle emotional akzeptabel gelöst werden. In diesem Fall könnte zum Beispiel die Lehrerin den Konflikt verbindlich auf die regelmäßige Konfliktgesprächsstunde am Freitag vertagen. Alle wüssten, dass ihr Thema nochmals auf die Tagesordnung kommt, die Lehrerin könnte den Unterricht beginnen und die beteiligten Schüler und Schülerinnen würden lernen, dass sie ernst genommen werden, aber sie sich eben noch einen Tag gedulden müssen. Erfahrungen zeigen, dass Kinder und Jugendliche mit verlässlich begrenzten Frustrationen gut umgehen können.

### Soziale Routinen aufbauen

Grundschüler haben noch keine verlässlichen und wirksamen Routinen, um Alltagskonflikte sinnvoll lösen zu können. Kinder in diesem Alter müssen ihre Perspektive mit der Sichtweise anderer erst noch abgleichen lernen. Die Diskrepanzen zwischen den eigenen Interessen und den Vorstellungen und Erwartungen anderer stellen die Kinder vor große emotionale Herausforderungen. Die Grundbedürfnisse der Kinder nach Sicherheit, Verlässlichkeit und emotionaler Zuwendung machen sie anfällig für Enttäuschungen und emotionale Krisen. Interessanterweise ist für Grundschüler der Umgang mit den Mitschülern emotional bedeutender als der Bezug zu den Lehrenden<sup>1)</sup>. Unverstandene Enttäuschungen, interessenbedingte Missverständnisse und ungelöste Konflikte belasten sowohl das einzelne Kind als auch das gesamte Sozialklima in der Klasse. Bereits in der Grundschule enden Konflikte häufig mit Sieger- und Verliereremotionen, statt mit einer von allen Beteiligten getragenen Konfliktlösung. Sozial-emotionale

Belastungssituationen für die Kinder treten häufiger auf, als dies von den Lehrenden angenommen wird. Unterrichtsstörungen fallen eher auf, als Beziehungsstörungen zwischen den Kindern. Beides jedoch wirkt als belastend, sowohl für die Schülerinnen und Schüler als auch für den Unterricht.

### Perspektivenwechsel einüben und im Alltag fördern

Kinder in der Grundschule erweitern ihre Fähigkeiten, die Beweggründe und Interessen anderer zu erkennen und zu berücksichtigen. Dies zeigen verschiedene Studien:

- Die Fähigkeit, sich in andere einzufühlen und deren Perspektiven zu berücksichtigen, verbessert sich, falls die Konflikte ausführlich besprochen werden.
- <sup>2)</sup> Falls Gerechtigkeit in der Klasse im Alltag verlässlich erfahren wird, dann entwickelt dies moralische Vorstellungen und die Berücksichtigung der Perspektiven anderer<sup>3)</sup>.
- Wenn Kinder verantwortlich die Gestaltung von Beziehungen alltäglich in der Klasse regulieren lernen, dann verbessert sich die Klassenatmosphäre.

### Was bedeutet eine Kultur der Anerkennung?

Unter Anerkennung wird eine bestimmte Haltung gegenüber den Mitmenschen verstanden. Dabei werden die Interessen, Wünsche und Bedürfnisse anderer genauso als wertvoll betrachtet wie die eigenen<sup>4)</sup>. Das Prinzip der Anerkennung<sup>5)</sup> ist ein Weg, um der Würde jedes Menschen im Alltags-handeln gerecht zu werden. Die Kultur der Anerkennung hat mehrere Wurzeln:

- Anerkennung durch andere gilt als ein anthropologisches Grundbedürfnis.
- Die wechselseitige Anerkennung hat einen engen Bezug zur Identitätsentwicklung.

- Eine „Kultur der Anerkennung“ wird als Präventionschance für Kinder- und Jugendgewalt gesehen.

