

III Fallvignetten

Nachfolgend werden drei Fallvignetten von Kindern und Jugendlichen unterschiedlicher Schulstufen sowie Förderstufen vorgestellt:

- Lara / 6;7 Jahre / Zyklus 1 / universale Förderstufe
- Louis / 10 Jahre / Zyklus 2 / selektive Förderstufe
- Martina / 14 Jahre / Zyklus 3 / indizierte Förderstufe

Die Beschreibungen der Kinder und Jugendlichen basieren auf realen Falldokumentationen aus der Praxis, wobei teilweise literaturbasierte Ergänzungen durch die Autor:innen vorgenommen wurden. Die Fallvignetten sind anonymisiert.

Die Fallvignetten verdeutlichen eine unterschiedlich abgestufte Problemlkomplexität und damit verbunden einen in seiner Reichweite variierenden diagnostischen und pädagogisch-therapeutischen Förderbedarf.

Sie sind jeweils wie folgt gegliedert: Eingangs wird die Situationslage der Schüler:innen beschrieben. Diese folgt der Systematik des bio-psycho-sozialen Modells und beschreibt alle Komponenten nach ICF (*International Classification of Functioning*; vgl. Kap. 2.1): Körperfunktionen, Aktivitäten, Partizipation und Kontextfaktoren. Anschliessend werden Wechselwirkungen und mögliche Hypothesen zu Problemstellungen im sozio-emotionalen Bereich formuliert. Grundlage für Förderziele ist das CASEL-Modell (CASEL, o. J.; Durlak et al., 2011; vgl. dazu auch Kap. 1.1).

Die Fallvignetten dienen im vorliegenden Buch der Verknüpfung mit konkreten Praxisbeispielen. So können die angeführten Theorien mit der pädagogischen und sonderpädagogischen Praxis verbunden werden.

1.5 Ätiologie sozio-emotionaler Kompetenzen und deren Bedeutung für den Bildungsauftrag

Olivia Gasser-Haas, Claudia Schellenberg, Pierre-Carl Link und Dennis C. Hövel

Dieses Kapitel legt den Fokus auf die Ätiologie sozio-emotionaler Kompetenzen und deren Bedeutung für den Bildungsauftrag der Schule. Dabei wird zunächst auf das inter- und transaktionale Entwicklungsmodell gemäss Petermann et al. (2004) eingegangen. Dieses basiert auf dem bio-psycho-sozialen Entwicklungsmodell, dem Stress-Vulnerabilitäts-Modell und dem Resilienz-Modell. In einem zweiten Schritt wird der Bezug zum Bildungsauftrag hergestellt. Dabei wird ein besonderer Schwerpunkt gelegt auf die Stärkung und Förderung von Resilienz- und Schutzfaktoren im Bildungs- und Schulkontext, um sozio-emotionale Kompetenzen von Schüler:innen adäquat zu adressieren und zu stärken. Abschliessend werden Empfehlungen für Schulen, Bildungseinrichtungen und pädagogische Fachpersonen formuliert.

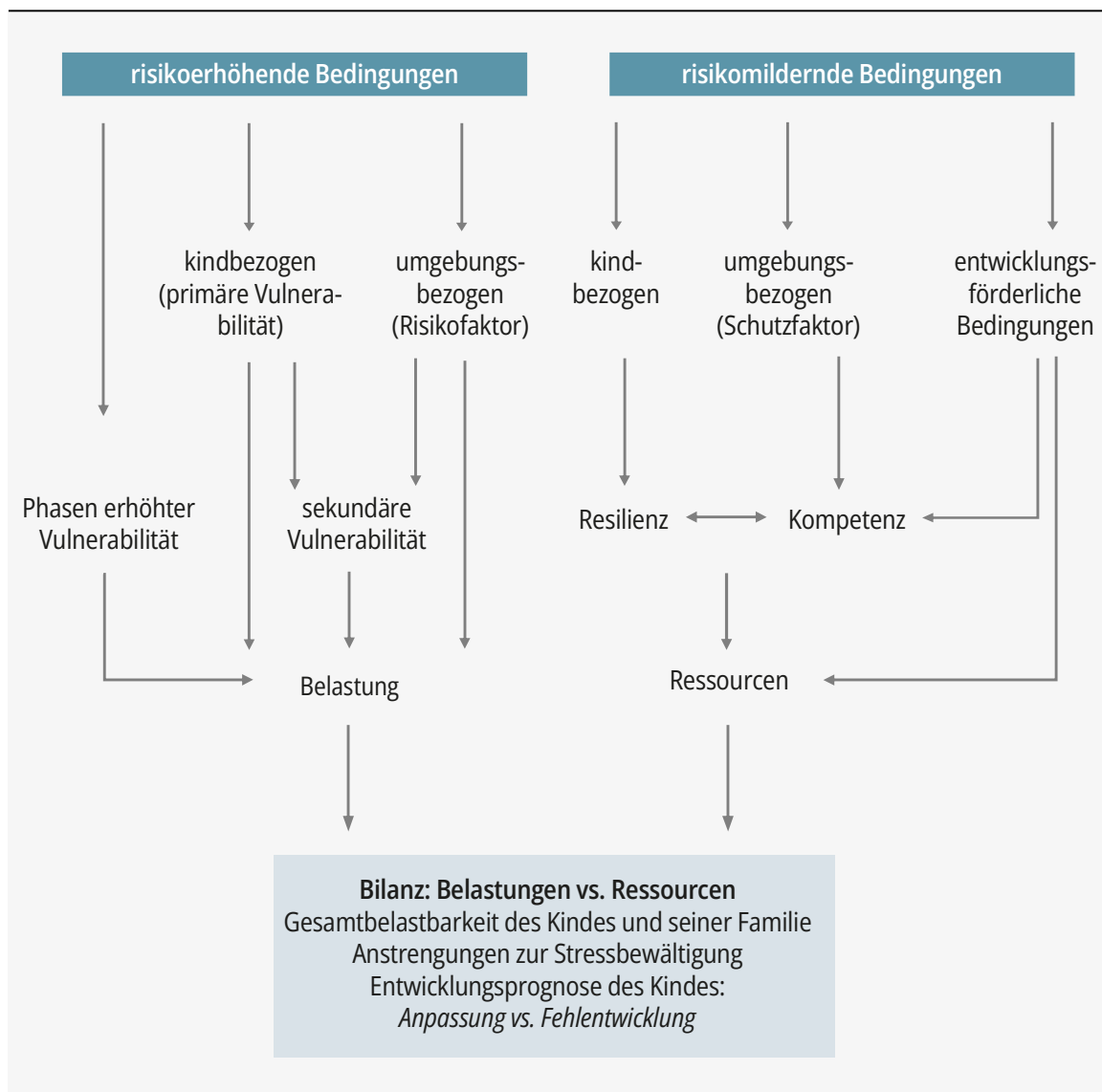
Inter- und transaktionales Entwicklungsmodell

