

Schmalenbach, Christine; Roos, Stefanie; Müller, Thomas; Grieser, Anja

SeEle – Sozial-emotionale Entwicklung mit Lernleitern

Emotionale und soziale Entwicklung in der Pädagogik der Erziehungshilfe und bei Verhaltensstörungen
: ESE 1 (2019) 1, S. 174-184



Quellenangabe/ Reference:

Schmalenbach, Christine; Roos, Stefanie; Müller, Thomas; Grieser, Anja: SeEle – Sozial-emotionale Entwicklung mit Lernleitern - In: Emotionale und soziale Entwicklung in der Pädagogik der Erziehungshilfe und bei Verhaltensstörungen : ESE 1 (2019) 1, S. 174-184 - URN: urn:nbn:de:01111-pedocs-251913 - DOI: 10.25656/01:25191

<https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:01111-pedocs-251913>

<https://doi.org/10.25656/01:25191>

in Kooperation mit / in cooperation with:



<http://www.klinkhardt.de>

Nutzungsbedingungen

Dieses Dokument steht unter folgender Creative Commons-Lizenz: <http://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/4.0/deed.de> - Sie dürfen das Werk bzw. den Inhalt unter folgenden Bedingungen vervielfältigen, verbreiten und öffentlich zugänglich machen: Sie müssen den Namen des Autors/Rechteinhabers in der von ihm festgelegten Weise nennen. Dieses Werk bzw. dieser Inhalt darf nicht für kommerzielle Zwecke verwendet werden und es darf nicht bearbeitet, abgewandelt oder in anderer Weise verändert werden.

Mit der Verwendung dieses Dokuments erkennen Sie die Nutzungsbedingungen an.

Terms of use

This document is published under following Creative Commons-Licence: <http://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/4.0/deed.en> - You may copy, distribute and transmit, adapt or exhibit the work in the public as long as you attribute the work in the manner specified by the author or licensor. You are not allowed to make commercial use of the work or its contents. You are not allowed to alter, transform, or change this work in any other way.

By using this particular document, you accept the above-stated conditions of use.



Kontakt / Contact:

peDOCS
DIPF | Leibniz-Institut für Bildungsforschung und Bildungsinformation
Informationszentrum (IZ) Bildung
E-Mail: pedocs@dipf.de
Internet: www.pedocs.de

**SeELe –
Sozial-emotionale Entwicklung mit Lernleitern**

*Christine Schmalenbach, Stefanie Roos,
Thomas Müller und Anja Grieser*

Abstract

In dem Projekt *SeEle* werden Aspekte der MultiGradeMultiLevel-Methodology aus Indien und des Kooperativen Lernens kombiniert, um sozial-emotionale Lernprozesse in der Schule und anderen pädagogischen Settings zu unterstützen. Zielgruppe sind Schülerinnen und Schüler der Sekundarstufe 1. Die aus diesen Ansätzen abgeleitete Lernleiter soll dabei der Heterogenität der Kinder und Jugendlichen gerecht werden und ihre Eigenaktivität in den Vordergrund stellen.

Keywords

Lernleiter, Soziales und Emotionales Lernen, Kooperatives Lernen, Heterogenität

1 Einleitung

Der Umgang mit Emotionen und das Sozialverhalten entstehen – nach einem interaktionistischen Verständnis – in Interaktion mit dem näheren und weiteren sozialen Umfeld (Stein & Müller, 2015). Dementsprechend findet die Entwicklung bei jedem Menschen unterschiedlich statt. Gleichzeitig ist eine demokratische Gesellschaft darauf angewiesen, dass ihre Bürgerinnen und Bürger grundlegende Fähigkeiten in diesem Bereich entwickelt haben (Pfeffer, 2017). Wie können die Schule und andere pädagogische Einrichtungen diesen Entwicklungs- und Lernprozess unterstützen, dabei der Heterogenität unter den Heranwachsenden gerecht werden und auch auf die Bedürfnisse derjenigen Kinder und Jugendlichen eingehen, deren Entwicklung unter erschwerten Bedingungen stattfindet?

Das Projekt SeELE stellt ein Konzept zur Förderung sozialen und emotionalen Lernens dar, das zwei methodische Ansätze integriert: Die MultiGradeMultiLevel-Methodology und das Kooperative Lernen. Beide Ansätze entstanden als pädagogisch-didaktische Antwort auf herausfordernde schulische und gesellschaftliche Rahmenbedingungen und setzen einen Schwerpunkt auf die Eigenaktivität und Interaktion von Schülerinnen und Schülern (Müller, 2016; Schmalenbach, 2017).

Im Folgenden werden die einzelnen konstituierenden Ansätze und ihre Hintergründe beschrieben, um schließlich das daraus entwickelte Konzept der SeELE-Lernleiter darzustellen.

2 Die MultiGradeMultiLevel-Methodology und ihre Lernleitern

Die MultiGradeMultiLevel-Methodology (MGML) wurde vor ca. 30 Jahren durch das Rishi Valley Institute for Educational Resources (RIVER) ins Leben gerufen, im Zusammenhang mit dem Aufbau von ländlichen Schulen, in armen und sehr abgelegenen Dörfern rund um Rishi Valley im indischen Bundesstaat Andhra Pradesh. Die Schulen mussten sich diversen Herausforderungen stellen, die auch für den Förderschwerpunkt emotional-soziale Entwicklung bedeutsam sind: Eine große Altersmischung und Leistungsheterogenität der Schülerinnen und Schüler in einer Klasse; mangelnde Identifikation der Lernenden, der Eltern und der Lehrkräfte mit der Schule und den Inhalten des Unterrichts; Unterrichtsausfälle; Schulabsentismus durch familiäre, religiöse und landwirtschaftliche Verpflichtungen der Schülerinnen und Schüler; ein Unterrichtsklima, das von Angst und Druck geprägt war (Müller, 2016; Girg, Lichtinger & Müller, 2012).