Anerkennung bedeutet auch die Einsicht, dass man selbst etwas falsch verstanden hat oder etwas einseitig interpretiert. Das bedeutet, dass eine Anerkennungshaltung stets verbunden ist mit der Gewährung einer „zweiten Chance“. Die Anerkennung eines anderen bedeutet somit, nicht schnell (vorschnell) ein eigenes Urteil zu sprechen, sondern nachzufragen und dem anderen die Chance geben, seine Perspektiven zu erläutern. Eine Kultur der Anerkennung ist auch verbunden mit anderen Haltungen und pädagogischen Einstellungen wie zum Beispiel Geduld, Zuversicht und Vertrauen.

**Übrigens:** Wer eine Kultur der Anerkennung vertritt, muss nicht alle Zumutungen, Unhöflichkeiten oder Aggressionen anderer ohnmächtig erdulden. Unzumutbares soziales Verhalten stößt dann an eine Grenze, wenn das Recht anderer auf Anerkennung unverhältnismäßig beeinträchtigt wird.

Konflikte zwischen Schülern sind so vielschichtig und schillernd, dass es keinerlei einheitliche Rezepte für pädagogisches Handeln geben kann. Insofern sind die folgenden Materialien zu sozial-emotionalem Lernen gute und differenzierte Angebote, um je nach den individuellen Bedürfnissen der Klassen eine Kultur der Anerkennung aufzubauen.

<sup>1)</sup> Siehe Petillon, H. (1993a): Soziales Lernen in der Grundschule. Anspruch und Wirklichkeit. Frankfurt/M.

<sup>2)</sup> Siehe Petillon, H. (1993b): Das Sozialleben des Schulanfängers. Die Schule aus der Sicht des Kindes. Weinheim.

<sup>3)</sup> Siehe Beck, G. u. Scholz, G. (1995): Soziales Lernen. Kinder in der Grundschule. Reinbeck.

<sup>4)</sup> Siehe Honneth, A. (1994): Kampf um Anerkennung. Zur moralischen Grammatik sozialer Konflikte. Frankfurt.

<sup>5)</sup> Siehe Tillmann, K.-J. u.a. (1999): Schülergewalt als Schulproblem. Verursachende Bedingungen, Erscheinungsformen und pädagogische Handlungsperspektiven. Weinheim/München.

# Tools, präventiv tätig zu sein

von  
**Christian Schmarbeck**

---

ziehungsaspekt (Zu welcher Emotion hat das gezeigte Verhalten geführt?). Wichtig ist hier, dass zumindest zu Beginn der Fokus auf die Rückmeldung von Ressourcen und Stärken gelegt wird. Wenn die Gesprächsabläufe automatisiert sind, kann der Rahmen auch zu Konfliktklärungen genutzt werden. Wichtig ist jedoch, dass die Zeit für die Konfliktklärung auf Dauer nicht mehr Zeit einnimmt als die Spiegelung von Ressourcen.

## 6. Übertragung von Aufgaben

Die Übertragung von Aufgaben kann hilfreich sein. Nutzen Sie die Kompetenzen der Schülerinnen und Schüler, um z. B. Reflexions- oder klare Gesprächsphasen zu moderieren. Dies führt sowohl zum Selbstwirksamkeitsempfinden bei der Person, die die Moderation übernimmt, als auch zu Anlässen für die Runde der Ressourcenspiegelung.

## 7. Talk about Smacks

Nehmen Sie sich Zeit und sprechen Sie mit Ihren Schülerinnen und Schülern auch über Alltägliches wie Hobbys, den Inhalt der Frühstücksdose, Sportveranstaltungen, Kinofilme etc. Die Kommunikation außerhalb eines Bewertungsrahmens lässt eine Interaktion auf Augenhöhe zu und festigt die Beziehung zwischen Lehrkraft und Schüler/-in.

## 8. Mit einem Kompliment beginnen

Starten Sie mit einem Kompliment in den Unterricht bzw. die Reflexionsphase.

