



*Tatjana Leidig*



*Thomas Hennemann*



*Clemens Hillenbrand*

## Integration sozial-emotionalen Lernens im (Fach-) Unterricht

### Zusammenfassung

Die Verknüpfung sozialer und emotionaler Förderung mit akademischen Lernprozessen im Rahmen des Fachunterrichts bietet in Primar- und Sekundarstufe die Möglichkeit zur Realisierung systematischer Entwicklungsförderung, um den Kompetenzerwerb von Schülerinnen und Schülern umfassend zu unterstützen. Die systematische Integration sozial-emotionalen Lernens verbessert akademische Lernfortschritte, gerade auch in inklusiven Lerngruppen. Im diesem Beitrag werden verschiedene Varianten zur Gestaltung einer unterstützenden Lernumgebung aufgezeigt und zentrale Forschungsergebnisse zusammengefasst.

Bildung und Erziehung dienen gemäß dem Beschluss der Kultusministerkonferenz „der vollen Entfaltung der Persönlichkeit sowie dem Erwerb von Voraussetzungen für ein selbstbestimmtes Leben und für eine aktive Teilhabe in allen gesellschaftlichen Bereichen“ (KMK, 2011, S. 3). Der Auftrag umfasst damit mehr als fachlichen Kompetenzerwerb: Bildungserfolg ist ebenso „an einer umfassenden Persönlichkeitsentwicklung, am Erwerb lebenspraktischer, sozialer, kognitiver, sprachlich-kommunikativer und personaler Kompetenzen und an der Fähigkeit zu einer so weitgehend wie möglich selbstbestimmten Lebensführung sowie einer aktiven Teilhabe an der Gesellschaft“ (KMK, 2011, S. 8) zu erkennen. In den Schulgesetzen und Lehrplänen sind im Sinne des schulischen Bildungs- und Erziehungsauftrags in allen Schulformen sozial-emotionale Kompetenzen neben fachspezifischen Kompetenzen als Zieldimensionen verankert (Lersch, 2010; Siebertz-Reckzeh & Hofmann, 2017). Sie können sowohl als Inhalt in spezifischen Angeboten als auch als Methoden und Praktiken unterrichtlichen Handelns, fächerübergreifend oder Inhalt des Fachunterrichts aufgegriffen werden.

Sozial-emotionale Lernprozesse finden im Schulalltag immer auch „nebenbei“ statt (Lersch, 2010). Um soziale und emotionale Kompetenzen jedoch nachhaltig erwerben zu können, ist eine systematische Strukturierung und damit die Schaffung expliziter Lerngelegenheiten über die gesamte Schulzeit hinweg unabdingbar (Durlak, Weissberg, Dymnicki, Taylor & Schellinger, 2011; Reicher & Matischek-Jauk, 2018). Unabhängig von der Kontroverse, ob Erziehung als vorrangige Aufgabe oder flankierende Maßnahme des Unterrichts zu sehen ist (Kiel, 2019), obliegt den Lehrkräften aller Schulformen die Aufgabe, die Förderung sozial-emotionaler Kompetenzen mittel- und langfristig im Unterricht und in weiteren schulischen Angeboten zu planen, zu realisieren und systematisch einzuüben (Hennemann, Hövel, Casale, Hagen & Fitting-Dahlmann, 2017; Siebertz-Reckzeh & Hofmann, 2017). Die passgenaue Entwicklung von Angeboten erfordert fundiertes Fachwissen über die sozial-emotionalen Kompetenzen und deren Entwicklung sowie diagnostische Kompetenzen zur Erfassung von Ausgangslagen und Lernverläufen (Hesse & Latzko, 2017).

## Entwicklungsförderung als Kernaufgabe sonderpädagogischer Förderung

Die sonderpädagogische Vertiefung und Akzentuierung des allgemein geltenden Bildungs- und Erziehungsauftrags der Schule (Möckel, 2019) erfordert die spezifische Förderung in den verschiedenen Entwicklungsbereichen (Siegler, Eisenberg, DeLoache & Saffran, 2016) wie sozial-emotionale Entwicklung, Motorik und Wahrnehmung, Kognition und Lernverhalten sowie sprachliches und kommunikatives Handeln. Diese Kernaufgabe sonderpädagogischer Förderung entspricht dem Subsidiaritätsprinzip (KMK, 2011). Sie kann in unterschiedlichen schulischen Angeboten auf individueller, Klassen- und Schulebene sowie in Kooperation mit außerschulischen Partnern realisiert werden und ist auf die jeweils vorrangigen Bedarfe der Schülerinnen und Schüler auszurichten (KMK, 1994, 2011). Dafür ist neben der Orientierung an allgemeinen Bildungsstandards und Lehrplänen den „individuellen Bildungs- und Erziehungsbedürfnissen sowie dem Leistungswillen Rechnung zu tragen“ (KMK, 2011, S. 8).

### Bedeutung des Unterrichts

Dem Unterricht kommt aufgrund der gesellschaftlichen Funktion der Schule (Fend, 2006; Oelkers, 2001), aber auch aufgrund des Zeitumfangs in der schulischen Praxis eine besondere Bedeutung bei der Umsetzung sozial-emotionalen Lernens zu. Additive oder beiläufige Förderung in den Entwicklungsbereichen würde der Bedeutung und dem umfänglichen Zeitbedarf nicht nur zeitlich, sondern auch inhaltlich nicht gerecht, da ein guter adaptiver Unterricht an den individuellen Lernausgangslagen ausgerichtete Lehr-Lernprozesse und eine explizite Berücksichtigung entwicklungsbezogenen Lernens impliziert (Schor, 2016; Terfloth & Bauersfeld, 2017). Die individuellen Entwicklungsprofile der Schülerinnen und Schüler und ihre jeweiligen Bedarfe an Unterstützung (KMK, 2011) sind entsprechend – unabhängig von einem festgestellten Bedarf, von einem Schwerpunkt und Ort der Förderung – nicht nur handlungsleitend für die Entwicklung von additiv zum Unterricht stattfindenden Fördermaßnahmen, sondern auch für die unterrichtsimmanente Förderung und damit für die Unterrichtsplanung (Eckerlein & von Pallandt, 2016; Heimlich & Kahlert, 2014; Schor, 2016). Dies gilt sowohl für die Konzeption längerfristig angelegter Unterrichtsvorhaben als auch für die Planung konkreter Unterrichtseinheiten (Terfloth & Bauersfeld, 2017; Thamm et al., 2019).