Die Entwicklung von MGML fand in der Auseinandersetzung mit den bildungsphilosophischen Gedanken Jiddu Krishnamurtis statt, der die Förderung der Einzigartigkeit der Lernenden im gemeinsamen Zusammenwirken fordert:

They [die Schulen] are to be concerned with the cultivation of the total human being. These centres of education must help the student and education to flower naturally. The flowering is really very important; otherwise education becomes merely a mechanical process oriented to a career, to some kind of profession. (Krishnamurti & McCoy, 2006, S. 9)

Drei Fragen sind daher bis heute in der Arbeit von RIVER leitend:

1. „Wie würdigt, unterstützt und begleitet Schule die Einzigartigkeit jedes Kindes und Jugendlichen?
2. Wie lernen Kinder, Jugendliche und Lehrende in einem voll individualisierten Unterricht eigenständig und zugleich gemeinsam?

3. Wie bleiben das Lernen im und aus dem Leben sowie das Lernen im schulischen Prozess ungetrennt?“ (Müller, 2016, o.S.).

Zunächst entstand dabei die *School in a Box*, eine Tasche mit einem flexibel einsetzbaren Lernset in Form von Aktivitätskarten statt Schulbüchern, die von Dorf zu Dorf getragen werden konnte. Ausgehend davon wurden unter der Leitung von RIVER sechzehn Satellite-Schools rund um Rishi Valley aufgebaut (2018: zuletzt ‚nur‘ noch sieben Schulen aufgrund der besseren Schulinfrastruktur, ausgelöst durch den Right to Education Act der indischen Staatsregierung) und die MGML-Methodology entwickelt (Rishi Valley Education Centre, 2003a, 2003b). Inzwischen wird MGML in verschiedenen Kontexten weltweit eingesetzt und dabei jeweils an die lokalen und regionalen Gegebenheiten angepasst, beispielsweise in Äthiopien, Nepal und Kenia. Auch in Deutschland wurden die Lernleitern bereits erfolgreich in verschiedenen Schulformen und -stufen eingesetzt, u.a. mit Schülerinnen und Schülern mit Förderbedarf sozial-emotionale Entwicklung (Müller, Lichtinger & Girg, 2015).

Ein Kernelement von MGML sind die so genannten Lernleitern (*ladders of learning*), welche den Lernprozess strukturieren und absichern. Sie ermöglichen den Lernenden, ihre Lernprozesse in ihrem eigenen Rhythmus zu gestalten. Durch die weitestgehend eigenständige Arbeit der Lernenden mit den Materialien eröffnen sich für die Lehrkräfte Spielräume, um die Schülerinnen und Schüler flexibel zu begleiten und zu fördern – sowohl in Einzelsituationen als auch gemeinschaftlich. Die Lernleitern sind untergliedert in Milestones, die thematisch zusammenhängende Aktivitäten beinhalten und aufgegliedert sind in Einführung (*Introductory*), Übung (*Reinforcement*), Evaluation des angestrebten Ziels (*Evaluation*), und bei Bedarf Förderung (*Remedial*) oder Ausweitung (*Enrichment*). Milestones (und Teile eines Milestones) können linear aufgebaut sein, wenn die innere Logik des Themas eine Reihenfolge in der Durchführung der Aktivitäten erfordert, oder systemisch, wenn die Reihenfolge der Aktivitäten von den Lernenden beliebig gewählt werden kann. Über Symbole sind die Aktivitäten auf der Lernleiter mit Aktivitätskarten und den dazugehörigen Materialien verknüpft, so dass die Lernenden sich die Inhalte des gültigen Lehrplans systematisch aneignen können. Über die Lernleiter wird der Lernprozess fachdidaktisch systematisiert angeregt und zugleich grafisch strukturiert. Für die Lernenden wird ihr Erfolg anhand des Voranschreitens auf der Lernleiter sichtbar (Müller, 2012, 2016).

Für die Erfinder von MGML gilt: „The Child is in the Driver’s Seat“ (Girg et al., 2012, S. 44). Dementsprechend müssen die Materialien so gestaltet sein, dass Lernende selbst aktiv werden, sich mit Phänomenen auseinandersetzen und lernen, Fragen zu stellen und Antworten zu suchen (Müller, 2016). Nach den Prinzipien der MGML-Methodology führt das zu vier spezifischen Gütekriterien für die Lernmaterialien und Aktivitäten: Sie müssen *small* sein, also für das Alter angemessen zeitlich überschaubar. Sie müssen *manageable*, also machbar sein – den Lernenden muss klar sein, was sie tun müssen, ohne dass sie dabei überfordert werden. So kann das Gefühl gefestigt werden, dass das Leben Schritt für Schritt bewältigt werden kann:

