



Sozio-emotionales Lernen

Pädagogik sozio-emotionaler
Entwicklungsförderung

Dennis Christian Hövel, Claudia Schellenberg,
Pierre-Carl Link, Olivia Gasser-Haas (Hrsg.)

Dennis Christian Hövel, Claudia Schellenberg,
Pierre-Carl Link, Olivia Gasser-Haas (Hrsg.)

Sozio-emotionales Lernen

Pädagogik sozio-emotionaler
Entwicklungsförderung

Dennis Christian Hövel, Claudia Schellenberg,
Pierre-Carl Link, Olivia Gasser-Haas (Hrsg.)

Sozio-emotionales Lernen

Pädagogik sozio-emotionaler
Entwicklungsförderung

© 2024

Edition SZH/CSPS

Stiftung Schweizer Zentrum für Heil- und Sonderpädagogik (SZH) Bern
Fondation Centre suisse de pédagogie spécialisée (CSPS) Berne
Fondazione Centro svizzero di pedagogia specializzata (CSPS) Berna
Fundaziun Center svizzer da pedagogia speciala (CSPS) Berna



Diese Publikation wurde gefördert durch den SNF – Schweizerischer Nationalfonds zur Förderung der wissenschaftlichen Forschung.

Coverbild: Fatima Mohamed (Illustration) und Maja Davé (Grafik)

Layout: Weber Verlag AG

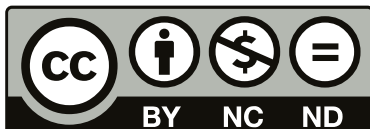
Lektorat: Edition SZH/CSPS

ISBN Print on demand: 978-3-905890-92-1

ISBN E-Book: 978-3-905890-91-4

Die Verantwortung für den Inhalt der Texte liegt bei der jeweiligen Autorin/beim jeweiligen Autor.

Dieses Werk ist lizenziert unter einer Creative Commons Lizenz 4.0 International (BY-NC-ND).



Edubook stellt alle Produkte ausschliesslich in der Schweiz her;
dies vollumfänglich klimaneutral und auf FSC®-zertifizierten Papieren.



Inhaltsverzeichnis

I	Vorwort	9
II	Einführung und Aufbau des Buches	11
III	Fallvignetten	17
	Fallvignette 1: Lara	19
	Christina Bär, Xenia Müller, Martin Jany und Max Schläfli Bieri	
	Fallvignette 2: Louis	31
	Xenia Müller, Christina Bär, Max Schläfli Bieri und Martin Jany	
	Fallvignette 3: Martina	39
	Martin Jany, Max Schläfli Bieri, Christina Bär und Xenia Müller	
1	Grundlagen einer Pädagogik sozio-emotionaler Entwicklungsförderung	49
	1.1 Sozio-emotionales Lernen (SEL) für inklusive Bildung	51
	Dennis C. Hövel	
	1.2 Mehrstufige Förderung am Beispiel des «Schoolwide Positive Behaviour Support» SWPBS	63
	Dennis C. Hövel, Anja Solenthaler, Annette Krauss, Pierre-Carl Link und Fabio Sticca	
	1.3 Zur normativen Reichweite einer Pädagogik sozio-emotionaler Entwicklung	79
	Pierre-Carl Link und Verena Muheim	

1.4 Häufigkeit sozio-emotionaler Problemlagen	89
Annette Krauss und Claudia Schellenberg	
1.5 Ätiologie sozio-emotionaler Kompetenzen und deren Bedeutung für den Bildungsauftrag	99
Olivia Gasser-Haas, Claudia Schellenberg, Pierre-Carl Link und Dennis C. Hövel	
1.6 Stärkung sozio-emotionaler Kompetenzen im schulischen Unterricht	115
Olivia Gasser-Haas und Claudia Schellenberg	
1.7 Pädagogisch-therapeutische Auftrags- und Zielumsetzung	127
Olivia Gasser-Haas, Anja Solenthaler, Lucia Maier Diatara und Pierre-Carl Link	
1.8 Zusammenarbeit im multiprofessionellen Team	137
Susan C. A. Burkhardt, Markus Matthys und Claudia Schellenberg	
1.9 Transition – inklusive Bildung beim Übergang Schule–Beruf	147
Claudia Schellenberg, Annette Krauss und Patrizia Rösli	
2 Diagnostik im Bereich sozio-emotionaler Entwicklung	159
2.1 Klassifikationssysteme und deren Bedeutung für die Pädagogik	161
Dennis C. Hövel, Noëlle Behringer und Pierre-Carl Link	
2.2 Diagnose-Förderprozess	173
Dennis C. Hövel	
2.3 Statusdiagnostik	185
Fabio Sticca, Anja Solenthaler, Patrizia Rösli, Markus Matthys und Dennis C. Hövel	
2.4 Verlaufsdiagnostik	197
Dennis C. Hövel, Jürgen Kohler und Fabio Sticca	

