Emotionale und soziale Kompetenzen fördern? (Wie) Geht das?

24.01.2021 von Alexander Lang



Ich rede und schreibe häufig von "ES" und meine damit die Bezeichnung der sonderpädagogischen Fachrichtung Emotionale und soziale Entwicklung. Wie selbstverständlich wird diese Begrifflichkeit im heutigen Schulalltag und fachlichen Diskurs deutschlandweit benutzt. Vor nicht einmal

30 Jahren sah dies noch ganz anders aus: In Köln studierte ich "Erziehungsschwierigenpädagogik", um danach in Hamburg in "Verhaltensgestörtenpädagogik" ausgebildet zu werden.

Welche Entwicklungen und Bedeutungen stecken hinter diesen Begrifflichkeiten? Zudem stecken hinter den vermeintlich einschlägig bekannten Begriffen Emotionen/ Emotionale Kompetenzen/ Emotionale Entwicklung und Soziales/ Soziale Kompetenzen und Soziale Entwicklung keine eindeutigen, leicht zugänglichen Bedeutungen, sondern vielmehr ein Sammelsurium von Konzepten, die antinomisch nebeneinander stehend gesehen werden müssen. Wie kann es dann möglich sein, Kompetenzen in diesen Bereichen sonderpädagogisch fördern zu können?

Dieser Blogeintrag basiert auf Seminarmanuskripten von mir und wurde zu großen Teilen durch Gemeinschaftsprodukte von ES-Lehramtsanwärterinnen (bitte Danksagung am Ende beachten) ergänzt, die den oben genannten Fragen nachgehen.

Bitte runterscrollen, um direkt zur Darstellung von fünf Konzepten/Modellen Emotionaler und sozialer Kompetenzen (nach Malti, Saarni, Rose-Krasnor, Dodge (SKI), Kanning und der Frage, ob ebendiese Kompetenzen sich z. B. im Rollenspiel fördern lassen).

Historische Entwicklung der Begrifflichkeit „sonderpädagogischer Förderschwerpunkt Emotionale und soziale Entwicklung“



Vom Mittelalter über die Aufklärung bis zum Beginn des 20. Jhdts. wurde Menschen mit Behinderungen eher aus religiösen Gründen oder aus humanistisch orientierten Ideal Hilfe zuteil, vorher herrschte häufig eine teils gleichgültige bis ablehnende (voraufklärerische Sicht) Sicht auf Menschen mit Behinderungen vor („Wechselbälger“, „Krüppel“).

Zum **Beginn des 20. Jhdts.** entstanden - neben der Erkenntnis von Bildbarkeit (z. B. Gehörlose/Blinde) - **darwinistische Strömungen bis hin zu lebensfeindlicher Vernichtungspolitik im Deutschland der 1930er und 1940er Jahre.** Hilfsschulen und ihr Personal (als hist. Vorläufer der ES und LE-Schulen)

beteiligten sich teils an der Selektion.

In der **Nachkriegszeit bis in die 70er Jahre** hinein herrschte eher ein **Prinzip der Verwahrung [Segregation]** vor - mit mehr oder weniger ausgeprägter Pflege, Bewahrung oder mit Schutz (vor Unversehrtheit/der Öffentlichkeit?).

Ab den **60er Jahren** begann ein Wandel in Richtung **Förderung und** zugleich **Rehabilitation:** Zahlreiche Sonderschulen wurden gegründet (teils öffentlich, teils durch Elterninitiativen wie z. B. die Lebenshilfe). Dominanter Geist sonderpädagogischen Denkens war nun eher ein hohes Maß an Orientierung an den Nachbardisziplinen Medizin und Psychologie ("Therapeutisierung"). Ein medizinisches Verständnis von Behinderung (als lebenslange Einschränkung und Art persönlicher Mangel im Sinne von nicht heilbarer Zustand des Seins) herrschte vor, es entstand nun die Idee von Integration. Ab **Mitte der 1980er** Jahre wandelte sich das Leitbild in der Behindertenhilfe unter den Schlagwärtern Empowerment, Selbstbestimmung und Chancengleichheit (z. B. „Krüppelforum“ oder „Krüppelbewegung“ als radikale Aktivisten, siehe **Linktipps** unten im Bereich Literatur).

Zu Beginn der **1990er Jahre** findet der sog. sonderpädagogische Paradigmenwechsel statt (zusammengefasst dominiert nach und nach - zunächst in der scientific community - nicht mehr ein personenzentriertes, medizinisches Verständnis von Behinderung, sondern ein soziales Modell/Verständnis von Behinderung; dieser Prozess ist nach wie vor nicht abgeschlossen, wird im schulischen System durch die inklusiven Veränderungen deutlich). Einhergehend mit diesem Paradigmenwechsel veränderte sich in Deutschland auch die Nomenklatur:

- Sonderschule ⇒ Förderschule,
- Sonderschulzuweisung ⇒ "AO-SF"-Gutachtenverfahren (sog. "Kind-Umfeld-Analyse" zur Feststellung sonderpädagogischen Förderbedarfs in NRW),
- Behinderte ⇒ Menschen mit Behinderung (Behinderung verstanden als lediglich EIN Wesensmerkmal unter den vielen Wesensmerkmalen von Menschen)
- Erziehungsschwierigenpädagogik (NRW), (Verhaltensgestörtenpädagogik (HH) ⇒ Emotionale und soziale Entwicklung [hier (Prozess ab 1994) kommt die KMK-bundeseinheitlich aktuelle Namensgebung unserer Disziplin her].

Begriffsbestimmung „emotionale und soziale Kompetenz“

Sozial-emotionale Kompetenz als ein multidimensionales Konstrukt:

Das Wissen, die Fähigkeiten und die Einstellungen, die notwendig sind, um sozial-emotional [kontextspezifisch] *kompetent zu handeln*, benötigen eine Integration von affektiven, kognitiven und behavioralen Systemen. Innerhalb der Entwicklungspsychologie gibt es zu Entwicklung und Regulation von Emotionen, emotionaler Kompetenzen und sozialer Kompetenzen verschiedene Strömungen, gar Paradigmen, welche sich teilweise widersprechen, bzw. die antinomisch nebeneinander stehen**:** z. B. das

- Strukturalistische Emotionsparadigma „Emotion als spezifischer Zustand",
- Funktionalistische Emotionsparadigma „Emotion als spezifische psychische Funktion"
- und integrative Ansätze (die o.g. Denkschulen zusammen führen).

Die Entwicklungspsychologie als Disziplin der Psychologie beschäftigt sich zudem insbesondere mit der Ontogenese der Emotionen und Emotionsregulation, also wie entstehen/entwickeln sich Emotionen und ihre Regulation bei Menschen allgemein in den unterschiedlichen Lebensstadien (nach Holodynski 2006 + 2013).

Sozial-emotionales Lernen (SEL) (Link => nach Leidig, Hennemann und Hillenbrand 2020)

ist der Prozess, durch den sozial-emotionale Kompetenzen entwickelt werden:

SEL ist somit für unsere Profession wichtiges, grundlegendes Wissen, denn im Kontext Schule und dem Förderschwerpunkt Emotionale und soziale Entwicklung stehen neben dem Bildungskanon, bzw. neben dem fachlich-akademischen Kompetenzerwerb natürlich das systematische (Nach-) Entwickeln von emotionalen und sozialen Kompetenzen in einem besonderen Fokus! Konkretisierter kann formuliert werden, dass Schülerinnen und Schüler Wissen, Einstellungen und Fähigkeiten erwerben, um Gefühle zu verstehen und zu regulieren, Empathie für andere zu fühlen und zu zeigen, positive Beziehungen aufzubauen und aufrechtzuerhalten und verantwortungsbewusste Entscheidungen zu treffen.

Kompetenzbereiche von SEL

Nach Leidig und Hennemann 2020 (vgl. S. 151) werden im sozial-emotionalen Lernen fünf zentrale Kompetenzbereiche beschrieben, 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 Gefühlen 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 Integration sozial-emotionalen Lernens im (Fach-)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.

