

Inhaltsverzeichnis

1. Einleitung	3
2. Entwicklung sozialer und emotionaler Kompetenzen in der mittleren Kindheit	6
2.1 Soziale und emotionale Kompetenzen	6
2.1.1 Kompetenzbegriff	6
2.1.2 Emotionale Kompetenzen	8
2.1.3 Soziale Kompetenzen	10
2.1.4. Zusammenhang von emotionalen und sozialen Kompetenzen	12
2.2 Einflussfaktoren auf die emotionale und soziale Entwicklung.....	14
2.2.1 Das kindliche Temperament und Selbstkonzept.....	14
2.2.2 Familiäre Bindung und Erziehung.....	17
2.2.3 Kulturelle Sozialisation	19
2.2.4 Peer-Beziehungen zwischen Kindern.....	20
2.2.5 Biografische und genetische Risikofaktoren	22
2.3 Diagnostik emotionaler und sozialer Kompetenzen	23
2.4 Zwischenfazit	25
3. Relevanz von emotionalen und sozialen Kompetenzen im Kontext aktueller gesellschaftlicher Herausforderungen.....	27
3.1 Kindheit in der Krise? Aktuelle gesellschaftliche Herausforderungen.....	27
3.2 Bedeutung der (Grund)schule als sozialer Erfahrungsort	31
3.3 Aktueller Stand der Förderung von emotionalen und sozialen Kompetenzen an Grundschulen in Deutschland	34
3.4 Zwischenfazit	36
4. Förderung von emotionalen und sozialen Kompetenzen durch Schulsozialarbeit an Grundschulen	37
4.1 Rahmenbedingungen der Förderung.....	38

4.2 Analyse und Vergleich von Interventionen zur Förderung der emotionalen und sozialen Kompetenzen an Grundschulen	41
4.2.1 Analyse der Interventionsverfahren	41
4.2.2 Interventionen zur Förderung von emotionalen und sozialen Kompetenzen an Grundschulen im Vergleich	42
4.2.3 Kritische Diskussion der Interventionen	53
4.3 Zwischenfazit	56
5. Schlussbetrachtung	57
Eidesstattliche Erklärung	61
Literaturverzeichnis	62

1. Einleitung

Die Bedeutung von emotionalen und sozialen Kompetenzen nimmt aktuell weltweit zu. Dies zeigt sich in einer Vielzahl von Forschungsarbeiten, Konzepten und Bildungsplänen, welche in den letzten Jahren veröffentlicht und umgesetzt wurden (vgl. Pötter 2024, 88; Klinkhammer/Voltmer/von Salisch 2022, 9-11; Behörde für Schule und Berufsbildung 2022, 42; Malti/Perren). In der Wirtschaft und insbesondere auf dem Arbeitsmarkt gelten diese Kompetenzen, auch als „Soft Skills“ bezeichnet, als bedeutendes Qualifikationskriterium für leitende Positionen und Fähigkeit für eine höhere Berufszufriedenheit (vgl. Kanning 2019, 134ff).

Von besonderem Interesse ist die zunehmende Relevanz des Themas angesichts aktueller gesellschaftlicher Herausforderungen wie der Corona-Pandemie, dem russischen Angriffskrieg auf die Ukraine, der Inflation, der Energiekrise und nicht zuletzt dem Klimawandel. Diese haben einen erheblichen Einfluss auf die emotionale und soziale Entwicklung und das Wohlbefinden, wovon Kinder und Jugendliche besonders betroffen sind (vgl. Universitätsklinikum Eppendorf 2022, 2-3; Budde/Lengyel, 1-3). Laut einer Studie des Universitätsklinikums Eppendorf (UKE) aus dem Jahr 2022 äußerte jedes zweite bis dritte befragte Kind Ängste und Zukunftssorgen aufgrund aktueller Krisen, und jedes vierte Kind gab an, in seiner psychischen Gesundheit und seinem Wohlbefinden beeinträchtigt zu sein (vgl. UKE 2022, 3). Diese Ergebnisse korrelieren mit den Ergebnissen der bundesweiten KiGGS-Studie, wonach etwa zwanzig Prozent aller Kinder und Jugendlichen zwischen drei und siebzehn Jahren unter Verhaltensauffälligkeiten leiden, zu denen Aufmerksamkeitsprobleme, aggressives Verhalten und Schwierigkeiten in sozialen Interaktionen und Beziehungen gehören (vgl. Klinkhammer et al. 2022, 10).

Vor allem während der pandemiebedingten Sperrungen und Schließungen von Schulen kam es zu einer Phase der sozialen Isolation, Angst, Unsicherheit und Erschöpfung, die sich besonders stark auf Kinder und Jugendliche auswirkte (vgl. Budde/Lengyel 2022, 4). Diese Befunde weisen darauf hin, dass im Bereich der emotionalen und sozialen Entwicklung vor dem Hintergrund aktueller gesellschaftlicher Herausforderungen ein erhöhter Förderbedarf für einen positiven Entwicklungsverlauf und ein gesundes Aufwachsen besteht. Die Kinder von heute sind die Erwachsenen von morgen, sie werden Fachkräfte auf dem Arbeitsmarkt, Eltern und Entscheidungstragende, was die Relevanz einer stabilen und gesunden Kindheit für die Gesellschaft weiter unterstreicht.

Insbesondere die Schule als Institution bietet einzigartige Bedingungen für eine niedrigschwellige Stärkung und Förderung emotionaler und sozialer Kompetenzen, da sie sowohl als Schnittstelle zu Berufsleben und Zukunftschancen fungiert, als auch im Alltag von Kindern als sozialer Begegnungsort dient (vgl. Utz 2023, 82-84). Ihre räumliche und zeitliche Dominanz wird durch das verabschiedete Ganztagesförderungsgesetz, welches den Ausbau der ganztägigen Bildung und Betreuung von Grundschulkindern bis 2026 vorsieht, noch erweitert werden (vgl. Ständige Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland (KMK) 2023, 3–4). Diese zusätzlichen zeitlichen Ressourcen könnten sich in Kombination mit den fachlichen Ressourcen der Schulsozialarbeit, welche als Handlungsfeld der Sozialen Arbeit im Kontext Schule aktuell ausgebaut wird, als Potenzial für die Förderung von emotionalen und sozialen Kompetenzen anbieten.

Um diese aktuell relevante Thematik in ihren Einzelheiten zu ergründen, stehen daher im Mittelpunkt dieser Arbeit die Fragen: "Wie gestaltet sich die Entwicklung sozialer und emotionaler Kompetenzen in der mittleren Kindheit? Wie kann die Schulsozialarbeit an Grundschulen zur Förderung von sozialen und emotionalen Kompetenzen von Grundschulkindern beitragen?".

Um die Leitfragen zu beantworten, wird in dieser Arbeit literaturbasiert vorgegangen, da zur Entwicklung und Förderung der emotionalen und sozialen Kompetenzen eine vielfältige Auswahl an Literatur und Forschungsarbeiten vorhanden ist. In diesem Rahmen werden verschiedene theoretische Ansätze miteinander in den Diskurs gebracht und Forschungslücken aufgezeigt.

Im zweiten Kapitel wird ein Grundverständnis für die Entwicklung sozialer und emotionaler Kompetenzen in der mittleren Kindheit vermittelt. Dazu wird zunächst skizziert, was soziale und emotionale Kompetenzen ausmacht. Anschließend werden verschiedene Einflussfaktoren betrachtet, die die soziale und emotionale Entwicklung von Kindern maßgeblich beeinflussen. Daran anschließend folgt ein kurzer Blick auf die Diagnostik emotionaler und sozialer Kompetenzen.

Das dritte Kapitel befasst sich mit der emotionalen und sozialen Entwicklung von Kindern im Kontext aktueller gesellschaftlicher Herausforderungen. Es wird untersucht, inwiefern sich aktuelle Krisen auf die Entwicklung auswirken. Daran schließt sich eine Vertiefung in Bezug

auf die Schule als sozialer Erfahrungsort an. Darauf aufbauend erfolgt eine kritische Betrachtung der Relevanz und der aktuellen Förderung emotionaler und sozialer Kompetenzen in der Schule.

Nachdem in den vorangegangenen Kapiteln die Grundlagen für das Verständnis der Entwicklung emotionaler und sozialer Kompetenzen sowie die Relevanz der Förderung in aktuellen gesellschaftlich herausfordernden Krisenzeiten analysiert wurden, werden im vierten Kapitel konkrete Möglichkeiten der Förderung thematisiert. Dazu werden zunächst die Rahmenbedingungen der Förderung in Bezug auf das System Grundschule und die Schulsozialarbeit, die ein großes Potenzial für die Förderung an Grundschulen bietet, betrachtet. Anschließend erfolgt im Mittelteil des Kapitels eine Analyse von insgesamt zehn ausgewählten, evaluierten Interventionen zur Förderung emotionaler und sozialer Kompetenzen an Grundschulen, die zusätzlich anhand praxisnaher Kriterien tabellarisch verglichen werden. Abschließend werden die Ergebnisse kritisch betrachtet und diskutiert, um mögliche Schwachstellen in den Konzepten der Interventionen sowie in deren Umsetzung zu identifizieren.

Nach jedem der Kapitel erfolgt in einem bündigen Zwischenfazit eine Zusammenfassung der wichtigsten Ergebnisse. Abschließend folgt im fünften Kapitel eine Schlussbetrachtung, in welcher die Leitfrage beantwortet und ein Ausblick gegeben wird.

Insgesamt zielt diese Bachelor-Thesis darauf ab, einen Beitrag zum Verständnis der Entwicklung und Förderung von emotionalen und sozialen Kompetenzen in der mittleren Kindheit zu leisten, indem sie eine umfassende Analyse auf der Grundlage des aktuellen Forschungsstandes bietet. Durch die detaillierte Auseinandersetzung mit der relevanten Literatur und die kritische Diskussion verschiedener Theorien und Konzepte soll ein Überblick über die Relevanz und das Potenzial des Themas entwickelt werden.

2. Entwicklung sozialer und emotionaler Kompetenzen in der mittleren Kindheit

Dieses Kapitel behandelt die Frage, wie sich die Entwicklung sozialer und emotionaler Kompetenzen in der mittleren Kindheit gestaltet. Um diese zu ergründen, wird zunächst in Kapitel 2.1 umrissen, was soziale und emotionale Kompetenzen ausmacht. Anschließend werden in Kapitel 2.2 verschiedene Einflussfaktoren untersucht, welche die soziale und emotionale Entwicklung von Kindern maßgeblich beeinflussen. In Kapitel 2.3 folgt ein kurzer Blick auf die Diagnostik von emotionalen und sozialen Kompetenzen. Abschließend folgt in Kapitel 2.4 ein Zwischenfazit, welches die in Kapitel 2 erarbeitete theoretische Grundlage für die folgenden Kapitel bündig zusammenfasst.

2.1 Soziale und emotionale Kompetenzen

Dieses Kapitel thematisiert, was soziale und emotionale Kompetenzen ausmacht und kennzeichnet. Dazu wird zuerst in Kapitel 2.1.1 auf den Kompetenzbegriff eingegangen, anschließend werden die emotionalen und soziale Kompetenzen unter Einbeziehen verschiedener Theorien in Kapitel 2.1.2 und 2.1.3 umrissen und danach in Kapitel 2.1.4 in Zusammenhang zueinander gestellt.

2.1.1 Kompetenzbegriff

Eine vielseitig zitierte Definition des Kompetenzbegriffes stammt vom Psychologen Weinert, welcher Kompetenzen folgendermaßen definiert:

„[Kompetenzen sind] die bei Individuen verfügbaren oder durch sie erlernbaren kognitiven Fähigkeiten und Fertigkeiten, um bestimmte Probleme zu lösen, so wie die damit verbundenen motivationalen, volitionalen [...] und sozialen Bereitschaften und Fähigkeiten, um die Problemlösungen in variablen Situationen erfolgreich und verantwortungsvoll nutzen zu können.“ (Weinert 2002, 27; zit. n. Hartmann/Methner 2015, 10)

Wie aus diesem Definitionsansatz hervorgeht, gibt es dabei zwei wichtige Komponenten: Erstens die Fähigkeit, ein Problem zu lösen, sowie zweitens die Bereitschaft, diese Fähigkeit einzusetzen. Das lässt sich mit Kanning's Ansatz verknüpfen, nach dem Kompetenzen ein „zeitlich überdauerndes Potenzial“ bilden, welches sich nicht immer zeigt, sondern in bestimmten Situationen zum Vorschein kommt (vgl. Kanning 2015, 4). Entsteht eine Handlungssituation, so zeigt sich in dieser die Kompetenz eines Individuums durch *kompetentes Verhalten* (vgl. ebd.). Kompetentes Verhalten ist dadurch geprägt, dass es situationsspezifisch und somit von weiteren

Faktoren abhängig ist, welche über die reine Kompetenz des Individuums hinausgehen, beispielsweise dem Verhalten anderer Parteien in der Situation (vgl. ebd., 4-5).

Dabei muss beachtet werden, dass mit den Begriffen Kompetenzen und kompetentem Verhalten immer auch eine Beurteilung als positiv oder negativ verbunden ist, welche an verschiedene Bewertungs- und Normensysteme gebunden ist (vgl. Kanning 2015, 5-6). Das kann dazu führen, dass das Handeln eines Individuums in einer Situation von einer Person als kompetent, von einer anderen aber als weniger kompetent beurteilt wird. Daraus lässt sich wiederum schließen, dass insbesondere für Organisationen, wie bspw. Arbeitsplätze oder auch Schulen, ein Wertesystem definiert werden muss, um kompetentes Verhalten beurteilen zu können (vgl. Kanning 2015, 6-7). Kompetentes Verhalten lässt sich auch bezeichnen als „der effektive Gebrauch von Ressourcen, um Entwicklungsziele zu erreichen“ (E. Waters/Sroufe 1983, 81; zit. n. Klinkhammer 2022, 24).

Dem Begriff des *kompetenten* Verhaltens gegenüber steht der Begriff von *herausforderndem*, *störendem*, oder *auffälligem* Verhalten, auch als *Verhaltensauffälligkeit* oder *Verhaltensstörung* bezeichnet. Grundsätzlich bezeichnen diese Begriffe Verhaltensweisen, welche nicht der erwarteten Norm entsprechen und dadurch (häufig negativ) auffallen (vgl. Fröhlich-Gildhoff, Rönna-Böse, Tinius 2017, 11f). Kinder mit auffälligen Verhaltensweisen werden von Fachkräften häufig als „herausfordernd“ wahrgenommen und fordern durch ihr Verhalten in Gruppen einen großen Teil der Aufmerksamkeit ein (vgl. Fröhlich-Gildhoff et al. 2017, 12). Dabei muss beachtet werden, dass der Begriff „Auffälligkeit“ oder „Störung“ mit Zuschreibung und Stigmatisierung verbunden und daher kontextspezifisch kritisch zu betrachten ist (vgl. ebd., 12). Aber auch der Begriff des „herausfordernden Verhaltens“, welcher darauf hinweisen soll, dass nicht das Kind das Problem sei, sondern das Verhalten in der Interaktion die Herausforderung darstellt (vgl. ebd., 13), kann kritisch betrachtet werden, da dieser impliziert, dass eine Fachkraft sich *herausfordern lässt*. Von daher wird im Rahmen dieser Arbeit aufgrund des entwicklungspsychologischen Schwerpunktes der Begriff „Verhaltensauffälligkeiten“ verwendet, da sich dieser zu dem begleitenden Rahmen von altersangemessenen Entwicklungsaufgaben und -zielen einordnen lässt.

Nach dieser Definition lässt sich der Begriff der Kompetenz und des kompetenten Verhaltens sowie auch der Verhaltensauffälligkeiten daher eng mit der Entwicklung und altersgerechten Zielen verknüpfen. Eine Bewertung von Kompetenz und kompetentem Verhalten muss daraus abgeleitet also auch Alter und Kontext berücksichtigen.

2.1.2 Emotionale Kompetenzen

Der Begriff der emotionalen Kompetenz(en) ist nicht eindeutig definiert, es gibt verschiedene Definitions- und Abgrenzungstheorien. Im Folgenden werden daher ausgewählte Theorien verglichen, um sich der Definition anzunähern.

Um sich dem Begriff der emotionalen Kompetenzen zu nähern, muss zunächst der Begriff der *Emotion* betrachtet werden. Auch für diesen gibt es zwar eine Fülle an Theorien, aber keine allgemeingültige Definition, da es sich um ein komplexes Gebilde handelt (Klinkhammer et al. 2022, 12–16). Nach einem ausgewählten Ansatz von Bettina Janke lassen sich Emotionen wie folgt definieren:

„Emotionen sind vorübergehende psychische Vorgänge, die durch äußere und innere Reize ausgelöst werden und durch eine spezifische Qualität und einen zeitlichen Verlauf gekennzeichnet sind. Sie manifestieren sich auf mehreren Ebenen: der des Ausdrucks (Stimme, Mimik, Gestik, Körperhaltung), der des Erlebens, der von Gedanken und Vorstellungen, der des Verhaltens und der der somatischen Vorgänge.“ (Janke 2007, 347; zit. n. Klinkhammer et al. 2022, 12)

Grundsätzlich lässt sich aus dieser Definition festhalten, dass sich Emotionen aus verschiedenen Komponenten zusammensetzen: dem *Ausdruck* der Emotionen, dem *Erleben* der Emotionen, *körperlichen Veränderungen* währenddessen, einem *auslösenden Ereignis* von inneren oder äußeren Einflüssen und *kognitiven Bewertungsprozessen* (vgl. Klinkhammer et al. 2022, 14f).

Ein weiteres mögliches Modell, um sich der Struktur des Konzeptes von Emotionen zu nähern, ist das Modell der Emotionshierarchie von Fischer et al (1990): „laut diesem Modell lassen sich „Emotionskategorien hierarchisch in fünf ‘Emotions-Familien’ bzw. in verschiedene Ebenen anordnen [...]“.“ (Klinkhammer et al. 2022, 15). Laut dem Modell nach Fischer et al werden auf der oberen Ebene die Emotionen zunächst in *positiv* und *negativ* aufgeteilt und anschließend in *Basisemotionen*, welche sich kulturunabhängig beobachten lassen und weltweit wiedererkannt werden (Klinkhammer et al. 2022, 15f). Unter diesen werden *Ärger*, *Trauer* und *Angst* als negative Emotionen und *Freude* und *Liebe* als positive Emotionen gewertet gehören (vgl. ebd.). Auf der darauffolgenden unteren Ebene werden diese Basisemotionen in untergeordnete, differenzierte Gefühle aufgeteilt, wie beispielsweise Angst in *Entsetzen* oder *Sorge*, oder Freude in *Stolz* und *Zufriedenheit* (vgl. Fischer et al 1990, 90; zit. n. Klinkhammer et al, 16). Weiterhin ist laut dem Modell wichtig zu beachten, dass die Anzahl an Gefühlen, welche erlebt werden,

nicht messbar ist und Gefühle sowohl nacheinander als auch gleichzeitig erlebt werden können (vgl. ebd.).

Der folgende Abschnitt befasst sich mit der Kennzeichnung und Ausprägung von emotionalen Kompetenzen. Die emotionalen Kompetenzen entwickeln sich als Teil der Entwicklungsaufgabe von Kindern, welche lernen müssen, sowohl mit ihren eigenen als auch den Gefühlen anderer Menschen umzugehen (Petermann/Wiedebusch 2016, 13ff). Synonym zum Begriff der emotionalen Kompetenz wird häufig der Begriff der *emotionalen Intelligenz* verwendet, welcher in der Intelligenzforschung angesiedelt ist (Petermann/Wiedebusch 2016, 19). Da der Fokus dieser Arbeit auf der entwicklungspsychologischen Ebene liegt, wird auf diesen verwandten Begriff nicht weiter eingegangen.

Ein bekanntes Modell über „Emotionale Schlüsselfertigkeiten“ ist das von Saarni (1999): im Zentrum dessen steht vor allem der Nutzen, welchen die emotionalen Kompetenzen für soziale Interaktionen haben (vgl. Petermann/Wiedebusch 2016, 15–16). Die bewusst gesteuerte emotionale Ausdrucksweise sowie das dementsprechend angepasste Verhalten eines Kindes ermöglichen es, ein hohes Maß an Selbstwirksamkeit zu erreichen (vgl. ebd.). Saarni hat zudem eine Liste von acht Schlüsselfertigkeiten der emotionalen Kompetenz aufgestellt, welche im Kindesalter entwickelt werden können und von der Wahrnehmung von Gefühlen bei sich und anderen über Kommunikationsfähigkeit bis hin zur Selbstwirksamkeit reichen (vgl. ebd.).

Ähnlich wie dieses Modell beinhaltet auch Denhams Modell der „Komponenten emotionaler Kompetenz“ eine Liste von Schlüsselfertigkeiten, welche in die Bereiche „Emotionale Kompetenz im Emotionsausdruck“, „Emotionale Kompetenz im Emotionsverständnis“ und „Emotionale Kompetenz in der Emotionsregulation“ eingegliedert sind (Denham 1998; zit. n. Petermann/Wiedebusch 2016, 17). Anders als bei Saarnis Konzept beinhaltet das Modell eine konkrete Auflistung, beispielsweise die Fähigkeit, „nonverbale emotionale Mitteilungen durch Gesten äußern zu können“ (ebd.) im Bereich Emotionsausdruck, oder die Fähigkeit „eigene Gefühlszustände unterscheiden zu können“ (ebd.) im Bereich Emotionsverständnis (vgl. Petermann/Wiedebusch, 17).

Wie der Vergleich der beiden Konzepte verdeutlicht, gibt es keine eindeutige Abgrenzung, was genau zu den emotionalen Kompetenzen gehört und was nicht. Es lassen sich jedoch einige Grundbereiche festhalten, welche sich in den Konzepten sehr ähneln. Die emotionalen Kompetenzen lassen sich auf verschiedene Bereiche aufgliedern: die eigenen Emotionen erkennen, regulieren, sprachlich und mimisch zum Ausdruck bringen und so wirkungsvoll einzusetzen,

sowie die Emotionen anderer Menschen zu erkennen (vgl. Petermann und Wiedebusch 2016, 13ff; Kanning 2015, 12f). Aus diesen lassen sich einige Schlüsselkompetenzen ableiten: Emotionswissen, Emotionsregulation, Emotionsausdruck und Selbstwirksamkeit.