So wie sie – ganz nach Montessoris Wahlspruch – in die Lage versetzt werden, viele kleine Dinge täglich, Tag für Tag und über Jahre hinweg selbst zu tun, so werden sie sich selbst auch in die Lage versetzt fühlen, ihr Leben selbst in der Hand zu haben und zu gestalten. Das Leben ist machbar, ist lebbar, ist voller positiver Erfolgserlebnisse. (Girg et al., 2012, S. 46)

Die Aktivitäten sollen auch *joyful* sein, freudvoll. Lerngelegenheiten werden mit spielerischen Elementen angereichert, Lernende und Lehrende sollen gerne zusammenarbeiten und lernen. Schließlich sollen die Lernaktivitäten *meaningful*, bedeutsam, sein:

Idealerweise kommen die Lerninhalte deshalb aus dem direkten Umfeld des Kindes und orientieren sich an seinen individuellen Interessen sowie regionalen und kulturellen Kontexten. Je stärker die Kinder im Lernen den Eindruck gewinnen, dass sie darüber befähigt werden, ihr Leben selbst zu gestalten bzw. ihnen die Erfahrung gewährt wird, dass sie im schulischen Lernen ihr Leben gerade selbst gestalten, desto intensiver werden sie im Prozess bleiben und von einer Lernerfahrung zur nächsten gehen. (Müller, 2016, o.S.)

Das Beispiel der MGML-Methodology aus Indien enthält zahlreiche Aspekte, um eine gute Schule zu schaffen und diese täglich neu mit allen Beteiligten zu gestalten. Diese Anregungen werden seit etlichen Jahren auch von zahlreichen Förderzentren und Schulen für Erziehungshilfe, vorwiegend in Süddeutschland, aufgegriffen. Dabei lassen sich zahlreiche positive Effekte hinsichtlich Arbeitsverhalten und Motivation der Schülerschaft beobachten (Schnur & Müller, 2013), die vom Fachunterricht durch SeELe auch für das Erlernen emotional-sozialer Kompetenz nutzbar gemacht werden sollen.

3 Soziales und Emotionales Lernen

Emotionale und soziale Kompetenzen können u.a. als Schlüsselqualifikationen angesehen werden. Häufig wird von emotionaler und sozialer Kompetenz gemeinsam gesprochen, obwohl die beiden Kompetenzbereiche nicht identisch sind (Hartmann & Methner, 2015, S. 12). Vielmehr sind emotionale und soziale Kompetenzen untrennbar miteinander verwoben (Schreyer-Mehlhop, Petermann, Siener & Petermann, 2011, S. 202) und stehen in einem Abhängigkeitsverhältnis zueinander; so werden emotionale Kompetenzen für ein sozial angemessenes Handeln benötigt (Hartmann & Methner, 2015, S. 12), und sie werden ausschließlich in sozialen Beziehungen gelernt (Petermann, Natzke, Gerken & Walter, 2016, S. 23). Die Entwicklung sozialer und emotionaler Fähigkeiten kann als Grundlage für den späteren Lebenserfolg in verschiedenen Bereichen (Halle & Darling-Churchill, 2016, S. 9), u.a. auch im akademischen Bereich (z.B. Denham, Caverly, Schmidt & Blair, 2002; Jones & Bouffard, 2012), angesehen werden. Da emotionale und soziale Kompetenzen nicht statisch, sondern auf einem Entwicklungskontinuum zu betrachten sind (z.B. Berk, 2011, S. 346), lässt sich ihr gezieltes Einüben bzw. Fördern legitimieren. Schülerinnen und Schüler verbringen einen bedeutsamen Teil ihrer Kindheit und Jugend in der Schule. Rutter, Maugham, Mortimer & Ouston (1980) sind in einer Längsschnittstudie auf rund 15.000 Stunden gekommen; diese Zahl wird von Fend (2009, S. 56) bestätigt. Hieraus und aus der Tatsache, dass durch die Schulpflicht nahezu alle Kinder und Jugendlichen vor Ort erreicht werden können (Brezinka, 2003, S. 73), ergibt sich, dass das schulische Setting ein geeignetes Feld für die Einübung und gezielte Förderung emotionaler und sozialer Kompetenzen darstellt, zumal sie im Schulgesetz als wesentlicher Erziehungsauftrag verankert ist. Dies gilt umso mehr, wenn wir Schülerinnen und Schüler des Förderschwerpunkts emotionale und soziale Entwicklung im Blick haben. Hier benennen Ellinger & Stein (2012, S. 86f.) – unter Bezugnahme auf die Empfehlungen der Kultusministerkonferenz zur allgemeinen sonderpädagogischen und förderschwerpunktspezifischen Förderung (KMK, 1994, KMK, 2000) sowie auf entwicklungspsychologische Erkenntnisse – unter anderem das Sozialverhalten und die Emotionalität als zentrale