Die „Verknüpfung“ sozialen und emotionalen Lernens mit fachlichem Lernen wird als Auftrag der sonderpädagogischen Bildungs-, Beratungs- und Unterstützungsangebote für alle Orte sonderpädagogischer Unterstützung schon in den Empfehlungen der KMK 1994 festgeschrieben. Auch im Beschluss der KMK zur inklusiven Bildung (2011, S. 8) wird explizit verlangt, „die in den Lehrplänen beschriebenen Ziele und Kompetenzen mit den individuellen Bildungs- und Entwicklungszielen [...] zu verknüpfen“. Dies berücksichtigt, dass fachliches und sozial-emotionales Lernen eng miteinander verbunden sind und sich wechselseitig beeinflussen (Heimlich & Kahlert, 2014; Reicher & Matischek-Jauk, 2018; Schor, 2016). Studienbefunde zeigen, dass nicht nur angemessenes Sozial- und Lernverhalten in einem engen Zusammenhang stehen, sondern „sozial-emotionale Kompetenzen den Zusammenhang zwischen kognitiven Kompetenzen und Schulleistungen systematisch beeinflussen und Moderatorvariablen für schulische Leistungen bilden“ (Lohbeck, Petermann & Petermann, 2015, S. 3). Da die fachlichen und überfachlichen Kompetenzerwartungen in den Lehrplänen häufig mit den Förderzielen in den Entwicklungsbereichen korrespondieren bzw. eine Grundlage für die Ableitung individueller Förderziele bilden, ermöglichen sie Anknüpfungspunkte für eine vertiefende sozial-emotionale Förderung (z. B. Flott-Tönjes et al., 2017, S. 33; Schor, 2016). Diese Perspektive ist durch die individuellen Entwicklungsziele der Kinder und Jugendlichen auf der Basis der Förderpläne zu erweitern (Eckerlein & von Pallandt, 2016; Flott-Tönjes et al., 2017, S. 35 ff.). Sozial-emotionales Lernen kann demnach aus sonderpädagogischer Perspektive nicht einem „Primat der Fachlichkeit“ (Ilm, Rolf & Schick, 2018) untergeordnet werden, da dies zu einer Verkürzung des Auftrags sonderpädagogischer Unterstützung und Förderung führen würde (Thamm et al., 2019). Für ein inklusives Bildungssystem stellt sich sowohl in spezialisierten Settings wie auch im Gemeinsamen Lernen die Herausforderung, sozial-emotionales Lernen mit fachlichem Lernen zu verknüpfen, um gleichberechtigt und mit hoher Qualität sowohl dem fach- als auch dem entwicklungsbezogenen Bildungsauftrag zu entsprechen (Flott-Tönjes et al., 2017, S. 20;

Heimlich & Kahlert, 2014). Am Beispiel des Förderschwerpunkts Emotionale und soziale Entwicklung wird im Folgenden die Relevanz der sozial-emotionalen Entwicklungsförderung und ihre Verknüpfung mit dem Unterricht aus bildungspolitisch-rechtlicher und fachwissenschaftlicher Sicht begründet und näher erläutert.

### **Der Auftrag im Förderschwerpunkt Emotionale und soziale Entwicklung**

Im schulischen Kontext werden vor allem externalisierende Auffälligkeiten wie aggressives Verhalten oder Aufmerksamkeitsprobleme, aber auch internalisierende Auffälligkeiten wie Ängste oder Zurückgezogenheit wahrgenommen (Hillenbrand, 2008; Myschker & Stein, 2018), die vielfach mit Schulleistungsproblemen, sozialer Benachteiligung sowie familiären Risikolagen einher gehen (Myschker & Stein, 2018; Ricking, 2016) und die Erziehungs- und Bildungserfolge nachhaltig beeinträchtigen (Opp, 2003, S. 509 f.). Laut KMK-Empfehlungen (2000, S. 14) folgt aus dem Unterstützungsbedarf der Schülerinnen und Schüler im Förderschwerpunkt Emotionale und soziale Entwicklung nicht nur die „spezifische Gestaltung der Erziehungs- und Unterrichtsangebote“, sondern auch die enge Verknüpfung entwicklungsbezogener und fachlicher Angebote, die damit sowohl aus bildungspolitisch-rechtlicher als auch fachwissenschaftlicher Sicht handlungsleitend für die Gestaltung des unterrichtlichen Angebots ist (Hillenbrand, 2011; KMK, 2000; Stein & Stein, 2014). Dies bezieht sich auf die Auswahl der Lerninhalte, die Gestaltung des Lernarrangements und das Vorgehen bei der Leistungsbewertung (Hartke, 2008; KMK, 2000). Auch wenn der Lehrplan der Allgemeinen Schule vor dem Hintergrund des Ziels der Rückschulung an die Allgemeine Schule bzw. der Aufhebung des sonderpädagogischen Förderbedarfs die Grundlage für fachliches Lernen bildet, wird sozial-emotionales Lernen als Kernaufgabe der sonderpädagogischen Unterstützung und damit als Basis für Akzentuierungen in der Planung und Gestaltung des Unterrichts angesehen (Hillenbrand, 2011, S. 206; KMK, 2000; Stein & Stein, 2014, S. 82). Der Unterricht intendiert dabei nicht nur den Aufbau von Fertigkeiten, sondern fokussiert in einem dialogischen Prozess der am Erziehungsprozess Beteiligten zugleich „die gleichberechtigte Teilhabe, Selbstbestimmung und Entfaltung aller“ (KMK, 2011, S. 2), wie etwa die Erziehung zu moralisch orientiertem Urteilen und Handeln (Stein & Stein, 2014, S. 84 ff.; Stein, 2018).

Die von Ilm und Kollegen (2018) vorgeschlagene Priorisierung des fachlichen Bildungsauftrags würde sowohl aus rechtlicher als auch fachwissenschaftlicher Sicht im Förderschwerpunkt Emotionale und soziale Entwicklung diesen vorrangigen Bildungs- und Erziehungsauftrag konterkarieren bzw. unzulässig zurückstellen, da der Fokus in einem unterrichtsfachlich ausgerichteten Modell auf der Planung von Maßnahmen zur Erreichung der fachlichen, akademischen Ziele liegt (ebd., S. 547). Dem Auftrag der systematischen Förderung sozial-emotionaler Kompetenzen (Hennemann et al., 2017; Ricking, 2016), der untrennbaren Verschränkung fachlicher und sozial-emotionaler Lernprozesse (Stein & Stein, 2014, S. 84) und dem Primat der Erziehung (Hillenbrand, 2008) wird eine Unterrichtsplanung, in der die Förderung sozial-emotionaler Kompetenzen lediglich den fachlichen Kompetenzerwerb ergänzt oder unterstützt, nicht gerecht. Im Prozess der Förderung und damit auch im Unterricht sind entsprechend unabhängig von den Orten und Formen der sonderpädagogischen Bildung, Beratung und Unterstützung die Aspekte sozial-emotionaler Entwicklung in enger Verbindung mit dem Lern- und Leistungsaspekt durchgängig in den Blick zu nehmen, denn die „Erfüllung beider Pole strukturiert die heilpädagogische Förderung bei Verhaltensstörungen in spezifischer Weise“ (Hillenbrand, 2011, S. 207). Dies betrifft alle Ebenen des Unterrichts und der Schule. Bei der Auswahl der konkreten Inhalte des Unterrichts ist die Situation der Schülerinnen und Schüler zu berücksichtigen: „Zum Inhalt des Unterrichts müssen Überlegungen erfolgen, ob bestimmte Unterrichtsstoffe positiv für die psychosoziale Stabilisierung des Schülers wirken können“ (Hillenbrand, 2011, S. 208). In der Unterrichtsplanung ist konsequent abzuwägen, welche Inhalte und Methoden für eine systematische Förderung in den Entwicklungsbereichen geeignet sind (ebd.) – idealerweise unter Berücksichtigung der Forschungsergebnisse zur Wirksamkeit spezifischer Methoden und Vorgehensweisen (Hartke, 2008) sowie in kontinuierlicher Verständigung mit den Schülerinnen und Schülern, wie Stein und Stein (2014) in ihrem integrativen Modell zum Unterricht bei Verhaltensstörungen aufzeigen.