Die Ätiologie bezieht sich auf die Ursachen, Entwicklungswege und Einflussfaktoren, die zur Entstehung einer bestimmten Erkrankung, Störung oder Eigenschaft beitragen (Levenstein & Kaplan, 1998). Im Kontext sozio-emotionaler Kompetenzen (vgl. Definition in Kap. 1.1) bezieht sich die Ätiologie auf die Ursachen und Einflussfaktoren der Entwicklung und Ausprägung von sozialen und emotionalen Kompetenzen. Die Untersuchung der Ätiologie ermöglicht ein tieferes Verständnis der biologischen, psychologischen und sozialen Grundlagen, die für die Ausbildung und den Erwerb sozio-emotionaler Kompetenzen relevant sind. Dieses Verständnis ist essenziell, um wirkungsvolle Bildungsstrategien zu entwickeln, die darauf abzielen, die Kompetenzen bei Schüler:innen zu fördern und zu stärken und bei sozio-emotionalen Auffälligkeiten passende Massnahmen einzuleiten.

Im Gegensatz zu früheren Ansätzen, welche die Ausprägung von sozio-emotionalen Kompetenzen auf monokausale Ursachen zurückführten, ist der gegenwärtige Diskurs entsprechend der Resilienzforschung von einem ganzheitlichen, multifaktoriellen Ansatz geprägt. Dieser postuliert komplexe Wechselwirkungen zwischen genetischen, neurobiologischen und psychosozialen Einflussfaktoren zur Entstehung von sozio-emotionalen Kompetenzen und deren Auffälligkeiten (Petermann, 2013). Insbesondere die Pädagogik sozio-emotionaler Entwicklungsförderung geht von einem «weiten» Entwicklungsbegriff aus. Bei diesem wird genau dieses inter- und transaktionale Zusammenspiel unterschiedlicher Faktoren für die Entstehung sozio-emotionaler Kompetenzen herangezogen (Link, 2022; Stein, 2019).

Abbildung 1 verdeutlicht das Zusammenspiel von risikoerhöhenden und risikomildernden Bedingungen in der Entwicklung von Kindern und Jugendlichen. Diese können zu einer Anpassung beziehungsweise zu einer Fehlentwicklung und somit zu sozio-emotionalen Auffälligkeiten führen.

Abbildung 1: Risikoerhöhende und -mildernde Bedingungen in der Entwicklung von Kindern und Jugendlichen (Petermann et al., 2004, S. 324)



Petermann et al. (2004) unterscheiden zwischen risikoerhöhenden und risikomildernden Bedingungen. Als risikoerhöhende Bedingungen gelten Belastungen, die die Wahrscheinlichkeit von Auffälligkeiten und Fehlentwicklungen für Kinder und Jugendliche erhöhen. Dies können einerseits kindbezogene Faktoren, sogenannte Vulnerabilitätsfaktoren, sein, wie beispielsweise prä-, peri- und postnatale Faktoren oder geringe kognitive Fähigkeiten. Andererseits gibt es umgebungsbezogene Faktoren, auch Risikofaktoren genannt, wie elterliche Trennung, Scheidung oder chronische Armut. Zusammen mit den kindbezogenen Voraussetzungen können sie zu einer sekundären Vulnerabilität führen.

Des Weiteren weisen Petermann et al. (2004) auf Phasen erhöhter Vulnerabilität hin. Diese treten zum Beispiel während normativen Übergängen wie dem Übergang von der Schule ins Berufsleben auf. Übergänge können herausfordernd sein, wenn verschiedene Belastungen zeitgleich auftreten. Für die Entwicklung von Kindern und Jugendlichen kann dies zu einer erhöhten Gesamtbelastung führen.

Bezogen auf die sozio-emotionale Entwicklung können der Wechsel vom Kindergarten zur Schule oder von der Schule in den Beruf sowie Entwicklungsübergänge während der Adoleszenz (bedingt durch körperliche Reifung und kognitive Entwicklung) Phasen erhöhter Vulnerabilität sein. Es ist möglich, dass Kinder und Jugendliche während diesen Phasen besonders anfällig sind für schützende oder belastende Einflüsse ihres sozialen Umfelds (Scheithauer & Petermann, 1999).

