

Abschlussbericht

1. Beschreibung

1.1 Allgemeine Angaben

Bezeichnung des Vorhabens: SeELe – Sozial-emotionale Entwicklung mit Lernleitern

Bewilligungsnummer: 50101.02.2/1.23

tatsächliche Dauer: 26.01.2023 – 31.07.2025

Antragsteller: Prof. Dr. phil. habil. Thomas Müller

Projektleitung und Mitarbeitende:

- apl. Prof. Dr. phil. habil. Thomas Müller (Projektleiter), Pädagogik bei Verhaltensstörungen, Universität Würzburg
- Greta Weidenfeld, Grundschullehrerin
- Francesco Ciociola, Ma Ed., Universität Würzburg
- Mittelschule Weißenburg
- Verschiedene studentische Hilfskräfte

1.2 Inhalte des Projektes, Methoden, Zeitplan

Im durch die Heidehof-Stiftung von 2019-2022 geförderten Projekt SeELe wurden zentrale Aspekte der in Indien entstandenen und weltweit verbreiteten MultiGradeMultiLevel-Methodology und des Kooperativen Lernens in reformpädagogischer Tradition kombiniert und weitergeführt, um sozial-emotionale Lernprozesse in der Schule und anderen pädagogischen Settings nachhaltig anzuregen. Zielgruppe waren Schülerinnen und Schüler der Sekundarstufe 1. Die daraus resultierende Lernleiter und die mit ihr verbundenen rund 200 Lernaktivitäten sollen dabei der Heterogenität der Kinder und Jugendlichen in ihrer emotionalen und sozialen Entwicklung gerecht werden und ihnen die Möglichkeit schaffen, sich eigenaktiv mit ihren emotionalen und sozialen Lernprozessen auseinanderzusetzen. Die eigenen wie fremde Emotionen zu kennen und zu erkennen, ein differenziertes Bewusstsein für diese zu entwickeln und sich entsprechend ausdrücken und regulieren zu können, sind wesentliche Dimensionen der menschlichen Entwicklung und hoch bedeutsam für das Zusammenleben in Gemeinschaft und Gesellschaft. Insbesondere die Auswirkungen der Corona-Pandemie haben deutlich gezeigt, welche immense Rolle der emotional-sozialen Entwicklung von Kindern und Jugendlichen zukommt und wie schnell diese gefährdet sein kann – mit erheblichen Folgen (COSPY) für Leben und Lernen. Hinzu kommt, dass SeELe bewusst für die Sekundarstufe 1 entwickelt wurde und damit für ein Lebensalter, in welchem die eigenständige Auseinandersetzung mit der emotional-sozialen Entwicklung hoch bedeutsam wird.

Auch wenn im Erstellungsprozess der SeELe-Materialien Erprobungen an zwei Mittel- bzw. Hauptschulen (München und Marl) stattfanden und die daraus gewonnenen Erfahrungen von Lehrkräften, Schülerinnen und Schülern im Einsatz mit dem Material in den weiteren Erstellungs- und Revisionsprozess einfließen, so steht dennoch eine systematische Evaluierung des gesamten Programmes aus. Vor dem Hintergrund einer zunehmenden Schülerschaft mit dem Förderschwerpunkt emotionale und soziale Entwicklung an allgemeinbildenden Schulen (KMK 2019a und 2019b) sowie der Herausforderung, ein inklusives Bildungssystem zu realisieren, sehen sich viele Lehrkräfte insbesondere durch verhaltensauffällige Kinder und Jugendliche gefordert und erleben sich durch diese erheblich belastet (Blumenthal et al. 2020). Hinzu kommt der nicht von der Hand zu weisende Vorwurf, dass sonderpädagogische Förderung zum einen bisweilen zu spät

ansetzt und sich infolge einem wait-to-fail-Vorwurf zu stellen hat und zum anderen eingesetzte Maßnahme und Praxiskonzepte nicht auf ihre Wirksamkeit hin überprüft sind, sondern zu häufig einer normativen Unterstellung von Wirksamkeit unterliegen (z.B. Hartke 2013).

Daher sollte die Evaluierung von SeELE einen wichtigen Beitrag dazu leisten, zum einen den wachsenden Herausforderungen in der Auseinandersetzung mit der emotional-sozialen Entwicklung von Schülerinnen und Schülern zu begegnen, zum zweiten der Entstehung von Verhaltensauffälligkeiten präventiv vorzubeugen sowie zum dritten durch eine Evaluierung zu prüfen, inwieweit SeELE als (dafür) wirksam einzuschätzen ist.

Als Partner für die Evaluation konnte die Mittelschule Weißenburg gewonnen werden. Die Mittelschule Weißenburg versteht sich selbst als Bildungspartner für ihre Schülerinnen und Schüler und möchte dafür forschend-entdeckendes aktiv-selbstbestimmtes, lebensnah-praktisches und individualisierendes wie kooperatives Lernen stärken. Sie versteht sich als Werkstatt gemeinsamen Lernens, in der Anregungen und gegenseitige Hilfe, Mut und Zuversicht, Vertrauen in die Entfaltung von Potentialen sowie Austausch, Impulse und Angebote zur Selbststeuerung kultiviert werden (<https://www.mittelschule-weisenburg.de/bildungspartner.html>). Bereits 2016 begann das Kollegium der Schule sich im Bereich der MultiGradeMultiLevel-Methodology und den in ihr enthaltenen Lernleitern fortzubilden, und entwickelte in den vergangenen Jahren für die Sekundarstufe 1 zehn Umweltlernleitern zur Thematik des nachhaltigen Lebens und Lernens. Unterstützt wird sie dabei von der Hermann-Gutmann-Stiftung als Bildungspartner (2017-2023). Die Mittelschule Weißenburg ist eine innovative Schule, die sich stetig weiterentwickelt und über eine große Expertise in der Entwicklung und im Einsatz von Lernleitern einerseits und kooperativem Lernen andererseits verfügt. Sie ist damit ein idealer Partner, um SeELE zu implementieren, kontinuierlich zu erproben und zu evaluieren. Aktuell hat sie sich erfolgreich als Partner im Projekt WIRKSTATT NACHHALTIGKEIT INNO-LAB N (Stiftung Bildungspakt Bayern) beworben und nimmt gemeinsam mit elf anderen Regelschulen, aber nur als eine von drei Mittelschulen in Bayern, an einem dreijährigen Modellversuch teil. Der Arbeit mit Lernleitern kommt in diesem Modellprojekt große Bedeutung zu. Zentrale Aspekte des Projekts sind:

- Entwicklung von fächerübergreifenden Lernsettings für den Erwerb von Transformationskompetenz zum Umgang mit den Dimensionen der Nachhaltigkeit: Ökonomie, Ökologie und sozialer Ausgleich in Verbindung mit technologischen Innovationen
- Flexibilisierung des Stundenplans zur Etablierung größerer Zeitkontingente für problem- und projektorientiertes Arbeiten, fächer-, klassen- und jahrgangsübergreifend
- Erproben von neuen Lernorten/Lernumgebungen innerhalb und außerhalb von Schule für kooperatives und produktorientiertes Arbeiten
- Erweitern von Formaten der Lernbegleitung und Leistungsfeststellung, z.B. durch E-Portfolio-Arbeit und agile Methoden
- Sicherung einer breiten Schülerpartizipation in allen Phasen der Entwicklung des InnoLab-N an der jeweiligen Schule (z. B. über die SMV) sowie bei der Gestaltung von Lern- und Arbeitsprozessen

Emotionale und soziale Kompetenzen spielen für die Realisierung dieser Vorhaben eine zentrale Rolle und können von Lehrkräften sowie Schülerinnen und Schülern exemplarisch

mit der Implementierung und Evaluation von SeELE umgesetzt werden. Zugleich greift SeELE die oben genannten Aspekte in seiner Grundanlage auf: es stellt ein fächerübergreifendes Lernsetting, mit dem die Flexibilisierung des Stundenplans zur Etablierung größerer Zeitkontingente für problem- und projektorientiertes Arbeiten erprobt werden kann. Es setzt auf kooperatives Arbeiten und sicher die Arbeitsprozesse durch eine begleitende Portfolio-Arbeit ab. Die grundsätzlich im Vordergrund stehende Eigenaktivität der Schülerinnen und Schüler führt zu einer nachhaltigen Verantwortungsübernahme für eigene wie gemeinsame Lernprozesse.

Die Evaluation folgt, gemäß den oben getroffenen Ausführungen, der *Hypothese*, dass sich die emotional-sozialen Kompetenzen von Schülerinnen und Schülern, die regelmäßig mit SeELE arbeiten, in Fragen des Emotionsbewusstseins, Emotionsverständnis (Emotionswissen) und der Emotionsregulation signifikant von einer Vergleichsgruppe, die nicht mit SeELE arbeitet, unterscheiden.

Geplant war eine Pre-Post-Followup-Studie mit integrierten Prozesselementen von November 2022 bis Juli 2025 mit Schülerinnen und Schülern in der Sekundarstufe 1 der Mittelschule Weißenburg. Dabei steht insbesondere die Veränderung der Emotionsregulation im Fokus, die für dieses Lebensalter von hoher Bedeutung ist und zugleich auf Emotionswissen und -bewusstsein aufbaut. Dafür wurde, neben eigenen begleitenden Fragebögen, hauptsächlich der Feel-KJ¹ herangezogen und zu Beginn und am Ende des Projektzeitraums in Gänze eingesetzt. Während der Arbeit mit SeELE werden den Emotionen entsprechende Skalen des Feel-KJ jeweils nach Ende der Bearbeitung des jeweiligen Emotions-Milestones durchgeführt.

Darüber hinaus wurden mit eigenen Fragebögen die Akzeptanz der Arbeit mit SeELE sowie Einschätzungen seitens der Schülerinnen und Schüler sowie der Lehrkräfte zum Aufgabencharakter und den in der MGML-Methodology festgelegten Gütekriterien miterhoben. Zur Absicherung der gewonnenen Daten wird mit einer Vergleichsgruppe gearbeitet, die ebenfalls getestet wird, aber nicht mit SeELE arbeitet.

