

Möglichkeiten zur aktiven Gestaltung der Lehrer:innen-Schüler:innen-Beziehung

**EINE SCHULE FÜR ALLE - BEZIEHUNG IST ALLES!
FACHTAGUNG SONDERPÄDAGOGIK 2024**

Dennis Christian Hövel, Prof. Dr., Institut für Verhalten,
sozio-emotionale und psychomotorische Entwicklungsförderung

7. November 2024



1

Der Einsatz von SEL wirkt
präventiv der Notwendigkeit
einer Zuweisung erhöhten
sonderpädagogischen
Förderbedarfs entgegen
(McCormick, 2019)

Durch SEL können auch bei
Schülerinnen und Schüler mit
Lernschwierigkeiten soziale und
akademische Fähigkeiten
nachhaltig verbessert werden
(Hagarty & Morgan, 2020)

2

SEL und Lehrpersonen-Lernenden-Beziehung (Zinsser, Denham & Curby, 2018)

1. Förderung von Empathie und Verständnis durch Modellverhalten

Lehrpersonen, die ihre eigenen Emotionen gut regulieren und empathisch mit anderen umgehen, modellieren diese Fähigkeiten für die Schülerinnen und Schüler. In diesem Modellernen sehen Kinder, wie man Konflikte löst, Frustration bewältigt und einfühlsam reagiert, was Vertrauen und Nähe fördert.

2. Stärkung positiver Interaktionen durch die Strukturierung von Routinen

SEL-Praktiken helfen Lehrpersonen, Routinen und Rituale einzuführen, die sicherstellen, dass alle Schülerinnen und Schüler regelmässige positive, unterstützende Interaktionen mit den Lehrpersonen erfahren. Diese gelebten Routinen schaffen eine Atmosphäre des Vertrauens und stärken den Zusammenhalt, was sich positiv auf die Beziehung zwischen Lehrperson und Lernenden auswirkt.

3. Förderung eines emotional sicheren Klassenklimas

Durch SEL schaffen Lehrpersonen ein Umfeld, in dem Schülerinnen und Schüler ihre Gefühle ohne Angst vor negativer Reaktion äussern können. Wenn Kinder wissen, dass ihre Gefühle ernst genommen und respektiert werden, entwickeln sie ein tieferes Vertrauen in ihre Lehrpersonen. Diese emotionale Sicherheit ist entscheidend für eine gesunde und produktive Beziehung.

4. Achtsame Reaktionen auf emotionale Bedürfnisse

SEL-Praktiken schulen Lehrpersonen darin, achtsam auf die emotionalen Bedürfnisse der Kinder zu reagieren. Diese achtsame und oft vorausschauende Reaktion auf Stimmungen und Bedürfnisse vermittelt den Schülerinnen und Schülern das Gefühl, gesehen und verstanden zu werden. In der Arbeit von Zinsser et al. wird betont, dass solche Reaktionen Bindungen verstärken, da sie eine offene Kommunikation und emotionale Nähe ermöglichen.

5. Regelmäßige Reflexion und Feedback-Runden

SEL fördert Reflexionsrunden, in denen die Klasse gemeinsam über ihre Erfahrungen, Gefühle und Konflikte spricht. Diese Runden stärken das Gemeinschaftsgefühl und geben Lehrkräften Gelegenheit, ihre Beziehung zu den Schülerinnen und Schülern zu vertiefen, indem sie deren Bedürfnisse und Ansichten aktiv anhören und einbinden.

Becoming a Social and Emotional Teacher The Heart of Good Guidance

Michelle M. Zeeman, Katherine A. Redden, and Timothy W. Curby

It's the end of lunch time, and someone is standing beside the preschool classroom's computer screen. "I want to play!" the teacher Ms. Carlson crosses the room and quickly breaks free. She says, "I know that game is really fun, but you're already finished with it. You can play it again later. You can watch her play, but you'll have to wait to play again."

Some weeks at Ms. Carlson's preschool, she and I sat on the floor in the hallway in front of Ms. Carlson, to watch her play. We'd play for a few minutes, then Ms. Carlson would stop and ask us to play with her. She has been working with parents on managing and expressing her feelings, and she reflects briefly on the strategies that have worked for her.

"Sometimes Ms. Carlson says, 'It looks like you're having a really big feeling right now, and that's okay. But it's not okay for you to hurt someone else's body or to yell like that. You can yell and make noise, and that's okay. Ms. Carlson always, always has a really big feeling and she says, 'Oh, you remember our calm-down song? Do you want to sing with me?'"

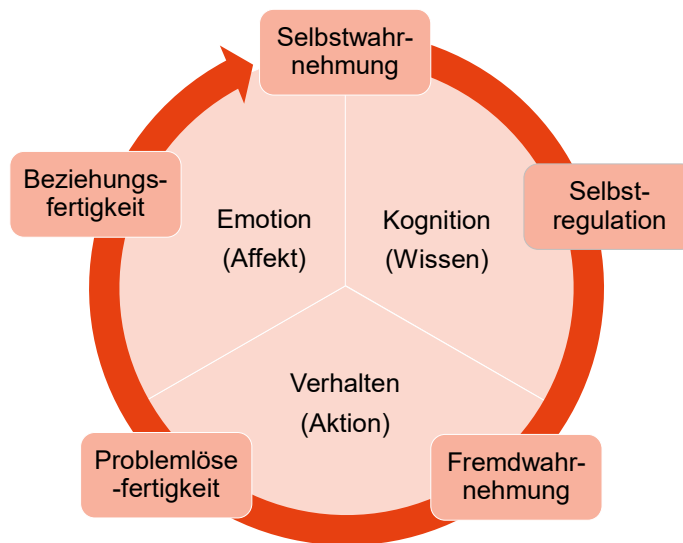
Ms. Carlson begins singing, "Take those angry feelings and take them far, far away from me like a leaf on the wind. Take those angry feelings and take them far, far away from me like a leaf on the wind. Take those angry feelings and take them far, far away from me like a leaf on the wind. Take those angry feelings and take them far, far away from me like a leaf on the wind."