Während in Abbildung 1 auf der einen Seite risikoerhöhende Bedingungen aufgeführt sind, sind auf der anderen Seite risikomildernde Bedingungen, sprich Ressourcen subsumiert. Diese minimieren die Wahrscheinlichkeit von Auffälligkeiten. Dabei wird zwischen kindbezogenen Faktoren sowie umgebungsbezogenen Schutzfaktoren und entwicklungsförderlichen Bedingungen unterschieden. Mit kindbezogenen Faktoren werden Eigenschaften von Kindern und Jugendlichen bezeichnet, die von Geburt an vorhanden sind, wie beispielsweise ein positives Temperament. Mit dem Begriff des Resilienzfaktors sind hingegen Eigenschaften gemeint, die in Interaktion mit der Umwelt erworben werden, wie etwa ein positives Selbstwertgefühl (Wustmann Seiler, 2020). Umgebungsbezogene Schutzfaktoren sind schützende Merkmale innerhalb der Familie, aber beispielsweise auch ein unterstützender Kontakt zu einer Lehrperson.

Somit zeigt sich, dass sozio-emotionale Auffälligkeiten als Produkt eines sich ständig verändernden, dynamischen Entwicklungsprozesses anzusehen sind. Auffälligkeiten resultieren aus einem ungünstigen Gleichgewicht zwischen

Belastung und Ressourcen in der Entwicklung von Kindern und Jugendlichen (Beelmann & Raabe, 2007). Die Vorhersagekraft eines einzelnen Faktors für die Entwicklung einer Person ist stark begrenzt, was bedeutet, dass beispielsweise ein vorhandener Risikofaktor nicht zwangsläufig zu einer Fehlentwicklung und somit zu einer Auffälligkeit führt. Erst wenn sich Faktoren kumulieren, steigt die Wahrscheinlichkeit von Verhaltensauffälligkeiten (Garmezy, 1993; Heinrichs et al., 2013). Zudem bedeutet dies auch, dass risikomildernde und risikoe erhöhende Bedingungen keine überdauernden Persönlichkeitseigenschaften sind, sondern sich verändernde Konstrukte, die stets von alltäglichen Anforderungen und vorhandenen Ressourcen abhängen (Ball & Peters, 2007).

Risiko-, Schutz- und Resilienzfaktoren in der Entwicklung von Kindern und Jugendlichen

Im Folgenden wird eine Übersicht über Risiko-, Schutz- und Resilienzfaktoren gegeben. Im Besonderen soll dabei der Fokus auf den Resilienz- und Schutzfaktoren liegen, da bei diesen sämtliche Förderaspekte anzusiedeln sind (Wustmann Seiler, 2020).

Bei der Betrachtung von Übersichtsarbeiten zu möglichen Risiko- und Schutzfaktoren könnte der Eindruck entstehen, dass Schutzfaktoren einfach das Gegenteil sind von Risikofaktoren (Fröhlich-Gildhoff & Rönnau-Böse, 2014; Ball & Peters, 2007). Jedoch sind Risiko- und Schutzfaktoren nicht die zwei Seiten derselben Medaille, sondern sie sollten als eigenständige Variablen betrachtet werden (Beelmann & Raabe, 2007). Das Fehlen von Schutzfaktoren kann als Risiko interpretiert werden. Trotzdem ist das Fehlen eines Risikofaktors an sich noch kein Schutzfaktor (Ball & Peters, 2007). Die nachfolgenden Tabellen (vgl. Tab. 1 bis 3) geben einen Überblick über zentrale Faktoren, allerdings handelt es sich dabei lediglich um eine Auswahl. Der Schwerpunkt wurde auf Faktoren gelegt, die gemäss empirischen Studien besonders wirkungsvoll sind für die Entwicklung sozio-emotionaler Kompetenzen oder deren Auffälligkeiten (Fröhlich-Gildhoff & Rönnau-Böse, 2014; Wustmann Seiler, 2020).

Resilienz- und Schutzfaktoren

In Tabelle 1 sind zentrale Resilienzfaktoren für die Entwicklung von Kindern und Jugendlichen aufgeführt.

Tabelle 1: Resilienzfaktoren für die Entwicklung von Kindern und Jugendlichen (basierend auf Fröhlich-Gildhoff & Rönna-Böse, 2014; Wustmann Seiler, 2020)

Resilienzfaktoren
gute Selbstwahrnehmung
Selbstwirksamkeitsüberzeugungen
Emotionsregulationskompetenzen
Fähigkeit, sich mental zu distanzieren
hohe Sprachfertigkeit und Kommunikationsfähigkeiten
soziale Kompetenzen (Empathie, Kooperations- und Kontaktfähigkeit)
positives Sozialverhalten
Stressbewältigungsstrategien
Problemlösefertigkeiten
vorausplanendes Verhalten
angemessene sozial-kognitive Informationsverarbeitung
realistische Zukunftsperspektiven
Kreativität
positives Selbstkonzept / Selbstvertrauen

Unter den Resilienzfaktoren besonders hervorzuheben sind laut der Kauai-Studie (u. a. Werner & Smith, 2001) ein positives Selbstkonzept, gut entwickelte Problemlöse- und Kommunikationsfähigkeiten sowie angemessene Selbstwirksamkeitsüberzeugungen. Diese führen dazu, dass Kinder und Jugendliche ihre eigenen Ressourcen in der Schule effektiver nutzen können. Überdies erweisen sich jegliche Bewältigungsstrategien als relevante Ressourcen. Diese helfen den Kindern und Jugendlichen, die eigenen Emotionen zu regulieren und Probleme zu lösen (Klein-Hessling & Lohaus, 2000; Wustmann Seiler, 2020).