Teilaspekte sogenannter „Brennpunkte“ der Beschulung. In Schulklassen, egal ob in einer allgemeinen Schule oder Förderschule, finden sich die einzelnen emotionalen und sozialen Kompetenzen individuell bei jeder Schülerin bzw. jedem Schüler unterschiedlich stark ausgeprägt. Die MultiGradeMultiLevel-Methodology wird diesem Umstand bestmöglich gerecht, da die Schülerinnen und Schüler in ihrem ganz eigenen Lerntempo auf der Lernleiter voranschreiten können. Dabei setzen sie sich teilweise in Einzel-, Partner- oder Gruppenarbeit mit den dazugehörigen Aktivitäten auseinander. Vorhandene Wahlmöglichkeiten unterstützen zudem das Selbstwirksamkeitserleben, welches sich als wichtige Moderator- bzw. Mittlervariable im Zusammenhang mit dem Erlernen und Verfestigen von emotional und sozial kompetentem Verhalten herausgestellt hat (z.B. Roos, 2006, S. 96; Wolffersdorff, 2002, S. 33; Petermann & Petermann, 2017, S. 41). Für die Ausbildung sozialer Kompetenz sind ein gewisses Maß an Kommunikationsfähigkeit oder auch die Theory of Mind zentrale Voraussetzungen (Campbell et al., 2016, S. 21). Bei der Konzipierung der Lernleiter wird daher darauf geachtet, dass es bestimmte Vorläuferfähigkeiten sozialer Kompetenzen zu berücksichtigen gilt, wie das Temperament, die Fähigkeit zur Selbstregulierung, ein emotionales Verständnis, die Fähigkeit zur sozial-kognitiven Informationsverarbeitung sowie Kommunikationsfähigkeiten (Fabes, Gaertner & Popp, 2008).

4 Kooperatives Lernen

Eine Möglichkeit, die Entwicklung von sozialen Kompetenzen in pädagogischen Settings (und vor allem in der Schule) alltagsbegleitend zu fördern, ist das Kooperatives Lernen (Davidson & Howell Major, 2014). Kooperatives Lernen kann definiert werden als „verschiedene Formen der Unterrichtsorganisation“ mit dem gemeinsamen „Grundgedanken schulisches Lernen so zu organisieren, daß die Schüler sich beim Wissenserwerb gegenseitig unterstützen“ (Souvignier, 1999, S. 14). Allerdings unterscheidet es von traditioneller Gruppenarbeit insbesondere ein expliziter Fokus auf soziale Prozesse, die durchgängig „thematisiert, akzentuiert und strukturiert“ werden (Weidner, 2008, S. 29). Als Leitlinie gelten dabei verschiedene Listen von Basisprinzipien Kooperativen Lernens, die insbesondere von Johnson & Johnson (1999) und Kagan & Kagan (1994) zusammengestellt worden sind und für die unterschiedliche deutsche Übersetzungen und Zusammenfassungen vorliegen. Schnebel (2003) führt beide Listen zusammen und kommt damit auf sechs Prinzipien: Positive Interdependenz (gegenseitige Abhängigkeit), individuelle Verantwortung, gleiche Beteiligung und gleichzeitige Aktivität, hilfreiche Face-to-Face Interaktion, soziale Fähigkeiten und Reflexion der Gruppenprozesse (S. 129f.).

Einige der bekanntesten Methoden sind das Gruppenpuzzle (Aronson & Patnoe 2011) und Think-Pair-Share (Kagan & Kagan, 1994). Je nach Klassifikation zählen Autorinnen und Autoren zwischen 20 und 74 Methoden (Brody & Davidson, 1998; Wehr, 2013) mit unterschiedlichen Entstehungshintergründen und didaktischen Schwerpunkten, die je nach Kontext sinnvoll miteinander verknüpft und variiert werden können.

Kooperatives Lernen ist einer der meist evaluierten Unterrichtsansätze (Slavin, 1990). Meta-Analysen und Reviews führen zu dem Schluss, dass es sowohl schulisches Lernen als auch die soziale und emotionale Entwicklung von Schülerinnen und Schülern fördert (beispielsweise Johnson & Johnson, 1989, 2002; Slavin, 1990; Hattie, 2009; Kyndt et al., 2013). Eine Meta-Analyse von Ginsburg-Block, Fatuzzo & Rohrbeck (2006) zeigt signifikant höhere Effekte im sozial-emotionalen Bereich auf bei Schülerinnen Schülern aus „vulnerablen“ Gruppen wie

beispielsweise ethnischen Minderheiten, Familien mit einem niedrigen Einkommen, Kinder in Klassen 1- 3 und in städtischen Schulen.

Zur Verwendung von Kooperativem Lernen mit Schülerinnen und Schülern mit Förderbedarf im Bereich der emotional-sozialen Entwicklung gibt es bisher vergleichsweise wenige und widersprüchliche Ergebnisse, was den Lernerfolg und das Arbeits- und Sozialverhalten angeht (zusammenfassend siehe Schmalenbach, 2018, S. 32ff.). Sutherland, Wehby & Gunter (2000) erklären die unterschiedlichen Ergebnisse damit, dass Lehrkräfte nicht immer alle Aspekte von Kooperativem Lernen korrekt implementieren und dass nicht klar ist, inwiefern die Lehrkräfte mit den Schülerinnen und Schülern explizit soziale Kompetenzen eingeübt haben. Trotz der bisher eher schwachen Forschungslage in diesem Bereich wird davon ausgegangen, dass Kooperatives Lernen gerade für diese Schülergruppe, ihre sozial-emotionalen Lernprozesse und ihre Beziehungen viel Potential birgt (Hagen, Vierbuchen & Hillenbrand, 2014; Klicpera & Gasteiger-Klicpera, 2008; Weidner, 1998, 2006). Als in diesem Rahmen besonders relevante Aspekte scheinen die Orientierung und Strukturierung durch die Lehrkraft (Nelson, Johnson & Marchand-Martella, 1996), die explizite Förderung von sozialen Kompetenzen (Sutherland et al., 2000; Weidner, 2008) und die Gestaltung einer sicheren Lernumgebung (Bennett & Ernst-Hecht, 2006; Greenhalgh, 2004).