Ms. Carlson's response to a preschooler's request to play is a good example of how to respond to a child's request. Ms. Carlson is not saying "no" to the child's request. Instead, she is saying "yes" to the child's request. She is saying "yes" to the child's request to play with her. She is saying "yes" to the child's request to play with her. She is saying "yes" to the child's request to play with her.

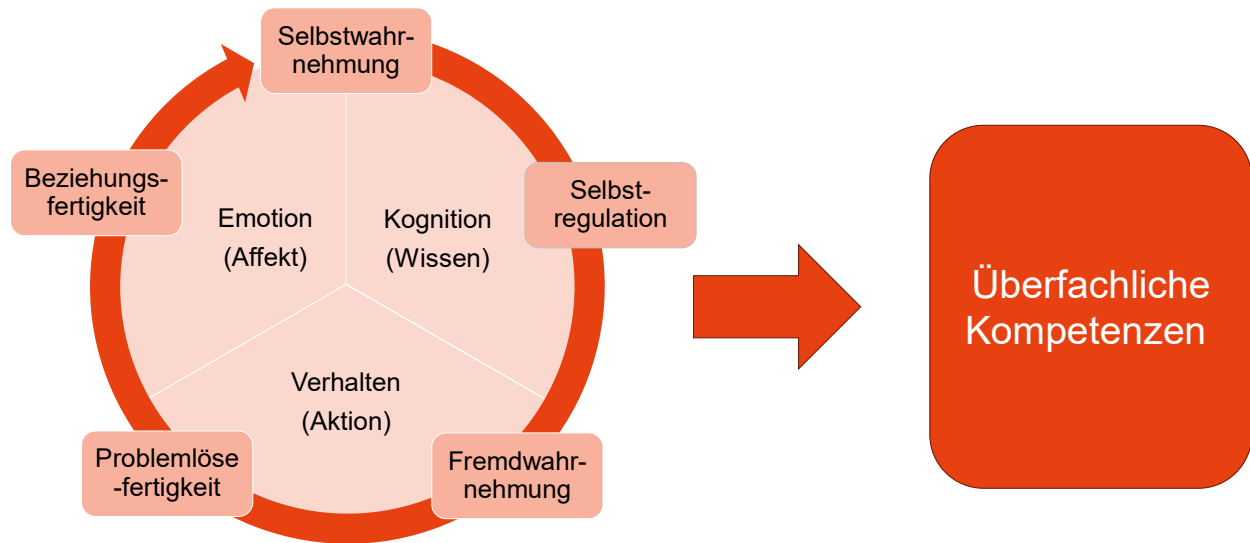
3

Sozio-emotionales Lernen



4

Sozio-emotionales Lernen im LP21



5

Sozio-emotionale Kompetenz in den überfachlichen Kompetenzen des LP 21

Selbstwahrnehmung	Selbstregulation	Fremdwahrnehmung	Problemlöse-fertigkeiten	Beziehungs-fertigkeiten
Personale Kompetenzen: können eigene Gefühle wahrnehmen und ausdrücken. können ihre Interessen und Bedürfnisse wahrnehmen und formulieren. können Stärken und Schwächen ihres Lern- und Sozialverhaltens einschätzen. können auf ihre Stärken zurückgreifen und diese gezielt einsetzen.	Personale Kompetenzen: können sich in neuen, ungewohnten Situationen zurechtfinden. können Herausforderungen annehmen und konstruktiv damit umgehen. können sich Unterstützung und Hilfe holen, wenn sie diese benötigen. können Strategien einsetzen, um eine Aufgabe auch bei Widerständen zu Ende zu führen.	Soziale Kompetenzen: können sich in die Lage einer anderen Person versetzen und sich darüber klar werden, was diese Person denkt und fühlt. können aufmerksam zuhören und Meinungen und Standpunkte von andern wahrnehmen und einbeziehen. können auf Meinungen und Standpunkte anderer achten und im Dialog darauf eingehen.	Soziale Kompetenzen: können sachlich und zielorientiert kommunizieren, Gesprächsregeln anwenden und Konflikte direkt ansprechen. können in einer Konfliktsituation einen Konsens suchen und diesen Konsens anerkennen. können Formen und Verfahren konstruktiver Konfliktbearbeitung anwenden.	Soziale Kompetenzen: können sich aktiv und im Dialog an der Zusammenarbeit mit anderen beteiligen. können je nach Situation eigene Interessen zu Gunsten der Zielerreichung in der Gruppe zurückstellen oder durchsetzen. können Gruppenarbeiten planen. können verschiedene Formen der Gruppenarbeit anwenden.

6

5. Auflage

auch für
inklusive Gruppen,
mit Poster-, Karten
und CD-ROM
Online-Material!

Hillenbrand • Hennemann • Hens • Hövel

**„Lubo aus dem All!“ –
1. und 2. Klasse**

Programm zur Förderung
sozial-emotionaler Kompetenzen

curricular-
based SEL
programmes

SEL into the
regular
curriculum

Mathepläne 6. Klasse
Mathematik 6 Lehrmittelverlag Zürich
1. Semester
Wort + PDF
auch
differenzierbar

mit zusätzlichen Arbeitsblätter + Lösungen

**Classroom
Management**

teaching
techniques

service-
learning

100 Bildung für Alle 1949-2024 HfH

(Reicher, 2010)

7

7

Beispiele

- 30 Lektionen zzgl.:
- 21 Lektionen Kleingruppenförderung
- 12 Lektionen LRS
- Einzelfallförderung
- alle 5 SEL-Bereiche
- Zyklus 1

- 24 Lektionen
- alle 5 SEL-Bereiche
- Zyklus 2

- 13 Module mit ca. 4 Lektionen
- alle 5 SEL-Bereiche
- Zyklus 3

100 Bildung für Alle 1949-2024 HfH

8

8

Welche theoretischen Ansätze sind am wirksamsten? (Wilson et al., 2007)

- verschiedene Wirkmodelle (z. B. lerntheoretische, kognitive, peer-gestützt) zu weitgehend ähnlichen Effekten führen
- zentral für die Wirksamkeit ist demnach nicht die ideologische Verfolgung eines Modells, sondern die Umsetzung, die den Mechanismen und Prozessen der Intervention zugrunde liegt
- bei einer professionellen Anwendung sollten daher diejenigen Interventionen den Vorzug erhalten, die sich im jeweiligen Umfeld am besten umsetzen lassen, d.h. die mit einer hohen **Konzepttreue** angewendet werden können

School-Based Interventions for Aggressive and Disruptive Behavior Update of a Meta-Analysis

Sandra Jo Wilson, PhD, Mark W. Lipsey, PhD

Background: Research about the effectiveness of school-based psychosocial prevention programs for reducing aggressive and disruptive behavior was synthesized using meta-analysis. This work updated previous work by the authors and further investigated which program and student characteristics were associated with the most positive outcomes.