Unabhängig von einem festgestellten sonderpädagogischen Unterstützungsbedarf ist auf der Basis wissenschaftlicher Untersuchungen zur Prävalenz psychischer Auffälligkeiten davon auszugehen, dass ca. 15 bis 20% aller Kinder und Jugendlichen Probleme im Bereich des Erlebens und Verhaltens zeigen (Casale, Hövel, Hennemann & Hillenbrand, 2018; Myschker & Stein, 2018). Ein großer Teil dieser Kinder und Jugendlichen erhält keine sonderpädagogische Unterstützung (sog. „service gap“, Forness, Freeman, Paparella, Kauffman & Walker, 2012, S. 3). Ein Unterricht, der fach- und entwicklungsbezogenes Lernen systematisch miteinander verknüpft, leistet vor diesem Hintergrund einen sinnvollen und notwendigen Beitrag für umfassende Bildungsprozesse aller Schülerinnen und Schüler – auch in einem präventiven Sinne und damit weit über den Förderschwerpunkt Emotionale und soziale Entwicklung hinaus. Entscheidend ist dabei die Frage nach einer theoretisch fundierten Konzeption, die eine Verbindung von akademischen und sozial-emotionalen Lernprozessen begründen kann. Die folgenden Ansätze können mit ihren Forschungsergebnissen tragfähige Grundlagen bilden.

Der Aufbau sozial-emotionaler Kompetenzen stellt eine wichtige Dimension systematischer Entwicklungsförderung bei Problemen im Bereich des Erlebens und Verhaltens dar. Das aus dem US-amerikanischen Raum stammende Konzept des sozial-emotionalen Lernens der Collaborative for Academic, Social, and Emotional Learning (CASEL; Zins, Bloodworth, Weissberg & Walberg, 2004) legt nicht nur ein theoretisch fundiertes Rahmenmodell vor, sondern zeigt in empirischen Arbeiten auch die Potentiale des Ansatzes für die Entwicklung sozial-emotionaler Kompetenzen (Leidig, 2019). In zahlreichen Einzelstudien und mehreren Metaanalysen wurde die Wirksamkeit von Maßnahmen des sozial-emotionalen Lernens hinsichtlich der Verbesserung akademischer Leistungen, sozial-emotionaler Kompetenzen, prosozialer Verhaltensweisen und des Selbstwertgefühls sowie der Reduktion aggressiven Verhaltens und internalisierender Probleme mit kleinen bis mittleren Effektstärken nachgewiesen (Durlak et al., 2011; Sklad, Dieksta, de Ritter & Ben, 2012).

Sozial-emotionales Lernen wird als „process of gaining competencies and intrinsic motivation for emotional self-awareness and self-regulation, for safe and responsible behavior and for assertive, empathic, and skillful social interaction“ (Schwab & Elias, 2015, S. 95) verstanden, der von den Schülerinnen und Schülern in vielfältigen impliziten und expliziten Lerngelegenheiten aktiv mitgestaltet wird (Reicher & Matischek-Jauk, 2018, S. 250). Die intendierte kompetente Gestaltung sozialer Interaktion setzt voraus, dass die Schülerinnen und Schüler die entwickelten Dispositionen in Übungs- und Realsituationen erproben, reflektieren und festigen (Reicher, 2010; Weissberg, Durlak, Domitrovich & Gullotta, 2015; Zins et al., 2004). Im Rahmen mehrstufiger Rahmenmodelle ist das hier beschriebene sozial-emotionale Lernen vor allem auf universeller Stufe zu verorten und bildet damit die Basis für die selektive und indizierte Förderung sozialer Kompetenzen, die z.B. in Kombination mit spezifischen kognitiv-behavioral fundierten Förderprogrammen oder durch Intensivierung der Angebote des sozialen und emotionalen Lernens erfolgen kann (Wiley & Siperstein, 2015).

### Kompetenzbereiche sozial-emotionalen Lernens

Im sozial-emotionalen Lernen werden fünf zentrale Kompetenzbereiche beschrieben (Reicher, 2010; Reicher & Matischek-Jauk, 2018; Schwab & Elias, 2015; Weissberg et al., 2015; Zins et al., 2004), die mit zentralen Entwicklungsaufgaben im Förderschwerpunkt Emotionale und soziale Entwicklung korrespondieren:

- Selbstwahrnehmung (self-awareness) umfasst z.B. eigene Emotionen, Stärken, Bedarfe und Werte kennen und wahrnehmen, positive Selbstwahrnehmung, Selbstwirksamkeitserleben, den Einfluss der eigenen Gedanken und Gefühle auf das Handeln kennen
- Selbstregulation (self-management) beinhaltet die Regulation von Gefühlen, Gedanken und Handeln, z.B. Emotionsregulation und Stressmanagement, Selbstmotivation, Ziele setzen und Arbeitsprozesse regulieren
- Fremdwahrnehmung (social awareness) umfasst z.B. Perspektivübernahme, Empathie, Vielfalt schätzen, Respekt vor anderen

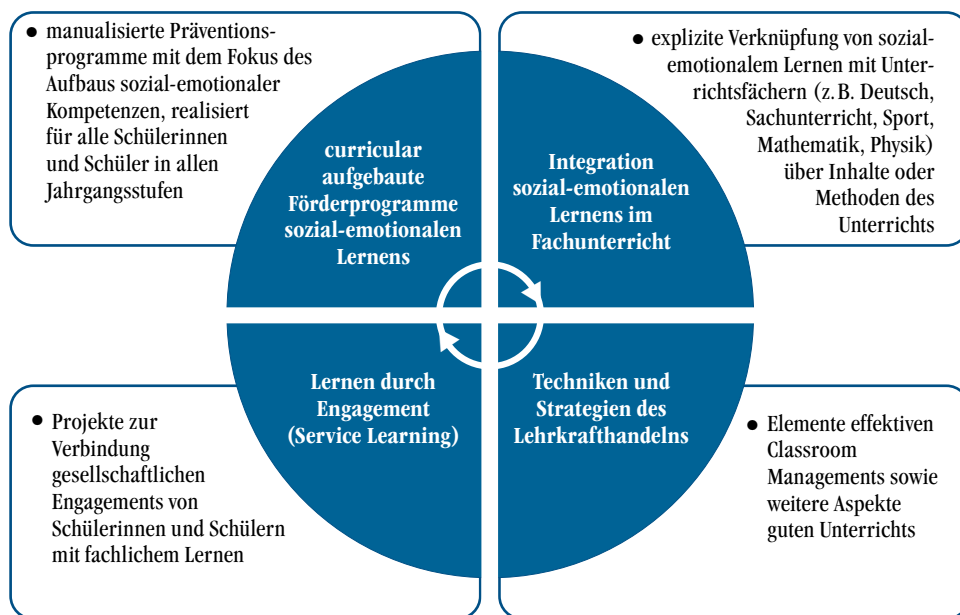
## Sozial-emotionales Lernen im Unterricht

- Beziehungsfertigkeiten (relationship skills) beinhalten Fertigkeiten im Kontext der Kommunikation und Beziehungsgestaltung, z. B. Kooperationsfähigkeit, Konfliktbewältigung, Umgang mit Ablehnung, Hilfe suchen und anbieten
- verantwortliche Problemlösekompetenz (responsible decision-making) impliziert das Treffen verantwortlicher Entscheidungen und umfasst Fähigkeiten zur Problemerkennung und Situationsanalyse, Problemlösefähigkeiten, persönliche, moralische und ethische Verantwortlichkeiten.

