



## Soziales und emotionales Lernen in der Schule = bessere Leistungen?

Zahlt es sich für die Schulleistungen in Mathematik und Naturwissenschaften aus, wenn die sozialen und emotionalen Fähigkeiten von SchülerInnen in der Schule gezielt gefördert werden? Mit dieser Fragestellung beschäftigt sich die Metaanalyse<sup>1</sup> »Effective universal school-based social and emotional learning programs for improving academic achievement: A systematic review and meta-analysis of 50 years of research« von Corcoran, Cheung, Kim & Xie aus dem Jahr 2018. Dieses Kurzreview beschreibt theoretische und konzeptuelle Hintergründe von Programmen, die soziales und emotionales Lernen fördern und zeigt, zu welchen empirischen Befunden die Metaanalyse kommt.

**EINLEITUNG.** Der Auftrag, soziale und emotionale Fähigkeiten von SchülerInnen in der Schule zu fördern, ist in Bildungsplänen zu meist im Rahmen des Querschnittbildungsziels »Persönlichkeitsentwicklung« verankert. Die vorliegende Metaanalyse nimmt einen anderen Blickwinkel ein und analysiert, ob sich die schulische Leistung von SchülerInnen verbessert, wenn soziale und emotionale Fähigkeiten gezielt gefördert werden.

Im englischsprachigen Raum wurden seit einigen Jahren groß angelegte Förderrichtlinien und -projekte zur Unterstützung der sozialen und emotionalen Entwicklung von SchülerInnen entwickelt und aufwändig evaluiert. Diesen Förderprogrammen liegt die Annahme zugrunde, dass sich SchülerInnen mit besser entwickelten sozialen und emotionalen Fähigkeiten in der Schule stärker engagieren, unter anderem weniger verhaltensauffällig

### METAANALYSE IM ÜBERBLICK

<b>Fokus der Studie</b>	Wirksamkeit von Programmen zur Förderung sozialer und emotionaler Fähigkeiten auf Schulleistungen
<b>Untersuchte Zielgruppe</b>	Vorschule bis Abitur
<b>Durchschnittliche Effektstärke</b>	Kleiner Effekt (Naturwissenschaften) bis mittlerer Effekt (Mathematik; Lesen); Mathematik: $ES^2 = 0.26$ , Naturwissenschaften: $ES = 0.19$
<b>Weitere Befunde</b>	Auch geringe Programmintensität erzielt mittlere Effekte

<sup>1</sup>Definitionen der unterstrichenen Fachbegriffe finden Sie per Mausklick in unserem Online-Glossar.

<sup>2</sup>Die AutorInnen haben die Effektstärken in der Metaanalyse für die eingehenden Primärstudien neu berechnet. Dabei kommt jeweils diejenige Berechnungsformel zum Einsatz, die der Datenlage so exakt wie möglich entspricht. Aus diesem Grund verwenden die AutorInnen den Überbegriff Effektstärke ( $ES$ ) anstelle einer spezifischen Formel (z.B. für Cohen's  $d$ ).

werden und nicht zuletzt auch quer durch den Fächerkanon bessere Leistungen erbringen. Die soziale und emotionale Entwicklung der SchülerInnen in der Schule umfasst zwei Aspekte<sup>3</sup>:

1. Individuelle Fähigkeiten der Resilienz und emotionalen Selbststeuerung, wie Selbstbewusstheit, Selbstmanagement und verantwortungsbewusstes Entscheiden
2. Soziale Fähigkeiten, die auf das Verhalten und die Beteiligung in sozialen Gruppen abzielen: Soziales Bewusstsein, Beziehungs- und Teamfähigkeit sowie verantwortungsbewusstes Entscheiden.

Die vorliegende Metaanalyse trägt die empirischen Befunde aus qualitativ hochwertigen Evaluationsstudien zu Förderprogrammen für soziales und emotionales Lernen erstmals umfassend zusammen.

**WORUM GEHT ES IN DIESER STUDIE?** Dass und wie sich die Förderung von sozialen und emotionalen Fähigkeiten positiv auf Schulleistungen auswirken soll, ist zunächst erklärungsbedürftig. Die Autoren der Metaanalyse beschreiben zwei hypothetische Mechanismen, die diesen Zusammenhang – möglicherweise auch im Zusammenspiel – erklären können:

1. **Individuelle Dynamik.** Die Förderprogramme adressieren bei den SchülerInnen vor allem individuell soziale und emotionale – teilweise durch altersbedingte Wachstums- und Entwicklungsschritte bedingte – Bedürfnisse. Diese werden ernst genommen und im besten Fall befriedigt. Dadurch steigt die Motivation und die Leistungen verbessern sich.
2. **Soziale Dynamik.** Durch die Förderung sozialer und emotionaler Fähigkeiten entsteht vor allem ein verändertes Schul- und Unterrichtsklima, beispielsweise durch einen veränderten Umgang der beteiligten Personen miteinander, das sich positiv auf die Lernprozesse auswirkt. Verbesserte Leistungen sind unter anderem die Folge.