Methods: Two hundred forty-nine experimental and quasi-experimental studies of school-based programs with outcomes representing aggressive and/or disruptive behavior were obtained. Effect sizes and study characteristics were coded from these studies and analyzed.

Results: Positive overall intervention effects were found on aggressive and disruptive behavior and other relevant outcomes. The most common and most effective approaches were universal programs and targeted programs for selected/indicated children. The mean effect sizes for these types of programs represent a decrease in aggressive/disruptive behavior that is likely to be of practical significance to schools. Multicomponent comprehensive programs did not show significant effects and those for special schools or classrooms were marginal. Different treatment modalities (e.g., behavioral, cognitive, social skills) produced largely similar effects. Effects were larger for better-implemented programs and those involving students at higher risk for aggressive behavior.

Conclusion: Schools seeking prevention programs may choose from a range of effective programs with some confidence that whatever they picks will be effective. Without the researcher involvement that characterizes the great majority of programs in this meta-analysis, schools might be well-served to give priority to those that will be easiest to implement well in their settings. (Am J Prev Med 2007;32(5):343-344) © 2007 American Journal of Preventive Medicine

Introduction

Schools are an important location for interventions to prevent or reduce aggressive behavior. They are a setting in which much interpersonal aggression among children occurs and the only setting with almost universal access to children. There are many prevention strategies from which school administrators might choose, including surveillance (e.g., metal detectors, security guards), deterrence (e.g., disciplinary rules, zero tolerance policies), and psychosocial programs. Over 75% of schools in one national sample reported using one or more of these prevention strategies to deal with behavior problems.¹ Other reports similarly indicate that more than three-fourths of schools offer mental health, social service, and prevention service options for students and their families.² Among psychosocial prevention strategies, there is a

broad array of programs available that can be implemented in schools. These include packaged curricula and home-grown programs for use schoolwide and others that target selected children already showing behavior problems or deemed to be at risk for such problems. Each addresses some range of social and emotional factors assumed to cause aggressive behavior or to be instrumental in controlling it (e.g., social skills or emotional self-regulation) and uses one or several broad intervention approaches, with cognitively oriented programs, behavioral programs, social skills training, and counseling/therapy among the most common.

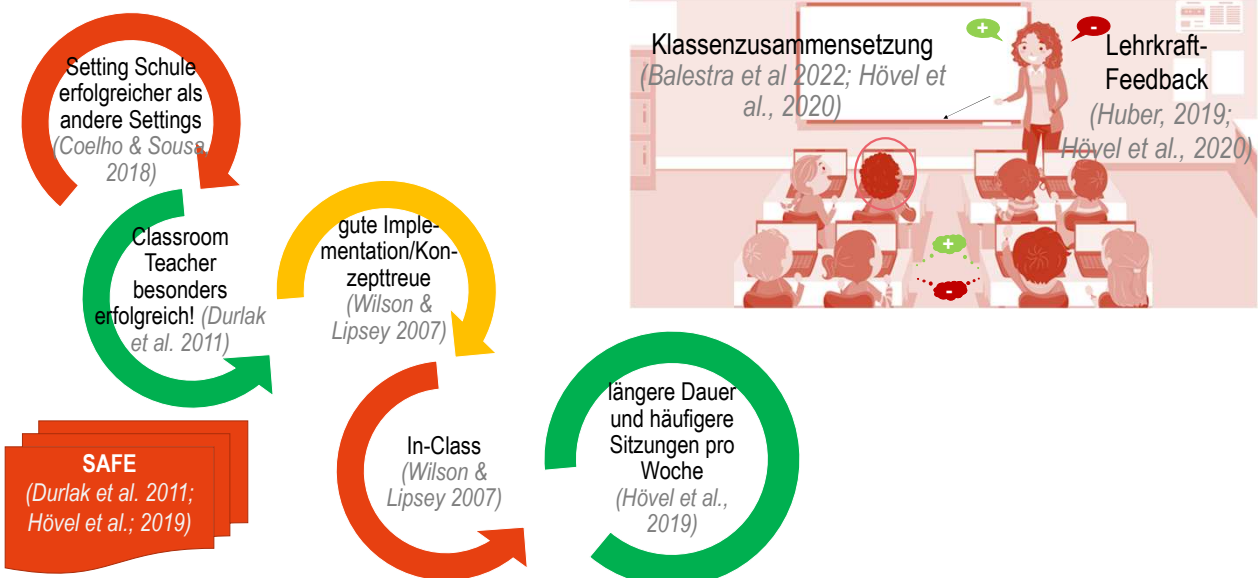
In 2003, we published a meta-analysis on the effects of school-based psychosocial interventions for reducing aggressive and disruptive behavior aimed at identifying the characteristics of the most effective programs.³ That meta-analysis included 172 experimental and quasi-experimental studies of intervention programs, most of which were conducted as research or demonstration projects with considerable researcher involvement in program implementation. Although not necessarily representative of routine practice in schools, these

From the Center for Evaluation Research and Methodology, Vanderbilt Institute for Public Policy Studies, Vanderbilt University, Nashville, Tennessee.