In Bezug auf die Schutzfaktoren (vgl. Tab. 2) sind im schulischen Umfeld insbesondere ein soziales und wertschätzendes Unterrichtsklima (u. a. Respekt, Wärme und Akzeptanz der Lehrpersonen gegenüber den Lernenden), positive Freundschaften zu Gleichaltrigen, positive Schulerfahrungen sowie gute Beziehungen zu den Lehrkräften bedeutsam (Laucht et al., 1997). Einer stabilen, wertschätzenden und emotional warmen Beziehung des Kindes oder Jugendlichen zu einer erwachsenen Bezugsperson, insbesondere im familiären Umfeld, aber auch im schulischen Kontext, wird schliesslich die stärkste Wirksamkeit zum «Abfedern» von Risikofaktoren zugesprochen (Fröhlich-Gildhoff & Rönna-Böse, 2014).

Tabelle 2: Schutzfaktoren für die Entwicklung von Kindern und Jugendlichen (basierend auf Fröhlich-Gildhoff & Rönna-Böse, 2014; Wustmann Seiler, 2020)

Familiäre Schutzfaktoren	Schutzfaktoren in Bildungseinrichtungen
mindestens eine stabile Bezugsperson, die Vertrauen und Autonomie fördert	klare, transparente und konsistente Regeln und Strukturen innerhalb des Unterrichts
autoritativer, demokratischer und unterstützender Erziehungsstil der Eltern	wertschätzendes Klima
Zusammenhalt, Stabilität und konstruktive Kommunikation innerhalb der Familie	hoher angemessener Leistungsstandard der Lehrpersonen gegenüber den Lernenden
unterstützende Geschwister	positive Verstärkung der Leistungs- und Anstrengungsbereitschaft
altersangemessene Verpflichtungen des Kindes oder Jugendlichen im Haushalt	positive Kontakte und Freundschaften mit Gleichaltrigen
hohes Bildungsniveau der Eltern	Förderung der personalen Ressourcen der Lernenden (Resilienzfaktoren)
harmonische Paarbeziehung der Eltern	Zusammenarbeit mit dem Elternhaus und anderen sozialen Institutionen

Risikofaktoren

In Tabelle 3 finden sich empirisch abgesicherte Risikofaktoren sowie sekundäre Vulnerabilitätsfaktoren, die insbesondere für sozio-emotionale Auffälligkeiten bedeutsam sind.

Tabelle 3: Sekundäre Vulnerabilitätsfaktoren und Risikofaktoren für die Entwicklung sozio-emotionaler Auffälligkeiten (basierend auf Fröhlich-Gildhoff & Rönna-Böse, 2014, Wustmann Seiler, 2020)

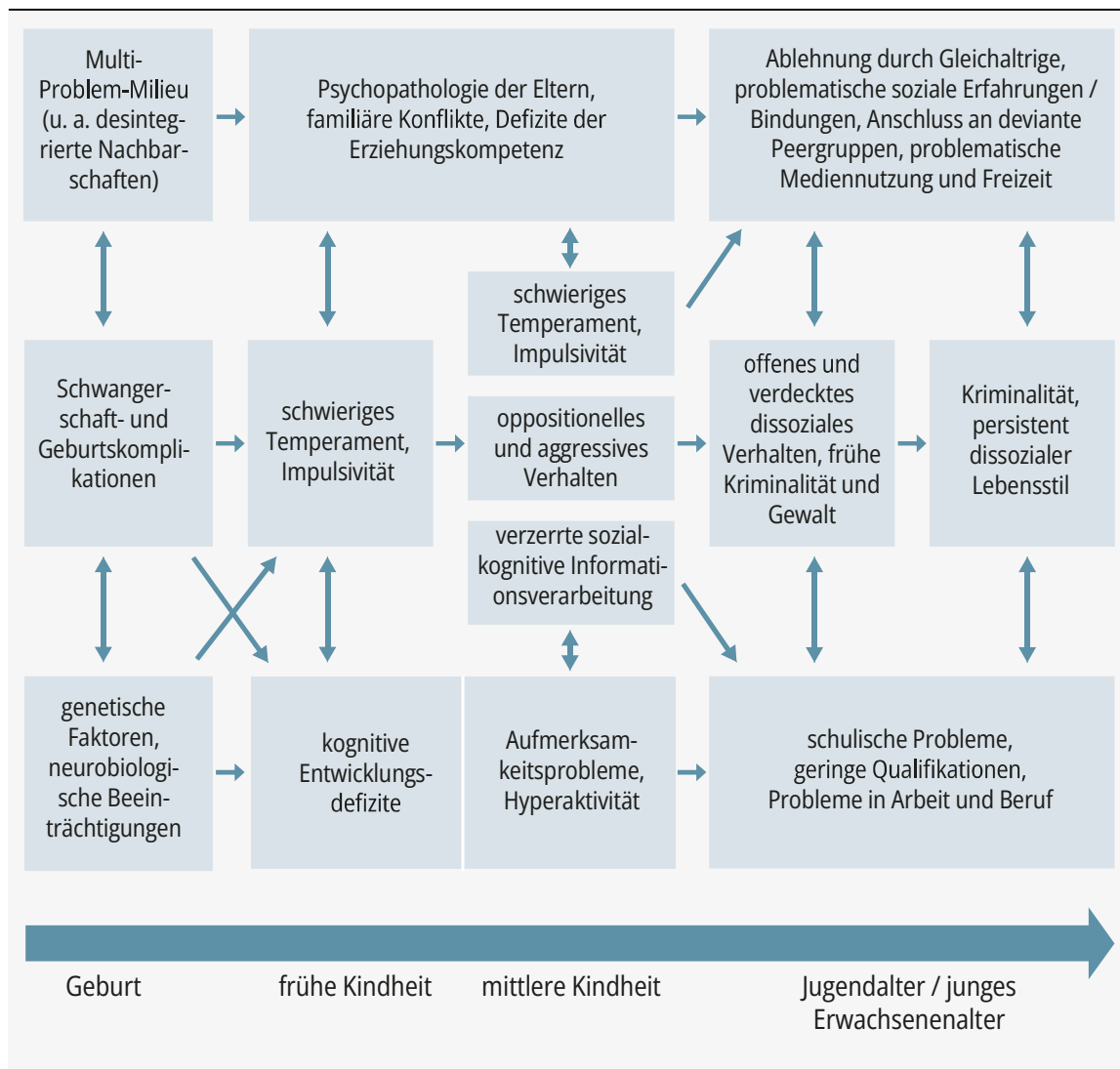
sekundäre Vulnerabilitätsfaktoren	Risikofaktoren
Aufmerksamkeits-, Hyperaktivitäts- und Impulsivitätsprobleme	inkonsequente, zurückweisende und inkonsistente Erziehung
unzureichende Impulskontrolle und Emotionsregulation	niedriger sozio-ökonomischer Status der Familie
schlecht entwickeltes angemessenes Sozialverhalten	aversives Wohnumfeld (z. B. Kriminalität in der direkten Wohnumgebung)
verzerrte sozial-kognitive Informationsverarbeitung	chronische Eltern-Kind-Konflikte bzw. allgemeine familiäre Konflikte
überzogene Selbsteinschätzung	elterliche Trennung / Scheidung; häufige Umzüge / Schulwechsel
unzureichendes Einfühlungsvermögen	Psychopathologie der Eltern
positive Bewertung von aggressivem Verhalten	unsichere Bindungen an die Eltern im Kleinkindalter
	Mangel an emotionaler Wärme und Unterstützung für das Kind oder die / den Jugendlichen
	soziale Ablehnung durch Gleichaltrige
	alleinerziehender Elternteil / Abwesenheit eines Elternteils
	niedriges Bildungsniveau der Eltern
	Kriminalität und / oder soziale Isolation der Familie