Das Vorgehen stellte sich im Überblick wie folgt dar:

November 2022 – Januar 2023	Fortbildung der für die beiden fünften Klassen zuständigen Lehrkräfte in der Arbeit mit SeELE in Weißenburg
Februar 2023	Testzeitpunkt zweier 5. Klassen
Februar 2023 – Juli 2023	Wöchentliche Arbeit der Schülerinnen und Schüler mit SeELE, Skalen aus Feel-KJ und adaptierte Skalen jeweils nach den Emotions-Milestones

¹ Der Fragebogen zur Erhebung der Emotionsregulation bei Kindern und Jugendlichen (FEEL-KJ) erfasst mehrdimensional und emotionsspezifisch Emotionsregulationsstrategien für die Emotionen Angst, Trauer und Wut. Es werden sowohl adaptive Strategien (Problemorientiertes Handeln, Zerstreuung, Stimmung anheben, Akzeptieren, Vergessen, Umbewerten und Kognitives Problemlösen) als auch maladaptive Strategien (Aufgeben, Aggressives Verhalten, Rückzug, Selbstabwertung und Perseveration) erfasst. Zusätzlich werden Strategien erhoben, die keiner der zwei Sekundärskalen zugeordnet werden: Ausdruck, Soziale Unterstützung und Emotionskontrolle. Die mit dem FEEL-KJ erfassten Kennwerte geben Hinweise auf das Risiko für die Entwicklung psychopathologischer Auffälligkeit. Der FEEL-KJ ist nicht auf Störungsbilder beschränkt, sondern berücksichtigt auch die psychosozialen Kompetenzen. Er kann deshalb auch zur Erstellung eines Ressourcenprofils eingesetzt werden. Als wichtigste Ergänzung in der nun vorliegenden, aktualisierten und ergänzten Neuauflage wurde eine Erweiterung der Kapitel Auswertung und Interpretation vorgenommen. Neben einer ausführlicheren theoretischen Beschreibung wurden auch Praxisbeispiele (Testberichte, Verlaufsbericht, Interventionsvorschlag) integriert.

September 2023 – Juli 2024	Wöchentliche Arbeit der Schülerinnen und Schüler mit SeELe, Skalen aus Feel-KJ und adaptierte Skalen jeweils nach den Emotions-Milestones
Juli 2024	Testzeitpunkt, Ende der Arbeit mit SeELe
ab August 2024	Auswertung der gewonnenen Daten
Juli 2025	Projektabschluss

2. Bewertung

2.1 Zielerreichung und Perspektiven

2.1.1 Sozial-emotionale Entwicklung mit Lernleitern fördern – qualitative Ergebnisse einer mixed-method Evaluationsstudie

Förderung emotionaler und sozialer Kompetenzen

Emotionale und soziale Kompetenzen sind essenziell für erfolgreiche soziale Interaktionen – sei es im privaten, beruflichen oder schulischen Kontext (Pfeffer, 2017). Die Jugend ist eine Zeit des Wandels, in der sich diese Kompetenzen stark differenzieren. Dabei spielen insbesondere das schulische Umfeld sowie die Auseinandersetzung mit der eigenen Identität und der Gesellschaft eine Rolle. Das Bedürfnis nach Beziehungen zu Menschen außerhalb der Familie wächst stetig und viele emotional-soziale Kompetenzen können durch klassischen Unterricht nicht vermittelt werden, sondern müssen durch aktives Handeln, eigene Erfahrungen und Imitation erprobt werden (Reicher, Maticsek-Jauk, 2018). Gleichzeitig eignet sich der Ort Schule durchaus, um diese Fähigkeiten zu erlernen (Brohm, 2009). Sie stellt nicht nur einen passenden Ort für die Förderung dieser Kompetenzen dar, es ist explizit die Aufgabe des Bildungssystems, entsprechende Grundlagen zu vermitteln und Erfahrungen zu ermöglichen. Nach Gudjons (2014) sollte das Bedürfnis der Heranwachsenden, ihre Identitätssuche mithilfe von Beziehungen und menschlicher Nähe zu entwickeln, im Unterricht aufgegriffen und geeignete Erfahrungsmöglichkeiten angeboten werden. Dies ist in einem handlungsorientierten, kooperativen Unterricht mit Betonung der emotional-sozialen Ebene gut vereinbar. Insbesondere das offene, zugleich strukturierte und handlungsorientierte Arbeiten in verschiedenen Sozialformen ist hier von großer Bedeutung (ebd.). Eine konkrete Möglichkeit stellt das eigens hierfür entworfene Programm SeELe dar: Sozial-emotionale Entwicklung mit Lernleitern (Müller, Grieser, Schmalenbach, Roos, Schmalenbach 2022).

MultiGradeMultiLevel-Methodology – Lernen mit Lernleitern

SeELe basiert methodisch, neben der Einbindung von Prinzipien und Methoden des Kooperativen Lernens, auf der MultiGradeMultiLevel-Methodology. Diese steht für einen jahrgangsübergreifenden (Multi Grade) und leistungsübergreifenden (Multi Level) Unterricht (Girg, Lichtinger, Müller 2012), mit dem ermöglicht wird, Kinder verschiedenen Alters, Vorwissens und Lernvoraussetzungen in einem Raum zeitgleich durch eine Lehrkraft zu unterrichten. Damit die Schüler:innen die Aufgaben eigenständig bearbeiten können, sind Lernleitern systematisch strukturiert und bestehen als linear oder systemisch angeordnete Lernsequenzen, welche sogenannte Milestones – Lerneinheiten – beinhalten. Diese bestehen aus verschiedenen, didaktisch aufeinander aufbauenden Lernaufgaben. (Lichtinger, Höldrich, 2016). Die mit den Aufgaben der Milestones verbundenen Materialien beinhalten unterschiedliche Methoden und Sozialformen. Nach Girg, Lichtinger und MüllerLichtinger, Müller und Girg (2012) gibt es in der originären MGML-Methodology vier

Sozialformen, die mit einzelnen Aktivitäten, abhängig vom gegebenen Unterstützungsbedarf, verbunden sind: teacher based, peer group based, partly peer group based und individual.

Durch diese Variation in Verbindung mit handlungsorientierten, multisensorischen Aufgaben, kann das Lernen für Schüler:innen sinnhafter und erfolgreicher gestaltet werden (Schmalenbach, Roos, Müller, Grieser, 2019).

Sozial-emotionale Entwicklung mit Lernleitern – SeELE

Das Programm SeELE verfolgt das Ziel, „Kindern und Jugendlichen, mit oder ohne sonderpädagogischen Förderbedarf, eine aktivitätsorientierte, eigenverantwortliche und angstfreie Befassung mit individuellen sowie gemeinsamen Aufgaben ihrer sozialen und emotionalen Entwicklung im je eigenen Lerntempo zu ermöglichen“ (a. a. O., S. 181).

SeELE ist linear über fünf Ebenen hinweg aufgebaut. Ein Voranschreiten erfolgt in der Regel erst nach Abschluss der vorherigen Ebene. Allerdings können bei besonderem Interesse einzelne Milestones auch separat bearbeitet werden. Innerhalb einer Ebene sind die Milestones systemisch angeordnet und können in beliebiger Reihenfolge und in individuellem Lerntempo angegangen werden. Die ersten drei Milestones – Kooperation, Kommunikation und Biografie – bilden die Grundlage. Anschließend folgen Milestones zu vier Basisemotionen: Wut, Trauer, Angst und Freude. Auf der nächsten Ebene wird eine Auswahl an erweiterten Emotionen behandelt: Stolz, Scham und Ekel. Bis dahin befassen sich die Schüler:innen mit ihrer Innenwelt und ihrer eigenen Emotionswahrnehmung. In den darauffolgenden drei Milestones soll ein Perspektivenwechsel auf die Außenwelt stattfinden, weshalb sie sich mit den Themen Freundschaft, Sexualität und Konflikten auseinandersetzen. Die Lernleiter endet thematisch, wie sie begonnen hat, jedoch in einer nun komplexeren und stärker auf Kooperation hin angelegten Form der ersten drei Milestones Biografie, Kommunikation und Kooperation (Müller et al., 2022). Wie in der MGML-Methodology vorgesehen, wechseln die Sozialformen zwischen lehrkraftzentriert, zum Teil lehrkraftzentriert, Einzel-, Partner- und Gruppenarbeit sowie Aufgaben im Plenum (ebd.).

Die Struktur innerhalb der Milestones bleibt als Orientierungsstütze für die Schüler:innen gleich. Die ersten Aufgaben innerhalb der Milestones befassen sich mit der Heranführung an die jeweilige Emotion. Sie dienen dazu, die Fremd- und Selbstwahrnehmung zu fördern, indem die Schüler:innen sich mit Auslösern für ein Gefühl oder gar eine körperliche Reaktion, welche die durch eine Emotion hervorgerufen werden kann, auseinandersetzen. Auch der Emotionsausdruck der Lernenden soll dabei nach Bedarf gefördert werden. Anschließend wird mithilfe der Aufgaben das Emotionsvokabular erweitert, um die jeweilige Emotion differenzierter ausdrücken zu können. Um den Transfer auf das eigene Leben zu gewährleisten, werden die Lernenden angeregt, sich an Situationen zu erinnern, in denen sie die jeweilige Emotion bereits empfunden haben. Durch Formen Kooperativen Lernens können sie erproben, dass Emotionen in verschiedenen Intensitäten empfunden werden und man lernen muss, diese zu regulieren. Hier werden Wissensbestände aufgebaut, die benötigt werden, um zu verstehen, dass Emotionen regulierbar sind. Diese Emotionsregulation wird im Anschluss mit verschiedenen Strategien und Techniken geübt (ebd.). Der Lernprozess wird durch ein Portfolio begleitet.

Emotionswissen und -regulation

Menschen entwickeln im Laufe ihres Lebens Kompetenzen, die es ihnen ermöglichen, in verschiedenen sozialen Situationen emotional kompetent zu handeln (Petermann, Wiedebusch, 2016). Doch gerade, weil Emotionen alle Menschen betreffen, ist es herausfordernd zu klären, was damit genau gemeint ist. Kemmler, Schelp und Mercheril (1991, S.18) gelingt es dabei, eine Vielzahl an Komponenten zu berücksichtigen:

„Emotion ist der theoretische Begriff für komplexe, organisierte psychische Zustände, die aus subjektivem Erleben, gefühlsgetönten Gedanken, expressiv-instrumentellen Verhaltensweisen und zugehörigen körperlichen Reaktionsmustern bestehen. Emotionen sind, anders als länger andauernde Stimmungen, vorübergehende Erscheinungen und entstehen aus der Auseinandersetzung des Individuums mit seiner Welt.“

Nach Denham (1998) lässt sich die emotionale Entwicklung in drei aufeinander aufbauende Kompetenzbereiche einteilen:

- Emotionsausdruck,
- Emotionsverständnis und
- Emotionsregulation.