### Strategien zur Umsetzung sozial-emotionalen Lernens in der Schule

Die Schule unterstützt die Kompetenzentwicklung zum einen durch die Gestaltung der Lernumgebung, zum anderen durch die individuelle Förderung der genannten Kompetenzen (Reicher, 2010; Reicher & Matischek-Jauk, 2018; Zins et al., 2004), wobei die beiden Ebenen eng miteinander verknüpft sind. Die gelingende Förderung sozial-emotionaler Kompetenzen der Schülerinnen und Schüler basiert also auf der Gestaltung einer sicheren, fürsorglichen, kooperativen und partizipativ ausgerichteten Lernumgebung, diese wird aber gleichzeitig in ihrer konkreten Ausgestaltung durch die jeweiligen sozial-emotionalen Kompetenzen der Schülerinnen und Schüler bestimmt (Weissberg et al., 2015; Zins et al., 2004). Vor diesem Hintergrund können vier Strategien unterschieden werden (Reicher, 2010; Weissberg et al., 2015), die als verbundener Ansatz zu verstehen sind (Abb.1): „Eingebettet in unterschiedliche Situationen und getragen von achtsamen und anerkennenden Beziehungskontexten“ (Reicher & Matischek-Jauk, 2018, S. 256f.) ermöglichen sie systematisch das sozial-emotionale Lernen der Schülerinnen und Schüler.

Abb. 1:  
Vier zentrale Strategien des sozial-emotionalen Lernens  
(leicht modifizierte Abbildung aus Leidig, 2019)



Zur Nutzung curricular aufgebaute Förderprogramme liegt bereits eine ganze Reihe von Überblicksdarstellungen vor (Casale et al., 2014, Casale et al., 2018; Hennemann et al., 2017; Hövel, Rietz & Hennemann, 2019). Ein effektives Classroom Management bildet die Basis aller anderen Strategien des sozial-emotionalen Lernens und bezieht die Lernenden möglichst umfanglich im Sinne eines partizipativen Ansatzes in die konkrete Ausgestaltung ein (Evertson & Emmer, 2012; Ophardt & Thiel, 2013; Stein & Stein, 2014, S. 229 ff.). Effektives Classroom Management hat über die positive und unterstützende Lehrer-Schüler-Beziehung, die für alle Schülerinnen und Schüler, aber insbesondere für diejenigen mit Problemen im Erleben und Verhalten bedeutsam ist (Bolz, Wittrock & Koglin, 2019; Hillenbrand, 2011; Stein & Stein, 2014), eine protektive Wirkung (Bear, 2015). Der positive Einfluss auf akademische und sozial-emotionale Entwicklungsfortschritte der Schülerinnen und Schüler ist empirisch gut abgesichert (Helmke, 2015). Zudem reduziert wirksames Classroom Management nachweislich die Wahrscheinlichkeit des Auftretens massiver aggressiver Störungen (Wilson, Lipsey & Derzon, 2003) sowie Stress

bei Lehrkräften (Evertson & Emmer, 2012). Die Strategie der Integration sozial-emotionalen Lernens im Fachunterricht wird im Folgenden vertieft und steht im Fokus des vorliegenden Themenhefts.

### Integration sozial-emotionalen Lernens im Fachunterricht

Wie lassen sich fachliches und sozial-emotionales Lernen verbinden? Der Ansatz der Collaborative for Academic, Social, and Emotional Learning (CASEL) betont die Chancen einer expliziten Integration von akademischen mit emotional-sozialen Lernprozessen (Schwab & Elias, 2015, S. 102): „SEL instruction is particularly effective when integrated with academics rather than when treated as a separate ‚subject‘. [...] Integrating the two types of learning creates synergies for both“. Wie Leidig (2019) zusammenfassend darstellt, zeigen konzeptionelle Beiträge und Studien aus der CASEL-Gruppe vor allem das Potential der systematischen Verknüpfung in verschiedenen Unterrichtsfächern für unterschiedliche Gruppen von Schülerinnen und Schülern (u.a. Daunic et al., 2013; Dresser, 2012; Jones & Bouffard, 2012; Merrell & Gueldner, 2010; Shechtman & Yaman, 2012; Yoder, 2013; Zins et al., 2004). So wird beispielsweise Kinder- und Jugendliteratur zur systematischen Förderung der Beziehungsfertigkeiten und der Motivation (Shechtman & Yaman, 2012) oder zur Förderung der Empathiefähigkeit (Daunic et al., 2013) genutzt. Selbstregulationsstrategien wie Selbstbeobachtung, Selbstinstruktion, Selbsteinschätzung und „Ziele setzen können“ werden sinnvoll im Fachunterricht anhand konkreter Inhalte erarbeitet und eingeübt. Bei Unterstützungsbedarf im Bereich emotionaler und sozialer Entwicklung liegen hier unter anderem Konzepte und Studien mit positiven Effekten aus dem Mathematikunterricht (Mulcahy, Maccini, Wright & Miller, 2014) sowie für das Lesen und Schreiben von Texten (Ciullo & Billingsley, 2013; McKeown, FitzPatrick & Sandmel, 2014; Sreckovic, Common, Knowles & Lane, 2017) vor. Auch im deutschsprachigen Raum illustrieren inzwischen einige Beiträge im Kontext inklusiver Unterrichtsentwicklung, wie Inhalte oder Methoden im Fachunterricht mit sozial-emotionalem Lernen verbunden werden können. Die Bandbreite reicht hier von der Förderung der Kooperationsfähigkeit durch Kooperatives Lernen im Physikunterricht (Küpper, Schulz & Hennemann, 2018) über die Förderung der Sprachlernbewusstheit und der Selbstregulation im Englischunterricht (Leidig & Marnett, 2015) bis hin zur Förderung der Emotionsregulation im Biologieunterricht (Ferreira González, Leidig, Hennemann & Schlüter, 2016). Schwank und Melzer (2018) zeigen wie Mays, Zwetschler, Jakobs, Radmacher und Schürholz (2019) Verknüpfungsmöglichkeiten im Mathematikunterricht. Wertvolle Ideen zur Integration von sozialem und emotionalem Lernen im Fachunterricht bieten auch ältere Konzeptionen schulischer Förderung bei Unterrichts- und Verhaltensstörungen (Hillenbrand, 2011) wie die Konfliktverarbeitung im Unterricht nach Baulig (1982) oder der Entwicklungstherapeutische Unterricht nach Bergsson (1995), in denen über Geschichten, Interaktionsspiele oder Gespräche entwicklungsbezogenes Lernen systematisch mit dem Fachunterricht verknüpft wird (Hillenbrand, 2011, S. 138 ff.). Ergänzend sei an dieser Stelle auch auf die Möglichkeit der Erziehung zu moralischem Urteilen und Handeln über Dilemmageschichten oder Diskurse zur Moral (Hillenbrand, 2011, S. 207; Stein & Stein, 2014, S. 84 ff.) hingewiesen, die beispielsweise in den Deutsch- oder Ethikunterricht oder in gesellschafts- und naturwissenschaftliche Fächer integriert werden können.