Nach Saarni (in Salisch 2002) äußert sich emotionale Kompetenz durch Selbstwirksamkeit in emotionsauslösenden sozialen Situationen - siehe Ausführungen zu Saarni weiter unten [a. d. V. und Sicherheit entsteht durch die Erwartungshaltung, dass man selbstwirksam in emotionasauslösenden sozialen Situationen agieren kann, Schleiffer (2014) spricht hierzu in seiner systemischen Entwicklungspsychopathologie davon, dass man sicher adressierbar bleibt und andere wiederum angemessen adressieren kann].

Die gelingende Entwicklung sozial-emotionaler Kompetenzen

hat lt. vielen internationalen Studien bedeutsamen Einfluss auf (vgl. Koglin):

- Aktuelle und zukünftige Sozialverhalten (extern. Verhaltensprobleme wie Drogenkonsum, Delinquenz, finanzielle Probleme)
- Schulischen Erfolg (signifikant niedrigere Bildungsabschlüssen)
- Bewältigung beruflicher Anforderungen Partnerschaft und Gesundheit (im Erwachsenenalter)

Intrapersonale Fähigkeiten, wie z. B.:

- sich realistische Zielsetzungen machen können
- eine positive Grundhaltung zu entwickeln
- angemessene Selbstkontrolle
- gelingende Emotionsregulation entwickelt
- Coping Strategien ausgeprägt (Umgang mit Stress, herausfordernden Situationen/Gefühlen)

Interpersonale Fähigkeiten, wie z. B.:

- zuhören können
- kommunizieren können
- Perspektivübernahme leisten
- verhandeln können
- soziale Problemlösungen umsetzen

Wichtigkeit von Förderung emotionaler und sozialer Kompetenzen

Wir wissen also um die große Bedeutung von emotionalen und sozialen Kompetenzen für ein gesundes und erfolgreiches Leben in hochentwickelten Gesellschaftssystemen. Aufgrund der o. g. bedeutenden negativen Folgen bei Schwierigkeiten im Bereich der emotionalen und sozialen Kompetenz gibt es gut begründbare, effektstarke Ansätze, um ebendiese Kompetenzen aufzubauen („zu entwickeln"). Beelmann et al. zeigen sogar, **dass Prävention im jungen Kindesalter effektstärker ist, als spätere Maßnahmen** (in der Altersgruppe 13 J. niedriger) (vgl. Köglin).

Konsequenzen für die Arbeit in ES:

Frühzeitige und fundierte Beratung von Eltern/ Erziehern/ Regelschulkolleg*innen, denn frühe Hilfe hilft effektiver! Wissen um das Präventionsparadox: „Wir können Kinder mit erhöhtem Risiko für Erlebens- und Verhaltensstörungen screenen, identifizieren und förden, aber um die Prävalenz nachhaltig zu reduzieren müssen wir zuallererst universelle Präventionsstrategien implementieren (Greenberg et al. nach Köglin). Eine effektive schulbasierte Intervention beginnt demnach mit einer starken universellen Prävention für alle Schülerinnen und Schüler (insbesondere im Lernort Gemeinsames Lernen!). Prof. Dr. Ute Koglin fast es so zusammen - warum sich eine frühe Förderung sozial-emotionaler Kompetenzen lohnt: Jedes sechste Kind ist in Deutschland von Störungen im emotionalen und sozialen Bereich betroffen: eine große Zielgruppe! Diese Störungen beeinträchtigen die aktuellen und langfristigen Entwicklungschancen und die Lebensqualität zukünftig voraussehbar. Sozial-emotionale Kompetenzen schützen Kinder vor vielfältigen negativen Entwicklungsverläufen. Eine Förderung von sozial-emotionaler Kompetenzen kann zu einer nachweisbaren Reduktion von Verhaltensproblemen führen.

Als Seminarausbilder ergänze ich thesenartig:

Nicht die möglicherweise unterdurchschnittlichen Schulleistungen, sondern v. a. die Schwierigkeiten im emotionalen und sozialen Bereich sind die „Eintrittskarte" für Schülerinnen und Schüler in ____ Daher sollte in diesem Bereich ein besonderer Fokus der ES-Arbeit liegen, um positive Entwicklungen möglich zu machen, bzw. zu initiieren und zu verstetigen und zu begleiten. Durch sonderpädagogisch fundierten Unterricht (und somit auch und vor allem sinnvoller überfachlicher Zielintendierung: Wie variabel dies praktisch realisiert werden kann, ist derzeit dominierendes Thema dieses Blogs).

Unsere Fachrichtung muss aber auch und vor allem auch durch (Neu) Gestaltung des Kontextes Schule aktiv mitwirken, insbesondere in Orten des Gemeinsamen Lernen muss ___

Im Folgenden werden etablierte theoretische Konzepte emotionaler und sozialer

Kompetenz(-entwicklung) dargelegt, welche Grundlage theoretischer Betrachtungsweisen sein sollten, wenn im Kontext Unterricht (positive) Veränderungen auf Seiten von Schülerinnen und Schülern verfolgt werden, wie es sonderpädagogischer Unterricht intendiert:

1. Malti, Bayard und Buchmanns Modell der sozialen Handlungsfähigkeit: sozial-emotionale Fertigkeiten, sozial-kognitive Fertigkeiten und soziale Interaktionsfähigkeit

Malti, Bayard und Buchmann haben sich in ihrer Studie damit beschäftigt, sozial-emotionale Fertigkeiten (Mitgefühl), sozial-kognitive Fertigkeiten (soziales Verstehen) und soziale Interaktionsfähigkeit (prosoziales Verhalten) miteinander zusammenhängen. Dabei beziehen sie sich auf soziale Handlungsfähigkeiten, die sich auf die Bedürfnisse anderer beziehen und entsprechend der Werte unserer Gesellschaft als Erziehungsziel anzusehen sind.

Dieser Beitrag stellt den Aufbau und die Ergebnisse der Studie dar und beschreibt die Auswirkungen, die diese auf die sonderpädagogische Förderung von Kindern und Jugendlichen mit dem Förderschwerpunkt emotionale und soziale Entwicklung haben.

Malti, Bayard und Buchmann gehen davon aus, dass Mitgefühl ein prototypisches, moralisches Gefühl ist und das soziale Verhalten die Grundlage bildet, um moralisch argumentieren zu können (vgl. Malti, Bayard & Buchmann 2015, 32 in Malti und Perren 2015). Emotionen und soziale Kognition sind nicht unabhängig voneinander zu betrachten, denn es ist bereits bewiesen, dass diese sich in der Entwicklung stetig gegenseitig beeinflussen (vgl. ebd., 54). Diese Ergebnisse lassen sich in Studien der sozialen Kognitionsforschung und der theory-of-mind Forschung finden (vgl. ebd., 55).

Der Fokus der Studie besteht im Bereich der inhaltlichen Kategorien des sozialen Verstehens (vgl. ebd., 54). Dabei wurden die Kategorien sozialen Verstehens im Kontext einer Freundschaftsbeziehung analysiert, weil prosoziales Verhalten in interpersonellen Beziehungen auftrete und die Entwicklungsbedeutung von Freundschaft für die moralische und prosoziale Entwicklung unbestritten sei. Durch das Erfahren gegenseitigen Mitgefühls entwickle sich das Verantwortungsbewusstsein. Entsprechend wird davon ausgegangen, das prosoziales Verstehen als wichtige Komponente des prosozialen Verhaltens anzusehen ist. (vgl. ebd., 55)

Weiterhin wird angenommen, dass das Mitgefühl eine Motivation zu prosozialem Verhalten darstellt und entsprechend mit selbstlosem Verhalten in Verbindung steht. So habe eine Studie von *Eisenberg (2005*) ergeben, dass Empathie mit bestimmten moralischen Begründungen zusammenhängt. Weiterhin scheinen, auch durch Studien belegte, Zusammenhänge zwischen sozialem Verstehen zu sozialer Interaktionsfähigkeit zu bestehen. (vgl. ebd., 55 f.)

Die Studie wird auf Grundlage zweier Fragestellungen aufgebaut: Erstens sollen die Zusammenhänge zwischen dem Mitgefühl und dem sozialen Verstehen in einer Freundschaftsbeziehung untersucht werden. Dabei bestehen die Vorannahmen, dass Argumentierungen, die sich an anderen orientieren oder sich auf Freundschaft beziehen mit Mitgefühl einhergehen. Auf Eigeninteresse bezogene Argumente hingegen seien mit dem Fehlen von Mitgefühl verbunden. (vgl. ebd., 56f.)