Sätze wie „Ich freue mich seit gestern darauf, mit euch heute Englisch, Deutsch, Mathe etc. machen zu dürfen“ sind ein guter Start in den Unterricht und helfen, eine positiv affektive Arbeitsatmosphäre entstehen zu lassen. Dies gilt auch für den Übergang zur Reflexion. Rückmeldungen wie „Ich habe gesehen, dass ihr / einzelne Schüler sehr konzentriert gearbeitet / anderen Schülern geholfen habt/haben“ tragen dazu bei, eine gute Arbeitsatmosphäre aufrechtzuerhalten. Ebenso erkennen Schüler/-innen, dass sie im Blick der Lehrkraft sind und die Lehrkraft ihren Blick an den Stärken und Kompetenzen der Schüler/-innen ausrichtet.

## 9. Bewerbung um eine Note

Insbesondere in höheren Schulklassen sind Schulnoten ein bedeutsames Thema. Hier kann die Methode der „Bewerbung um eine Note“ hilfreich sein. Schüler/-innen bewerben sich mit einer schriftlichen Bewerbung am Anfang des Schuljahres um eine Note und begründen diese mit den Anstrengungen, die sie bereit sind für die Zielnote einzusetzen. Wichtig ist an dieser Stelle, als Lehrkraft auf die Passung von Zielnote und Begründung zu achten. Dies signalisiert den Schüler(inne) n zu Beginn des Schuljahres, dass sie von Beginn an die Chance haben, sich ein Ziel unabhängig von den Noten aus dem Vorjahr zu setzen. Ist die Passung zwischen Zielnote und Anstrengungen gegeben, kann die Lehrkraft im Laufe des Jahres mit leichten Rückmeldungen reagieren: „Du bist gerade auf einem guten Weg, dein Ziel zu erreichen“ bzw.: „Aktuell zeigst du nicht die Anstrengungen, die du in deiner Bewerbung angekündigt hast. Du kannst deine Bewerbung abwandeln, z. B. von einer Zwei auf eine Drei. Du kannst aber auch deine Bewerbung aufrechterhalten. Woran kann ich dann erkennen und wie kannst du mir zeigen, dass du dich wieder intensiver anstrengst?“

Durch ein solches Setting wird der Schüler aus der Rolle eines gefühlten „Opfers“ heraus in die Rolle eines aktiv handelnden Subjektes versetzt, das Einfluss auf seine Zukunft und ebenso die Möglichkeit hat, Selbstwirksamkeitserfahrungen zu machen.

**Die oben aufgeführten Tools sind nicht als „Rezept“ zu verstehen, sondern sollen eine Ideengrundlage sein, um je nach Klasse und individuellen Rahmenbedingungen Zugänge zur Stabilisierung der Klassen- und somit der Lernatmosphäre zu bewirken.**

Quellenangabe:

Ahrens, Matthias / Plagmann, Eckhardt  
<http://www.erziehungshilfe-sh.de>



## Beziehungen positiv gestalten

ziehungsaspekt (Zu welcher Emotion hat das gezeigte Verhalten geführt?). Wichtig ist hier, dass zumindest zu Beginn der Fokus auf die Rückmeldung von Ressourcen und Stärken gelegt wird. Wenn die Gesprächsabläufe automatisiert sind, kann der Rahmen auch zu Konfliktklärungen genutzt werden. Wichtig ist jedoch, dass die Zeit für die Konfliktklärung auf Dauer nicht mehr Zeit einnimmt als die Spiegelung von Ressourcen.

### 6. Übertragung von Aufgaben

Die Übertragung von Aufgaben kann hilfreich sein. Nutzen Sie die Kompetenzen der Schülerinnen und Schüler, um z. B. Reflexions- oder klare Gesprächsphasen zu moderieren. Dies führt sowohl zum Selbstwirksamkeitsempfinden bei der Person, die die Moderation übernimmt, als auch zu Anlässen für die Runde der Ressourcenspiegelung.

### 7. Talk about Smacks

Nehmen Sie sich Zeit und sprechen Sie mit Ihren Schülerinnen und Schülern auch über Alltägliches wie Hobbys, den Inhalt der Frühstücksdose, Sportveranstaltungen, Kinofilme etc. Die Kommunikation außerhalb eines Bewertungsrahmens lässt eine Interaktion auf Augenhöhe zu und festigt die Beziehung zwischen Lehrkraft und Schüler/-in.

