

Svenja Carolin Teichtmann

(2022)

Sozial-emotionales Lernen

Eine Analyse des Lern- und Arbeitsverhaltens an Grundschulen in Zeiten von Digitalisierung und Corona.

Une analyse des comportements d'apprentissage et de travail dans les écoles primaires à l'époque de la numérisation et de Corona.

Information:

Der Weltbund für Erneuerung der Erziehung – Deutschsprachige Sektion e. V. erhebt keinen Anspruch auf Vollständigkeit und Richtigkeit der Publikation. Bei Rückfragen wenden Sie sich bitte an die Autorin: (E-Mail: svenjacarolin@gmx.de).

Abstract

Purpose: The present paper evaluates if and to what extent the school closures and openings due to the Sars-CoV-2 pandemic had significant effects on the social-emotional learning of students. For that purpose, already available studies on social-emotional learning in schools are summarized and compared to each other in the theoretical part of the paper, focusing on how teachers can adequately support students – all while respecting their individual personalities as well as their emotional and social learning behaviors. In the empirical part, primary school teacher's observations in Luxembourg are assessed. The obtained data is evaluated using inferential statistics.

Methodological design: A multi-page online questionnaire was used to collect the data. It records statements regarding the empathy, the effort willingness, the independence and diligence, the cooperative behavior, the self-perception and the self-control of the students.

Results: In total 63 teachers participated in this survey, of which 24.7% were male and 75.3% female. In the overall analysis of all topics mentioned no significant effects have been found on social-emotional learning ($p \geq 0,05 = 0,052$). However, in the individual analysis there are significant effects in the areas of cooperation ($p \leq 0,05 = 0,014$), self-awareness ($p \leq 0,05 = 0,049$), empathy ($p \leq 0,05 = 0,025$) and effort willingness ($p \leq 0,05 = 0,044$). The sample examined in this study does not allow drawing a conclusion about the observations of the total population of active teachers in Luxembourg. Still, it offers insights into collaborative learning of students and provides further suggestions for larger-scale future studies.

Keywords: social, emotional, learning, behavior, Luxembourg

Zusammenfassung

Ziel der Arbeit: Ziel der vorliegenden Arbeit ist es zu evaluieren, inwiefern sich die Schulschließungen und -öffnungen der Sars-CoV-2 Pandemie signifikant auf das sozial-emotionale Lernen der SchülerInnen auswirken. Hierzu werden im theoretischen Teil der Ausarbeitung bereits verfügbare Studien über das sozial-emotionale Lernen in Schulen zusammengefasst und miteinander verglichen. Dabei steht die Frage im Fokus, wie es LehrerInnen gelingen kann, SchülerInnen mit individuellem emotional-sozialem Lernverhalten adäquat zu fördern. Im empirischen Teil werden Beobachtungen von LehrerInnen der Primarstufe in Luxemburg erfasst und die erhaltenen Daten mittels inferenzstatistischer Analyse ausgewertet.

Methodisches Design: Zur Erhebung der Daten liegt ein mehrseitiger Online- Fragebogen vor. Innerhalb dessen lassen sich Aussagen hinsichtlich des Einfühlungsvermögens, der Anstrengungsbereitschaft, der Selbstständigkeit und Sorgfalt, des Kooperationsverhaltens, der Selbstwahrnehmung sowie der Selbstkontrolle der SchülerInnen erfassen.

Ergebnisse: An der Befragung nahmen 63 LehrerInnen teil, die sich auf 24,7% männliche und 75,3% weibliche Lehrkräfte verteilen. In der Gesamtanalyse aller Bereiche des Lernens zeigen sich keine signifikanten Auswirkungen auf das sozial-emotionale Lernen ($p \geq 0,05 = 0,052$). In den Einzelanalysen konnten jedoch signifikante Auswirkungen auf die Bereiche Kooperation ($p \leq 0,05 = 0,014$), Selbstwahrnehmung ($p \leq 0,05 = 0,049$), Einfühlungsvermögen ($p \leq 0,05 = 0,025$) und Anstrengungsbereitschaft ($p \leq 0,05 = 0,044$) festgestellt werden. Bei der Betrachtung der Ergebnisse der Stichprobe lassen sich keine Schlüsse auf die Grundgesamtheit aller tätigen LehrerInnen in Luxemburg und deren Beobachtungen ihrer SchülerInnen treffen. Sie bieten jedoch wichtige Einblicke hinsichtlich des gemeinsamen Lernens der SchülerInnen und geben weitere Anregungen auf zukünftige und größer angelegte Studien.

Schlüsselwörter: sozial, emotional, lernen, Verhalten, Luxemburg

Résumé

But du travail: Le but de ce travail est de découvrir dans quelle mesure la pandémie de Sars-CoV-2 et les fermetures et ouvertures d'écoles associées ont eu d'effets significatifs sur l'apprentissage socio-émotionnel des élèves. À cette fin, des études déjà disponibles sur l'apprentissage socio-émotionnel dans les écoles sont présentées et comparées dans la partie théorique. Dans ce cadre nous éclairons la question comment les enseignants peuvent-ils soutenir adéquatement les élèves en considérant leurs comportements individuels d'apprentissage émotionnel et social. Dans la partie empirique, les observations des enseignants du primaire au Luxembourg sont enregistrées et les données obtenues sont évaluées à l'aide d'une analyse statistique inférentielle.

Conception méthodologique: Un questionnaire en ligne de plusieurs pages a été utilisé pour collecter les données. Celui-ci recueille les données concernant l'empathie des élèves, leur volonté de faire des efforts, leur autonomie et application, leur volonté de coopérer, leur perception et la maîtrise de soi.

Résultats: Au total 63 enseignants ont participé à l'enquête, dont 24,7 % d'hommes et 75,3 % de femmes. Dans l'analyse globale de tous les domaines, il n'y a pas eu d'effets significatifs sur l'apprentissage socio-émotionnel des élèves ($p \geq 0,05 = 0,052$). Cependant dans l'analyse différenciée, il existe des effets significatifs dans les domaines de la coopération ($p \leq 0,05 = 0,014$), la conscience de soi ($p \leq 0,05 = 0,049$), l'empathie ($p \leq 0,05 = 0,025$) et la volonté de faire des efforts ($p \leq 0,05 = 0,044$). En ce qui concerne les résultats de l'échantillon, aucune conclusion ne peut être tirée pour les observations de tous les enseignants en activité au Luxembourg, mais ils offrent des informations importantes sur l'apprentissage de groupe des élèves et donnent des suggestions pour des études futures et à plus grande échelle.

Mots-clés : social, émotionnel, apprentissage, comportement, Luxembourg

Inhaltsverzeichnis

1. Einleitung	1
2.1 Zum Verständnis von Bildung	3
2.1.1 Die Schule aus gesellschaftlicher Sicht	5
2.1.2 Die Qualifikationsfunktion	6
2.1.3 Die Selektionsfunktion	6
2.1.4 Die Legitimationsfunktion	7
3. Das Modell der Ebenen nach Fend	8
3.1 Die Makroebene: Schule als Teil des Bildungssystems	8
3.2 Die Mesoebene: Schule als Akteur	8
3.3 Die Mikroebene: die Lehrarbeit im Bildungswesen	10
4. Das Sozial- emotionale Lernen in der Schule	11
4.1 Definition des sozial-emotionalen Lernens	13
4.2 Exkurs: Implikationen für die Schule	15
4.3 Zusammenfassende Betrachtung: Bildungsdidaktische Chancen	21
5. Empirischer Teil	25
5.1. Ansätze der quantitativen Sozialforschung	25
5.2. Grundkonzeption der empirischen Studie	27
5.2.1. Überblick über die gewählte Methodologie	27
5.2.2. Die Methode der schriftlichen Befragung	28
5.2.3. Beschreibung des Datenerhebungsinstruments	31
5.2.4 Beschreibung der Stichprobe	32
5.2.5 Durchführung der empirischen Studie	36
5.2.6 Methode der Datenauswertung	37
5.3 Ergebnisse und Diskussion	41
5.3.1 Deskriptive Ergebnisse	41
5.3.2 Diskursive Auseinandersetzung mit den Studienergebnissen	53
6. Fazit und Ausblick	57
Literaturverzeichnis	60
Abbildungsverzeichnis	73
Anhang I	74
1.1 Ergebnisse der Korrelationsanalyse	74
1.2 Items und Aussagen	75
1.3 Verteilungen und Ergebnisse	76
1.4 Weitere Eingaben zu offenen Fragen	77

1.5 Zusätzliche Graphiken in Übersicht.....79

Anhang II

Tabelle comparatif fr./dt.

Französisches Forschungsexposé

Anschreiben an die Schulen

Vorherige Version des Fragebogens

Online-Fragebogen

Variablenübersicht

t-Verteilungstabelle

Belege der Onlinequellen

Genehmigung zur Veröffentlichung

1. Einleitung

„The coronavirus pandemic has led to drastic measures around the world, which have also affected the education system. Schools were closed in the spring of 2020 in almost every country in the world, and many children and young people are still involved in distance learning to this day. What effect these measures have on children's and young people's learning performance is important in view of the time pressure under which educational policy decisions have to be taken” (Zierer, 2021, S. 1).

Zur Eindämmung des Sars-CoV-2 Virus wurden im ersten Halbjahr 2020 in weiten Teilen der Welt die Schule geschlossen. Weltweit gesehen waren über 1,5 Milliarden Schulkinder davon betroffen (UNESCO, 2021). Bisher ist unklar, wie viele Schulkinder tatsächlich während dieser Zeit einen Lernzuwachs erhielten und wie sich diese Zeitspanne auch auf das sozial-emotionale Lernen auswirkt. Zudem bleibt es eine bildungspolitische Frage, wie Lernaussfällen auf lange Sicht entgegenzuwirken ist. Ergebnisse einer Studie zeigen hierzu, dass SchülerInnen, die in Präsenz Unterricht hatten, einen wesentlich höheren Lernzuwachs haben als vergleichbare SchülerInnen mit Fernunterricht (Signifikanz von 8.86). Dabei gehen die Wissenschaftler davon aus, dass sich die Effekte der zwischenmenschlichen Probleme während des Distanzlernens vergrößert haben und nun deutlicher zum Vorschein treten. Die erwähnten Effekte haben können auf lange Sicht negative Konsequenzen mit sich tragen (Zierer, 2021). Laut Ergebnissen einer bundesweiten Umfrage des ifo-Bildungsbarometers im Jahr 2020 hat sich die Zeit der schulischen Aktivitäten während Sars-CoV-2 Pandemie von 7,4 auf 3,6 Stunden täglich halbiert und die Tätigkeit des Konsums von Medien ist von 4,0 auf 5,2 Stunden täglich gestiegen. Nicht zu unterscheiden sind hierbei die Kinder aus akademischen Haushalten von Kindern aus Arbeiterhaushalten: Der Rückgang der schulischen Aktivitäten ist ähnlich stark zu verzeichnen. Der persönliche Kontakt zu den LehrerInnen ging nahezu zurück, denn mehr als die Hälfte der SchülerInnen (57%) hatte seltener als einmal pro Woche gemeinsamen Online-Unterricht und nur etwa 6 % hatte täglichen Kontakt. Hinzu tritt der noch viel seltener individuelle Kontakt der SchülerInnen mit Lehrkräften. Insbesondere Kinder aus Arbeiterhaushalten und leistungsschwächere Kinder waren davon betroffen. Die Mehrheit der bundesdeutschen Bevölkerung befürwortet täglichen Kontakt der Lehrkräfte zu den SchülerInnen (78%) und eine intensive Betreuung von Kindern aus sozial schwachen Verhältnissen (83%) (Woessmann et al., 2020).

Infolgedessen sollen in der vorliegenden Ausarbeitung die Auswirkungen der Schulschließungen im Frühjahr 2020 beleuchtet werden, insbesondere im Hinblick auf das sozial- emotionale Lernen von SchülerInnen in Luxemburg. Um diesem Interesse nachzukommen, konzentrieren sich die Ausführungen auf bisherige deutsche, englische und amerikanische wissenschaftliche Untersuchungen, die in Bezug zum Luxemburger Lernverhalten gesetzt werden.

Zunächst wird hierzu im theoretischen Teil der vorliegenden Arbeit in Kapitel 2 ein Verständnis von Bildung aus verschiedenen Ansichten beschrieben. Weiterführend wird in Kapitel 3 die Theorie des Begriffes Schule nach Helmut Fend betrachtet mit dem Ziel, Bildungs- und Lernpotentiale zu erfassen unter Berücksichtigung des Ausbruchs des Sars-CoV-2 Virus und den damit verbundenen Schulschließungen.

Im Interaktionsfeld Schule begegnen LehrerInnen Klassengemeinschaften mit ganz unterschiedlichen Lernvoraussetzungen. Kapitel 4 beschäftigt sich daher mit der

Entstehung von Emotionen und deren Auswirkungen auf Lernprozesse in der Bildungsinstitution Schule. Dabei wird die folgende Fragestellung miteinbezogen: Wie kann es LehrerInnen gelingen, pädagogisch so zu handeln, dass SchülerInnen mit individuellen Persönlichkeiten und dazugehörigem emotional-sozialem Lernverhalten adäquat gefördert werden können? In den Blick geraten dabei die Funktion und Nutzen integrativer Ansätze, die Dynamiken des Miteinanders bekräftigen. Hierzu werden auch bildungsdidaktische Überlegungen für den Unterricht aufgeführt. In den Vordergrund rücken die Herausforderungen der Digitalisierung und die Wirkungsweise von methodischen Herangehensweisen für den Unterricht. Hierzu werden die vorhergehenden Ausführungen aus Helmut Fends Modell der Schule erweitert und die Potentiale der SchülerInnen aufgegriffen für den Aufbau an Kompetenzen und der Anregung von Bildungsprozessen. Darauf folgend werden im empirischen Teil der vorliegenden Arbeit die bereits erwähnten Studienergebnisse von Woessmann et al. aus dem Jahr 2020 aufgegriffen und durch eine eigene Studie analysiert. Mittels eines Online-Fragebogens wird der Frage nachgegangen, inwiefern sich zu Zeiten des Ausbruchs des Sars-CoV-2 Virus Aussagen über das sozial-emotionale Lernen treffen lassen, die einen Einfluss haben auf zukünftige Lehr-Lern Angebote? Hierzu werden folgende zwei Hypothesen aufgestellt:

H₀: Es bestehen keine signifikanten Auswirkungen auf das sozial-emotionale Verhalten der SchülerInnen durch die Sars-CoV-2 Pandemie und den damit verbundenen Schulschließungen.