Address correspondence and reprint requests to Sandra Jo Wilson, PhD, Vanderbilt Institute for Public Policy Studies, 1297 16th Ave South, Nashville TN 37212. E-mail: sandra.j.wilson@vanderbilt.edu

5130 Am J Prev Med 2007;32(5) © 2007 American Journal of Preventive Medicine • Published by Elsevier Inc. 0749-3797/07/\$-see front matter doi:10.1016/j.amepre.2007.04.011

Einfluss auf den Erfolg einer Massnahme



Einfluss auf den Erfolg einer Massnahme

Sequenziert

Aktiv

Fokussiert

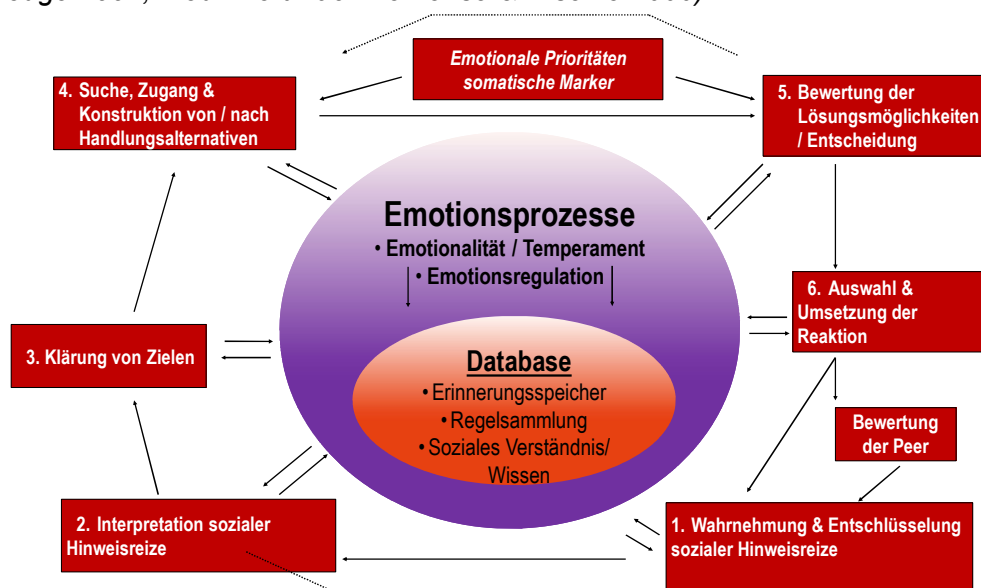
Explizit

(Durlak et al. 2011; Hövel et al.; 2019)

11

sozial-kognitive Informationsverarbeitung (SKI)

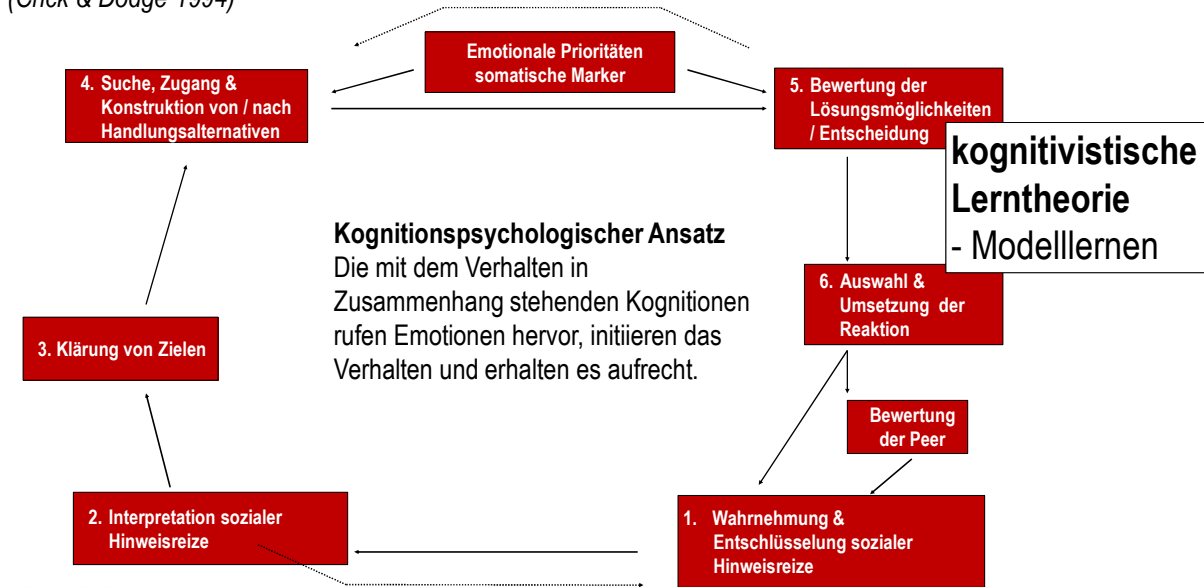
(Crick & Dodge 1994, modifiziert nach Lemerise & Arsenio 2000)