Insgesamt zeigt sich in Studien, dass sekundäre Vulnerabilitätsfaktoren und Risikofaktoren einen bedeutsamen Einfluss auf die Entwicklung von Auffälligkeiten im sozio-emotionalen Bereich haben; dies im Gegensatz zu primären Vulnerabilitätsfaktoren wie männliches Geschlecht oder unterdurchschnittliche Intelligenz, die im Laufe der Entwicklung an Bedeutung einbüßen (Fröhlich-Gildhoff & Rönnau-Böse, 2014). Zahlreiche Studien weisen nach, dass eine unzureichende Fähigkeit zur Emotionsregulation ein hohes Risiko ist für die Entwicklung von Störungen im internalisierenden und externalisierenden Bereich sowie für Verhaltensstörungen (Kim & Cicchetti, 2010; Schipper et al., 2013; Zeman et al., 2002). Die erhebliche Auswirkung von Risikofaktoren zeigt sich unter anderem in den stark variierenden Prävalenzzahlen psychischer Störungen je nach sozioökonomischem Status der Familie. Während in der mittleren Kindheit (7–10 Jahre) lediglich 4,2 Prozent der Kinder aus der Gruppe mit hohem sozioökonomischem Status psychisch auffällig sind, liegt diese Rate bei der Gruppe mit niedrigem sozioökonomischem Status bei 15,6 Prozent; dies entspricht mehr als dem Dreifachen (Hölling et al., 2007).

Gemäss den Angaben in der rechten Spalte von Tabelle 3 kann der Schluss gezogen werden, dass eine starke Abhängigkeit zwischen den verschiedenen Risikofaktoren innerhalb der Familie besteht. Ein niedriges Bildungsniveau der Eltern kann zu Arbeitslosigkeit führen, gefolgt von beengten Wohnverhältnissen und einer belasteten Partnerschaft, was wiederum zu Alleinerziehenden und der psychischen Belastung oder Erkrankung der Eltern führen kann (Ball & Peters, 2007). In solch angespannten Umgebungen haben Kinder und Jugendliche oft nur wenige Vorbilder für die Entwicklung sozialer Problemlösungsfähigkeiten. Dies kann wiederum zu häufigeren Konflikten mit Gleichaltrigen oder Erwachsenen führen, auf die die ohnehin belasteten Eltern nicht selten mit Gewalt oder inkonsistentem Erziehungsverhalten reagieren (Jaffee, 2005).

Abbildung 2 von Beelmann und Raabe (2007, S. 111) verdeutlicht diese Wechselwirkung für sozio-emotionale Kompetenzen beziehungsweise deren Auffälligkeiten anhand des bio-psycho-sozialen Entwicklungsmodells.

Abbildung 2: Bio-psycho-soziales Entwicklungsmodell dissozialen Verhaltens (Beelmann & Raabe 2007, S. 111)



Das Modell benennt im Entwicklungsverlauf (von der Geburt bis ins junge Erwachsenenalter) Faktoren, die empirisch abgesichert für die Ausbildung von Verhaltensstörungen angeführt werden können. Die genannten Faktoren stehen in wechselseitiger Beziehung zueinander, jedoch verschiebt sich der Schwerpunkt im Verlauf der Entwicklung von anfänglich vorwiegend kindbezogenen und umgebungsbezogenen Faktoren (Vulnerabilitätsfaktoren und Risikofaktoren) hin zu zwischenmenschlichen Kompetenzen (sekundäre Vulnerabilitätsfaktoren), wie etwa eine geringe soziale Kompetenz und eine verzerrete Verarbeitung sozial-kognitiver Informationen (Crick & Dodge, 1994; Lemerise & Arsenio, 2000). Diese führen schliesslich zu negativen Auswirkungen im Jugendalter und jungen Erwachsenenalter wie Kriminalität und Probleme in Arbeit und Beruf. Die Darstellung von Beelmann und Raabe (2007) zeigt

nicht nur die Faktoren für die Entwicklung von Verhaltensstörungen, sondern eröffnet auch Möglichkeiten für die Implementierung wichtiger Förder- und Unterstützungsmassnahmen, wie im Folgenden weiter ausgeführt wird.