H₁: Es bestehen signifikante Auswirkungen auf das sozial-emotionale Verhalten der SchülerInnen durch die Sars-CoV-2 Pandemie und den damit verbundenen Schulschließungen.

Es wird vermutet, dass Verhaltensweisen wie Kooperationsbereitschaft, Selbstwahrnehmung, Selbstkontrolle, Einfühlungsvermögen, Anstrengungsbereitschaft sowie Selbstständigkeit und Sorgfalt signifikante Auswirkungen auf das sozial-emotionale Lernen haben. Zudem ist damit zu rechnen, dass die Ausprägungen in den Schulen in Luxemburg nach Kanton und Klassenstufe variieren. Dabei ist hinsichtlich der Hypothese H₀ das Ziel mittels des p-Wertes zu messen, ob der Mittelwert der zugrunde liegenden Stichprobe größer des Signifikanzniveaus von $\alpha = 0,05$ ist. Entsprechend wird hinsichtlich der H₁ mittels des p-Wertes überprüft, ob der Mittelwert der Stichprobe kleiner als der vorgegebene Wert von $\alpha = 0,05$ ist.

Zusammenfassend werden in der vorliegenden Arbeit Methoden der quantitativen Forschung in Verbindung mit hermeneutisch-interpretativen Vorgehensweisen angewandt. So können die in Texten und Illustrationen enthaltenen Informationen erfasst, miteinander verglichen und dargelegt werden (Flick, 2021; Wichmann, 2019). In Blick gerät dabei die Betrachtung von bisherigen wissenschaftlichen Abhandlungen in Kombination der eigens durchgeführten Studie. Auf diese Weise entsteht ein differenziertes Verständnis über sozial-emotionale Lernprozesse und es werden Zugänge geschaffen für einen methodischen Umgang in deutschen Schulen.

2. Theoretischer Teil

2.1 Zum Verständnis von Bildung

In diesem Abschnitt wird eine Annäherung an den Bildungsbegriff erläutert. Mit Bezug auf die Rede des ehemaligen Bundespräsidenten Roman Herzog aus dem Jahr 1999 und der humanistischen Sichtweise Humboldts, erfolgt die Einordnung eines grundlegenden Verständnisses von Bildung. Daran anschließend werden die unterschiedlichen Funktionen und Ebenen von Schule aus gesellschaftlicher Sicht erläutert.

In der damaligen Rede 1997 mit dem Titel "Aufbruch in der Bildungspolitik" im Berliner Bildungsforum rückte eine funktionale Sicht auf den Begriff "Bildung" in den Vordergrund. Aus der Sicht Roman Herzogs dienen Prozesse der Bildung dazu, Menschen vorzubereiten für die Teilhabe am wirtschaftlichen Leben. Bildung fungiert in der Rolle des Beförderers zum Erwerb von innovativem, anwendbarem und fortschrittlichem Wissen, sodass Menschen auch an ökonomischen Ressourcen teilhaben können (Herzog & Rutz, 1998).

Des Weiteren wird eine gesellschaftspolitische Bedeutung ersichtlich. Jeder Mensch kann eine bestimmte Stellung in der Gesellschaft erreichen, indem eigene Leistungen Erfolg bringen. Es findet somit eine soziale Integration statt durch die Aussicht auf Arbeit und dem damit verbundenen sozialen Aufstieg. Eine ebenso funktionale Sichtweise auf Bildung findet sich in der Rede des nachfolgenden Bundespräsidenten Johannes Rau, der den sich bildenden Menschen als geeignet sieht mit zukünftigen Entwicklungen der Gesellschaft umzugehen. Da die Gesellschaft einem stetigen Wandel unterliegt, sind allumfassend entwicklungsbereite Menschen nötig. Es begründet sich hierin eine Kritik an einer einseitigen Vorstellung von Bildung, die eine reine Vermittlung von Informationen erreichen möchte. Diese instrumentelle Anschauung schränkt die Sicht auf die Persönlichkeitsentwicklung und den Nutzen für die persönliche Verwendbarkeit ein:

„Die neuen Möglichkeiten, die sich durch Beschleunigung, Mobilität und Flexibilität ergeben, eröffnen neue Freiheitschancen; sie führen aber auch zu neuen Zwängen. [...] Damit die Menschen ihre Freiheitschancen nutzen und aus dem Zwang zur Entscheidung etwas machen können, damit sie sich am Arbeitsplatz und im Alltag immer wieder erfolgreich neuen Herausforderungen stellen können, brauchen sie mehr als Wissenswerkzeuge, die sie klug nur für einmal machen. [...] Nur Menschen, die mehr innere Substanz, mehr Erfahrung und mehr Kenntnisse haben, als sie im Moment im Beruf und Alltag brauchen, können auf Dauer dem Druck der Veränderung nicht nur standhalten, sondern die Veränderung auch mitgestalten. Das gilt im Übrigen ein Leben lang“ (Rau, 2004, S. 44f.).

Der wirtschaftliche Aspekt steht zwar ebenfalls im Fokus, jedoch nicht nur als Faktor reiner Wissensvermittlung. Im Zuge ständiger gesellschaftlicher Veränderungen ist es die Aufgabe eines jeden Menschen, sich ständig weiterzubilden und stetig ändernde Prozesse mitzugestalten. Diese Mitgestaltung von gesellschaftlichen Prozessen kann nur in wechselseitigem Austausch zwischen Individuen erfolgen, wodurch die Betrachtung von Bildung als rein ökonomisches Verhältnis zueinander in den Hintergrund rückt. Im Rahmen dieser Wechselseitigkeit sind Bildungsprozesse immer von Veränderung geprägt, denn die Menschen und die Welt sind Determinanten für

den Fortbestand der Aneignung von Bildung. Der Mensch versucht seine Kompetenzen unter den gegebenen Umständen zu gebrauchen und umzusetzen, um gesellschaftliche Verhältnisse mitgestalten zu können. Die wesentliche Aufgabe des Menschen ist hierbei: „die Masse der Gegenstände sich selbst näher bringen, diesem Stoff die Gestalt seines Geistes aufdrücken und beide einander ähnlicher machen“ (Humboldt, 1969, S. 237). Ersichtlich wird der humanistische Ansatz Humboldts auf Bildung, denn der Mensch und die Umwelt beeinflussen sich gegenseitig und formen Bildungsprozesse damit zu etwas Essentiellem. Besonders zum Vorschein tritt dieser Zugang unter Einbeziehung des Heterogenitätsgedanken. Auch Asmussen (2020) hebt in Bezug auf die Entwicklung des Subjekts die Bedeutsamkeit des Verhältnisses von Subjekt und Gesellschaft hervor und greift auf Marotzkis Bildungsverständnis zurück. Hinsichtlich dessen zielt „[...] der Bildungsbegriff [...] traditionell auf den Zusammenhang von Individuum und Gesellschaft [ab]. [...] Es ist vielmehr ein Kennzeichen bildungstheoretischen Fragens, stets beide Aspekte in ihrer wechselseitigen Verflechtung sichtbar zu machen“ (Marotzki, 1989, zit. In: Asmussen, 2020; S. 145). Dies repräsentiert für ihn die Bedeutung, dass der „Bezug zu konkreten gesellschaftlichen Bedingungen und Entwicklungen ebenso zur Entfaltung bildungstheoretischer Fragestellungen gehört, wie der Bezug auf Prozesse der Subjektconstitution“ (Marotzki, 1991, zit. In: Asmussen, 2020, S. 145).

Das Land Luxemburg legt zur Anregung von Bildungsprozessen Rahmenkonzepte zu Grunde, die den pädagogischen Handlungen der Lehrpersonen zu Verfügung stehen. Beispielsweise braucht es für die Teamentwicklung und die Elternarbeit Grundsätze an Handlungsansätzen sowie ein grundlegendes Verständnis von Bildung (siehe Abbildung 1).

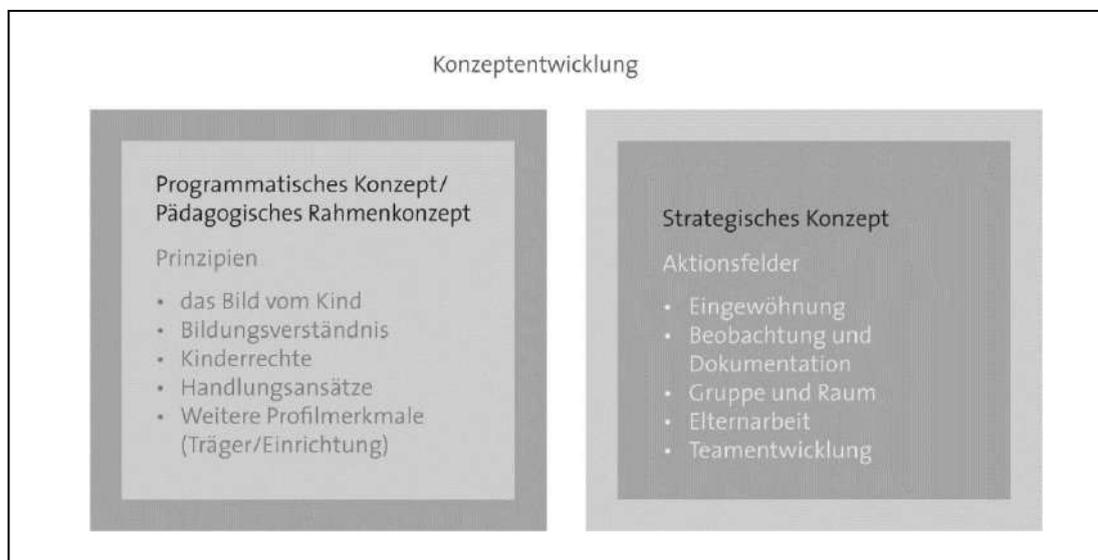


Abbildung 1: Konzeptuelles Verständnis des Begriffes „Bildung“, zit. nach Köpp-Neumann et.al. 2010, S.14

In pädagogischen Institutionen geht man von einem kindzentrierten Ansatz aus, der die Autonomie und Unabhängigkeit von kindlichen Denkweisen in den Vordergrund stellt. Dies impliziert die Frage, in welchem Verhältnis Anlage und Umwelt auf die kindliche Entwicklung Einfluss nehmen (Köpp-Neumann & Dipl.-Päd. Neumann,

2010). Insbesondere die Auseinandersetzung mit anderen Gedanken, Ideen und Konzepten der Menschen im näheren Umfeld, hilft dabei neue Informationen zu kategorisieren und damit auch Gesellschaft ein Stück weit mitzugestalten (Böhmer, 2016). Auf diese Perspektive wird im weiteren Verlauf der Arbeit beständig zurückgegriffen.

2.1.1 Die Schule aus gesellschaftlicher Sicht

Nachfolgend liegen die gesellschaftlichen Aufgaben von Schule nach Helmut Fend im Fokus.

Diverse wissenschaftliche Auseinandersetzungen mit gesellschaftlichen Bedingungen schulischer Sozialisation liegen den empirischen Studien Helmut Fends aus den 70 Jahren zu Grunde. Darin aufgegriffen wird der theoretische Ansatz Talcott Parsons, worin sich die Unterscheidung der Sozialisationsfunktion und Selektionsfunktion begründet. Eine Klassengemeinschaft hat zwei Funktionen inne: die Sozialisation der SchülerInnen, sowie die Verteilung der SchülerInnen je nach Kompetenzen auf entsprechende Positionen in der Gesellschaft. Diese Unterscheidung griff Fend auf und untersuchte ihre Effekte hinsichtlich unterschiedlicher Schultypen mit Blick auf die Weiterentwicklung der strukturell funktionalen Schultheorie. Draus resultierte eine Unterteilung der Sozialisationsfunktion in die Qualifikations- und Legitimationsfunktion. Im Gesamten bilden diese Studien eine wesentliche Grundlage seiner Theorie der Schule (Dreeben, 1980).

Schulische Bildungsinstitutionen haben dabei eine wesentliche Funktion der Sozialisation inne, "[...] indem sie Merkmale in Heranwachsenden erzeugen (Qualifikationen und Orientierungen), ohne die das Individuum nicht handlungsfähig und die Gesellschaft in der bestehenden oder in veränderter Form nicht überlebensfähig wäre" (Fend, 1980, S. 6). Sozialisationsprozesse im schulischen Bereich tragen daher in bedeutender Weise zur Persönlichkeit von Heranwachsenden bei und konstituieren dabei zeitgleich gesellschaftliche Verhältnisse. Für die genannte gelingende Integration und der Aufrechterhaltung von bestehenden gesellschaftlichen Werten ist das Erlernen von Handlungsfähigkeit grundlegend von Bedeutung. Fend sieht in den SchülerInnen nicht schon vollständig angepasste und bereits integrierte Individuen in einer Gesellschaft. Vielmehr sind SchülerInnen in der Lage, sich durch Übernahme bestehender Normen stetig anzupassen. Ersichtlich wird dies durch Fends Definition von Schulsystemen: „Man könnte Schulsysteme in dieser Perspektive als Instanzen bezeichnen, in denen eine systematische Resubjektivierung kultureller Objektivationen erfolgt" (Fend, 1980, S. 7).

Im folgenden Kapitel werden die drei gesellschaftlichen Funktionen von Schule vertiefend dargelegt. Hierzu werden Parsons Ansatz der Qualifikations-, Selektions-, und Legitimationsfunktion aufgegriffen und erläutert, welche Bedeutung diese drei genannten gesellschaftlichen Funktionen einnehmen.

2.1.2 Die Qualifikationsfunktion

Im Rahmen des theoretischen Modells nach Fend wird folgend die Qualifikationsfunktion näher erläutert.