Der Emotionsausdruck kann sowohl mimisch, als auch sprachlich, gestisch oder in Verbindung miteinander auftreten. Ein wesentlicher Bestandteil davon ist das Erkennen und adäquate Reagieren auf die Emotionen anderer Menschen. Das Emotionsverständnis beinhaltet die Verwendung eines situationsangemessenen Vokabulars, um eigene Emotionen mitzuteilen und über sie sprechen zu können. Zudem geht es darum, zwischen Emotionen unterscheiden zu können. Die Emotionsregulation beschreibt die Fähigkeit, Emotionen bewusst wahrzunehmen, sie zu akzeptieren und angemessen mit ihnen umzugehen. Auch wenn im Großen und Ganzen Einigkeit über die einzelnen Emotionen besteht, erweist sich ihre Klassifikation als nicht einfach. So findet sich keine wissenschaftliche Einigkeit darüber, was zu den Basisemotionen zählt. Die primären Emotionen, auch Basisemotionen genannt, bestehen laut Petermann und Wiedebusch (2016) aus Freude, Ärger, Traurigkeit, Angst, Überraschung und Interesse. Die sekundären Emotionen, auch die auch selbstbezogenen oder soziale Emotionen genannt werden, beinhalten die Emotionen Stolz, Scham, Schuld, Neid, Verlegenheit sowie Empathie (ebd.). In Bezug auf die emotionale Entwicklung ist, neben der frühen Kindheit, die Pubertät die wichtigste Entwicklungsphase des Menschen. Sie ist die Phase der seelischen, sowie der körperlichen Reifung. In der Phase der Adoleszenz finden psychosoziale Veränderungen in Jugendlichen statt. Insbesondere in dieser Zeit bilden sich emotionale Kompetenzen heraus, aufbauend auf dem bereits Erlernten (Hülshoff, 2012). Emotionale Kompetenz ermöglicht es, in einer Gemeinschaft zurechtzukommen, Gefühle und Bedürfnisse zu kommunizieren, Beziehungen aufrechtzuerhalten und das Gegenüber auf emotionaler Ebene zu verstehen. Ausgeprägte emotionale Fähigkeiten bilden die Grundlage für ein respektvolles Miteinander auf verschiedenen Ebenen. Für Konfliktlösungen und das Abwägen unterschiedlicher Bedürfnisse und Grenzen, auf diese eingehen zu können und mit den eigenen Vorstellungen zu vereinbaren, bedarf es einer ausdifferenzierten Emotionskompetenz (Pfeffer, 2017). Emotionsausdruck, Emotionsverständnis und Emotionsregulation schaffen somit die Grundlage für die erfolgreiche Teilhabe an Gemeinschaft und Gesellschaft.

Relevanz

Die Ausprägung emotionaler Kompetenzen beeinflusst sowohl die Lernmotivation als auch die kognitive Aktivierung von Kindern und Jugendlichen während des Lernprozesses

(Hascher, 2010). Auch die soziale Kompetenz, welche nicht nur für schulische Lernprozesse von großer Bedeutung ist, wird durch eine ausgeprägte Emotionskompetenz positiv beeinflusst. Laut Denham, Bassett und Zinsser (2012) wirkt sich ein umfangreiches Emotionswissen sowie der adäquate Ausdruck spezifischer Emotionen bereits im Vorschulalter positiv auf die soziale Kompetenz des Kindes aus. Es könne ein prosozialeres Verhalten, ein höherer Status unter Gleichaltrigen, sowie ein freundlicherer Umgang mit Erwachsenen und Gleichaltrigen erwartet werden (ebd.). Nach Pfeffer (2017) sind Menschen aufnahmefähiger, neugieriger und können Lerninhalte erfolgreich erfassen, wenn sie sich sicher, kompetent und selbstbewusst fühlen. Demnach geht eine ausgeprägte sozial-emotionale Kompetenz auch mit einem antizipierten positiven Schulerfolg einher. Umgekehrt bedeutet dies, dass eine geringe Ausprägung der emotional-sozialen Kompetenz sowohl Defizite in der schulischen Leistung nach sich ziehen als auch einen Risikofaktor für Verhaltensauffälligkeiten darstellen kann.

Während in den ersten Lebensjahren die Familie den primären Rahmen für emotional-soziales Lernen bildet, übernehmen später Kinderbetreuungseinrichtungen und Schulen diese Aufgabe (Reicher, Matischek-Jauk, 2018). Im Kindergarten und in der Grundschule gibt es zahlreiche Materialien, die zur Verfügung stehen, um diese Kompetenzen gezielt zu fördern. In der weiterführenden Schule sind solche Möglichkeiten jedoch deutlich begrenzter – obwohl der LehrplanPLUS der Mittelschulen in Bayern die Förderung sozialer Kompetenzen, Handlungsmöglichkeiten sowie eines toleranten und respektvollen Umgangs miteinander ausdrücklich vorsieht (StMUK, 2014). Insbesondere Jugendliche auf dem Weg des Erwachsenwerdens benötigen ausgeprägte emotionale und soziale Kompetenzen (Reicher, Matischek-Jauk, 2018). Laut SINUS-Jugendstudie 2020 haben viele Jugendliche Angst vor einem fehlenden Zusammenhalt in der Gesellschaft (Calmbach et al., 2020). Sie wünschen sich soziale Einbindung und sehnen sich nach einem guten sozialen Umfeld. Toleranz, Hilfsbereitschaft, Loyalität und soziale Geborgenheit werden von den 14–24-Jährigen als am wichtigsten empfunden. Mit einer gezielten Förderung der emotional-sozialen Kompetenz in diesen Jahren des Heranwachsens kann eine Prävention von Verhaltensproblemen erzielt werden und die Lebensbewältigung der jungen Menschen auch in Zukunft gelingen (Reicher, Matischek-Jauk, 2018). Nicht nur Forschung bezüglich emotionaler und sozialer Kompetenzen ist dabei von Bedeutung, sondern hinsichtlich der methodischen Möglichkeiten von Vermittlung, Erprobung und Aneignung: hier der MGML-Methodology und ihren Wirkungen im Unterricht. So erbrachte die Studie von Trimborn (2019) Befunde zum Potential der Methode im Mathematikunterricht mit Schüler:innen mit Unterstützungsbedarf im Schwerpunkt emotionale und soziale Entwicklung.

Methodisches Vorgehen

Stichprobe

SeELe wurde im Rahmen einer Evaluationsstudie in einer 5. Klasse einer bayerischen Mittelschule eingeführt und über zwei Jahre hinweg erprobt. Die Schule wurde ausgewählt, weil sie in den vergangenen Jahren bereits erhebliche Anstrengungen unternommen hat, das Lernen mit Lernleitern in verschiedenen Fachbereichen für ihre Schüler:innen zu realisieren. Die Schule engagiert sich sehr, alternative Lern- und Lehrarrangements in den Schulalltag zu integrieren, und zeigt sich offen für Schulentwicklungsprozesse. Zudem besteht eine zweite 5. Klasse, die als Vergleichsgruppe herangezogen werden konnte.

Durchführung

Zu Beginn des Schuljahres werden den Schüler:innen der Test- und Vergleichsklasse ein Quiz vorgelegt, um das Vorwissen über Emotionen abzufragen, ohne einen Testcharakter zu vermitteln. In dieses Quiz wurde eine Auswahl an Fragen des FEEL-KJ implementiert. Der FEEL-KJ ist eine Erhebungsmethode, die sich mit den Emotionen Angst, Trauer und Wut sowie den Strategien befasst, die Kinder und Jugendliche entwickelt haben, um mit diesen Emotionen umzugehen (Freudenthaler, Wettstein, 2015). Nach der Erhebung des Vorwissens der Schüler:innen über die in SeELe zu bearbeitenden Emotionen wurde in einer der beiden 5. Klassen mit der Bearbeitung der Milestones von SeELe begonnen. Der Vergleichsklasse wurde das Programm SeELe nicht angeboten. Die Testklasse bearbeitete innerhalb zweier Schuljahre Milestone für Milestone und befasste sich am Ende eines jeden Milestones mit einer zusätzlichen Reflexionsaufgabe. Diese Reflexionsaufgabe stellte eine in eine SeELe-Aktivitätskarte eingebundene Auswahl an umgewandelten Fragen des FEEL-KJ dar, um für die Schüler:innen eine konsistente Aufgabenbearbeitung zu gewährleisten und diese nicht durch andere Formate zu irritieren. Da es wenig alternative Möglichkeiten der Erhebung von Emotionsregulation im Jugendalter gibt, wurden die Fragen des FEEL-KJ auch auf Emotionen transferiert, die im ursprünglichen Fragebogen nicht thematisiert werden (ebd.). Um eine umfassende Evaluation zu ermöglichen, wurden zusätzlich qualitative Interviews mit ausgewählten Schüler:innen zu verschiedenen Zeitpunkten in den Schuljahren geführt. Sollte sich SeELe als vielversprechend in der Förderung emotional-sozialer Kompetenzen in der Sekundarstufe 1 erweisen, ist angedacht, die gewonnenen Ergebnisse als Grundlage einer stärker evidenzbasierten Überprüfung heranzuziehen.

Vorgehen

Nach jedem abgeschlossenen Milestone wurde zusätzlich zur Durchführung des Feel-KJ jeweils mit drei per Zahlengenerator und Klassenliste ausgewählten Schüler:innen der Testklasse als wie auch der Vergleichsklasse ein qualitatives Gruppeninterview durchgeführt. Die Interviews thematisierten im Einzelnen die Emotionen Angst, Freude, Wut, Trauer, Stolz, Scham und Ekel. Um dabei jeweils Emotionsverständnis, -ausdruck und -regulation thematisieren zu können, wurde jedem Interview eine kurze Geschichte vorangestellt, die typisch für den Alltag eines Kindes oder Jugendlichen, bspw. in der Schule, ist und die jeweilige Emotion thematisiert.

Auswertung

Die Interviews wurden aufgezeichnet, mit MaxQDA transkribiert und kodiert. Dabei folgte der Kodierungsprozess Kategorien, die sich aus der theoriegeleiteten Synopse emotionaler Kompetenzen ergeben (Müller et al., 2022).

Diese erhobenen Daten wurde mittels der Inhaltsanalyse nach Kuckartz und Rädiker (2022, S. 129–1

31) ausgewertet. Zielstellung ist die Beantwortung der Forschungsfragen über einen deduktiv-induktiven Codierprozess, mittels dessen ein Kategoriensystem erarbeitet wird. Im Wesentlichen werden mit dieser Auswertungsstrategie in einem ersten Schritt entlang der inhaltlichen Vorstrukturierungen, die sich aus dem Erkenntnisinteresse und den einzelnen Fragen des Interviewleitfadens ergeben, deduktiv die Hauptkategorien des Kategoriensystems festgelegt und Textteile zu diesen Hauptkategorien zugeordnet.

Darstellung der Ergebnisse

Angst

Emotionsverständnis

Die Testgruppe konnte, im Gegensatz zur Vergleichsgruppe, Angst als universelle, grundsätzlich zum Menschen gehörende Emotion einordnen und nicht nur als Emotion, die einzelne in unterschiedlichen Ausprägungen betrifft. Beide Gruppen konnten zahlreiche Beispiele anführen, die auf ein klares Emotionsverständnis schließen lassen. Die Vergleichsgruppe brachte zudem noch ein Beispiel im Rahmen der Kategorie ‚Verständnis für emotionale Zustände und soziale Interaktionen darauf abstimmen‘, in das Interview ein.