12

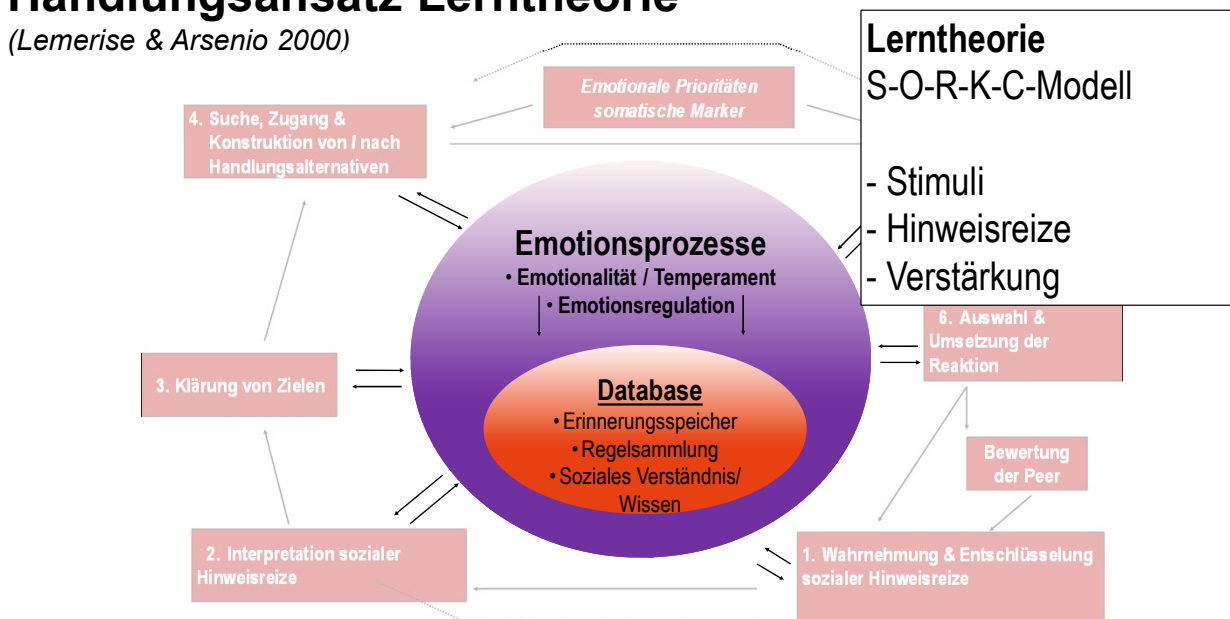
Handlungsansatz soziale Kognition

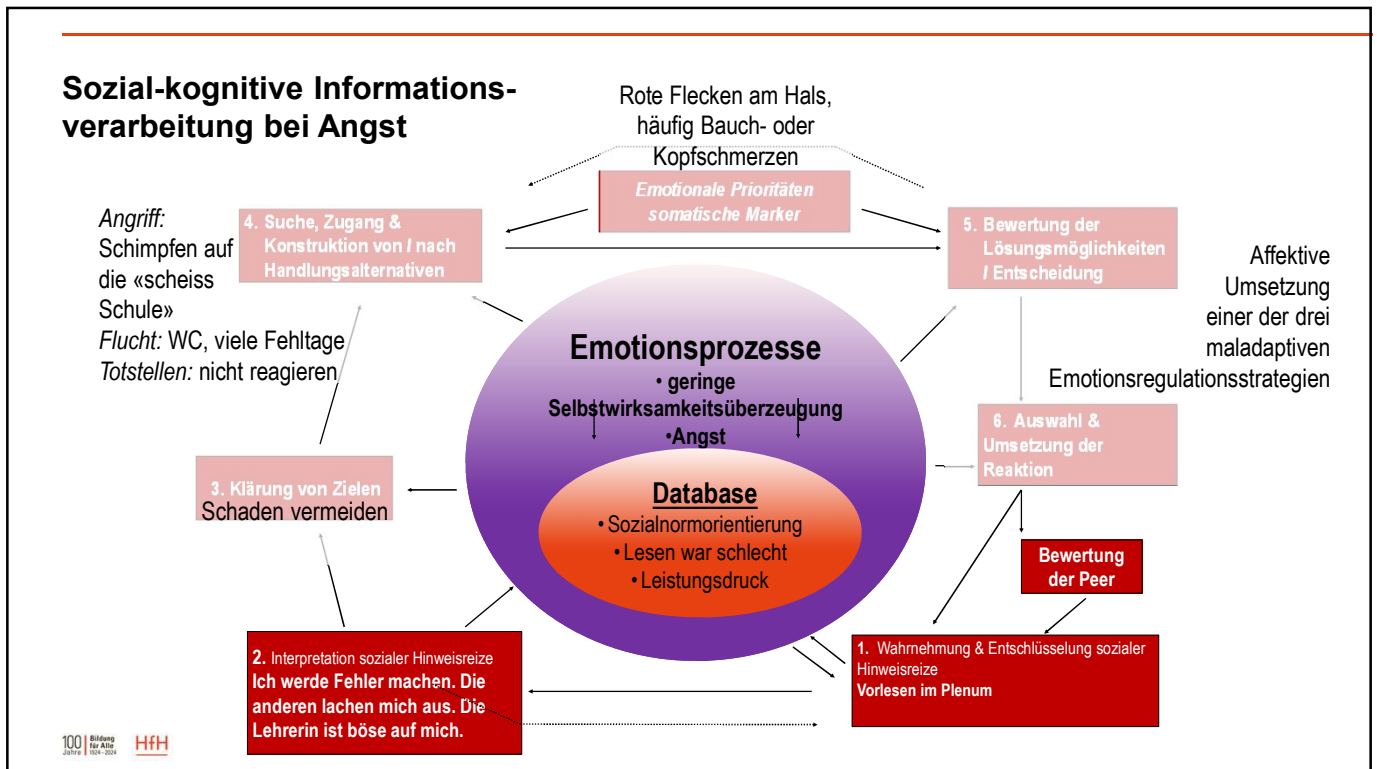
(Crick & Dodge 1994)



Handlungsansatz Lerntheorie

(Lernerise & Arsenio 2000)





15

Vielen Dank für die Aufmerksamkeit!

100 Jahre Bildung für Alle 1924-2024

HfH Interkantonale Hochschule für Heilpädagogik

Schaffhauserstrasse 239
Postfach 5850
CH-8050 Zürich
www.hfh.ch

16

Eine Schule für alle. Beziehung ist alles!

NEUE AUTORITÄT –
BÜNDNISPARTNERSCHAFTEN
FÜR DAS KIND

mit Ursula E. Brunner

Fachtagung vom Samstag, 09. November 2024 in Liestal



Bildnachweis:

<https://www.vandenhoeck-ruprecht-verlage.com/themen-entdecken/paedagogik-soziale-arbeit/schulpaedagogik/53111/raus-aus-der-ohnmacht>
Heruntergeladen am 07.11.2024

INHALT

1. Einführung ins Konzept der *Neuen Autorität*
2. Autoritätsbegriff im Wandel
3. Stärke statt Macht - Präsenz & Beziehung
4. Sieben Säulen der *Neuen Autorität* (Haltungs- und Handlungsaspekte)
5. Schule für alle: Bündnispartnerschaften für das Kind

1. STÄRKE STATT MACHT – EINFÜHRUNG IN DAS KONZEPT DER NEUEN AUTORITÄT

1. Einführung

DAS KONZEPT DER NEUEN AUTORITÄT



Haim Omer/Philip Streit

Neue Autorität: Das Geheimnis starker Eltern



Haim Omer/
Arist von Schlippe

STÄRKE STATT MACHT



Neue Autorität Das Handbuch



Frank H. Baumann-Habersack

Mit neuer Autorität in Führung

Die Führungshaltung
für das 21. Jahrhundert

gelesen vom Autor

INTERPLANAR

Haim Omer



BERATUNG | COACHING | SUPERVISION

Dirk Rohr, Haim Omer
Maria Aarts, Ben Furman

Gelingende Kommunikation mit Kindern und Jugendlichen

Neue Autorität, Marte Meo
und Ich schaffs!