Bezüglich der emotionalen Selbstregulation lernen Kinder im Schulalter, ihre negativen Gefühle in gesellschaftlich angemessener Art zu zeigen, beispielweise durch sprachlichen Ausdruck anstelle von aggressivem oder traurigem Verhalten (vgl. Berk 2020, 504–505). Kinder im Alter von etwa 10 Jahren zeigen zudem die Fähigkeit, Situationen zuerst *problemorientiert* zu betrachten und ihr *Bewältigungsverhalten* auf die Suche einer Lösung zu fokussieren (vgl. Berk 2020, 504f). Findet es keine Lösung, wechselt das Kind zu *emotionsorientiertem Bewältigungsverhalten* und drückt seine Frustration darüber aus, um sich zu regulieren (vgl. ebd.). Eine gut ausgeprägte emotionale Regulation der eigenen Gefühle lässt sich als *emotionale Selbstwirksamkeit* bezeichnen, welche eine wichtige Ressource des Kindes für die an sich gestellten Herausforderungen ist (vgl. ebd.). Eine gute Selbstregulation sowie emotionale Selbstwirksamkeit gehören somit zu den emotionalen Kompetenzen, welche Kinder in der mittleren Kindheit erwerben können.

2.1.3 Soziale Kompetenzen

Ein Konzept zur Erfassung von sozialen Kompetenzen ist Rose-Krasnors *Pyramidenmodell der sozialen Kompetenz* von 1997 (vgl. Klinkhammer et al. 2022, 22–24). Dem aus drei Ebenen aufgebauten Modell in Form einer Pyramide liegt die Grundannahme vor, dass sich auf der *Fertigkeitsebene* soziale und emotionale Kompetenzen bei Kindern und Jugendlichen über mehrere Jahre ausbilden und auf der *Indexebene* immer differenzierter und komplexer durch eigene Anregungen sowie Einflüsse und Anforderungen von außen werden (vgl. ebd.). Die Bedeutung unterschiedlicher Kompetenzen und deren Anforderungen steigern sich und in ihrer Bewältigung zeigt sich die soziale Kompetenz eines Individuums auf der *theoretischen Ebene* (vgl. ebd.). Die Bewertung, welches Verhalten kompetent oder positiv bzw. negativ ist, wird dabei in Betrachtung des Ziels der Person, was mit dem Handeln erreicht werden soll, vorgenommen (vgl. ebd.). Durch dieses Modell wird betont, dass soziale Kompetenzen transaktional sind, was bedeutet, dass sie immer im Kontext einer Interaktion beurteilt werden (vgl. Scheithauer/Niebank 2022, 417).

Ein weiteres Modell für die Erfassung ist das *Konzept der Affektiven Sozialen Kompetenz* von Halberstedt, Denham und Dunsmore von 2001: im zentralen Ausgangspunkt dieses Konzeptes

steht statt dem Selbst, wie im Modell von Rose-Krasnor, eine Interaktion zwischen mindestens zwei Individuen (vgl. Klinkhammer et al. 2022, 24–27). Das Individuum verfügt über drei Prozesse, welche als *Senden*, *Empfangen* und *Erleben* von Gefühlen bezeichnet und vom äußeren Kontext sowie den Eigenschaften des Individuums beeinflusst werden (vgl. ebd.). Die sozialen Kompetenzen bestehen dabei aus den vier Grundfertigkeiten: erstens Emotionen identifizieren zu können, zweitens ein „Bewusstsein über die ‚Notwendigkeit‘, Gefühle zu senden, zu empfangen oder zu erleben“ (Klinkhammer et al. 2022, 24), drittens die Anpassung und Beachtung des Kontextes vorzunehmen und viertens, die emotionalen Botschaften anderer Personen zu verstehen und angemessen reagieren zu können (vgl. ebd., 24f). Interaktion wird dadurch zu einem „Fluss“ zwischen zwei Individuen, welche beide über die drei genannten Prozesse verfügen und diese steuern müssen (vgl. ebd., 25).

Soziale Kompetenzen sind nach Kanning durch die Aspekte der *Anpassung* und *Durchsetzung* gekennzeichnet: Auf der einen Seite dienen sie der *Anpassung* des Individuums an die Anforderungen, die die Normen und Werte seiner Umwelt an es stellen, um ein friedliches Zusammenleben der Individuen zu gewährleisten (vgl. Kanning 2015, 2–3). Auf der anderen Seite dienen die Entwicklung und der Einsatz sozialer Kompetenzen nach Kanning auch der *Durchsetzung* der eigenen Interessen des Individuums in sozialen Kontexten (vgl. ebd.). Durch den Einsatz sozialer Kompetenzen kann ein Kompromiss zwischen Anpassung und Durchsetzung geschaffen werden, der es dem Individuum ermöglicht, sowohl den eigenen Ansprüchen als auch den Ansprüchen seiner Umwelt gerecht zu werden (vgl. ebd., 3-4).

Prosoziales Verhalten gehört zu den zentralen sozialen Kompetenzen der mittleren Kindheit. Unter Prosozialem Verhalten wird in diesem Kontext die Fähigkeit verstanden, „sich anderen gegenüber in einer positiven Art zu verhalten, das heißt, Mitgefühl zu zeigen, zu helfen, zu trösten oder Rücksicht zu nehmen [...]“ (Malti und Perren 2016, 16). Um nicht nur ein angemessenes Sozialverhalten zu stärken, sondern darüber hinaus auch die Intention, sozial handeln zu wollen zu stärken, muss eine Förderung von Moral und moralischem Verhalten stattfinden (vgl. Petermann et al. 2013b, 24–25). Petermann et al. definieren moralisches Verhalten als „eigen- und sozialverantwortliches Verhalten, das die Gefühle und Bedürfnisse anderer Menschen respektiert“ (Petermann et al. 2013b, 25). Zur Entwicklung der Moral in der Kindheit gibt es verschiedene Modelle, die gemeinsam haben, dass sich die Moral stufenweise weiterentwickelt und die Grundlage für Handlungsbeurteilungen in „richtig“ und „falsch“ bildet (vgl. Scheithauer/Niebank 2022, 376ff).

2.1.4. Zusammenhang von emotionalen und sozialen Kompetenzen

Wie die beiden vorherigen Kapitel gezeigt haben, gibt es verschiedene Konzepte zu emotionalen und sozialen Kompetenzen, welche trotz ihrer Unterschiede auch Parallelen aufweisen und eng miteinander verbunden sind.

Wie in Kapitel 2.1.2 beschrieben, lassen sich emotionale Kompetenzen grundlegend auf folgende Bereiche festlegen: die eigenen Emotionen erkennen, regulieren, und sprachlich und mimisch zum Ausdruck bringen und so wirkungsvoll einzusetzen, sowie die Emotionen anderer Menschen zu erkennen (vgl. Petermann/Wiedebusch 2016, 13ff; Kanning 2015, 12f). Die sozialen Kompetenzen sind wie in Kapitel 2.1.3 beschrieben Potenziale, um einen Kompromiss zwischen Anpassung und Durchsetzung zu schaffen, wodurch das Individuum sowohl die eigenen als auch die Ansprüche seiner Umwelt durch sozial kompetente Interaktionen bewältigen kann. Emotionale und soziale Kompetenzen verändern und differenzieren sich im Entwicklungsverlauf und werden mit zunehmendem Alter komplexer, da auch die Anforderungen an das Individuum komplexer werden.

Die äußeren Anforderungen an das Individuum stehen zudem in Korrelation mit der Bewältigung der Entwicklungsaufgaben der mittleren Kindheit. Nach der Theorie von Havighurst sind Entwicklungsaufgaben Anforderungen, welche in einer bestimmten Lebensphase erfüllt werden müssen, um eine positive und erfolgreiche Entwicklung zu begünstigen (vgl. Scheithauer/Niebank 2022, 512f). Die sozialen Kompetenzen eines Kindes sind der Ausgangspunkt für diese Entwicklung und gleichzeitig gehört ihr Erwerb teils zu den Entwicklungsaufgaben, die erfüllt werden müssen. Für die erfolgreiche Bewältigung von Entwicklungsaufgaben „bedarf es entsprechender Gelegenheiten (z.B. Bildungsvoraussetzungen) und eigener Potenziale (z.B. ein ausgeglichenes psychosoziales Funktionsniveau oder soziale Kompetenzen)“ (Scheithauer/Niebank 2022, 512). So ist zum Beispiel nach Havighurst eine Entwicklungsaufgabe der mittleren Kindheit die „Soziale Kooperation“ (Oerter 1995, 124; zit. n. Scheithauer/Niebank 2022, 513). Um diese Entwicklungsaufgabe zu erfüllen, muss ein Kind also in der Lage zu sozialer Kooperation sein, wofür wiederum eine grundlegende soziale Kompetenz vorhanden sein muss. Durch das Erfüllen der Entwicklungsaufgabe, soziale Kooperationen einzugehen, wird die soziale Kompetenz wiederum weiterentwickelt und verbessert.

Soziale und emotionale Entwicklung sowie Kompetenzbildung stehen in gegenseitiger Abhängigkeit, da soziale Interaktionen immer von Emotionen begleitet sind und anders herum Emo-

tionen basierend auf sozialen Interaktionen in verschiedenen Kontexten entstehen (vgl. Hartmann/Methner 2015, 12). Im Folgenden wird daher für diesen dynamischen Zusammenhang weiterhin die zweigeteilte Bezeichnung „Emotionale und soziale Kompetenzen“ verwendet.

Ein Beispiel für die Verzahnung von emotionalen und sozialen Kompetenzen ist die *Empathie* als eine der Schlüsselfähigkeiten, die erlernbar sind (vgl. Petermann/Wiedebusch 2016, 43ff; Scheithauer/Niebank 2022, 352). Nach einer Definition von Eisenberg zeigt sich Empathie, „wenn Kinder auf das Erkennen von Gefühlen anderer emotional reagieren und das gleiche oder ein ähnliches Gefühl selbst erleben.“ (Eisenberg 2000, zit. n. Petermann/Wiedebusch 2016, 43). Empathie kann sowohl in der Mimik als auch im Verhalten, beispielsweise durch Trösten, ausgedrückt werden (vgl. Petermann/Wiedebusch 2016, 43). Grundsätzlich lassen sich bei der Empathie drei Komponenten bestimmen: erstens das *Erkennen und Verstehen* der Emotionen einer anderen Person, zweitens die *emotionale Perspektivübernahme*, welche ein Nachfühlen dieser ermöglicht, sowie drittens die *Absicht*, mitfühlend zu reagieren (vgl. ebd., 43ff).

Die Entwicklung von Empathie kann bereits im Alter von zwei Jahren beginnen und prägt sich über die Altersstufen hinweg weiter aus, wobei Mädchen vergleichsweise häufiger empathisches Verhalten zeigen als Jungen (vgl. Petermann/Wiedebusch 2016, 45). Darüber hinaus wurde eine Korrelation zwischen hoher Empathie und prosozialem Verhalten sowie verringerter Aggressivität festgestellt (vgl. ebd.). Daraus lässt sich schließen, dass die Förderung von Empathie zu einem verbesserten Sozialverhalten und verringerter Aggressivität beitragen kann.

Der Erwerb emotionaler und sozialer Kompetenzen kann auch weitere Kompetenzen fördern und mit diesen in einem positiv wirkenden Zusammenhang stehen. So zeigte beispielsweise eine Studie von Denham aus dem Jahr 2012, dass eine ausgeprägte emotionale Kompetenz von Kindern sich auf die Verhaltensregulation und die Sprachentwicklung auswirken kann (vgl. Petermann/Wiedebusch 2016, 19–21). Neben der Sprache zeigten emotional kompetente Kinder auch in den Bereichen der Kognition (Wahrnehmungsprozesse) und Selbstregulation, bspw. bei der Interaktion mit anderen, bessere Fähigkeiten als nicht so emotional kompetent entwickelte Kinder (vgl. ebd., 21). Dementsprechend ist das Erlernen von emotionalen und sozialen Kompetenzen sowohl als Entwicklungsaufgabe, als auch als positiver Einflussfaktor auf weitere Kompetenzbildungen, von hoher Bedeutung für alle Teilbereiche des Lebens und die Lebensbewältigung.

Weiterführend könnte eine Untersuchung von Resilienz im Zusammenhang mit emotionalen und sozialen Kompetenzen spannende Erkenntnisse bieten. Die Theorie der Resilienz eröffnet

Zugang zu Verständnis darüber, wie Kinder mit den Folgen belastender Lebenssituationen umgehen und Bewältigungskompetenzen entwickeln (vgl. Scheithauer/Niebank 2022, 502–505). Auch für die Resilienzförderung gibt es verschiedene Konzepte, zu denen beispielsweise das Förderprogramm „Prävention und Resilienzförderung in Grundschulen“ (PRiGS) gehört (vgl. Fröhlich-Gildhoff et al. 2012, 5f). Dieses zielt durch auf die Klassenstufen angepassten Modulen auf die Stärkung von Resilienz ab, welche auf sechs grundlegenden Resilienzfaktoren basiert, zu denen auch die soziale Kompetenz gezählt wird (vgl. ebd., 11). Da Resilienz eine Vielfalt an Theorien und Komplexität birgt, wurde dieser Begriff allerdings im Rahmen dieser Bachelor-Thesis bewusst ausgeklammert.

2.2 Einflussfaktoren auf die emotionale und soziale Entwicklung

In diesem Kapitel werden verschiedene Einflussfaktoren auf die soziale und emotionale Entwicklung in der mittleren Kindheit untersucht. Diese lassen sich in Schutz- und Risikofaktoren einteilen: Schutzfaktoren begünstigen eine altersgerechte emotionale und soziale Entwicklung und senken das Risiko für verzögerte emotionale und soziale Entwicklung sowie das Entstehen von Verhaltensauffälligkeiten, während Risikofaktoren diese umgekehrt begünstigen (vgl. Scheithauer/Niebank 2022, 502-503). Im Folgenden wird auf verschiedene bedeutende Einflussfaktoren und deren Auswirkungen als Schutz- oder Risikofaktoren eingegangen.

2.2.1 Das kindliche Temperament und Selbstkonzept

Die mittlere Kindheit beginnt im Alter von sechs Jahren und zieht sich etwa bis ins elfte Lebensjahr, wonach das Kind in die Lebensphase der Adoleszenz übergeht (vgl. Berk 2020, 432). Sie ist, laut einer Theorie von Erikson, geprägt von einem Konflikt zwischen Fleiß und Minderwertigkeitsgefühl (vgl. Berk 2020, 495–497). In diesem inneren Konflikt, der meist mit dem Eintritt in die Schule beginnt, bemerkt das Kind die wachsenden Anforderungen der Erwachsenen in seinem Umfeld an sich und strebt danach, diese zu erfüllen (vgl. ebd.). In diesem Rahmen erlangt das Kind unterschiedliche Kompetenzen, kann jedoch auch Minderwertigkeitsgefühle entwickeln, wenn es den Anforderungen nicht gerecht werden kann (vgl. ebd.).

Kinder entwickeln in dieser Phase durch kognitive Veränderungen die Fähigkeit, sich selbst im Vergleich mit anderen zu beurteilen, was als *Soziales Vergleichen* bezeichnet wird (vgl. Berk

2020, 496–497). Durch zunehmende Selbstreflexion und die Rückmeldungen anderer Personen zu sich selbst erschafft das Kind ein *ideales Selbstbild* von sich, wie es gerne sein möchte, zusätzlich zu dem bestehenden *realen Selbst*, wie das Kind tatsächlich ist (vgl. ebd.). Dabei nehmen die Eltern eine primäre Rolle ein, doch auch weitere Bezugspersonen, insbesondere Gleichaltrige und Freunde, werden für das Kind immer wichtiger (vgl. ebd.). Das Selbstwertgefühl bezüglich der eigenen körperlichen, sozialen und leistungsbezogenen Entwicklung eines Kindes hängt sowohl von den Rückmeldungen seiner Umwelt als auch seiner eigenen Selbsteinschätzung ab und die Diskrepanz des *idealen* und *realen Selbst* kann stark variieren (vgl. ebd., 296-299).

Zu diesem Selbstkonzept kommt die Theorie des *kindlichen Temperaments* als ein Faktor hinzu, welcher die individuelle Entwicklung und Verhaltensweisen eines Kindes beeinflusst.

„Wenn wir einen Menschen als fröhlich und unbekümmert bezeichnen, einen anderen als aktiv und energisch und wieder andere als ruhig, vorsichtig oder cholerisch, so meinen wir damit das Temperament dieser Person - zutage tretende, beständige individuelle Unterschiede im Hinblick auf Reaktivität und Selbstregulation. Mit *Reaktivität* ist die Schnelligkeit und Intensität von emotionaler Erregung, Aufmerksamkeit und motorischer Aktivität gemeint. *Selbstregulation* bezieht sich [...] auf Strategien zur Veränderung der Reaktivität und damit auf Kontrolle.“ (Berk 2020, 277)

Um das kindliche Temperament zu erfassen, wurden verschiedene Modelle aufgestellt. Das Modell nach Thomas und Chess verfolgte das Ziel, den Verhaltensstil eines Kindes zu untersuchen und wurde durch die Durchführung von Interviews mit Eltern aufgebaut (vgl. Scheithauer/Niebank 2022, 311-312; Berk 2020, 277-278). Die Ergebnisse sind in vier verschiedene Typen gegliedert: das *problemlose* Kind, das *schwierige* Kind, das *langsam auftauende* Kind und Kinder, die individuelle Merkmale verschiedener Typen aufzeigen (vgl. Berk 2020, 277)

Ein Nachfolgemodell von Mary Rothbart kombiniert diese Merkmale mit den Dimensionen *Aktivitätsniveau*, *Aufmerksamkeitsspanne/Beharrlichkeit*, *ängstliches* und *reizbares Unbehagen*, *positive Gestimmtheit* und *aktive Selbstregulation* (vgl. Berk 2020, 278f). Diese lassen sich aufteilen in die Komponenten Emotion, Aufmerksamkeit und Aktivität und variieren bei jedem Individuum (vgl. ebd.).

Beide Modelle haben gemeinsam, dass verschiedene Faktoren das individuelle Temperament eines Kindes ausmachen. Für eine gelingende Entwicklung des Kindes ist eine angemessene Reaktion auf sein Temperament erforderlich, insbesondere durch Anpassung des elterlichen

Erziehungsstils daran (Scheithauer/Niebank 2022, 312–317). So reagieren beispielsweise Kinder mit schwierigem Temperament sehr empfindlich und negativ auf autoritäre und kalte (distanzierte) Erziehungsstile, während sie von autorativem und warmem (sensible) Erziehungsverhalten stark profitierten und sich dadurch positiver entwickeln (vgl. ebd., 316).

Was sich noch weiter auswirkt, ist die *Selbstkontrolle* des Temperaments: mit Selbstkontrolle ist hier die Fähigkeit gemeint, „eine dominante Reaktion absichtlich zu unterdrücken, um eine besser angepasste Reaktion zu planen und zu zeigen“ (Berk 2020, 278). Durch eine kontrollierte Steuerung ihrer selbst können Kinder Stress leichter überwinden und die an sie gestellten Leistungsanforderungen der Schule und von sozialen Interaktionen mit Gleichaltrigen und Erwachsenen leichter erfüllen (vgl. Berk 2020, 278).

Ein bekannter Versuch zur Testung von Selbstkontrolle bei Kindern ist der Marshmallow Test (Scheithauer/Niebank 2022, 315). Im Rahmen des Testes bekamen Kinder die Anweisung, sich an einen Tisch zu setzen, auf dem sich eine Süßigkeit befand. Sie erhielten die Information, dass sie eine zweite Süßigkeit erhalten würden, wenn sie mit dem Verzehr der ersten Süßigkeit auf die Rückkehr der anleitenden Person warten würden (vgl. ebd.). Der Test ergab, dass nur etwa ein Drittel aller Kinder der Versuchung durch Selbstkontrolle widerstehen konnten und warteten, während zwei Drittel der Kinder die Süßigkeit vor Ablauf der Zeit aßen (vgl. ebd.). Die Kinder mit ausgeprägter Selbstkontrolle wurden später „von ihren Eltern als sozial kompetenter und besser in der Schule eingeschätzt“ (Scheithauer/Niebank 2022, 315).

Für die Entwicklung der Selbstkontrolle schien bei weiteren Untersuchungen insbesondere die Eltern-Kind-Beziehung wichtig zu sein: Kinder, die dem Versprechen vertrauten, vertrauten damit den Worten ihrer Eltern und der erwachsenen Versuchsleitung (Scheithauer/Niebank 2022, 315). Kinder, die dem Versprechen und somit auch den Worten der Erwachsenen nicht trauten, aßen die erste Süßigkeit, da sie nicht auf eine verlässliche Erfüllung des Versprechens setzten (vgl. ebd.). Selbstkontrolle und die Fähigkeit zum Belohnungsaufschub tragen maßgeblich zu schulischem und späterem Erfolg sowie der Lebens- und Beziehungszufriedenheit bei, was der Entwicklung dieser Fähigkeiten eine hohe Bedeutung verleiht (vgl. ebd.). Daraus lässt sich ableiten, dass die Schaffung einer zuverlässigen Vertrauensbasis zwischen Eltern und weiter gefasst auch anderen Erwachsenen bedeutend ist, um Kinder dabei zu unterstützen, worauf im nächsten Abschnitt weiter eingegangen wird.

2.2.2 Familiäre Bindung und Erziehung

Die **Bindung**, welche sich zwischen einem Kind und seinen Eltern bildet, beginnt im ersten Lebensjahr und prägt die Beziehung ein Leben lang (vgl. Berk 2020, 285ff). Die emotionale Bindung beginnt laut der ethologischen Bindungstheorie vermutlich, um das Überleben des Säuglings zu gewährleisten, was durch eine emotionale Bindung zur Bezugsperson – meistens der Mutter – geschieht (vgl. ebd., 286). Dabei ist nicht nur der Beginn der Bindung, sondern auch deren kontinuierliche Qualität ein entscheidender Faktor für die Entwicklung (vgl. ebd., 286f).

Kinder im Grundschulalter benötigen nicht mehr dieselbe lebenserhaltende Pflege durch ihre Mutter und Bezugspersonen wie in den ersten Lebensjahren, da sie bereits ein gewisses Maß an Selbstständigkeit erreicht haben. Mit Eintritt in die Schule verringert sich tendenziell die Zeit, die Kinder mit ihren Eltern verbringen, und das Kind wird unabhängiger (vgl. Berk 2020, 519–520). Während weitere Bezugspersonen wie Lehrende und Gleichaltrige immer bedeutender werden, haben Kinder weiterhin ein Bedürfnis danach, „Zuneigung, Ratschläge, eine Bestätigung des Selbstwertgefühls und Hilfestellung bei Alltagsproblemen zu erhalten.“ (Berk 2020, 520). Eine qualitative und kontinuierliche Bindung und Beziehung zu den Eltern bleibt von daher auch in diesem Lebensabschnitt bedeutend für Wohlbefinden und Entwicklung des Kindes.