Inwiefern die Programme tatsächlich derartige individuelle oder unterrichtsklimatische Verbesserungen bewirken, untersucht die Metaanalyse nicht. Stattdessen ist die Wirkung der sozialen und emotionalen Förderprogramme auf die Schulleistungen in den Fächern Mathematik, Naturwissenschaften und Lesen Gegenstand der Untersuchung. Bei der Auswahl geeigneter Evaluationsstudien, die solche Förderprogramme begleitet haben, gehen die AutorInnen streng kriterienbasiert und qualitätsorientiert vor: Soziale und emotionale Förderprogramme mussten unter anderem über einen Zeitraum von mindestens 12 Wochen an Schulen umgesetzt werden; Vorab-Leistungsunterschiede mussten experimentell und statistisch kontrolliert und Schulleistungen mit standardisierten Leistungstests erfasst werden. Mit Hilfe dieser Kriterien identifizierten die AutorInnen 40 experimentelle und quasi-experimentelle Evaluationsstudien. An den Studien waren insgesamt 61.360 SchülerInnen in Mathematik, 16.380 in Naturwissenschaften und 57.755 im Lesen von der Vorschule bis zum Abitur beteiligt. Neben dem Einfluss der sozialen und emotionalen Förderprogramme auf

<sup>3</sup>Ausführliche Darstellung der Kernkompetenzen siehe Anhang oder online im Zusatzmaterial.

die Schulleistungen untersucht die Metaanalyse in sogenannten Moderatoranalysen auch, welche Rolle dabei unterschiedliche Gestaltungsmerkmale der Förderprogramme oder methodische Faktoren – wie das Forschungsdesign – spielen (siehe Tabelle 1).

**WAS FAND DIESE STUDIE HERAUS?** Corcoran und KollegInnen berichten insgesamt kleine bis mittlere positive Gesamteffekte der sozialen und emotionalen Förderprogramme auf die Schulleistungen. Auf Grundlage von 33 Studien in Mathematik ermitteln sie einen mittelgroßen positiven Effekt von  $ES = 0.26$ . In den Naturwissenschaften erfüllten lediglich fünf Studien die Einschlusskriterien. Auf dieser Basis errechnen die AutorInnen einen kleinen positiven Effekt von  $ES = 0.19$ . Die einzelnen Programme unterscheiden sich in ihrer Wirksamkeit deutlich: Die Spanne der berichteten Effektstärken aus den verschiedenen Evaluationsstudien reicht von  $-0.19$  bis  $+1.32$ . Moderatoranalysen konnten die AutorInnen aufgrund der geringen Studienzahl in Naturwissenschaften nur für Mathematik durchführen. Bei diesen identifizierten sie keine systematische Unterschiede, die mit dem Alter, dem sozioökonomischen Status der SchülerInnen oder der Programmintensität zusammenhängen. Bemerkenswert ist der Befund, dass Programme mit einer Intensität von weniger als 15 Minuten pro Tag (bzw. 75 Minuten pro Woche) Effekte von  $ES = 0.32$  im Mittel erzielen. Die Befunde aller Moderatoranalysen für das Fach Mathematik sind in *Tabelle 1* zusammengetragen.

*Tabelle 1: Übersicht über die Moderatoren und die einzelnen Stufen im Fach Mathematik.*

MODERATOR	STUFEN	EFFEKTSTÄRKE ES	ANZAHL EFFEKTE
<b>Alter (n.s.)<sup>4</sup></b>	Primarstufe	0.24 <sup>5</sup>	18
	Sekundarstufe	0.18*	8
	Gemischt	0.43*	7
<b>Programmintensität (n.s.)</b>	niedrig (<15h/Tag oder 75h/Woche)	0.32 (k.A.) <sup>6</sup>	14
	hoch (>15h/Tag oder 75h/Woche)	0.15 (k.A.)	4
<b>Sozioökonomischer Status(n.s.)</b>		(k.A.)	(k.A.)
<b>Forschungsdesign (n.s.)</b>	randomisiert	0.23*	20
	quasi-experimentell	0.31*	13
<b>Studiengröße (n.s.)</b>	klein ( $\leq 250$ TeilnehmerInnen)	0.49*	6
	groß ( $>250$ TeilnehmerInnen)	0.23*	27
<b>Publikationsstatus (n.s.)</b>	Zeitschrift mit Qualitätssicherung	0.32*	19
	Andere Veröffentlichung	0.18*	14
<b>Publikationszeitraum (n.s.)</b>	Zwischen 1990 und 2010	0.31*	17
	Ab 2010	0.20*	18