Emotionsausdruck

Die Testgruppe konnte anders als die Vergleichsgruppe zahlreiche Beispiele dafür anführen, wie man Angst körperlich spürt. Beiden Gruppen war gemeinsam, dass sie zahlreiche Aspekte ausführen konnten, die den Kategorien ‚Fähigkeiten, selbstbezogene Gefühle durch Handlungen auszudrücken‘ und ‚Fähigkeiten, selbstbezogene Gefühle verbal auszudrücken‘ zugeordnet werden konnten.

Emotionsregulation

Hinsichtlich der Kategorie ‚Selbstregulationsstrategien anwenden zu können‘ lieferte die Testgruppe zahlreiche konstruktive Ideen und offensive Möglichkeiten, Angst regulativ zu bewältigen. Auch von der Vergleichsgruppe kamen hier einige Ideen, die aber allesamt als defensiv und angstvermeidend charakterisiert werden können.

Freude

Emotionsverständnis

In der Kategorie ‚Fähigkeit, eigene Gefühlszustände zu unterscheiden und Emotionen anderer anzuerkennen‘ konnte die Testgruppe im Gegensatz zur Vergleichsgruppe eine Aussage treffen. In den Kategorien ‚Erkenntnis der Verbindung zwischen Emotionen und Handlung‘, ‚Verständnis von Emotionen in einer sozialen Situation‘ glichen sich die Aussagen der beiden interviewten Gruppen in weiten Teilen. In den Kategorien ‚Fähigkeit, Emotionsausdruck zu nutzen, um Botschaften zu übermitteln‘ und ‚Verständnis für emotionale Zustände und die Fähigkeit, soziale Interaktionen darauf abzustimmen‘ konnte die Vergleichsgruppe im Gegensatz zur Testgruppe keine Aussage machen.

Emotionsausdruck

In den Kategorien ‚Fähigkeit, nonverbale emotionale Mitteilungen durch körperliche Reaktionen ausdrücken zu können‘ und ‚Fähigkeit, selbstbezogene Gefühle durch Handlungen ausdrücken zu können‘ blieben beide Gruppen vage. Differenzierter wurden die Aussagen in der Kategorie ‚Fähigkeit selbstbezogene Gefühle verbal ausdrücken zu können‘, wobei die Beispiele der Testgruppe differenzierter und variantenreicher ausfielen als die der Vergleichsgruppe.

Emotionsregulation

Mit Blick auf die Kategorie ‚Fähigkeit, Selbstregulationsstrategien anwenden zu können‘ findet sich im Interview nur eine Aussage auf Seiten der Testgruppe. Sehr ausgewogene Überlegungen stellte die Testgruppe in der Kategorie ‚Fähigkeit, Emotionen in sozialen Kontexten regulieren zu können‘ an, während die Vergleichsgruppe hier einen falschen Bezug herstellte und nur eine Aussage in selbstbezogener Hinsicht beitragen konnte.

Wut

Emotionsverständnis

Die Testgruppe traf in der Kategorie ‚Fähigkeit, Gefühlszustände zu unterscheiden und Emotionen anderer anzuerkennen‘ sehr differenzierte Aussagen, konnte verschiedene Anlässe für Wut nennen und diese auch in Verbindung zu Trauer und Liebe setzen, während die Vergleichsgruppe keine Aussagen machen konnte. Zudem gaben sie die Testgruppe an, dass es schwierig sei, Emotion und Handlung angemessen zu verbinden, wenn man wütend sei. Gleichauf lagen beide Gruppen in der Kategorie ‚situationsbedingte Ursachen für Emotionen zu verstehen‘ und beide gaben zahlreiche Beispiele an, die der Kategorie ‚Verständnis von Emotionen in sozialen Situationen‘ zugeordnet werden konnten.

Emotionsausdruck

Sowohl die Test- als auch die Vergleichsgruppe kamen hier zu wenigen Aussagen. Schüler:innen beider Gruppen äußerten sich aber zu Aspekten, die der Kategorie ‚Fähigkeit, selbstbezogene Gefühle verbal auszudrücken‘ zugerechnet werden konnten.

Emotionsregulation

Zahlreiche Beispiele fanden die Interviewten der Testgruppe für die Kategorie ‚Selbstregulationsstrategien anwenden können‘, während sich bei der Vergleichsgruppe keine Aussagen dazu finden. Beispiele und konstruktive Ideen fanden sich aber in beiden Gruppen mit Blick auf die Kategorie ‚Fähigkeit, Emotionen in sozialen Kontexten regulieren zu können‘.

Trauer

Emotionsverständnis

Auch im Kontext der Emotion Trauer zeigte die Testgruppe ein differenziertes Verständnis, was sich in Aussagen, die sich der Kategorie ‚Fähigkeit, eigene Gefühlszustände zu unterscheiden und Emotionen anderer anzuerkennen‘, niederschlägt. Von der Vergleichsgruppe lassen sich hier keine Aussage zuordnen. Zwar gab die Vergleichsgruppe in der Kategorie ‚Fähigkeit, aufgrund von Emotionswissen angemessen reagieren zu können‘ ein Beispiel an, dieses wies jedoch einen falschen Bezug auf. In Aussagen, die sich der Kategorie ‚Fähigkeit, situationsbedingte Ursachen für Emotionen zu verstehen‘ zuordnen lassen, lagen beide Gruppen etwa gleich auf. Beispiele für die Kategorie ‚Fähigkeit, Emotionsvokabular einzusetzen‘ fanden sich dann wieder nur bei der Testgruppe.

Emotionsausdruck

Der Kategorie ‚Fähigkeit, selbstbezogene Gefühle verbal auszudrücken‘ lassen sich zahlreiche Aussagen der Testgruppe, aber keine der Vergleichsgruppe zuordnen.

Emotionsregulation

In beiden Gruppen finden sich zahlreiche, recht differenzierte Beispiele, die sich der Kategorie ‚Fähigkeit, selbstbezogene Gefühle durch Handlungen auszudrücken‘ zu können.‘ zuordnen lassen. Für die Kategorie ‚Fähigkeit selbstbezogene Gefühle verbal ausdrücken zu können.‘ findet sich seitens der Testgruppe ein Vorschlag, seitens der Vergleichsgruppe lässt sich keine Aussage zuordnen.

Stolz

Emotionsverständnis

Auch für die Emotion Stolz finden sich in der Testgruppe, anders als bei der Vergleichsgruppe verschiedene Aussagen, die sich der Kategorie ‚Fähigkeit, eigene Gefühlszustände zu unterscheiden und Emotionen anderer anzuerkennen.‘ zuordnen

lassen. Und ebenso wie in anderen Emotionen führen beide Gruppen gleichermaßen viele und ebenso gut differenzierte Beispiele auf, die sich zur Kategorie ‚Fähigkeit, situationsbedingte Ursachen für Emotionen zu verstehen‘ zählen lassen. Für die Kategorie ‚Verständnis von Emotionen in einer sozialen Situation.‘ findet sich eine Aussage bei der Vergleichsgruppe, aber keine bei der Testgruppe. Beide Gruppen machen qualitativ gut unterschiedene Aussagen, die sich der Kategorie ‚Verständnis für emotionale Zustände und die Fähigkeit, soziale Interaktionen darauf abzustimmen‘ zuschreiben lassen.

Emotionsausdruck

Für die Kategorie ‚Fähigkeit, nonverbale emotionale Mitteilungen durch körperliche Reaktionen auszudrücken‘ findet sich eine Aussage seitens der Vergleichsgruppe und keine von der Testgruppe. Die Aussagen, die sich der Kategorie ‚Fähigkeit, selbstbezogene Gefühle verbal auszudrücken‘ zuordnen lassen, sind in beiden Gruppen gleichermaßen gut und zahlreich.

Emotionsregulation

Sowohl von der Test- als auch von der Vergleichsgruppe wurden zahlreiche Aussagen getätigt, die sich der Kategorie ‚Fähigkeit, nonverbale emotionale Mitteilungen durch körperliche Reaktionen auszudrücken‘ zuordnen lassen. Für die Kategorie ‚Fähigkeit selbstbezogene Gefühle durch Handlungen auszudrücken‘ finden sich dann aber nur Aussagen von Interviewten der Testgruppe.

Scham

Emotionsverständnis

Aussagen, die sich der Kategorie ‚Fähigkeit, eigene Gefühlszustände zu unterscheiden und Emotionen anderer anzuerkennen‘ zuordnen lassen, fanden sich in beiden interviewten Gruppen gleichermaßen.

Für die Kategorien ‚Fähigkeit, situationsbedingte Ursachen für Emotionen zu verstehen‘ und ‚Verständnis von Emotionen in einer sozialen Situation‘ ließen sich zahlreiche Aussagen der interviewten Testgruppe finden – im Gegensatz zur Vergleichsgruppe.

Emotionsausdruck

Auch für die Kategorien ‚Fähigkeit, selbstbezogene Gefühle durch Handlungen auszudrücken‘ und ‚Fähigkeit, selbstbezogene Gefühle verbal auszudrücken‘ finden sich in der Testgruppe zahlreiche differenzierte Aussagen, in der Vergleichsgruppe aber nur in Ansätzen. Beide Gruppen interviewter Schüler:innen stellen in ihren Erläuterungen Bezüge zu Wut und Mut her.

Emotionsregulation

Test- und Vergleichsgruppe treffen gleichermaßen Aussagen, die sich der Kategorie ‚Fähigkeit, selbstbezogene Gefühle verbal ausdrücken zu können.‘ zuschreiben lassen.

Ekel

Emotionsverständnis

Test- und Vergleichsgruppe kommen gleichermaßen zahlreich und differenziert zu Aussagen, die sich den Kategorien ‚Fähigkeit, eigene Gefühlszustände zu unterscheiden und Emotionen anderer anzuerkennen‘ und ‚Fähigkeit, aufgrund von Emotionswissen angemessen zu reagieren‘ zurechnen lassen. Im Gegensatz zu allen anderen Interviews finden sich für die Kategorien ‚Fähigkeit, situationsbedingte Ursachen für Emotionen zu verstehen‘ und ‚Erkenntnis der Verbindung zwischen Emotionen und Handlung‘ bei der Vergleichsgruppe Aussagen und bei der Testgruppe nicht oder mit falschen Bezügen.

Emotionsausdruck

Für die Kategorien ‚Fähigkeit nonverbale emotionale Mitteilungen durch körperliche Reaktionen ausdrücken zu können‘ und ‚Fähigkeit, selbstbezogene Gefühle durch Handlungen ausdrücken zu können‘ lassen sich Aussagen aus beiden interviewten Gruppen in gleichem Maße zuordnen.

Emotionsregulation

Und auch für die Kategorien ‚Fähigkeit selbstbezogene Gefühle durch Handlungen auszudrücken‘ und ‚Fähigkeit selbstbezogene Gefühle verbal auszudrücken‘ lassen sich gleichermaßen gute Aussagen in beiden Gruppen finden.