Ein Risikofaktor ist von daher eine **Scheidung oder Trennung der Eltern**. Diese stellen für ein Kind einen herausfordernden Übergang in eine Vielfalt neuer Lebensumstände dar (vgl. Berk 2020, 522–526). Aufgrund von Streit zwischen den Eltern, Sorgerechtsstreit, des Auszuges eines Elternteils oder eines Umzugs aufgrund von verschlechterten finanziellen Bedingungen kommt es für das Kind zu einer belastenden Situation (vgl. ebd.). Ob sich diese langfristig auf die Entwicklung des Kindes auswirkt, hängt unter anderem davon ab, wie die Eltern die Situation lösen und ihre Konflikte austragen, sowie von der nachfolgenden Erziehung und Beziehung. Auch wenn die meisten Kinder sich nach einer Scheidung anpassen können, „zeigen die Kinder und Jugendlichen geschiedener Eltern weiterhin schlechte schulische Leistungen, ein niedrigeres Selbstwertgefühl sowie schlechtere soziale Kompetenz und emotionale Anpassung“ (Berk 2020, 524). Dabei ist zu beachten, dass das Weiterbestehen der Familiensituation mit einer konfliktreichen Partnerschaft weitreichendere Folgen hätte (vgl. Berk 2020, 525). Anschließend an eine Scheidung gehen etwa sechzig Prozent aller geschiedenen Eltern eine neue Partnerschaft ein, welche sich je nach Beziehung in dieser neuen Familienkonstellation ebenfalls auf die Entwicklung und das Verhalten des Kindes auswirken kann (vgl. Berk 2020, 526f).

Auch der **sozioökonomische Status der Familie** wirkt sich auf die Entwicklung des Kindes aus. Dabei können das Einkommen und das Bildungsniveau der Eltern indirekt die zeitlichen und emotionalen Ressourcen beeinflussen, die sie aufgrund unterschiedlicher Belastungen und (Über-)Beanspruchungen für ihr Kind und dessen Erziehung zur Verfügung haben (vgl. Berk 2020, 528f). Diese Ressourcen werden auch davon beeinflusst, ob das Kind alleinerziehend oder von zwei Partnern erzogen wird und welcher Elternteil in welchem Umfang erwerbstätig ist (vgl. ebd.). Doppelverdienerfamilien, in denen sich beide Elternteile gleichermaßen aktiv an der Erziehung beteiligen, haben theoretisch die besten Voraussetzungen, sich ohne finanzielle Sorgen die Zeit für ihr Kind zu nehmen, die es braucht (vgl. ebd.). Ein alleinerziehender Elternteil hingegen ist deutlich stärker belastet, was sich negativ auf die soziale und emotionale Entwicklung des Kindes auswirken kann, wobei aufgrund der ökonomischen Ausgangslage vor allem alleinerziehende Mütter betroffen sind (vgl. Berk 2020, 528-529).

Die **Beziehung zu Geschwistern** kann in der mittleren Kindheit unterschiedliche Auswirkungen haben: einerseits können sowohl ältere als auch jüngere Geschwister voneinander profitieren und zeigen häufig mehr Empathie und prosoziales Verhalten als Einzelkinder, andererseits können Rivalitäten zwischen Geschwistern oder ungleiche Behandlung und Vergleiche durch die Eltern zu negativen individuellen Auswirkungen führen (vgl. Berk 2020, 520–522). Während Einzelkinder im Kontakt mit Gleichaltrigen häufiger Schwierigkeiten haben als Geschwisterkinder, haben sie aufgrund ihrer Einzelstellung häufig den Vorteil, die ungeteilte Aufmerksamkeit der Eltern zu erhalten (vgl. ebd.). Das kann dazu führen, dass Einzelkinder tendenziell bessere schulische Leistungen erbringen und ein höheres Selbstwertgefühl haben (vgl. ebd.). Ob ein Kind Einzel- oder Geschwisterkind ist, kann sich also individuell sowohl als Schutz- als auch als Risikofaktor auswirken.

Zusätzlich zur Bindung zwischen Eltern und Kind gibt es einen weiteren bedeutenden Faktor für die soziale und emotionale Entwicklung: den **Erziehungsstil**. Besonders entscheidend sind dahingehend drei Faktoren: erstens der „elterliche Emotionsausdruck“, zweitens die „Reaktionen auf Emotionen der Kinder“ und drittens „Gespräche über Emotionen“ (Scheithauer/Niebank 2022, 368). Kinder, deren Eltern auf ihre Gefühle sensibel und verständnisvoll reagieren, weisen eine höhere emotionale Selbstregulation auf, während Kinder mit Eltern, die auf ihren Kummer abwehrend oder abwertend reagieren, eine niedrigere emotionale Selbstregulation aufweisen (vgl. Berk 2020, 505). Letztere können ihre negativen Emotionen nicht beherrschen und ihnen fällt es dadurch schwerer, sich sozial angemessen zu verhalten und Empathie zu

entwickeln (vgl. ebd.). Wie dieses Beispiel zeigt, beeinflusst das Verhalten der Eltern in Bezug auf Emotionen das Verhalten und die Selbstwirksamkeit des Kindes enorm.

Es gibt viele verschiedene Erziehungsstile, welche sich unter Einfluss von Bindung und Kultur unterschiedlich wirken können. Eltern können zu kontrollierend sein und ihrem Kind zu häufig die Entscheidungen abnehmen, was dem Kind ein „Gefühl der Unzulänglichkeit“ und schlechtes Selbstwertgefühl geben kann (vgl. Berk 2020, 500f). Andererseits können Eltern auch zu nachlässig sein und ihre Kinder nicht durch angemessene Regeln oder ähnliches einschränken, was zu massiver Überschätzung des eigenen Selbstwertgefühls und einer hohen Diskrepanz zwischen idealem und realem Selbst des Kindes führen kann (vgl. ebd.). Als Mittelweg gilt der autoritative Erziehungsstil, welcher dadurch geprägt ist, dass die Eltern einen angemessenen Rahmen aus Regeln und Konsequenzen festlegen, in welchem das Kind liebevoll und wertschätzend begleitet wird (vgl. ebd.). Kinder, die so erzogen werden, haben ein ausgeprägtes Selbstwertgefühl und höhere Selbstregulation (vgl. ebd., 500-505). Dadurch wird deutlich, dass der Erziehungsstil eine entscheidende Rolle für die Entwicklung im sozialen und emotionalen Bereich und das Verhalten eines Kindes einnimmt.

2.2.3 Kulturelle Sozialisation

Wie in Kapitel 2.2.1 bereits angerissen wurde, ist das kindliche Temperament individuell ausgeprägt. Zur Anpassung des Temperaments an die Umwelt trägt die Kultur maßgeblich bei, wie im Folgenden am *Goodness of Fit* Konzept deutlich wird. Dieses besagt, dass „eine gute Passung zwischen kindlichem Temperament und Umweltbedingungen für eine optimale Entwicklung bedeutsam ist, während mangelnde Passung (Poorness of Fit) problematische Entwicklungen wahrscheinlicher macht.“ (Scheithauer/Niebank 2022, 316)

Die mit der Kultur einhergehenden Werte prägen das Mikrosystem der Familie, aber auch die Mesoebene, zu der beispielsweise Kita und Schule gehören, sowie die Makroebene der Gesellschaft, in die das Kind integriert ist (vgl. Scheithauer/Niebank 2022, 316f). Das individuelle Temperament wird daher von Anfang an durch die kulturellen Werte, die auf das Erziehungsverhalten der Eltern wirken, mitbeeinflusst (vgl. ebd.). Unterschiedliche Temperamenteigenschaften können dabei je nach Kultur unterschiedlich bewertet werden (vgl. ebd.). So wird beispielsweise Schüchternheit in independenten (auf Autonomie und Individualismus ausgerichteten) Kulturen negativ bewertet, in interdependenten (auf Verbindung zu anderen ausgerichteten) Kulturen hingegen als prosoziales Verhalten (vgl. Scheithauer/Niebank 2022, 316–317).

Auch soziale Vergleiche und Eigenbewertungen von Kindern sind kulturell verschieden. Das zeigt zum Beispiel die Ergebnisse von Tests, bei denen Kinder ihre eigenen schulischen Leistungen beurteilen sollten: obwohl Kinder aus China und Japan bessere Leistungen erzielten, fielen ihre Testwerte des Selbstwertgefühles schlechter aus als die von schulisch schwächeren Kindern aus Nordamerika (vgl. Berk 2020, 499). Das lässt sich unter anderem darauf zurückführen, dass Bescheidenheit in asiatischen Ländern als positive Eigenschaft bewertet wird (vgl. ebd.)

Daraus ergibt sich, dass die Kultur die Erziehung sowie das Temperament eines Kindes mit beeinflusst. Je nach Werte- und Normensystem werden bestimmte soziale und emotionale Eigenschaften und Entwicklungen anders bewertet und gefördert oder kulturell abgelehnt. Dem entsprechend muss beachtet werden, dass in Hinblick auf den Kompetenzbegriff eine Eigenschaft in der einen Kultur als Kompetenz, in einer anderen jedoch als problematisch angesehen sein könnte. Insbesondere in Bezug auf Migration kann das zu Konflikten führen, da Kinder von migrierten Familien im familiären Umfeld ein ganz anderes Werte- und Normensystem als beispielsweise im schulischen Umfeld erleben können.

2.2.4 Peer-Beziehungen zwischen Kindern

In diesem Abschnitt wird der Einfluss von Peer-Beziehungen in der mittleren Kindheit thematisiert, welcher in diesem Alter zunimmt. Als *Peer* wird ein „Ebenbürtiger oder Standesgleicher“ (Scheithauer/Niebank 2022, 409) bezeichnet, welcher sich nicht zwingend im selben Alter, dafür aber auf einem ähnlichen Entwicklungsstand befindet (vgl. Scheithauer/Niebank 2022, 409f). Bei Peerbeziehungen handelt es sich, anders als Beziehungen zu Erwachsenen oder Eltern, um eine Beziehung mit Statusgleichheit: zwischen den etwa gleichaltrigen Kindern besteht ein horizontales Gefüge, während zwischen Kind und Erwachsenen ein vertikales, also nicht ausgeglichenes Gefüge besteht (vgl. ebd.).

Peer-Beziehungen aufzubauen gehört zu den Entwicklungsaufgaben der mittleren Kindheit, in der nicht wie zuvor die Sozialisation vor allem durch die Eltern initiiert wird, sondern durch das Kind selbst (vgl. Scheithauer/Niebank 2022, 411). Die Teilhabe an Kooperation, gemeinsamen Aktivitäten und die Akzeptanz durch Peer-Beziehungen oder Peergroups (Gruppen von Peers in informalen Kontexten) fördert die soziale und emotionale Entwicklung (vgl. ebd.). Das Kind strebt nach neuen Beziehungen und Verbundenheit zu anderen. Innerhalb von Peergroups gibt es unterschiedliche Dimensionen von Akzeptanz und Einfluss, welche den Status eines

Kindes in einer Gruppe sowie seine Beliebtheit beeinflussen (vgl. ebd., 415). Dabei lässt sich beobachten, dass sozial kompetente Kinder häufig als beliebt gelten, während weniger sozial kompetente Kinder von ihren Peers häufig kontrovers betrachtet oder abgelehnt werden (vgl. ebd., 416-419). Bei abgelehnten Peers handelt es sich besonders häufig entweder um aggressive Kinder, welche sich unkooperativ verhalten, oder sozial zurückgezogene und ängstliche Kinder (vgl. Scheithauer/Niebank 2022, 418).

Durch Peer-Interaktionen und beginnende Freundschaften werden die sozialen und emotionalen Anforderungen an ein Kind komplexer und differenzierter. Insbesondere im Rahmen des Schuleintritts und Schulbesuchs in der mittleren Kindheit kommt es zur Entwicklung von Peer-Beziehungen und Peergroups (vgl. Petermann/Wiedebusch 2016, 28ff). Die Akzeptanz durch Peers in der Schule und im Klassenverband wirkt sich positiv auf den Schulerfolg eines Kindes aus, da es Unterstützung und Zusammenhalt erlebt und durch die Kooperation mit anderen profitiert (vgl. ebd., 29). Dieser Umstand führt dazu, dass abgelehnte oder kontroverse Kinder aus dem Klassenverbund und der Kooperation häufig ausgeschlossen werden, was wiederum in schlechteren Leistungen resultieren kann (vgl. ebd.). Insbesondere Kinder mit schlecht ausgeprägter Emotionsregulation erfahren häufig Ablehnung und Misserfolg (vgl. ebd.). Langfristig kann Ablehnung nicht nur in schlechteren Schulleistungen, sondern auch in Folgestörungen resultieren. Zu diesen können eine geringe Lernbereitschaft und daraus erwachsende Schulverweigerung, Mobbing Erfahrungen und geringem Wohlbefinden, aber auch Vandalismus oder Substanzmissbrauch und Abhängigkeit gehören (vgl. Petermann/Wiedebusch 2016, 30–32).

Doch nicht nur Ablehnung, sondern auch Peer-Beziehungen selbst können zum Risikofaktor werden: während Peers meist einen positiven Einfluss aufeinander haben, können sie sich auch gegenseitig negativ beeinflussen und innerhalb von Peergroups auch Gewalt und Zwang erfahren (vgl. Hehmsoth 2021, 137). Von daher muss der Einfluss von Peer-Beziehungen differenziert betrachtet werden und kann sich sowohl als Schutz- als auch als Risikofaktor auswirken.

Daraus resultiert, dass Peer-Beziehungen als wichtige Entwicklungsaufgabe bei Akzeptanz als Schutzfaktor zu einer positiven emotionalen und sozialen Entwicklung beitragen, während sie bei Ablehnung oder in destruktiven Kontexten als Risikofaktor eine häufig bereits geringere soziale und emotionale Entwicklung weiter beeinträchtigen und darüber hinaus zu Folgestörungen beitragen können.

2.2.5 Biografische und genetische Risikofaktoren

Weiterführend muss auch der Einfluss von einschneidenden negativen Erlebnissen in der Biografie eines Kindes für die emotionale und soziale Entwicklung betrachtet werden. Diese werden als Risikofaktoren bezeichnet, welche der Bezeichnung nach zwar kein Garant, aber ein mit hoher Wahrscheinlichkeit beeinträchtigender Faktor für die emotionale und soziale Entwicklung sein können.

Psychosoziale Belastungen, wie beispielsweise von Depression betroffene Eltern und insbesondere Mütter, welche häufig mit begleitenden Belastungsfaktoren von familiären Konflikten und wenig sozialer Unterstützung einhergehen, können die emotionale und soziale Entwicklung von Kindern sowie ihre Anfälligkeit für Depression, Verhaltensauffälligkeiten oder Suchtkonsum negativ beeinflussen (vgl. Petermann/Wiedebusch 2016, 147–149)

Ein besonders traumatisches Erlebnis für Kinder kann Misshandlung, Vernachlässigung oder sexueller Missbrauch durch eine meist erwachsene und bekannte Person sein. Dieser beginnt häufig in der mittleren Kindheit und hat schwerwiegende Auswirkungen auf das betroffene Kind sowie sein Wohlbefinden und seine Entwicklung (vgl. Berk 2020, 530–531).

Laut dem Bundeskriminalamt wurden in Deutschland „Im vergangenen Jahr [2022, L.E.] [...]17.168 Kinder unter 14 Jahren zu Opfern sexuellen Missbrauchs“ (Bundeskriminalamt 2023, 2), was diesen Einflussfaktor weitaus bedeutender und weitreichender macht, als es bis vor einigen Jahren angenommen wurde. Auch Berk zeigt auf:

„Sexueller Missbrauch von Kindern hat Anpassungsproblem zur Folge darunter Ängste, Depressionen, schlechtes Selbstwertgefühl, Misstrauen gegenüber Erwachsenen sowie Wut und Feindseligkeit, die häufig gravierend sind und nach den Missbrauchshandlungen jahrelang anhalten können.“ (Berk 2020, 531)

Weitere Erfahrungen wie der Tod eines Elternteil oder engen Familienmitgliedes des Kindes, das Erfahren von ethnisch oder politisch bedingter Gewalt in Krisen- und Kriegssituationen, oder weitere ähnliche einschneidende Erlebnisse können sich ebenfalls stark auf die Entwicklung auswirken. Insbesondere das Erleben anhaltender Gefahr oder lebensbedrohlicher Situationen kann zur Entwicklung von posttraumatischen Belastungsstörungen und Verhaltensauffälligkeiten führen (vgl. Berk 2020, 532). Auch Angststörungen können aufgrund verschiedener Ursachen bereits in der Kindheit auftreten und zu einem eingeschränkten mimischen Ausdruck sowie Unsicherheiten im Erkennen und Verstehen der Emotionen anderer sowie schwachen

emotionalen und sozialen Kompetenzen einhergehen (vgl. Petermann/Wiedebusch 2016, 130–134).

Kinder, die enormem Stress ausgesetzt sind, ertragen diesen besser, wenn sich ihre Eltern als sichere und verlässliche Ansprechpartner zeigen (vgl. Berk 2020, 523). Dem größten Risiko für Entwicklungs- und Verhaltensstörungen sind dementsprechend Kinder ausgesetzt, welche von ihren Eltern getrennt werden oder keine engen erwachsenen Bezugspersonen haben (vgl. ebd.).

Einige Risikofaktoren können auch genetisch bedingt sein, wie beispielsweise das Down-Syndrom oder Autismus, welche häufig mit einer schwach ausgeprägten sozialen Kompetenz einhergehen (vgl. Petermann/Wiedebusch 2016, 125f), oder ADHS (Aufmerksamkeitsdefizit/Hyperaktivitätssyndrom), welches häufig eine geringe Emotions- und Impulskontrolle zur Folge hat (vgl. ebd., 137).

Es lässt sich zusammenfassen, dass für Kinder das Erleben enormer Stress- und Gefahrensituationen mit unterschiedlichem Risiko für ihre Entwicklung und Wohlbefinden einhergeht. Eine qualitative Eltern-Kind Beziehung mindert das Entwicklungsrisiko und die Entstehung von Verhaltensauffälligkeiten, während das Fehlen dessen oder die Trennung von den Eltern das Risiko erhöhen. Diese Risikofaktoren können Verhaltensauffälligkeiten bewirken, zu denen eine schwach ausgeprägter mimischer Ausdruck, Emotionserkennen und -regulation, Angststörungen und weitere Faktoren gehören können.

2.3 Diagnostik emotionaler und sozialer Kompetenzen

Wie bereits in Kapitel 2.1.1. festgehalten wurde, beinhaltet die Definition von Kompetenzen, dass diese definiert und bewertet werden (vgl. Kapitel 2.1.1). Um den Entwicklungsstand von emotionalen und sozialen Kompetenzen sowie des Verhaltens von Kindern und Jugendlichen zu erfassen und zu bewerten, gibt es verschiedene Instrumente, auf die in diesem Abschnitt eingegangen wird.

Dazu gehören eine Reihe von diagnostischen Testverfahren, welche zu Erhebungszwecken und für die Gestaltung von Fördermaßnahmen und individuellen Hilfeplänen entwickelt wurden (vgl. Zurbriggen/Schmidt 2022, 224). Bei diesen lässt sich grundsätzlich unterscheiden in Fremdbeurteilung (meist durch Eltern oder Lehrkräfte) und Selbstbeurteilung (durch das Kind oder Jugendliche selbst), wobei eine Kombination von beidem als effektivster Weg für eine möglichst korrekte Einschätzung gilt (vgl. ebd.). Neben Testverfahren, welche insbesondere auf die Analyse bereits bestehender Verhaltensauffälligkeiten, wie etwa aggressivem Verhalten

abzielen (z.B. FAVK – Fragebogen zu aggressivem Verhalten von Kindern oder SDQ-Strengths and Difficulties Questionnaire) (vgl. Zurbriggen/Schmidt 2022, 225ff), gibt es auch Testverfahren, welche auf die Analyse von Kompetenzen abzielen (vgl. Hartmann/Methner 2015, 30f).

Ein Beispiel für ein solches Testverfahren zum Messen der emotionalen und sozialen Kompetenzen bei Kindern ist das Leipziger Kompetenz-Screening für die Schule (LKS): dieses wurde entwickelt, um Lehrkräften eine systemische Erfassung der Kompetenzen und des Entwicklungsstandes der heterogen zusammengesetzten Schülerschaft zu ermöglichen (vgl. Hartmann/Methner 2015, 31f). Auf der Grundlage des Kompetenzbegriffs nach Weinert (vgl. Kapitel 2.1.1) werden in dem Screening im ersten Teil die emotionalen und sozialen Kompetenzen in ihrem wechselseitigen Abhängigkeitsverhältnis und im zweiten Teil das Lern- und Arbeitsverhältnis erfasst (vgl. Hartmann/Methner 2015, 12–15). Es ist außerdem zusammengesetzt aus dem LKS-L, einem Fragebogen, welcher von Lehrkräften über ein Kind ausgefüllt werden muss, und dem LKS-S, einem für Kinder verständlich entwickelten Fragebogen, welcher vom Kind selbst ausgefüllt wird (vgl. ebd., 31-38). Der Vergleich der Einschätzungen kann sowohl Übereinstimmungen als auch Differenzen aufzeigen, aus denen weitere Schlussfolgerungen gezogen werden können (vgl. ebd., 38).

Der erste Teil des Screenings zu den emotionalen und sozialen Kompetenzen ist aus dreizehn Skalen aufgebaut, welche in je zweiundsiebzig Items analysiert werden (vgl. ebd., 31). Zu den Skalen gehört beispielsweise der Faktor „Solidarität“, also Fähigkeiten, die für den Zusammenhalt einer Gruppe bedeutend sind, und stellt dafür bspw. die Information „Ich setzte mich für andere ein“ ab (vgl. Hartmann/Methner 2015, 34). Die Kinder können zur Beantwortung zwischen den vier Antwortmöglichkeiten „stimmt nie“, „stimmt selten“, „stimmt oft“ und „stimmt immer“ auswählen (vgl. ebd., 43). Anschließend werden die Ergebnisse anhand einer Punkteskala sowie einer Normwerttabelle bezogen auf die Altersstufe, von Lehrkräften oder anderen qualifizierten Personen, bspw. Sozial- oder Sonderpädagog*Innen, ausgewertet und es kann eine Feststellung von möglichen individuellen oder sogar gruppenbezogenen Förderbedarfen erfolgen (vgl. ebd. 43-46).