Die im deutschsprachigen Raum vorliegenden Evaluationsstudien für die in den Biologieunterricht der Klassen 5/6 integrierte Förderung emotionaler Kompetenzen von Ferreira González, Hövel, Hennemann, Schlüter & Osipov (2019) sowie für ein im Deutsch- und Sachunterricht eingebettetes Präventionsprogramm zur Förderung sozial-emotionaler Kompetenzen von Urban (2015) weisen positive Effekte der Integration sozial-emotionalen Lernens im Fachunterricht im inklusiven Kontext nach. Überblicksarbeiten zum Kooperativen Lernen, zu tutoriellen Lernformen und peer-gestützten Verfahren belegen sowohl Steigerungen der akademischen Lernleistungen als auch positive Effekte hinsichtlich sozialer Kompetenzen sowie Lern- und Arbeitsverhalten über verschiedene Alters- und Schülergruppen hinweg (u.a. Bowman-Perrot, Davis, Vannest & Williams, 2013; Bowman-Perrot, Burke, Zhang & Zaini, 2014; Kaya, Blake & Chan, 2015). Ähnliche Befunde liegen zur Förderung der Selbstmanagementstrategien im Unterricht



vor: In der Verbindung mit fachlichen Inhalten lassen sich sowohl Verbesserungen des Arbeits- und Sozialverhaltens als auch der fachlichen Kompetenzen erzielen, sodass gerade Schülerinnen und Schüler mit Lern- und Verhaltensproblemen durch die Integration der Selbstmanagementförderung in den Fachunterricht unterstützt werden (u.a. Bruhn, McDaniel & Kreigh, 2015; Mooney, Ryan, Uhing, Reid & Epstein, 2005). Landmann et al. (2014, S. 58) schlussfolgern analog auf der Basis mehrerer Studien aus dem deutschsprachigen Raum: „Die Vermittlung selbstregulatorischer Strategien ist dann besonders wirksam, wenn nicht nur Selbstregulation an sich vermittelt wird, sondern wenn diese mit fachspezifischen Inhalten verknüpft wird“.

Die Beispiele verdeutlichen verschiedene Möglichkeiten, dem Auftrag der fach- und entwicklungsbezogenen Förderung durch Integration von sozial-emotionalen Lernprozessen im Fachunterricht gerecht zu werden. Neben Beispielen in der Tradition eines engeren Verständnisses dualer Planung, in dem ein Fach- und ein Entwicklungsaspekt und die jeweiligen Zielsetzungen gleichberechtigt in der Planung einer Unterrichtsreihe berücksichtigt werden (Schmischke & Braun, 2006; Urban & Leidig, 2017), finden sich akzentuierte Varianten, in denen in der jeweiligen Planung ein fachlicher oder entwicklungsbezogener Schwerpunkt gesetzt wird (Flott-Tönjes et al., 2017; Thamm et al., 2019). Die verschiedenen Ansätze weisen eine zentrale Gemeinsamkeit auf: Das entwicklungsbezogene Lernen wird systematisch geplant und als Aufgabe im Fachunterricht definiert. Ob dabei innerhalb der konkreten Unterrichtsplanung entwicklungsbezogene Ziele für alle Schülerinnen und Schüler, ggf. differenziert für Gruppen oder Einzelne, für Gruppen der jeweiligen Klasse oder einzelne Schülerinnen und Schüler formuliert werden (Flott-Tönjes et al., 2017; Thamm et al., 2019), liegt vor dem Hintergrund der Analyse der Lernvoraussetzungen und der individuellen Förderpläne in der planerischen Verantwortung der Lehrkräfte.

Die Beiträge des vorliegenden Themenhefts zeigen drei konkrete Möglichkeiten zur Verknüpfung fach- und entwicklungsbezogenen Lernens mit dem Schwerpunkt sozialen und emotionalen Lernens auf. Mareike Urban, Dennis C. Hövel und Thomas Hennemann stellen in ihrem Beitrag das manualisierte Präventionsprogramm „Ben & Lee“ vor, das in den Fachunterricht Deutsch und Sachunterricht integriert die Förderung sozial-emotionaler Kompetenzen in dritten und vierten Klassen intendiert. Hinsichtlich des sozial-emotionalen Lernens, der schulischen Fertigkeiten sowie eines Rückgangs problembehafteten Verhaltens konnten in einer Evaluationsstudie positive Effekte nachgewiesen werden. Das für den inklusiven Kontext entwickelte Programm ist aufgrund der vielfältigen Differenzierungsmöglichkeiten in den verschiedenen

Förderorten implementierbar und bietet zahlreiche Möglichkeiten, ausgehend von gruppenbezogenen Entwicklungszielen individuelle Ziele vertiefend zu verfolgen. Alexander Küpper, Thomas Hennemann und Andreas Schulz stellen anhand der Lernumgebung „Mit dem Licht durch unser Sonnensystem und darüber hinaus“ vor, wie soziales und emotionales Lernen im inklusiven Physikunterricht der Orientierungsstufe realisiert werden kann. Über Kooperative Lernformen wird die Kooperationsfähigkeit der Schülerinnen und Schüler parallel zu fachlichen Zielen des Physikunterrichts erweitert. Die Autoren stellen in ihrem Beitrag anhand der Auswertung von Interviews mit Lehrkräften dar, inwiefern die Schülerinnen und Schüler aus Sicht der Lehrkräfte von der kooperativ ausgerichteten Arbeit profitieren und reflektieren sinnvolle Modifikationen vor dem Hintergrund individueller Bedarfe. Im abschließenden Beitrag zeigen Markus Spilles und Tatjana Leidig auf, wie Lesekompetenz und Soziabilität durch tutorielle Lernverfahren im Gemeinsamen Lernen und in Förderschulen verbessert werden können. Die konkreten Möglichkeiten zur unterrichtsimmanenten Förderung sozialer Kompetenzen und positiver Sozialkontakte bieten zahlreiche Anknüpfungspunkte für die eigene Unterrichtsgestaltung und berücksichtigen insbesondere die Unterstützung von Schülerinnen und Schülern mit Verhaltensproblemen.

## Die Beiträge im Themenheft

### Schlüsselwörter

Akademisches Lernen, Unterricht, sozial-emotionales Lernen, Integration sozial-emotionalen Lernens im Unterricht

### Abstract

Linking social-emotional learning with academic learning processes within the framework of subject teaching is a key way of implementing systematic development promotion both in primary and secondary schools in order to provide comprehensive support for students' acquisition of competencies. The systematic integration of social-emotional learning improves academic learning progress, especially in inclusive learning groups. In the basic article, different options for designing a supportive learning environment are presented, and key research findings are summarized.