Marcus Sambeth-Stein
Kartenset
Neue Autorität in der Schule
100 Fragen und Impulse
für die pädagogische Praxis



SYSTEMISCHE PÄDAGOGIK



Martin Lemme
Bruno Körner

Neue Autorität in Haltung und Handlung

Ein Leitfaden für
Pädagogik und Beratung



Neue Autorität in der Grundschule

Innere Stärke entwickeln, beharrlich Haltung zeigen,
zuverlässig Beziehungen gestalten

PERSEN




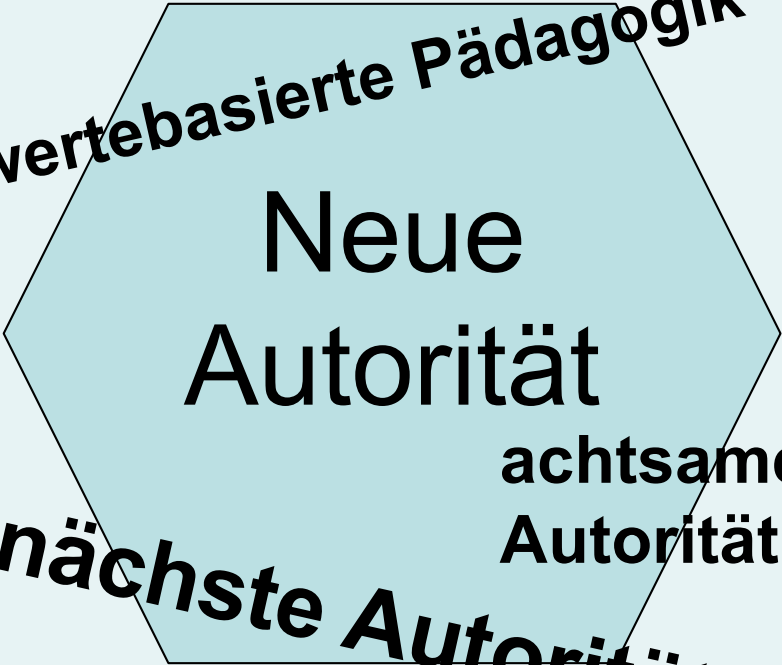
Wachsame Sorge

Wie Eltern ihren Kindern
ein guter Anker sind

V&R

2. AUTORITÄTSBEGRIFF IM WANDEL

1. Einführung in das Konzept der *Neuen Autorität*

Autoritäre Autorität	<i>Systemische Autorität</i>
 <p>Alte Autorität</p>	 <p>Neue Autorität achtsame Autorität</p> <p>wertebasierte Pädagogik nächste Autorität</p>
Stärker sein müssen!	Präsent und in einer positiven Beziehung zum Kind sein!
Einzelkämpfertum	Gemeinschaft, Stärke statt Macht

1. Einführung in das Konzept der *Neuen Autorität*

GEGENÜBERSTELLUNG

Alte Autorität	Neue Autorität	Laissez-faire
Furcht und Distanz	<i>Präsenz und Nähe</i>	Gleichgültigkeit
Kontrolle	<i>Selbstkontrolle</i>	Kontrollverlust
Willkür	<i>Gemeinsame Werte</i>	Ignoranz
Unsicherheit	<i>Eskalationsvorbeugung</i>	Beliebigkeit
Vergeltungspflicht	<i>Wiedergutmachung</i>	Keine Konsequenzen
Machtgefälle	<i>Transparenz</i>	Chaos
Unmittelbarkeit	<i>Verzögerung</i>	Grenzenlosigkeit
Hierarchie	<i>Gemeinschaft</i>	Vereinzlung

1. Einführung in das Konzept der *Neuen Autorität*

AUTORITÄTSBEGRIFF HEUTE

Hannah Arendt bezeichnet Autorität ein asymmetrisches, letztlich jedoch wechselseitiges Anerkennungsverhältnis.



Bildnachweis: <https://www.schuhe.kaufen/media/image/fb/19/9c/ZQqNvnuMOboysm.jpg>
Heruntergeladen am 07.11.2024

3. STÄRKE STATT MACHT – PRÄSENZ UND BEZIEHUNG

3. Stärke statt Macht - Präsenz und Beziehung

ERGÄNZUNG ZUM HEUTIGEN TAGUNGSTITEL

Eine Schule für alle
Präsenz &
Beziehung ist alles!

3. Stärke statt Macht - Präsenz und Beziehung

DIE VIER PRÄSENZEN

Physische und psychische Präsenz

Ich bin da.

Pragmatische Präsenz

Ich bleibe da. Gerade auch dann, wenn es schwierig ist.
Ich bin handlungsfähig.

Emotionale Präsenz

Ich bin überzeugt von dem, was ich tue. Ich bin nicht alleine.
Ich halte mich an unsere Abmachungen.

Systemische Präsenz

Ich teile unsere Werte, vernetze mich mit meinem Umfeld
und hole mir und/oder gebe anderen Unterstützung.

3. Stärke statt Macht - Präsenz und Beziehung

BEZIEHUNG

Ich bin für dich da!
Ich nehme dich wahr!
Ich begegne dir!
Ich trete dir gegenüber!
Ich spreche dich an!
Ich gebe dir Rückmeldung!
Ich versage dir!
Ich bin für dich da!