Nach den Basisprinzipien Kooperativen Lernens sind soziale Kompetenzen nicht nur relevant, um hilfreiche Face-to-Face Interaktion zu ermöglichen, sondern müssen auch explizit gefördert werden. Dabei spielt die Reflexion der Gruppenprozesse eine zentrale Rolle. Cohen & Lotan (2014) berufen sich in ihrem Konzept auf die Prinzipien sozialen Lernens nach Bandura:

1. “New behaviors are labeled and discussed.
2. Students learn to recognize when new behaviors occur.
3. Students are able to use labels and discuss behavior in an objective way.
4. Students have a chance to practice new behaviors.
5. New behaviors are reinforced when they occur” (S. 49f.).

Johnson, Johnson & Johnson Holubec (1994) wenden Prinzipien prozeduralen Lernens an und beschreiben fünf Schritte, die bei der Förderung sozialer Fähigkeiten berücksichtigt werden müssen: Die Schülerinnen und Schüler müssen die Notwendigkeit der sozialen Fertigkeit nachvollziehen; verstehen, was die Fertigkeit ausmacht und wann sie eingesetzt werden sollte; die Fertigkeit regelmäßig üben; Zeit und Strukturen für Reflexion und Feedback haben; ausdauernd üben, bis das Verhalten selbstverständlich ist (S. 71). Das Reden über, Üben und Reflektieren von Verhaltensweisen kann vor, während und nach kooperativen Phasen stattfinden. Dabei kann Kooperation implizit Teil der Unterrichtsmethode sein, wie beim Gruppenpuzzle oder bei Think-Pair-Share, oder es können explizite kooperative Übungen ohne akademischen Inhalt in den Unterrichtsalltag eingestreut werden, um spezifische Fertigkeiten zu thematisieren und einzuüben (Goodwin, 1999), wie beispielsweise „Broken Circles“ zur Sensibilisierung für die Bedürfnisse von anderen (Cohen & Lotan, 2014, S. 193ff.). Zur systematischen Thematisierung und Reflexion von sozialen Fertigkeiten sind Methoden wie die T-Chart entwickelt worden, bei der Sozialziele so operationalisiert werden, dass sie für Schülerinnen und Schüler nachvollziehbar sind. Dabei kann entweder ein vorgegebener Sozialzielektatalog verwendet werden, oder die Ziele werden aus dem Alltag heraus mit den Schülerinnen und Schülern formuliert (Weidner, 2006; 2008). Es gibt (Selbst-) beobachtungsbögen und Tagebücher für Gruppen und individuelle Schülerinnen und Schüler, die an die Bedürfnisse einer Gruppe angepasst werden können (z.B. Weidner, 2008).

5 Die Konzeption der SeELe-Lernleiter

Seit 2017 wird eine umfassende Lernleiter zur Förderung sozial-emotionaler Kompetenzen für den Einsatz im inklusiven Unterricht in der Sekundarstufe 1 entwickelt. Diese Lernleiter verfolgt das Ziel, Kindern und Jugendlichen, mit und ohne sonderpädagogischen Förderbedarf eine aktivitätsorientierte, eigenverantwortliche und angstfreie Befassung mit individuellen sowie gemeinsamen Aufgaben ihrer sozialen und emotionalen Entwicklung im je eigenen Lerntempo zu ermöglichen. Die Lernleiter lässt sich in fünf Ebenen aufteilen, die jeweils einen Themenkomplex abbilden und nur nach vollständiger Bearbeitung einer Ebene ein Voranschreiten in eine neue erlauben. Dabei nähern sich die Lernenden behutsam der Auseinandersetzung mit der eigenen Wahrnehmung und dem Erleben, indem die linear angeordneten Themen beziehungsweise Milestones Kooperation, Kommunikation und Biografie die Grundlagen für die Lernleiter und das Kooperative Lernen schaffen und gleichzeitig eine erste Ebene der Wahrnehmung, Erarbeitung und Selbstreflexion bieten. Die darauffolgende Ebene der Lernleiter thematisiert die Grundemotionen Wut, Trauer, Angst und Freude. Die Kinder und Jugendlichen können ihre Bearbeitungsreihenfolge zwischen den systemisch angeordneten Milestones frei wählen, wobei jeder Milestone eine Emotion abbildet. Auf der nächsten Ebene der Lernleiter werden die erweiterten Emotionen Stolz, Scham, Überraschung und Ekel erarbeitet. Nach der Fokussierung auf das innere, eigene Wahrnehmen und das Erleben findet in der nächsten Ebene der Lernleiter ein Perspektivenwechsel nach außen statt, und die Lernenden befassen sich expliziter mit Themen der Bezogenheit wie Freundschaft, Beziehungen, Sexualität, aber auch Kommunikation, Kooperation und Konflikte. Abschließend finden noch einmal eine Auseinandersetzung mit der eigenen Biografie und ein Ausblick auf die Zukunft statt. Zudem gibt es Querlagen-Thematiken, die nicht in eigenen Milestones angesprochen werden, aber immer wieder auftauchen, beispielsweise Selbstkonzept, Identität, Selbstwirksamkeit.