Zudem soll untersucht werden, wie Mitgefühl und soziales Verstehen einerseits und Interaktion zwischen Mitgefühl und sozialem Verstehen andererseits prosoziales Verhalten vorhersagen. Dabei wird angenommen, dass Mitgefühl und an Anderen orientierte Begründungen im Kontext einer Freundschaft in Beziehung zueinander stehen und daher beide ein Motiv für prosoziales Verhalten bilden können.

Weiterhin wird erwartet, dass ein hohes Maß an selbstloser Argumentation den Zusammenhang zwischen Mitgefühl und prosozialem Verhalten vermittelt. (vgl. ebd.)

Im Folgenden sollen die Studie und die Befunde beschrieben werden, die ggf. bei *Malti, Bayard und Buchmann* genauer nachgelesen werden können.

Die Daten zur Studie wurden aus einer repräsentativen Studie entnommen, bei der drei Alterskohorten im Längsschnitt untersucht werden. Für die Studie wurden die Daten der 6-jährigen Kinder und deren primären Bezugspersonen aus dem Jahr 2006 entnommen. (vgl. ebd., 57)

In einem zweistufigen Verfahren wurden zufällig Stichproben aus Gemeinden aus der deutsch-französischen Schweiz entnommen. Von 1272 Interviews waren 51% Jungen und 49% Mädchen. Weiterhin waren entsprechend die Fragebögen der Bezugspersonen verfügbar. Die Untersuchung fand anhand eines computergestützten persönlichen Interviews zu Hause statt. (vgl. ebd.)

Dabei wurde das *prosoziale Verhalten* durch einen schriftlichen Fragebogen der Bezugspersonen erfasst. Das *Mitgefühl* wurde durch einen Selbstbericht und einen Fremdbericht der Bezugsperson erfasst. Das *soziale Verstehen* wurde mit einem interpersonell-moralischen Dilemma erfasst, also einem Konflikt der Freundschaft, Versprechen und Eigeninteressen thematisiert. Dieser wurde mit Bildern unterstützt und die Kinder im Anschluss interviewt. Für die Untersuchung sind die Gefühle und Begründungen für die Handlungsentscheidung entscheidend. Weiterhin werden die Kinder aufgefordert ihre Gefühlswelt nach der Entscheidung zu beschreiben, um die Emotionsbeschreibung zu erfassen. (vgl. ebd., 58)

Die Auswertung erfolgte hinsichtlich folgender Kategorien nach *Keller*: 1. Hedonistische Eigeninteressen, 2. Freundschaftsgründe, 3. Empathie und Altruismus, 4. Versprechen (vgl. ebd., 59).

Durch die Berechnung einer hierarchischen Regressionsanalyse der Befunde haben sich folgende Ergebnisse ergeben, um prosoziales Verhalten vorherzusagen: Dieses wird durch Mitgefühl, altruistische Begründungen, Geschlecht und die Interaktion zwischen Mitgefühl und emphatischen Begründungen, vorhergesagt. So zeigen Kinder mit niedrigem oder mittlerem Niveau altruistischer Begründungen mehr prosoziales Verhalten, wenn sie über mehr Mitgefühl verfügen. Hingegen hinge das prosoziale Verhalten von Kindern mit hohen altruistischen Begründungen nicht vom Mitgefühl ab. Hohes Mitgefühl kann also weniger stark ausgeprägte sozial-kognitive Fähigkeiten im Zusammenhang der Vorhersage prosozialen Verhaltens kompensieren. (vgl. ebd., 62f.).

Anhand der Ergebnisse der Studie ist zu erkennen, dass emotionales und soziales Lernen von Kindern sehr komplex ist. Diese Studie untersucht lediglich, nur den Zusammenhang von drei Aspekten des emotionalen und sozialen Lernens. Für den Unterricht an der Förderschule mit einem zusätzlichen Fokus auf die sonderpädagogische Förderung im Bereich der emotionalen und sozialen Entwicklung sind die Ergebnisse insofern interessant, dass die sozial-kognitiven Fähigkeiten der SuS nicht einzig ausschlaggebend für die Entwicklung prosozialen Verhaltens sind. Dies ist besonders dann interessant, wenn die SuS zusätzlich im Bildungsgang Lernen gefördert werden und ggf. Schwächen der kognitiven Fähigkeiten vorliegen. Weiterhin sollte man bedenken, dass sich sozial-emotionale und sozial-kognitive Fähigkeiten parallel entwickeln und zusammen gefördert werden sollten, um prosoziales Verhalten zu fördern. Letztlich ist nicht zu vergessen, dass die Förderung und Entwicklung dieser Kompetenzen bereits ab dem Kindergartenalter stattfinden sollte. Es ist zu beachten, dass Lehrer*innen bei älteren Schüler*innen entsprechend vor eine große Herausforderung gestellt werden, wenn sie das prosoziale Verhalten positiv beeinflussen sollen. Besonders in der Primarstufe sollte also darauf geachtet werden, ob und inwieweit diese Kompetenzen schon herausgebildet wurden. Wichtig ist es also, die Entwicklung sozial-emotionaler und sozial-kognitiver Kompetenzen nicht vorauszusetzen und damit auch das prosoziale Verhalten, sondern diese mit einem kritisch diagnostischen Blick zu betrachten, um daraus mögliche Fördermöglichkeiten abzuleiten. Diese Fördermöglichkeiten sollten sowohl die sozial-emotionalen, als auch die sozial-

kognitiven Fähigkeiten fördern.

Quelle: Malti und Perren 2015 (s. u.)

2. Emotionale Kompetenz nach Saarni und daraus resultierende hypothetische Ableitungen für die sonderpädagogische Praxis

werden zunächst die Grundannahmen Saarnis hinsichtlich der emotionalen Entwicklung von Kindern beschrieben sowie deren Relevanz für weitere Lebensabschnitte. Auf Grundlage erfolgt eine Beschreibung der emotionalen Kompetenz sowie eine Darlegung der von ihr verfassten acht emotionalen Schlüsselfertigkeiten. Abschließend werden hinsichtlich dieser Schlüsselfertigkeiten die Beziehungsrelevanzen beschrieben. Allgemein wird stets eine Verknüpfung zur unterrichtlichen Praxis gezogen.

Grundannahmen zur emotionalen Entwicklung in der Kindheit

Nach Saarnis Auffassung seien Emotionen nie von Beziehungen zu trennen. Diese werden in den ersten Lebensjahren insbesondere durch Eltern sowie Eltern repräsentiert. Veränderungen in diesen Beziehungen können Kinder zu starken Emotionen bewegen. Darüber hinaus werden Beziehungen, welche von Emotionen geprägt sind, stets von Menschen bewertet. Diese Bewertung sei abhängig von der kognitiven Reife, der Fähigkeit, korrekte Zuschreibungen vorzunehmen, und der Fähigkeit, in logischen und systematischen Zusammenhängen zu denken. Daraus ließe sich ableiten, dass Kinder sensibler für Veränderung in Beziehungen sind und somit andere Schlussfolgerungen aus Verhaltensweisen ziehen. Sie fasst zusammen, dass „unser emotionales Erleben eng mit unserer kognitiven Entwicklung verknüpft ist." (Saarni 2002, 3f)

Saarni beschreibt zusätzlich, dass die kognitive Entwicklung ebenfalls Einfluss auf die Art und Weise, wie wir unsere Erfahrungen Bedeutungen zuschreiben, hat. Daraus ergibt sich ebenfalls, dass unsere emotionalen Reaktionen beeinflusst werden. In alltäglichen Situationen werden bestimmte Merkmale fokussiert, sowie andere ignoriert. Folglich werden Situationen bewertet. Dies sei abhängig davon, wie Menschen Situationen Bedeutungen zuschreiben. Daraus lässt sich aber auch ableiten, dass Menschen diese Situationen unterschiedlich auffassen. Dies wird auch dadurch unterstützt, dass nach Saarni die Erfahrungen dabei dynamisch, vergänglich, speziell und eigenartig seien. Für die pädagogische Praxis bedeutet dies, dass jede Situation individuell wahrgenommen wird und diese unterschiedlich bewertet wird. Eine Vergegenwärtigung des Umstands legt fest, dass die Unterschiedlichkeit akzeptiert werden sollte und eine Durchdringung der Hintergründe notwendig sei (vgl. Saarni 2002, 4f).