<sup>4</sup>(n.s.) kein signifikanter Unterschied zwischen den Stufen eines Moderators, d.h. die Effekte unterscheiden sich beispielsweise in Bezug das Alter nicht statistisch signifikant zwischen Primarstufe, Sekundarstufe oder gemischt (auch wenn die Werte z.T. deutlich variieren).

<sup>5</sup>\* statistisch signifikanter Unterschied für die spezifische Moderatorstufe, d.h. beispielsweise, dass für die Altersgruppe Sekundarstufe mit 95 %iger Wahrscheinlichkeit davon ausgegangen werden kann, dass ein positiver Effekt der implementierten Programme vorliegt.

<sup>6</sup>(k.A.) Die Metaanalyse macht keine Angaben zu Effektstärken, Konfidenzintervallen oder Signifikanztests.

**WIE BEWERTET DAS CLEARING HOUSE UNTERRICHT DIESE STUDIE?** Die *Clearing House Unterricht Research Group* bewertet die Metaanalyse anhand der folgenden fünf Fragen und orientiert sich dabei an den Abelson-Kriterien (1995):

**Wie substantiell sind die Effekte?** Die durchschnittlichen Effektstärken liegen nach der üblichen Einteilung nach Cohen (1988) im kleinen (Naturwissenschaften) bis mittleren (Mathematik) Bereich. Auch für Lesen wurde ein mittelgroßer Effekt ( $ES = 0.25$ . Grundlage: 35 Studien) berichtet. Effekte in dieser Größenordnung bedeuten, dass ca. 56 % der SchülerInnen mit Förderung sozialer und emotionaler Fähigkeiten bessere Schulleistungen erbrachten als der Durchschnitt der SchülerInnen ohne gezielte Förderung. Diese Befunde sind durchaus beachtlich, wenn man bedenkt, dass sie auf der Grundlage von qualitativ hochwertigen Studien zustande kamen, die unter Realbedingungen im schulischen Alltag durchgeführt wurden und ausschließlich standardisierte Leistungstests verwendeten. Vor allem ist beachtlich, dass sich positive Effekte der Programme zur Förderung sozialer und emotionaler Fähigkeiten auf die Schulleistungen in verschiedenen Fächern nachweisen lassen, obwohl Leistungsförderung nicht das direkte Ziel der Programme ist.

**Wie differenziert sind die Ergebnisse dargestellt?** Dieser Abschnitt stellt dar, inwiefern die Ergebnisse innerhalb der MINT-Schulfächer, Sekundarstufe und in Bezug auf die Erfolgskriterien differenziert berichtet werden. Die Metaanalyse differenziert zwischen Mathematik und Naturwissenschaften und berichtet einen Wert für die gesamte Sekundarstufe. Als Erfolgskriterium wird ausschließlich Leistung untersucht, da nur Ergebnisse standardisierter Leistungstests berichtet werden. Effekte auf soziale und emotionale Fähigkeiten werden hingegen nicht analysiert, obwohl dies für die Klärung der hypothetischen Wirkmechanismen durchaus interessant wäre.

**Wie verallgemeinerbar sind die Befunde?** In der Metaanalyse wurden für die Bereiche Alter, sozioökonomischer Status und Intensität der Programme Moderationsanalysen durchgeführt – ohne signifikante Befunde. Das heißt, der Gesamteffekt für das jeweilige Fach (Mathematik, Naturwissenschaften, Lesen) liefert eine belastbare Orientierungsgröße. Auch von verschiedenen Forschungsdesigns, Studiengrößen und Publikationszeiträumen sind die jeweiligen Gesamteffekte nicht signifikant beeinflusst. Einschränkend muss erwähnt werden, dass die Anzahl der berücksichtigten Effektstärken in den meisten Fällen klein ist: Es ist zu erwarten, dass der Einfluss bestimmter Moderatoren bei einer größeren Anzahl von Primärstudien ein signifikantes Niveau erreicht, da manche Werte knapp an der Grenze zur Signifikanz liegen.