Zur soziologischen Theorie Parsons gehört die Idee, dass gemeinschaftliche Normen und Vorstellungen eine Grundlage für die Beständigkeit einer Gesellschaft bilden (Parsons, 1979). Aus der Sicht Parsons wird die Gesellschaft als ein fortwährendes Konstrukt der Entwicklung verstanden, da sie in ihrer Gesamtheit ständig nach Verbesserung strebt (Parsons, 2016). Für Veränderungen in der Gesellschaft bedarf es des aktiven Mitdenkens ihrer Mitglieder. Da Gesellschaften eine bestimmte Erwartungshaltung an ihre Mitglieder induzieren, zeigen SchülerInnen ihre Leistungsbereitschaft durch eigenverantwortliches Bearbeiten schulischer Aufgaben. Aus diesem Grund wird in der Beurteilung der SchülerInnen nicht der gesamte Charakter oder spezifische Merkmale betrachtet, sondern nur leistungsbezogene Kriterien fokussiert (Dreeben, 1968). Deutlich wird hier die einseitige Sicht auf Schule als kulturelle Machtinstanz zur Wahrung von wirtschaftlichen Verhältnissen. Dies greift Fend auf und begründet: „Die Institutionalisierung eines solchen Wertesystems hat weitreichende Konsequenzen. Es bildet, wie in den Modernisierungstheorien bereits angedeutet, die *kulturelle Infrastruktur* für die Sicherung ökonomischen Fortschritts über die Garantie, daß [sic!] sich alle Individuen in gegenseitiger Konkurrenz optimal anstrengen“ (Fend, 1980, S. 160). In dieser Hinsicht sind Schulen eine reine Vorbereitungsmaßnahme für die produktive Teilhabe an wirtschaftlichen Verhältnissen sowie am gesellschaftlichen Leben. Das nötige Arbeitspotential für nötige Qualifikationen wie Fleiß, Lernbereitschaft und Flexibilität werden in der Schule gefördert. Neben wirtschaftlichen Faktoren gilt es als gesichert, dass SchülerInnen eine bestimmte vermittelte Basis seitens der Schule benötigen. Kompetenzen und Wissen wie Rechnen, Lesen und Schreiben bilden die "Grundqualifikation" zur Teilhabe am gesellschaftlichen Leben (Fend, 1980, S. 26).

Im Gesamten betrachtet übernehmen Schulen verschiedene Aufgaben, die sich nicht nur rein auf die Initiierung von Lernprozessen beschränken lassen.

2.1.3 Die Selektionsfunktion

Eine weitere Aufgabe des Schulsystems liegt in der Selektionsfunktion. Darunter versteht sich die Aufrechterhaltung der bestehenden Sozialstruktur und die Verteilung von gesellschaftlichen Positionen nach Leistungsfähigkeit (Fend, 1980).

In der Reichsschulkonferenz aus dem Jahr 1920 wurden grundlegende demokratische Werte der Gesellschaft gefestigt, indem eine Pflicht für den Schulbesuch aller Kinder festgelegt wurde. Auch heute erfüllt diese Schulpflicht den Sinn, Kindern aus bildungsfernen Familien überhaupt Aufstiegschancen zu verschaffen. Zugleich steht die Überlegung dahinter, das Bildungsangebot für alle SchülerInnen zu verbessern (Fend, 1980). Zur heutigen Zeit können somit Kinder aus allen sozialen Schichten gemeinsam am Unterricht teilnehmen. Jedoch zeigt sich die Selektionsfunktion am Ende der Grundschulzeit am deutlichsten, denn die bis dahin gezeigte Leistungsfähigkeit wird zur Grundlage für den Besuch der weiterführenden Schule. Hierbei wird gleichzeitig die spätere Position in der Gesellschaft beeinflusst. Fend lässt

an dieser Stelle die Aussage: „daß [sic!] das Schulsystem für die Gesellschaft nur geringe Selektions- bzw. Allokationsfunktionen ausübt“, nicht zu (Fend, 1980, S. 37). In dieser Hinsicht ist die schulische Institution kein Mittler für die Verteilung neuer Chancen, denn es besteht ein signifikanter Zusammenhang zwischen sozialer Herkunft und den Schulabschlüssen. Diese Ungleichheit ist im Schulsystem selbst zu finden und wird dort weiter verstärkt: „[...] trotz gleicher schulischer Leistungen [besteht] Ungleichheit der Bildungschancen“ (Fend, 1980, S. 37).

Abschließend kritisiert Fend die geringe soziale Gleichheit in der Schule, die durch die Selektionsfunktion noch verstärkt wird im Hinblick auf die Herkunft und den späteren Erwerb des Schulabschlusses.

2.1.4 Die Legitimationsfunktion

Es folgt nun eine Erläuterung der Legitimationsfunktion.

Schulische Systeme zeigen immer wieder die Herrschaftsverhältnisse einer Gesellschaft auf, denn es werden Werte und Normen durch Verinnerlichung legitimiert. Auf diese Weise werden gesellschaftliche Verhältnisse stabilisiert und gefestigt. Inhärent ist der Schule daher die Aufgabe, gesellschaftliches Handeln zu etablieren im Sinne eines Transfers von Normen und Werten (Fend, 1980).

Westliche Kulturen zeichnen sich durch ungleiche Verteilung der Güter und der Anerkennung politischer Strukturen aus. Es herrscht die Norm, dass Besitz mit Leistungsfähigkeit verbunden ist und die gedankliche Voraussetzung die Chancengleichheit darstellt. Begriffe wie Erfolg und Nichterfolg sind nach dieser Norm persönlich verschuldet. Schulen nehmen hierzu ständig eine Einordnung der SchülerInnen-Leistungen vor und legitimieren durch das normenhafte Verhalten ihre Zuordnung. Nach Auffassung Durkheims sind Schulen ebenjene Institutionen, durch die sich politische Verhältnisse legitimieren. Hierzu werden im schulischen Alltag Normen handelnd erlernt. Die vorherrschende Ordnung, die von den SchülerInnen als angemessen in der Gesellschaft empfunden wird, verfestigt sich dadurch schon im frühen Alter. Die genannte Ordnung kennzeichnet sich durch die beiden Komponenten Rechtsstaatlichkeit und Normen, denn gesellschaftliche Konstrukte funktionieren nur dann, wenn verbreitete Prinzipien der Rechtsstaatlichkeit durch eine Mehrheit gestützt werden und den Normen in weiten Teilen vertraut wird. Die Legitimierung politischer Verhältnisse und die Festigung gesellschaftlichen Zusammenhalts geschieht somit durch die frühe Vermittlung und Verankerung von Grundsätzen der Rechtsstaatlichkeit und Normen (Chamboredon, 2013). Frühere Studien belegen, dass es in Gesellschaften immer auch Bewegungen gibt, die die Normen und Werte hinterfragen und auf diesem Weg die Legitimationsfunktion der Schule anzweifeln. Als Beispiel hierzu dient das zivile Aufbegehren gegen staatliche Umstände in den 68-er Jahren. Deutlich zum Vorschein trat hierbei das Misstrauen der Bevölkerung und der zunehmende Argwohn gegen staatliche Machtverhältnisse (Fend, 1980).

3. Das Modell der Ebenen nach Fend

Nach Fend wirken die drei Bereiche der Makro,- Meso,-und Mikroebene mit je unterschiedlichen Ausprägungen auf den schulischen Bereich. Dabei umfasst die erste Ebene das Bildungssystem mit den politischen Entscheidungen, den Gesetzen und Verwaltungsvorschriften. Danach folgt die Mesoebene, die sich mit der Schulorganisation und dem dazugehörigen Qualitätsmanagement befasst. Die letzte Ebene beschreibt den Bereich des Unterrichts mit dazugehöriger Unterrichtsgestaltung und Interaktionen der Beteiligten.

3.1 Die Makroebene: Schule als Teil des Bildungssystems

Die Makroebene¹ beschreibt die Aufgaben der Bildungspolitik und bildet damit die oberste Ebene des Bildungssystems ab. Im Allgemeinen sind Bildungseinrichtungen in ihrer Arbeit abhängig von länderspezifischen Rahmenvorgaben. Diese geben den Institutionen die Möglichkeit der pädagogischen und inhaltlichen Entfaltung. Angepasst an die jeweiligen örtlichen Bedingungen werden schulische Institutionen gestaltet und entwickelt. Im Gesamten beeinflusst die Makroebene Prozesse der Schulentwicklung und Unterrichtsgestaltung auf den anderen beiden Ebenen, da sie die Ausgangsbedingungen stellt (Fend, 2008).

Nachfolgende Kapitel richten sich auf die Mesoebene der Schule, insbesondere wie diese als Akteur in ihrem Umfeld agieren. Anschließend wird die Mikroebene betrachtet, innerhalb derer sich die Lehrarbeit auf schulischer Ebene gestalten lässt.

3.2 Die Mesoebene: Schule als Akteur

Auf der Mesoebene geht es um die Entwicklung von Schulen mit jeweils spezifischen Bedingungen und den daran beteiligten Personen. Innerhalb dessen müssen Prozesse der Arbeits- und Lernbedingungen organisiert werden. Dazu müssen Bildungsangebote passend zu den lokalen Gegebenheiten einer Schule angeboten und stetig weiterentwickelt werden. Das bisher klassische Modell der Schulgestaltung wurde hierzu erweitert, siehe unter Abbildung 2 und beschreibt die Schule als pädagogische Handlungseinheit. Die Unterteilung erfolgt in drei Bereiche: die Politik auf der linken Seite, die Verwaltung mittig zu finden, sowie die Lehrpersonen auf der rechten Seite (Fend, 2008):

¹ Inhaltlich wird diese Ebene an dieser Stelle nur kurz erläutert, da die vorliegende Arbeit schwerpunktmäßig auf den Auswirkungen der Meso- und Mikroebene liegen soll.



Abbildung 2: Schule als pädagogische Handlungseinheit, zit. nach Fend 2008, S.146.

In diesem Modell sind unter anderem auch die Akteure auf der Schulebene zu finden. Die Schulleitung weist dem Kollegium Aufgaben zu und sie bilden zusammen mit ebenjenem den "korporativen Akteur" im Schulwesen. Hierbei sind LehrerInnen in ihrer Wirkungsweise nicht nur auf die Unterrichtsebene beschränkt, vielmehr beteiligen sich die LehrerInnen an der Erarbeitung eines gemeinsamen, schulspezifischen Curriculums. Vor Ort geht es dann darum, dass Schulen „*curriculare, personelle, organisatorische* und *fiskalische* Entscheidungsspielräume bekommen, um handlungsfähige pädagogische Einheiten zu werden“ (Fend, 2008, S. 155).

Für selbständiges Arbeiten der Akteure, müssen Aufgaben auf der Mesoebene wie folgt treffend definiert sein:

1. Die Ausstattung der Räume in einer Schule spiegeln Orte der Begegnung zwischen LehrerInnen und SchülerInnen wider. Es bedarf daher der stetigen Verbesserung und Anpassung der Räumlichkeiten. Zudem müssen adäquate Räume für spezifisch kulturelle Angebote vorhanden sein.
2. Die Organisation und Informationsweitergabe wichtiger Beschlüsse muss effizient gestaltet sein, sodass jeder LehrerInnen die Möglichkeit erhält schnell Informationen weiterzugeben, an Beschlüssen mitzuwirken und Konflikte zu lösen.
3. LehrerInnen sollen angemessen auf den Unterricht und Klassen verteilt werden. Insbesondere bei Ausfall an Lehrpersonen durch Krankheit, Mutterschutz oder sonstigen Situationen ist Flexibilität gefordert.
4. Die Zusammenarbeit mit der Elternschaft ist ein zentrales Element zur Lösung entstandener Konflikte. Durch das Mitspracherecht der Eltern werden sie in ihrem Handeln und der Mitgestaltung von schulischen Angelegenheiten bestärkt. Durch Übermittlung verantwortungsvoller Aufgaben an die Eltern, liegt die Erziehung der SchülerInnen somit in den Händen der Schule und den Eltern zugleich.
5. In der Interaktion der Schule mit seinem näheren Umfeld, muss zeitgleich die Öffentlichkeitsarbeit nach außen hin organisiert und geplant werden. Es wird damit deutlich, dass schulische Institutionen niemals alleine agieren und stets mit ihrer lokalen Umgebung zusammenarbeiten. Durch die aktive Zusammenarbeit mit Vereinen und anderen kulturellen Institutionen können schülerspezifische Angebote gezielter gestaltet werden (Fend, 2008).

Im Gesamten nehmen LehrerInnen, ausgehend von diesen Anforderungen, „Schule als *ganzheitliche[n] Erfahrungsraum*“ wahr (Fend, 2008, S. 162). Im Bildungsraum

Schule ist es eine Aufgabe, dass SchülerInnen sich gezielt wertorientiert erleben und zusammen lernen können. Wertorientiertes Arbeiten mit den SchülerInnen bedarf der adäquaten Leistungsbeurteilung, der individuellen pädagogischen Ausrichtung des Unterrichts sowie zuletzt der Gestaltung an didaktischen Einheiten zur schulischen Teilhabe (Helsper & Böhme, 2004). Studien der Universität Zürich beschäftigten sich hierzu mit problemlöse-orientierten Ansätzen der schulischen Gestaltung und definierten die folgenden Kriterien: die inhaltliche Orientierung durch eine Führungskraft; eine administrative Verwaltung zur effizienten Zusammenarbeit; belastbare Beziehungskulturen zwischen LehrerInnen; klar formulierte Kommunikations- und Konfliktlösestrategien; Strategien zur Übereinkunft zwischen LehrerInnen bei Handlungsbedarf, und zuletzt der außerschulische Einbezug von Eltern, SchülerInnen und lokalen Institutionen (Halbheer & Kunz, 2004).

In diesem Zusammenhang weist (Fend, 2008) darauf hin, dass die schulische Umsetzung der genannten Kriterien nur effizient erfolgen kann, wenn eine klare Festlegung von Zeiträumen für gegenseitige Absprachen existiert. Hierfür bedarf es des Einsatzes der LehrerInnen, geeignete kulturelle und institutionelle Angebote zu schaffen. Auf diese Weise werden die Interessen der Kinder- und Jugendlichen aufgegriffen. Dies führt zur nächsten Ebene, die nachfolgend näher beleuchtet wird.