Darüber hinaus können Pädagog*Innen ein Screening wie das LKS nicht nur zu Beginn einer Maßnahme durchführen, sondern auch zu einem späteren Zeitpunkt ein weiteres Screening durchführen. Dies ermöglicht einen Vergleich der Ergebnisse und eine daraus resultierende Ableitung der Wirksamkeit der Maßnahme, wodurch nach Bedarf Anpassungen in der Förderung vorgenommen werden können (vgl. Hartmann/Methner 2015, 71ff). Ein weiterer Vorteil des

Kompetenz-Screenings ergibt sich nicht nur für die durchführenden Pädagogen, sondern auch für Schüler*Innen, die basierend auf ihrer Selbsteinschätzung eigene Ziele selbstständig entwickeln können und durch das Anstreben dieser ihre Fortschritte feststellen können, was wiederum motivierend und zielfördernd wirken kann (vgl. ebd., 72).

Dabei sollte jedoch nicht außer Acht gelassen werden, dass Normen stets Kategorisierungen sind, die von außen festgelegt wurden und nicht allgemeingültig sein müssen. Bei dem LKS gibt es klar vorgegebene Normen und Normwerte, welche die Kinder, eingeteilt in „Jungen“ und „Mädchen“ in bestimmten Altersgruppen unterdurchschnittlich, durchschnittlich oder überdurchschnittlich erfüllen (vgl. Hartmann/Methner 2015, 88–93). Sowohl die Gender-Kategorien als auch die Normwerte sollten kritisch betrachtet und auch im Kontext gesellschaftlicher Ereignisse und individueller Lebenslagen multiperspektivisch betrachtet werden, sodass Kinder nicht nur aufgrund ihrer erreichten Punktzahlen bewertet, sondern individuell wahrgenommen werden können.

Aus diesen Beispielen wird deutlich, dass der aktuelle Stand der emotionalen und sozialen Kompetenzen bei Kindern zumindest annähernd erfasst werden kann. Um möglichst realitätsnahe Ergebnisse zu erhalten, muss eine solche Diagnostik professionell und mit evaluierten Instrumenten, wie beispielsweise dem Leipziger Kompetenz-Screening für die Schule, durchgeführt werden. Die aus den Screenings gewonnenen Einschätzungen können zur Planung von geeigneten Maßnahmen genutzt werden und Förderbedarfe sowie im weiteren Verlauf auch Fortschritte aufzeigen. Außerdem kann ein solches Screening zur Evaluation der Wirksamkeit einer Maßnahme und somit auch zu pädagogischen Anpassungen dieser für bessere Ergebnisse beitragen. Dabei sollte jedoch nicht außer Acht gelassen werden, dass Kinder über solche Diagnostiken und Normen hinaus auch individuell in ihrer Lebenslage wahrgenommen werden sollten und die verschiedenen Umstände von Kindern dementsprechend bei der Planung von Maßnahmen und Förderplänen mit einbezogen werden sollten, anstatt sich nur auf Verfahrensergebnisse zu berufen.

2.4 Zwischenfazit

Das Ziel dieses Kapitels war die Ergründung der Frage, wie sich die Entwicklung von emotionalen und sozialen Kompetenzen in der mittleren Kindheit gestaltet.

Um diese Frage zu beantworten, wurden zuerst in Kapitel 2.1 Annäherungen an grundlegende Begriffe unternommen. Wie aus Kapitel 2.1 hervorgeht, werden Kompetenzen je nach Werte-

und Normsystem anders beurteilt und sind alters- und zielbedingt verschieden. Sowohl emotionale als auch soziale Kompetenzen verändern und differenzieren sich im Entwicklungsverlauf und werden mit zunehmendem Alter komplexer, da auch die Anforderungen an das Individuum in der Form von Entwicklungsaufgaben komplexer werden. Das Erlernen von emotionalen und sozialen Kompetenzen ist sowohl als Entwicklungsaufgabe als auch als positiver Einflussfaktor auf weitere Kompetenzbildungen von hoher Bedeutung für alle Teilbereiche des Lebens und die Lebensbewältigung.

Um die Entwicklung von sozialen und emotionalen Kompetenzen zu analysieren, wurde in Kapitel 2.2 eine Untersuchung mehrerer Einflussfaktoren auf die Entwicklung in der mittleren Kindheit vorgenommen. Ergebnis dieser Untersuchung ist, dass die emotionale und soziale Entwicklung eines Kindes ein Prozess ist, welcher durch ein Zusammenspiel vom kindlichen Temperament, familiärer Bindung und Erziehung, sozialen Erfahrungen und kulturellen Einflüssen beeinflusst wird. Wie die vorhergegangenen Unterkapitel verdeutlicht haben, ist eine qualitative Eltern-Kind-Beziehung trotz aller individuellen Unterschiede zwischen Temperamenten und Kulturen eine verlässliche Konstante für die positive soziale und emotionale Entwicklung von Kindern. Hingegen können ein autoritärer oder kalter Erziehungsstil sowie eine gestörte Eltern-Kind-Beziehung mit ungünstigen Entwicklungsfolgen einhergehen, wodurch sie zu den Risikofaktoren gehören, welche negative Auswirkungen auf die Entwicklung haben können. Weitere Faktoren können sich je nach individueller Lebenssituation sowohl als Schutz- als auch als Risikofaktor auswirken, wie die vorherigen Kapitel verdeutlicht haben. Nach der Beziehung zu den Eltern haben in der mittleren Kindheit vor allem Peer-Beziehungen und sozialer Akzeptanz eine große Bedeutung für die Entwicklung von Kindern.

In Kapitel 2.3 wurde ergründet, inwiefern die Entwicklung von emotionalen und sozialen Kompetenzen mithilfe verschiedener Diagnostik Instrumente gemessen werden kann. Dafür wurde beispielhaft das Leipziger Kompetenz-Screening als Verfahren näher betrachtet. Aus der Untersuchung geht hervor, dass der aktuelle Stand der emotionalen und sozialen Kompetenzen bei Kindern zumindest annähernd erfasst werden kann, wenn die Diagnostik professionell durchgeführt wird. Dabei ist kritisch zu betrachten, dass Kinder über solche Diagnostiken und Normen hinaus auch individuell in ihrer Lebenslage wahrgenommen werden sollten, zu welcher Kapitel 2.2 viele wichtige Einflussfaktoren aufgezeigt hat. Die individuellen Umstände von Kindern müssen für eine wirksame Förderung der emotionalen und sozialen Kompetenzen dementsprechend bei der Planung von Interventionen mit einbezogen werden.

Wie aus diesem Kapitel hervorgegangen ist, ist die Entwicklung von emotionalen und sozialen Kompetenzen als bedeutende Entwicklungsaufgabe der mittleren Kindheit ein zentraler Ausgangspunkt für die weitere Entwicklung. Insbesondere die vielfältigen Risikofaktoren, welche diese beeinträchtigen können, bilden eine wichtige Grundlage dafür, dass die Förderung von emotionalen und sozialen Kompetenzen in der mittleren Kindheit eine sinnvolle Investition in die Zukunft von Kindern darstellt. Inwiefern eine Förderung insbesondere aufgrund der aktuellen gesellschaftlichen Herausforderungen wegweisend sein könnte, wird im nächsten Kapitel ergründet.

3. Relevanz von emotionalen und sozialen Kompetenzen im Kontext aktueller gesellschaftlicher Herausforderungen

Im Mittelpunkt dieses Kapitels steht die emotionale und soziale Entwicklung von Kindern in aktuellen gesellschaftlich herausfordernden Umständen. Es stellt sich die Frage: Kindheit in der Krise? Inwiefern sich aktuelle Krisenzeiten auswirken, wird in Kapitel 3.1 untersucht. Anschließend folgt in Kapitel 3.2 eine Vertiefung in Bezug auf Schule als sozialen Erfahrungsort. Mit Kapitel 3.3 erfolgt eine kritische Betrachtung der Relevanz und der aktuellen Förderung von emotionalen und sozialen Kompetenzen an Schulen. Abschließend werden in Kapitel 3.4 die Ergebnisse des dritten Kapitels in einem Zwischenfazit zusammengefasst.

3.1 Kindheit in der Krise? Aktuelle gesellschaftliche Herausforderungen

Die COVID 19 Pandemie betraf von 2020 bis 2022 insbesondere eine Personengruppe in einer entscheidenden Entwicklungsphase: Kinder und Jugendliche. Gegen die Pandemie wurden verschiedene Maßnahmen ergriffen, wie etwa „social distancing, Unterricht zuhause, mehrmonatige Schließung von (non-) formalen Bildungs-, Sport- und Kulturstätten, Hygienemasken als Dauermaßnahmen in einigen Bundesländern, kollektive oder individuelle Quarantäne“ (Budde/Lengyel 2022, 1). Diese Maßnahmen führten zu einer Zeit von sozialer Isolation, Angst, Unsicherheit und Erschöpfung, von der nicht nur Erwachsene, sondern insbesondere Kinder und Jugendliche betroffen waren (vgl. Budde/Lengyel 2022, 4). Doch der Fokus des öffentlichen politischen Diskurses lag nicht primär auf dem Wohlbefinden, sondern auf der Leistung der jungen Menschen:

„Die öffentlichen Debatten etwa im Frühjahr 2020 konzentrierten sich insbesondere auf Fragen der Leistungsgerechtigkeit und die Sicherstellung der Vermittlung der Fachinhalte. So wurde die sukzessive Wiedereröffnung der Schulen vor den Sommerferien 2020 vor allem unter der Frage diskutiert, welche Schüler*innen bildungskarriererelevante Übergänge zu gestalten hatten und wie Bildungsabschlüsse (wie etwa das Abitur) in einer unvergleichbaren gesellschaftlichen Situation möglichst vergleichbar gestaltet werden könnten. Auch wissenschaftliche Studien thematisieren Lernbedingungen oder etwa Digitalisierungsdefizite primär unter leistungsbezogenen Aspekten.“ (Budde/Lengyel 2022, 3)

Die durch die Corona Pandemie entstandenen Belastungen und Einschränkungen erstreckten sich von der Familie über die unter den Bedingungen veränderten Sozialisationsbedingungen bis hin zu Bildungsinstitutionen wie Kindertagesstätten und Schulen, sowie in den Freizeitbereich (vgl. Budde/Lengyel 2022, 3–4). Dadurch wurde das soziale System und die Lebenswelt von Kindern und Jugendlichen maßgeblich und langfristig beeinträchtigt und verändert.

„Das Spotlight der Krise richtet sich auf die damit im Zusammenhang stehende Katastrophe und dem Ereignis, welches zu dieser Krise geführt hat. Hier darf aber eben nicht vergessen werden, dass in globalen Krisen nicht nur Erwachsene, sondern insbesondere Kinder zum Adressat*innenkreis der Betroffenen gehören, aber im zivilgesellschaftlichen Diskurs selbst eher selten zu Worte kommen bzw. Einflussnehmen können auf politische Entscheidungen.“ (Schröder/Obitz 2022, 31)

Dieser Umstand weist darauf hin, dass Kinder zwar als zu schützende, jedoch nicht als aktiv an Entscheidungen beteiligte Personengruppe angesehen werden, welche kein Mitbestimmungsrecht erhält, sondern durch Erwachsene verwaltet werden (vgl. Schröder/Obitz 2022, 31–32). Die Kindheit wird aus vielen Perspektiven als sorglose Zeit zum Entwickeln und Entfalten betrachtet, für welche Institutionen wie Kindertagesstätten oder Schulen als Schutzräume zur Verfügung stehen sollen (vgl. ebd., 34-35). Aus dieser Perspektive heraus können Kinder keine politischen Akteure sein und sich nicht an Entscheidungsprozessen beteiligen, obwohl sie genauso oder sogar stärker betroffen sind als Erwachsene.

Die Ergebnisse der Copsy Studie des UKE deuten darauf hin, dass die Corona-Pandemie nicht die einzige Krise ist, der Kinder und Jugendliche ausgesetzt sind. Im Rahmen der Copsy Studie wurden seit 2020 zu Beginn der Corona-Pandemie mehrere Befragungswellen von Kindern, Jugendlichen und Eltern zu ihrer psychischen Gesundheit und Belastungsempfinden durchgeführt (vgl. Universitätsklinikum Hamburg-Eppendorf 19.12.2022, 1). Während

laut der Studie die Angabe, eine geminderte Lebensqualität zu haben, seit 2020 von 50 Prozent der Befragten auf 27 Prozent gefallen sei, ist der Wert weiterhin höher als in den Jahren davor (vgl. UKE 2022, 1-2). Darüber hinaus gibt es neue Auslöser für psychische Probleme:

„Die Kinder und Jugendlichen machen sich mittlerweile weniger Sorgen um Corona – noch 10 Prozent gaben an, dass sie die Pandemie und die damit verbundenen Einschränkungen als besorgniserregend und seelisch belastend empfinden. Etwa die Hälfte der Kinder machen sich wegen anderer Krisen Sorgen. Zunehmend scheinen Ukraine-Krieg, Inflation sowie Energie- und Klimakrise die Kinder und Jugendlichen psychisch zu belasten: Zwischen 32 bis 44 Prozent von ihnen äußerten Ängste und Zukunftssorgen im Zusammenhang mit anderen aktuellen Krisen.“ (UKE 2022, 2)

Diese Zukunftssorgen betreffen bei 32 Prozent der befragten Kinder und Jugendlichen den Klimawandel, bei 41 Prozent den Krieg in der Ukraine und bei 44 Prozent die Energiekrise in Deutschland (vgl. UKE 2022, 3). Daraus lässt sich schließen, dass der russische Angriffskrieg gegen die Ukraine, die daraus resultierende Energiekrise, und die allgegenwärtige Klimakrise sowie die Inflation aktuelle Belastungsfaktoren sind, welche Kinder und Jugendliche als sehr präsent wahrnehmen. Das führt dazu, dass Kinder nicht nur von einer, sondern von mehreren Krisen betroffen sind, welche alle Lebensbereiche durchziehen. Die Folgen dessen sind unter anderem, dass bereits 2022 etwa 23 Prozent aller befragten Kinder und Jugendlichen von psychischen Auffälligkeiten, 25 Prozent von Ängstlichkeit und 14 Prozent von depressiven Symptomen betroffen war (vgl. UKE 2022, 3). Das bedeutet, dass jedes vierte Kind mit seiner psychischen Gesundheit und Wohlbefinden zu kämpfen hat und fast jedes zweite bis dritte Kind Zukunftsängste empfindet.

Des Weiteren lässt sich spekulieren, dass die Relevanz und Reichweite des Einsatzes von Künstlicher Intelligenz (KI) in den nächsten Jahren weiter zunehmen und nicht nur die Gesellschaft, sondern auch den Arbeitsmarkt verändern wird. Auch wenn das „Schreckgespenst der Massenarbeitslosigkeit durch KI“ in Deutschland bisher nicht angekommen sei, fürchteten im Jahr 2020 etwa vierundvierzig Prozent der befragten Personen in Deutschland „den KI-Einsatz im Arbeitsalltag“ (Gondlach/Regneri 2021, 5). Die Mehrheit der Personen sehe den Einsatz von KI zwar positiv, dennoch lässt sich festhalten, dass KI in Bezug auf den Arbeitsmarkt sowohl Risiken als auch Chancen mitbringt (vgl. ebd., 6ff). Damit ist auch ein möglicher Abbau von Arbeitsplätzen und ein Wandel von Tätigkeitsfeldern verbunden, auf den rechtzeitig reagiert werden sollte.

Um auf den im Wandel befindlichen Arbeitsmarkt zu reagieren, könnte perspektivisch ein Blick auf die Förderung von emotionalen und sozialen Kompetenzen gerichtet werden. Gut ausgeprägte emotionale und soziale Kompetenzen sind auf dem modernen Arbeitsmarkt bereits jetzt gefragt und entscheidend für die Karriere in vielen Bereichen (vgl. Kanning 2019, 134f). Eine hohe Kommunikationsfähigkeit und Selbstregulation sind beispielsweise Fähigkeiten, die insbesondere in Führungspositionen bedeutend für professionelle Arbeit sind (vgl. ebd.). Nicht nur im Management, sondern auch im Dienstleistungssektor ist eine hohe soziale Kompetenz für die Interaktion mit Kund*Innen entscheidend, um eine Zufriedenheit dieser zu erreichen und so wirtschaftliche Erfolge anzustreben (vgl. Kanning 2019, 141). Eine hohe emotionale Kompetenz begünstigt darüber hinaus eine höhere Arbeitszufriedenheit, da emotional kompetente Menschen das Arbeitsklima sensibler wahrnehmen und positiv dazu beitragen können (vgl. ebd., 143-144). Insgesamt betrachtet sind emotionale und soziale Kompetenzen als Soft Skills in Stellenanzeigen, Einstellungstests und -gesprächen und in der Arbeitswelt gefragte Fähigkeiten, die entscheidend für die Einstellung und den beruflichen Erfolg sein können (vgl. Kanning 2019, 140ff). Im Wandel von Arbeitsfeldern könnte perspektivisch ein Fokus auf menschliche Kompetenzen wie diese gelegt werden, welche sich nicht durch künstliche Intelligenz ersetzen lassen, wodurch die Relevanz weiter steigen könnte.

Aus diesen Erkenntnissen ergibt sich, dass die Kindheit sich aktuell nicht nur in der Krise, sondern in *mehreren Krisen* befindet. Wie aus dem zweiten Kapitel bereits hervorging, gibt es für die emotionale und soziale Entwicklung eines Kindes selbst in einer krisenfreien Zeit verschiedene Schutz- und auch Risikofaktoren, die die Entwicklung beeinflussen (vgl. Kapitel 2.4). Durch die Einwirkung von aktuellen Krisen werden viele der Risikofaktoren verschärft. Das zeigt sich beispielsweise daran, dass Kinder mit Eltern, welche „stark belastet sind, eine geringere Bildung haben, über beengten Wohnraum verfügen und/oder einen Migrationshintergrund aufweisen“ (UKE 2022, 2), also sozioökonomisch schwächer sind, besonders stark von den Auswirkungen von Krisen betroffen sind (vgl. UKE 2022, 2). Viele dieser Faktoren haben sich in den Lockdowns während Corona weiter verschärft und Lebensverhältnisse sind prekärer geworden, wodurch auch die Risikofaktoren für die kindliche Entwicklung prekärer geworden sein können.

Insgesamt zeigt sich, dass die durch Krisen entstehenden Belastungsfaktoren und sozioökonomische Herausforderungen sich erheblich auf das Wohlbefinden und die Entwicklung von Kindern und Jugendlichen auswirken. Während die Folgen der Corona-Pandemie langsam

nachlassen, sind neue Krisen nachgerückt, was Interventionen im Kindesalter für ein gesundes und glückliches Aufwachsen aktuell umso mehr Bedeutung verleiht. Es zeichnen sich auch zukünftige mögliche Risiken ab, beispielsweise der sich verändernde Arbeitsmarkt durch künstliche Intelligenz und Automatisierungsprozesse, aufgrund derer eine Förderung nicht nur für das aktuelle Wohlbefinden, sondern auch für die Zukunftsperspektiven relevant wird. Wie diese Ergebnisse verdeutlichen, müssen besondere Maßnahmen ergriffen werden, um die mit Belastungen verbundenen Ängste und Emotionen zu bewältigen und die erschwerten sozialen Verhältnisse zu bewältigen. Eine dafür besonders wichtige Institution ist die Grundschule, auf welche im folgenden Kapitel eingegangen wird.

3.2 Bedeutung der (Grund)schule als sozialer Erfahrungsort

Bereits im Jahr 2021 wurde durch die Bundesregierung eine Gesetzesänderung für das SGB VIII beschlossen, welche vorsieht, dass ab 2026 durch das sogenannte Ganztagesförderungsgesetz die ganztägige Förderung von Grundschulkindern ausgebaut werden soll (vgl. Ständige Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland (KMK) 2023, 3–4). Dieses sieht vor, dass ab dem Schuljahr 2026/2027 alle Erstklässler*Innen einen Anspruch auf achtstündige Betreuung innerhalb der Grundschule haben sollen, welcher in den folgenden Jahren durch Fördergelder auch für die anderen Klassenstufen ausgebaut werden soll (vgl. ebd.). Auch wenn dieses Angebot weiterhin freiwillig bleiben soll, wird dieser Ausbau der Ganztagesförderung an Grundschulen voraussichtlich dazu führen, dass die Grundschule ihre zeitliche und räumliche Dominanz im Alltag von Kindern im Grundschulalter weiter verstärken wird. Für den Ausbau wurden durch die Konferenz der Kulturminister insgesamt zwölf Empfehlungen für die Weiterentwicklung des Ganztages aufgestellt, damit dieser ein Bildungsangebot wird, welches über eine reine Betreuung hinaus geht (vgl. KMK, 4).

Als Grundlage der Empfehlungen wurden Forschungsergebnisse mit einbezogen, aus welchen hervorgeht, dass ein qualitatives Ganztagesangebot sich insbesondere über Kontinuität, Qualität sowie positive soziale Beziehungen auszeichnet (vgl. KMK, 5f). Auf dieser Grundlage wird in der zweiten Empfehlung eine Förderung der sozialen und emotionalen Kompetenzen sowohl im Unterricht als auch in darüber hinaus durchgeführten pädagogischen Maßnahmen als Teil einer Kompetenzförderung an Ganztagesesschulen sinnvoll erachtet (vgl. KMK, 5). Weiterführend wird in der sechsten Empfehlung gefordert, soziale Beziehungen sowohl zwischen Kindern als auch Eltern und dem pädagogischen Personal explizit zu stärken, da sich diese positiv auf Lernerfolg und Lebensbewältigung auswirken können (vgl. ebd., 7).

Darüber hinaus wird in der achten Empfehlung betont, dass Ganztageschulen zu den Grundlagen für das Wohlbefinden von Kindern gehören:

„Ganztageschulen bzw. Angebote der ganztägigen Bildung und Betreuung tragen als zentrale Orte im Leben von Kindern eine besondere Verantwortung für deren körperliches, seelisches und soziales Wohlbefinden. Individuelles Wohlbefinden unterstützt Kinder in ihren Bildungs- und Entwicklungsprozessen und steht in einem Wechselverhältnis zu ihrem Lernerfolg im Unterricht. Um Wohlbefinden herzustellen, bedarf es eines wertschätzenden, vorurteilsbewussten Umgangs, des Gefühls von Sicherheit, erlebter Partizipation und Mitbestimmung sowie der Möglichkeit, im Ganztage positive soziale Beziehungen zu führen.“ (Ständige Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland (KMK) 2023, 7)

Wie diese Empfehlungen aus der Sozialpolitik verdeutlichen, ist ein weiterer Ausbau des Ganztages als sozialer Lebens- und Förderungsort für soziale und emotionale Kompetenzen geplant. Bereits jetzt ist die Schule ein zentraler Mittelpunkt im Alltag und in der Entwicklung von Kindern und Jugendlichen. Im Vordergrund der Institution Schule steht der Erwerb von Bildung: Kinder erwerben in der Schule Wissen und Kompetenzen, welche sie auf das Erbringen von Leistung, spätere Berufstätigkeiten und Lebensbewältigung vorbereiten sollen (vgl. Kilb und Baldus 2023, 24ff). Darüber hinaus werden in der Schule Peers gefunden und Freundschaften geschlossen, Gespräche handeln in sowohl positiver als auch negativer Weise vom Schulgeschehen, und auch die gesellschaftliche Anerkennung wird primär über die schulischen Erfolge erlangt (vgl. Peter 2023, 79f). Gleichzeitig beeinflusst die Schule das Wohlbefinden eines Kindes sowie seine Zukunftsvorstellungen und mögliche Ängste (vgl. ebd.).