**Was macht die Metaanalyse wissenschaftlich relevant?** Aus wissenschaftlicher Sicht ist die Metaanalyse bedeutsam: Sie aktualisiert und erweitert die Befunde eines älteren Reviews (Durlak et al., 2011), sie liefert einen umfassenden Überblick über das Feld der Forschung zu sozialen und emotionalen Förderprogrammen, indem sie auch (Evaluations-)Studien, die nicht in Zeitschriften mit Peer-Review-Verfahren zur Qualitätssicherung publiziert sind, berücksichtigt, aber dennoch durch strenge Auswahlkriterien eine hohe methodische Qualität sicherstellt.

**Wie methodisch verlässlich sind die Befunde?** Die Transparenz und Begründung des methodischen Vorgehens entspricht vorbildlich den Kriterien gängiger Anforderungskataloge (z.B. APA Metaanalysis Reporting Standards). Die Schritte bei der Suche, Auswahl und statistischen Analyse erfüllen die Ansprüche beinahe vollständig. Weitere Informationen zur methodischen Beurteilung finden Sie in unserem Rating Sheet.

**FAZIT FÜR DIE UNTERRICHTSPRAXIS.** Die Ergebnisse der Metaanalyse zeigen, dass die gezielte Förderung der sozialen und emotionalen Fähigkeiten von SchülerInnen positive Auswirkungen auf deren schulische Leistungen hat. Die gezielte Förderung kann bereits im Vorschulalter erfolgreich eingeführt werden. Auch in der Sekundarstufe können Förderprogramme zur Unterstützung der sozialen und emotionalen Entwicklung zu besseren Leistungen beitragen: Lehrkräfte und Schulen können dem wachsenden Bedürfnis von SchülerInnen nach mehr Autonomie und Eigenverantwortung – beispielsweise für den eigenen Lernprozess – begegnen, indem sie diese sozialen und emotionalen Fähigkeiten im Unterricht oder in einem größeren schulischen Rahmen gezielt adressieren. Die Metaanalyse zeigt eine große Bandbreite an möglichen Ansatzpunkten für gezielte Förderprogramme auf: Sie reicht von der Weiterbildung der Lehrkräfte (siehe Studienbeispiel) bis hin zur regelmäßigen und gemeinsamen Achtsamkeitspraxis für SchülerInnen und Lehrkräfte. Die Förderprogramme sind umfassend dokumentiert und alle Befunde sind unter schulischen Alltagsbedingungen, in methodisch sehr anspruchsvollen Evaluationsstudien über längere Zeiträume zustande gekommen. Dies könnte Ansporn sein, auch im deutschsprachigen Raum vermehrt über die Entwicklung und Einführung sozialer und emotionaler Förderprogramme nachzudenken. Damit könnte nicht »nur« ein Beitrag zur Förderung der Schulleistung entstehen, sondern auch das Wohlbefinden und die produktive Zusammenarbeit der (schulischen) Gemeinschaft stärken.

## STUDIENBEISPIEL

Die Studie von Allen und KollegInnen (2011) liefert ein anschauliches Beispiel, wie sich ein Förderprogramm zur Stärkung der sozialen und emotionalen Entwicklung von SchülerInnen auf die Qualität der Interaktion zwischen Lehrkräften und SchülerInnen auswirkt – und in der Folge auch auf den schulischen Erfolg der SchülerInnen. An der großangelegten experimentellen Studie waren insgesamt 78 Lehrkräfte und 2.237 SchülerInnen der Sekundarstufe beteiligt.

Im Programm »my teaching partner« erhielten die Lehrkräfte in der Experimentalbedingung ein ausführliches Training zu Methoden der Lehrer-Schüler-Interaktion, die zur Gestaltung eines positiven emotionalen Klimas beitragen sollen. Das Training legt ein besonderes Augenmerk darauf, dass Lehrkräfte eine Sensibilität für die entwicklungsbedingten Bedürfnisse von Jugendlichen – z.B. das Streben nach Autonomie – entwickeln und diesen Bedürfnissen im Unterricht Raum geben. Sie sollen den SchülerInnen eine aktive Rolle bei der Gestaltung ihres Lernprozesses einräumen und ihnen einen Sinn für die Relevanz des Lernstoffs für ihr eigenes Leben vermitteln. Das Training soll Lehrkräfte befähigen, diese Ansätze in konkrete Lehrer-Schüler-Interaktionen zu übersetzen.

Dazu erhielten die Lehrkräfte in regelmäßigen Abständen über ein Schuljahr verteilt Feedback zur Qualität ihrer Lehrer-Schüler-Interaktionen – auf Grundlage von Videos ihres Unterrichts. In den Schulklassen der Kontrollbedingung erhielten die Lehrkräfte weder das Training noch individuelles Feedback.