2.5 Diagnostik als multiprofessionelle Zusammenarbeit	207
Melanie Nideröst, Anja Solenthaler, Christina Bär und Xenia Müller	
3 Pädagogische und therapeutische Handlungsansätze	219
3.1 Lerntheoretische und kognitionspsychologische Ansätze in der Förderung sozio-emotionaler Kompetenzen	221
Annette Lütolf Belet, Susan C. A. Burkhardt und Dennis C. Hövel	
3.2 Psychodynamische Handlungsansätze: Bindung und Mentalisierung	233
Alex Neuhauser, Patrizia Röösl, Verena Muheim, Iris Bräuninger und Pierre-Carl Link	
3.3 Personenzentrierte, körperorientierte und systemische Ansätze	245
Claudia Schellenberg, Margaretha Florin, Lucia Maier, Ilona Widmer, Thomas Lustig und Iris Bräuninger	
IV Fazit einer Pädagogik sozio-emotionaler Entwicklungsförderung	257
Claudia Schellenberg, Olivia Gasser-Haas, Dennis C. Hövel und Pierre-Carl Link	
V Verzeichnis der Autorinnen und Autoren	263

2.3 Statusdiagnostik

Fabio Sticca, Anja Solenthaler, Patrizia Rösli, Markus Matthys und Dennis C. Hövel

Verhaltensauffälligkeiten von Kindern und Jugendlichen können bei den Betroffenen und ihrem Umfeld starke Gefühle und Unsicherheiten auslösen. Für Lehrpersonen und andere Fachpersonen kann es schwierig sein, die Ursachen für eine Verhaltensauffälligkeit zu erkennen, also zu diagnostizieren (Bundschuh & Winkler, 2019). In der Heil- und Sonderpädagogik umfasst der diagnostische Prozess sowohl das Individuum als auch seine Umwelt und zielt darauf ab, eine datenbasierte Grundlage für die Förderung zu generieren (Luder et al., 2016). Die Statusdiagnostik hat zum Ziel, den aktuellen Stand beziehungsweise Status eines Merkmals (z. B. die Ausprägung einer Verhaltensauffälligkeit) zu erfassen. An die Förderung schliesst die Verlaufsdiagnostik an (vgl. Kap. 2.4), welche die Einschätzung von Lern- und Entwicklungsverläufen zum Ziel hat (Luder et al., 2016). Eine Diagnostik kann vor, während oder nach einem Lernprozess durchgeführt werden (formative vs. summative Diagnostik, vgl. Kap. 2.2). Die Erfassung erfolgt in der Regel über schriftlich oder mündlich zu beantwortende Aufgaben im Rahmen von psychometrischen Tests¹, Fragebögen und / oder Beobachtungen (von Aufschnaiter et al., 2015).

Die Entscheidung über die Anwendung einer diagnostischen Methode, also eines Instruments, muss sorgfältig getroffen werden (Bundschuh & Winkler, 2019). Ein Diagnoseinstrument muss gewissen Gütekriterien gerecht werden wie auch thematisch und pragmatisch passend sein. Im Folgenden werden zunächst die Gütekriterien diagnostischer Instrumente erläutert. Basierend auf einer tabellarischen Übersicht von Instrumenten für den Bereich der sozio-emotionalen Kompetenz wird anhand von Beispielen der Einsatz dieser Instrumente im mehrstufigen Fördersystem aufgezeigt.

Gütekriterien diagnostischer Instrumente

Alle Instrumente, die in der Diagnostik oder in der Forschung verwendet werden, können anhand von verschiedenen psychometrischen Gütekriterien beurteilt werden (Sedelmeier & Renkewitz, 2018). Diese Gütekriterien werden in Haupt- und Nebengütekriterien unterteilt. Zu den Hauptgütekriterien zählen die Objektivität, die Validität und die Reliabilität.

Bei der *Objektivität* geht es darum, dass das Instrument sowohl in der Durchführung als auch in der Berechnung und Interpretation der Ergebnisse

¹ Psychometrische Tests sind standardisierte Messverfahren, die eingesetzt werden, um psychologische Merkmale wie emotionale und soziale Kompetenzen zu erfassen.

objektiv ist, das heisst unabhängig von der Person, die die Untersuchung durchführt. Beim Fallbeispiel Martina (vgl. Kap. III Fallvignetten) würde dies bedeuten, dass sowohl Testleiterin A als auch Testleiter B zum Schluss kommen, dass Martina Auffälligkeiten in der Emotionsregulation zeigt. Die Objektivität wäre hingegen nicht gegeben, wenn Testleiter B aufgrund der gleichen erhobenen Daten folgern würde, dass keine Auffälligkeit vorliegt.