Quelle: Reisenauer, Cathrin, Ulsess-Schurda, Nadine (2019) Ich bin für dich da. Über die Gestaltung pädagogischer Beziehungen. Bern: HEP Verlag

4. DIE SIEBEN SÄULEN DER NEUEN AUTORITÄT: HALTUNGS- UND HANDLUNGS- ASPEKTE

4. Die sieben Säulen der Neuen Autorität: Haltungs- und Handlungsaspekte

HALTUNGS- UND HANDLUNGSASPEKTE



Bildquelle: <https://am-zug.blogspot.com/2021/01/warum-uns-die-neue-autoritat-von-haim.html>. Heruntergeladen am 07.11.2024

4. Die sieben Säulen der Neuen Autorität: Haltungs- und Handlungsaspekte

HANDBODELL DES GEHIRNS VON DANIEL SIEGEL

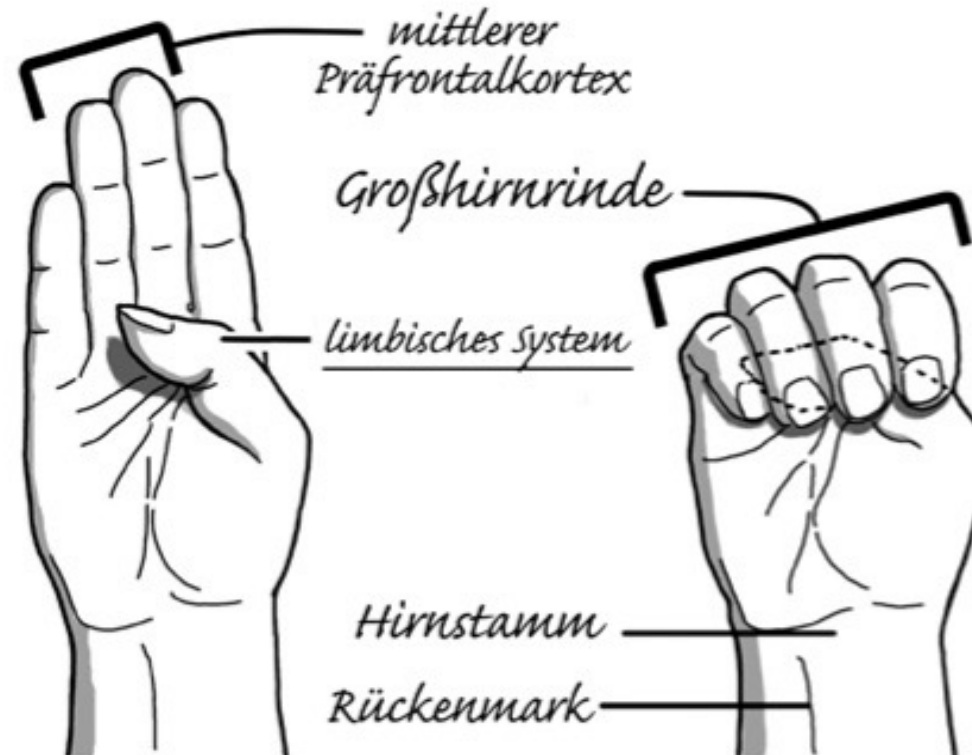


Abbildung nach Daniel Siegel. Bildquelle unbekannt

4. Die sieben Säulen der Neuen Autorität: Haltungs- und Handlungsaspekte

WACHSAME SORGE: IM KONTAKT BLEIBEN

1. Die **offene Aufmerksamkeit** mit einer grundsätzlichen Wachsamkeit: verbale und nonverbale Zeichen geben.
2. Die **fokussierte Aufmerksamkeit**, die bei aufkommenden Schwierigkeiten erhöht wird: direktes Ansprechen oder Befragen.
3. Der **Schutz**, wenn es um das konkrete Eingreifen und um deutliche Hilfestellungen geht. Falls nötig: einseitige Massnahmen.



Bildquelle: <https://www.vandenhoeck-ruprecht-verlage.com/media/image/dd/c5/fd/AnkerAt5ogEhITSXOC.jpg>
Heruntergeladen am 07.11.2024