Ableitung Bildungsauftrag – Stärkung und Förderung von Resilienz- und Schutzfaktoren im Bildungsprozess

Die Erkenntnisse der Resilienzforschung über risikomildernde und risikoerhöhende Faktoren bilden den Ausgangspunkt für das Verständnis der Entwicklung von sozio-emotionalen Auffälligkeiten. Zugleich handelt es sich dabei um Schlüsselerkenntnisse, die die Chance bieten, Förder- und Unterstützungsmassnahmen systematisch zu erarbeiten. Denn Kinder und Jugendliche entwickeln nicht ohne Weiteres Kompetenzen und relevante Ressourcen, die zu einer positiven Entwicklung führen, sondern sie bedürfen massgeblicher Hilfe und Unterstützung durch andere (Grotberg, 1995; Luthar & Cicchetti, 2000; Wustmann Seiler, 2020). In diesem Kontext werden im Folgenden Resilienz- und Schutzfaktoren erörtert, die den Bildungsprozess in Bezug auf die Förderung angemessener sozio-emotionaler Kompetenzen positiv beeinflussen und kompatibel mit der ICF-Analyse sind (WHO, 2011). Letztere rückt die Konsequenzen und Wechselwirkungen von Beeinträchtigungen in den Fokus und kann zur Ableitung von Massnahmen im Bildungskontext standardmässig herangezogen werden (Tönnissen & Hövel, 2022).

Im pädagogischen Kontext sind einerseits die Resilienzfaktoren des Kindes oder Jugendlichen auf individueller Ebene hervorzuheben (vgl. Tab. 1). Aspekte wie ein gesundes Selbstwertgefühl (hohe Selbstwirksamkeitserwartung), ein positives Sozialverhalten und eine effektive Stressbewältigung haben nachweislich eine starke schützende Wirkung (Hennemann et al., 2013). Aufgrund dessen bieten sich hier Möglichkeiten für pädagogische Interventionen und Präventionsmassnahmen an. Es ist auch möglich, als konkrete Förderziele protektive Faktoren anzugehen wie eine angemessene sozial-kognitive Informationsverarbeitung (Crick & Dodge, 1994; Lemerise & Arsenio, 2000), eine gute Impulskontrolle beziehungsweise die Fähigkeit zur Regulation von Emotionen (Gottfredson & Hirschi, 1990; Holodynski et al., 2013) oder ein positives Sozialverhalten (Najaka et al., 2001). Ob dafür pädagogische Massnahmen ausreichen oder ob pädagogisch-therapeutische Massnahmen im Bildungskontext notwendig sind (vgl. Kap. 2.2), ist im Einzelfall zu entscheiden und abhängig vom Schweregrad der Ausprägung und dem entsprechenden Bedarf. Unbestritten ist jedoch die Notwendigkeit einer multiprofessionellen Zusammenarbeit für die Umsetzung entsprechender Massnahmen (vgl. Kap. 1.8).

Andererseits sind Schutzfaktoren auf der Beziehungsebene für die positive Entwicklung sozio-emotionaler Kompetenzen von Kindern und Jugendlichen bedeutsam (vgl. Tab. 2). Dafür sind Lehrpersonen notwendig, die über eine hohe Interaktionsqualität verfügen und mit ihrem Verhalten die Resilienzfaktoren ihrer Schüler:innen stärken. Reflexionsprozesse über das eigene Verhalten sind dafür unerlässlich. Wustmann Seiler (2020) stellt hierfür die folgenden und weitere Fragen vor: Wie kann ich das Kind dazu ermutigen, seine Gefühle zu benennen und auszudrücken? Wie kann ich dem Kind Verantwortung übertragen? Wie kann ich dem Kind helfen, soziale Beziehungen aufzubauen? Bei den Schutzfaktoren auf der Beziehungsebene geht es aber nicht nur um die Beziehung zu den Lehrpersonen, sondern auch um die Beziehungen zu anderen Kindern und Jugendlichen im Schulkontext. Denn für die meisten Kinder, Jugendlichen und Erwachsenen ist Freundschaft eine der wertvollsten Beziehungen überhaupt (Bagwell & Bukowski, 2018). Freund:innen helfen dabei, essenzielle soziale Fähigkeiten zu entwickeln und das menschliche Bedürfnis nach zwischenmenschlicher Nähe zu befriedigen. Zudem steigern Freundschaften das tägliche Wohlbefinden und die Zufriedenheit (z. B. Schneider, 2016).

Obwohl Freundschaften bereits für junge Kinder wichtig sind, gewinnen diese während der Schulzeit zunehmend an Einfluss und werden intimer (Havighurst, 1976; Rubin & Bowker, 2018; Sullivan, 1953). In der Übergangsphase von der Kindheit zur Adoleszenz interagieren Kinder und Jugendliche hauptsächlich mit Gleichaltrigen und sie verbringen viel Zeit mit Freund:innen. Dabei beginnen sie hochwertige «beste» Freundschaften, die oft gleichgeschlechtlich sind, aufzubauen. Diese basieren auf gegenseitigem Verständnis, Solidarität, Nähe und Anerkennung (Blair et al., 2014). Die Qualität der Freundschaften (Gasser-Haas et al., 2020) sowie die soziale Position und Statusverteilung innerhalb von Peer-Gruppen werden mit der sozio-emotionalen Entwicklung in Verbindung gebracht (Östberg, 2003). Eine Meta-Analyse von Modecki et al. (2014) ergab beispielsweise, dass Opfer von Mobbing höhere Angst- und Depressionsniveaus aufweisen als Kinder und Jugendliche, die nicht gemobbt werden. Mobbing und der negative Einfluss auf die Opfer lassen sich nach Konold et al. (2014) durch ein positives schulisches Umfeld reduzieren. Dies deutet darauf hin, dass Peer- und schulischer Kontext miteinander verflochten sind. Weiter ist auch die Zusammensetzung der Schulklasse insgesamt wichtig: Wenn eine Klasse hauptsächlich aus Schüler:innen mit auffälligem Verhalten besteht, kann sich dies negativ auf den Unterricht und den schulischen Erfolg der Kinder und Jugendlichen auswirken (Hövel et al., 2020).