Diskussion

Werden Emotionsverständnis, -ausdruck und -regulation miteinander verglichen, zeigt sich, dass die Aussagen in beiden Gruppen ungefähr gleich verteilt sind. Die meisten Aussagen liegen zum Emotionsverständnis vor, folgendgefolgt von Aussagen zur Emotionsregulation bis hin zu den wenigsten in den Kategorien zum Emotionsausdruck. Innerhalb der drei Oberkategorien lassen sich dennoch Unterschiede zwischen Test- und Vergleichsgruppe ausmachen.

So wurde die Kategorie ‚Fähigkeit, eigene Gefühlszustände zu unterscheiden und Emotionen anderer anzuerkennen‘ als Teilkategorie des Emotionsverständnisses durch die Testgruppe deutlich differenzierter und vielfältiger belegt als durch die Vergleichsgruppe. Dies lässt darauf schließen, dass die SeELE dazu beigetragen haben könnte, das Emotionsverständnis der Schüler:innen zu differenzieren und bei anderen sicherer zu identifizieren

Auffallend ist auch, dass über alle Interviews hinweg die Aussagen der Testgruppe in allen Kategorien, in denen die jeweilige Emotion in sozialer Hinsicht thematisiert wurde, und nicht nur in selbstbezogener Perspektive, differenzierter und variantenreicher ausfielen

. Auffallend ist auch, dass die Aussagen der Testgruppe in allen Kategorien über das gesamte Interview hinweg, in welchen die jeweilige Emotion in sozialer Hinsicht thematisiert wurde, und nicht nur in selbstbezogener Perspektive, differenzierter und variantenreicher ausfielen. Es wird daher vermutet, dass die Arbeit mit SeELE in verschiedensten sozialen Arrangements dazu beiträgt, hinsichtlich erlebter Emotionen nicht nur die eigene Person in den Blick nehmen zu können, sondern auch das jeweilige Gegenüber.

Für die Kategorie ‚Fähigkeit, nonverbale emotionale Mitteilungen durch körperliche Reaktionen auszudrücken‘ als Teilkategorie des Emotionsausdrucks finden sich bei der Testgruppe deutlich mehr Vorschläge, Ideen und Anregungen als bei der Vergleichsgruppe. Bei der ‚Fähigkeit, nonverbale emotionale Mitteilungen durch verbale Reaktionen auszudrücken‘ sind beide Gruppen qualitativ gleichauf. Dies deutet darauf hin, dass SeELE möglicherweise dazu beiträgt, einen ganzheitlicheren Umgang mit der jeweiligen Emotion zu fördern, indem auch die körperlichen Aspekte der Emotionen in den Fokus gerückt werden.

Innerhalb der Emotionsregulation fallen Aussagen zu den Teilkategorien ‚Fähigkeit, selbstbezogene Gefühle durch Handlungen auszudrücken‘ und ‚Fähigkeit, selbstbezogene Gefühle verbal auszudrücken‘ auf. Hier finden sich in der Testgruppe sehr differenzierte Aussagen, Beispiele und konstruktive Vorschläge, während die Vergleichsgruppe sich eher defensiv-vermeidend äußert. Es wird angenommen, dass der Einsatz von SeELE die

Schüler:innen dazu befähigt, sicherer und selbstbewusster mit der Regulation von Emotionen auf der Sprach- und der Handlungsebene umzugehen.

Ausblick

Die Ergebnisse des qualitativen Teils der Studie legen nahe, dass SeELE einen wertvollen Beitrag zur Förderung der sozial-emotionalen Entwicklung von Schüler:innen leisten kann. Zukünftige Forschung sollte sich auf eine breitere Stichprobe sowie eine längerfristige Evaluierung konzentrieren. Auch die Weiterentwicklung der SeELE-Lehrmaterialien und die Einbindung von Lehrkräften in Fortbildungsprogramme zur sozial-emotionalen Förderung könnte die Effektivität weiter steigern. Langfristig kann SeELE eine wichtige Rolle in der Schulentwicklung spielen und dazu beitragen, emotional-soziale Kompetenzen systematisch in Lernprozesse zu integrieren.

2.1.2 Das SeELE-Training in der Schule: Förderung von Emotionen durch strukturierte Lernleiterarbeit – eine quantitative Evaluationsstudie

Emotionale Kompetenzen sind essenziell für die psychosoziale Entwicklung von Kindern und Jugendlichen und beeinflussen deren schulischen Erfolg maßgeblich (Denham, 1998; Petermann & Wiedebusch, 2016). Die Fähigkeit, eigene und fremde Emotionen wahrzunehmen, zu verstehen und regulieren zu können, ist dabei zentral (Gross, 2015). Insbesondere im Jugendalter, einer Phase komplexer emotionaler und sozialer Herausforderungen, spielen differenzierte Emotionsregulationsstrategien eine entscheidende Rolle für die Identitätsbildung und das psychische Wohlbefinden (Hülshoff, 2012; Pfeffer, 2017). Obwohl emotionale Bildung zunehmend an Bedeutung gewinnt, zeigen sich im schulischen Kontext oftmals Defizite hinsichtlich systematischer und nachhaltiger Förderprogramme (Reicher & Matischek-Jauk, 2018). Viele Ansätze konzentrieren sich auf allgemeine sozio-emotionale Kompetenzen, ohne spezifisch auf die Entwicklung und Regulierung von Basis- und sekundären Emotionen einzugehen, die sich in ihrer Entstehung und Funktion unterscheiden (Ekman, 1992; Zahn-Waxler et al., 1994). Vor diesem Hintergrund wurde das Programm SeELE – Sozial-emotionale Entwicklung mit Lernleitern – entwickelt, das die Förderung emotionaler Kompetenzen durch ein didaktisch-strukturiertes Vorgehen verbindet und insbesondere auf die gezielte Bearbeitung von Basis- und sekundären Emotionen setzt (Müller, Grieser, Roos & Schmalenbach, 2022). Daraus resultiert die Forschungsfrage (F): Inwieweit bewirkt das Programm SeELE eine signifikante Veränderung der Emotionen Freude, Angst, Wut, Trauer, Stolz, Scham und Ekel von Schüler*innen im Vergleich zu einer Kontrollgruppe, die das SeELE-Programm nicht durchlaufen?

Emotionale Entwicklung und Basisemotionen

Emotionen sind zentrale Bestandteile menschlicher Entwicklungsprozesse. Sie beeinflussen Wahrnehmung, Denken, Motivation und soziale Interaktionen. Kemmler, Schelp und Mercheril (1991) definieren Emotion als komplexen psychischen Zustand, der sich aus subjektivem Erleben, gefühlstönenden Gedanken, expressiven Verhaltensweisen und körperlichen Reaktionsmustern zusammensetzt. Für den schulischen Kontext ist insbesondere die emotionale Kompetenz relevant, verstanden als Fähigkeit, eigene und fremde Emotionen wahrzunehmen, zu verstehen, auszudrücken und angemessen zu regulieren (Denham, 1998; Petermann & Wiedebusch, 2016). Nach Denham (1998) gliedert sich emotionale Kompetenz in drei Teilbereiche: Emotionsausdruck,

Emotionsverständnis und Emotionsregulation. Während sich Emotionsausdruck in Mimik, Gestik und Sprache zeigt, beschreibt Emotionsverständnis die Fähigkeit, Emotionen sprachlich zu differenzieren, voneinander abzugrenzen und deren Ursachen zu reflektieren. Die Emotionsregulation befähigt Jugendliche dazu, emotionale Zustände bewusst wahrzunehmen, sie anzunehmen und angemessen zu steuern. Dies stellt eine Fähigkeit dar, die insbesondere für schulischen Erfolg und psychosoziale Entwicklung von zentraler Bedeutung ist (Pfeffer, 2017).

Obwohl sich in der Forschung weitgehend Konsens über die grundsätzliche Bedeutung emotionaler Prozesse abzeichnet, ist die Klassifikation einzelner Emotionen bis heute nicht abschließend geklärt. Insbesondere die Abgrenzung sogenannter Basisemotionen erfolgt in der Literatur uneinheitlich, was die Systematisierung und didaktische Umsetzung im schulischen Kontext erschwert (Huber, 2020; Petermann & Wiedebusch, 2016). In entwicklungspsychologischen Studien werden Emotionen häufig in Basisemotionen und sekundäre, selbstbezogene Emotionen unterschieden. Basisemotionen wie Freude, Angst, Traurigkeit und Wut treten früh in der Entwicklung auf und gelten als universell. Sekundäre Emotionen wie Stolz, Scham oder Ekel entstehen dagegen erst mit zunehmender sozialer Erfahrung und kognitiver Reife. Vor allem im Jugendalter, einer sensiblen Phase emotionaler und sozialer Entwicklung, wird die Fähigkeit, differenziert mit diesen Emotionen umzugehen, zentral für Identitätsbildung, Beziehungsfähigkeit und psychisches Wohlbefinden (Hülshoff, 2012; Pfeffer, 2017). Diese Studie fokussiert sieben ausgewählte Emotionen (unterteilt in Basis- und sekundären Emotionen), die im Programm SeLE thematisiert werden. Tab. 1 bietet einen kompakten Überblick über deren schulische Relevanz.

Tabelle 1: Beschreibung der Basisemotionen bezogen auf den schulischen Kontext

Emotion	Kurze Definition	Funktion im schulischen Kontext
Basisemotionen		
Freude	Positive und aktivierend, oft verbunden mit Motivation	Fördert Lernbereitschaft, Engagement und soziale Offenheit
Angst	Reaktion auf wahrgenommene Bedrohung oder Überforderung	Kann leistungshemmend, aber auch aktivierend wirken (z. B. als Prüfungsangst)
Wut	Bei Frustration oder empfundenem Unrecht	Herausforderung für Sozialverhalten, Ausgangspunkt für Selbstregulation
Trauer	Emotion des Verlusts oder der Überforderung	Oft unterschätzt, aber relevant bei Übergängen oder Ausgrenzung
Sekundäre Emotionen		
Stolz	Selbstbezogene Emotion nach positiver Leistung	Stärkt Selbstwirksamkeit, Motivation und Identitätsentwicklung
Scham	Selbstbezogen bei normabweichendem Verhalten	Reguliert Sozialverhalten, kann lernhemmend oder reflexionsfördernd sein
Ekel	Abwehrreaktion auf Unerwünschtes (körperlich/sozial)	Relevant in sozialen Kontexten (z. B. Mobbing, Gruppenzugehörigkeit)

Die MultiGradeMultiLevel-Methodology (MGML) wurde ursprünglich für den Unterricht in heterogenen Lerngruppen konzipiert. Sie verfolgt das Ziel, leistungs- und altersübergreifendes Lernen in strukturierten und zugleich flexiblen Lernarrangements zu ermöglichen (Lichtinger, Müller & Girg, 2012). Lernleiter dienen dabei als zentrales Instrument. Sie bestehen aus linear oder systemisch angeordneten Milestones, also aufeinander aufbauenden Lernaufgaben, die im eigenen Tempo durchlaufen werden können. Diese Struktur schafft Orientierung, erlaubt aber individuelle Lernwege (Lichtinger & Höldrich, 2016).