Die Analysen zeigen, dass sich die Schülerleistungen durch das Förderprogramm in verschiedenen Schulfächern verbesserten. Diese Verbesserung war auf die verbesserte Qualität der Lehrer-Schüler-Interaktionen und das damit einhergehende bessere soziale und emotionale Lernklima zurückzuführen. Interessanterweise wurde der positive Effekt erst im Schuljahr nach dem Training – mit derselben Lehrkraft, aber neuen SchülerInnen – empirisch festgestellt. Das zeigt, dass sich die Wirkung solcher Trainings erst längerfristig entfaltet. Die komplexen Fähigkeiten müssen erst trainiert und mithilfe von regelmäßigem Feedback kontinuierlich eingeübt werden.

## REFERENZEN.

Abelson, R. P. (1995). *Statistics as principled argument*. Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.

Allen, J. P., Pianta, R. C., Gregory, A., Mikami, A. Y., & Lun, J. (2011). An interaction-based approach to enhancing secondary school instruction and student achievement. *Science*, 333(6045), 1034-1037

Cohen, J. (1988). *Statistical power analysis for the behavioral sciences (2. Auflage)*. Hillsdale, NJ: Erlbaum.

Corcoran, R. P., Cheung, A. C., Kim, E., & Xie, C. (2018). Effective Universal school-based social and emotional learning programs for improving academic achievement: A systematic review and meta-analysis of 50 years of research. *Educational Research Review*, 25, 56-72.

Durlak, J. A., Weissberg, R. P., & Pachan, M. (2010). A meta-analysis of after-school programs that seek to promote personal and social skills in children and adolescents. *American Journal of Community Psychology*, 45, 294-309. doi:<https://doi.org/10.1007/s10464-010-9300-6>.

## LINKS.

Zur Metaanalyse von [Corcoran et al., 2018](#).

Zum Studienbeispiel von [Allen et al., 2011](#).

Leitfaden zum Sozialen und Emotionalen Lernen von CASEL (Collaborative for Academic, Social, and Emotional Learning):

<http://secondaryguide.casel.org/casel-secondary-guide.pdf>

US-Evidence Report für Soziales und Emotionales Lernen:

<https://www.wallacefoundation.org/knowledge-center/Documents/Social-and-Emotional-Learning-Interventions-Under-ESSA.pdf>

Befunde des *What Works Clearinghouse* zur frühen Förderung von Sozialem und Emotionalem Lernen: <https://ies.ed.gov/ncee/edlabs/projects/project.asp?projectID=443>

Überblick zum Zusammenhang von SEL und Schulklima: <https://ies.ed.gov/ncee/ed-labs/regions/southwest/blogs/resource-roundup-sel-school-climate.aspx>

Forschungsverbund für Messinstrumente von Sozialem und Emotionalem Lernen:

<https://ies.ed.gov/ncee/edlabs/projects/project.asp?projectID=4583>

## ZITIEREN ALS.

Hetmanek, A., Knogler, M. & CHU Research Group (2019). Soziales und emotionales Lernen in der Schule = bessere Leistungen? [www.clearinghouse-unterricht.de](http://www.clearinghouse-unterricht.de), *Kurzreview 24*.