3.3 Die Mikroebene: die Lehrarbeit im Bildungswesen

Mittels der Mikroebene wird der direkte Kontakt der Menschen untereinander beschrieben. Darunter fällt auch der Kontakt zwischen LehrerInnen und SchülerInnen im Klassengeschehen. Hierbei spricht Fend von einer „Vermittlungsarbeit in einem institutionellen Rahmen“ (Fend, 2008, S. 235). Diese Arbeit der Lehrpersonen wird in als "primäre Rekontextualisierung" bezeichnet (Fend, 2008, S. 241). Fachliche Angebote werden durch die LehrerInnen an ihre Schülerschaft angepasst und vermittelt. Zudem müssen durch den rekontextualisierenden Unterricht Wege gefunden werden, den Lehrstoff und die damit verbundenen Bildungsziele an den gegebenen Entwicklungsstand der Kinder- und Jugendlichen anzupassen. Dazu bedarf es „Inhaltswissen, Subjektwissen und Methodenwissen“ seitens der LehrerInnen (Fend, 2008, S. 241). Die Erfüllung dieser Aufgaben ist immer eingebunden in ein System an Vorgaben, die aus dem Umfeld der Schule entstammen. Diese Vorgaben wiederum ergeben sich aus der Erwartungshaltung an die Lehrpersonen. In diesem Rahmen bezeichnet Fend (2008) dieses System als „sekundäre Rekontextualisierung“ (Fend, 2008, S. 240). Die Erwartungshaltungen an die Lehrpersonen erfolgen seitens der Eltern, des Kollegiums und der außerschulischen Institutionen. Die Erwartungen der Eltern wirken auch als soziale Stütze auf die SchülerInnen im Hinblick auf schulische Leistungen. Dies impliziert eine methodische Ausarbeitung des Lehrers oder Lehrerin, die im Rahmen von Elterngesprächen besprochen und nachvollzogen werden kann. Kollegiale Erwartungen beziehen sich auf die Anwendung kommunikativer Kompetenzen zwischen LehrerInnen und SchülerInnen, sowie der Kooperation zwischen einzelnen LehrerInnen. Von Bedeutung sind der Zusammenhalt und die Absprache innerhalb des Kollegiums, insbesondere bei Konflikten zwischen Eltern, SchülerInnen und LehrerInnen. Letztlich beziehen sich auch außerschulische Erwartungen auf die didaktische Konzeption der LehrerInnen. Die methodische und didaktische

Aufbereitung von Unterrichtsinhalten ist daher nicht nur auf den Unterricht beschränkt, sondern unterliegt der Beobachtungskompetenz der Schule, dem Kollegium und auch den Eltern:

„Würde sich der Lehrer nur auf einen Erwartungshorizont einstellen, etwa auf die bestmögliche Rekontextualisierung des Kulturprogramms an die Lernmöglichkeiten aller Kinder, dann wäre er -obwohl dies das Kerngeschäft beinhaltet- vielen möglichen Anfeindungen und auch Enttäuschungen ausgesetzt. Er muss an die unerwarteten Reaktionen der Schülerschaft denken, an die Eltern, die Kolleginnen und Kollegen, an die Öffentlichkeit und an die Evaluation. Sie alle funktionieren nach anderen „Rationalitäten“ und erfordern deshalb auch unterschiedliche Strategien, um erfolgreich zu sein“ (Fend, 2008, S. 271).

Mit der Beschreibung der Mikroebene macht Fend schlussendlich deutlich, wie wesentlich die menschlichen Beziehungen im schulischen Bereich sind. Zudem wird deutlich, wie Aspekte der täglichen Kommunikation zwischen den Akteuren und die Organisation das Unterrichtsgeschehen beeinflussen können.

4. Das Sozial- emotionale Lernen in der Schule

„The question of the effects of school closures on children’s and young people’s learning performance is also important in terms of educational policy, current decisions must be based on these effects to be able to meet the state-anchored educational mandate comprehensibly“ (Zierer, 2021, S. 1).

Auf der ganzen Welt waren die Auswirkungen von Covid-19 zu verzeichnen. Während der Pandemie und den damit einhergehenden Schließungen von öffentlichen Institutionen gaben auch 69% der Studenten der University of British Columbia in Vancouver in Kanada, -bedingt durch den Fernunterricht, die Problematik der fehlenden direkten Kommunikationsmöglichkeit mit ihren Lehrern und Lehrerinnen an (McNeill & Petillion, 2020). Dauerhafte, über einen längeren Zeitraum anhaltende Soziale Distanzierung in allen Bereichen des Lebens hat nicht nur Auswirkungen auf die mentale Gesundheit, sondern auch auf die Motivationsleistung und den adäquaten Umgang mit Veränderungen (Venkatesh & Edirapuli, 2020). Laut Psychiatern kann der Ausdruck "social distancing" durchaus verknüpft werden mit "physical distancing", denn beides kann negative Emotionen bestärken, insbesondere bei Menschen mit bestehenden mentalen und emotionalen Schwierigkeiten (Wasserman et al., 2020, S.1). Diese Einwirkung auf soziale und physische Verhaltensweisen macht sich insbesondere durch fehlende Anteilnahme der SchülerInnen im Unterrichtsgeschehen bemerkbar (Banki, 2021). Aus diesem Grund ist es von besonderer Bedeutung, sich mit den Aspekten des emotional-sozialen Lernens auseinandersetzen und Implikationen für professionell Tätige im Handlungsfeld Schule an die Hand zu geben. Zunächst soll dazu auf die Entwicklungsbedingungen von Emotionen für das Soziale Lernen eingegangen werden.

Innerhalb der Gruppe der Wirbeltiere sind Emotionen, Stressbelastung und Beziehungen zentrale Aspekte der Lebensführung. So wie bei Tieren ist das Verhalten des Menschen adaptiv an spezifische Situationen des Miteinanders zu sehen. Die evolutionären neurophysiologischen Reaktionsmuster geben Aufschluss über das

Gefüge an Emotionen, Erleben und Lernen im schulischen Milieu. Es wird dabei davon ausgegangen, dass die Bereiche der Emotionsregulation des Gehirns stärker entwickelt sind, sofern das Sozialleben, und damit auch das Sozialgefüge im Lebensbereich Schule komplexer strukturiert ist (Huber & Krause, 2018).

Die Entwicklung des Menschen hinsichtlich der Ausbildung seiner Emotionen ist ein Zusammenspiel aus evolutionär bedingten biologischen und soziokulturellen Faktoren (Keller et al., 2002; Scarr, 1993, zit. In: Huber & Krause, 2018, S.196). Das Erlebnis von Freude, Trauer, Ärger oder Angst als elementarste Form von Emotionen ist dem Menschen angeboren. Mensch wie Tier treffen Entscheidungen, um zu überleben. Dabei sind Emotionen von entscheidender Bedeutung, denn mit einer sicheren und liebevollen Sozialisation besitzt der Mensch Potenzial mittels sozialer Anpassung und Impulskontrolle in komplexen Gruppen zu agieren. Wesentlich ist dabei das Zusammenspiel von Emotionen und Denken für das Hervorbringen sinnvoller Entscheidungen und sozial passendem Verhalten (Huber & Krause, 2018). Zu betonen dabei ist, dass Emotionen und Gefühle nicht synonym zu verstehen sind, sondern eine gemeinsame biologische Basis haben. Die Emotionen sind hierbei die Grundlage für den Aufbau und das Erlebnis an Gefühlen (Damasio, 2013). Demnach entstehen Gefühle nach der emotionalen Zuordnung von Erlebnissen. Beteiligt an diesem Prozess sind bestimmte Belohnungssysteme des menschlichen Gehirns, die unter anderem über den Neurotransmitter Dopamin kommunizieren (Koepp et al., 1998, zit. In: Huber & Krause, 2018, S.200). Durch die neuronale Interaktion zwischen der Amygdala, -dem angststeuernden Gehirnzentrum und den präfrontalen Kortex-Regionen kann eine Emotionsregulation stattfinden. Anhand dessen werden Menschen in die Lage versetzt, Gefühle zu verstärken oder auch zu unterdrücken. Diese Fähigkeit ist wiederum mit komplexeren kognitiven Fähigkeiten verbunden (Ochsner et al., 2004, zit. In: Huber & Krause, 2018, S.205). Liegen andauernde Stressbelastungen vor, kann die Neuroplastizität des Gehirns beeinträchtigt werden: betroffen sind der Hippocampus, zuständig für Gedächtnis und Stimmungslage sowie die Amygdala und das Stirnhirn, zuständig für die Steuerung an kognitiven Prozessen und der Emotionsregulation. Ebenso findet dort auch das Erkennen von Emotionen und der Umgang mit Stress statt (McEwen & Gianaros, 2010, zit. In: Huber & Krause, 2018, S.205). Konkret bedeutet dies, dass Soziale Interaktionen unterschiedlichste Reaktionen im Körper auslösen können. Vergleichbar mit einem Domino-Effekt werden verschiedene Hormone im Körper ausgeschüttet und die neuronalen Netzwerke werden aktiviert. Besonders in den Fokus rückt dabei, dass nicht nur die Ausschüttung der Hormone verändertes Verhalten bewirkt, sondern auch jede soziale Interaktion sich auf den aktuellen Hormonspiegel auswirkt. Zusammengefasst beinhaltet dies, dass sowohl emotionale Grundstimmungen bestimmte Verhaltensänderungen zur Folge haben, als auch soziale Interaktionen, verbunden mit emotional erregenden Ereignissen (Yu, 2016, zit. In: Huber & Krause, 2018, S. 202). Der situationsadäquate Ausdruck an eigenen Gefühlen ist eine Fähigkeit, die durch soziale Beziehungen und Lernprozesse in den unterschiedlichen Sozialisationsinstanzen erworben wird (Huber & Krause, 2018). Dieser Aspekt wird in den folgenden beiden Abschnitten, unter Einbezug der Institution Schule eingehender dargelegt.

4.1 Definition des sozial-emotionalen Lernens

Generell ist der Ausdruck an Emotionen und das emotionale Gedächtnis insbesondere mit Belohnung oder negativer Verstärkung - dem Lernen durch operante Konditionierung verbunden. Aspekte der Belohnung sind demnach die Grundlage für emotionales Lernen. Unter emotionalem Lernen wird die emotionale Entwicklung und die Regulation im Sinne der Bewältigung von Emotionen verstanden. Es geht daher nicht um die Emotionen an sich, denn diese müssen nicht mehr erlernt werden. Positive Erfahrungen mit der Umwelt können auf diese Weise positive Emotionen evozieren, und die Motivationsleistung für das Lernen positiv befördern (Panksepp, 2017, zit. In: Huber & Krause, 2018, S.200). Zusammenfassend lässt sich die Wechselwirkung zwischen Emotionen und Verhalten folgendermaßen darstellen: "Emotionen sind ebenso Ursache wie auch Folge von sozialen Interaktionen bzw. dem Fehlen von sozialen Interaktionen" (Huber & Krause, 2018, S. 201). In diesem Zusammenhang zeichnet sich das Soziale Lernen als Entwicklung von wesentlichen Kompetenzen ab. Zu nennen sind die Reflexions-, Regulations-, und Verhaltenskompetenz, die seitens der SchülerInnen verantwortungsvoll im gesellschaftlichen Miteinander - durch Interaktionen entwickelt und angewandt werden und zeitgleich das Fundament für Interaktionen in der Gemeinschaft sind (Sennett, 2012). In diesem Kontext versteht sich das Soziale Lernen als Kompetenz, die zur Mündigkeit und verantwortungsvollen Teilhabe in der Gesellschaft befähigt. Die Schule als gemeinsamer Lernort hat daher mehr als nur den Erwerb fachlicher Inhalte zum Ziel, sondern auch den systematischen Erwerb der emotionalen und sozialen Kompetenzen, die ein reflektiertes Verhalten in der Gesellschaft ermöglichen (Limbourg & Steins, 2011). Demzufolge erhalten die SchülerInnen durch die Aneignung psychologischen Wissens im Unterricht die Chance, sich selbst und MitschülerInnen vermehrt wahrzunehmen, eigene Emotionszustände zu regulieren und sich sozial kompetenter zu verhalten (Haep & Steins, 2012). Dies ist von Bedeutung, denn SchülerInnen mit ungenügend entwickelten sozialen und emotionalen Kompetenzen können eher schlechter seitens der LehrerInnen unterstützt werden. Für einen vermehrten Erfolg im Bildungsverlauf der SchülerInnen sorgen daher konstruktive entwicklungsfördernde Interaktionen mit Blick auf klare Erwartungshaltungen, Unterstützungsmaßnahmen sowie einer positiv zugewandten Beziehungsebene (Hamre & Pianta, 2001). Im Unterrichtsgeschehen steht damit der Gedanke im Vordergrund, dass Heranwachsende von den Bezugspersonen in ihrer Umgebung lernen können. Impliziert werden damit die erzieherischen Wirksamkeiten der Lehrpersonen, auch wenn sie nicht das einzige Modell für die SchülerInnen sind. Die Sprache als Mittel zur Interaktionsgestaltung ist dabei von elementarer Bedeutung. Demnach ist die gesprochene Sprache kein isoliertes Konstrukt, sondern in Relation zur Umgebung zu sehen. Der Ausdruck an Sprache gewinnt an Bedeutung je nach sozialem Umfeld und vice versa bestimmt jede soziale Interaktion auch die Art und Weise, wie Sprache adäquat genutzt werden kann (Bourdieu & Thompson, 2015). Die Bedingung dabei ist das Vorleben von respektvollen Interaktionen zwischen den LehrerInnen und SchülerInnen, als auch zwischen den Lehrpersonen selbst (Bandura, 1986):

„Die sprachliche Erfassung der Welt der Bezugspersonen bestimmt, wie ein Kind lernt, die Welt wahrzunehmen und zu bewerten. Sprache reflektiert Bewertungen, Haltungen und Einstellungen. [...] Zu einer konstruktiven Interaktionsgestaltung gehört die Verwendung einer differenzierten und realitätsorientierten Sprache, die auch bei den Schülern/-innen verstärkt wird. Ausgehend von den Grundgedanken rational-emotiver Erziehung ist die Kombination von Konsequenz und Freundlichkeit wichtig“ (Steins & Haep, 2014, S. 14f.).