MGML integriert verschiedene Sozialformen wie lehrkraftzentriertes Lernen, Gruppenarbeit, Partnerarbeit und individualisiertes Arbeiten. Diese Formen wechseln je nach Unterstützungsbedarf und fördern kooperatives sowie eigenverantwortliches Lernen (Schmalenbach, Roos, Müller & Grieser, 2019). Durch multisensorische und handlungsorientierte Aufgaben wird Lernen erfahrbar gemacht, was ein wesentlicher Aspekt für die Förderung sozial-emotionaler Kompetenzen darstellt. Studien zeigen, dass MGML auch für Schüler:innen mit sonderpädagogischem Förderbedarf geeignet ist und deren emotionale Entwicklung positiv beeinflussen kann (Schmalenbach et al., 2019; Trimborn, 2019).

Schule als Ort emotionaler Bildung – Das SeELE-Programm

Die Schule ist nicht nur Ort der Wissensvermittlung, sondern ein zentraler Sozialisationsraum, in dem sich emotionale und soziale Kompetenzen entfalten (Schuppener, Leonhardt & Kruschel, 2023). In der Adoleszenz gewinnen Peers an Bedeutung, emotionale Prozesse werden komplexer, Identitätsentwicklung rückt in den Vordergrund. Gleichzeitig fehlen im weiterführenden Schulbereich häufig systematische Programme zur Förderung dieser Fähigkeiten, obwohl entsprechende Kompetenzen explizit im Lehrplan verankert sind (Reicher & Matischek-Jauk, 2018).

Vor diesem Hintergrund wurde das Programm SeELE entwickelt (Müller et al., 2022). Es verbindet die didaktischen Prinzipien von MGML mit gezielter Förderung emotionaler Kompetenzen. Die Lernleiter ist über fünf Ebenen strukturiert: Zunächst werden die Grundlagen in den Bereichen Biografie, Kommunikation und Kooperation gelegt, gefolgt von Milestones zu den Basisemotionen Wut, Trauer, Angst und Freude. Anschließend folgen Stolz, Scham und Ekel. Die Lernenden durchlaufen die Ebenen im eigenen Tempo, reflektieren emotionale Erfahrungen, erweitern ihr Emotionsvokabular und üben Emotionsregulation anhand kooperativer Methoden. Abschließend erfolgt ein Perspektivenwechsel zu gesellschaftlichen Themen wie Freundschaft, Sexualität und Konflikten. Der Einsatz von Portfolios begleitet den Lernprozess und ermöglicht kontinuierliche Selbstreflexion. Die klare Struktur sowie die Vielfalt an Methoden bieten Raum für individuelles und gemeinsames Lernen. SeELE greift damit das Bedürfnis junger Menschen nach Beziehung, Sicherheit und emotionaler Orientierung auf und verbindet es mit dem schulischen Bildungsauftrag. In Anbetracht gesellschaftlicher Herausforderungen und wachsender psychischer Belastungen im Jugendalter (Calmbach, Flaig, Edwards, Möller-Slawinski, Borchard & Schleer, 2020) leistet das Programm einen Beitrag zur ganzheitlichen Förderung von Heranwachsenden.

Forschungshypothesen

Die Hypothesenbildung folgt der in Tabelle 2 demonstrierten Struktur. Ausgehend von dem theoretischen Hintergrund und der Forschungsfrage lassen sich folgende Forschungshypothesen (H) generieren:

H1: Die Teilnahme am Programm SeELe führt in der Interventionsgruppe im Vergleich zur Kontrollgruppe zu einer signifikanten Zunahme der Emotion Freude sowie zu signifikanten Unterschieden in der Ausprägung der Emotionen Angst, Wut und Trauer.

H2: Schüler*innen der Interventionsgruppe zeigen nach Teilnahme am Programm SeELe öfter einen signifikant stärkeren Rückgang maladaptiver Emotionsregulationsstrategien als eine Zunahme adaptiver Strategien im Vergleich zur Kontrollgruppe.

H3: In der Ausprägung der sekundären Emotionen ergeben sich nach Teilnahme am Programm SeELe keine signifikanten Unterschiede zwischen der Interventions- und Kontrollgruppe.

Methodisches Vorgehen

Stichprobe und Studiendesign

Die Evaluationsstudie wurde an einer Mittelschule in Bayern mit zwei Parallelklassen der Jahrgangsstufe 5 und 6 über zwei Schuljahre hinweg durchgeführt. Die Schule wurde ausgewählt, da sie in den vergangenen Jahren vielfältige Erfahrungen mit dem Einsatz von Lernleitern gesammelt hat und innovative Unterrichtsformen systematisch im Schulalltag verankert. Eine der Klassen (N = 20) wurde als Interventionsgruppe, die andere als Kontrollgruppe (N = 20) eingesetzt. Insgesamt nahmen N = 40 Schüler*innen an der Studie teil. Der Anteil der männlichen Teilnehmenden betrug 53,7 %, der weiblichen 43,9 %, zudem wurden 2,4 % als divers angegeben. Die Verteilung war in beiden Gruppen annähernd gleich.

Die Erhebung erfolgte in einem Prä-Post-Design mit Kontrollgruppe, bei dem die Intervention über zwei Schuljahre hinweg in der Testklasse implementiert wurde. Die Kontrollklasse erhielt keinen Zugang zum Programm. Zu Beginn des Schuljahres bearbeiteten beide Klassen ein standardisiertes Einstiegs-Quiz, das in alltagsnahem Format die Erfassung von Vorwissen und Emotionsverständnis ermöglichte. Die Erhebung wurde schriftlich und klassenweise im Unterricht durchgeführt. In der Interventionsgruppe wurde im Anschluss das Programm SeELe in den regulären Unterricht integriert. Die Schüler*innen erarbeiteten sich schrittweise die Milestones der Lernleiter, ergänzt durch Reflexionsaufgaben zu jeder thematischen Einheit. Diese enthielten emotional bezogene Fragen, die an das Erhebungsinstrument angelehnt waren.

Zusätzlich wurden nach jedem Milestone (= Sequenz zu einer Emotion) qualitative Gruppeninterviews mit drei zufällig ausgewählten Schüler*innen pro Klasse durchgeführt. Die Interviews dienten der vertiefenden Auseinandersetzung mit Emotionsverständnis, -ausdruck und -regulation und wurden auf Basis kurzer alltagsnaher Szenen durchgeführt (vgl. Müller & Ciociola, 2025).

Erhebungsinstrument

Zur Erfassung emotionaler Kompetenzen wurde eine adaptierte Version des FEEL-KJ eingesetzt (Fragebogen zur Erhebung der Emotionsregulation bei Kindern und Jugendlichen; Freudenthaler & Wettstein, 2015). Dieses standardisierte Instrument gilt als reliabel und validiert für den Einsatz im Jugendalter. Es misst sowohl Häufigkeit als auch Strategien der Emotionsregulation in Bezug auf zentrale Basisemotionen. Im Rahmen der vorliegenden Studie wurde der Fragebogen methodisch angepasst. Neben den Originalemotionen (Angst, Trauer, Wut) wurden Items zu Freude, Stolz, Scham und Ekel

entwickelt, die sich formal an der FEEL-KJ-Struktur orientieren. Die Fragen wurden in jugendgerechter Sprache in SeELE-Aktivitätskarten integriert, um eine konsistente Anwendung im Unterrichtskontext zu gewährleisten und Testirritationen zu vermeiden.

Statistisches Vorgehen

Die statistischen Analysen wurden mit IBM SPSS Statistics 30.0 durchgeführt. Die Prüfung der Testvoraussetzungen (Normalverteilung, Varianzhomogenität, Sphärizität) ergab keine substantziellen Verletzungen.

Zur Prüfung der aufgestellten Hypothesen wurde ein hypothesengeleitetes, inferenzstatistisches Vorgehen gewählt. Die zentrale Analyseverfahren bildete eine zweifaktorielle Varianzanalyse mit Messwiederholung (Mixed ANOVA; Field, 2018), mit Messzeitpunkt (Prä vs. Post) als within-subject factor und Gruppenzugehörigkeit (Interventionsgruppe vs. Kontrollgruppe) als between-subject factor. Im Fokus der Auswertung standen die jeweiligen Interaktionseffekte (Messzeitpunkt x Gruppe), da diese Aufschluss über potenzielle Wirkungen der Intervention im Vergleich zur Kontrollbedingung geben.

Für die H1 wurde die Wirkung der Intervention auf die Basisemotionen Freude, Angst, Wut und Trauer separat analysiert. Hierzu wurden jeweils eigenständige Mixed-ANOVA-Modelle mit den entsprechenden Skalenwerten durchgeführt. H2 bezog sich auf Veränderungen adaptiver und maladaptiver Emotionsregulationsstrategien. Die entsprechenden Subskalen wurden emotionsspezifisch analysiert, ergänzt um aggregierte Gesamtwerte. Auch hier kamen Mixed ANOVAs zur Anwendung, wobei jeweils geprüft wurde, ob sich die Gruppen im Verlauf unterschiedlich veränderten. Für die H3 wurde analog die Ausprägung der sekundären Emotionen (Stolz, Scham, Ekel) sowie eine Gesamtskala untersucht.

Zur Erhöhung der Robustheit wurden für alle Mixed-ANOVA-Verfahren Bootstrapping-Verfahren mit 1000 Resamples implementiert. Diese Vorgehensweise trägt dem Umstand kleiner Stichproben Rechnung und reduziert Verzerrungen in der Parameterschätzung (Field, 2018; Efron & Tibshirani, 1993). Das Signifikanzniveau wurde bei $\alpha = .05$ angesetzt. Effektstärken wurden durch partielle Eta-Quadrat-Werte (η^2) ausgewiesen und gemäß den Richtlinien von Cohen (1988) klassifiziert.

Ergebnisse

Die Messwiederholungs-ANOVA ergab einen signifikanten Interaktionseffekt zwischen Messzeitpunkt und Gruppe für die Basisemotion Freude ($F(1,36) = 4.762$, $p = .039$, $\eta^2 = .111$), wobei die Interventionsgruppe nach dem SeELE-Programm höhere Werte aufwies als davor. In der Kontrollgruppe sanken die Werte leicht. Für die weiteren Basisemotionen Angst, Wut und Trauer zeigten sich keine signifikanten Interaktionseffekte ($p > .05$). Die deskriptiven Mittelwerte deuten auf eine geringfügige jedoch statistisch nicht bedeutsame Veränderung hin.