Das Konzept der *Validität* beschreibt die Fähigkeit des Instruments, jenes Konstrukt zu messen, welches es messen soll (Sedelmeier & Renkewitz, 2018). Wenn ein Instrument dazu verwendet werden soll, eine Auffälligkeit in der Emotionsregulation zu diagnostizieren, ist es zentral, dass das Instrument vordergründig die Emotionsregulation erfasst und nicht etwa die Intelligenz. Um zu ermitteln, ob die Validität des Tests ausreichend ist, werden verschiedene Unterformen von Validität ermittelt, nämlich die Inhaltsvalidität, die Konstruktvalidität und die Kriteriumsvalidität. Die *Inhaltsvalidität* gibt an, ob der Inhalt des Instruments aus Expertensicht mit dem Zielkonstrukt übereinstimmt respektive ob es dieses in ausreichender Weise repräsentiert. Die *Konstruktvalidität* kann in konvergente und divergente Validität differenziert werden. Die konvergente Konstruktvalidität ist gegeben, wenn zwei verschiedene Instrumente, die beide Emotionsregulation erfassen sollen, zu einem vergleichbaren Ergebnis führen. Die divergente Konstruktvalidität ist gegeben, wenn zwei verschiedene Instrumente, von denen eines die Emotionsregulation und das andere die Intelligenz erfasst, nicht zum gleichen Ergebnis führen. Bei der *Kriteriumsvalidität* geht es um die Übereinstimmung mit einem objektiven Kriterium, welches sowohl zeitgleich (z. B. aktuelle schulische Leistung; diagnostische Validität) oder zeitversetzt gegeben sein kann (z. B. spätere schulische Leistung; prognostische Validität).

Die *Reliabilität* drückt aus, wie präzise und zuverlässig ein Instrument etwas misst (Sedelmeier & Renkewitz, 2018). Zentral ist hierbei die Annahme, dass ein psychometrisches Instrument immer einen gewissen Messfehler aufweist, sodass der gemessene Wert immer vom wahren Wert (mehr oder weniger stark) abweicht. Ob ein Instrument reliabel ist, kann auf unterschiedliche Art und Weise ermittelt werden; nämlich als Test-Retest-Reliabilität, als Split-Half-Reliabilität, als Paralleltest-Reliabilität, als interne Konsistenz oder als Interrater-Reliabilität. Bei der *Test-Retest-Reliabilität* wird ermittelt, ob eine wiederholte Anwendung desselben Instruments zu einem ausreichend ähnlichen Ergebnis führt. Bei der *Split-Half-Reliabilität* wird der Test in zwei möglichst vergleichbare Hälften aufgeteilt, sodass ermittelt werden kann, ob die beiden Testhälften ein konsistentes Ergebnis liefern. Ein ähnlicher Gedanke liegt dem *Paralleltest* zugrunde: Zwei möglichst ähnliche Tests werden angewendet, um dann zu prüfen, wie konsistent die Ergebnisse der beiden Tests sind. Bei der

internen Konsistenz wird geprüft, wie konsistent die unterschiedlichen Fragen einer Skala zur Erfassung eines bestimmten Konstrukts beantwortet wurden. Schliesslich gibt es noch die *Interrater-Reliabilität*, bei der geprüft wird, ob die Beurteilungen, die zwei oder mehr Beobachtende generieren, zu einem konsistenten Ergebnis führen.

Neben den oben erläuterten Hauptgütekriterien gibt es eine Reihe von Nebengütekriterien (Sedelmeier & Renkewitz, 2018), die insbesondere in Bezug auf die Handhabung der Instrumente in der Forschung und in der Praxis wichtig sind: Testfairness, Testökonomie, Nützlichkeit, Unverfälschbarkeit, Zumutbarkeit und Normierung. Die *Testfairness* beschreibt, ob das Instrument Ergebnisse produziert, die unabhängig von Eigenschaften der Person (z. B. Geschlecht oder Alter) sind. Die *Testökonomie* umschreibt, ob ein Test im Sinne einer Kosten-Nutzen-Analyse vertretbar ist. Die *Nützlichkeit* muss ebenfalls gegeben sein. Wird ein Test angewendet, der zwar alle Gütekriterien erfüllt, aber nicht zur Beantwortung einer bestimmten Fragestellung dient, dann ist der Test nicht nützlich. Mit der *Unverfälschbarkeit* ist gemeint, dass eine Person ihre Antworten nicht absichtlich so legen kann, dass das Ergebnis so ausfällt, wie sie möchte. Die *Zumutbarkeit* ist sowohl ein pragmatisches als auch ein ethisches Konzept: Ein Test sollte sowohl im Sinne seiner Bearbeitungsdauer und -anforderungen als auch im Sinne der möglichen Belastungen für die Testperson zumutbar sein. Schliesslich gibt es das Nebengütekriterium der *Normierung*. Dieses beschreibt, ob für verschiedene Populationen und Subpopulationen Vergleichsnormen aus repräsentativen Studien vorliegen.