### 8. Mit einem Kompliment beginnen

Starten Sie mit einem Kompliment in den Unterricht bzw. die Reflexionsphase.

Sätze wie „Ich freue mich seit gestern darauf, mit euch heute Englisch, Deutsch, Mathe etc. machen zu dürfen“ sind ein guter Start in den Unterricht und helfen, eine positiv affektive Arbeitsatmosphäre entstehen zu lassen. Dies gilt auch für den Übergang zur Reflexion. Rückmeldungen wie „Ich habe gesehen, dass ihr / einzelne Schüler sehr konzentriert gearbeitet / anderen Schülern geholfen habt/haben“ tragen dazu bei, eine gute Arbeitsatmosphäre aufrechtzuerhalten. Ebenso erkennen Schüler/-innen, dass sie im Blick der Lehrkraft sind und die Lehrkraft ihren Blick an den Stärken und Kompetenzen der Schüler/-innen ausrichtet.

### 9. Bewerbung um eine Note

Insbesondere in höheren Schulklassen sind Schulnoten ein bedeutsames Thema. Hier kann die Methode der „Bewerbung um eine Note“ hilfreich sein. Schüler/-innen bewerben sich mit einer schriftlichen Bewerbung am Anfang des Schuljahres um eine Note und begründen diese mit den Anstrengungen, die sie bereit sind für die Zielnote einzusetzen. Wichtig ist an dieser Stelle, als Lehrkraft auf die Passung von Zielnote und Begründung zu achten. Dies signalisiert den Schüler(inne)n zu Beginn des Schuljahres, dass sie von Beginn an die Chance haben, sich ein Ziel unabhängig von den Noten aus dem Vorjahr zu setzen. Ist die Passung zwischen Zielnote und Anstrengungen gegeben, kann die Lehrkraft im Laufe des Jahres mit leichten Rückmeldungen reagieren: „Du bist gerade auf einem guten Weg, dein Ziel zu erreichen“ bzw.: „Aktuell zeigst du nicht die Anstrengungen, die du in deiner Bewerbung angekündigt hast. Du kannst deine Bewerbung abwandeln, z. B. von einer Zwei auf eine Drei. Du kannst aber auch deine Bewerbung aufrechterhalten. Woran kann ich dann erkennen und wie kannst du mir zeigen, dass du dich wieder intensiver anstrengst?“

Durch ein solches Setting wird der Schüler aus der Rolle eines gefühlten „Opfers“ heraus in die Rolle eines aktiv handelnden Subjektes versetzt, das Einfluss auf seine Zukunft und ebenso die Möglichkeit hat, Selbstwirksamkeitserfahrungen zu machen.

**Die oben aufgeführten Tools sind nicht als „Rezept“ zu verstehen, sondern sollen eine Ideengrundlage sein, um je nach Klasse und individuellen Rahmenbedingungen Zugänge zur Stabilisierung der Klassen- und somit der Lernatmosphäre zu bewirken.**

Quellenangabe:

Ahrens, Matthias / Plagmann, Eckhardt

<http://www.erziehungshilfe-sh.de>

Aus: Sonderheft des Verbandes Bildung und Erziehung: E-Spezial- Beziehungen positiv gestalten

Vbe-sh.de S. 22-23

# Schulrecht

## Abschnitt II Auftrag der Schule

### § 4 Bildungs- und Erziehungsziele

(1) Der Auftrag der Schule wird bestimmt durch das Recht des jungen Menschen auf eine seiner Begabung, seinen Fähigkeiten und seiner Neigung entsprechende Förderung und Ausbildung, durch das Recht der Eltern auf eine Schulbildung ihres Kindes sowie durch die staatliche Aufgabe, die einzelne Schülerin und den einzelnen Schüler auf ihre Stellung als Bürgerin und Bürger mit den entsprechenden Rechten und Pflichten vorzubereiten.