Ein differenzierter Blick darauf aus Perspektive der Schule sei laut Peter schwierig:

„Kindheit und Jugend werden primär unter dem Blickwinkel der Kognition und des Lernens gesehen. Die Nützlichkeit des schulischen Erfolgs und nicht das Wohlbefinden und die Selbstentwicklung der Kinder und Jugendlichen stehen im Mittelpunkt.“ (Peter 2023, 79)

Darüber hinaus wird ein differenzierter und individueller Blick auf die Entwicklung einzelner Kinder durch starke Heterogenität, welcher viele individuelle Lebenslagen zugrunde liegen, erschwert (vgl. Peter 2023, 79f). Weiterführend hängt Schulerfolg dementsprechend auch stark von der Motivation ab. Dabei ist wichtig zu beachten, dass Demotivation schnell entstehen kann: Misserfolge, negative Kommentare und daraus resultierende Demotivation sind in unter-

schiedlichem Ausmaß ausgeprägt, jedoch erlebt fast jedes Kind in seiner Schullaufbahn dergleichen (vgl. Weber, 73). Die damit einhergehende Frustration auszuhalten, um Demotivation entgegenzuwirken und nicht in einen Kreislauf von immer schlechter werdendem Selbstwertgefühl zu geraten, kann herausfordernd sein (vgl. ebd.).

Des Weiteren stellt sich die Frage, inwiefern die (Grund)Schule als Lebenswelt fungiert. Unter *Lebenswelt* wird in diesem Fall grundsätzlich ein Wirklichkeitszusammenhang verstanden, welcher einem Menschen durch seine Geburt darin vorgegeben ist und sich in Wechselwirkung zum Menschen unausweichlich, aber auch veränderbar verhält (vgl. Utz 2023, 82). Unter diesen Kriterien lässt sich auch Schule als Lebenswelt betrachten: durch die Schulpflicht und räumliche Angrenzung an den Sozialraum ist die Schule sowohl vorgegeben als auch unausweichlich, da Kinder sie verpflichtend besuchen müssen (vgl. ebd., 82f). Innerhalb der Schule bringen Kinder ihre eigene Lebenswelt mit, in welcher sie aufwachsen, bilden darüber hinaus aber auch noch Teil einer neuen Lebenswelt mit anderen zusammen (vgl. ebd.).

Innerhalb dieses Systems gibt es die Ebenen von Sozialisation und Selektion: auf der Ebene der Sozialisation erfolgt die Gestaltung von Regeln und Normen, wie zum Beispiel Gerechtigkeit und einheitliche Leistungsbewertung (vgl. Utz 2023, 83). Auf der Ebene der Selektion wird darauf basierend die Selektion vorgenommen, also die auf den Leistungen basierende Notenvergabe (vgl. ebd.). Aufbauend auf dieser Selektion nach Leistung eröffnen oder verschließen sich Zukunftsperspektiven und Arbeitsmärkte, wodurch die Schule als Institution die Zukunftschancen von Kindern und Jugendlichen maßgeblich beeinflusst (vgl. ebd.).

Ein weiterer Aspekt dieser Lebenswelt, welcher neben dem Leistungs- und Bildungssektor existiert, ist die Geselligkeit und Gemeinschaft unter Kindern: insbesondere in Freizeitphasen, wie Pausen, finden soziale Interaktionen zwischen Peers statt (vgl. Utz 2023, 83–84). Diese basieren größtenteils auf Freiwilligkeit und informellen und selbstgewählten Gruppen oder Freundschaften, wobei die Peers untereinander Anerkennung geben, während in Bezug auf Bildung und Leistung stets Erwachsene über die Verleihung von Anerkennung entscheiden (vgl. ebd.). Vor allem das *Spielen* in Form von Wettkämpfen, Rollen- oder Bewegungsspielen eröffnen den Kindern Raum für gemeinsame Interaktionen und das Ausbilden von sozialen und emotionalen Kompetenzen (vgl. ebd.).

Alles in allem lässt sich zusammenfassen, dass durch das Ganztagesförderungsgesetz die räumliche und zeitliche Dominanz der Schule als Institution weiter steigen und im Alltag von Kindern einen höheren Stellenwert einnehmen wird. Bereits jetzt spielt die Schule eine zentrale

Rolle und kann als Lebenswelt betrachtet werden, welche für Kinder vorgegeben ist und als Schnittstelle für den Erwerb von Bildung, Anerkennung und Zukunftsperspektiven dient. Der Erfolg oder Misserfolg im Erwerben dieser Faktoren sowie die Qualität der Beziehungen und sozialen Interaktionen wirken sich stark auf das Wohlbefinden und die Entwicklung von Kindern in der mittleren Kindheit aus.

3.3 Aktueller Stand der Förderung von emotionalen und sozialen Kompetenzen an Grundschulen in Deutschland

Wie in den bisherigen Ergebnissen verdeutlicht wurde, erscheint eine gezielte Förderung von emotionalen und sozialen Kompetenzen im schulischen Rahmen als Intervention in aktuellen Krisenzeiten als sinnvolle Maßnahme. Im Lebensabschnitt der mittleren Kindheit ist das Erlernen und die Stärkung der emotionalen und sozialen Kompetenzen besonders relevant, um die Übergangsphasen von der Kindertagesstätte und zur weiterführenden Schule gut zu bewältigen, da diese von neuen Anforderungen an das Kind und den Herausforderungen eines neuen sozialen Umfelds in der Schule geprägt sind (vgl. Malti/Perren 2016, 288). Auch durch die vielen kognitiven Veränderungen erschließen sich Kindern in dieser Phase verschiedene Entwicklungsaufgaben, für welche die erfolgreiche Bewältigung auch von emotionalen und sozialen Kompetenzen abhängig ist (vgl. ebd.; Berk 2020, 495ff).

Im Bereich der emotionalen Kompetenz sind dabei die Emotionsregulation, -wahrnehmung und -verständnis von großer Bedeutung, da Kinder mit diesen ausgeprägten Fähigkeiten durch angemessene Reaktionen und Verhalten bessere soziale Unterstützungsnetzwerke und Beziehungen zu Erwachsenen und Peers haben (vgl. Klinkhammer et al. 2022, 159–161). Im Bereich der sozialen Kompetenzen lässt sich durch ausgeprägte Empathie und prosoziales Verhalten ein verringertes Risiko für das Auftreten von Verhaltensauffälligkeiten und explizit auch aggressivem Verhalten feststellen, was sich auf eine gesteigerte Beziehungsqualität, Wohlbefinden, und Schulerfolg auswirken kann (vgl. Scheithauer/Niebank 2022, 512-513; Malti/Perren 2016, 290-291; Petermann/Wiedebusch 2016, 242-244).

Die Förderung von emotionalen und sozialen Kompetenzen bietet darüber hinaus auch langfristig vielfältige Vorteile: früh erworbene emotionale und soziale Kompetenzen gelten als Schlüsselfähigkeiten für langfristiges Wohlbefinden und Schul- und Lebenserfolg (vgl. Klinkhammer et al. 2022, 161f; vgl. Petermann/Wiedebusch 2016, 243). Unter „Lebenserfolg“ de-

finiert Klinkhammer „generell eine Zufriedenheit im Leben [...], Glückliche in Freundschaften, Familie und Partnerschaften sowie beruflicher Erfolg. Menschen, die im Leben erfolgreich sind, gelingt es, ihre Erwachsenen-Rollen (als Freund*in, Ehemann oder -frau, Mitarbeiter*in, Elternteil) angemessen auszufüllen; sie können sich an verschiedene Situationen anpassen und kommen mit den praktischen Anforderungen des Lebens zurecht“ (Klinkhammer et al. 2022, 161).

Um diesen Lebenserfolg erreichen zu können, braucht es wie aus Kapitel 3.2 hervorgeht zunächst Schulerfolg, für welchen stark ausgeprägte emotionale und soziale Kompetenzen maßgeblich sind (vgl. Klinkhammer et al. 2022, 161-162; Utz 2023, 83-84).

Von daher stellt sich die Frage, ob und inwiefern in Deutschland an Grundschulen aktuell eine Förderung von emotionalen und sozialen Kompetenzen stattfindet.

Das vom Bundesministerium für Bildung und Forschung finanziell geförderte Forschungsprojekt „Emotional competence: The missing piece in school curricula? A systematic analysis in the German education system“ untersuchte 2023, inwieweit das deutsche Schulsystem emotionale Kompetenzen sowie soziales und emotionales Lernen (Social emotional learning, kurz SEL) fordert und fördert (vgl. Grund/Holst, 1ff). Um zu untersuchen, inwiefern emotionale Kompetenzen an deutschen Schulen gefördert werden, definieren sie fünf Schlüsselkompetenzen: „Knowledge and attitudes about emotions, Recognition of emotion, Expression of emotion, Regulation of emotion and Empathy“ (Grund/Holst, 2). Diese entsprechen auch den in Kapitel 2 zusammengefassten emotionalen Kompetenzen (vgl. Kapitel 2.1.2).

Im Rahmen der Studie wurden insgesamt 422 verschiedene Curricula unterschiedlicher Schulformen auf bestimmte Schlagworte im Zusammenhang mit den ausgewählten Schlüsselkompetenzen und SEL Förderung geprüft (vgl. Grund/Holst, 4ff). Das Ergebnis der Studie ist, dass zwar etwa sechzig Prozent der Curricula und sogar fünfundsiebzig Prozent der Curricula der Grundschulen mindestens eine Erwähnung enthielten, diese jedoch kurz und häufig unspezifisch gehalten waren (vgl. ebd.). Darüber hinaus wurde beispielsweise der Bereich der Emotionsregulation als Kompetenz nur in etwa fünf Prozent der Curricula angesprochen und etwa vierzig Prozent aller Curricula enthielten keine Punkte zu emotionaler oder sozialer Kompetenz (vgl. Grund/Holst, 4ff).

Diese Ergebnisse zeigen, dass emotionale Kompetenz und soziales und emotionales Lernen als wichtige Bausteine der schulischen Bildung bereits weitgehend anerkannt sind, allerdings in

der Umsetzung noch nicht dementsprechend gewichtet werden. Kritisch anzumerken ist allerdings, dass sich die Studie ausschließlich auf die Analyse der schriftlich veröffentlichten Curricula konzentrierte und nicht durch Interviews oder weitere Methoden den Stand der tatsächlichen Umsetzung in Schulen untersuchte (vgl. Grund/Holst, 7).

Insbesondere in den letzten Jahren wurde die Förderung von sozialem Lernen und emotionalen und sozialen Kompetenzen verstärkt in die Bildungspläne der Bundesländer aufgenommen (vgl. Pötter 2024, 88). Im Hamburger Bildungsplan für Grundschulen ist beispielsweise unter Rechts- und Sozialerziehung das Ziel aufgeführt, dass Schüler*Innen für ein empathisches und gewaltfreies Miteinander einen altersgemäßen Umgang mit Regeln und prosoziales Verhalten erlernen sollen (vgl. Behörde für Schule und Berufsbildung 2022, 42–43). Das zeigt auf, dass die hohe Bedeutung der präventiv angelegten Förderung von emotionalen und sozialen Kompetenzen im Rahmen der Schule als breitflächiges Angebot bereits in den Bildungsplänen angekommen ist und somit ein Ausbau der Förderung ermöglicht wird.

3.4 Zwischenfazit

Insgesamt zeigt sich, dass die durch Krisen entstehenden Belastungsfaktoren und sozioökonomische Herausforderungen sich erheblich auf das Wohlbefinden sowie die Entwicklung von Kindern und Jugendlichen auswirken. Während die Folgen der Corona-Pandemie langsam nachlassen, sind neue Krisen nachgerückt, was Interventionen im Kindesalter für ein gesundes und glückliches Aufwachsen aktuell umso mehr Bedeutung verleiht. Es lässt sich feststellen, dass Kinder mit altersgemäß ausgeprägten emotionalen und sozialen Kompetenzen mehr Erfolgserlebnisse, bessere soziale Beziehungen zu Erwachsenen und Peers und sogar eine bessere Schulleistung und -kompetenz aufweisen, was ein hohes Wohlbefinden und Erfolg im Lebensverlauf begünstigt. Da diese Faktoren zum Wohlbefinden beitragen, wird die Relevanz einer Förderung von emotionalen und sozialen Kompetenzen in aktuellen Krisenzeiten weiter verstärkt.

In Bezug auf den Erwerb von emotionalen und sozialen Kompetenzen lässt sich die These aufstellen, dass durch soziale Interaktionen im Schulalltag bereits in einem informellen Rahmen angemessene emotionale und soziale Kompetenzen erlernt werden. Insbesondere während der Schulschließungen und Lockdowns während der Corona-Pandemie waren Kinder teils stark isoliert und hatten wenig Kontakt zu Fachkräften oder Peers, wodurch auch das Erlernen von

emotionalen und sozialen Kompetenzen eingeschränkt wurde, da aufgrund der äußeren Umstände nur begrenzte soziale Interaktionen und Begegnungen möglich waren. Um diesen dadurch entstandenen Rückstand aufzuholen und aktuelle Krisen zu bewältigen, kann die gezielte Förderung von emotionalen und sozialen Kompetenzen zu einer positiven Entwicklung trotz herausfordernder gesellschaftlicher Verhältnisse beitragen.

Die Schule bietet als Lebenswelt und sozialer Erfahrungsort die optimale Grundlage dafür, da sie verpflichtend ist und so mit geringem Aufwand sehr viele Kinder erreicht werden können. Die Förderung von emotionalen und sozialen Kompetenzen in schulischem Rahmen könnte sowohl in informellen sozialen Interaktionen, wie zwischen Peers in den Pausenzeiten, als auch in formellen sozialen Interaktionen, wie beim Unterricht im Klassenverbund, zu einem höheren Wohlbefinden durch positive Erlebnisse und verbessertem Sozialverhalten sowie auch zu Kompetenzsteigerung in anderen Bereichen, wie beispielsweise der Lernmotivation, führen.

Weiterführend könnte eine solche Förderung auch zum gesellschaftlichen Bildungs- und Erziehungsauftrag beitragen: Wie im SGB VIII festgehalten wurde, hat jeder junge Mensch „ein Recht auf Förderung seiner Entwicklung und auf Erziehung zu einer selbstbestimmten, eigenverantwortlichen und gemeinschaftsfähigen Persönlichkeit.“ (SGB VIII, §1). Die Förderung von sozialen und emotionalen Kompetenzen kann von daher nicht nur die individuellen Kinder sowie ihren Schulerfolg und Wohlbefinden stärken, sondern darüber hinaus auch zur Erfüllung gesellschaftlicher Ziele beitragen.

4. Förderung von emotionalen und sozialen Kompetenzen durch Schulsozialarbeit an Grundschulen

Nachdem in den vorherigen Kapiteln die hohe Bedeutung der Förderung von emotionalen und sozialen Kompetenzen im schulischen Rahmen deutlich geworden ist, ist das Anliegen des vierten Kapitels die Untersuchung der Umsetzungsmöglichkeiten. Dafür stehen im Mittelpunkt von Kapitel 4.1 zunächst die Rahmenbedingungen der Förderung, insbesondere in Bezug auf die Schulsozialarbeit, welche großes Potenzial für die Förderung an Grundschulen bietet. Die Rahmenbedingungen beziehen sich exemplarisch auf das Bundesland Hamburg, da aufgrund der Unterschiede der Bildungssysteme innerhalb der deutschen Bundesländer eine ganzheitliche Betrachtung zu weit führen würde. In Kapitel 4.2 erfolgt eine Analyse von bereits evaluierten Interventionen zur Förderung der emotionalen und sozialen Kompetenzen an Grundschulen,

welche zusätzlich dazu anhand von praxisnahen Kriterien tabellarisch verglichen werden. In Kapitel 4.3 werden die Ergebnisse kritisch betrachtet und diskutiert, um mögliche Schwachpunkte in den Konzepten der Interventionen sowie in der Umsetzung dieser zu ergründen. In Kapitel 4.4 folgt ein zusammenfassendes Zwischenfazit.

4.1 Rahmenbedingungen der Förderung

Die Ganztagesgrundschule als Rahmeninstitution

Kennzeichnend für die Grundschule ist, dass entsprechend dem Namen die Grundlagen für den weiteren Bildungsweg gelegt werden. Sie fungiert als Schnittstelle zwischen der Kindertagesstätte und der Sekundarstufe eins und hat somit den Auftrag, erstens „eine angemessene Grundbildung für alle“, unabhängig von Lebensverhältnissen und Vorwissen, sowie auch „Voraussetzungen für weiterführende Schulen zu schaffen“ (Martschinke 2019, 473). Dadurch sind Grundschulen von einer hohen Heterogenität der Schülerschaft geprägt und haben das grundsätzliche Ziel, nicht nur die Leistung, sondern auch die Entwicklung der Persönlichkeit zu fördern (vgl. ebd., 473f).

Insbesondere die Übergangszeiten von der Kindertagesstätte in die Grundschule sowie von dort aus in die weiterführende Schule sind mit emotionalen und sozialen Herausforderungen verbunden. Schwere Krisen treten beim Übergang von Kita zur Grundschule nur selten auf, aber es lässt sich in dieser Phase häufig eine Verstärkung von bereits vorher aufgetretenen Verhaltensauffälligkeiten bei circa 10 bis 20 Prozent der Kinder beobachten (vgl. Martschinke 2019, 486). Der Übertritt in die weiterführende Schule erfolgt in Deutschland nach vier Jahren, was im internationalen Vergleich früher ist als in anderen Ländern, wo der Übertritt meist nach sechs Jahren erfolgt (vgl. ebd., 489). Eine Besonderheit des Übergangs ist die Selektion der Schüler*Innen nach Leistung, aufgrund welcher sie eine Empfehlung für das Gymnasium oder die Realschule (Stadtteilschule) erhalten (vgl. ebd., 488-489).

Seit 2003 wird in Deutschland das Ganztagesangebot an Grundschulen ausgebaut, wobei in den Bundesländern zwischen verschiedenen Formen unterschieden wird (vgl. Martschinke 2019, 491). In Hamburg gibt es vier verschiedene Formen der Ganztagesgrundschule, welche hier in einem kurzen Überblick dargestellt werden, da sich daraus unterschiedliche Rahmenbedingungen für die Förderung von emotionalen und sozialen Kompetenzen ergeben.

Bei der Form der Ganztagesgrundschule Ganztägige Bildung und Betreuung (GBS) erfolgt von 8 bis 13 Uhr Regelunterricht und anschließend bis 16 oder 18 Uhr das Mittagessen sowie Angebote, welche von Jugendhelfer*innen konzipiert und durchgeführt werden (vgl. Behörde für Schule und Berufsbildung 2010, 3). Die Anmeldung für den Ganzttag erfolgt freiwillig durch die Eltern, muss bei Inanspruchnahme aber an mindestens drei Tagen die Woche erfolgen (vgl. ebd.).

Bei der Form der Ganztagesgrundschule nach Rahmenkonzept (GTS) übernimmt die Schule selbst die Konzipierung und Durchführung der Angebote, wobei die Zeiten variieren können (vgl. Behörde für Schule und Berufsbildung 2010, 4). Für diese Schulform gibt es mehrere Arten der Gebundenheit (vgl. ebd.). Voll gebundene Ganztagesbetreuung bedeutet die Verpflichtung aller Schüler*innen, an mindestens drei Tagen den Ganzttag zu besuchen, in der teilgebundenen Form sind nur einzelne Klassen beteiligt und in der offenen Form steht das Ganztagesangebot allen Kindern auf Wunsch zur Verfügung (vgl. Martschinke 2019, 491; Behörde für Schule und Berufsbildung 2010, 4-5).

Es lässt sich zusammenfassen, dass die Grundschule als Bildungseinrichtung den Übergang zwischen Kindertagesstätte und der weiterführenden Schule bildet. Dadurch ist die Schülerschaft durch hohe Heterogenität und unterschiedliche Voraussetzungen geprägt, weswegen die Kernaufgabe der Grundschule die Vermittlung von Grundlagenwissen sowie die Förderung der Persönlichkeitsentwicklung als Basis für die weitere Schullaufbahn ist. Die Übergangsphasen in und aus der Grundschule können durch die Veränderungen und Anpassungen eine emotional und sozial herausfordernde Zeit für Kinder sein, weswegen eine Förderung insbesondere in diesen Zeitabschnitten sinnvoll sein könnte. Je nach Schulform ergeben sich verschiedene Möglichkeiten für die Förderung von emotionalen und sozialen Kompetenzen, worauf in Kapitel 4.3 weiterführend eingegangen wird.

Die Schulsozialarbeit als potenzielle Trägerin der Förderungsmöglichkeiten

Schulsozialarbeit, teilweise auch als Jugendsozialarbeit bezeichnet, gibt es in Deutschland seit den 1900er Jahren, unter dieser Bezeichnung insbesondere seit etwa 1960 (vgl. Speck 2023, 118). Die Trägerschaft der Schulsozialarbeit variiert in Deutschland je nach Bundesland zwischen Ministerien, kommunalen Schulträgern, den Allgemeinen Sozialen Diensten und freien Trägern der Jugendhilfe (vgl. ebd.). Im Rahmen des Bundesteilhabegesetzes, des bundesweiten Ausbaus von Ganztagesangeboten an Schulen sowie der Reformen des SGB VIII wurde die Schularbeit in den letzten Jahren kontinuierlich ausgebaut (vgl. ebd.). Sie gehört dadurch zu

einem der in den letzten Jahren am stärksten wachsenden Berufsfelder der Sozialen Arbeit (vgl. Pötter 2024, 21–22).