Zusammenfassend gibt es eine Reihe von Haupt- und Nebengütekriterien, die berücksichtigt werden müssen, wenn es darum geht, ein Instrument zur Beantwortung einer spezifischen Fragestellung heranzuziehen. Instrumente, die alle Gütekriterien erfüllen, sind eher selten, zumal das gleiche Instrument je nach Fragestellung unterschiedlich gut abschneiden kann. Zum Beispiel kann eine Testbatterie zur Erfassung einer posttraumatischen Belastungsstörung sehr sinnvoll sein, wenn es um eine klinische Diagnose einer Einzelperson geht. Die Testbatterie ist aber nicht unbedingt die beste Wahl, wenn es darum geht, solche Symptome bei Kindern einer ganzen Schulklasse effizient im Sinne eines Screenings zu erfassen. Die Auswahl eines Instruments ist immer ein Entscheidungsprozess, bei dem verschiedene theoretische und praktische Aspekte berücksichtigt werden müssen.

Diagnostik sozio-emotionaler Entwicklung im mehrstufigen Fördersystem

In mehrstufigen Fördersystemen werden Massnahmen auf drei Stufen mit unterschiedlicher Intensität umgesetzt, um Schüler:innen gemäss ihrem

individuellen Bedarf zu fördern (*Responsiveness-to-intervention*; Mellard et al., 2004). Die Entscheidung für eine verstärkte Diagnostik und Förderung geschieht anhand diagnostischer Daten. Aufgrund der verschiedenen Kompetenzen, die zum Bereich der sozio-emotionalen Entwicklung gehören, gibt es eine Fülle von entsprechenden Instrumenten. Tabelle 1 gibt eine Übersicht ausgewählter Instrumente, die auf unterschiedlichen Förderstufen eingesetzt werden können. Unterschieden werden hierbei die Förderstufe, auf welcher diagnostiziert werden soll, sowie die jeweiligen zentralen Kompetenzbereiche (vgl. Tab. 2).

Tabelle 1: Auswahl diagnostischer Verfahren zur Erfassung sozio-emotionaler Kompetenzen

Autor:innen	Kurztitel	Titel
Achenbach (1994)	TRF	Lehrerfragebogen über das Verhalten von Kindern und Jugendlichen
Baumann & Kuhl (2003)	SRKT-K	Selbstregulations- und Konzentrationstest für Kinder
Goodman (1997)	SDQ	Strengths and Difficulties Questionnaire
Grob & Hagmann-von-Arx (2018)	IDS-2 (SEK/EF)	Intelligence and Development Scales – 2
Grob & Smolenski (2005)	FEEL-KJ	Fragebogen zur Erhebung der Emotionsregulation bei Kindern und Jugendlichen
Hartmann & Methner (2015)	LKS	Leipziger Kompetenz-Screening
Hoekman, Miedema, Otten, & Gielen (2012)	SEN	Skala zur Einschätzung des Sozial-Emotionalen Entwicklungsniveaus
Koglin & Petermann (2016)	VSK	Verhaltensskalen für das Kindergartenalter
Moreno (1974)	Soziogramm	Grafische Darstellung von interpersonalen Beziehungen innerhalb einer konstanten Gruppe
Petermann & Gust (2016)	EMK 3–6	Inventar zur Erfassung emotionaler Kompetenzen bei Drei- bis Sechsjährigen
Petermann & Petermann (2013)	LSL	Lehrereinschätzliste für Sozial- und Lernverhalten
Petermann & Petermann (2014)	SSL	Schülereinschätzliste für Sozial- und Lernverhalten
Petermann & Stein (2000)	ET 6–6 (Subskalen Soziale und Emotionale Entwicklung)	Entwicklungstest für Kinder von 6 Monaten bis 6 Jahre

Autor:innen	Kurztitel	Titel
Rauer & Schuck (2003, 2004, 2021)	FEES 1–2 FEES 3–4 FEES 5–6	Fragebogen zur Erfassung emotionaler und sozialer Schulerfahrungen von Grundschulkindern
Reindl, Job, Heinrichs, Lohaus, & Konrad (2017)	Emotionale Go-Nogo-Aufgabe	Multimethodale Erfassung der kindlichen Emotionsregulation
Rindermann (2009)	EKF	Emotionale-Kompetenz-Fragebogen
Seitz & Rausche (2019)	PFK 9–14	Persönlichkeitsfragebogen für Kinder zwischen 9 und 14 Jahren
Sticker, Willerscheidt & Fooker (2018)	ProDiBez	Projektives Diagnostikum zum Beziehungserleben von Kindern
Voltmer & von Salisch (2021)	ATEM 3–9	Adaptiver Test des Emotionswissens