Den Rahmen bietet die Lernleiter, bei den einzelnen Aktivitäten wechseln sich einzeln zu bearbeitende Aufgaben und Partnerarbeit oder Gruppenarbeit ab. Dabei werden, wo möglich, die Prinzipien Kooperativen Lernens umgesetzt. Reflexionsphasen in Kleingruppen und Transferaufgaben zur Integration der Lernleiter in den Alltag der Schüler und Schülerinnen werden eingeplant. Die graphische Gestaltung der Materialien ist im Sinne der Reizreduktion schlicht gehalten und vermeidet allzu figürliche Elemente, um zu ermöglichen, dass Lernende eigene Erfahrungen und Assoziationen miteinbringen. Zu demselben Zweck ist eine Großzahl der Aktivitäten so offen gestaltet, dass sie verschiedene Ergebnisse erlauben. Gleichzeitig wird die Arbeit mit den Materialien durch klare, strukturierende Elemente (beispielsweise Symbole, Zahlen, klare, knappe Sätze) unterstützt.

Obwohl die Kombination einer Lernleiter mit Kooperativem Lernen für die Förderung von emotional-sozialen Lern- und Entwicklungsprozessen vielversprechend scheint, birgt sie auch Herausforderungen. So stellen sich immer wieder verschiedene Fragen, die im Prozess berücksichtigt werden müssen:

- Wie können stark individualisierte Lernprozesse mit strukturierten Kleingruppenphasen in der Arbeit mit Lernleitern kombiniert werden?
- Wie kann Differenzierung im emotional-sozialen Bereich aussehen, wenn beispielsweise manche Schülerinnen und Schüler in ihrer aktuellen Lebensphase oder auch nur in bestimmten Momenten die Interaktion mit anderen Lernenden als überfordernd wahrnehmen? Widerspricht ein alternatives Angebot von Einzelarbeit nicht den Prinzipien von

Kooperativem Lernen? Wie kann Kooperatives Lernen sinnvoll eingesetzt werden, ohne einzelne Lernende so an ihre Grenzen zu bringen, dass ihre Entwicklung gar gehemmt wird?

- Welche Themen im emotional-sozialen Bereich können überhaupt eigenständig bearbeitet werden, ohne die Lernenden zu überfordern? Welches Hintergrundwissen brauchen Lehrkräfte, um diesen Prozess konstruktiv zu begleiten?

Aktuell werden diese Fragen immer wieder neu bei der Konzeption einbezogen. Erste Erprobungen des Materials bilden dann den nächsten Schritt der Entwicklung.

Literatur

- Aronson, E. & Patnoe, S. (2011). *Cooperation in the classroom: The jigsaw method* (2. Aufl.). London: Printer & Martin.
- Bennett, B. & Ernst-Hecht, M. (2006). Wie bunt ist kooperatives Lernen? Was kooperatives Lernen leisten kann und was nicht. *Lernende Schule*, 33, 10–13.
- Berk, L. E. (2011). *Entwicklungspsychologie* (5. Aufl.). München: Pearson Studium.
- Boller, S., Rosowski, E. & Stroot, Th. (2007): *Heterogenität in Schule und Unterricht*. Weinheim: Beltz.
- Brezinka, V. (2003). Zur Evaluation von Präventivinterventionen für Kinder mit Verhaltensstörungen. *Kindheit und Entwicklung*, 12(2), 71–83.
- Brody, C. M. & Davidson, N. (1998). Introduction: Professional Development and Cooperative Learning. In C. M. Brody & N. Davidson (Eds.), *Professional development for cooperative learning: Issues and approaches* (S. 3–24). Albany: State University of New York Press.
- Campbell, S. B., Denham, S. A., Howarth, G. Z., Jones, S. M., Whittaker, J.V., Williford, A.P., Willoughby, M. T., Yudron, M. & Darling-Churchill, K.-E. (2016). Commentary on the review of measures of early childhood social and emotional development: Conceptualization, critique, and recommendations. *Journal of Applied Developmental Psychology*, 45, 19–41.
- Cohen, E. G. & Lotan, R. A. (2014). *Designing groupwork: Strategies for the heterogeneous classroom* (3. Aufl.). New York: Teachers College Press.
- Davidson, N. & Howell Major, C. (2014). Boundary Crossings: Cooperative Learning, Collaborative Learning, and Problem-Based Learning. *Journal on Excellence in College Teaching*, 25 (3&4), 7–55.
- Denham, S.A., Caverly, S., Schmidt, M. & Blair, K. (2002). Preschool understanding of emotions: Contributions to classroom anger and aggression. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 43(7), 901–916.
- Ellinger, S. & Stein, R. (2012). Effekte inklusiver Beschulung: Forschungsstand im Förderschwerpunkt emotionale und soziale Entwicklung. *Empirische Sonderpädagogik*, 4(2), 85–109.
- Fabes, R.A., Gaertner, B.M. & Popp, T.K. (2008). Getting along with others: social competence in early childhood. In K. McCartney & D. Phillips (Eds.), *Blackwell handbook of early childhood development* (S. 296–316). Malden, MA: Blackwell.
- Fend, H. (2009). *Neue Theorie der Schule: Einführung in das Verstehen von Bildungssystemen* (2. Aufl.). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Ginsburg-Block, M. D., Fantuzzo, J. W. & Rohrbeck, C. A. (2006). A Meta-Analytic Review of Social, Self-Concept and Behavioral Outcomes of Peer-Assisted Learning. *Journal of Educational Psychology*, 98(4), 732–749.
- Girg, R., Lichtinger, U. & Müller, T. (2012): *Lernen mit Lernleitern. Unterrichten mit der MultiGradeMultiLevel-Methodology*. Immenhausen: Prolog.
- Goodwin, M.W. (1999). Cooperative Learning and Social Skills: What Skills to Teach and How to Teach Them. *Intervention in School and Clinic* 35(1), S. 29–33.
- Greenhalgh, P. (2004): Working with the group dimension. In J. Wearmouth; T. Glynn; R.C. Richmond & M. Berryman (Hrsg.), *Inclusion and Behaviour Management in Schools. Issues and Challenges*. London: Fulton.
- Hagen, T., Vierbuchen, M.-C. & Hillenbrand, C. (2014). Voneinander Lernen! Reciprocal Teaching als wirksamer Ansatz peergestützter Förderung. In K. Popp & A. Methner (Hrsg.), *Schülerinnen und Schüler mit herausforderndem Verhalten: Hilfen für die schulische Praxis* (S. 267–275). Stuttgart: Kohlhammer.
- Halle, T.-G. & Darling-Churchill, K.-E. (2016). Review of measures of social and emotional development. *Journal of Applied Developmental Psychology* 45, 8–18.
- Hartmann, B. & Methner, A. (2015). *Leipziger Kompetenz-Screening für die Schule (LKS). Diagnostik und Förderplanung: soziale und emotionale Fähigkeiten, Lern- und Arbeitsverhalten*. München: Reinhardt.