In diesem Zusammenhang beschreibt Saarni soziale Konversationen als herausfordernd, da das emotionale Erleben individuell und von anderen Menschen häufig anders bewertet werden. Die Folge daraus ist, dass eine Kommunikation darüber notwendig sei. Für Lehrpersonen bedeutet dies, dass die Annahmen über Kinder sowie deren emotionales Erleben nichtzutreffend sein müssen. Vielmehr sei ein Milieu oder eine Beziehung zu schaffen, in der Schüler*innen über ihren inneren Zuständen sprechen können (vgl. Saarni 2002, 5f)

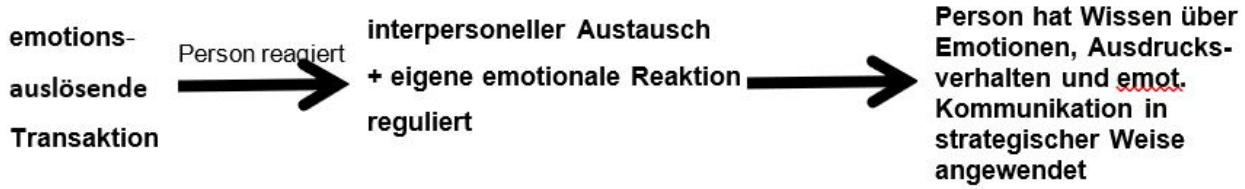
Zusätzlich beschreibt Saarni, dass bereits in der frühen Kindheit ein Gerüst für emotionale Bedeutungszuschreibungen gelegt wird. Die Kommunikation über Emotionen mit Eltern sowie Geschwistern sei bedeutungsvoll für das Emotionswissen, den Emotionsausdruck und die Emotionsbewältigung. Diese Aspekte seien ebenfalls relevant für Beziehungen, die außerhalb der Stammfamilie lägen. An dieser Stelle sei anzumerken, dass diese Kompetenzen zwar in der Familie gelegt werden, jedoch veränderbar seien. Auf Basis dieser Annahme können Maßnahmen sonderpädagogischer

Förderung greifen bzw. eine Weiterentwicklung der Kompetenzen ermöglicht werden. Dies sei entscheidend für die Arbeit von Sonderpädagog*innen (vgl. Saarni 2002, 6f).

Saarni stellt fest, dass Kinder schon sehr früh in der Lage seien, bedeutungsvoll auf die Aktionen und Verbalisierungen ihrer Eltern zu reagieren. Sie beobachten zunächst die Reaktionen sowie den Ausdruck ihrer Eltern in emotional mehrdeutigen Situationen. Nach Saarni nutzen die Kinder dann bereits die soziale Bezugsnahme in adaptiver Weise. Folglich lassen sich die Kinder in ihren Reaktionen und ihren Handlungen von denen ihrer Eltern leiten. Die Fähigkeit zur sozialen Bezugnahme stellt einen elementaren Schritt zur Entwicklung der Fähigkeit zur Intersubjektivität dar. Diese beschreibt, wie Familienmitglieder gegenseitig in ihren emotionalen Reaktionen beeinflussen. Dies geschehe, weil sie ein gemeinsames Verständnis von der Funktion der Emotionen haben. Für die pädagogische Praxis bedeute dies, dass Schüler*innen verschiedene Auffassungen zu Funktionen von Emotionen haben (vgl. Saarni 2002, 7f).

Emotionale Kompetenz

Emotionale Kompetenz äußert sich als Selbstwirksamkeit (also der Fähigkeit ein erwünschtes Ergebnis zu erreichen) in emotionsauslösenden Transaktionen. Ein emotional kompetenter Mensch verfügt über ausgeprägte Fähigkeiten zur emotionalen und motivationalen Selbstregulation (vgl. Goleman 1996, In: Bosley & Kasten 2018, S. 66). „Zentrale Aspekte sind neben der Emotionsregulation das Wissen über Emotionen und das Wissen über das Ausdrucksverhalten und die emotionale Kommunikation“ (Saarni 2002; In: Kipman 2018, S. 216). Dies wird im folgenden genauer erläutert.



Erklärung zur Abbildung:

1. Die Emotionsregulation, als Verständnis über den Verlauf von emotionalen Erfahrungen, kann in internale und externale Strategien eingeteilt werden. Diese können auch als Coping-Strategien bezeichnet werden. Hierbei bedeutet Coping, „dass man mit Stressfaktoren gut umgehen kann, also über ein positives Stressmanagement verfügt“ (Kipman (2018), S. 418).

Internale Emotionsregulation beschreibt dabei die Regulierung des eigenen, subjektiven Erlebens von Gefühlszuständen, die externale Emotionsregulation die Handhabung des eigenen Ausdrucks von Gefühlszuständen.

2. Das Wissen über Emotionen bezieht sich auf unser Verständnis (auf die eigenen Emotionen und auf die von anderen Menschen). Da wir gleichzeitig multiple und antagonistische Gefühle über eine Situation oder Person haben können und sich Emotionen teilweise unüblich äußern, können Menschen manchmal ganz sonderbar oder unerwartet emotional reagieren.
3. Entscheidend für interpersonale Verhandlungen ist das Wissen über Ausdrucksverhalten. Hierbei spielen soziale Erwartungen, Beurteilungen, Attributionen oder auch Konsequenzen eine wichtige Rolle in der Ausübung und der Modulation der emotionalen Äußerungen.
4. Die Art der emotionalen Kommunikation ist von der Art der Beziehung des Gegenübers, von dem Ausmaß an sozialer Öffentlichkeit und der Ziele einer Person in einer Beziehung abhängig. (vgl. Saarni 2002, 10f.)

Fertigkeiten emotionaler Kompetenz:

Die Fertigkeiten emotionaler Kompetenz sind diejenigen Verhaltensweisen, Fähigkeiten und Erkenntnisse, die gebraucht werden, um selbstwirksam (vor allem in emotionsauslösenden Transaktionen) zu handeln.

Damit Menschen mit einer sich verändernden Umwelt widerstandsfähig, effektiv und zuversichtlich umgehen können, werden emotionsbezogene Fertigkeiten benötigt. Diese werden in den folgenden acht Fertigkeiten emotionaler Kompetenz festgehalten, welche aber durchaus erweiterbar sind. (vgl. Saarni 2002) Diese Schlüsselfertigkeiten eignen sich Kinder im Prozess ihrer Entwicklung an und sind durch das Familienumfeld und den kulturellen Kontext geprägt. (vgl. Kipman 2018, S. 416f)

Acht Fertigkeiten der emotionalen Kompetenz:

1. Die eigenen Emotionen wahrnehmen und verstehen (Bewusstsein)
2. Emotionen anderer wahrnehmen und verstehen (Dekodierung)
3. Die Fähigkeit zur Kommunikation über Emotionen (Skripte)
4. Empathie
5. Die Fähigkeit zur Trennung zwischen Emotionsausdruck und Emotionsempfindung (Zustand)
6. Adaptive Emotionsregulationsstrategien (Emotionsbewältigung)
7. Bewusstsein der emotionalen Kommunikation in sozialen Beziehungen (Beziehungsfähigkeit)
8. Die Fähigkeit zur emotionalen Selbstwirksamkeit

(vgl. Saarni 2002, S. 13; Kipman 2018, S. 417)

„Die dargestellten Schlüsselfertigkeiten verdeutlichen, dass der Schwerpunkt zwar auf dem Bereich der Gefühle und Emotionen liegt, aber das Zusammensein mit und die Gestaltung von Beziehungen zu anderen Personen gleichzeitig auch von Bedeutung sind. Emotionale Kompetenz zeigt sich in der Interaktion mit anderen und ist daher auch für die soziale Kompetenz ein entscheidender Faktor.“ (Kipman 2018, S. 417)

Wichtig für Lehrkräfte ist daher das Wissen darüber, dass nicht nur die angemessene Emotionsregulation der Schülerinnen und Schüler in bestimmten Situationen emotionale Kompetenzen zeigen, sondern, dass alle acht Schlüsselfertigkeiten von Bedeutung sind. Die Förderung von Bewusstsein und der Dekodierung von Emotionen ist beispielsweise genauso bedeutend und kann mithilfe von Interventions- oder Präventionsprogrammen von statten gehen.