Sprache sollte daher nicht als Mittel zur Macht gesehen werden: LehrerInnen sind dazu angehalten, ihre Autorität, verbunden mit dem Ausdruck ihrer Sprache nicht machtgebend im Sinne von bestrafenden Methoden zu nutzen (englisch: coercive power). Auf diesem Wege verhalten sich SchülerInnen bestenfalls nur konform oder es gibt Eskalationen im Klassenzimmer, die der Etablierung einer konstruktiven Beziehung entgegenwirken (Erchul et al., 2001). Die Wichtigkeit von Sprache wird in der wissenschaftlichen Forschung aufgegriffen und es wird angestrebt, unterrichtliche Maßnahmen so aufzubereiten, dass die SchülerInnen davon profitieren können. Hierzu bietet der „Response-to-Intervention-Ansatz (RTI) Unterstützungsmöglichkeit: Die Reaktionen der Kinder (englisch: response) werden verfolgt. Im Anschluss daran erfolgen pädagogische Angebote (Intervention), die sich auch auf die schulische Leistungsentwicklung auswirken (Gresham et al., 2005). Im Gesamten geht es um die Reflektion des Zusammenhangs an negativen Emotionen² und sich anschließenden schulischen Bewertungen. Emotionsregulative Ansätze bieten für SchülerInnen und LehrerInnen gleichermaßen die Chance auf einen stressreduzierten Umgang untereinander (Haep & Steins, 2014). Im Sinne einer Förderung der Kompetenz,- und Leistungsförderung ist es für LehrerInnen daher zentral, positive und aktivierende Emotionen wie Freude, Neugierde und Begeisterung für das Lernen zu etablieren. Zugleich soll negativen Emotionen entgegengewirkt werden, sobald sie eintreten. Dabei ist bereits nachgewiesen, dass deaktivierende negative Emotionen wie Langweile oder Hoffnungslosigkeit sich negativ auf Lernleistungen mit darauffolgenden Lernmessungen auswirken (Goetz & Hall, 2014). Das Erleben dieser Emotionen kann zu aufgabenirrelevantem Denken führen. Des Weiteren kommt es zur Reduktion an Lernmotivation, zu einer erschwerten Selbstregulation, und verminderten Nutzung von Lernstrategien. Folglich korrelieren die Emotionen Langweile und Hoffnungslosigkeit negativ mit Schul- und Studienleistungen und dem Sozialverhalten (Tze et al., 2016). Dabei gilt, dass negative Emotionen nicht immer verhindert werden können, jedoch können Methoden der Selbsteinschätzung miteinander geübt werden, die es möglich machen, motivierende Emotionen so produktiv wie möglich zu nutzen. Zur weiteren Stärkung positiver Lern- und Leistungsemotionen ist es für LehrerInnen von Vorteil, individuelle und sachorientierte Bewertungsmaßstäbe anstelle von sozialvergleichenden Bewertungen zu nutzen. Letztgenannte Bewertungsmethode hat zur Folge, dass schwächere SchülerInnen verstärkt zu Misserfolgen neigen. Selektive Maßnahmen durch vergleichende Bewertungsmaßnahmen rücken daher in den Hintergrund. Die Kompetenzsteigerung durch die Ermöglichung von Erfolgserlebnissen steht im

² Nach Pekrun (2006) gibt es die zweidimensionale Klassifikation von Leistungsemotionen: Sie gliedern sich in aktivierend-positive Emotionen, aktivierend-negative Emotionen, deaktivierend-positive Emotionen und deaktivierend-negative Emotionen. Aufgrund der Länge der Arbeit wird sich dahingehend nicht weiter damit befassen, dennoch dient es der Hilfestellung zur Erfassung der Varianz an Emotionen.

Vordergrund. Daraus ergibt sich, dass Kompetenz,- und Emotionsförderung ergänzende Handlungsmöglichkeiten sind, die sich gegenseitig verstärken (Huber & Krause, 2018). Zukünftige wissenschaftliche Arbeiten sollen sich daher mittels experimenteller und längsschnittlicher Studien diesen Wechselwirkungen widmen. In den Fokus rücken dabei variierende pädagogische Handlungsmethoden und Lernumgebungen, außerdem die Auswirkungen auf die Emotionsentwicklung, den Lern- und Bildungsweg sowie der Gesundheitsentwicklung hinsichtlich der Ausbildung resilienter Faktoren für die Persönlichkeitsentfaltung (Pekrun & Linnenbrink-Garcia, 2014).

Aus diesem Grund widmet sich Kapitel 5 der Erhebung von Daten bezüglich des Sozial-emotionalen Lernens während der Sars-CoV-2 Pandemie und den damit verbundenen Schulschließungen in den Jahren 2020 und 2021 in schulischen Institutionen des Primarstufenbereichs im Großherzogtum Luxemburg. Zunächst wird jedoch auf schulische Möglichkeiten der Förderung von Lernprozessen eingegangen.

4.2 Exkurs: Implikationen für die Schule

Lernprozesse entstehen nicht unter Druck, sondern benötigen unterstützende Lernumgebungen, Aufmerksamkeit des Lehrers gegenüber den SchülerInnen, und motivationale Faktoren, die mit Vorerfahrungen und positiven Emotionen verbunden sind (Damasio, 2013). Erfolgreiches und effizientes Lernen ist somit mit der sozial-emotionalen Entwicklung verbunden. Im schulischen Kontext müssen sich LehrerInnen und SchülerInnen beständig mit subjektiven Einschätzungen ihrer Eindrücke in ihrem näheren Umfeld auseinandersetzen. Im Fokus stehen dabei immer die Gedanken, wie das subjektive Erleben eines Ereignisses bewertet werden kann und an die jeweilige Situation angepasst wird (Ochsner et al., 2004, zit. in Huber & Krause, 2018, S.205). Das subjektive Erlebnis einer Erfahrung verändert die Wahrnehmung aller in der Schule Beteiligten. Diese Beeinflussung der Wahrnehmung kann wiederum die Dauer und Einwirkung einer Stressreaktion auf den Körper beeinflussen (McEwen et al., 2015, zit. In: Huber & Krause, 2018, S.205). Von Bedeutung ist hierbei, dass subjektive Empfindungen und Erlebnisse Stressbelastungen steigern oder vermindern können. Sofern Empfindungen die Ursache einer Stressbelastung sind, können sie die Selbstbestimmung der SchülerInnen beeinflussen. Das Verständnis des subjektiven Erlebens von Ereignissen im Unterricht ist von Bedeutung, denn es führt zur tiefergehenden Erkenntnis von Stressreaktionen und den damit verbundenen Verhaltensmustern in der näheren Umgebung, insbesondere im Unterrichtsgeschehen der Schule. Der variable Umgang und Nutzen der eigenen Resilienz zeigt daher auf, dass die subjektive Bewertung der Umwelt ein adaptiver Vorgang ist. An dieser Stelle können schulische Institutionen über die Lehrpläne hinaus Erfahrungen vermitteln, „wie man mit Problemen angemessen umgehen, Konflikte friedlich regeln, Pläne zielstrebig verfolgen, Unterstützung gezielt einfordern und Emotionen sinnvoll regulieren kann“ (Göppel, 2011, S. 393). Gesundheitsförderliche Maßnahmen sind beispielsweise in den Rahmenplänen der allgemeinbildenden Schulen verankert. Dort wird der schulische Bereich als "gesunder Lebens- und Lernraum" deklariert, der neben Beratungsangeboten für SchülerInnen auch die zwischenmenschlichen

Beziehungen fördern möchte (Ministerium für Bildung, Wissenschaft und Kultur Mecklenburg-Vorpommern, 2022). Menschen, die über vermehrte gesundheitsfördernde Maßnahmen wie eigene Resilienz verfügen, können zukünftige Herausforderungen zuversichtlicher entgegentreten. Resiliente Personen besitzen Bewältigungsmuster, die durch Vertrauensbeziehungen in der Kindheit gestärkt wurden (Wustmann, 2011, zit. In: Zander, 2011, S.351). Frühzeitige, sichere Bindungserfahrungen ermöglichen später vertrauensvolle zwischenmenschliche Beziehungen. Die Offenheit gegenüber Beziehungspartnern ist die Basis für gelingende Beziehungen zwischen LehrerInnen und SchülerInnen und somit auch für erfolgreiches und effiziente Lernprozesse (Reyer, 2006, zit. In: Huber & Krause, 2018, S. 207). Die Sozialpädagogik als auch die Psychologie stellen in den Vordergrund, dass Beziehungen essentiell sind für Lernen und Bildung. Durch die Entstehung von Beziehungen vollzieht sich kognitive, soziale und emotionale Entwicklung. Die Entwicklungsförderung basiert auf zwei wesentlichen Aspekten: die Bindungsachse und die Stressachse. Diese zwei Aspekte sollten während der kindlichen Entwicklung und auch in späteren adulten Lebensphasen im Gleichgewicht stehen, damit ausreichend exploratives Verhalten, verbunden mit erfolgreichen Lernprozessen ausgebildet werden können. Dies bedeutet, dass erfolgreiches Lernen und Entwicklung stattfinden kann, sofern ein Gleichgewicht zwischen Bindung und Exploration gegeben ist (Grossmann & Grossmann, 2012; Heinrichs et al., 2003; Julius, 2009). Sozial-emotionale Fähigkeiten befähigen und verhelfen somit zu verbesserten Lern- und Studienleistungen sowie angenehmeren Arbeitsbedingungen während unterschiedlichen Arbeitsphasen. Hinsichtlich dessen kann die Schule präventiv agieren und vielen verschiedenen riskanten Verhaltensweisen entgegenwirken (Weissberg & Cascarino, 2013). Zudem sind die sozial-emotionalen Fähigkeiten wesentliche Voraussetzungen für effizientes Lernen, den damit verbundenen Lernwegen und -umgebungen und erklären häufig unterschiedliche Lernerfolge sowie die motivationalen Faktoren der SchülerInnen. Diese Fähigkeiten umfassen die Emotionsregulation, die Impulskontrolle, die Möglichkeit des Erkennens von Emotionen bei anderen Mitmenschen und das soziale Verständnis untereinander. Für eine soziale Umwelt, in der sinnstiftende, angepasste Entscheidungen getroffen werden können, sind diese Fertigkeiten notwendig:

„Social and emotional learning involves the processes through which children and adults acquire and effectively apply the knowledge, attitudes, and skills necessary to understand and manage emotions, set and achieve positive goals, feel and show empathy for others, establish and maintain positive relationships, and make responsible decisions“ (Weissberg & Cascarino, 2013, S. 9).

In pädagogischen Handlungsfeldern, wie der Schule sind sozial-emotionale Kompetenzen notwendig für das Erlernen situationsadäquater Flexibilität der eigenen Handlungen und der Entfaltung von Kreativität. Auf diesem Weg können sozial passende Entscheidungen getroffen werden, und ein Verständnis der weltlichen Verhältnisse entwickelt werden (Hascher, 2005). Das Angebot an emotionalen Erlebnissen ist für das pädagogische Handlungsfeld ein besonderes Anliegen, denn hindernde Lernanforderungen und anhaltende Belastungen im sozialen Gefüge stehen erfolgreichem Lernen entgegen. Erfolgreiches und effizientes Lernen durch emotionale Anteilnahme und Einbindung der SchülerInnen in das Unterrichtsgeschehen stehen im Fokus. Weitere wissenschaftliche Arbeiten

haben zur Aufgabe, herauszufinden, wie LehrerInnen die Belastungen ihrer SchülerInnen erkennen und darauf einwirken können (Huber & Krause, 2018). Es gibt dabei drei zentrale Möglichkeiten, die zu einem effizienteren Lernen verhelfen und positiv auf zukünftige ähnliche Situationen blicken lassen:

- Die Pädagogik des Unterstützens
- Die Variation der Unterrichtsformen
- Die Flexibilität der Methodik und Aufnahmefähigkeit

Diese drei Aspekte verhelfen den SchülerInnen zu einem besseren Selbstbewusstsein und Entwicklungspotenzial während des Unterrichtsgeschehens. Zudem bieten sie die Möglichkeit der Unterstützung bei vergleichbaren Ausnahmesituationen und sind daher nicht nur auf die Sars-CoV-2 Pandemie mit einhergehenden Maßnahmen, wie den Schulschließungen zu beziehen (Banki, 2021). In Abbildung 3 sind fünf Kompetenzen einsehbar, die aus amerikanischer Sicht betrachtet, Kompetenzen zur Förderung des emotional-sozialen Lernens beschreiben:

1) Die Selbstwahrnehmung: Die Fähigkeit, menschliche Emotionen akkurat zu erkennen und auf Äußerungen zu reagieren. Besonders das Bewusstsein und das Reflexionsvermögen, wie das Ich auf Andere wirkt, ist hier von Bedeutung.

2) Das Selbst-Management: Die Fähigkeit, die eigenen Gedanken und Emotionen selbstregulierend und effektiv zu steuern in unterschiedlichen Situationen. Zusätzlich zeichnet sich hierbei auch die Fähigkeit ab, sich persönliche und akademische Ziele zu setzen.

3) Das Sozialbewusstsein: Die Fähigkeit, die Perspektive der Mitmenschen einnehmen und empathisch reagieren zu können. Dies spiegelt sich in der Begegnung mit Menschen aus anderen Kulturen und Hintergründen wider. Mittels dieses Bewusstseins ist es auch möglich, das soziale Netz wie Familie, Schule und gesellschaftliche Ressourcen anzunehmen und zu unterstützen.

4) Die Beziehungskompetenzen: Die Fähigkeit, gesunde und erfüllende Beziehungen aufzubauen und zu erhalten, mit unterschiedlichen Persönlichkeiten und Gruppen, durch aktives Zuhören und deutlicher Kommunikation untereinander. Ausschlaggebend für eine gelingende Kommunikation ist die Kooperationsbereitschaft, Konflikte respektvoll und gewinnbringend zu lösen und Hilfe anzubieten, wenn nötig.