- Hattie, J. (2009). *Visible learning: A synthesis of over 800 meta-analyses relating to achievement*. London: New York: Routledge.
- Hof, Ch. (2009): *Lebenslanges Lernen*. Stuttgart: Kohlhammer.
- Johnson, D. W. & Johnson, R. T. (1999). *Learning together and alone: Cooperative, competitive, and individualistic learning* (5th ed.). Boston: Allyn and Bacon.
- Johnson, D. W. & Johnson, R. T. (1989). *Cooperation and Competition: Theory and Research*. Edina: Interaction Book Company.
- Johnson, D. W. & Johnson, R. T. (2002). Learning Together and Alone: Overview and Meta-analysis. *Asia Pacific Journal of Education*, 22(1), 95-105.
- Johnson, D. W., Johnson, R. T. & Johnson Holubec, E. (1994). *The new circles of learning: Cooperation in the classroom and school*. Alexandria: Association for Supervision and Curriculum Development.
- Jones, S.M. & Bouffard, S. (2012). Social and emotional learning in schools: From programs to strategies. *Social Policy Report*, 26(4), 1-22.
- Kagan, S. & Kagan, M. (1994). The Structural Approach: Six Keys to Cooperative Learning. In S. Sharan (Hrsg.), *Handbook of cooperative learning methods* (pp. 113–133). Westport: Greenwood Press.
- Kaltwasser, V. (2010): *Persönlichkeit und Präsenz. Über die Achtsamkeit im Lehrerberuf*. Weinheim: Beltz.
- Klicpera, C. & Gasteiger-Klicpera, B. (2008). Förderung sozialer Beziehungen im Unterricht. In B. Gasteiger-Klicpera, H. Julius & C. Klicpera (Hrsg.), *Sonderpädagogik der sozialen und emotionalen Entwicklung (Handbuch Sonderpädagogik, Bd. 3)* (S. 824-835). Göttingen: Hogrefe Verlag.
- KMK (Kultusministerkonferenz) (1994). *Empfehlungen zur sonderpädagogischen Förderung in den Schulen in der Bundesrepublik Deutschland. Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 06.05.1994*. Bonn.
- KMK (Kultusministerkonferenz) (2000). *Empfehlungen zum Förderschwerpunkt emotionale und soziale Entwicklung. Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 10.03.2000*. Bonn.
- Krishnamurti, J. & McCoy, R. (2006). *The whole movement of life is learning: J. Krishnamurti's letters to his schools*. Chennai: Krishnamurti Foundation India.
- Krishnamurti, J. (1974/2006): *On Education*. Chennai: Krishnamurti Foundation India.
- Kyndt, E., Raes, E., Lismont, B., Timmers, F., Cascallar, E. & Dochy, F. (2013). A meta-analysis of the effects of face-to-face cooperative learning. Do recent studies falsify or verify earlier findings? *Educational Research Review*, 10, 133-149.
- Müller, T. (2012). „Mit mir geht was weiter...“. Zur Arbeit mit der MultiGradeMultiLevel-Methodology und ihren Lernleitern an der St. Vincent-Schule. *Fördermagazin*, 3, 49-52.
- Müller, T. (2016). Lernen mit Lernleitern – Schulentwicklungs-konzeptionen aus Rishi Valley. *Schulpädagogik heute*, 7(13), o.S.
- Müller, T., Lichtinger U. & Girg, R. (2015): *The MultiGradeMultiLevel-Methodology and its Global Significance. Ladders of Learning - Scientific Horizons - Teacher Education*. Immenhausen: Prolog.
- Nelson, J. R., Johnson, A. & Marchand-Martella, N. (1996). Effects of Direct Instruction, Cooperative Learning, and Independent Learning Practices on the Classroom Behaviour of Students with Behavioral Disorders: A Comparative Analysis. *Journal of Emotional and Behavioral Disorders*, 4(1), 53-62.
- Petermann, F. & Petermann, U. (2017). *Training mit Jugendlichen. Aufbau von Arbeits- und Sozialverhalten* (10. Aufl.). Göttingen: Hogrefe.
- Petermann, F., Natzke, H., Gerken, N. & Walter, H.-J. (2016). *Verhaltenstraining für Schulanfänger. Ein Programm zur Förderung emotionaler und sozialer Kompetenzen* (4. Aufl.). Göttingen: Hogrefe.
- Pfeffer, S. (2017). *Sozial-emotionale Entwicklung fördern: Wie Kinder in der Gemeinschaft stark werden*. Freiburg: Herder.
- Rishi Valley Education Centre (2003a). *A Multigrade Trainer's Resource Pack. Background Document I*. Rishi Valley.
- Rishi Valley Education Centre (2003b). *A Multigrade Trainer's Resource Pack. Background Document II*. Rishi Valley.
- Roos, S. (2006). *Evaluation des „Trainings mit Jugendlichen“ im Rahmen schulischer Berufsvorbereitung*. Frankfurt am Main: Lang.
- Rutter, M., Maughan, B., Mortimer, P. & Ouston, J. (1980): *Fünzehntausend Stunden - Schulen und ihre Wirkungen auf die Kinder*. Weinheim: Beltz.
- Schmalenbach, C. (2017). Cooperación y participación como respuesta a situaciones desafiantes en las vidas de estudiantes. *RIE - UANL* (4), 46-59. Zugriff am 26. 10. 2018. Verfügbar unter:http://www.uanl.mx/sites/default/files/rie_2017.pdf
- Schmalenbach, C. (2018). *Learning Cooperatively under Challenging Circumstances: Cooperation among Students in High-Risk Contexts in El Salvador*. Wiesbaden: Springer VS.
- Schnur, S. & Müller, T. (2013). *Elemente der MultiGradeMultiLevel-Methodology. Möglichkeiten und Grenzen für den Unterricht mit verhaltensauffälligen Schülern*. Würzburg: edition von freisleben.