Zusammenfassend verdeutlichen die Erkenntnisse dieses Kapitels die Komplexität der Ätiologie sozio-emotionaler Kompetenzen und die Komplexität der Wechselwirkungen der entsprechenden Einflussfaktoren. Der Bildungsauftrag sollte darauf abzielen, die Resilienz- und Schutzfaktoren gezielt zu stärken und zu fördern. Damit können positive Entwicklungspfade unterstützt und potenzielle Risiken und Fehlentwicklungen von Kindern und Jugendlichen minimiert werden. Gemäss Wustmann Seiler (2020) verfügen Bildungseinrichtungen schon heute über notwendige Handlungsspielräume, die es Kindern und Jugendlichen ermöglichen, wichtige und für das Leben notwendige sozio-emotionale Kompetenzen zu erwerben. Schliesslich gilt es jedoch, diese auch aktiv zu nutzen.

Literatur

- Bagwell, C. L. & Bukowski, W. M. (2018). Friendship in childhood and adolescence: features, effects, and processes. In W. M. Bukowski, B. Laursen & K. H. Rubin (Eds.), *Handbook of Peer Interactions, Relationships, and Groups* (pp. 371–390) (2nd ed.). The Guilford Press.
- Ball, J. & Peters, A. (2007). Stressbezogene Risiko- und Schutzfaktoren. In I. Seiffge-Krenke & A. Lohaus (Hrsg.), *Stress und Stressbewältigung im Kindes- und Jugendalter* (S. 126–143). Hogrefe.
- Beelmann, A. & Raabe, T. (2007). *Dissoziales Verhalten von Kindern und Jugendlichen*. Hogrefe.
- Blair, B. L., Perry, N. B., O'Brien, M., Calkins, S. D., Keane, S. P. & Shanahan, L. (2014). The Indirect Effects of Maternal Emotion Socialization on Friendship Quality in Middle Childhood. *Developmental Psychology*, 50 (2), 566–576. <https://doi.org/10.1037/a0033532>
- Crick, N. & Dodge, K. (1994). A Review and Reformulation of Social Information-Processing Mechanisms in Children's Social Adjustment. *Psychological Bulletin*, 115 (1), 74–101.
- Fröhlich-Gildhoff, K. & Rönna-Böse, M. (2014). *Resilienz*. Reinhardt.
- Garmezy, N. (1993). Children in poverty: resilience despite risk. *Psychiatry*, 56 (1), 127–136. <https://doi.org/10.1080/00332747.1993.11024627>
- Gasser-Haas, O., Sticca, F. & Wustmann Seiler, C. (2020). Poor Motor Performance – Do Peers Matter? Examining the Role of Peer Relations in the Context of the Environmental Stress Hypothesis. *Frontiers in Psychology*, 11, 498. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2020.00498>
- Gottfredson, M. R. & Hirschi, T. (1990). *A general theory of crime*. Stanford University Press.

- Grotberg, E. (1995). *A Guide to Promoting Resilience in Children: Strengthening the Human Spirit*. Bernard van Leer Foundation. <https://bibalex.org/baifa/attachment/documents/115519.pdf>
- Havighurst, R. J. (1976). *Developmental tasks and education* (3rd ed.). McKay.
- Heinrichs, N., Döpfner, M. & Petermann, F. (2013). Prävention psychischer Störungen. In F. Petermann (Hrsg.), *Lehrbuch der Klinischen Kinderpsychologie* (S. 721–738). Göttingen.
- Hennemann, T., Hillenbrand, C. & Hövel, D. (2013). Präventionsforschung: Befunde und präventive Förderkonzepte. In T. Hennemann & C. Hillenbrand (Hrsg.), *Förderung emotionaler-sozialer Kompetenzen* (S. 9–19). Grundschulverband.
- Hölling, H., Erhart, M., Ravens-Sieberer, U. & Schlack, R. (2007). Verhaltensauffälligkeiten bei Kindern und Jugendlichen. Erste Ergebnisse aus dem Kinder- und Jugendgesundheitsurvey (KiGGS). *Bundesgesundheitsblatt*, 50, 784–793. <https://doi.org/10.1007/s00103-007-0241-7>
- Holodynski, M., Hermann, C. & Kromm, H. (2013). Entwicklungspsychologische Grundlagen der Emotionsregulation. *Psychologische Rundschau*, 64 (4), 196–207.
- Hövel, D. C., Hennemann, T., Urban, M. & Osipov, I. (2020). «Die Mischung macht den Unterschied» – Selektive Wirksamkeitsstudie zur Förderung emotionaler und sozialer Kompetenzen mit dem Ben & Lee Programm. *Emotionale und soziale Entwicklung in der Pädagogik der Erziehungshilfe und bei Verhaltensstörungen (ESE)*, 2, 30–44. <https://doi.org/10.35468/5819>
- Jaffee, S. R. (2005). Family Violence and Parent Psychopathology. In S. Goldstein & R. Brooks (Eds.), *Resilience in Children* (pp. 149–163). Springer.
- Kim, J. & Cicchetti, D. (2010). Longitudinal pathways linking child maltreatment, emotion regulation, peer relations and psychopathology. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 51 (6), 706–716.
- Klein-Hessling, J. & Lohaus, A. (2000). *Stresspräventionstraining für Kinder im Grundschulalter*. Hogrefe.
- Konold, T., Cornell, D., Huang, F., Meyer, P., Lacey, A., Nekvasil, E., Heilbrun, A. & Shukla, K. (2014). Multilevel multi-informant structure of the authoritative school climate survey. *School Psychology Quarterly*, 29 (3), 238–255. <https://doi.org/10.1037/spq0000062>
- Laucht, M., Esser, G. & Schmidt, M. H. (1997). Wovor schützen Schutzfaktoren? Anmerkungen zu einem populären Konzept der modernen Gesundheitsforschung. *Zeitschrift für Entwicklungspsychologie und Pädagogische Psychologie*, 29, 260–270.
- Lemerise, E. A. & Arsenio, W. F. (2000). An Integrated Model of Emotion Processes and Cognition in Social Information Processing. *Child Development*, 71 (1), 107–118.