### Keywords

academic learning, teaching, social-emotional learning, integration of social-emotional learning in academics

Die Beiträge zeigen die Potentiale der Verknüpfung fach- und entwicklungsbezogenen Lernens am Beispiel sozial-emotionalen Lernens auf. Die Kooperation von Fachdidaktiken und Sonderpädagogik bietet dabei die Chance, durch die Verknüpfung der beiden Expertisen sowohl im fachlichen als auch im entwicklungsbezogenen Bereich einen qualitativ hochwertigen Unterricht zu entwickeln, der auf beiden Ebenen den systematischen Kompetenzaufbau fokussiert und gruppenbezogene und individuelle Ziele gleichermaßen berücksichtigt, um einem umfassenden Bildungsauftrag für alle Kinder und Jugendlichen gerecht zu werden.

Baulig, V. (1982). *Auffälliges Schülerverhalten. Pädagogische Maßnahmen auf ausagierendes Verhalten*. Weinheim: Beltz.

Bear, G.G. (2015). *Preventive and classroom-based strategies*. In E. Emmer & E.J. Sabornie (Eds.), *Handbook of Classroom Management* (2nd. ed.) (pp. 15-39). New York: Routledge.

Bergsson, M. (1995). *Ein entwicklungs-therapeutisches Modell für Schüler mit Verhaltensstörungen*. Essen: Progressus.

Bolz, T., Wittrock, M. & Koglin, U. (2019). Schüler-Lehrer-Beziehung aus bindungstheoretischer Perspektive im Förderschwerpunkt der emotionalen und sozialen Entwicklung. *Zeitschrift für Heilpädagogik*, 70, 560-571.

Bowman-Perrott, L., Burke, M. D., Zhang, N. & Zaini, S. (2014). Direct and collateral effects of peer tutoring on social and behavioral outcomes: A meta-analysis of single-case research. *School Psychology Review*, 43, 260-285.

Bowman-Perrott, L., Davis, H., Vannest, K., Williams, L., Greenwood, C. & Parker, R. (2013). Academic benefits of peer tutoring: A meta-analytic review of single-case research. *School Psychology Review*, 42, 39-55.

Bruhn, A., McDaniel, S. & Kreigh, C. (2015). Self-monitoring interventions for students with behavior problems: A systematic review of current research. *Behavioral Disorders*, 40 (2), 102-121.

Casale, G., Hennemann, T. & Hövel, D. C. (2014). Systematischer Überblick über deutschsprachige schulbasierte Maßnahmen zur Prävention von Verhaltensstörungen in der Sekundarstufe I. *Empirische Sonderpädagogik*, 6, 33-58.

Casale, G., Hövel, D. C., Hennemann, T. & Hillenbrand, C. (2018). *Prävention und psychische Gesundheitsförderung in der Schule*. In B. Röhrle, J. Anding, D. Ebert & H. Christiansen (Hrsg.), *Prävention und Gesundheitsförderung*, Bd. 6: Zur Verbesserung der Wirksamkeit (S. 245-285). Tübingen: DGVT-Verlag.

Ciullo, S. & Billingsley, G. (2013). Strategies for improving understanding of and engagement with expository text for students with emotional and behavioral disorders. *Beyond Behavior*, 23, 3-11.

Daunic A., Corbett, N., Smith, S., Barnes, T., Santiago-Poventud, L., Chalfant, P., Pitts, D. & Gleaton, J. (2013). Brief report: Integration social-emotional learning with literacy instruction: An intervention for children at risk for emotional and behavioral disorders. *Behavioral Disorders*, 39, 43-51.

Dresser, R. (2012). Reviving oral reading practices with English learners by integrating social-emotional learning. *Multicultural Education*, 20, 45-50.

Durlak, J., Weissberg, R., Dymnicki, A., Taylor, R., Schellinger, K. (2011). The impact of enhancing students' social and emotional learning: A meta-analysis of school-based universal interventions. *Child Development*, 82, 405-432.

Eckerlein, T. & von Pallandt, M. (2016). *Unterrichtsplanung*. In U. Heimlich & F. B. Wember (Hrsg.), *Didaktik des Unterrichts im Förderschwerpunkt Lernen. Ein Handbuch für Studium und Praxis* (3. Aufl.) (S. 351-367). Stuttgart: Kohlhammer.

Evertson, C. M. & Emmer, E. T. (2012). *Classroom Management for elementary teachers* (9th. ed.). New Jersey: Pearson.

Fend, H. (2006). *Neue Theorie der Schule. Einführung in das Verstehen von Bildungssystemen*. Wiesbaden: Springer.

## Literatur



- Ferreira González, L., Hövel, D. C., Hennemann, T., Schlüter, K. & Osipov, I. (2019). *Emotionale Kompetenzförderung im Biologieunterricht. Prävention und Gesundheitsförderung*. <https://doi.org/10.1007/s11553-019-00702-x>
- Ferreira González, L., Leidig, T., Hennemann, T. & Schlüter, K. (2016). *IBU – Inklusiver Biologieunterricht. Inklusiver Biologieunterricht in der Jahrgangsstufe 5/6 als Grundlage zur Förderung fachlicher und sozial-emotionaler Kompetenz*. In J. Menthe, D. Höttecke, T. Zabka, M. Hammann & M. Rothgangel (Hrsg.), *Befähigung zu gesellschaftlicher Teilhabe. Beiträge der fachdidaktischen Forschung* (S. 335-350). Münster: Waxmann.
- Flott-Tönjes, U., Albers, S., Ludwig, M., Schumacher, H., Storcks-Kemming, B., Thamm, J. & Witt, H. (2017). *Fördern planen. Ein sonderpädagogisches Planungs- und Beratungskonzept für Förderschulen und Schulen des Gemeinsamen Lernens*. Oberhausen: Athena.
- Forness, S. R., Freeman, S. E., Paparella, T., Kauffman, J. M., & Walker, H. M. (2012). Special education implications of point and cumulative prevalence for children with emotional and behavioral disorders. *Journal of Emotional and Behavioral Disorders*, 20, 4-18.
- Hartke, B. (2008). *Spezifische Unterrichtsprinzipien*. In B. Gasteiger-Klicpera, H. Julius & C. Klicpera (Hrsg.), *Sonderpädagogik der sozialen und emotionalen Entwicklung. Band 3 Handbuch Sonderpädagogik* (S. 797-810). Göttingen: Hogrefe.
- Helmke, A. (2015). *Unterrichtsqualität und Lehrerprofessionalität. Diagnose, Evaluation und Verbesserung des Unterrichts* (6. überarb. Aufl.). Seelze: Klett-Kallmeyer.
- Heimlich, U. & Kahlert, J. (Hrsg.) (2014). *Inklusion in Schule und Unterricht. Wege zur Bildung für alle* (2. Aufl.). Stuttgart: Kohlhammer.
- Hennemann, T., Hövel, D. C., Casale, G., Hagen, T. & Fitting-Dahlmann, K. (2017). *Schulische Prävention im Bereich Verhalten* (2. Aufl.). Stuttgart: Kohlhammer.
- Hesse, I. & Latzko, B. (2017). *Diagnostik für Lehrkräfte* (3., vollständig überarbeitete und erweiterte Aufl.). Opladen: Verlag Barbara Budrich.
- Hillenbrand, C. (2008). *Einführung in die Pädagogik bei Verhaltensstörungen* (4. Aufl.). München: Reinhardt. [UTB]
- Hillenbrand, C. (2011). *Didaktik bei Unterrichts- und Verhaltensstörungen* (3. Aufl.). München: Reinhardt. [UTB]
- Hövel, D. C., Rietz, C. & Hennemann, T. (2019): Meta-Analyse programmatischer-präventiver Förderung der emotionalen und sozialen Entwicklung in der Primarstufe. *Emotionale und Soziale Entwicklung (ESE) in der Pädagogik der Erziehungshilfe und bei Verhaltensstörungen*, 1, 38-55.
- Ilm, K., Rolf, F. & Schick, H. (2018). Primat der Fachlichkeit – Thesen und Argumente für ein neues Förderverständnis in der Sonderpädagogik. *Zeitschrift für Heilpädagogik*, 69, 542-553.
- Jones, S. M. & Bouffard, S. M. (2012). Social and emotional learning in schools: From programs to strategies. *Social Policy Report*, 26, 1-33.
- Kaya, C., Blake, J. & Chan, F. (2015). Peer-mediated interventions with elementary and secondary school students with emotional and behavioural disorders: A literature review. *Journal of Research in Special Educational Needs*, 15, 120-129.
- Kiel, E. (2019). Unterrichten und Erziehen. In E. Kiel, B. Herzig, U. Maier & U. Sandfuchs (Hrsg.), *Handbuch Unterrichten an allgemeinbildenden Schulen* (S. 45-50). Bad Heilbrunn: Klinkhardt [UTB].
- Kultusministerkonferenz [KMK] (1994). *Empfehlungen zur sonderpädagogischen Förderung in den Schulen in der Bundesrepublik Deutschland vom 06.05.1994*. Bonn. Verfügbar unter [http://www.kmk.org/fileadmin/Dateien/veroeffentlichungen\\_beschluesse/1994/1994\\_05\\_06-Empfehl-Sonderpaedagogische-Foerderung.pdf](http://www.kmk.org/fileadmin/Dateien/veroeffentlichungen_beschluesse/1994/1994_05_06-Empfehl-Sonderpaedagogische-Foerderung.pdf)
- Kultusministerkonferenz [KMK] (2000). *Empfehlungen zum Förderschwerpunkt emotionale und soziale Entwicklung*. Verfügbar unter [http://www.kmk.org/fileadmin/Dateien/veroeffentlichungen\\_beschluesse/2000/2000\\_03\\_10-FS-Emotionale-soziale-Entw.pdf](http://www.kmk.org/fileadmin/Dateien/veroeffentlichungen_beschluesse/2000/2000_03_10-FS-Emotionale-soziale-Entw.pdf)
- Kultusministerkonferenz [KMK] (2011). *Inklusive Bildung von Kindern und Jugendlichen mit Behinderungen in Schulen*. Verfügbar unter [http://www.kmk.org/fileadmin/.../beschluesse/2011/2011\\_10\\_20-Inklusive-Bildung.pdf](http://www.kmk.org/fileadmin/.../beschluesse/2011/2011_10_20-Inklusive-Bildung.pdf)