- Schnebel, S. (2003). *Unterrichtsentwicklung durch kooperatives Lernen: Ein konzeptioneller und empirischer Beitrag zur Weiterentwicklung der Lehr-Lernkultur und zur Professionalisierung der Lehrkräfte in der Sekundarstufe*. Baltmannsweiler: Schneider.
- Schreyer-Mehlhop, I., Petermann, F., Siener, C. & Petermann, U. (2011). Ressourcenorientierte Diagnostik des Sozialverhaltens in der Schule. Ein Baustein zur Förderung sozial-emotionaler Kompetenz. *Kindheit und Entwicklung*, 20(4), 201-208.
- Slavin, R. E. (1990). *Cooperative learning: Theory, research, and practice*. Englewood Cliffs: Prentice Hall.
- Souvignier, E. (1999). Kooperatives Lernen in Sonderschulen für Lernbehinderte und Erziehungsschwierige. *Sonderpädagogik*, 29(1), 14-25.
- Stein, R. & Müller, T. (2015). Verhaltensstörungen und emotional-soziale Entwicklung: zum Gegenstand. In R. Stein & T. Müller, (Hrsg.), *Inklusion im Förderschwerpunkt emotionale und soziale Entwicklung* (S. 19-43). Stuttgart: Kohlhammer.
- Sutherland, K. S., Wehby, J. H. & Gunter, P. L. (2000). The Effectiveness of Cooperative Learning with Students with Emotional and Behavioral Disorders: A Literature Review. *Behavioral Disorders*, 25(3), 225-238.
- Vereinte Nationen (2006): *Konvention über die Rechte von Menschen mit Behinderungen*. UN-BRK. Zugriff am 22. 10. 2018. Verfügbar unter: <http://www.un.org/depts/german/gv-61/band1/ar611106.pdf>
- Wehr, H. (2013). Methoden kooperativen Lernens - die kleine Methoden-Box. In H. Wehr & G.-B. von Carlsburg (Hrsg.), *Kooperatives Lehren und Lernen lernen: Kreativität entfalten anhand kooperativer Lernprozesse* (S. 299-366). Augsburg: Brigg.
- Weidner, M. (1998). Durch Gruppenunterricht zur Teamfähigkeit: Kooperative Lernformen an einer Schule für Erziehungshilfe. *Praxis Schule*, 5-10 (5), 16-19.
- Weidner, M. (2006). Durch kooperatives Lernen Sozialkompetenzen entwickeln. *Lernende Schule*, 33, 14-17.
- Weidner, M. (2008). *Kooperatives Lernen im Unterricht: Das Arbeitsbuch* (4. Aufl.). Seelze-Velber: Kallmeyer.
- Wolffersdorff, Ch. v. (2002). Einführung: Soziales Training mit benachteiligten Jugendlichen – Chancen und Probleme einer aktivierenden Pädagogik. In Th. Gericke, T. Lex, G. Schaub, M. Schreiber-Kittl & H. Schröpfer (Hrsg.), *Jugendliche fördern und fordern. Strategien und Methoden einer aktivierenden Jugendsozialarbeit. Übergänge in Arbeit*. (Bd. 1) (S. 23-36). München: Verlag Deutsches Jugendinstitut.