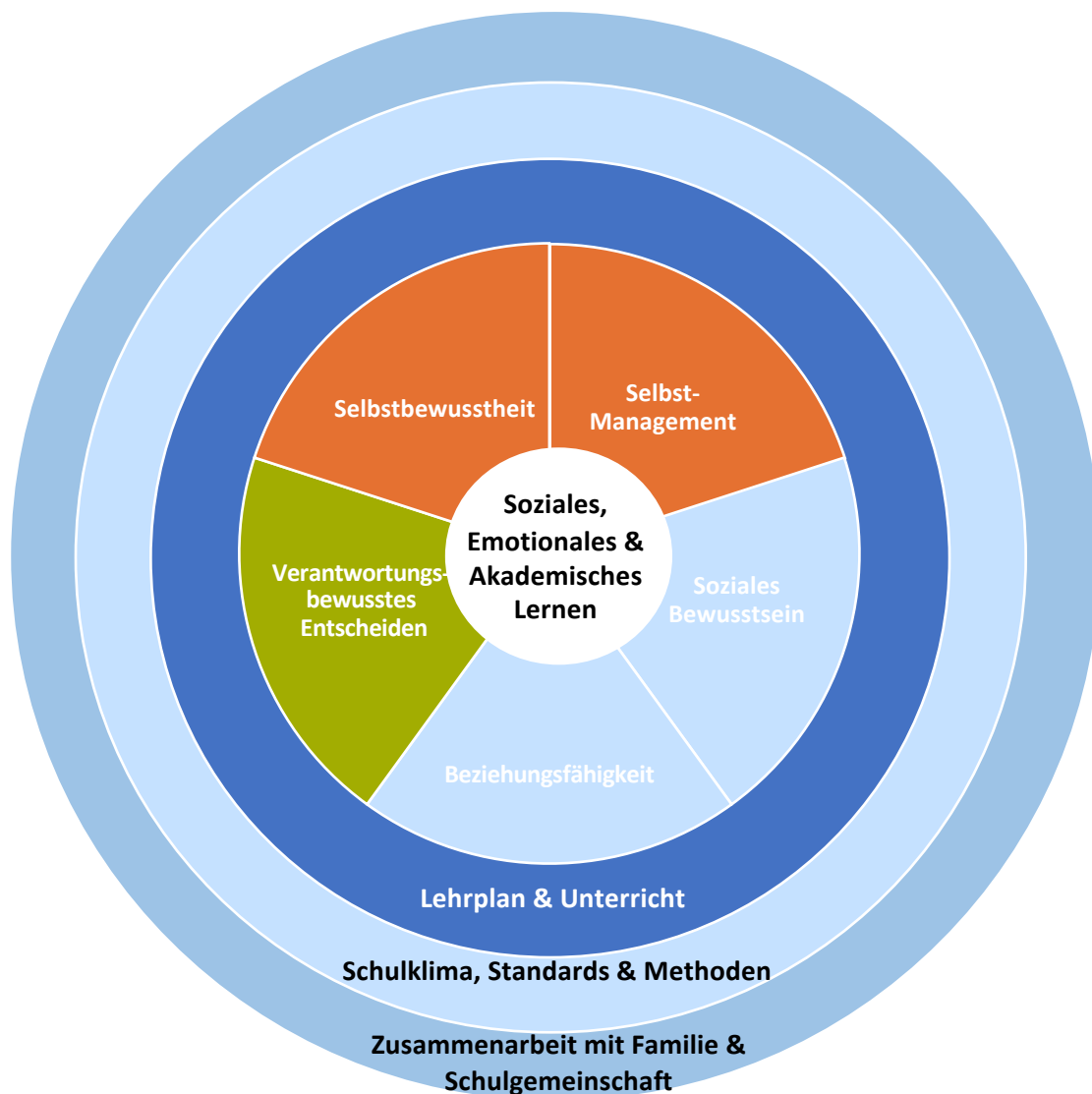
Dieses Kurzreview ist lizenziert unter einer [Creative Common Namensnennung - Keine Bearbeitungen 4.0 International Lizenz](#). Verwendung und Verbreitung unter Namensnennung erlaubt, keine Veränderungen gestattet.



## Soziales und Emotionales Lernen (SEL): Definition und Kernkompetenzen

Quelle: CASEL Guide: Effective Social and Emotional Learning Programs – Middle and High School Edition.

Soziales und Emotionales Lernen (SEL) beschreibt den **Prozess**, durch den Kinder und Erwachsene lernen, Wissen, Einstellungen und Schlüsselfähigkeiten zu erwerben und effektiv anzuwenden. Sie sollen durch SEL Emotionen verstehen und mit ihnen umgehen können, sich selbst positive Ziele setzen und erreichen lernen, Empathie für andere empfinden und zeigen, positive Beziehungen aufbauen und pflegen sowie verantwortungsbewusste Entscheidungen treffen können.



Soziale und emotionale Fähigkeiten wirken sich in allen Lebensphasen positiv aus: Sie sind für SchülerInnen, BürgerInnen oder Angestellte von entscheidender Bedeutung. Viele riskante Verhaltensweisen (z.B. Drogenmissbrauch, Gewalt, Mobbing oder Schul-/Ausbildungsabbruch) können vermieden oder reduziert werden, wenn frühzeitig langfristige (mehrjährige) und ganzheitliche Bemühungen zur Verbesserung der **sozialen und emotionalen Fähigkeiten** von SchülerInnen unternommen werden. Die Abbildung zeigt, dass SEL Programme am effektivsten sind, wenn sie (1) im Lehrplan und dem täglichen Unterricht verankert sind, sich (2) im Schulklima sowie (Bildungs-)Standards widerspiegeln und (3) von Familien und der ganzen erweiterten Schulgemeinschaft unterstützt werden.