5. SCHULE FÜR ALLE: BÜNDNISPARTNERSCHAFTEN FÜR DAS KIND

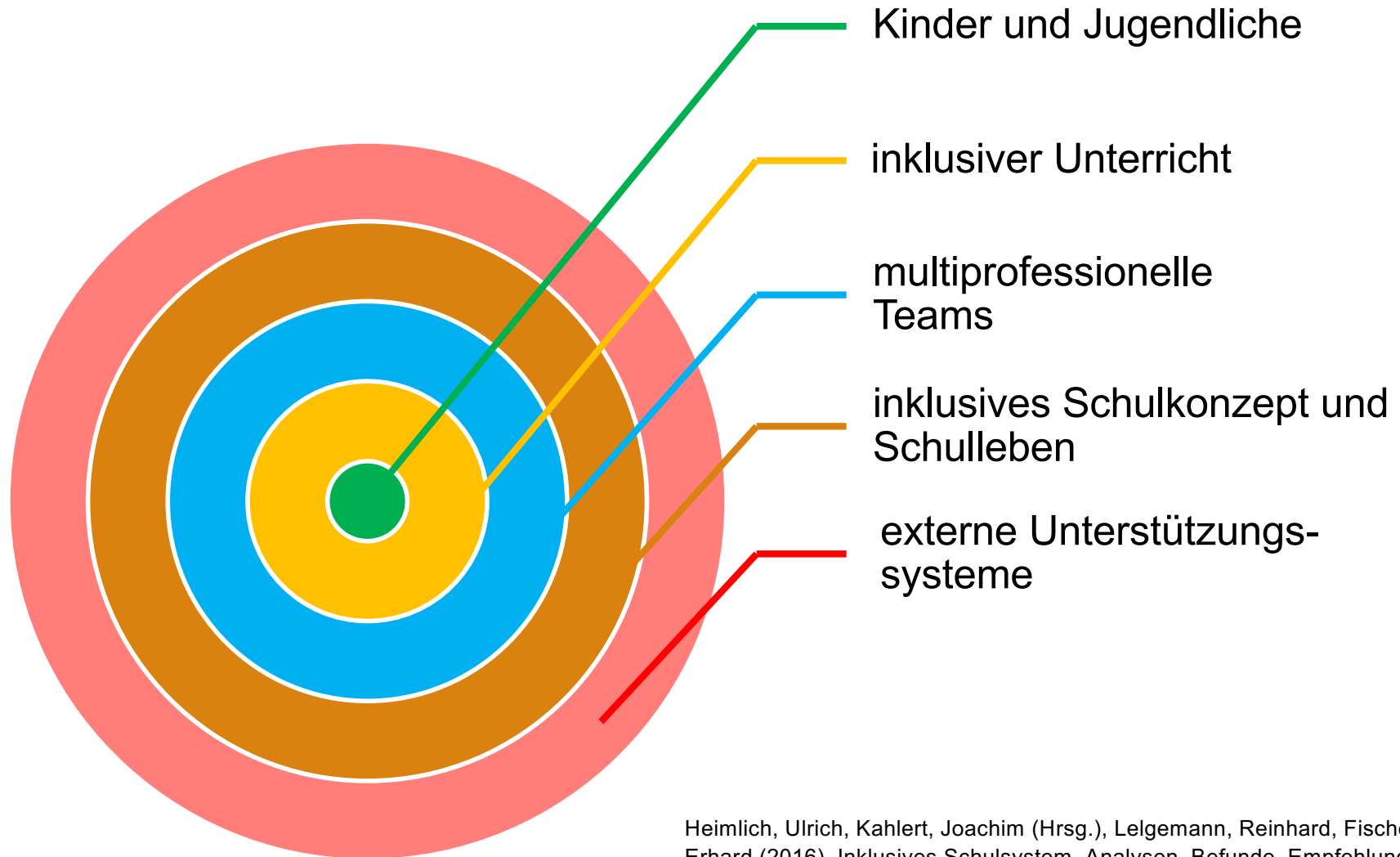
EBENE ERZIEHUNGSBERECHTIGTE

Omer/Schlippe (2010, 189-190) beschreiben was geschieht, wenn solche Bündnisse fehlen:

- Schwächung der Autorität von Lehrpersonen und Betreuenden
- Schwächung der elterlichen Autorität
- Stärkung der negativen Neigungen des Kindes
- Erschütterung der Sicherheit der ganzen Klasse

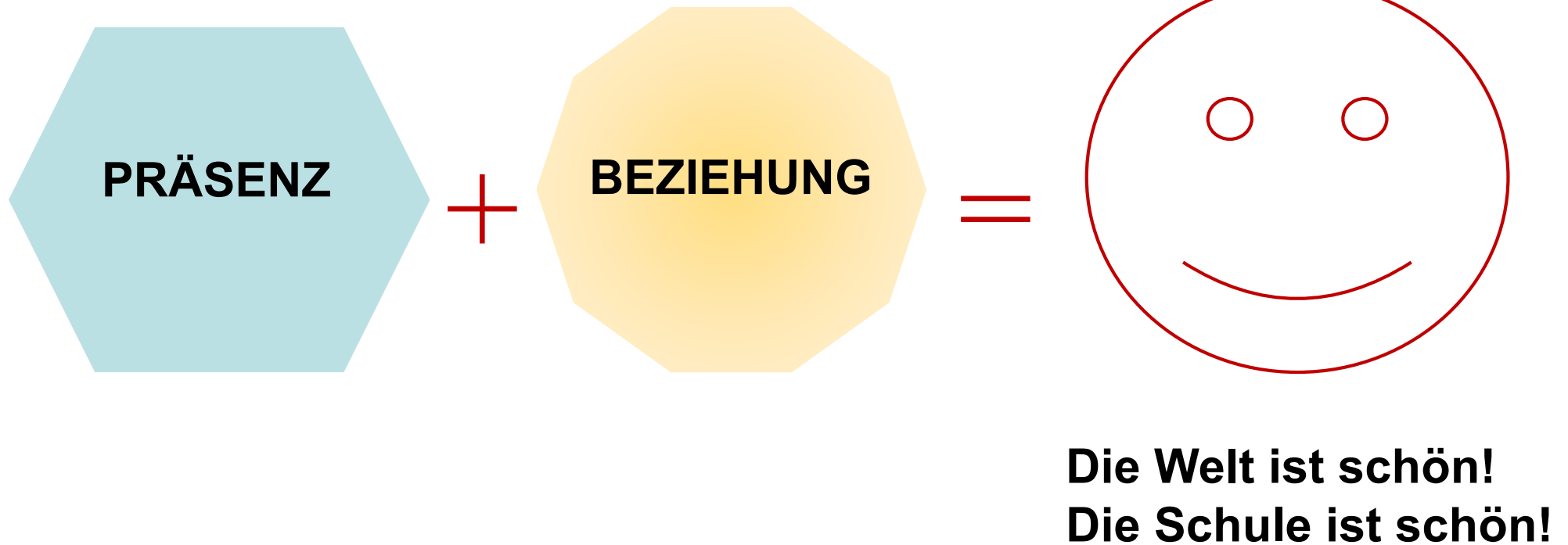
5. Schule für alle: Bündnispartnerschaften für das Kind

MEHREBENENMODELL INKLUSIVE SCHULENTWICKLUNG



Heimlich, Ulrich, Kahlert, Joachim (Hrsg.), Lelgemann, Reinhard, Fischer Erhard (2016). Inklusives Schulsystem. Analysen, Befunde, Empfehlungen zum bayrischen Weg. Bad Hellbrunn: Verlag Julius Klinkhardt

5. Schule für alle: Bündnispartnerschaften für das Kind



LITERATUR

Omer, Haim und von Schlippe, Arist (2017) **Stärke statt Macht**. Neue Autorität in Familie, Schule und Gemeinde. V&R GmbH & Co. KG; Göttingen

Omer, Haim und Haller Regina (2019) **Raus aus der Ohnmacht**. Das Konzept Neue Autorität für die schulische Praxis. V&R GmbH & Co. KG; Göttingen

Reisenauer, Cathrin, Ulsess-Schurda, Nadine (2019) **Ich bin für dich da**. Über die Gestaltung pädagogischer Beziehungen. Bern: HEP Verlag

Schönangerer, Wilhelm und Steinkeller, Hans (2017) **Neue Autorität macht Schule**. Verlag Ferdinand Berger & Söhne; Horn

Siegel, Daniel (2015) **Aufbruch im Kopf**. Was während der Pubertät im Gehirn unserer Kinder passiert. MVG-Verlag; München