Tabelle 2: Ausprägungen der Basisemotionen

Emotionen	Gruppe	Prä M (SD)	Post M (SD)	p-Wert	Interaktions-p-Wert*
Freude	IG	3.0 (.80)	3.4 (.59)	.021	.04**
	KG	2.9 (.89)	2.6 (.80)	.393	
Angst	IG	2.8 (1.02)	2.8 (.68)	.303	.71

	KG	2.6 (.89)	2.7 (.61)	.451	
Wut	IG	2.6 (.49)	2.8 (.60)	.552	.77
	KG	2.6 (.80)	2.6 (.80)	.778	
Trauer	IG	2.5 (.80)	2.7 (.60)	.122	.50
	KG	2.4 (.97)	2.5 (.60)	.755	

*Interaktion zwischen Messzeitpunkt (Prä vs. Post) und Gruppe (Intervention vs. Kontrolle)

Die Auswertung der maladaptiven Emotionsregulationsstrategien ergab in mehreren Emotionen signifikante Gruppenunterschiede zugunsten der Interventionsgruppe. Die Messwiederholungs-ANOVA zeigt signifikante Interaktionseffekte für die Emotionen

- Freude ($F(1,36) = 6.14$, $p = .028$, $\eta^2 = .146$),
- Trauer ($F(1,36) = 4.42$, $p = .041$, $\eta^2 = .121$),
- Scham ($F(1,36) = 4.32$, $p = .043$, $\eta^2 = .117$) sowie
- Ekel ($F(1,36) = 4.08$, $p = .049$, $\eta^2 = .112$).

In der Interventionsgruppe gingen die mittleren Werte der maladaptiven Skalen nach Programmteilnahme deutlich zurück, während in der Kontrollgruppe keine relevanten Veränderungen beobachtet wurden. Zudem zeigte sich auf der Gesamtskala der maladaptiven Strategien ein signifikanter Interaktionseffekt zugunsten der Interventionsgruppe ($F(1,36) = 4.37$, $p = .042$, $\eta^2 = .115$), deren Mittelwert nach der Teilnahme am SeELE-Programm sank, während der Wert in der Kontrollgruppe leicht anstieg (Tab. 3).

Tabelle 3: Signifikante Unterschiede der maladaptiven Regulationsstrategien verschiedener Emotionen

Emotionen	Gruppe	Prä M (SD)	Post M (SD)	p-Wert	Interaktions-p-Wert*
Freude	IG	2.7 (1.19)	2.2 (1.16)	.016	.028**
	KG	2.7 (1.18)	2.6 (1.12)	.742	
Trauer	IG	2.4 (.98)	2.1 (1.02)	.022	.041**
	KG	2.6 (.89)	2.7 (.61)	.801	
Scham	IG	2.8 (.99)	2.4 (.60)	.024	.043**
	KG	2.5 (1.20)	2.5 (.79)	.65	
Ekel	IG	2.8 (.86)	2.5 (.65)	.031	.049**
	KG	2.6 (1.25)	2.6 (.79)	.833	
Gesamtwert	IG	2.6 (.42)	2.4 (.37)	.018	.042**
	KG	2.6 (.49)	2.7 (.41)	.522	

In Bezug auf die adaptiven Regulationsstrategien zeigte lediglich die Skala zur Emotion Freude einen signifikanten Interaktionseffekt ($F(1,36) = 6.33$, $p = .016$, $\eta^2 = .150$). Für die weiteren adaptiven Skalen sowie die Gesamtskala konnten keine signifikanten Gruppenunterschiede über die Zeit festgestellt werden ($p > .05$).

Die Analyse der sekundären Emotionen auf Gesamtskalenebene ergab keine signifikanten Interaktionseffekte zwischen Messzeitpunkt und Gruppe ($p > .05$). Die Interventions- und Kontrollgruppe unterscheiden sich hinsichtlich der Gesamtveränderung sekundärer Emotionen nach Teilnahme am SeELE-Programm nicht systematisch. Die sekundären Emotionen Scham und Ekel zeigen in den maladaptiven Regulationsstrategien signifikante

Rückgänge in der Interventionsgruppe (H2). Diese Effekte betreffen jedoch nur die spezifischen Regulationsstrategien und nicht die Gesamtbewertung sekundärer Emotionen, die für Hypothese 3 relevant ist.

Diskussion

Die Hypothese H1 kann teilweise bestätigt werden, da lediglich die Basisemotion Freude einen signifikanten Effekt nach der Teilnahme an dem SeELE-Programm in der Interventionsgruppe zeigte. Die Beobachtung, dass lediglich Freude signifikant positiv beeinflusst wurde, kann theoretisch durch die Funktion dieser Emotion im schulischen Kontext erklärt werden. Freude fördert laut Denham (1998) und Petermann & Wiedebusch (2016) die intrinsische Motivation, Lernbereitschaft und soziale Offenheit und kann daher besonders gut durch handlungsorientierte Programme wie SeELE aktiviert werden (Müller et al., 2022). Auch die qualitative Analyse stützt dieses Ergebnis. Die Interventionsgruppe beschreibt Freude differenzierter, verknüpfte sie mit sozialen Kontexten und zeigte ein elaborierteres Emotionsvokabular (Müller & Ciociola, 2025). Diese semantische Differenzierung stellt laut Hülshoff (2012) eine zentrale Voraussetzung für eine entwicklungsadäquate Emotionsverarbeitung im Jugendalter dar. Demgegenüber könnte die fehlende signifikante Entwicklung bei Angst, Wut und Trauer auf die höhere Komplexität der Regulation negativer Emotionen zurückführbar sein. Diese bedarf nicht nur kognitiver Kontrolle, sondern auch sozialer Feedbackprozesse, die nach Pfeffer (2017) in der Adoleszenz erst sukzessiv ausreifen. Zwar ließen sich in den qualitativen Daten erste Fortschritte erkennen, etwa in Form differenzierter Erklärungen zu Wut oder der Reflexion über Trauer, diese scheinen jedoch noch nicht in den quantitativen Skalen abgebildet zu sein.

Die zweite Hypothese kann bestätigt werden, da sich bei den Schüler*innen der Interventionsgruppe nach Programmteilnahme ein stärkerer Rückgang maladaptiver Emotionsregulationsstrategien als eine Zunahme adaptiver Strategien zeigt. Im Unterschied dazu ließ sich bei den adaptiven Strategien lediglich für Freude ein signifikanter Effekt feststellen. Die Ergebnisse legen nahe, dass SeELE vorrangig auf eine Reduktion dysfunktionaler Bewältigungsstrategien wirkt, während die Etablierung neuer adaptiver Muster offenbar mehr oder weiterer Übung benötigt. Diese Differenzierung ist entwicklungspsychologisch begründbar. Die Umstrukturierung bestehender Regulationsmuster stellt einen längerfristigen Prozess dar, der besonders im Jugendalter von Überforderungssensibilität und Instabilität gekennzeichnet ist (Pfeffer, 2017). In der qualitativen Analyse nennt die Interventionsgruppe deutlich mehr handlungs- und sprachbasierte Regulationsstrategien, während die Kontrollgruppe vermehrt vermeidende und passiv-defensive Reaktionen beschreibt (Müller & Ciociola, 2025).

Die dritte Hypothese kann ebenfalls bestätigt werden. Die sekundären Emotionen (Stolz, Scham, Ekel) zeigen keine signifikanten Unterschiede zwischen den Gruppen. Diese Ergebnisse sind konsistent mit der Theorie. Sekundäre Emotionen sind sozial konstruiert, entstehen später und erfordern komplexe metakognitive und moralische Prozesse (Hülshoff, 2012). Entsprechend schwer lassen sich kurzfristige Veränderungen auf globaler Ebene empirisch erfassen. Dennoch bietet die qualitative Analyse wertvolle Anhaltspunkte für eine beginnende Differenzierung. Die Interventionsgruppe zeigte ein sensibleres Verständnis für Scham- und Ekelreaktionen in sozialen Kontexten, etwa durch die bewusste Reflexion von Gruppendynamiken oder das Erkennen sozialer Normverletzungen (Müller & Ciociola, 2025).

Limitationen

Die kleine Stichprobengröße begrenzt die Generalisierbarkeit der Ergebnisse und die statistische Power, insbesondere im Hinblick auf die komplexen Emotionen und Regulationsstrategien, gleich wenn durch Bootstrapping statistische Absicherung durchgeführt wurde. Die quantitativen Daten basieren auf selbstberichteten Messinstrumenten, die sozialen Erwünschtheitseffekten und subjektiven Verzerrungen unterliegen können. Schließlich erschwert die multiprofessionelle Struktur der Intervention eine eindeutige Kausalattribution von Effekten, was eine präzise Evaluation einzelner Wirkfaktoren limitiert. Zudem ist zu berücksichtigen, dass im Rahmen der Studie eine methodische Adaption des FEEL-KJ vorgenommen wurde, bei der zusätzliche Items zu den Emotionen Freude, Stolz, Scham und Ekel ergänzt wurden. Diese Skalen orientieren sich formal an der Originalstruktur, wurden jedoch nicht empirisch validiert. Dennoch erfolgte die Erweiterung in enger Anlehnung an die bewährte Struktur des FEEL-KJ und erwies sich sowohl konzeptuell als auch in der praktischen Anwendung im schulischen Kontext als tragfähig.

Praktische und forschungsbezogene Implikationen

Für die pädagogische Praxis ergibt sich daraus die Implikation, dass emotionale Bildungsprogramme systematisch in den schulischen Alltag integriert werden sollten. Dies betrifft nicht nur spezielle Projektformate, sondern auch die Verstetigung emotionaler Themen im Fachunterricht, etwa durch Portfolioarbeit, Gruppendialoge oder situativ-emotionale Reflexionsanlässe (Müller et al., 2022). Darüber hinaus bedarf es gezielter Fortbildungen für Lehrkräfte, die sie befähigen, emotionale Prozesse im Klassenzimmer wahrzunehmen, zu benennen und zu thematisieren (Denham, Bassett & Zinsser, 2012). Gerade die in der qualitativen Analyse beobachtete Stärkung sprachlicher Ausdrucksfähigkeit und sozial kontextualisierter Emotionsreflexion unterstreicht die Notwendigkeit sprachsensibler und interaktionaler Zugänge zur Emotionsbildung (Müller & Ciociola, 2025).