Die Schulsozialarbeit fällt in den Bereich der Jugendsozialarbeit nach §13 SGB VIII. Diese verfolgt das Ziel, die Eingliederung junger Menschen in die Arbeitswelt und ihre soziale Integration zu fördern. Nach §13a wird Schulsozialarbeit wie folgt definiert:

“Schulsozialarbeit umfasst sozialpädagogische Angebote nach diesem Abschnitt, die jungen Menschen am Ort Schule zur Verfügung gestellt werden. Die Träger der Schulsozialarbeit arbeiten bei der Erfüllung ihrer Aufgaben mit den Schulen zusammen. Das Nähere über Inhalt und Umfang der Aufgaben der Schulsozialarbeit wird durch Landesrecht geregelt. Dabei kann durch Landesrecht auch bestimmt werden, dass Aufgaben der Schulsozialarbeit durch andere Stellen nach anderen Rechtsvorschriften erbracht werden.” (SGB VIII, §13a)

Schulsozialarbeit bezeichnet eine enge Kooperation zwischen Sozialer Arbeit und Schule, welche das Ziel verfolgt, sowohl schulpädagogische Ziele als auch sozialpädagogische Ziele zu erreichen (vgl. Speck 2023, 118f). Dazu wird primär die Zielgruppe der Schüler*Innen angesprochen, um diese sowohl in ihrem Schulerfolg und ihrer weiteren Laufbahn als auch in ihrer individuellen Entwicklung und Lebensbewältigung zu fördern (vgl. ebd.). Sekundär findet außerdem ein Austausch bzw. eine Beratung und Zusammenarbeit mit Lehrkräften und Erziehungsberechtigten sowie außerschulischen Netzwerken statt, um diese Ziele bestmöglich zu erreichen (vgl. ebd.). Welche Methoden und Richtlinien dafür vorgesehen sind, ist in den Bundesländern unterschiedlich und oft nicht klar definiert, wobei die in der Sozialen Arbeit entwickelten Teilbereiche der Einzelfallhilfe, Gruppenarbeit und der Gemeinwesenarbeit als Grundlage dienen sollen (vgl. Speck 2023, 120–122). Aufgrund der Unterschiede in den Bundesländern sowie der nicht klar ausformulierten Ziele und Methoden ist die Schulsozialarbeit ein sehr heterogenes Arbeitsfeld, welches sich weiterhin in der Entwicklung befindet (vgl. Speck 2023, 123–126).

Zusammenfassend lässt sich sagen, dass die Schulsozialarbeit das Ziel verfolgt, das Wohlbefinden, die soziale Integration und den schulischen Erfolg der Schüler*Innen zu fördern. Dies geschieht durch verschiedene Gruppen- und Einzelmaßnahmen und durch intensive Zusammenarbeit und Kooperation mit Lehrkräften, Eltern und externen Kooperationen.

Bezüglich der Gruppenmaßnahmen sind diese meist präventiv angelegt und können sich wohl auf Klassenverbände als auch auf festgelegte Kleingruppen beziehen (vgl. Pötter 2024, 87–88).

Verschiedene Maßnahmen zur Förderung des sozialen Lernens und der emotionalen und sozialen Kompetenz gehören „zu den Schnittpunkten zwischen Schul- und Sozialpädagogik“, weswegen sich die Durchführung durch Schulsozialarbeitende in Kooperation mit Lehrkräften anbietet (vgl. ebd., 88). Zudem bauen Schulsozialarbeitende zu einzelnen Schüler*Innen und Klassen professionelle Beziehungen und Vertrauen auf, welche besonders zur Qualität der Förderung beitragen und so auch die Bedürfnisse der Kinder mit einbeziehen (vgl. Pötter 2024, 52–54). Durch diese Faktoren bietet Schulsozialarbeit ein großes Potenzial für die Durchführung von präventiven Maßnahmen an Grundschulen.

4.2 Analyse und Vergleich von Interventionen zur Förderung der emotionalen und sozialen Kompetenzen an Grundschulen

Ziel dieses Kapitels ist es, eine Analyse von Interventionen durchzuführen, welche an Grundschulen einsetzbar sind und dort auch evaluiert wurden. Dafür beginnt das Kapitel mit einem Einstieg zum Thema Förder- und Interventionsverfahren in Kapitel 4.2.1. Anschließend wird in Kapitel 4.2.2 mit einer vertiefenden Beschreibung jeder der zehn ausgewählten Interventionen und einem tabellarischen Vergleich zur besseren Übersicht angeknüpft. Abschließend erfolgt in Kapitel 4.2.3 eine kritische Diskussion der Interventionen.

4.2.1 Analyse der Interventionsverfahren

Nach Petermann und Wiedebusch lassen sich drei Arten von Verfahren zur Förderung von emotionalen und sozialen Kompetenzen unterscheiden: erstens primärpräventive Verfahren, zweitens sekundärpräventive Verfahren und drittens psychotherapeutische Verfahren (vgl. Petermann/Wiedebusch 2016, 208f). Alle Verfahren haben gemeinsam, dass zunächst ein Screening des emotionalen und sozialen Entwicklungsstandes vorgenommen wird und anschließend vier Ziele verfolgt werden: die Prävention von Verhaltensstörungen, die Förderung prosozialen Verhaltens, die Identifikation von Förderbedarfen und Risikokindern, sowie die Förderung des Schulerfolgs (vgl. ebd.)

Primärpräventive Verfahren werden in Gruppensettings wie z.B. Klassenverbänden eingesetzt und richten sich an Kinder ohne Entwicklungsauffälligkeiten im sozialen oder emotionalen Bereich (vgl. Petermann/Wiedebusch 2016, 207). Primärpräventive Interventionen sind nied-

rigschwellig, können alle Kinder in einer Klassengemeinschaft erreichen, gemeinsam wechselwirkend fördern, und beugen Stigmatisierungen vor (vgl. ebd.). Von daher liegt der Fokus dieser Arbeit auf der Analyse und dem Vergleich von primärpräventiven Interventionen.

Kinder, welche aufgrund ihrer individuellen Bedarfe ein erhöhtes Risiko für Entwicklungsstörungen oder Verhaltensauffälligkeiten haben, oder nach dem Einsatz eines primärpräventiven Verfahrens weitere Förderung benötigen, werden in sekundärpräventiven Verfahren in Kleingruppen oder einzeln vertieft gefördert (vgl. Petermann/Wiedebusch 2016, 207f). Ein weiterführendes psychotherapeutisches Verfahren sollte dann eingeleitet werden, wenn Kinder bereits Verhaltensauffälligkeiten oder emotionale und soziale Defizite zeigen und ein Bedarf für Einzelförderung besteht (vgl. ebd.).

Diese drei Verfahren lassen sich auch im sogenannten Response-to-Intervention (RTI) Fördermodell wiedererkennen, welches an Grundschulen bereits eingesetzt und evaluiert wurde (vgl. Petermann/Wiedebusch 2016, 214). Dieses prozesshafte Fördermodell besteht aus drei Ebenen (vgl. Petermann/Wiedebusch 2016, 212–213). Auf der ersten Ebene findet ein erstes Screening der Kinder einer Gruppe statt, in dem der soziale und emotionale Entwicklungsstand dokumentiert wird, woraufhin eine gruppenbezogene primärpräventive Förderung begonnen wird (vgl. ebd.). Um ein solches Screening durchzuführen, ist beispielsweise das Leipziger Kompetenz-Screening geeignet (vgl. Kapitel 2.3). Anschließend folgen auf der zweiten Ebene sekundärpräventiven Maßnahmen und auf der dritten Ebene die Einleitung von therapeutischen Verfahren, wenn weiterer Bedarf besteht (vgl. ebd.).

4.2.2 Interventionen zur Förderung von emotionalen und sozialen Kompetenzen an Grundschulen im Vergleich

Es folgt eine Zusammenfassung von insgesamt zehn primärpräventiven Interventionen, die im Hinblick auf die Kriterien Zielgruppe, Zeitaufwand, Förderschwerpunkte, Methoden, Besonderheiten, und Effizienz untersucht wurden. Um einen übersichtlichen Vergleich der Interventionen zu ermöglichen, folgt nach den Beschreibungen der einzelnen Interventionen eine tabellarische Gegenüberstellung.

Curriculum „Fit und Stark fürs Leben“

Das 1998 von Burrow, Aßhauer und Hanewinkel entwickelte Programm enthält konsequente Fortsetzungsmöglichkeiten und wird zunächst in den Klassenstufen 1 bis 2 begonnen und kann

dann in den Klassenstufen 3-8 fortgesetzt werden (vgl. Petermann/Wiedebusch 2016, 232). In insgesamt 20 Lerneinheiten á 60 Minuten werden die Kernkompetenzen angestrebt, ein besseres Emotionsverständnis für sich selbst und andere sowie eine höhere Emotionsregulation zu erreichen, wobei der Fokus auf negativen Emotionen, also beispielsweise Angst, Ärger, Neid und Wut liegt (vgl. ebd.). Das Programm vermittelt somit insbesondere den Umgang mit negativen Emotionen, Stress und Konflikten (vgl. ebd.). Die Evaluation des Programms ergab für die Klassenstufen 1 bis 2, dass die Kinder nach den Lerneinheiten weniger aggressives Verhalten zeigten, wobei Jungen einen stärkeren Rückgang verzeichneten als Mädchen (vgl. Petermann/Wiedebusch 2016, 233).

Emotionsregulationstraining (ERT) für Kinder im Grundschulalter

Dieses Programm kann in Kleingruppen von bis zu 8 Kindern primärpräventiv oder auch sekundärpräventiv für die Förderung von emotionalen Kompetenzen eingesetzt werden (vgl. Heinrichs/Lohaus/Maxwill 2017, 22-23). Primäre Ziele des Programms sind die Emotionswahrnehmung und -regulation sowie das emotionsbezogene Problemlösen (vgl. Lohaus/Domsch 2021, 246–248). Der Fokus liegt dabei auf der antizipatorischen (vorbeugend oder vermeidend) und reaktiven (beeinflussen der unmittelbaren Emotion) Emotionsregulation (vgl. Heinrichs et al. 2017, 10).

Eine Besonderheit des Programms sind die zwei Elternsitzungen, die nach Bedarf zur Vermittlung von Emotionswissen zur familiären Förderung des Kindes beitragen können (vgl. Heinrichs et al. 2017, 24; Lohaus/Domsch 2021, 248). Die Evaluierung des Programms ergab positive Ergebnisse in Bezug auf wissensbasierten Kompetenzen, beispielsweise dem Emotionswissen und Verständnis für soziale Situationen, aber nicht langfristig in verhaltensbasierten Kompetenzen, wie der Verhaltens- und Emotionsregulation, was sich auf die kurze Dauer des Programms zurückführen lassen könnte (vgl. Lohaus/Domsch 2021, 248). Auch eine Verringerung von Verhaltensauffälligkeiten konnte nicht in Korrelation festgestellt werden (vgl. Heinrichs et al. 2017, 55–56). Die Kleingruppen bieten theoretisch viel Potenzial, praktisch kann es für Schulen allerdings schwierig werden, die Ressourcen dafür, insbesondere in Bezug auf Fachkräfte, zu stellen.

Faustlos

Auf der Grundlage des in den USA entwickelten Programmes „Curriculum Second Step“, welches auch in den skandinavischen Ländern eingesetzt wird, wurden in Deutschland die „Faustlos-Curricula“ in der Zusammenarbeit mit Erziehungs- und Lehrkräften weiterentwickelt und erfolgreich eingesetzt (vgl. Schick 2016, 193f). Die Faustlos-Curricula bestehen aus einem Kindergarten-Curriculum mit 28 Lektionen, einem Grundschul-Curriculum mit 51 Lektionen und einem Sekundarstufen-Curriculum mit 31 Lektionen und lässt sich somit bereits in frühen Altersstufen ansetzen und übergreifend fortführen (vgl. ebd., 194-195). Grundgegenstand der Curricula ist die gezielte Förderung von emotionalen und sozialen Basiskompetenzen, welche um Handlungskompetenzen ergänzt werden, um bei Kindern und Jugendlichen ein angemessenes „Verhaltensrepertoire“ (Schick 2016, 195) zu schaffen (vgl. Schick 2016, 194–196). Das Programm ist insbesondere dafür angelegt, Konfliktsituationen und aggressivem Verhalten entgegenzuwirken, indem über das Modell der sozialen Informationsverarbeitung eine differenzierte Perspektive auf soziale Interaktionen gefördert wird (vgl. ebd.). Dafür werden in den Lektionen insbesondere die drei Schlüsselkompetenzen „Empathie, Impulskontrolle (Problemlösen) und der Umgang mit Ärger und Wut“ durch dafür entwickelte Einheiten gefördert (vgl. ebd., 194).

Das Faustlos-Curriculum für die Grundschule besteht aus einem Handbuch, einem Arbeitsheft und Bildmaterialien, welche das zentrale Arbeitsmaterial bilden (vgl. Schick 2016, 196–198). Jede Einheit beginnt mit dem Auseinandersetzen mit einem der Bilder, welches eine zunehmend komplexe soziale Situation zeigt, woraufhin eine Rollenspiel-Übung und eine Gesprächsrunde zur praktischen Anwendung des Gelernten im Alltag folgen (vgl. ebd., 197). Die Durchführung des Curriculums erfolgt über einen festen Zeitraum mit einer bestehenden Gruppe sowie einer durchführenden Fachkraft (vgl. ebd., 197-198). Für eine Einarbeitung in das Faustlos-Curriculum bietet das Heidelberger Präventionszentrum zentralisiert eintägige Fortbildungen für pädagogische Fachkräfte an, wobei Evaluationen des Programms ergeben haben, dass bestmögliche Ergebnisse erzielt werden, wenn das gesamte Kollegium gemeinsam die Kompetenzförderung durch Faustlos unterstützt und in den Schulalltag integriert (vgl. Schick 2016, 198). Über den schulischen Rahmen hinaus können bei Faustlos auch die Eltern durch ein begleitendes Seminar oder andere Maßnahmen die Kompetenzen mit kennenlernen und so ihre Kinder bei der Förderung auch im primären familiären Umfeld unterstützen (vgl. ebd., 194).

Nach einer erfolgsversprechenden Evaluation des amerikanischen Vorgängers „Second Step“ wurde auch das Grundschul-Curriculum Faustlos nach dem Einsatz in Deutschland Anfang der 2000er Jahre gründlich evaluiert (vgl. Schick 2016, 200–203). Die Evaluation ergab, dass sich

sowohl aus Perspektive der Kinder, als auch der Perspektive der Fachkräfte, das Sozialverhalten der Schüler*Innen, das Klassenklima und damit auch das Lernklima sich positiv veränderte (vgl. ebd.). Zudem kam es zu einer Verringerung von aggressiven Konflikten und einem Zuwachs an verbalen Kompetenzen bezüglich der Emotionen (vgl. ebd., 204). Es wurde allerdings auch kritisch festgestellt, dass die Ergebnisse des Programms maßgeblich von der durchführenden Fachkraft und Institution abhängig sind und somit eine professionelle Durchführung und pädagogische Leitung des Programms notwendig sind (vgl. ebd., 198).

Friedensstifter

Das 2002 getestete und 2006 weiterentwickelte Programm richtet sich an alle Klassenstufen der Grundschule und kann sowohl für einzelne als auch für alle Klassen eingesetzt werden (vgl. Gasteiger-Klicpera/Klein 2006, 9–11). Grundlage des Programms ist das Ziel, Aggression und aggressivem Verhalten entgegenzuwirken (vgl. ebd.). Um dieses Ziel zu erreichen, wird durch das Programm die Förderung von Konflikt- und Problemlösestrategien, von emotionalen und sozialen Kompetenzen und einem Bewusstsein für soziale Interaktionen angestrebt (vgl. ebd.).

Die Lerneinheiten sind konzeptionell in vier Teile angeordnet (vgl. Gasteiger-Klicpera/Klein 2006, 12–13). Im ersten Teil wird Streit und angemessenes Verhalten diskutiert, im zweiten das Verhandeln bei einem Konflikt, im dritten geht es um (negative) Emotionen und die Regulation dieser, und im vierten Teil geht es um die Meditation, das „Frieden stiften“ wodurch die Kinder sich gegenseitig bei Konflikten helfen lernen sollen (vgl. ebd.).

Das Programm wurde von 2002 bis 2008 in drei Studien evaluiert und wirkt sich nachweislich positiv aufs Schulklima und die emotionalen und sozialen Kompetenzen aus: Die Häufigkeit von aggressivem Verhalten nahm ab, die Klassengemeinschaften verbesserten sich sowohl aus Perspektive der Fachkräfte als auch aus der der Kinder, und prosoziales Verhalten nahm zu (vgl. Gasteiger-Klicpera/Klein 2006, 154–156). Allerdings wurde bei der Beschäftigung von externen Personen für die Programmdurchführung festgestellt, dass die Wirkung weniger effizient und langfristig ist, als wenn eine fest im Klassenverbund integrierte Fachkraft die Gruppenleitung übernommen hat (vgl. ebd.). Des Weiteren ergab die Evaluation, dass das Programm zwar in einzelnen Klassen eingesetzt werden kann, beim Einsatz in der gesamten Grundschule jedoch deutlich bessere Wirkungen erzielt werden, da sich sowohl das Kollegium als auch die Kinder gegenseitig stärken und zusammen fördern können (vgl. ebd., 156).

Lubo aus dem All! – 1. Und 2. Klasse

Das 2015 von Hillenbrand, Hennemann, Hens und Hövel entwickelte Programm richtet sich an Kinder der Klassenstufe 1 und 2 und kann individuell oder konsekutiv aufbauend auf dem Vorgängerprogramm für die Vorschule durchgeführt werden (vgl. Petermann/Wiedebusch 2016, 239). Die Trainingseinheiten können zwei- bis dreimal wöchentlich über ein Schulhalbjahr hinweg im Unterricht oder Ganztags absolviert werden (vgl. ebd.). Eine Besonderheit des Programms sind 23 Vertiefungseinheiten, welche bei Bedarf sekundärpräventiv in Kleingruppen fortgeführt werden können (vgl. ebd.).

Die Trainingseinheiten thematisieren im ersten Teil das Emotionswissen und -verständnis, im zweiten Teil die Emotionsregulation, und im dritten Teil die Anwendung der erlernten Kompetenzen auf soziale Interaktionen und Konflikte (vgl. Petermann/Wiedebusch 2016, 239–240). Methodisch werden die Lerneinheiten von der Geschichte eines Außerirdischen mit dem Namen Lubo begleitet, in welcher die Kinder Lubo dabei helfen sollen, soziale Schwierigkeiten zu bewältigen und Freundschaften zu schließen (vgl. Petermann/Wiedebusch 2016, 240).

Lubo aus dem All! Wurde sowohl in inklusiven Grundschulklassen als auch in Förderschulklassen getestet und evaluiert, wobei die Evaluation ergab, dass Kinder nach der Teilnahme am Programm gesteigerte emotionale und soziale Kompetenzen sowie auch verbesserte schulischen Fertigkeiten und geringere Verhaltensauffälligkeiten aufwiesen (vgl. Petermann/Wiedebusch 2016, 240).

Mich und dich verstehen

Das 2005 von Bieg und Behr entwickelte Programm „Mich und dich verstehen“ (MUDV) wurde primärpräventiv zur Förderung von emotionalen Kompetenzen und Empathie entwickelt (vgl. Behr/Aich 2016, 11–12). Es ist eingeteilt in die drei Lernbereiche „Wahrnehmung eigener Gefühle“, „Förderung des Einfühlungsvermögens“ und „Angst- und Stressbewältigung“ (Behr/Aich 2016, 16). Die Lektionen enthalten Spiele, Entspannungsübungen, Phantasie Reisen und Reflektionsanregungen zum Lernen (vgl. ebd.). Eine Besonderheit des Programms ist, dass es nicht regelmäßig, sondern in drei Einheiten, hier *Epochen* genannt, durchgeführt werden soll: Die erste Epoche sind dreitägige Lektionen, worauf nach bis zu minimal vier und maximal acht Wochen die zweite dreitägige Epoche und im selben Abstand die dritte Epoche begonnen werden sollen (vgl. ebd.).

Die Evaluation des Programms ergab zwei Tendenzen: zum einen ließ sich nachweislich eine langfristige Steigerung des Emotionswissens und der -regulation als auch im positiven Umgang mit Angst und Stress eine Verbesserung erkennen (vgl. Behr/Aich 2016, 20). Zum anderen ergab die Evaluation, dass trotz höherer Anwesenheitsraten und positiver Elternrückmeldungen insbesondere ängstliche Kinder nach dem Programm Situationen häufiger als belastend einstufen, was auf eine Sensibilisierung durch die Fördermaßnahmen zurückzuführen sein könnte (vgl. ebd.). Dieses Ergebnis der Evaluation ist unter den Interventionsstudien einzigartig und wurde bei keiner anderen Evaluation festgestellt, wodurch weitere Untersuchungen dazu wichtige Ergebnisse für die Forschung aufzeigen könnten. Ein positives Ergebnis der Intervention ist, dass auch die Lehrkräfte nach dem Programm häufiger körperliche Anzeichen von Stress bei den Schülerinnen und Schülern wahrnahmen, was auf die Entstehung eines neuen, erhöhten Bewusstseins für diese Anzeichen zurückzuführen sein könnte. (vgl. ebd.). Die sozialen Kompetenzen werden durch dieses Programm nicht explizit angezielt, weshalb sie auch in der Evaluation ausgelassen wurden, wobei eine höhere emotionale Kompetenz als Metakompetenz auch zu einer höheren sozialen Kompetenz beitragen könnte (vgl. ebd.).

Papilio-6bis9 für Grundschulen

Das primärpräventive Förderprogramm Papilio wurde 2006 zunächst für die Altersgruppe der 3- bis 6-Jährigen in Kindertageseinrichtungen entwickelt und nach der Evaluation 2016-2020 in zwei Programmen weiterentwickelt: „Papilio-U3“ für 0- bis 3-Jährige und „Papilio-6bis9 für Grundschulen“ (vgl. Papilio GmbH 2024). Nach einer mehrtägigen Fortbildung zum Papilio-Programm können Fachkräfte an Grundschulen dieses für die Altersgruppe der 6 bis 9 Jährigen zur Förderung der emotionalen und sozialen Kompetenzen, eines positiven Klassenklimas und der Problemlösefähigkeit nutzen (vgl. Klinkhammer et al. 2022, 141). Das primäre Ziel von Papilio ist die Verhinderung des Entstehens von Verhaltensauffälligkeiten und problematischen Entwicklungen im Kindesalter, wofür präventiv der Umgang mit komplexen Emotionen, prosoziales Verhalten, Wohlfühlen im Klassenbund und Problemlösungsfertigkeiten gefördert werden sollen (vgl. ebd.).