Die Programmgestaltung von SEL basiert auf dem Grundgedanken, dass optimales Lernen im Kontext von **unterstützenden Beziehungen** stattfindet, die Lernen zu einer herausfordernden, engagierenden und bedeutungsvollen Tätigkeit machen. Effektive SEL-Programme beginnen im Kindergarten und werden bis zur Sekundarstufe fortgeführt.



## Kernkompetenzen des Sozialen und Emotionalen Lernens (SEL)

CASEL Guide: Effective Social and Emotional Learning Programs – Middle and High School Edition.

Theoretisches Kernstück des sozialen und emotionalen Lernens sind fünf miteinander zusammenhängende Gruppen von kognitiven, affektiven und verhaltensbezogenen Kompetenzen:

### Selbstbewusstheit

Die Fähigkeit, die eigenen Gefühle und Gedanken sowie ihren Einfluss auf das Verhalten differenziert wahrzunehmen. Dazu gehört, die eigenen Stärken und Schwächen zu kennen und ein wohlbegründetes Gefühl von Vertrauen und Optimismus zu haben.

### Selbstmanagement

Die Fähigkeit, die eigenen Gefühle, Gedanken und Verhaltensweisen in verschiedenen Situationen wirksam zu regulieren. Dazu gehört, Stress zu bewältigen, Impulse zu kontrollieren, sich selbst zu motivieren sowie sich persönliche und akademische Ziele zu setzen und auf deren Erreichen hinzuarbeiten.

### Soziales Bewusstsein

Die Fähigkeit, die Perspektiven anderer Menschen mit verschiedenen Hintergründen und Kulturen einzunehmen und sich in sie einzufühlen, um soziale und ethische Verhaltensnormen nachvollziehen zu können. Dazu gehört auch, familiäre, schulische und gesellschaftliche Unterstützung und Ressourcen zu erkennen.

### Beziehungsfähigkeit

Die Fähigkeit, gesunde und bereichernde Beziehungen mit verschiedenen Individuen und Gruppen aufzubauen und zu pflegen. Dazu gehören klare Kommunikation, aktives Zuhören, Kooperation, Widerstand gegen unangemessenen sozialen Druck, Konflikte konstruktiv zu verhandeln und sich um Hilfe zu bemühen oder sie anzubieten, wenn sie gebraucht wird.

### Verantwortungsbewusstes Entscheiden

Die Fähigkeit, konstruktive und respektvolle Entscheidungen in Bezug auf persönliches Verhalten und soziale Interaktionen zu treffen und dabei ethische Standards, Sicherheitsbedenken, soziale Normen und Konsequenzen verschiedener Aktionen zu berücksichtigen. Dazu gehört auch, stets sowohl das eigene als auch das Wohlbefinden der anderen im Blick haben.

Die fünf CASEL-Kompetenzen beleuchten intrapersonale und interpersonale Aspekte (National Research Council, 2012). Selbstbewusstheit und Selbstmanagement sind übereinstimmend mit intrapersonalen Aspekten, während Soziales Bewusstsein und Beziehungsfähigkeit Dimensionen innerhalb des interpersonalen Bereichs repräsentieren. Verantwortungsbewusstes Entscheiden ist sowohl ein individueller als auch ein sozialer Prozess und steht für beide Bereiche.