- Küpper, A., Schulz, A. & Hennemann, T. (2018). Zur Eignung astronomischer Kontexte für einen inklusiven Physikunterricht. *Astronomie und Raumfahrt*, 55 (3-4), 60-64.
- Landmann, M., Perels, F., Otto, B., Schnick-Vollmer, K. & Schmitz, B. (2014). *Selbstregulation und selbstreguliertes Lernen*. In E. Wild & J. Möller (Hrsg.), *Pädagogische Psychologie* (2. Aufl.) (S. 45-65). Berlin: Springer.
- Leidig, T. (2019). *Wie kann es gelingen? – Professionalisierung von Lehrkräften auf dem Weg zum inklusiven Schulsystem unter besonderer Berücksichtigung prozessbegleitender Fortbildungsangebote*. Dissertation, Universität zu Köln.
- Leidig, T. & Marnett, P. (2015). *Selbsteinschätzung im inklusiven Englischunterricht unter besonderer Berücksichtigung des Förderschwerpunktes Emotionale und soziale Entwicklung*. In C. M. Bongartz & A. Rohde (Hrsg.), *Inklusion im Englischunterricht* (S. 263-281). Frankfurt am Main: Peter Lang.
- Lersch, R. (2010). *Wie unterrichtet man Kompetenzen? Didaktik und Praxis des kompetenzfördernden Unterrichts*. Wiesbaden: Institut für Qualitätsentwicklung.
- Lohbeck, A., Petermann, F. & Petermann, U. (2015). Selbsteinschätzungen zum Sozial- und Lernverhalten von Grundschulkindern der vierten Jahrgangsstufe. *Zeitschrift für Entwicklungspsychologie und Pädagogische Psychologie*, 47, 1-13.
- Mays, D., Zwetschler, L., Jakobs, T., Radmacher, D. & Schürholz, C. (2019). *Mathematikunterricht für Kinder mit auffälligem Verhalten. Anregungen und Beispiele für die Grundschule*. München: Reinhardt.
- McKeown, D., FitzPatrick, E. & Sandmel, K. (2014). SRSD in practice: Creating a professional development experience for teachers to meet the writing needs of students with EBD. *Behavioral Disorders*, 40, 15-25.
- Merrell, K. W. & Gueldner, B. A. (2010). *Social and emotional learning in the classroom: Promoting mental health and academic success*. New York: Guilford Press.
- Möckel, A. (2019). *Das Paradigma der Heilpädagogik*. Würzburg: Bentheim.
- Mooney, P., Ryan, J. B., Uhing, B. M., Reid, R. & Epstein, M. H. (2005). A review of self-management interventions targeting academic outcomes for students with emotional and behavioral disorders. *Journal of Behavioral Education*, 14, 203-221.
- Mulcahy, C. A., Maccini, P., Wright, K. & Miller, J. (2014). An examination of intervention research with secondary students with EBD in light of common core state standards for mathematics. *Behavioral Disorders*, 39, 149-164.
- Myschker, N. & Stein, R. (2018). *Verhaltensstörungen bei Kindern und Jugendlichen. Erscheinungsformen – Ursachen – Hilfreiche Maßnahmen* (8., erweiterte und aktualisierte Aufl.). Stuttgart: Kohlhammer.
- Oelkers, J. (2001). *Einführung in die Theorie der Erziehung*. Weinheim: Beltz.
- Ophardt, D. & Thiel, F. (2013). *Klassenmanagement. Ein Handbuch für Studium und Praxis*. Stuttgart: Kohlhammer.
- Opp, G. (2003). *Symptomatik, Ätiologie und Diagnostik bei Gefühls- und Verhaltensstörungen*. In A. Leonhardt & F. B. Wember (Hrsg.), *Grundfragen der Sonderpädagogik. Bildung – Erziehung – Behinderung. Ein Handbuch* (S. 504-517). Weinheim: Beltz.
- Reicher, H. (2010). Building inclusive education on social and emotional learning: Challenges and perspectives – A review. *International Journal of Inclusive Education*, 14, 213-246.
- Reicher, H. & Matischek-Jauk, M. (2018). *Sozial-emotionales Lernen in der Schule: Konzepte – Potenziale – Evidenzbasierung*. In M. Huber & S. Krause (Hrsg.), *Bildung und Emotion* (S. 249-268). Wiesbaden: Springer.
- Ricking, H. (2016). *Emotionale und soziale Entwicklung – schulische Förderansätze*. In Ministerium für Schule und Weiterbildung des Landes Nordrhein-Westfalen (Hrsg.), *Sonderpädagogische Förderschwerpunkte in NRW. Ein Blick aus der Wissenschaft in die Praxis* (S. 41-46). Düsseldorf: MSW.
- Schmischke, J. & Braun, D. (2006). Entwicklungsaufgaben im Förderschwerpunkt Lernen. *Zeitschrift für Heilpädagogik*, 57, 344-250.