5) Die verantwortungsvolle Entscheidungskompetenz: Die Fähigkeit, konstruktive und respektvolle Entscheidungen zu treffen hinsichtlich des eigenen Verhaltens und der sozialen Interaktionen. In die Entscheidungsfindung fließen diverse Aspekte mit ein: ethische Standards, Sicherheitsaspekte sowie die realistische Einschätzung der Konsequenzen des eigenen Handelns bezüglich des eigenen Wohlbefindens und den anderen Menschen gegenüber (CASEL, 2020).

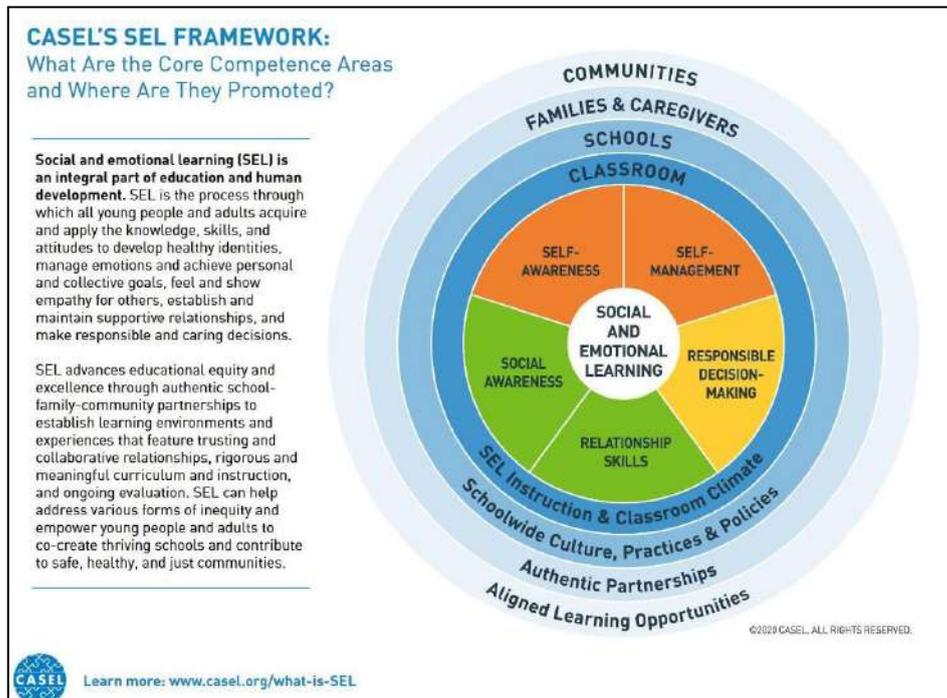


Abbildung 3: Social and emotional learning, zit. nach CASEL, 2020.

Neben diesen Kompetenzen gelten ebenso Aspekte wie Kollaboration, Kritisches Denken, Problemlösen, Kreativität und Innovation als Kompetenzen des 21. Jahrhunderts (englisch: 21st century learning skills). Dies bedeutet, dass in der Schule und auch im späteren gesellschaftlichen Leben und Umfeld der SchülerInnen nicht nur fachliche Qualifikationen, sondern vielmehr auch Schlüsselkompetenzen gefordert sind. Dazu gehören auch soziale, emotionale und kommunikative Kompetenzen (National Research Council, 2012). Umgesetzt werden kann das Sozial-emotionale Lernen mittels Curricula mit Blick auf Lebenskompetenzen. Diese können fachspezifisch integriert sein oder durch eine integrative Realisierung möglich werden durch Einbeziehung in den regulären Unterricht. Als beispielhafte fachspezifische Umsetzung soll an dieser Stelle das Fach Sachkunde mit Schwerpunkt Biologie in der Sekundarstufe I dienen. Das Ziel der damaligen Studie diente der Kompetenzentwicklung und der Anwendung im Alltag. Als Grundlage gilt das Modell der sozial kognitiven Informationsverarbeitung, das in einen Problemlösekreislauf integriert wird. Zentral sind dabei die Erkenntnisse der eigenen und fremden Emotionen durch Mimik und Gestik; die Anwendung von Regulationsstrategien zur Beeinflussung von Emotionszuständen; die Verbalisierung von Gefühlen gegenüber anderen Personen und die Dekodierung von emotionalen Botschaften der Mitmenschen. Die Befunde lassen darauf hindeuten, dass emotional kompetente SchülerInnen sozial kompetenter agieren und auch bessere Schulleistungen aufweisen. Es ist daher im Rahmen dieser Studie anzunehmen, dass alle SchülerInnen kurz- und langfristig von solchen Maßnahmen auf verschiedenen Ebenen profitieren können (Ferreira González et al., 2019).

Im Gesamten sollten fachspezifische oder integrative Möglichkeiten in einer sozial-emotional förderlichen Lernumgebung umgesetzt werden, die folgende Merkmale aufweisen:

- sicher: Im Unterrichtsgeschehen herrscht ein geringes Angstlevel und eine positive Fehlerkultur
- fürsorglich: Der Unterricht ist auf das Kind gerichtet und wirkt unterstützend
- kooperativ: Die Klassengemeinschaft lernt mittels kooperativen Lernkulturen und Lernpraktiken
- motivierend: Der Ort des Lernens ist klar organisiert und ist motivierend für den Lernprozess der SchülerInnen
- partizipativ: Jeder SchülerInnen hat die Möglichkeit, seine Meinung zu äußern und im Klassengeschehen mitzuwirken (Zins, 2007).

In der untenstehenden Abbildung 4 ist ein Modell abgebildet, welches sich für die Implementation im schulischen Bereich eignet. Diesem Modell liegt zugrunde, dass die Institution Schule auch ein soziales Umfeld für SchülerInnen darstellt und damit die kognitiven Lernprozesse auch in ein soziales Gefüge integriert sind. Das Wissen über die Wirksamkeit des SEL-Modells bietet die Möglichkeit eines sensitiven Umgangs gegenüber sozial-emotionalen Methoden für SchülerInnen und LehrerInnen (Talvio et al., 2016, zit. In: Huber & Krause, 2018, S. 263).

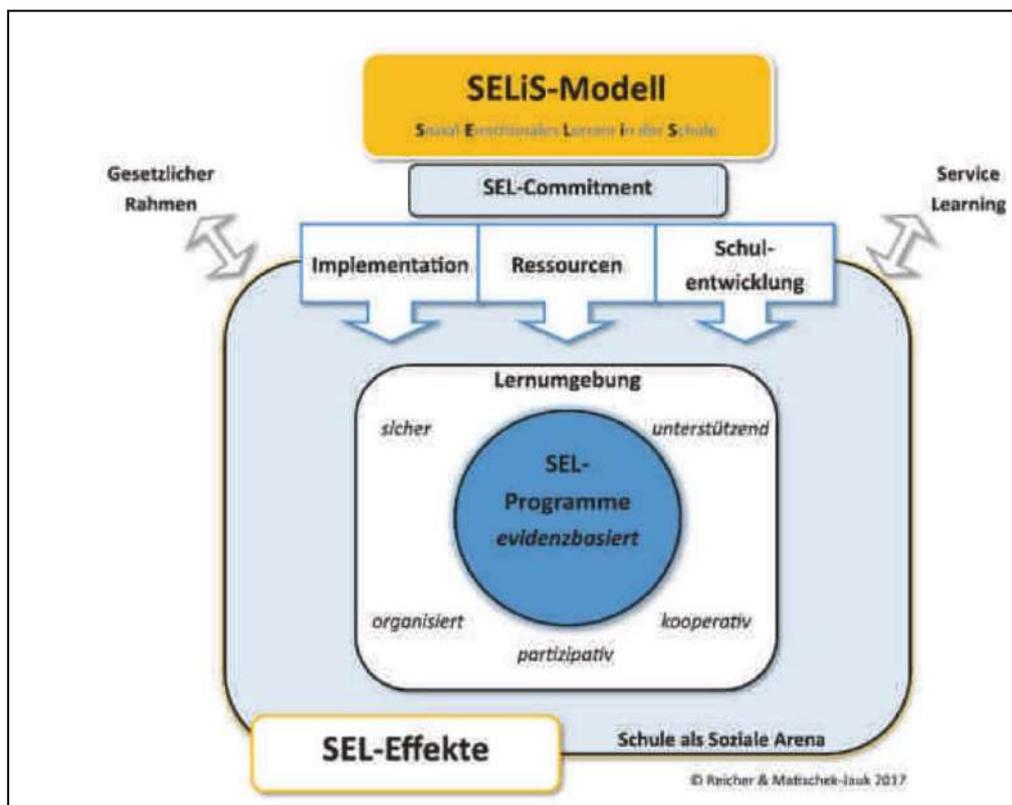


Abbildung 4: SEL, zit. nach Reicher & Matischek-Jauk, 2017 in: Huber & Krause, 2018, S.262.

Folgende drei Aspekte sind zentral für die Wirksamkeit des „social and emotional learning“ (SEL-Modells):

- Nachhaltigkeit mittels optimaler Implementierungsbedingungen wie der Professionalisierung der LehrerInnen zur Anwendung von SEL-Konzepten
- Die Etablierung und anschließende Nutzung von strukturellen, zeitlichen, finanziellen und personellen Ressourcen
- Das SEL-Modell ist integraler Bestandteil von Schulentwicklungsprozessen wie Schulentwicklungsplänen, Dokumentation und Evaluation

Administrative und außerschulische Kriterien zeigen Grenzen und weitere Möglichkeiten auf:

- Gesetzliche Gegebenheiten wie Curricula, Konzept der Ganztagschule und Unterrichtsprinzipien
- Kooperation mit anderen Schulen, Gemeinden und Organisationen unter Einbezug der Elternschaft (Huber & Krause, 2018).

Die genannten Kriterien lassen Potentiale von SEL-Prozessen sichtbar werden. Auf der persönlichen Ebene können soziale und emotionale Ressourcen der SchülerInnen gefördert werden und es werden Einflüsse auf Leistungsebene sichtbar. Zudem werden auf emotionaler Ebene Selbstregulationsprozesse für erfolgreiche Lernprozesse gefördert, gleichzeitig finden Präventionsmaßnahmen gegenüber Suchtverhalten und Mobbing statt. Auf sozialer Ebene werden Lerngemeinschaften gebildet und es wird Sorge getragen für ein positives Schulklima. Im Gesamten kann dadurch das Wohlbefinden der SchülerInnen im schulischen Bereich gesteigert werden. Zusammenfassend betrachtet, soll das SEL-Modell als Teil pädagogischer Qualitätsentwicklung verstanden werden und weniger als additive Aufgabe der schulischen Institutionen. Eine weitere Perspektive entsteht durch die zukünftige Autonomie der Schulen. Es können hierdurch Peer-Ansätze auf Ebene der LehrerInnen erprobt werden, sodass anderen Schulen dieses Wissen kollegial und im gegenseitigen Miteinander zur Verfügung gestellt werden kann (Huber & Krause, 2018). Bedeutsam ist auch, welche Möglichkeiten neue Technologien für die Implementierung des SEL-Modells in der Schule bieten können. Dazu zählen: Online-Materialien wie Podcasts, Video-Konferenzen oder aber auch Webinare; weitere Materialien wie Blogs, Online-Diskussionsforen, Online-Lerngemeinschaften für LehrerInnen und SchülerInnen gleichermaßen sowie Spiele, Apps und Simulationen wie Avatare (Stern et al., 2017).

Weitere Implikationen für den schulischen Bereich sind durch die Universität Leipzig gegeben, die dazu bereits im frühkindlichen Bereich wissenschaftlich forscht. Der Fachbereich der Pädagogischen Psychologie beschäftigt sich mit dem Schwerpunkt Lehren, Lernen und Entwicklung, und dabei im Besonderen aktuell mit der Entfaltung spielerischer sozial-emotionaler Kompetenzen. Das Forschungsprojekt "TINEO" der Universität Leipzig untersucht die sozial-emotionale Entwicklung von Kindern im Längsschnitt und bezieht dabei auch ErzieherInnen aus dem näheren Umfeld mit ein, die vertiefende Auskunft über ihre Kinder geben können. Der Hintergrund dieses Projektes gründet sich in der Annahme der Entwicklung von emotional-sozialen Fähigkeiten durch Interaktion mit SpielpartnerInnen. Im individuellen Entwicklungsverlauf entdecken und reflektieren die Kinder verschiedene Verhaltensweisen, das eigene emotionale Erleben und lernen sowie den Ausdruck

an Emotionen den gegebenen Situationen adäquat anzupassen. Bezugspersonen unterstützen die Kinder beim Kompetenzerwerb und tragen hierdurch aktiv zur (Schul-)Reife bei. Dies wirkt sich ebenso positiv auf den weiteren Bildungserfolg der Kinder aus. Im Vordergrund stehen die Interaktionen der Kinder mit den ErzieherInnen und den anderen Kindern in der Kindertagesstätte, die Aufschluss geben über die Entwicklungspotenziale der sozial-emotionalen Kompetenz. Zudem steht im Fokus, inwiefern Kinder mit individuellen Persönlichkeiten und Eigenschaften zwischenmenschliche Interaktionen mitgestalten. Hierzu erfolgt der spielerische Einsatz eines Gruppenspiels mit begleitender Videografie. Das Kartenspiel hat zum Ziel, nach gleichen Kartenpaaren Ausschau zu halten und erfordert ein hohes Maß an Kommunikationsvermögen untereinander. Zusätzlich werden die nahestehenden ErzieherInnen zu verschiedenen alltäglichen und kommunikativen Situationen im Kindergarten schriftlich befragt. Ebenso erfolgt eine schriftliche Befragung der erziehungsberechtigten Personen hinsichtlich weiterer Angaben über das Temperament ihrer Kinder. Die Beteiligung von Eltern und ErzieherInnen aus mehreren Perspektiven trägt wesentlich zu den Ergebnissen des Projekts bei und soll eine Grundlage bieten für pädagogische Konzepte zur Förderung des sozial-emotionalen Lernens und der damit verbundenen Kompetenzentwicklung der Kinder (Bednarski, 2022). Die Ergebnisse können somit im weiteren Verlauf auch Aufschluss über den professionellen Umgang im schulischen Bereich geben und inwiefern LehrerInnen und SchülerInnen an einer positiven Interaktionsgestaltung mitwirken können. Diese genannten Bezüge lassen zukünftig innovative Entwicklungen erkennen und werden deshalb Teil des anschließenden Kapitels sein.