<u>Beziehungsrelevanz der Fertigkeit 1:</u>

Die Bewusstheit über den eigenen emotionalen Zustand

Es besteht eine enge Verbindung zwischen **Emotion** und **Motivation**: Das Ziel, das wir anstreben, ist entscheidend für unser Verständnis unseres subjektiven emotionalen Erlebens. Anscheinend lernen Kinder in unserer Kultur, „dass die eigenen Gefühle durch den Status der eigenen Ziele erklärt werden können – ob diese nun erreicht, verletzt, gefährdet sind oder verloren gehen“ (Saarni 2002, 14). Kinder können besser mit anderen Personen verhandeln, wenn sie das Bewusstsein über ihre eigenen Gefühle haben. Wenn es Kindern gelingt, ihre innere Erregung zu regulieren, fällt es ihnen leichter, sich dem sozialen Konflikt zu widmen und diesen durch nützliche soziale Kompromisse zu entspannen (vgl. ebd.).

<u>Beziehungsrelevanz der Fertigkeit 2:</u>

Die Fähigkeit, Emotionen anderer Menschen zu erkennen und zu verstehen

Damit Kinder andere Menschen verstehen können, ist es wichtig, dass sie zum einen in der Lage sind, „das Ausdrucksverhalten von anderen zu interpretieren“ (Saarni 2002, 15), zum anderen müssen sie „übliche situationsbedingte Ursachen für Emotionen“ (ebd.) begreifen, sowie verstehen, „dass andere Menschen

eigen Gedanken, Intentionen, Überzeugungen und »innere Zustände« haben“ (ebd.). Viele Untersuchungen kommen zu dem Ergebnis, dass Kinder meist sozial kompetenter sind, wenn sie die Emotionen ihrer Mitmenschen besser verstehen (vgl. ebd.).

Beziehungsrelevanz der Fertigkeit 3:

Die Fähigkeit zum Gebrauch des Emotionslexikons

Der Austausch mit anderen über unsere oder deren Gefühle erfolgt über Sprache und Symbole. Wir haben das Bedürfnis, unsere Emotionen unseren Mitmenschen mittzuteilen. Fühlt man sich schlecht, wird die Gemeinschaft aufgesucht. Mit der Unterstützung anderer können verschiedene Wege zur Bewältigung einer problematischen Situation besprochen werden. Entscheidend ist das familiäre Gespräch. Es bestimmt, wie und was das Kind über Emotionen lernt, wie über Gefühle gesprochen wird und „welche Hoffnungen es hat, emotionsgeladene Situationen zu bewältigen“ (Saarni 2002, 17).

Beziehungsrelevanz der Fertigkeit 4:

Die Fähigkeit zur empathischen Anteilnahme

Wenn Eltern empathisch und einfühlsam sind, scheint dies das empathische, prosoziale und einfühlsame Verhalten der Kinder gegenüber ihren Mitmenschen zu fördern. Wichtig ist, dass Kinder „psychologische Grenzen setzen“ (Saarni 2002, 18). So können sie anderen gegenüber einfühlsam sein ohne an deren problematischen Situation zu verzweifeln. Prosoziales Verhalten kann durch Empathie in Verbindung mit der Fähigkeit zur Perspektivübernahme vorhergesagt werden, so Roberts und Strayer (vgl. ebd., 19).

Beziehungsrelevanz der Fertigkeit 5:

Die Fähigkeit, zwischen internalem emotionalen Erleben und externalem Emotionsausdruck zu unterscheiden

Kinder, die sehr wirksam mit ihren Peers umgehen, wissen auch am besten, „wie sie ihr eigenes externales Ausdrucksverhalten regulieren können“ (Saarni 2002, 20), so Gottmann und seine Kollegen. Saarni ist der Meinung, dass Kinder es für genauso wichtig erachten, „einen adaptiven Ausgleich zwischen Selbstpräsentationen, bei denen eine gewisse Verstellung erforderlich ist, und dem ehrlichen Ausdruck von Gefühlen zu finden“ (ebd.). Saarnies Interviewstudien von 1979 und 1989 weisen darauf hin, dass Schulkinder davon überzeugt sind, „dass der Ausdruck echter Gefühle genauso reguliert ist wie das Zeigen vorgetäuschter Gefühle“ (vgl. ebd.).

Beziehungsrelevanz der Fertigkeit 6:

Die Fähigkeit zur adaptiven Bewältigung aversiver Emotionen und belastender Umstände

Viele Studien fanden heraus, dass für eine adaptive Bewältigung mindestens drei Bedingungen erfüllt sein müssen:

- angemessene Beurteilung der problematischen Situation und dessen, was realistisch gesehen im Bereich der eigenen Möglichkeit liegt
- eigene Gefühle eingestehen, auch wenn sie nicht ausgedrückt werden
- Entscheidung, welche ein Gefühl der Kontrolle und/ oder der Widerstandskraft verleiht

Weitere Forschungsergebnisse zeigen, dass Kinder, „die umfassende Unterstützung und mäßige Strukturierung in ihren Familien erfahren, größeres Repertoire an Copingstrategien haben“ (Saarni 2002, 21).

Beziehungsrelevanz der Fertigkeit 7:

Die Bewusstheit von emotionaler Kommunikation in Beziehungen

Emotionen werden unterschiedlich „und zwar in Abhängigkeit von der Beziehung zum Interaktionspartner mitgeteilt“ (Saarni 2002, 22). Heranwachsende in der späten Kindheit stellen fest, dass sich die „emotionale Kommunikation je nach Art ihrer Beziehung zu einem anderen Menschen“ (ebd.) verändert.

Beziehungsrelevanz der Fertigkeit 8:

Die Fähigkeit zur emotionalen Selbstwirksamkeit

Diese Kompetenz beinhaltet das Akzeptieren des eigenen emotionalen Erlebens. So können Menschen „intensive negative Emotionen tolerieren und sich nicht von ihnen überwältigen lassen, weil sie ihre emotionalen Reaktionen nicht als ungerechtfertigt betrachten“ (Saarni 2002, 23).

Schlussfolgerungen für den Schulkontext

- Schülern und Schülerinnen zuhören, wenn sie mit uns über ihre Gefühle sprechen wollen
- Training in der Schule durch z. B. Rollenspiele: Schüler und Schülerinnen lernen Emotionen anderer zu erkennen

Fazit

Zusammenfassend lässt sich feststellen, dass die Grundlage zu emotionalen Kompetenzen in der frühen Kindheit gelegt werden. Diese seien nach Saarni dennoch beeinflussbar. Zusätzlich sind Schüler*innen sowie auch Lehrpersonen höchst individuell in ihrem emotionalen Erleben. Ein Verständnis dafür scheint eine wichtige Kompetenz für Lehrer*innen zu sein. Zusätzlich ist die Kommunikation über Emotionen relevant für soziale Beziehungen. Für Schüler*innen ist eine ganzheitliche Förderung der acht Schlüsselfertigkeiten der emotionalen Kompetenz von großer Bedeutung.

Literatur:

Bosley, I. & Kasten, E. (2018): Emotionale Intelligenz. Berlin: Springer Verlag.

Kipman, U. (2018): Emotionale Intelligenz, kognitive Fähigkeiten und Problemlösen. In: Gölzner, H. & Meyer, P. (Hrsg.): Emotionale Intelligenz in Organisationen. Wiesbaden: Springer-Verlag.

Saarni, C. (2002): Die Entwicklung von emotionaler Kompetenz in Beziehungen. In: Salisch, M. (Hrsg.): Emotionale Kompetenz entwickeln. Grundlagen in Kindheit und Jugend. Stuttgart: Kohlhammer.