Die Förderstufe 1 beinhaltet das Regelklassen-Unterrichtsangebot und richtet sich somit an alle Schüler:innen (vgl. Kap. 1.2). In regelmässigen Abständen werden universelle Screenings eingesetzt, um zu prüfen, ob die Schüler:innen durch die Angebote der Förderstufe 1 angemessene Lernfortschritte erzielen (Hanisch et al., 2019). Durch den regelmässigen Einsatz der universellen Screenings wird sichergestellt, dass Schüler:innen bereits bei den ersten Anzeichen, dass das Regelklassen-Unterrichtsangebot für ihren Bedarf nicht ausreicht, die notwendige zusätzliche Unterstützung erhalten. Beispiele solcher Screenings sind in Tabelle 2 im Bereich der universellen Verfahren aufgelistet (z. B. FEES, SDQ oder Soziogramm). Wenn die Screenings zeigen, dass einzelne Schüler:innen nicht genügend von der Förderstufe 1 profitieren, erfolgt eine intensivierete Diagnostik und Förderung auf Förderstufe 2. Diese erweitert das Regelklassen-Unterrichtsangebot mit gezielten sonderpädagogischen Fördermassnahmen (ebd.). Die selektiven Massnahmen der Förderstufe 2 werden mit einer engmaschigen Verlaufsdiagnostik auf ihre Wirksamkeit überprüft. Erzielen die Schüler:innen mit den Massnahmen auf Förderstufe 2 angemessene Lernerfolge und benötigen sie die sonderpädagogischen Fördermassnahmen nicht mehr, erfolgt eine Rückführung auf Förderstufe 1. Zeichnet sich hingegen kein Erfolg der Förderung ab, wird auf der Förderstufe 3 anhand einer vertieften Diagnostik (z. B. schulpsychologische und/oder psychomotorische Abklärung) eine hoch individualisierte sonderpädagogische Förderung eingeführt.

Damit die selektive Förderung (Förderstufe 2) oder die indizierte Förderung (Förderstufe 3) dem individuellen Bedarf des Kindes entspricht, muss mittels Diagnostik eingegrenzt werden, in welchem Bereich des sozio-emotionalen Lernens Förderbedarf besteht. Die Systematik des CASEL-Modells (vgl. Kap. 1.1)

bietet sich für diese Differenzierung an. In Tabelle 2 sind ausgewählte diagnostische Verfahren als Übersicht entlang der CASEL-Systematik dargestellt. Wird zur Bedarfsbestimmung auf den Förderstufen 2 oder 3 beispielsweise die *Intelligence and Development Scales – 2* (IDS; Grob & Hagmann-von Arx, 2018) eingesetzt, zeigen die Ergebnisse in allen fünf Bereichen sozio-emotionalen Lernens sowohl Fähigkeiten als auch Förderbedarf der Lernenden auf.

Tabelle 2: Ausgewählte Verfahren strukturiert nach Förderstufen (Präventionsebenen) und entlang der CASEL-Systematik

Collaborative for Academic, Social, and Emotional Learning (CASEL)					
	Selbstbewusstsein	Selbststeuerung	Soziales Bewusstsein	Beziehungsfertigkeiten	Problemlösefertigkeiten
Förderstufe 1: universelle Ebene	FEES	LKS		FEES	
	Soziogramm	SDQ	SDQ	SDQ	SDQ
	TRF	TRF		Soziogramm	
				TRF	
Förderstufe 2: selektive Ebene	IDS-2	SRKT-K	IDS-2 (SEK)	IDS-2 (SEK, Komm.)	Emotionale Go-Nogo-Aufgabe
	LSL	Emotionale Go-Nogo-Aufgabe	LSL	LSL	IDS-2 (SEK)
	SSL	FEEL-KJ	SSL	SSL	LSL
	ET 6–6-R	IDS-2 (SEK, EF)	EMK 3–6	ET 6–6-R (Soziale und Emotionale Entwicklung)	SSL
	EMK 3–6	LSL	VSK	EMK 3–6	VSK
	VSK	SSL	PFK 9–14	ProDiBez	SDQ
	FEES	VSK	SDQ	FEES	
		LKS		PFK 9–14	
		PFK 9–14		SDQ	
		SDQ			