4.3 Zusammenfassende Betrachtung: Bildungsdidaktische Chancen

Mit Bezug auf die empirische Studie im Rahmen des Items IO01_01 mit offener Texteingabe des Fragebogens gab ein Klassenlehrer von SchülerInnen im Alter von 10-12 Jahren zu Wort, dass die Kinder sehr viel mehr auf ihr Handy und weitere Medien fokussiert sind. Aus diesem Grund wird in diesem abschließenden theoretischen Teil auf die fortschreitende Digitalität in der Schule und den Möglichkeiten an bildungsdidaktischen Chancen näher eingegangen.

Rasche gesellschaftliche, technische und wissenschaftliche Veränderungen erfordern eine kontinuierliche Erneuerung des Wissens (Friedrich, 2000, zit. In: Döring, 2020, S.3). Grundlegend weiß man dazu seit geraumer Zeit, dass die bewusste Wahrnehmung der sozialen Umwelt ein wesentlicher Faktor ist, um Informationen zu interpretieren und eigene Handlungsziele auszubilden (Turner, 1978). Seit Ausbruch der Pandemie ist deutlich zum Vorschein getreten, wie Aspekte der Selbstorganisation, weiterentwickelndes Denken und der Wille, sich stetig auszutauschen, den Umgang miteinander bestimmen. Der Vorstellung, sich zu bilden, kommt dabei eine besondere Rolle zu: „Bildung – aus pädagogischer Sicht – ist ein (selbst-)reflexiver Vorgang [...] [und] bleibt Reflexion über sich und die Welt auf der Basis von Wissen, Einstellungen und Können“ (Lin-Klitzing, 2020, S. 56). Kompetenzen wie Reflexion über sich selbst und andere auf Basis von Wissen und Einstellungen treten in Zukunft zusehends in den Vordergrund und bleiben auch in Hinblick auf die fortschreitende Digitalisierung im Fokus. Im Zuge dessen nimmt der kompetente Umgang mit neuen Technologien und digitalen Informationen einen

wichtigen Stellenwert ein. Die SchülerInnen sollen hierbei die Auswahl an medial vermittelten Informationen adäquat verstehen lernen, nutzen und darüber miteinander kommunizieren. Dies ist in Zukunft eine zentrale Voraussetzung für gesellschaftliche Teilhabe aller SchülerInnen (KMK, 2016, zit. In: Drossel et al., 2019, S.391). Der Institution Schule als Raum kognitiver Ansprüche und ansprechender Möglichkeiten zur Entfaltung der Persönlichkeit kommt dabei eine besondere Rolle zu. Dabei ist das Ziel nicht nur die digitale Bildung, sondern insbesondere die menschliche Bildung. Mithilfe Digitalität und der damit einhergehenden Veränderung des kommunikativen Miteinanders kann die Schule es schaffen, eine Auseinandersetzung mit ausgewählten und anspruchsvollen Inhalten anzubieten und damit der Entwicklung der Persönlichkeit junger Menschen Vorrang zu lassen (Lin-Klitzing, 2020). In einer diversitätsorientierten Welt, beruhend auf Schnelllebigkeit und auch Oberflächlichkeiten gehen demokratisierende Prozesse auch mit Popularisierung einher. Angesichts dessen und der neueren Entwicklung im Weltgeschehen, bedingt durch die Pandemie und auch den Kriegsbeginn in der Ukraine im Februar 2022 brauchen Kinder und Jugendliche hierzulande einen geschützten Entwicklungsraum, "[...] als einen Ort der Ruhe, der Vertiefung, der Gründlichkeit, der personalen Begegnung und persönlichen Entwicklung" (Lin-Klitzing, 2020, S. 55). Damit einher geht auch die Ermutigung, sich auf emotionaler Ebene entgegenkommend zu begegnen. Hierzu kann das Bildungssystem Deutschlands einen wesentlichen Beitrag leisten für den Erwerb an Schlüsselkompetenzen. Der zukünftige Umgang mit Herausforderungen liegt in der Hand digital kompetenter BürgerInnen. Neben den Basiskompetenzen wie Rechnen, Lesen und Schreiben ist eine umfassende Digitalkompetenz zentral für gesamtgesellschaftliche und zukünftige Entwicklungen (Schön, 2020). Für die Implementierung digitaler Angebote in den schulischen Räumen steht im Bildungssystem allgemein - im Gegensatz zu Wirtschaftssystemen und der Politik - nicht nur die Steigerung an Effizienz im Vordergrund. Zukünftig stehen drei wesentliche Punkte im Fokus:

1) die nächsten Generationen werden nicht nur zu Konsumenten digitaler Angebote erzogen, sondern sind zentrale Mitgestalter des digitalen Wandels. Dazu gehören Aspekte wie ein kreativer und kritischer Umgang mit Medien sowie die Möglichkeiten zur politischen Partizipation.

2) Schulen sollen die Chancen für eine didaktische und organisatorische Weiterentwicklung nutzen. Die Möglichkeiten der didaktischen Angebote werden stetig erweitert. Das Ziel hierbei soll es sein, eine systematische Erprobung und Erforschung in der Schule zu etablieren, damit herausgearbeitet werden kann, welche der Angebote sich wirklich bewähren.

3) Bei Maßnahmen hinsichtlich der Schulentwicklung und Organisation muss die Frage eruiert werden, für welche SchülerInnen es Sinn macht, vermehrte Angebote online zu schaffen. Zu denken ist dabei beispielsweise an chronisch kranke SchülerInnen, die auch nachmittags online unterrichtet werden können. Zu überlegen ist auch, inwiefern leistungsstarke SchülerInnen dual virtuelle Hochschulangebote in Anspruch nehmen können (Kammerl, 2020).

Die zukünftige fachdidaktische Herausforderung liegt in der Entwicklung angemessener und komplexer Aufgaben für Gruppen oder Teams mit Blick auf "4K": Kreativität, Kommunikation, Kollaboration und kritisches Denken. Das Herausbilden

solcher Lernsituationen ist an sich komplex, sodass alleine für den Austausch schon eine Orientierungshilfe von Nöten ist. Jedoch wird hierbei eine Forderung an das Selbstorganisationsvermögen sichtbar und es führt zu Gewinnung neuer Perspektiven. Es geht dabei nicht um das richtige oder falsche Handeln, sondern vielmehr um das begründete Agieren auf Basis fundierter und recherchierter Informationen. Eine wesentliche Rolle kommt gleichwohl der emotionalen Haltung zugute. Dies beinhaltet die Bereitschaft in den Diskurs zu treten, seine eigene Meinung zu vertreten und indes die Meinungsbilder des Gegenübers miteinzubeziehen. Die Angebote an komplexen Situationen müssen je Zusammensetzung der SchülerInnen-Gruppen unterschiedlich stark kreiert werden. Die Anwendung digitaler Medien unterstützen Lernprozesse via variierenden Apps, mit deren Hilfe sich die SchülerInnen online organisieren können, Material sammeln und Verabredungen treffen können. Auf diese Weise werden Arbeitsprozesse für LehrerInnen und SchülerInnen transparenter und es schafft Möglichkeiten der individuellen Begleitung (Lorenz et al., 2015; Schleicher, 2022). Dies geschieht bereits durch Bilden professioneller Lerngemeinschaften und Cluster-Lerngemeinschaften für netzwerkbasierte Unterrichtsentwicklung. Ein zentrales Element dabei ist die Verwendung von individualisierten E-Portfolios (Steiner, 2017). Wesentlich ist hierbei der zukunftsorientierte Gedanke, Bildungsmedien zugänglicher zu machen für SchülerInnen und als Online-Ressource zur Verfügung zu stellen. Die darin enthaltenen Lerninhalte können hierdurch als ortsungebundene Online-Ressourcen nutzbar gemacht werden. Dies steht der momentanen Praktik entgegen, wobei Lerninhalte in erster Linie in Schulbüchern abgedruckt sind und am Ende eines Schuljahres abgegeben werden (Kammerl, 2020). Der Umgang mit unterschiedlichen Medien wird zunehmend in Lernprozesse integriert und trägt somit zur personalisierten Kompetenzentwicklung bei. Aus diesem Grund braucht es in kooperativen³ und kollaborativen Kleingruppen Möglichkeiten des Austausches und der Organisation in Kleingruppen. LehrerInnen fungieren dabei als Berater der Gruppen, führen Fachgespräche in den Kleingruppen und behalten das Klassengeschehen im Gesamtprozess im Blick. Kleine formale Lerneinheiten werden online zur Verfügung gestellt, zwischen selbstorganisierten und kompetenzorientierten Lerneinheiten angeboten und schlussendlich mit unmittelbarer Rückmeldung versehen (Erpenbeck & Sauter, 2015). In komplexen Lernsituationen richtet sich der Fokus daher auf spontane, der Situation schnell anzupassende Methoden. Möglicherweise kann hierdurch auch gemeinsam mit den Lernenden selbst der Lernprozess angepasst und variiert werden (Graf et al., 2017). Diese schnell anpassbaren Methoden schaffen einen Überblick über den Lernprozess der SchülerInnen. Gemeinsame Online-Treffen zu Beginn einer Lerneinheit lassen Raum für Aussprache eigener Anliegen und Fragen mit den MitschülerInnen. Es bietet sich so die Gelegenheit, Vereinbarungen und Anpassungen zu Lernzielen zu treffen sowie Rückmeldungen über den Lernfortschritt einzuholen (Lund, 2018). Eine Herausforderung bei gruppendynamischen Prozessen

³Für den Bildungsraum Schule richtet sich der Fokus auf die kollektiven Akteure und kooperative Ansätze. Im Rahmen dieser Arbeit geht es vielmehr um die gemeinsamen Entscheidungsfindungen im Zusammenhang der gruppendynamischen Prozesse. Aus diesem Grund rücken die "kontextabhängigen strategischen Entscheidungen, [die] abhängig [sind] von individuellen Präferenzen der Teilnehmer in den Vordergrund" (Dolata, 2014, S. 9). Die weitere differenzierte Unterscheidung zwischen Akteuren (individuelle Akteure und nicht-organisierte Akteure) werden daher nicht weiter beleuchtet.

werden daher weiterhin die Beobachtungs- und Diagnosekompetenzen bleiben, sodass die Zusammensetzung von passenden Lerngruppen und die Herstellung eines konstruktiven Arbeitsklimas entstehen können (Wehr, 2010, zit. In: Maier, 2018, S.231 In: Carlsburg & Wehr, 2018). Auf diese Weise können kooperative Lernformen ebenfalls der schulischen Heterogenität begegnen. Unterschiedliche Kompetenzstufen der SchülerInnen können bei der Gestaltung von Lernarrangements miteinbezogen werden (Heckt, 2010, zit. In: Maier, 2018, S. 231 In: Carlsburg & Wehr, 2018). Für SchülerInnen entstehen zusätzlich durch kooperative und kollaborative Lernangebote die Chance, ihre Interessen zu vertreten, ihre sozialen Konflikte auszutragen und kritische Stellungnahmen zu gesamtgesellschaftlichen Prozessen einzuüben (Maier, 2018). Im Vordergrund steht bei gruppendynamischen Prozessen immer auch die Ganzheitlichkeit der Sinne hinsichtlich des Kopfes, des Herzens und der Hand oder auch Leib, Seele und Geist. Effekte entstehen schließlich durch die Interdependenz der intellektuellen Ebene des Verhaltens und Denkens mit den ganzheitlichen Aspekten des Körpers eines jeden Schülers und jeder Schülerin (Carlsburg & Wehr, 2018). Zentralen Stellenwert im Klassengeschehen nimmt dabei auch der Prozess der Bewusstwerdung der stetigen Veränderung der inneren und äußeren Realität eines jeden Individuums ein. Erst durch die Veränderung bei sich selbst kann auf gruppendynamische Verhältnisse Einfluss genommen werden, ohne zunächst auf bessere äußere Bedingungen zu warten. So nimmt die Themenzentrierte Interaktion (kurz TZI) dieses Anliegen auf und wendet es auf unterschiedliche Sozialformen wie Plenum, Halbgruppe, Kleingruppe, Zweiergruppe und Einzelarbeit an (Ewert, 2008). Für die Arbeit in Gruppen zeigt sich:

„Meditationsübungen, Rollenspiele, bestimmte Gestalttechniken, Gestaltungstherapie (Selbst- und Wir- Erfahrung mit Farben, Musik und Ton), verbale und nonverbale Kommunikations- und Wahrnehmungsübungen (nach innen und nach außen), Bewegungs- und Entspannungsübungen, Stoffvermittlungstechniken (Didaktik, Medien) und andere Hilfen aller Art für die jeweiligen Wissens- und Aktionsbereiche. Unerlässlich sind für professionelle TZI-Gruppenleiter Flexibilität im schöpferischen Ansatz sowie Kenntnisse, wie Gruppenprozesse und Arbeitsklima durch Strukturen gefördert und wodurch sie behindert werden können. [...] Die meisten Misserfolge bei der TZI-Gruppenarbeit resultieren aus Unkenntnis des jeweiligen Globe und nicht genügend durchdachter Strukturen im Prozess“ (Cohn & Farau, 1984, S. 369f.).

Dies spiegelt die aktuelle Forschung der Sozialen Neurowissenschaft wider, die bestätigend aufzeigt, dass gleichermaßen zentral ist, wie LehrerInnen unterrichten als auch was unterrichtet wird (Brandhofer, 2017; Hawkins, 2018). Die Problematik hierbei ist, dass Kinder und Jugendliche den persönlichen Kontakt brauchen und damit alle Sinnesqualitäten nutzen möchten. Junge und erwachsene Menschen haben ein angeborenes Bedürfnis nach emotionaler Resonanz. Digitale Medien können zwar Resonanzphänomene herstellen, jedoch nur in eingeschränkter Weise. Es fehlt somit die wichtige Erfahrungskomponente: das gemeinsame physische Welterleben. Zudem können sich die SchülerInnen bewusst aus dem Prozess herausnehmen, indem sie offline gehen. Um die Sicht der sozialen Neurowissenschaften aufzugreifen, dienen daher folgende Empfehlungen:

- Die Verwendung einer einfachen, nicht allzu komplexen Sprache
- Eine Sitzung nicht mit zu vielen Inhalten füllen
- Die gemeinsamen Sitzungen nicht zu lange führen
- Bewusste Phasen der Rückmeldungen in die Sitzungen integrieren
- Phasen der Erklärungen mit vielen Visualisierungen unterstützen

(Harramach et al., 2021).