3. Sozialkompetenzen nach Kanning und die Verbindung zur MesK

Die Definition sozialer Kompetenz umfasst ein breites Spektrum an verschiedenen Fähigkeiten und Fertigkeiten und ist damit eine Teilmenge der Gesamtheit aller Kompetenzen. Die Basis jeglicher Definition bildet dabei immer zwischenmenschliche Interaktionen (vgl. Kanning 2009, S.11). Um hier konkretere Ansätze aufzeigen zu können, muss die Frage nach den Konsequenzen durch ein sozial kompetentes oder sozial inkompetentes Verhalten erörtert werden. Zur Beantwortung dieser Frage, lassen sich drei Ansätze heranziehen.

Die Klinische Psychologie spricht dabei zunächst von sozialer Kompetenz als Durchsetzungsvermögen (vgl. ebd., S. 14). Wichtig dabei ist es, sich erfolgreich für die eigenen Interessen einzusetzen und somit steht bei dieser Annahme das eigene Handeln im Zentrum. Konträr hierzu stehen die Publikationen aus entwicklungspsychologischer Sicht. Hier wird soziale Kompetenz als Anpassungsfähigkeit definiert. Die Aufgabe des Individuums ist es, sich an seine Umwelt, in die es hineinwächst, durch Lernprozesse anzupassen (vgl. ebd. S, 14f.). Abschließend greift der dritte Aspekt diese sehr unterschiedlichen Ansätze auf und fasst sie zu einem eigenen, neuen Ansatz zusammen. Somit gilt soziale Kompetenz als Kompromiss zwischen Anpassung und Durchsetzung. Der Mensch kann und soll eigene Interessen verfolgen, dabei aber die des Interaktionspartners nicht verletzen und ihm ebenfalls Raum für seine Interessen lassen (vgl. ebd., S. 15).

Betrachten wir auf dieser Basis nun soziale Kompetenz als Potenzial, so steht Wissen, Fähigkeiten und Fertigkeiten eines Individuums im Mittelpunkt (vgl. ebd., S. 16f.). Diese Faktoren gilt es im Unterricht stets im Blick zu haben und zu fördern. Insbesondere stellen Sozialkompetenzen wichtige Fähigkeiten und Fertigkeiten für die Teilhabe am gesamten Schulalltag dar.

Um die sozialen Kompetenzen von Schüler*innen hypothetisch einzuschätzen, kann sich im Schulalltag z. B. der MesK bedient werden. Die MesK (Matrix emotionaler und sozialer Kompetenzen) stellt ein praktikables Einschätzungsinstrument einiger Aspekte der emotionalen und sozialen Kompetenzen dar. Laut der MesK stehen vor allem soziale Orientierung, soziale Initiative, Konfliktverhalten und Regelverhalten als Basiskompetenzen im Mittelpunkt.

Die dazugehörigen Ausführungen und beschriebenen Fertigkeiten beziehen sich hauptsächlich auf die bereits oben dargestellten Ausführungen von Kanning (2009). Auch hier geht es bei sozial kompetenten Verhalten um einen „akzeptablen Kompromiss zwischen der Befriedigung eigener Ziele und Bedürfnisse und sozialer Akzeptanz/Angemessenheit“ (Qua-LiS NRW, S. 9). Für den Unterrichtsalltag stellt die MesK ein hilfreiches Instrument dar, um Schüler*innen hinsichtlich ihrer Sozialkompetenz einschätzen zu können. Auf dieser Grundlage kann Förderung stattfinden, indem die jeweiligen Kompetenzen erweitert werden. Ziel hierbei ist die Erreichung der nächsten Stufe innerhalb der MesK, welche durch kleinschrittige fachübergreifende Förderziele erreicht werden kann. Die Förderung dieser Ziele bezieht sich dabei nicht nur auf das unterrichtliche Setting, sondern auf den gesamten Schulalltag, in welchem soziale Kompetenzen benötigt werden.

Literatur:

Kanning, U. P. (2009): Diagnostik sozialer Kompetenzen. Göttingen: Hogrefe.

Qualitäts- und Unterstützungsagentur – Landesinstitut für Schule (2019): Matrix emotionaler und sozialer Kompetenzen (MesK). Praxisorientierte Arbeitshilfe.

4. Rose-Krasnor: Konzept der sozialen Kompetenz

Ausgangspunkt des Konzeptes ist die Kritik an den gängigen Vorstellungen zur sozialen Kompetenz. Rose-Krasnors Konzept der sozialen Kompetenz orientiert sich an Effektivität beziehungsweise Wirksamkeit.

Das Pyramiden-Modell setzt sich aus drei Ebenen zusammen:

- Dem Fundament (**Fertigkeits-Ebene**), welches sich aus kognitiven und emotionalen Fertigkeiten, Werten und Zielen sowie der Motivation zum Einsatz des Verhaltens bildet.(Basis: Persönliche Eigenschaften, Ausgangs- und Grundlage, Ich-Ebene)

- Der **Indexebene**, in welcher oben genannte Grundlagen in verschiedene Kontexte gesetzt werden (Peer-Beziehungen, das Elternhaus, das schulische Umfeld). Maßgeblich in dieser Ebene sind Interaktionen, Beziehungen, der Gruppenstatus und Beurteilungen der Selbstwirksamkeit als Indikatoren für soziale Kompetenzen.

Darüber hinaus unterliegt die Indexebene einer Zweiteilung in *selbstbezogene* (Autonomie) und *anderenbezogene* (Verbundenheit mit anderen) soziale Fertigkeiten.

(Aufbau: Entwicklung sozialer Kompetenzen, Ich-und-andere-Ebene)

- Der **theoretischen Ebene**, welche die soziale Kompetenz in ihrer Gesamtheit abbildet. Rose-Krasnor postuliert, dass soziale Kompetenz sowohl transaktional als auch kontextabhängig ist und sie sich in Alltagssituationen – nicht unter Idealbedingungen – zeigt. Des Weiteren gilt zu berücksichtigen, Verhalten nicht (vorab) als richtig oder falsch zu bewerten, sondern es relativ mit Blick auf die Ziele der einzelnen Person zu verstehen.

(Soziale Kompetenz: Ich-mit-anderen-Ebene) (vgl. von Salisch, 2002, S. 37f).

Schaubild zum Pyramidenmodell ergänzt um Beispiele in jeder Ebene

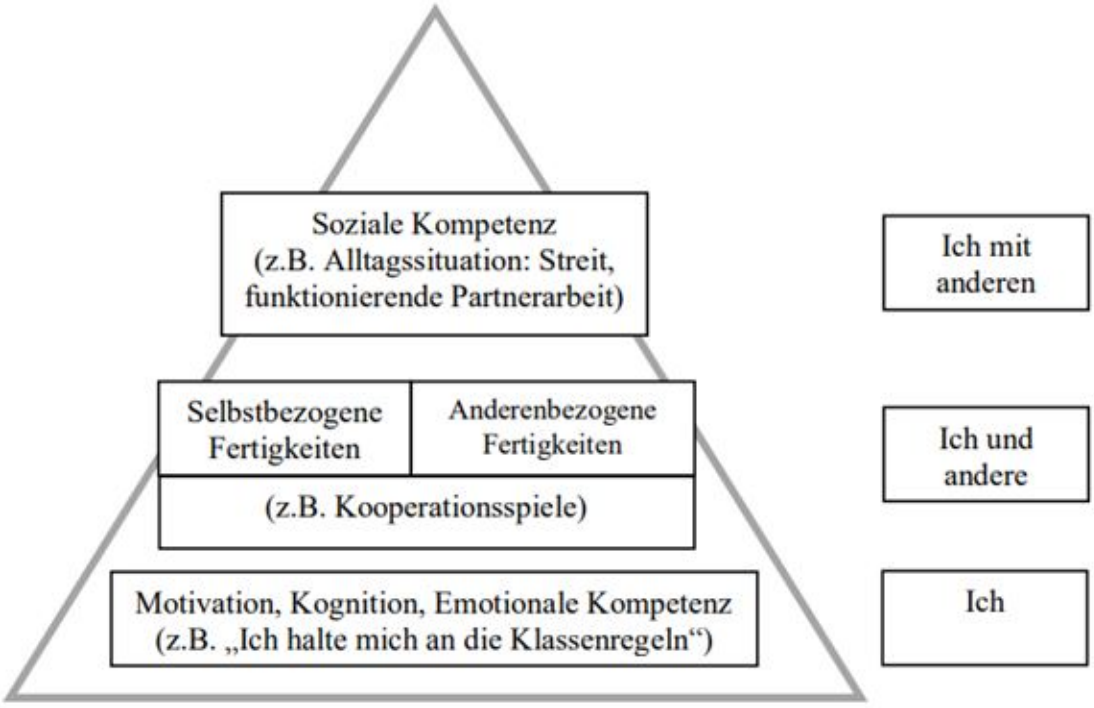


Abb. 1: Pyramide der sozialen Kompetenz – Modellaufbau und -beschreibung in Anlehnung an das Pyramidenmodell Rose-Krasnors (vgl. von Salisch, 2002, S. 38)