- Schor, B. J. (2016). *Curriculare Überlegungen zum Förderschwerpunkt Lernen*. In U. Heimlich & F. B. Wember (Hrsg.), *Didaktik des Unterrichts im Förderschwerpunkt Lernen. Ein Handbuch für Studium und Praxis* (3. Aufl.) (S. 327-338). Stuttgart: Kohlhammer.
- Schwab, Y. & Elias, M. (2015). *From compliance to responsibility: Social-emotional learning and Classroom Management*. In E. T. Emmer & E. Sarbornie (Eds.), *Handbook of classroom management* (2. Aufl.) (pp. 94-115). New York: Routledge.
- Schwank, I. & Melzer, C. (2018): *Duale Unterrichtsplanung im Fach Mathematik – Möglichkeiten der Umsetzung aus fachdidaktischer und sonderpädagogischer Perspektive*. In M. Dziak-Mahler, T. Hennemann, S. Jaster, T. Leidig & J. Springob (Hrsg.), *Fachdidaktik inklusiv II. (Fach-)Unterricht inklusiv gestalten - Theoretische Annäherungen und praktische Umsetzungen* (S. 189-204). Münster: Waxmann (=LehrerInnenbildung gestalten, Band 10).
- Siebertz-Reckzeh, K. & Hofmann, H. (2017). *Sozialisationsinstanz Schule*. In M. K. E. Schweer (Hrsg.), *Lehrer-Schüler-Interaktion. Inhaltsfelder, Forschungsperspektiven und methodische Zugänge* (S. 3-26). Wiesbaden: Springer.
- Shechtman, Z. & Yaman, M. A. (2012). SEL as a component of a literature class to improve relationships, behavior, motivation, and content knowledge. *American Educational Research Journal*, 49, 546-567.
- Siegler, R., Eisenberg, N., DeLoache, J. & Saffran, J. (2016). *Entwicklungspsychologie im Kindes- und Jugendalter*. Heidelberg: Springer.
- Sklad, M., Diekstra, R., De Ritter, M. & Ben, J. (2012). Effectiveness of school-based universal social, emotional, and behavioral programs: Do they enhance students' development in the area of skill, behaviour, and adjustment? *Psychology in the Schools*, 49, 892-909.
- Sreckovic, M. A., Common, E. A., Knowles, M. M. & Lane, K. L. (2017). A review of self-regulated strategy development for writing for students with EBD. *Behavioral Disorders*, 39, 56-77.
- Stein, R. (2018). *Erziehung und Fragen der Moralität*. In T. Müller & R. Stein (Hrsg.), *Erziehung als Herausforderung. Grundlagen für die Pädagogik bei Verhaltensstörungen* (S. 13-60). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Stein, R. & Stein, A. (2014). *Unterricht bei Verhaltensstörungen* (2. Aufl.). Bad Heilbrunn: Klinkhardt. [UTB]
- Thamm, J., Albers, S., Flott-Tönjes, U., Ludwig, M., Storcks-Kemming, B. & Witt, H. (2019). Duale Planungskompetenz versus Primat der Fachlichkeit – Reduktion auf einen „fachlichen Unterstützungsbedarf“? *Zeitschrift für Heilpädagogik*, 70, 194-204.
- Terfloth, K. & Bauersfeld, S. (2017). *Schüler mit geistiger Behinderung unterrichten. Didaktik für Förder- und Regelschule* (3., aktualisierte Aufl.). München: Reinhardt [UTB].
- Urban, M. (2015). *Konzeption und Evaluation eines Trainings zur Prävention von Gefühls- und Verhaltensstörungen durch Förderung sozialer und emotionaler Kompetenzen unter Berücksichtigung fachbezogener Lerninhalte des Deutsch- und Sachunterrichts in 3./4. Klassen (inklusive) Grundschulen*. Dissertation, Universität zu Köln.
- Urban, M. & Leidig, T. (2017). *Die duale Unterrichtsplanung am Beispiel der sozialen und emotionalen Entwicklungsförderung – didaktische Gestaltungsmöglichkeiten für den inklusiven Unterricht*. Potsdamer Zentrum für Inklusionsforschung (ZEIF), 2017, Nr. 5. Verfügbar unter [http://www.uni-potsdam.de/fileadmin01/projects/inklusion/PDFs/ZEIF-Blog/Urban\\_Leidig\\_2017\\_Die\\_duale\\_Unterrichtsplanung.pdf](http://www.uni-potsdam.de/fileadmin01/projects/inklusion/PDFs/ZEIF-Blog/Urban_Leidig_2017_Die_duale_Unterrichtsplanung.pdf)
- Weissberg, R. P., Durlak, J. A., Domitrovich, C. E. & Gullotta, T. P. (2015). *Social and emotional learning. Past, present, and future*. In J. A. Durlak, C. E. Domitrovich, R. P. Weissberg & T. G. Gullotta (Eds.), *Handbook of social and emotional learning. Research and practice* (pp. 3-19). New York: Guilford.
- Wiley, A. L. & Siperstein, G. N. (2015). *SEL for students with high-incidence disabilities*. In J. A. Durlak, C. E. Domitrovich, R. P. Weissberg & T. P. Gullotta (Eds.), *Handbook of social and emotional learning. Research and practice* (pp. 213-228). New York: Guilford Press.
- Wilson, S. J., Lipsey, M. W. & Derzon, J. H. (2003). The effects of school-based intervention programs on aggressive behavior: A meta-analysis. *Journal of Consulting and Clinical Psychology*, 71, 136-149.

Yoder, N. (2013). *Teaching the whole child: Instructional practices that support social and emotional learning in three teacher evaluation frameworks*. Washington, DC: American Institutes for Research Center on Great Teachers and Leaders.

Zins, J. E., Weissberg, R. P., Wang, M. C. & Walberg, H. J. (Hrsg.) (2004). *Building academic success on social and emotional learning. What does the research say?* New York: Teachers College Press.

Dr. Tatjana Leidig

Universität zu Köln, Lehrstuhl für Erziehungshilfe und sozial-emotionale Entwicklungsförderung  
Klosterstraße 79c  
50931 Köln  
0221 4702093  
tleidig@uni-koeln.de

Prof. Dr. Thomas Hennemann

Universität zu Köln, Lehrstuhl für Erziehungshilfe und sozial-emotionale Entwicklungsförderung  
Klosterstraße 79c  
50931 Köln  
0221 4702085  
thomas.hennemann@uni-koeln.de

Prof. Dr. Clemens Hillenbrand

Fakultät I - Bildungs- und Sozialwissenschaften  
Pädagogik und Didaktik bei Beeinträchtigungen des Lernens  
Institut für Sonder- und Rehabilitationspädagogik  
C.v.O. Universität Oldenburg  
26111 Oldenburg  
0441 7984623  
c.hillenbrand@uni-oldenburg.de