Für die wissenschaftliche Weiterentwicklung ergibt sich ein mehrdimensionaler Forschungsprozess. Zukünftige Studien sollten die Langzeitwirkungen emotionaler Lernprozesse in einem längsschnittlichen Design untersuchen, um Aussagen über deren Nachhaltigkeit treffen zu können (Kazdin, 2021). Darüber hinaus wäre eine differenziertere Analyse der Wirkfaktoren innerhalb des Programms SeELe erforderlich. Die multiprofessionelle Struktur, bestehend aus thematischem Input, kooperativen Methoden und individueller Reflexion, erschwerte derzeit die Identifikation spezifischer Wirkmechanismen. Um diese präzise zu erfassen, sollten in Zukunft, unter der Voraussetzung größerer Stichproben, experimentelle Designs mit Kontrollbedingungen sowie Mediationsanalysen, beispielsweise mittels strukturgleichungsmodellierender Verfahren, zum Einsatz kommen. Zudem ist es wichtig, das Training auch in schulischen Kontexten zu erproben, in denen Lehrkräfte über keine oder nur geringe Vorerfahrungen mit dem SeELe-Programm verfügen, um die Praktikabilität und Nachhaltigkeit der Implementierung unter realeren Bedingungen zu überprüfen. Ergänzend erscheint eine methodische Triangulation vielversprechend. Neben den bereits vorhandenen qualitativen Interviews könnten Selbstberichtsverfahren, systematische Verhaltensbeobachtungen sowie – im Sinne eines interdisziplinären Zugriffs – soziometrische Verfahren zum Einsatz

kommen, um emotionale Entwicklungsverläufe umfassender abzubilden (Heale & Forbes, 2013).

Fazit

Die vorliegende Evaluationsstudie liefert erste empirische Hinweise darauf, dass das Programm SeELE geeignet ist, positive Emotionen zu fördern und maladaptive Emotionsregulationsmuster bei Jugendlichen abzubauen. Während insbesondere die Emotion Freude sowohl quantitativ als auch qualitativ signifikant gestärkt werden konnte, zeigen sich bei komplexeren Emotionen wie Angst, Wut oder Trauer vorwiegend qualitative Fortschritte. Zudem belegen die Ergebnisse, dass das SeELE-Programm vorrangig eine Sensibilisierung für maladaptive, sprachlich und handlungsbezogene Regulationsstrategien anstößt, weniger jedoch eine kurzfristige Etablierung neuer Verhaltensmuster. Die Integration qualitativer und quantitativer Daten erwies sich dabei als besonders aufschlussreich für die Erfassung differenzierter emotionaler Entwicklungsprozesse im schulischen Kontext. Insgesamt unterstreicht die Studie die Bedeutung handlungsorientierter, reflexiver Lernformate für die Förderung emotionaler Kompetenzen in der Adoleszenz.

2.2 Öffentlichkeitsarbeit

Das Projekt SeELE wird auf der Homepage des Lehrstuhls Pädagogik bei Verhaltensstörungen der Universität Würzburg, aber auch auf der der Universität Siegen beschrieben und dabei die Heidehof-Stiftung benannt:

https://www.sonderpaedagogik.uni-wuerzburg.de/fileadmin/06040700/SeELE/Evaluation_SeELE_Homepage.pdf

Während des Förderzeitraums entstanden projektbezogene Publikationen, die beide in der Z Sonderpädagogische Förderung heute erscheinen werden:

- Müller, T. & Ciociola, F. (2025): Sozial-emotionale Entwicklung mit Lernleitern fördern – qualitative Ergebnisse einer mixed-method Evaluationsstudie. In Sonderpädagogische Förderung heute. Im Erscheinen
- Ciociola, F. & Müller, T. (2026): Das SeELE-Training in der Schule: Förderung von Emotionen durch strukturierte Lernleiterarbeit – eine Evaluationsstudie. Im Review-Prozess

Zudem wurde SeELE auf der Ständigen Konferenz der Dozentinnen und Dozenten an sonderpädagogischen Studienstätten mit Förderschwerpunkt der emotionalen und sozialen Entwicklung / Fachdisziplin der Pädagogik bei Verhaltensstörungen in Berlin (2024) und Hamburg (2025) mit durchwegs sehr guter Resonanz präsentiert.

Zuletzt wurde eine Netzwerktagung Lernleitern mit dem Schwerpunkt SeELE vom 17.07.2025 – 19.07.2025 an der Universität Würzburg durchgeführt. Die 16 Teilnehmerinnen und Teilnehmer der Universitäten Dortmund und Hamburg, der PH Weingarten sowie verschiedener Schulen berieten über die Ergebnisse des SeELE-Programms und entwickelten Module zur Einarbeitung, Fortbildung und Implementierung von SeELE an zahlreichen weiteren Schulen in Deutschland.

3. Literatur

- Brohm, M. (2009): *Sozialkompetenz und Schule*. Theoretische Grundlagen und empirische Befunde zu Gelingensbedingungen sozialbezogener Interventionen. Weinheim, Basel: Beltz Juventa.
- Calmbach, M., Flaig, B., Edwards, J., Möller-Slawinski, H., Borchard, I., & Schleer, C. (2020). *SINUS-Jugendstudie 2020: Lebenswelten von Jugendlichen im Alter von 14-17 Jahren in Deutschland*. Bundeszentrale für politische Bildung.
- Cohen, J. (1988). *Statistical power analysis for the behavioral sciences* (2nd ed.). Routledge. <https://doi.org/10.4324/9780203771587>
- Denham, S. A. (1998): Emotional development in young children. New York: Guilford Press.
- Denham, S. A., Bassett, H. H., & Zinsser, K. (2012). Early childhood teachers as socializers of young children's emotional competence. *Early Childhood Education Journal*, 40(3), 137-143. <https://doi.org/10.1007/s10643-012-0525-2>
- Efron, B., & Tibshirani, R. J. (1993). *An introduction to the bootstrap*. Chapman & Hall/CRC.
- Ekman, P. (1992). An argument for basic emotions. *Cognition & Emotion*, 6(3-4), 169-200. <https://doi.org/10.1080/02699939208411068>
- Field, A. P. (2018). *Discovering statistics using IBM SPSS statistics* (5th ed.). Sage.
- Freudenthaler, H. H., & Wettstein, A. (2015). TBS-TK Rezension: Fragebogen zur Erhebung der Emotionsregulation bei Kindern und Jugendlichen (FEEL-KJ). *Report Psychologie*, 40(9), 355-356.
- Gross, J. J. (2015). Emotion regulation: Current status and future prospects. *Psychological Inquiry*, 26(1), 1-26. <https://doi.org/10.1080/1047840X.2014.940781>
- Gudjons, H. (2014): *Handlungsorientiert lehren und lernen: Schüleraktivierung – Selbsttätigkeit – Projektarbeit*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Hascher, T. (2010): Learning and emotion – perspectives for theory and research. *European Educational Research Journal*, 9, S. 13–28.
- Heale, R., & Forbes, D. (2013). Understanding triangulation in research. *Evidence-Based Nursing*, 16(4), 98. <https://doi.org/10.1136/eb-2013-101494>
- Huber, M. (2020). Bildung und Emotion – Eine problemgeschichtliche Annäherung. In M. Huber (Hrsg.), *Emotionen im Bildungsverlauf* (S. 31-55). Springer VS. https://doi.org/10.1007/978-3-658-28830-3_2
- Hülshoff, T. (2012): *Emotionen*. München: Ernst Reinhardt.
- Kazdin, A. E. (2021). Single-case experimental designs: Characteristics, changes, and challenges. *Journal of the Experimental Analysis of Behavior*, 115(1), 56-85. <https://doi.org/10.1002/jeab.638>
- Kemmler, L., Schelp, T., & Mecheril, P. (1991). *Sprachgebrauch in der Psychotherapie: Emotionales Geschehen in vier Therapieschulen*. Huber.
- Kuckartz, U.; Rädiker, S. (2022): *Qualitative Inhaltsanalyse. Methoden, Praxis, Umsetzung mit Software und künstlicher Intelligenz*. Weinheim: Beltz Juventa.
- Lichtinger, U., Müller, T., & Girg, R. (2012). Individuelles Lernen mit Lernleitern. In M. Bönsch & K. Moegling (Hrsg.), *Binnendifferenzierung. Teil 2: Unterrichtsbeispiele für den binnendifferenzierten Unterricht* (S. 69-82). Prolog.
- Lichtinger, U.; Höldrich, A. (2016): *Buchstabenberge DaZ. Lernmaterial zum Lernen mit Lernleitern und Unterrichten mit der MultiGradeMultiLevel-Methodology (MGML)*. Regensburg: Roderer.
- Lichtinger, U.; Müller, T.; Girg, R. (2012): Individuelles Lernen mit Lernleitern. In: Bönsch, M.; Moegling, K. (Hrsg.): *Binnendifferenzierung. Teil 2: Unterrichtsbeispiele für den binnendifferenzierten Unterricht* (S. 69–82). Immenhausen: Prolog.
- Müller, T., Grieser, A., Roos, S., & Schmalenbach, C. (2022). *Sozial-emotionale Entwicklung mit Lernleitern (SeELE): Ein Programm für die Sekundarstufe I*. Ernst Reinhardt.
- Petermann, F., & Wiedebusch, S. (2016). *Emotionale Kompetenz bei Kindern* (3. Aufl.). Hogrefe.
- Petermann, F.; Wiedebusch, S. (2016): *Emotionale Kompetenz bei Kindern* (3. Aufl.). Göttingen: Hogrefe.
- Pfeffer, S. (2017). Sozial-emotionale Entwicklung fördern. Herder.
- Reicher, H., & Matischek-Jauk, M. (2018). Sozial-emotionales Lernen in der Schule. In M. Huber & S. Krause (Hrsg.), *Bildung und Emotion* (S. 249-265). Springer VS. https://doi.org/10.1007/978-3-658-18589-3_14
- Schmalenbach, C., Roos, S., Müller, T., & Grieser, A. (2019). SeELE–Sozial-emotionale Entwicklung mit Lernleitern. *Emotionale und soziale Entwicklung in der Pädagogik der Erziehungshilfe und bei Verhaltensstörungen (ESE)*, (1), 174-184.

- Schuppener, S., Leonhardt, S., & Kruschel, R. (2023). *Inklusive Schule im Sozialraum: Entwicklungsprozesse durch Kooperation und Interprofessionalität in herausfordernder Lage*. Springer VS. https://doi.org/10.1007/978-3-658-42158-8_11
- StMUK: Bayerisches Staatsministerium für Bildung und Kultus, Wissenschaft und Kunst (2014): *LehrplanPLUS Mittelschule. Lehrplan für die bayerische Mittelschule*.
www.lehrplanplus.bayern.de/bildungs-und-erziehungsauftrag/mittelschule#:~:text=Die%20Mittelschule%20unterst%C3%BCtzt%20die%20Sch%C3%BClerinnen,Leben%20teilzunehmen%20und%20dies%20 [06.04.2025]
- Trimborn, K. (2019). *Besondere Kinder – besondere Wege? Eine empirische Studie zu möglichen Effekten von Elementen der MultiGradeMultiLevel-Methodology auf die Lern- und Leistungsmotivation und das schulische Fähigkeitskonzept von Kindern mit Verhaltensstörungen und/oder Lernbeeinträchtigungen*. Schneider Verlag Hohengehren.
- Zahn-Waxler, C., Radke-Yarrow, M., Wagner, E., & Chapman, M. (1992). Development of concern for others. *Developmental Psychology*, 28(1), 126-136. <https://doi.org/10.1037/0012-1649.28.1.126>