<u>Abschließende Einschätzung zu Rose-Krasnors Modell:</u>

- Es ist anspruchsvoll aber differenziert.
- Es bietet eine hierarchische Aufschlüsselung der sozialen Kompetenz (und lässt sich daher gut zur theoretischen Durchdringung von Unterricht nutzen).
- Das Zusammenspiel zweier Fertigkeits-Varianten (*selbstbezogen & anderenbezogen*) wird mitgedacht.
- Soziale Kompetenz wurzelt im „Ich“ und wächst im Umgang mit „anderen“.

(vgl. von Salisch, 2002, S. 38f)

Literatur

von Salisch, M. (Hrsg.) (2002): *Emotionale Kompetenzen entwickeln. Grundlagen in Kindheit und Jugend*. Verlag W. Kohlhammer, Stuttgart.

FESK

5. Soziale Kompetenzen im Rollenspiel fördern? Nach Gutzwiller-Helfenfinger

Das Rollenspiel bezeichnet im Allgemeinen, wie sich im Namen schon erkennen lässt, „eine mehr oder weniger präzise definierte Rolle zur Richtschnur des Handelns in einer vorgestellten Situation“ (Meyer 1987, S. 357). Bereits im Vorschulalter nehmen Rollenspiele einen wichtigen Teil im Spielalltag von Kindern ein. Dabei probieren diese verschiedene Verhaltensweisen, häufig von Erwachsenen oder auch von anderen Kindern abgeschaut, aus und experimentieren damit (vgl. Thomas 2009, S. 243). In der Theorie des Rollenspiels unterscheidet man zwischen *traditioneller* und *interaktionistischer* Rollentheorie, die sich hauptsächlich bezüglich der Interpretationsfreiräume der einzelnen Rollen unterscheiden. Die *traditionelle Rollentheorie* sieht das Rollenhandeln als funktionaler, umso „deutlicher Rollenvorschrift […] und tatsächliches Verhalten der Rollenspieler übereinstimmen“ (Meyer 1987, S. 358). Durch uneindeutige Rollennormen oder verschiedene Erwartungen und Interpretation der Rolle entstehen Rollenkonflikte, die laut dieser Theorie negative Einflüsse auf das soziale Beziehungsgefüge des Rollenspiels haben können. Die Perspektive der *interaktionistischen Rollentheorie* fokussiert weniger starre Rollennormen fest, sondern erlaubt und postuliert vielmehr einen „Spielraum für subjektive Interpretationen“ (ebd.). Für ein produktives Rollenspiel innerhalb des Schulkontextes ist vor allem die interaktionistische Rollentheorie interessant, da sie eine selbstbestimmte und kreative Ausfüllung der Rolle erlaubt.

Im pädagogischen Rollenspiel gibt es verschiedene Art und Weisen, wie das Rollenspiel im Unterrichtskontext realisiert werden kann:

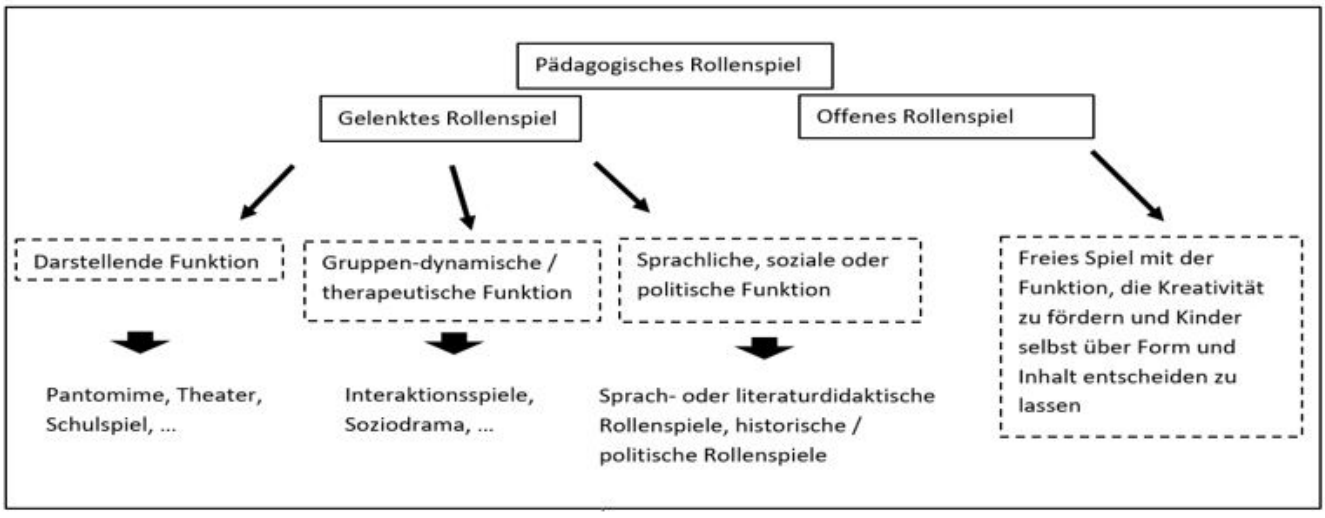


Abb. 2: Formen des Rollenspiels und dessen Funktionen (angelehnt an Warn, 1981)

Im schulischen Kontext lassen sich selten Rollenspiele mit gruppendynamischer und/oder therapeutischer Funktion finden. Das offene, freie Rollenspiel baut auf interaktionistischen Theorien auf und kann sehr gut im Unterricht eingesetzt werden. Es verfolgt keine künstlerisch-ästhetische Funktion, sodass in keinem Fall die Qualität des Schauspiels bewertet wird. Vielmehr stellen „der Wirklichkeitsbezug, die dargestellten Personen und ihre Verhaltensweisen und die gefundenen Lösungen“ (Thomas 2009, S. 245)

Reflexionskriterien für ein Rollenspiel dar. Das Hineinversetzen in andere Rollen wird erprobt, wodurch die Schüler*innen neue Handlungskompetenzen erwerben können und erweiterte Problemlösestrategien entwickeln können. Das gelenkte Rollenspiel wird im Schulkontext meist in Form von darstellendem Spiel oder auch dem Schulspiel eingesetzt. Dabei geht es weniger um das kreative Auserleben und Hineinversetzen in eine Rolle, sondern vielmehr um das „Einstudieren, Inszenieren und Aufführen" (ebd.) verschiedenster Werke, die sich je nach Klassenstufe in ihrer Form und ihrem Umfang unterscheiden. Somit baut das gelenkte Rollenspiel eher auf traditionellen Rollentheorien auf, was sie für ein produktives Rollenspiel im Unterrichtskontext eher wenig bedeutsam macht. Häufig geht es eher darum, diese Stücke aufzuführen und in das Schulleben zu integrieren und somit ein Publikum zu unterhalten, statt einen pädagogischen Lerneffekt zu verfolgen.

Rollenspiele sind somit eine Art Simulationsverfahren mit Fokus auf der Interaktion zwischen Personen (vgl. van Ments 1991, zit. n. Gutzwiller-Helfenfinger 2015, S. 13). Somit können auf spielerische Art und Weise andere Sicht- und Verhaltensweisen erfahren und anschließend diskutiert werden. Dies trifft insbesondere auf offene Formen des Rollenspiels zu.