(2) Es ist die Aufgabe der Schule, die kognitiven, emotionalen, sozialen, kreativen und körperlichen Fähigkeiten des jungen Menschen unter Wahrung des Gleichberechtigunggebots zu entwickeln. Der Bildungsauftrag der Schule basiert auf den im Grundgesetz verankerten Menschenrechten, den sie begründenden christlichen und humanistischen Wertvorstellungen und auf den Ideen der demokratischen, sozialen und liberalen Freiheitsbewegungen.

(3) Die Schule soll jungen Menschen kulturelle und gesellschaftliche Orientierung vermitteln. Sie soll dazu ermuntern, eigenständig zu denken und vermeintliche Gewissheiten und gesellschaftliche Strukturen auch kritisch zu überdenken. Die Schule soll die Bereitschaft zur Empathie und die Fähigkeit fördern, das eigene Weltbild in Frage zu stellen und Unsicherheiten selbstvertrauend auszuhalten.

(4) Die Schule soll dem jungen Menschen zu der Fähigkeit verhelfen, in einer ständig sich wandelnden und dabei zunehmend digitalisierten Welt ein erfülltes Leben zu führen. Sie soll dazu befähigen, Verantwortung im privaten, familiären und öffentlichen Leben zu übernehmen und für sich und andere Leistungen zu erbringen, insbesondere auch in Form von ehrenamtlichem Engagement. Es gehört zum Auftrag der Schule, die jungen Menschen zur Teilnahme am Arbeitsleben und zur Aufnahme einer hierfür erforderlichen Berufsausbildung zu befähigen. Sie arbeitet hierzu mit den nach dem Zweiten und Dritten Buch des Sozialgesetzbuchs (SGB II und III) zuständigen Trägern der Grundsicherung für Arbeitssuchende und der Arbeitsförderung zusammen und wirkt darauf hin, dass die Schülerinnen und Schüler Beratung und Betreuung für die Vermittlung in Ausbildungsverhältnisse oder Qualifizierungsangebote in Anspruch nehmen. Die Schule soll Kenntnisse gesellschaftlicher, wirtschaftlicher und historischer Zusammenhänge vermitteln, Verständnis für Natur und Umwelt schaffen und die Bereitschaft wecken, an der Erhaltung der Lebensgrundlagen von Pflanzen, Tieren und Menschen mitzuwirken.

...

(10) Zum Schutz der seelischen und körperlichen Unversehrtheit der Schülerinnen und Schüler verfügt die Schule über ein Präventions- und Interventionskonzept insbesondere zu Gefährdungen im Zusammenhang mit sexualisierter, psychischer und körperlicher Gewalt, zur allgemeinen Stärkung und Unterstützung der Persönlichkeitsentwicklung der Schülerinnen und Schüler sowie zu strukturellen Maßnahmen zum Umgang mit drohender und bestehender Gefährdung des Kindeswohls.

...

(12) Die Schülerinnen und Schüler, deren Eltern, die Lehrkräfte und das Betreuungspersonal (§ 34 Abs. 2 Satz 1, Abs. 3, 5 bis 7) sind zur gegenseitigen Rücksichtnahme und Achtung verpflichtet. Bei der Lösung von Konflikten und bei unterschiedlichen Interessen sollen sie konstruktiv zusammenarbeiten.

...

Aus: <https://www.gesetze-rechtsprechung.sh.juris.de/bssh/document/jlr-SchulGSH2007pG3/part/X>

### Aufgaben:

1. Lesen Sie den Auszug aus dem Schulgesetz §4.
2. Markieren Sie alle aus Ihrer Sicht relevanten Aspekte der emotional-sozialen Kompetenzentwicklung.
3. Überprüfen Sie die Präventions-Interventionskonzepte Ihrer Ausbildungsschule.
  - a. Inwieweit berücksichtigen die Konzepte die Ausbildung und Förderung der emotionalen und sozialen Kompetenzen
  - b. Sprechen Sie mit Ihren Mentorinnen und Mentoren. Inwieweit sind die Konzepte in der Schule implementiert?