Quelle: <http://secondaryguide.casel.org/casel-secondary-guide.pdf>

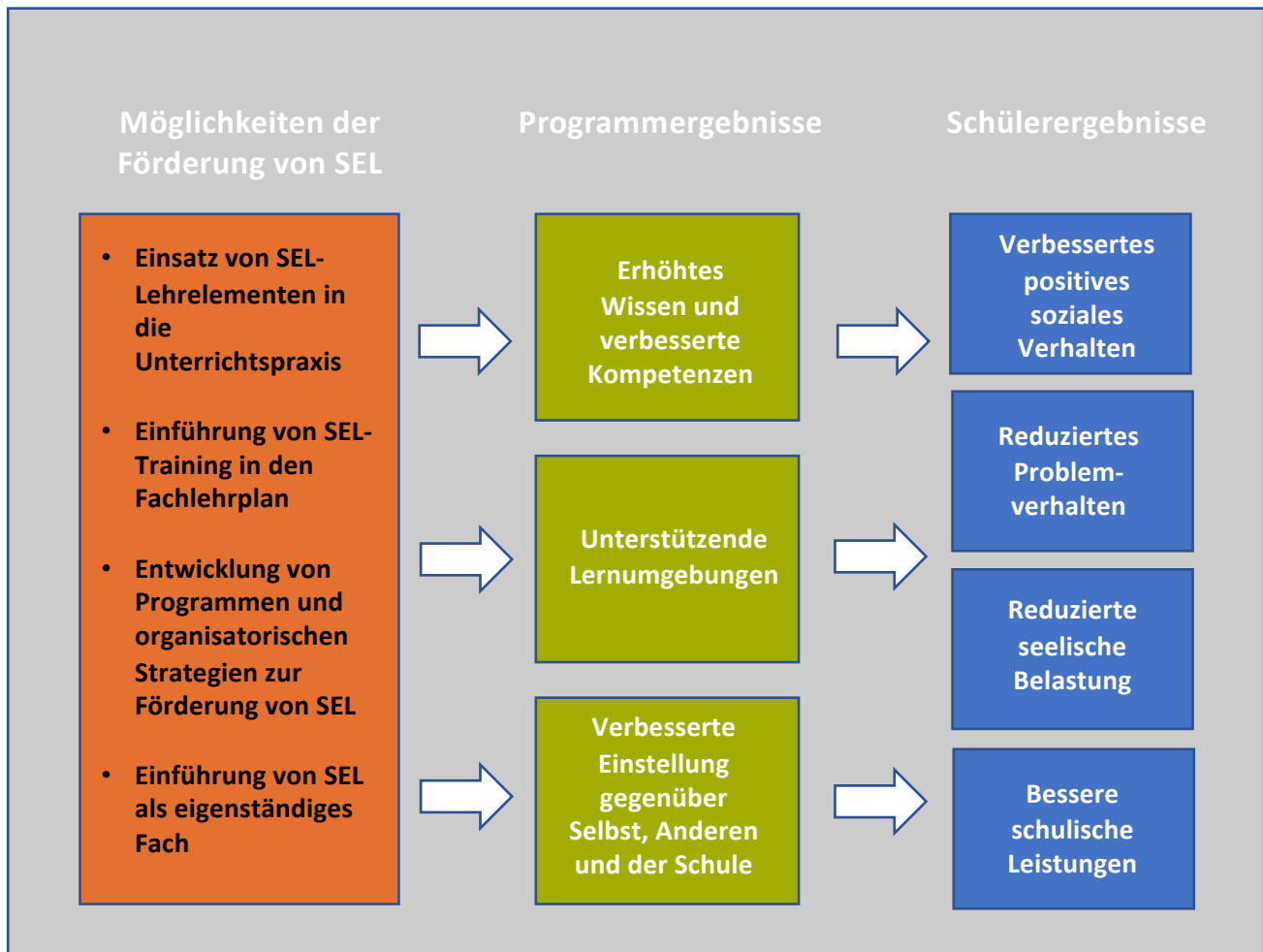
## Förderprogramme für Soziales und Emotionales Lernen (SEL): Beispiele

Quelle: Corcoran et al. (2018). Effective universal school-based social and emotional learning programs for improving academic achievement: A systematic review and meta-analysis of 50 years of research.

Name des Programms	Inhalt	Ziel	Zielgruppe	Anzahl Studien in Metaanalyse	Link
<b>Tools of the mind</b>	Fortbildung für Lehrkräfte und Curriculum für Lernende	Entwicklung von kognitiven Fähigkeiten zur Selbstregulierung	Kindergartenkinder & Vorschulkinder	2	<a href="http://www.toolsofthemind.org">www.toolsofthemind.org</a>
<b>Positive Action</b>	Komplette Materialsets, die leicht angepasst werden können  Bearbeitungszeiten ca. 15 Minuten  Mehr als 140 Einheiten zu diversen Themen verfügbar	Förderung des intrinsischen Interesses am Lernen und Steigerung der Kooperation zwischen Lernenden  Leitgedanke: Man fühlt sich gut, wenn man Gutes tut.	Kinder im Alter von 5 bis 14 Jahren  (verschiedene Curricula)	5	<a href="http://www.positiveaction.net">www.positiveaction.net</a>
<b>Student Success Skills</b>	Komplette Materialsets zur Bearbeitung im Klassenverbund oder online im Selbststudium	Entwicklung kognitiver und sozialer Schlüsselkompetenzen im Selbstmanagement	Kindergartenkinder bis Abiturienten  (verschiedene Curricula)	4	<a href="http://www.studentsuccessskills.com">www.studentsuccessskills.com</a>

# Soziales und Emotionales Lernen (SEL): Möglichkeiten der Förderung

CASEL Guide: Effective Social and Emotional Learning Programs – Middle and High School Edition.



Quelle: <http://secondaryguide.casel.org/casel-secondary-guide.pdf>