- Levenstein, S. & Kaplan, G. (1998). Socioeconomic status and ulcer. A prospective study of contributory risk factors. *J Clin Gastroenterol*, 26 (1), 27–31.
- Link, P.-C. (2022). «verhaltensgestört – verhaltensauffällig – verhaltensoriginell» – Verhalten als schwieriger, aber notwendiger disziplinärer Begriff. In T. Müller, C. Ratz, R. Stein & C. Lüke (Hrsg.), *Sonderpädagogik zwischen Dekategorisierung und Rekategorisierung* (S. 173–184). Klinkhardt. <https://doi.org/10.35468/5966-PCL-173-184>
- Luthar, S. S. & Cicchetti, D. (2000). The construct of resilience: Implications for interventions and social policies. *Development and Psychopathology*, 12, 857–885.
- Modecki, K. L., Minchin, J., Harbaugh, A. G., Guerra, N. G. & Runions, K. C. (2014). Bullying prevalence across contexts: A meta-analysis measuring cyber and traditional bullying. *The Journal of Adolescent Health*, 55 (5), 602–611. <https://doi.org/10.1016/j.jadohealth.2014.06.007>
- Najaka, S. S., Gottfredson, D. C. & Wilson, D. B. (2001). A meta-analytic inquiry into the relationship between selected risk factors and problem behavior. *Prevention Science*, 2, 257–271.
- Östberg, V. (2003). Children in classrooms: Peer status, status distribution and mental well-being. *Social Science & Medicine*, 56 (1), 17–29. [https://doi.org/10.1016/S0277-9536\(02\)00006-0](https://doi.org/10.1016/S0277-9536(02)00006-0)
- Petermann, F. (2013). Grundbegriffe und Konzepte der klinischen Kinderpsychologie. In F. Petermann (Hrsg.), *Lehrbuch der klinischen Kinderpsychologie* (S. 15–30). Hogrefe.
- Petermann, F., Niebank, K. & Scheithauer, H. (2004). *Entwicklungswissenschaft. Entwicklungspsychologie, Genetik, Neuropsychologie*. Springer.
- Rubin, K. H. & Bowker, J. C. (2018). Friendships. In M. Bornstein, M. E. Arterberry, K. L. Fingerman & J. E. Lansford (Eds.), *The SAGE Encyclopedia of Lifespan Human Development* (pp. 908–910). SAGE Publications, Inc. <https://doi.org/10.4135/9781506307633.n339>
- Scheithauer, H. & Petermann, F. (1999). Zur Wirkungsweise von Risiko- und Schutzfaktoren in der Entwicklung von Kindern und Jugendlichen. *Kindheit und Entwicklung*, 8 (1), 3–14.
- Schipper, M., Kullik, A., Samson, A. C., Koglin, U. & Petermann, F. (2013). Emotionsdysregulation im Kindesalter. *Psychologische Rundschau*, 64 (4), 228–234.
- Schneider, B. (2016). *Childhood friendships and peer relations: Friends and enemies* (2nd ed.). Routledge, Taylor & Francis Group.
- Stein, R. (2019). *Grundwissen Verhaltensstörungen* (6. Aufl.). Schneider.
- Sullivan, H. S. (1953). *The interpersonal theory of psychiatry*. Norton.

- Tönnissen, L. & Hövel, D. C. (2022). Die Analyse mit der ICF-CY – Hilfsmittel für einen multifaktoriellen Zugang zur Planung des sozial-emotionalen Lernens? *Emotionale und Soziale Entwicklung (ESE) in der Pädagogik der Erziehungshilfe und bei Verhaltensstörungen*, 4, 132–142. <https://doi.org/10.35468/5950-11>
- Werner, E. E. & Smith, R. S. (2001). *Journeys from childhood to midlife: Risk, resilience, and recovery*. Cornell University Press.
- WHO (2011). *ICF-CY: Internationale Klassifikation der Funktionsfähigkeit, Behinderung und Gesundheit bei Kindern und Jugendlichen*. Huber.
- Wustmann Seiler, C. (2020). *Resilienz: Widerstandsfähigkeit von Kindern in Tageseinrichtungen fördern* (8. Aufl.). Cornelsen Scriptor.
- Zeman, J., Shipman, K. & Suveg, C. (2002). Anger and sadness regulation: Predictions to internalizing and externalizing symptoms in children. *Journal of Clinical Child and Adolescent Psychology*, 31 (3), 393–398. <https://doi.org/10.1207/153744202760082658>