Da das Programm für die Grundschule im Vergleich zu den anderen Interventionen erst seit wenigen Jahren angewendet wird und erst 2020 fertig konzipiert wurde, wurde es bisher nur in einer Pilotstudie analysiert. Eine breitflächige Evaluation muss daher noch erfolgen und wird

aktuell durchgeführt (vgl. Papilio GmbH 2024). Eine Evaluation des Programms für 3-6 Jährige hat bereits ergeben, dass dieses wirksam die emotionalen und sozialen Kompetenzen fördert, Verhaltensauffälligkeiten reduziert und so einen Beitrag zum Schutz von Kindern vor Entwicklungsstörungen und der Entwicklung von Substanzmissbrauch oder Delinquenz leisten kann (vgl. ebd.).

Promoting Alternative Thinking Strategies - Curriculum PATHS

Das in den 1990er Jahren von Greenberg, Kusche, Cook und Quamma entwickelte Programm PATHS wurde von vielen nachfolgenden Programmen als Grundlage verwendet, um die emotionalen Kompetenzen zu stärken (vgl. Petermann/Wiedebusch 2016, 230). Dabei sind 35 der Lerneinheiten auf die Vertiefung von Emotionswissen ausgerichtet, indem in jeder der Einheiten zunächst die Basisemotionen und im weiteren Verlauf auch über komplexere Emotionen, beispielsweise Schuld oder Stolz, thematisiert werden (vgl. ebd.). Ziel des Programms ist die Förderung des Emotionswissens und daran anknüpfend eine verbesserte Emotionsregulation und Selbstkontrolle, welche zur Problemlösung eingesetzt werden kann (vgl. ebd.). Mehrere Evaluationen ergaben, dass PATHS bei Kindern zu einer Steigerung der emotionalen Kompetenzen insbesondere im Bereich des Emotionsverständnisses und der Emotionsregulation sowie einer Verringerung von aggressiven Verhaltensweisen führen und sogar die Lernbereitschaft steigern kann (vgl. Petermann/Wiedebusch 2016, 231–232). Im deutschsprachigen Raum wurde das PATHS-Curriculum 2005 als Grundlage für das Schweizer Projekt „PFADE“ verwendet, welches inzwischen unter dem Namen „Denk-Wege“ an Schweizer Schulen eingesetzt wird (vgl. Jünger 2024, 2).

Verhaltenstraining für Schulanfänger

Dieses präventive Programm zur Förderung emotionaler und sozialer Kompetenzen wurde zwischen 1990 und 2000 entwickelt und seitdem zahlreich evaluiert und erweitert (vgl. Petermann, Natzke, Gerken & Walter 2013, 9). Das Programm ist Teil einer konsekutiv einsetzbaren Reihe von Förderungsprogrammen, welche mit dem „Verhaltenstraining im Kindergarten“ beginnen und mit dem „Verhaltenstraining in der Grundschule“ fortgesetzt werden können (vgl. Petermann et al. 2013a, 9). Es ist auch unter dem Namen „Ferdi“ bekannt, da so die begleitende Handpuppe heißt, welche die Kinder motivieren und durch eine phantasievolle Geschichte führen soll (vgl. ebd., 45).

Das Programm wurde mit dem Hintergrund konzipiert, Schüler*Innen beim Übertritt in die Grundschule darin zu unterstützen, ein positives Sozialverhalten zu entwickeln und so der Entwicklung von Störungen im psychischen Bereich und Verhalten entgegenzuwirken (vgl. Petermann et al. 2013a, 42f). Primäre Ziele des Verhaltenstrainings sind die Verbesserung der Selbst- und Fremdwahrnehmung für Emotionen, des Problem- und Konfliktlösungsverhalten, der Selbstregulation und eines insgesamt prosozialen Verhaltens (vgl. ebd., 44). Um diese zu erreichen, gibt es vier Stufen des Programms: erstens die *Trainingsgrundlagen* als Einführung in die Methoden und die begleitende Geschichte, zweitens die *Verbesserung der sozial-kognitiven Kompetenzen*, drittens die *Vertiefung von Selbst- und Fremdwahrnehmung von Gefühlen*, und schließlich viertens die längste Stufe zu *Konflikt- und Problemlöseverhalten* (vgl. Petermann et al. 2013a, 45-48). Durch rollenspielgestützte Lektionen sollen neues Selbstbewusstsein und -kontrolle sowie ein angemessener Umgang mit sozialen Interaktionen und Misserfolgen (z.B. beim Verlieren in einem Spiel) erreicht werden (vgl. ebd., 47-48).

Der Einbezug der Eltern erfolgt über Informationsveranstaltungen und Elternbriefe, für welche das Programm einige Vorlagen zur Verfügung stellt, damit Eltern von den angestrebten Kompetenzen erfahren, um diese auch im familiären Umfeld bei ihrem Kind zu fördern (vgl. Petermann et al. 2013a, 59–65). Die mit verschiedenen Diagnoseinstrumenten wie bspw. dem SDQ (Strengths and Difficulties Questionnaire) durchgeführte Evaluation ergab, dass durch das Verhaltenstraining für Schulanfänger eine Zunahme an emotionalen und sozialen Kompetenzen, Emotionswissen und prosozialem Verhalten fördert und gleichzeitig Verhaltensstörungen und aggressives Verhalten abgebaut werden (vgl. Petermann et al. 2013a, 277).

Verhaltenstraining in der Grundschule

Anknüpfend an das vorherige Programm richtet sich dieser Nachgänger von den Inhalten her an die Klassenstufen 3 und 4 (vgl. Petermann, Koglin, Natzke & von Marees 2013b, 38). Ähnlich wie sein Vorgänger stehen die primären Ziele im Vordergrund, eine Verbesserung der Selbst- und Fremdwahrnehmung für Emotionen, des Problem- und Konfliktlösungsverhalten, der Selbstregulation und eines insgesamt prosozialen Verhaltens zu erreichen (vgl. Petermann et al. 2013b, 40–42). Dazu kommen die Ziele, Empathie und moralische Wertmaßstäbe zu fördern, insbesondere in Bezug auf Fairness, Selbstverantwortung und Zivilcourage (vgl. ebd.). Ebenso wie bei dem verwandten Programm sollen die Eltern durch Informationen und Briefe mit einbezogen werden (vgl. Petermann et al. 2013b, 30ff).

Die Trainingseinheiten werden durch das Hörspiel „Abenteuer auf Duesternbrook“ begleitet, in dem drei Protagonisten als Identifikationsfiguren für die Kinder dienen (vgl. ebd., 43). Die Trainingseinheiten sind in die drei Bereiche *emotionale Intelligenz*, *soziale Kompetenz*, *Eigen- und Sozialverantwortung* und *moralischer Entwicklung* gegliedert (vgl. Petermann et al. 2013b, 41–44). Zusätzlich dazu werden mit einem Verstärkerplan, mit dessen Festlegung systematisch angemessenes Verhalten belohnt und so gelernt wird, und verschiedenen Methoden die emotionalen und sozialen Kompetenzen durch die Anleitung einer pädagogischen, im Klassenverband tätigen Fachkraft gefördert (vgl. ebd., 46-47).

Das Verhaltenstraining in der Grundschule wurde ebenfalls evaluiert und fördert nachweislich die emotionalen und sozialen Kompetenzen sowie den Abbau von aggressivem und oppositionellem Verhalten und trägt so zu einem proaktiven Sozialverhalten bei (vgl. Petermann et al. 2013b, 225–228). Dabei wurde festgestellt, dass insbesondere bei Jungen eine stärkere Verbesserung ihrer emotionalen und sozialen Kompetenzen beobachtet werden kann (vgl. ebd., 224).

Auf der nächsten Seite erfolgt eine tabellarische Gegenüberstellung der zehn beschriebenen Interventionen, welche einen Vergleich sowie die Auswahl einer passenden Intervention für die Praxis ermöglichen. Darin werden auch Unterschiede und Gemeinsamkeiten der Interventionen verdeutlicht.

Tabelle 1: Vergleich deutschsprachiger Interventionen zur Förderung der emotionalen und sozialen Kompetenzen in Grundschulen

Intervention	Zielgruppe	Zeitaufwand	Förderschwerpunkte	Methoden	Besonderheiten	Effizienz
Curriculum „Fit und Stark fürs Leben“	Klasse 1 und 2	20 Einheiten á 60 Minuten	Emotionsverständnis und -regulation mit Fokus auf negativen Emotionen	Gesprächsrundern, Rollenspiele und Spiele	Fortsetzung in Klasse 3-8 möglich,	Verringerung von aggressivem Verhalten, insbesondere bei Jungen
Emotionsregulationstraining (ERT)	Klasse 1 bis 4	6 Einheiten á 60 bis 75 Minuten	Emotionsverständnis und -regulation, emotionale Kompetenzen und Konfliktlösung	Bildmaterial, Gesprächsrunden, Rollenspiele und Spiele, Selbstbeobachtung	Kleingruppen von max. 8 Kindern, zwei geplante Elternsitungen	Verbessert Emotionswissen und Verständnis für soziale Situationen, aber nicht die Emotionsregulation
Faustlos	Klasse 1 bis 3	51 Einheiten á 45 Minuten	Empathie, Konfliktlösung, Aggressionsprävention	Arbeits- und Bildmaterial, Gesprächsrunden, Rollenspiele	Fortbildung für Fachkräfte nötig, Fortsetzung in Sekundarstufe möglich, begleitendes Elternseminar	Verbessertes Sozialverhalten, Lern- und Klassenklima und Emotionswissen, Verringerung aggressiven Verhaltens
Friedensstifter	Klasse 1 bis 4	13 Einheiten á 90 Minuten	Konfliktlösung und Aggressionsprävention	Arbeitsblätter, Rollenspiele, Gesprächsrunden	Förderung der Kinder, sich gegenseitig bei Konflikten zu helfen	Positive Auswirkung auf Sozialverhalten und Aggressionsprävention
Lubo aus dem All!	Klasse 1 und 2	30 Einheiten á 45 Minuten + 23 Vertiefungseinheiten für sekundärpräventive Förderung	Emotionsverständnis und -regulation, Konfliktlösung	Handpuppe mit Geschichte, Gesprächsrunden, Rollenspiele und Spiele, kreatives Gestalten	Kann an das Vorschulprogramm angeschlossen werden	Verbesserte emotionale und soziale Kompetenzen und schulische Fertigkeiten, Verringerung aggressiven Verhaltens

Mich und dich verstehen	Klasse 3 und 4	36 Einheiten á 45 Minuten	Emotionswissen und -wahrnehmung, Empathie, Angst- und Stressbewältigung	Phantasie Reisen, Entspannungübungen, Gesprächsrunden	Durchführung in drei Epochen mit Abstand von 8 Wochen	Verbessertes Emotionswissen, Verschlechertes Stressempfinden
Papilio-6bis9	Klasse 1 bis 2	27 Einheiten á 45 Minuten	Emotionale und soziale Kompetenzen, positives Klassenklima, Konfliktlösung	Rituale, Spiele, Geschichten, Marionettentheater	Mehrtägige Fortbildung für Fachkräfte	Evaluation liegt noch nicht vor, Vorgänger förderte erfolgreich emotionale und soziale Kompetenzen
Promoting Alternative Thinking Strategies - Curriculum PATHS	Klasse 1 bis 4	60 Einheiten á 20 bis 30 Minuten	Emotionswissen und -regulation, kognitive und soziale Fähigkeiten	Bild- und Arbeitsmaterial zu 60 Emotionen, Gesprächsrunden, Spiele	Vielfach evaluiert und weiterentwickelt	Verbesserung von Emotionswissen und -regulation und Lernbereitschaft, Verringerung aggressiven Verhaltens
Verhaltenstraining für Schulanfänger	Klasse 1 und 2	27 Einheiten á 45 bis 60 Minuten	Emotionswahrnehmung, Konfliktlösung, Emotionsregulation, Empathie, prosoziales Verhalten	Handpuppe Ferdi, kreatives Gestalten, Gesprächsrunden, Spiele	Konsequente Vor- und Nachgängerprogramme, Elternbrief-Vorlagen	Verbesserung von emotionalen und sozialen Kompetenzen und prosozialem Verhalten, Verringerung von Verhaltensstörungen und aggressivem Verhalten
Verhaltenstraining in der Grundschule	Klasse 3 und 4	26 Einheiten á 45 bis 90 Minuten	Emotionswahrnehmung, Konfliktlösung, Emotionsregulation, Empathie, prosoziales Verhalten sowie moralische Wertmaßstäbe	Hörspiel zur Begleitung, Verstärkerplan, Rollenspiele, PIP Plan, kreatives Gestalten	Konsequente Vor- und Nachgängerprogramme, Elternbrief-Vorlagen	Verbesserung emotionaler und sozialer Kompetenzen und prosozialem Verhalten, Verringerung aggressiven oder oppositionellen Verhaltens

Quelle: Eigene Darstellung in Anlehnung an Petermann/Wiedebusch 2016, 216

4.2.3 Kritische Diskussion der Interventionen

Wie aus Kapitel 4.2 deutlich hervorgeht, gibt es eine vielfältige Auswahl an bereits konzeptionierten Interventionen, welche präventiv zur Förderung von emotionalen und sozialen Kompetenzen sowie zur Prävention von Verhaltensauffälligkeiten und aggressivem Verhalten eingesetzt werden können. Auch wenn alle ausgewählten Programme überwiegend positiv evaluiert wurden, gibt es einige Faktoren, die in der Diskussion und Kritik stehen.

Heinrichs et al. machen zunächst auf den Umstand aufmerksam, dass die Konzipierung häufig einfacher sei als die Durchführung und Evaluation einer Intervention, da diese „deutlich mehr Geld kostet und dann trotz (sehr) guter Planung in der Umsetzung auf eine Reihe von Problemen stößt, die die Validität der Studie einschränken“ (Heinrichs et al. 2017, 21). Dieser Kritik schließt sich auch Pötter an, welche das Argument anführt, dass „ein Nachteil von vorgefertigten Konzepten ist neben teils hohen Literatur-, Lizenz- und Materialkosten eine begrenzte Flexibilität und die Gefahr, dass diese eher ´technisch´ im Sinne einer Gebrauchsanweisung angewendet werden“ (Pötter 2024, 89). Von daher seien die Interventionskonzepte eher als „Baukasten“ zu verstehen, mit denen die durchführenden Schulsozialarbeitenden kreativ und bedürfnisorientiert umgehen müssen, um eine hohe Qualität der Intervention zu erreichen (vgl. Pötter 2024, 89). Heinrichs weist außerdem darauf hin, dass insbesondere eine Evaluation durch die Entwickler selbst kritisch betrachtet und weitere Untersuchungen durch unbeteiligte Parteien stattfinden müssten, um eine korrekte Evaluation zu ermöglichen (vgl. Heinrichs et al. 2017, 20–21).

Des Weiteren hängt die Qualität der Interventionen maßgeblich von der durchführenden Fachkraft und ihrer Qualifikation ab (vgl. Heinrichs et al. 2017, 58). Förderlich für den Erfolg einer Intervention sind laut Warschburger die folgenden Eigenschaften einer Fachkraft: „hohes Maß an Transparenz, eigenes Verhalten ist theoretisch begründet, Vermittlung klarer Informationen, wenig Druck, keine offene oder gar unterschwellige Kritik einzelner Gruppenmitglieder.“ (Warschburger 2006, 387; zit. nach Heinrichs et al. 2017, 57). Dazu kommen noch eine hohe soziale Kompetenz der Fachkraft sowie die Fähigkeit, positive und negative Verstärkungen einzusetzen (vgl. Heinrichs et al. 2017, 57). Diese Kompetenzen können durch keine Fortbildung oder Schulung vermittelt werden, sondern müssen der Fachkraft für die Durchführung bereits zu eigen sein.

Auf der anderen Seite gehören zu den Gründen für schwache oder ausbleibende Wirksamkeit eine Reihe von häufigen Fehlern: „starke Konzentration auf einzelne Kinder und ihre Probleme,

Vernachlässigung von ´Außenseitern´, Festhalten an den Inhalten ohne Berücksichtigung der Gruppenprozesse, Fehlende Individualisierung des Vorgehens, Zulassen von Feindseligkeit in der Gruppe“ (Heinrichs et al. 2017, 57).

Aus diesen Kritikpunkten lässt sich schließen, dass die Durchführung der präventiven Programme durch geeignete Fachkräfte mit umfassendem Wissen über die Intervention sowie Feinfühligkeit und die Bereitschaft, auch von den vorgegebenen Bausteinen abzuweichen und diese kreativ einzusetzen, von hoher Bedeutung für die Qualität einer Maßnahme ist. Des Weiteren sind unabhängige Evaluationen sowie Weiterentwicklung und Anpassung der Interventionskonzepte an die Bedürfnisse der Kinder sinnvoll.

Ein weiterer wichtiger Punkt ist der Einbezug der Eltern in die präventiven Maßnahmen. Wie bereits aufgeführt wurde, gibt es einige Interventionen, in denen auch Elternsitzungen eingeplant sind, wie beispielsweise das Emotionsregulationstraining oder Faustlos (vgl. Kapitel 4.2). Darüber hinaus gibt es allerdings auch noch Programme, welche speziell für Eltern entwickelt wurde, damit diese durch ihre eigenen gestärkten Kompetenzen indirekt auch die ihrer Kinder stärken und zudem ihre Erziehungskompetenz verbessern können (vgl. Petermann/Wiedebusch 2016, 217). Ein positiv evaluiertes Programm dafür ist beispielsweise das Konzept „Turning into Kids“, welches sowohl für Eltern von Kindern im Kindergarten- als auch im Grundschulalter geeignet ist und die Feinfühligkeit für die Gefühle des Kindes und die Erziehungskompetenz verbessern soll (vgl. ebd., 218f). Nach der Intervention zeigten Eltern empathischeres Verhalten ihren Kindern gegenüber und reduzierten so Verhaltensauffälligkeiten und stärkten die emotionalen und sozialen Kompetenzen (vgl. ebd.). Daraus lässt sich schließen, dass der Einbezug von Eltern zusätzlich zur Förderung der Kinder in der Grundschule eine positive Entwicklung verstärken kann.

Wie bereits in Kapitel 4.1 angerissen wurde, ergeben sich je nach Schulform unterschiedlich günstige Möglichkeiten für die Förderung von emotionalen und sozialen Kompetenzen (vgl. Kapitel 4.1). Durch den Fokus auf die Durchführung durch Schulsozialarbeitende bietet sich insbesondere die Ganztagesbetreuung an Grundschulen nach dem Unterricht nach Stundentafel für die Förderung an. Dadurch ist die Förderung an GTS Standorten mit gebundenem oder teilgebundenem Ganztage am vorteilhaftesten, da alle Kinder des Klassenverbandes daran teilnehmen können. Im offenen Ganztage oder GTS-System hingegen ist es möglich, dass nicht alle Kinder im Ganztage verbleiben und so keine gemeinschaftliche Förderung möglich ist. Die Schulform beeinflusst dementsprechend die realistischen Möglichkeiten der Durchführung einer

Intervention. Weiterhin sind auch die Personal- und Materialkosten mit einzurechnen, welche von Grundschulen vor Beginn eines Programms kalkuliert und eingegangen werden müssen. Während die Schulsozialarbeit zwar ein stark wachsendes Arbeitsfeld ist, ist es wie viele Bereiche der Sozialen Arbeit von Personalmangel betroffen (vgl. Pötter 2024, 21–22). Wenn von einem maximalen Schlüssel von ca. 200 Kindern pro Schulsozialarbeitendem in Vollzeitanstellung ausgegangen werden würde, dann würde deutschlandweit für eine flächendeckende Schulsozialarbeit an allen Schulen etwa zehnmal so viel Personal benötigt werden, wie aktuell beschäftigt wird (vgl. Pötter 2024, 22). Die Faktoren Schulform, Kosten und Personalmangel können daher die Umsetzung einer Intervention zur Förderung der emotionalen und sozialen Kompetenzen behindern.

Anschließend gibt es einen weiteren Kritikpunkt, welcher beachtet werden sollte: die formelle Förderung von emotionalen und sozialen Kompetenzen ist zwar wirksam, noch wirksamer wird sie jedoch, wenn auch in informellen Settings durch Leitlinien die zu erlernenden Fähigkeiten und Werte durchgesetzt werden (vgl. Petermann/Wiedebusch 2016, 240-241). Ein Vorschlag dazu stammt von Webster-Stratton, welche eine Liste an Leitlinien zur Förderung von emotionalen und sozialen Kompetenzen aufgestellt hat, die von Fachkräften befolgt werden sollen (vgl. Petermann/Wiedebusch 2016, 241f). Dazu gehören unter anderem Spiele, die im Unterricht durchgeführt werden können, das Schaffen einer verlässlichen Umwelt durch Grenzen und Regeln, sowie ein angemessenes situationsabhängiges Reagieren von Lehrkräften und Schulsozialarbeitenden auf das Verhalten der Kinder (vgl. ebd., 242). So findet die Förderung nicht nur während der Einheiten, sondern ganzheitlich in der Schulzeit statt, was die Kompetenzen weiter verstärken könnte.

Diese kritischen Betrachtungen müssen dementsprechend von Schulsozialarbeitenden für eine gelingende Intervention in die Planung und Durchführung mit einbezogen werden. Insgesamt lässt sich festhalten, dass die Interventionen grundsätzlich zu einer Förderung der emotionalen und sozialen Kompetenzen beitragen können und durch den Vergleich eine Übersicht besteht, welche zur Auswahl eines geeigneten Programms genutzt werden kann.

4.3 Zwischenfazit

Nachdem in den vorherigen Kapiteln die hohe Bedeutung der Förderung von emotionalen und sozialen Kompetenzen im schulischen Rahmen deutlich geworden ist, war das Anliegen des vierten Kapitels die Untersuchung der Umsetzungsmöglichkeiten. Dafür wurden zunächst in Kapitel 4.1 die Rahmenbedingungen der Förderung untersucht. Diese haben ergeben, dass durch den Übergang in der Grundschule als Schnittstelle zwischen Kindertagesstätte und weiterführender Schule eine Förderung der emotionalen und sozialen Kompetenzen besonders sinnvoll angelegt ist. Die Schulsozialarbeit bietet dabei großes Potenzial für die Durchführung der Förderung.

In Kapitel 4.2 erfolgte eine Analyse von bereits evaluierten Interventionen zur Förderung der emotionalen und sozialen Kompetenzen an Grundschulen, welche zusätzlich dazu anhand von praxisnahen Kriterien tabellarisch verglichen wurden. Im Vergleich haben sich verschiedene Besonderheiten und Einschränkungen der Interventionen herausgestellt, sodass für die Praxis der Schulsozialarbeit eine Auswahl der passenden Intervention ermöglicht wird.