Collaborative for Academic, Social, and Emotional Learning (CASEL)					
	Selbstbewusstsein	Selbststeuerung	Soziales Bewusstsein	Beziehungsfertigkeiten	Problemlösefertigkeiten
Förderstufe 3: indizierte Ebene	IDS-2	SRKT-K	IDS-2 (SEK)	IDS-2 (SEK, Komm.)	Emotionale Go-Nogo-Aufgabe
	LSL	Emotionale Go-Nogo-Aufgabe	LSL	LSL	IDS-2 (SEK)
	SSL	FEEL-KJ	SSL	SSL	LSL
	ET 6-6-R	IDS-2 (SEK, EF)	EMK 3-6	ET 6-6-R (Soziale und Emotionale Entwicklung)	SSL
	EMK 3-6	LSL	VSK	EMK 3-6	VSK
	VSK	SSL	PFK 9-14	ProDiBez	
	FEES	VSK		FEES	
	SESSKO	LKS		PFK 9-14	
		PFK 9-14			
	SESSKO				

Anmerkung. Für eine Übersicht der Verfahren und Abkürzungen vgl. Tab. 1.

Zuordnung von Instrumenten zum mehrstufigen Fördersystem

Im Folgenden wird mit einigen Beispielen verdeutlicht, wie verschiedene Instrumente genutzt werden können, um datenbasierte Entscheidungen auf den einzelnen Förderstufen zu treffen.

Im Zentrum der Förderstufe 1 steht der Aspekt des «Erlebens» des CASEL-Modells (vgl. Kap. 1.1). Mit dem *Fragebogen zur Erfassung der emotionalen und sozialen Schulerfahrungen* (FEES; Rauer & Schuck, 2003, 2004, 2021) können die soziale Integration, die Selbstwirksamkeit, das Selbstkonzept und die Selbstmotivation erfasst werden. Die Kinder beurteilen dies selbst ein- bis zweimal pro Schuljahr in den Klassenstufen 1 bis 6. Die Umsetzung ist mit etwa 30 Minuten im Klassenverband als ökonomisch einzuschätzen. Zudem ist der FEES als zuverlässig (reliabel) einzustufen. Durch die Analyse der Befunde können einerseits universelle Massnahmen auf Klassenebene initialisiert werden, zum Beispiel die Veränderung des Lehrpersonen-Feedbacks zur Verbesserung der sozialen Integration (Huber, 2019). Auf selektiver Förderstufe können konkrete Massnahmen zur Unterstützung der Motivation der Lernenden angebahnt werden (Hascher et al., 2019). Bei Schüler:innen von der 3. bis zur 10. Klasse kann zudem auf allen drei Stufen das Selbstkonzept im Selbsturteil erfasst werden mittels der *Skalen zur Erfassung des schulischen Selbstkonzepts* (SESSKO; Schöne et al., 2012).

Auf der Förderstufe 2, der selektiven Ebene, steht das konkrete «Verhalten» im Zentrum (vgl. CASEL-Modell Kap. 1.1). Die *Lehrereinschätzliste für Sozial- und Lernverhalten* (LSL; Petermann & Petermann, 2013) beurteilt beim Sozialverhalten die Bereiche Kooperation, Selbstwahrnehmung, Selbstkontrolle, Einfühlungsvermögen und Hilfsbereitschaft, angemessene Selbstbehauptung sowie Sozialkontakte. Im Bereich des Lernverhaltens können zudem die Aspekte Anstrengungsbereitschaft und Ausdauer, Konzentration, Selbstständigkeit sowie Sorgfalt beim Lernen erfasst werden. Die LSL ist für die Altersgruppe von 6 bis 19 Jahren anwendbar. Sie ist mit einer Durchführungs- und Auswertungsdauer von etwa sieben Minuten sehr ökonomisch und zudem als reliabel einzuschätzen. Ergänzend zur Fremdbeurteilung durch die Lehrperson können die zehn Bereiche der LSL mit Hilfe der *Schülereinschätzliste für Sozial- und Lernverhalten* (SSL; Petermann & Petermann, 2014) bei Kindern und Jugendlichen zwischen 9 und 19 Jahren auch im Selbsturteil erfasst werden. Der Vergleich und die explizite Kommunikation der Lehrpersonen- und der Schülerperspektive ermöglichen eine differenzierte Förderplanung.