Wirksamkeitsuntersuchung der Methode „Rollenspiel"

Ausgangslage

In einer Studie von Gutzwiller-Helfenfinger (2015) wurde die Wirkung des Rollenspieltrainings auf „soziale Perspektivübernahmefähigkeit sowie auf aggressives und vandalistisches Verhalten" (S. 13) untersucht. Die Annahme ist, dass mit einer Erhöhung der Perspektivübernahmefähigkeit durch Rollenspiele eine Reduktion von vandalistischen Verhaltensweisen einher geht. Soziale Perspektivübernahmefähigkeit ist eine integrale und notwendige Komponente erfolgreicher sozialer Kommunikation. Sie bezeichnet die Fähigkeit, sich in Gedanken und Gefühle anderer hineinzuversetzen und so einen Sachverhalt von verschiedenen Standpunkten aus zu betrachten.

Studiendesign

Gutzwiller-Helfenfingers (2015) Studie umfasst eine *Stichprobe* mit N=486 Jugendlichen im Alter von 12 bis 17 Jahren. Grundannahme der Studie ist der signifikant negative Zusammenhang zwischen sozialer Perspektivübernahmefähigkeit und aggressivem, antisozialem und vandalistischem Verhalten, der mittels Pearson Korrelationen untersucht wurde (r= -.11).

Der *Prä- und Posttest* bestand jeweils aus einem Fragebogen zu Erfassung von selbstberichtetem aggressiven, antisozialem und vandalistischem Verhalten, sowie aus einem schriftlich zu bearbeitenden soziomorlaischen Dilemma.

Die *Intervention* sah fünf wöchentlich stattfindende Rollenspielsitzungen vor, in denen die vorgestellten Szenarien jeweils für die Jugendlichen relevante Konfliktsituationen thematisierten (Regeln einhalten im Skilager, Alkohol, Vandalismus, Kollegen versus Liebesbeziehung und Gehorsam den Eltern gegenüber versus Autonomie).

Ergebnisse

In der Studie wurde festgehalten, dass, mit der Steigerung der sozialen Perspektivenübernahmefähigkeit, sowohl das aggressive, als auch das antisoziale Verhalten abnimmt. Einen Zusammenhang zwischen der Perspektivenübernahmefähigkeit und vandalistischem Verhalten konnte nicht erkannt werden.

Vandalismus ist eine sehr spezifische Form des negativen Verhaltens und so von den anderen beiden, trotz Zusammenhang, wenigstens teilweise abzugrenzen. Wenn man die Geschlechter getrennt hat, hat sich das

vandalistische Verhalten bei den Mädchen mit steigender sozialer Perspektivübernahmefähigkeit gemehrt.

Die Intervention in Form von Rollenspielen hatte positive Effekt auf aggressives Verhalten, auf selbst gerichtetes antisoziales Verhalten und auch auf vandalistisches Verhalten, nicht jedoch auf die soziale Perspektivenübernahmefähigkeit. Die Intervention ist unter anderem auch für die Vandalismus Prävention geeignet, muss aber auf Grund von fehlendem Zusammenhang zu sozialer Perspektivübernahmefähigkeit auch von dieser getrennt gesehen werden. Für nachhaltige positive Entwicklungen in den Verhaltensweisen der Schüler*innen, sollte die Intervention, vorzugsweise eingebettet in den schon bestehenden Kontext der Gesundheitsförderung, Gewalt- und Suchtprävention angewendet werden.

Literatur:

Meyer, Hilbert (1987): *Unterrichtsmethoden II: Praxisband*. Berlin: Cornelson Scriptor.

Thomas, Bernd (2009): Rollenspiel. In: Arnold, Karl Heinz / Sandfuchs, Uwe / Wiechmann, Jürgen (Hgg.): *Handbuch Unterricht*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.

Warn, Ute (1981): *Rollenspiel in der Schule. Theoretische Analysen – Kommunikationseffektive Praxis*. Tübingen: Niemeyer.

Gutzwiller-Helfenfinger, Eveline (2015): Die Wirkung von erweitertem Rollenspiel auf soziale Perspektivenübernahme und antisoziales Verhalten.
In: Malti, Tina / Perren, Sonja (Hgg.): *Soziale Kompetenz bei Kindern und Jugendlichen fördern. Entwicklungsprozesse und Fördermöglichkeiten*. Stuttgart: Kohlhammer.

6. Sozial kognitive Informationsverarbeitung (SKI) nach Dodge (hier wunderbar dargestellt ab S. 71 in der Dissertation von Dr. Sonja Hens)

Abschließende Worte zur Integration sozial-emotionalen Lernens im Fachunterricht

Abschließend möchte ich noch mit Leidig, Hennemann und Hillenbrand (2020, vgl. S. 153) ergänzen, wie sich fachliches und sozial-emotionales Lernen verbinden lassen: 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 syner- gies for both". Auf der Casel-Homepage finden sich sehr gelungene Ausführungen und toll visualisierte Darstellungen zu SEL. Zudem haben Georg Walbert und ich im Artikel Variable sonderpädagogische Unterrichtsplanung (...) 2021 hier grundlegende und weitergehende Gedanken formuliert, wie variabel sonderpädagogische Unterrichtsplanung überfachliche und fachliche Unterrichtsinhalte umsetzen kann. Dies schließ die Förderung emotionaler und sozialer Kompetenzen, bzw. SEL, natürlich mit ein.

Weitere noch nicht angegebene Quellen / Literatur:

Aufstand der Betreuten

Holodynski, Manfred, Friedlmeier, Wolfgang (Hg.): Emotionale Entwicklung. Funktion, Regulation und soziokultureller Kontext von Emotionen. Springer 2013

Holodynski, Manfred: Emotionen –Entwicklung und Regulation, Springer 2000

Feuser, Georg: Inklusion - Wende ohne Wandel

Krüppelbewegung

Koglin, Ute : Förderung der sozial-emotionalen Kompetenz (…) 2017 PPP (Universität Oldenburg), https://cms1.carinet.de/shared_data/forms_layout/efbvke/441847_Prof__Koglin_Vortrag_Sozial-emotionale_Intelligenz.pdf

Lang, A. und Walbert, G. (2021): Variable sonderpädagogische Unterrichtsplanung – neue Impulse der sonderpädagogischen Unterrichtsplanung in der Fachrichtung Emotionale und soziale Entwicklung. In: Zeitschrift für Heilpädagogik, Ausgabe 1, 2021, S. 23-33

Leidig Tatjana, Hennemann, Thomas, Hillenbrand, Clemens: Integration sozil-emotionalen Lernens im (Fach-) Unterricht, Zeitschrift für Heilpädagogik 4 2020, S. 148ff

Malti, Tina, Perren, Sonja (2015): Soziale Kompetenz bei Kindern und Jugendlichen, Entwicklungsprozesse und Förderungsmöglichkeiten

Möckel, Andreas: Geschichte der Heilpädagogik

Schleiffer, Roland (2014): Verhaltensstörungen. Sinn und Funktion, Auer

von Salisch, Maria: Emotionale Kompetenz entwickeln. Grundlagen in Kindheit und Jugend. Kohlhammer 2002

Wechselbalg – Wikipedia

Danksagung für die Mitarbeit an diesem Blogeintrag

Ich bedanke mich herzlich bei den Lehramtsanwärterinnen Marialuisa Zilger, Hannah Jäger, Mona Reiners, Michelle Kranz, Fabienne Fleitmann, Stefanie Reimer, Elisabeth Kunz, Isabell Zeeb, Julia Hartmann und weiteren ES-Lehramtsanwärterinnen für die gelungenen inhaltlichen Beiträge und die Bereitschaft zur Unterstützung meines Blogprojektes. -:)

Hinweis zur Nutzung des Artikels

Teile des Artikels wurden im Kontext Ausbildung erstellt und dienen lediglich dazu, in diesem Kontext eine fachliche Übersicht zum jeweiligen Themenbereich zu erstellen.
Dieser Text ist lizensiert unter einer Creative Commons Namensnennung - Nicht-kommerziell - Weitergabe unter gleichen Bedingungen. Bei Nutzung, auch von Auszügen, ist eine Autorennennung mit Quellenangabe nötig. www.dasistes.info, Alexander Lang 2021