Die kritische Diskussion in Kapitel 4.3 hat ergeben, dass die Interventionen trotz ihrer umfangreichen Konzepte noch Schwachstellen aufweisen, welche für eine gelingende Intervention von den Fachkräften in die Planung und Durchführung mit einbezogen werden müssen. Wichtig ist vor allem, dass die Durchführung der präventiven Programme durch eine geeignete Fachkraft mit umfassendem Wissen über die Intervention, Feinfühligkeit, und die Bereitschaft, auch von den vorgegebenen Bausteinen abzuweichen und diese kreativ einzusetzen, von hoher Bedeutung für die Qualität einer Maßnahme ist. Des Weiteren sind unabhängige Evaluationen sowie Weiterentwicklung und Anpassung der Interventionskonzepte an die Bedürfnisse der Kinder sinnvoll für die Qualitätskontrolle. Das zentrale Ergebnis dieses Kapitels ist die Feststellung, dass die Interventionen an Grundschulen fachgerecht und sensibel eingesetzt werden müssen und ein Einbezug des gesamten sozialen Systems Schule stattfinden muss, um eine hohe Qualität und Effizienz einer Maßnahme zu gewährleisten und die Kinder optimal zu fördern.

5. Schlussbetrachtung

Zusammenfassend lässt sich sagen, dass die vorliegende Arbeit wichtige Erkenntnisse zur Entwicklung und Förderung von emotionalen und sozialen Kompetenzen im Kontext aktueller gesellschaftlicher Herausforderungen liefert.

Ausgangslage der Untersuchung war die erhöhte Anzahl an Kinder und Jugendlichen, welche Beeinträchtigungen in ihrer psychischen Gesundheit und Wohlbefinden sowie Auffälligkeiten im Verhalten aufweisen. Um diesen Anstieg zu ergründen, wurde im zweiten Kapitel der Arbeit zunächst im Rahmen der ersten Leitfrage untersucht, was emotionale und soziale Kompetenzen ausmacht. Es lässt sich festgehalten, dass sich diese nicht ganz trennscharf definieren, aber auf grundlegende Fähigkeitsbereiche festlegen lassen und sich im Entwicklungsverlauf verändern und komplexer werden. Das hat zur Folge, dass das Erlernen von emotionalen und sozialen Kompetenzen sowohl als Entwicklungsaufgabe als auch als positiver Einflussfaktor auf weitere Kompetenzbildungen von hoher Bedeutung für alle Teilbereiche des Lebens und die Lebensbewältigung ist.

Anschließend wurde untersucht, wie sich die emotionale und soziale Entwicklung in der mittleren Kindheit gestaltet und welche Schutz- und Risikofaktoren sie beeinflussen. Ergebnis dieser Untersuchung ist, dass die emotionale und soziale Entwicklung eines Kindes ein Prozess ist, der durch das Zusammenspiel vom kindlichem Temperament, familiärer Bindung und Erziehung, sozialen Erfahrungen und kulturellen Einflüssen beeinflusst wird. Eine qualitative Eltern-Kind-Beziehung ist eine verlässliche Konstante für die positive soziale und emotionale Entwicklung von Kindern, während Bindungsstörungen und unterschiedliche Erziehungsstile ein Risiko dafür darstellen. Auch der Aufbau von Peer-Beziehungen und das Erfahren sozialer Akzeptanz gewinnen in der mittleren Kindheit an Bedeutung. Da in Abhängigkeit von der individuellen Lebenssituation weitere Faktoren sowohl als Schutz- als auch als Risikofaktoren wirken können, ermöglicht die Diagnostik emotionaler und sozialer Kompetenzen zwar eine Einschätzung des Entwicklungsstandes, sollte aber auch diese Faktoren berücksichtigen.

Im dritten Kapitel wurde die emotionale und soziale Entwicklung von Kindern in Bezug auf aktuelle gesellschaftliche Herausforderungen untersucht und es zeigt sich, dass die durch multiple, ineinandergreifende gesellschaftliche Krisen entstehenden Belastungsfaktoren und sozioökonomische Herausforderungen sich erheblich auf das Wohlbefinden sowie die Entwicklung von Kindern auswirken. Daraus wurde abgeleitet, dass die Stärkung und Förderung der emotionalen und sozialen Kompetenzen in der mittleren Kindheit notwendig sind, um ein gesundes

und stabiles Aufwachsen entsprechend der altersgemäßen Entwicklungsaufgaben zu ermöglichen und der Entstehung von Verhaltensauffälligkeiten entgegenzuwirken.

Die emotionalen und sozialen Kompetenzen stellen sowohl selbst Entwicklungsaufgaben, als auch die Voraussetzung für weitere Entwicklungsaufgaben zur Erfüllung der äußeren Anforderungen an Kinder in der mittleren Kindheit dar. Dadurch ist das Erlernen emotionaler und sozialer Kompetenzen wichtig für eine altersgerechte Entwicklung insbesondere in Kontexten sozialer Interaktion, deren Verzögerung oder Fehlen sich auf allen sozialen Ebenen stark bemerkbar macht. Kinder mit altersgemäß ausgeprägten emotionalen und sozialen Kompetenzen haben mehr Erfolgserlebnisse, bessere soziale Beziehungen zu Erwachsenen und Peers und sogar eine bessere Schulleistung und -kompetenz, was ein hohes Wohlbefinden und Erfolg im Lebensverlauf begünstigt. Dementsprechend erhöht eine schwache Kompetenz in dem Bereich das Risiko für Misserfolge in Schule und sozialen Beziehungen, Ablehnung, und daraus resultierenden Verhaltensauffälligkeiten, welche sich im weiteren Lebensverlauf negativ auswirken können. Perspektivisch werden emotionale und soziale Kompetenzen außerdem bereits jetzt als wichtige Fähigkeiten für die Arbeitswelt angesehen und könnten durch die aus dem Einsatz von künstlicher Intelligenz resultierenden Veränderungen dieser in Zukunft an Relevanz für den wirtschaftlichen Erfolg und die damit verbundene Existenzsicherung gewinnen.

Unter dieser Annahme wurden in Kapitel 4 verschiedene Maßnahmen für die Förderung der emotionalen und sozialen Kompetenzen analysiert, um die Frage zu beantworten, wie die Schulsozialarbeit an Grundschulen zur Förderung von sozialen und emotionalen Kompetenzen von Grundschulkindern beitragen kann. Die Untersuchung hat gezeigt, dass insbesondere die Schulsozialarbeit an Grundschulen für die Durchführung präventiver Fördermaßnahmen große Potenziale bietet. Der Fokus dieser Arbeit lag auf präventiven Programmen, welche an Grundschulen niedrigschwellig eingesetzt werden können, um viele Kinder verbindlich zu erreichen. Primärpräventive Interventionen gelten langfristig als effektiver als sekundärpräventive Interventionen, da ein Vorbeugen eher gelingt als nachträgliche Maßnahmen bei bereits aufgetretenen Verhaltensauffälligkeiten. Zudem bietet die Durchführung von Interventionen durch Schulsozialarbeitende in festen Klassenverbänden laut verschiedener Evaluationen den Vorteil, dass das Klassen- und sogar Schulklima sich verbessern kann.

Die Ergebnisse des umfassenden Vergleichs von zehn präventiven Interventionen ermöglichen es der Praxis der Schulsozialarbeit, sich einen ersten Überblick über die verschiedenen Möglichkeiten zu verschaffen und gezielt eine für den Kontext passende Intervention auszuwählen. In Anlehnung an einen Vergleich der Autoren Petermann und Wiedebusch aus dem Jahr 2016

wurde die Übersicht auf den Stand von 2024 erweitert, um einen aktuellen Blick zu ermöglichen. Dabei muss jedoch beachtet werden, dass die Auswahl nicht alle verfügbaren Konzepte zur Förderung emotionaler und sozialer Kompetenzen mit einbezieht, die zum aktuellen Stand entwickelt wurden. Eine praktische Implikation dieser Arbeit könnte daher sein, dass eine umfassendere Übersicht über primärpräventive, oder auch zusätzlich sekundärpräventive Interventionen, als Gegenstand weiterer Forschungsarbeiten sinnvoll wäre, um Schulsozialarbeitenden und anderen Fachkräften in Schulen die Suche und Auswahl geeigneter Maßnahmen zu erleichtern.

Eine kritische Reflexion der Ergebnisse zeigt außerdem, dass die Förderung von emotionalen und sozialen Kompetenzen zwar zu deren Stärkung beitragen kann, sich jedoch nicht bei allen Kindern gleichermaßen auswirken kann, da Kompetenzerwerb ein individueller Lernprozess ist. Die Wirkung und Effizienz der Maßnahmen lassen sich von daher nicht pauschalisieren und auf alle Kinder gleichermaßen anwenden, weswegen auch eine Verknüpfung mit sekundärpräventiven Maßnahmen sinnvoll sein kann. Darüber hinaus wäre es mit Blick auf die soziale und emotionale Entwicklung interessant, den Übergang von Kindern in die Grundschule zu untersuchen, die keine Kindertageseinrichtung besucht haben und daher möglicherweise weniger Sozialisationserfahrungen mitbringen.

Das Ziel dieser Bachelorthesis war es, einen Beitrag zum Verständnis von der Entwicklung und Förderung emotionaler und sozialer Kompetenzen in der mittleren Kindheit in Anbetracht aktueller gesellschaftlicher Herausforderungen zu leisten. Dieses Ziel konnte durch die Analyse verschiedener Theorien und Konzepte sowie deren kritischer Reflexion erreicht werden. Das zentrale Ergebnis der Untersuchung ist, dass die Förderung emotionaler und sozialer Kompetenzen als Maßnahme für eine gelingende Entwicklung in der mittleren Kindheit angesichts aktueller gesellschaftlicher Herausforderungen sinnvoll ist. Insbesondere das Feld der Schulsozialarbeit an Grundschulen bietet ein großes Potenzial, um durch die Arbeit mit vielfältig auswählbaren Konzepten und professioneller Beziehungsarbeit die Kompetenzförderung durchzuführen und damit die Entwicklung in der mittleren Kindheit positiv zu beeinflussen.

Eine präventive Förderung in jungen Jahren fördert einen positiven Lebensverlauf, wovon nicht nur das Individuum, sondern auch die Gesellschaft und der Staat profitieren, da langfristige Folgekosten durch risikobehaftete Lebensverläufe reduziert werden können. Basierend auf diesen Ergebnissen könnte sich zeigen, dass eine Stärkung der emotionalen und sozialen Kompetenzen in der Kindheit langfristig zu einer Verbesserung der Gesundheit und des Wohlbefindens

in der Gesellschaft beitragen kann. Eine Investition in die Förderung emotionaler und sozialer Kompetenzen kann somit eine Investition für eine bessere und sozialere Gesellschaft sein.

Eidesstattliche Erklärung

Ich versichere, dass ich die vorliegende Arbeit ohne fremde Hilfe selbstständig verfasst und nur die angegebenen Quellen und Hilfsmittel benutzt habe. Wörtlich oder dem Sinn nach aus anderen Werken entnommene Stellen sind in allen Fällen unter Angabe der Quelle kenntlich gemacht.

Ort, Datum

Unterschrift

Literaturverzeichnis

Behörde für Schule und Berufsbildung (2010): Fakten zur Ganztägigen Bildung und Betreuung (GBS) und zu Ganztagschulen nach Rahmenkonzept. Hamburg. Online verfügbar unter <https://www.gew-hamburg.de/sites/default/files/Punkt%20C%20Ressourcen%20GBS.pdf>, zuletzt geprüft am 04.05.2024.

Behörde für Schule und Berufsbildung (2022): Bildungsplan Grundschule. Aufgabengebiete. Hamburg. Online verfügbar unter <https://www.hamburg.de/content-blob/16762698/072fe020d1897cc113b9e6402ddb96b5/data/aufgabengebiete-gs-2022.pdf>, zuletzt geprüft am 05.05.2024.

Behr, Michael; Aich, Gerch (2016): Emotionale Kompetenzen in Schulklassen und Kindergruppen fördern – Das Programm „Mich und Dich verstehen“. In: Roth, Marcus; Schönefeld, Victoria; Altmann, Tobias (Hg.): Trainings- und Interventionsprogramme zur Förderung von Empathie. Ein praxisorientiertes Kompendium. [1. Aufl.]. Berlin, Heidelberg: Springer, S. 11–24.

Berk, Laura E. (2020): Entwicklungspsychologie. 7., aktualisierte Auflage. Hallbergmoos: Pearson Deutschland GmbH (Pearson Studium - Psychologie).

Budde, Jürgen; Lengyel, Dorit (2022): Schule in Distanz – Kindheit in Krise. Eine Einleitung. In: Budde, Jürgen; Lengyel, Dorit; Böning, Caroline; Claus, Carolina; Weuster, Nora; Doden, Katharina; Schroedler, Tobias (Hg.): Schule in Distanz - Kindheit in der Krise. Auswirkungen der Covid-19 Pandemie auf Wohlbefinden und Lebensbedingungen von Kindern und Jugendlichen. [S.l.]: SPRINGER VS (Erziehungswissenschaftliche Edition), S. 1–19.

Fröhlich-Gildhoff, Klaus; Kerscher-Becker, Jutta; Fischer, Sibylle (2012): Prävention und Resilienzförderung in Grundschulen - PRiGS. Ein Förderprogramm. München, Basel: E. Reinhardt (Pädagogik).

Fröhlich-Gildhoff, Klaus; Rönnau-Böse, Maike; Tinius, Claudia (2017): Herausforderndes Verhalten in Kita und Grundschule. Erkennen, Verstehen, Begegnen. 1. Auflage. Stuttgart: Verlag W. Kohlhammer.

Gasteiger-Klicpera, Barbara; Klein, Gudrun (2006): Das Friedensstifter-Training. Grundschulprogramm zur Gewaltprävention. München, Basel: E. Reinhardt.

Gondlach, Kai; Regneri, Michaela (2021): Das Gespenst der German Angst: Sind wir zu skeptisch für KI-Entwicklung? Die Kunstfigur des ängstlichen Technologiefreunds und Mut

zum kritischen Optimismus. In: Knappertsbusch, Inka; Gondlach, Kai (Hg.): Arbeitswelt und KI 2030. Herausforderungen und Strategien für die Arbeit von morgen. Wiesbaden, Heidelberg: Springer Gabler (Research), S. 3–10.

Grund, Julius; Holst, Jorrit: Emotional competence: The missing piece in school curricula? A systematic analysis in the German education system. In: The International Journal of Educational Research Open (IJEDRO), Volume 4. Online verfügbar unter <https://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S2666374023000134?via%3Dihub#abs0001>, zuletzt geprüft am 05.04.2024.

Hartmann, Blanka; Methner, Andreas (2015): Leipziger Kompetenz-Screening für die Schule (LKS). Diagnostik und Förderplanung: soziale und emotionale Fähigkeiten, Lern- und Arbeitsverhalten. München, Basel: Ernst Reinhardt Verlag.

Hehmsoth, Carl (2021): Traumatisierte Kinder in Schule und Unterricht. Wenn Kinder nicht wollen können. Bad Heilbrunn: Verlag Julius Klinkhardt (utb Schulpädagogik, 5564).

Heinrichs, Nina; Lohaus, Arnold; Maxwill, Hohanna (2017): Emotionsregulationstraining (ERT) für Kinder im Grundschulalter. 1. Auflage. Göttingen: Hogrefe.

Jünger, Rahel (2024): Denk-Wege. Programm zur systematischen Förderung personaler und sozialer Kompetenzen. Online verfügbar unter https://www.xn--gewaltprvention-an-schulen-nhc.ch/pdf/Infomappe_DENK-WEGE.pdf, zuletzt geprüft am 25.04.2024.

Kanning, Uwe Peter (2015): Soziale Kompetenzen fördern. 2., überarb. Aufl. Göttingen [u.a.]: Hogrefe (Praxis der Personalpsychologie, Bd. 10).

Kanning, Uwe Peter (2019): Managementfehler und Managerscheitern. Berlin, Heidelberg: Springer.

Kilb, Rainer; Baldus, Marion (Hg.) (2023): Soziale Arbeit in Schulen. Grundlagen, Konzepte und Methoden. 3., überarbeitete und erweiterte Auflage. München: Ernst Reinhardt Verlag.

Klinkhammer, Julie; Voltmer, Katharina; Salisch, Maria von (2022): Emotionale Kompetenz bei Kindern und Jugendlichen. Entwicklung und Folgen. 2., erweiterte und überarbeitete Auflage. Stuttgart: Verlag W. Kohlhammer.

Lohaus, Arnold; Domsch, Holger (Hg.) (2021): Psychologische Förder- und Interventionsprogramme für das Kindes- und Jugendalter. 2., erweiterte Auflage: Springer.

- Malti, Tina; Perren, Sonja (Hg.) (2016): Soziale Kompetenz bei Kindern und Jugendlichen. Entwicklungsprozesse und Förderungsmöglichkeiten. 2., überarbeitete und erweiterte Auflage. Stuttgart: Verlag W. Kohlhammer.
- Martschinke, Sabine (2019): Bildungsparitäten und Bildungspotenziale in der Grundschule. In: Köller, Olaf; Hasselhorn, Marcus; Hesse, Friedrich; Maaz, Kai; Schrader, Josef; Solga, Heike (Hg.): Das Bildungswesen in Deutschland. Bestand und Potenziale. Bad Heilbrunn: Verlag Julius Klinkhardt (UTB, 4785 : Pädagogik), S. 471–501.
- Papilio GmbH (2024): 400.000 Kinder erreicht: Zahlen, Daten, Fakten zu Papilio. Online verfügbar unter <https://www.papilio.de/zahlen.html>, zuletzt geprüft am Zugriff: 24.04.2024.
- Peter, Jochen (2023): Schule als Lebenswelt und Sozialer Erfahrungsort. In: Kilb, Rainer; Baldus, Marion (Hg.): Soziale Arbeit in Schulen. Grundlagen, Konzepte und Methoden. 3., überarbeitete und erweiterte Auflage. München: Ernst Reinhardt Verlag.
- Petermann, Franz; Natzke, Heike; Gerken, Nicole; Walter, Hans-Jörg(2013a): Verhaltenstraining für Schulanfänger. Ein Programm zur Förderung emotionaler und sozialer Kompetenzen. 3., überarb. und erw. Aufl. Göttingen, Bern, Wien, Paris, Oxford, Prag, Toronto, Boston, Mass., Amsterdam, Kopenhagen, Stockholm, Florenz: Hogrefe.
- Petermann, Franz; Koglin, Ute; Natzke, Heike; Von Marées, Nandoli (2013b): Verhaltenstraining in der Grundschule. Ein Programm zur Förderung emotionaler und sozialer Kompetenzen. 2., überarb. Aufl. Göttingen: Hogrefe.
- Petermann, Franz; Wiedebusch, Silvia (2016): Emotionale Kompetenz bei Kindern. 3., überarbeitete Auflage. Göttingen: Hogrefe (Klinische Kinderpsychologie, Band 7).
- Pötter, Nicole (2024): Schulsozialarbeit. 3. Auflage. Freiburg im Breisgau: Lambertus Verlag. Online verfügbar unter http://www.content-select.com/index.php?id=bib_view&ean=9783784134642.
- Scheithauer, Herbert; Niebank, Kay (2022): Entwicklungspsychologie. Entwicklungswissenschaft des Kindes- und Jugendalters : neuropsychologische, genetische und psychosoziale Aspekte der Entwicklung. München: Pearson Deutschland GmbH (PS - Psychologie).
- Schick, Andreas (2016): Förderung sozial-emotionaler Kompetenzen in Kindergärten, Grundschulen und in der Sekundarstufe: Konzeption und Evaluation der Faustlos-Curricula. In:

Malti, Tina; Perren, Sonja (Hg.): Soziale Kompetenz bei Kindern und Jugendlichen. Entwicklungsprozesse und Förderungsmöglichkeiten. 2., überarbeitete und erweiterte Auflage. Stuttgart: Verlag W. Kohlhammer, S. 193–207.

Schröder, Karsten; Obitz, Nikias (2022): Kindheit und politische Subjektivität in gesellschaftlichen Konfliktverhältnissen. In: Silke Jakob und Nikias Obitz (Hg.): Solidarität und Krise. Sozialpädagogische Perspektiven auf Herausforderungen unter krisenhaften Bedingungen. 1ST ED. [S.1.]: Verlag Barbara Budrich, S. 31–42.

Speck, Karsten (2023): Schulsozialarbeit: Rahmenbedingungen, Arbeitsschwerpunkte und Methoden. In: Rainer Kilb und Marion Baldus (Hg.): Soziale Arbeit in Schulen. Grundlagen, Konzepte und Methoden. 3., überarbeitete und erweiterte Auflage. München: Ernst Reinhardt Verlag, S. 118–126.

Ständige Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland (KMK) (2023): Empfehlungen zur Weiterentwicklung der pädagogischen Qualität der Ganztagschule und weiterer ganztägiger Bildungs- und Betreuungsangebote für Kinder im Grundschulalter. Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 12.10.2023. Online verfügbar unter Online unter: https://www.bildungsserver.de/onlineresource.html?onlineresourcen_id=64634, zuletzt geprüft am 04.04.2024.

Universitätsklinikum Hamburg-Eppendorf (19.12.2022): COPSY-Studie: Ergebnisse der fünften Befragungsrunde liegen vor Corona belastet Kinder und Jugendliche weiterhin – neue Krisen rücken nach. Hamburg. Online verfügbar unter <https://www.uke.de/kliniken-institute/kliniken/kinder-und-jugendpsychiatrie-psychotherapie-und-psychosomatik/forschung/arbeitsgruppen/child-public-health/forschung/copsy-studie.html>, zuletzt geprüft am 30.04.2024.

Utz, Richard (2023): Lebensweltpunkt Schule. In: Rainer Kilb und Marion Baldus (Hg.): Soziale Arbeit in Schulen. Grundlagen, Konzepte und Methoden. 3., überarbeitete und erweiterte Auflage. München: Ernst Reinhardt Verlag, S. 82–93.

Zurbriggen, Carmen; Schmidt, Philipp (2022): Diagnostische Testverfahren im Bereich soziale und emotionale Entwicklung. Fokus Sozialverhalten, Sozialkompetenzen, Verhaltensstörungen. In: Gebhardt, Markus; Scheer, David; Schurig, Michael (Hg.): Handbuch der sonderpädagogischen Diagnostik. Grundlagen und Konzepte der Statusdiagnostik, Prozessdiagnostik und Förderplanung. Version 1.0: Universität Regensburg, S. 219–229.