Auf den Förderstufen 1 und 2 wurden das Verhalten und Erleben diagnostisch in den Blick genommen. Ergänzend hierzu sollten auf Förderstufe 3 die Aspekte «Wissen und Können» (vgl. CASEL-Modell Kap. 1.1) fundiert analysiert werden. Für eine gezielte Förderplanung ist es wichtig zu erkunden, ob am Können, Verhalten und / oder Erleben der Schüler:innen angesetzt werden sollte. Ein Verfahren zur Erfassung des sozio-emotionalen Könnens sind die *Intelligence and Development Scales – 2* (IDS-2) von Grob und Hagmann-von Arx (2018). Der Test erfasst unter anderem die Fähigkeiten zur Impulskontrolle und Identifikation von Emotionen, zur Emotionsregulation sowie zur sozialen Kompetenz. Das Verfahren ist für die Altersgruppe von 5 bis 21 Jahren normiert. In der ersten Auflage des IDS (Grob et al., 2009) war zudem noch eine Skala zur Erfassung der Fähigkeit zur Entschlüsselung sozialer Situationen verfügbar. Die Durchführung beträgt etwa 30 Minuten im Bereich der exekutiven Funktionen und etwa 15 Minuten bei den sozio-emotionalen Kompetenzen. Zusätzlich zur Durchführungszeit muss eine intensive Einarbeitungszeit einberechnet werden, da die Durchführungsobjektivität adäquat zu gewährleisten ist. Mittels der Online-Plattform HT von *Hogrefe* (www.hogrefe.com/de/etesting/variantendes-etesting) werden die Ergebnisse ausgewertet und interpretiert sowie gezielte Förder- und Interventionsprogramme ausgewählt aus Überblicksarbeiten (Lohaus & Domsch, 2021).

Verzahnung von Diagnostik und Förderung

Im Bereich der sozio-emotionalen Entwicklung haben nicht alle Schüler:innen denselben Bedarf an Unterstützung. Dieser Heterogenität kann mit einer engen Verzahnung von Diagnostik und Förderung begegnet werden, was eine Gelingensbedingung inklusiver Bildung ist (Lindsay, 2007). Auf der Basis der gewonnenen Daten (z. B. aus Testverfahren, Fragebögen und Beobachtungen) kann eine vorläufige Diagnose im Sinne einer datenbasierten Feststellung erstellt werden. Diese Diagnose wiederum dient als Grundlage für die Formulierung von Förderzielen sowie entsprechenden Förderplänen und -massnahmen (vgl. Kap. 2.2). In diesem Sinne sind Status- und Verlaufsdiagnostik komplementär (vgl. Kap. 2.4). Aufgrund der komplexen Verzahnung von Diagnostik und Förderung ist eine multiprofessionelle Kooperation unerlässlich (vgl. Kap. 2.5).

Literatur

- Achenbach, T. M. (1994). *Lehrerfragebogen über das Verhalten von Kindern und Jugendlichen*. Hogrefe.
- Von Aufschnaiter, C., Cappell, J., Dübbelde, G., Ennemoser, M., Mayer, J., Stiensmeier-Pelster, J., Sträßer, R. & Wolgast, A. (2015). Diagnostische Kompetenz. Theoretische Überlegungen zu einem zentralen Konstrukt der Lehrerbildung. *Zeitschrift für Pädagogik*, 61 (5), 738–758. <https://doi.org/10.25656/01:12723>
- Baumann, N. & Kuhl, J. (2009). *Selbstregulations- und Konzentrationstest für Kinder*. Hogrefe.
- Bundschuh, K. & Winkler, C. (2019). *Einführung in die sonderpädagogische Diagnostik*. utb.
- Goodmann, R. (1997) . The Strengths and Difficulties Questionnaire: A Research Note. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 38 (5), 581–586. <https://doi.org/10.1111/j.1469-7610.1997.tb01545.x>
- Grob, A. & Hagmann-von Arx, P. (2018). *Intelligence and Development Scales – 2 (IDS-2). Intelligenz- und Entwicklungsskalen für Kinder und Jugendliche*. Hogrefe.
- Grob, A., Meyer, C. & Hagmann-von Arx, P. (2009). *Intelligence and Development Scales (IDS)*. Huber.
- Grob, A. & Smolenski, C. (2005). FEEL-KJ: *Fragebogen zur Erhebung der Emotionsregulation bei Kindern und Jugendlichen*. Hogrefe.
- Hanisch, C., Casale, G., Volpe, R. J., Briesch, A. M., Richard, S., Meyer, H., Hövel, D., Hagen, T., Krull, J. & Hennemann, T. (2019). Gestufte Förderung in der Grundschule. Konzeption eines mehrstufigen, multimodalen Förderkonzepts bei expansivem Problemverhalten. *Prävention und Gesundheitsförderung*, 14 (3), 237–241. <https://doi.org/10.1007/s11553-018-0700-z>

- Hartmann, B. & Methner, A. (2015). *Leipziger Kompetenz-Screening (LKS)*. Reinhardt.
- Hascher, T., Fries, S. & Hagenauer, G. (2019). Grundlagen der Förderung von Motivation. In H. Gaspard, U. Trautwein & M. Hasselhorn (Hrsg.), *Diagnostik und Förderung von Motivation und Volition* (S. 145–160). Hogrefe. <https://doi.org/10.1026/03001-000>
- Hoekman, J., Miedema, A., Otten, B. & Gielen, J. (2012). *Skala zur Einschätzung des Sozial-Emotionalen Entwicklungsniveaus (SEN)*. Hogrefe.
- Huber, C. (2019). Ein integriertes Rahmenmodell zur Förderung sozialer Integration im inklusiven Unterricht. Sozialpsychologische Grundlagen, empirische Befunde und schulpraktische Ableitungen. *Vierteljahresschrift für Heilpädagogik und ihre Nachbargebiete*, 88(1), 27–43. <https://doi.org/10.2378/vhn2019.art06d>
- Koglin, U. & Petermann, F. (2016). *Verhaltensskalen für das Kindergartenalter (VSK)*. Hogrefe.
- Lindsay, G. (2007). Educational psychology and the effectiveness of inclusive education/mainstreaming. *British Journal of Educational Psychology*, 77(1), 1–24. <https://doi.org/10.1348/000709906X156881>
- Lohaus, A. & Domsch, H. (2021). *Psychologische Förder- und Interventionsprogramme für das Kindes- und Jugendalter* (vollständig überarb. und aktual. Aufl.). Springer. <https://doi.org/10.1007/978-3-540-88384-5>
- Luder, R., Kunz, A. & Diezi-Duplain, P. (2016). Diagnostik. In I. Hedderich, G. Biewer, J. Hollenweger & R. Markowetz (Hrsg.), *Handbuch Inklusion und Sonderpädagogik* (S. 341–347). Klinkhardt.
- Mellard, D. F., Byrd, S. E., Johnson, E., Tollefson, J. M. & Boesche, L. (2004). Foundations and research on identifying model responsiveness-to-intervention sites. *Learning Disability Quarterly*, 27(4), 243–256. <https://doi.org/10.2307/1593676>
- Moreno, J. L. (1974). *Die Grundlagen der Soziometrie. Wege zur Neuordnung der Gesellschaft*. Leske + Budrich.
- Petermann, F. & Gust, N. (2016). *Inventar zur Erfassung emotionaler Kompetenzen bei Drei- bis Sechsjährigen (EMK 3–6)*. Hogrefe.
- Petermann, U. & Petermann, F. (2013). *Lehrereinschätzliste für Sozial- und Lernverhalten (LSL)* (2. überarb. Aufl.). Hogrefe.
- Petermann, U. & Petermann, F. (2014). *Schülereinschätzliste für Sozial- und Lernverhalten (SSL)*. Hogrefe.
- Petermann, F. & Stein, I. A. (2000). *Entwicklungstest für Kinder von 6 Monaten bis 6 Jahre (ET 6–6)*. Pearson.
- Rauer, W. & Schuck, K. D. (2003). *Fragebogen zur Erfassung emotionaler und sozialer Schulerfahrung von Grundschulkindern dritter und vierter Klassen (FEES 3–4)*. Beltz-Tests.

- Rauer, W. & Schuck, K. D. (2004). *Fragebogen zur Erfassung emotionaler und sozialer Schulerfahrung von Grundschulkindern erster und zweiter Klassen (FEESS 1–2)*. Beltz-Tests.
- Rauer, W. & Schuck, K. D. (2021). *Fragebogen zur Erfassung emotionaler und sozialer Schulerfahrungen in der 5. und 6. Klassenstufe (FEESS 5–6)*. Hogrefe.
- Reindl, V., Job, A.-K., Heinrichs, N., Lohaus, A. & Konrad, K. (2017). *Emotionale Go-Nogo-Aufgabe. Multimethodale Erfassung der kindlichen Emotionsregulation*. Hogrefe.
- Rindermann, H. (2009). *Emotionale-Kompetenz-Fragebogen (EKF)*. Hogrefe.
- Schöne, C., Dickhäuser, O., Spinath, B. & Stiensmeier-Pelster, J. (2012). *Skalen zur Erfassung des schulischen Selbstkonzepts (SESSKO) (2. überarb. u. neu normierte Aufl.)*. Hogrefe.
- Sedelmeier, P. & Renkewitz, F. (2018). *Forschungsmethoden in den Sozialwissenschaften*. Pearson.
- Seitz, A. & Rausche, A. (2019). *Persönlichkeitsfragebogen für Kinder zwischen 9 und 14 Jahren (PFK 9–14)*. Hogrefe.
- Sticker, E., Willerscheidt, J. & Fooker, I. (2018). *Projektives Diagnostikum zum Beziehungserleben von Kindern (ProDiBe)z*. Hogrefe.
- Voltmer, K. & von Salisch, M. (2021). *Adaptiver Test des Emotionswissens (ATEM 3–9)*. Springer.