Kritisch und zusammenfassend anzumerken ist an dieser Stelle, dass die Wahrnehmung und Berücksichtigung individueller Unterschiede der SchülerInnen einer der hauptsächlichen Ziele ist, jedoch nicht vollständig erreicht werden kann: die Wahrnehmung der LehrerInnen kann niemals vollständig alle Aspekte an Unterschieden und Vielfalt erfassen (Prenzel, 2007, zit. In: Maier, 2018, S.227 In: Carlsburg & Wehr, 2018). Trotz dessen ist es für LehrerInnen ein Hauptanliegen, SchülerInnen je nach ihren Fähigkeiten auf gesellschaftliche und soziale Teilhabe hin zu fördern.

5. Empirischer Teil

Mit Blick auf den empirischen Teil der Ausarbeitung werden zunächst Ansätze der quantitativen Sozialforschung skizziert, um anschließend eine Begründung zur Einordnung der gewählten Methodologie vorzunehmen. Hieran anknüpfend erfolgt eine kritische Auseinandersetzung mit dem eigens erstellten Fragebogen, der grundlegend für die folgende empirische Studie ist. Des Weiteren umfasst dieses Kapitel eine weitreichende Beschreibung des Datenerhebungsinstruments einschließlich der Darlegung der gewählten Items. Dazu wird die herangezogene Stichprobe eingehender erläutert und abschließend richtet sich der Fokus auf die Durchführung der empirischen Studie, einschließlich der Methodik der Datenauswertung.

5.1. Ansätze der quantitativen Sozialforschung

Mittels der empirischen Sozialforschung können soziale Geschehnisse und Verhältnisse systematisch erfasst und gedeutet werden. Dazu werden theoretische Konstrukte mithilfe ausgewählter Methodiken, wie der schriftlichen Befragung oder der Beobachtung in spezifischen Bereichen der Wirklichkeit überprüft (Atteslander, 2008). Die quantitativen empirischen Methoden verstehen sich als Mittel zur numerischen Darstellung empirischer Sachverhalte (Raab-Steiner & Benesch, 2015). Grundlegend für die quantitative Sozialforschung ist das deduktive Vorgehen, bei der sich aus einer größeren Stichprobe gewonnene Erkenntnisse auf den Einzelfall übertragen lassen können. Dies hat die Überprüfung und Evaluierung von Theorien zur Folge, sowie die sich daran anschließende Entscheidung, inwiefern sich diese zur Formulierung

allgemeingültiger Aussagen und Gesetzmäßigkeiten eignen (Bortz & Döring, 2006).

Ein Forschungsinteresse kann auf verschiedene Weise operationalisiert werden. Zu nennen ist das Zählen, das Urteilen, das Testen, die Befragung, die Beobachtung, und zuletzt die Methode der physiologischen Messung (ebda., 2006). Hinsichtlich der Thematik der Ausarbeitung soll die Vorgehensweise des Befragens in den Vordergrund rücken. Die Befragung ist eine der am häufigsten angewandten Methoden der Datenerhebung innerhalb der empirischen Sozialforschung (Schnell et al., 2018). Abgegrenzt von alltäglichen Befragungen sind wissenschaftliche Befragungen gekennzeichnet durch systematische Vorbereitungen, einer Zielgerichtetheit und der theoriegeleiteten Kontrolle (Atteslander, 2008). Eine Kategorisierung erfolgt durch mündliche Befragungen in Form von Interviews sowie die schriftliche Befragung anhand von Fragebögen. Kritisch anzumerken an dieser Stelle ist, dass Befragungen auf selbstbezogene Auskünfte der Probanden und Probandinnen angewiesen sind. Faktoren wie das Erinnerungsvermögen, das Aufmerksamkeitsvermögen, und die Selbsterkenntnis der Befragten beeinflussen die selbstgetätigten Angaben. Aus diesem Grund unterliegt die Methode der Befragung willkürlichen Fehlern und Verzerrungen. Sie ist daher anfälliger als objektive Verfahren der Datenerhebungen (Bortz & Döring, 2006). Zur Datenerhebung werden verschiedene Methoden angewandt, beispielsweise die schriftliche Befragung und das Zählen. Dabei bestimmt das jeweilige Forschungsinteresse die Auswahl der Erhebungsmethoden (Bortz & Döring, 2006). Die empirischen Studien richten sich dabei nach den drei Gütekriterien der klassischen Testtheorie: Objektivität, Reliabilität und Validität. Die quantitative Empirie zeichnet sich durch eine hohe Objektivität und Vergleichbarkeit der Ergebnisse aus, denn die Daten der ProbandInnen werden unter den gleichen Bedingungen erhoben (Himme, 2009). In Bezug auf das vorliegende Datenerhebungsinstrument unter Kapitel 5.2.3 ist zudem die Unabhängigkeit der teilnehmenden Personen und der Situation gegeben. Die ProbandInnen beantworten den vorliegenden Fragebogen unabhängig von der durchführenden Person. Mittels einer Reliabilitätsanalyse in Kapitel 5.2.2 wird die hinreichende interne Konsistenz der einzelnen Items analysiert, sodass die Fragen genau das messen, was sie messen sollen und der internen Validität entsprechen. Neben den genannten Gütekriterien der klassischen Testtheorie stehen ebenso die Nebengütekriterien wie die Normierung, Vergleichbarkeit, Ökonomie und Nützlichkeit für die Beurteilung der Güte eines Testes im Vordergrund (Bühner, 2011).

Es zeigt sich somit ein weiterer positiver Aspekt in der kostengünstigen und zeitökonomischen Perspektive der Datenerfassung. An dieser Stelle lassen sich jedoch auch kritische Aspekte der quantitativen Forschungsansätze nennen. Zunächst sind ebenjene Ansätze den Naturwissenschaften entlehnt und oftmals von einem experimentellen Vorgehen gekennzeichnet (Lamnek, 2008). Empirische Forschung entsteht jedoch nur im Zusammenspiel des sozialen Gefüges, in dem der Mensch subjektiv handelt und lebt. Auf Grund der individuellen Verhaltensweisen der Menschen können quantitative Methoden als unzureichend deklariert werden: Lamnek definiert dies als Scheinobjektivität, denn die interpersonellen Verhältnisse beeinträchtigen das Güterkriterium der Objektivität (2008). Darüber hinaus stehen die wissenschaftlichen Thesen bereits vor der

Erhebung fest, wodurch die Sichtweise des Wissenschaftlers auf das Forschungsobjekt bereits vor der tatsächlichen Erhebung determiniert sein kann, und die Sichtweise der ProbandInnen vernachlässigt wird. Schlussendlich besteht durch die Standardisierung der Erhebungsmethoden die Gefahr, dass der Forschende eine Distanz gegenüber dem Forschungsgegenstand entwickelt (ebda., 2008).

5.2. Grundkonzeption der empirischen Studie

5.2.1. Überblick über die gewählte Methodologie

Die vorliegende Studie ist eine Umfrage in Form eines Fragebogens mit Fokus auf das nicht-experimentelle Design. Da die Daten der LehrerInnen über das sozial-emotionale Lernverhalten ihrer SchülerInnen zu einem bestimmten Zeitpunkt von Anfang Januar bis Mitte Februar (03.01.2022 bis 28.02.2022, siehe Abbildung 5) erhoben wurden, weist die Befragung das Forschungsdesign einer Querschnittsstudie auf (Schnell et al., 2018). Aufgrund der Thematik der vorliegenden Ausarbeitung richtet sich der Blick auf die eingesetzte Methode der schriftlichen Befragung mit anschließender inferenzstatistischer Auswertung.

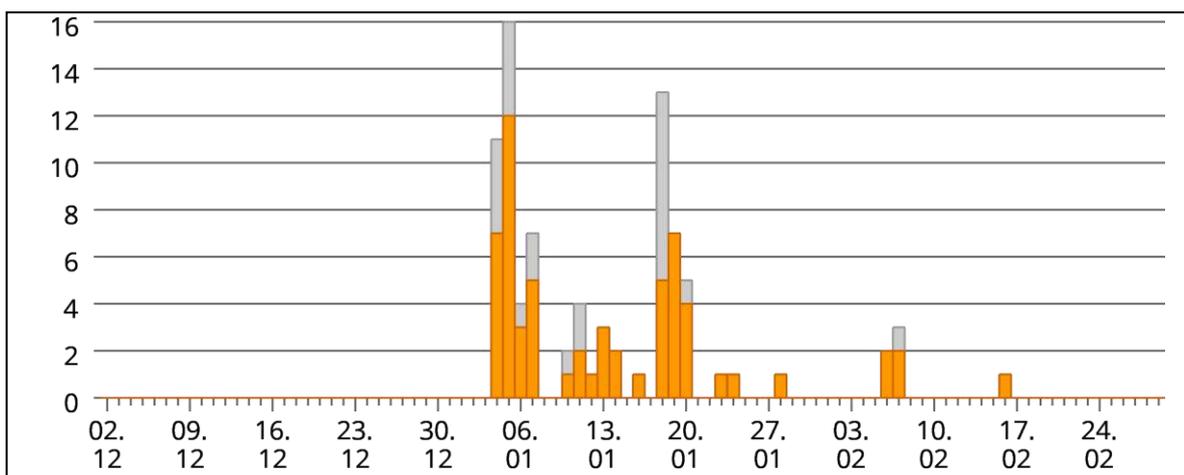


Abbildung 5: Der Zeitraum der Befragung, zit. nach [soscisurvey.com](https://www.soscisurvey.com)

An dieser Stelle soll zunächst ausdrücklich auf die Konzeption der vorliegenden Studie hingewiesen werden. Bei der Konzeption wurden die Kriterien einer repräsentativen Stichprobe mitbedacht. Dabei muss diese so gewählt werden, dass allgemeingültige Rückschlüsse auf die Grundgesamtheit gelten können. Die Stichprobe spiegelt hierbei das Forschungsinteresse in allen wichtigen Merkmalen wider. Der vorliegende Fragebogen und die dafür gewählte Stichprobe ist immer dann repräsentativ, wenn aus der Stichprobenanalyse verallgemeinerte Aussagen auf die Grundgesamtheit abgeleitet werden können und alle Personen dieser Grundgesamtheit die gleiche Wahrscheinlichkeit haben, in die Stichprobe zu gelangen (Gabler & Quatember, 2013).

Hierfür muss im Vorhinein aus der Populationsgröße, die Stichprobengröße bestimmt werden. Insgesamt arbeiteten im Schuljahr 2019/2020 6335 LehrerInnen an Primarschulen in Luxemburg, wobei 80% davon Frauen waren.⁴ Aus dieser Populationsgröße muss die Stichprobengröße bestimmt werden.

Diese Stichprobengröße als Teilmenge aller Lehrer und Lehrerinnen der allgemeinen Primarstufe, verteilt auf Zyklus 1-4 wurde im Vorhinein in Bezug auf die Zeitspanne von 56 Tagen auf 100 ProbandInnen beschränkt, denn hierdurch wird die Idee verfolgt, dass mindestens 25 Primarschulen mit jeweils 4 LehrerInnen an der Studie teilnehmen werden. Hierdurch legt sich der Fokus auf individuelle Erfahrungen und Beobachtungen der Lehrkräfte, und die damit verbundene Datenauswertung.

Mittels der folgenden Formel lässt sich die korrigierte Stichprobengröße bestimmen:

$$n_{corr} = \frac{n}{\left(1 + \frac{n-1}{N}\right)} = 79$$

Hierfür setzt man als vorher definierte Stichprobengröße $n=363$ ⁵ ein. N ist dabei korrigierte Anzahl $N=100$. Somit ergibt sich für diese Formel $n=79$, die 1,24% der Grundgesamtheit von $N=6335$ an Lehrer und Lehrerinnen in Luxemburg entsprechen. Von diesen festgelegten $n=79$, konnten 63 Antworten zur Auswertung herangezogen werden, wodurch eine Response-Rate von 79,74% entstand. Somit können mittels der vorliegenden Studie zwar Aussagen über die kleine vorhandene Teilmenge mit $n_{corr} = 79$ getroffen werden, nicht jedoch repräsentative Rückschlüsse auf die Grundgesamtheit mit $N=6335$ aller LehrerInnen der Primarstufe in Luxemburg. Alle weiterführenden Ausführungen zur näheren Beschreibung der Studie und den darin betrachteten Beobachtungen beziehen sich daher auf $n_{corr} = 79$ und der tatsächlich teilgenommenen und auswertbaren ProbandInnenanzahl von $n=63$.

5.2.2. Die Methode der schriftlichen Befragung

Die schriftliche Befragung ist eine selbstständige Beantwortung von schriftlich formulierten Fragen durch die ProbandInnen (Bortz & Döring, 2006). Allgemein werden die Items in einem Fragebogen entweder persönlich, postalisch oder elektronisch beantwortet, wobei letztere Form der Befragung problematischer ist durch die schwer kontrollierbare Erhebungssituation. Daher ist es bei Abwesenheit des Wissenschaftlers schwierig zu klären, ob tatsächlich der erwähnte Proband oder Probandin den Fragebogen ausgefüllt hat. Jedoch empfinden die ProbandInnen die

⁴ Diese Zahl wurde aus dem Tagesblatt „Luxemburger Wort“ entnommen, erreichbar unter folgendem Link: <https://www.wort.lu/de/lokales/fast-150-000-schueler-bei-der-rentree-2019-5d7a1b9dda2cc1784e34b639>
Letzter Zugriff am 15.04.2022.

⁵ Diese Stichprobengröße, bezogen auf die Grundgesamtheit von $N=6335$ lässt sich folgendermaßen berechnen: $n = z^2 * \pi(1 - \pi) / E^2$. Das z ist dabei der zugehörige z -Wert zum gewünschten Konfidenzniveau von 95% und beträgt 1,96. π beträgt 0,5, da der Anteil des interessierenden Merkmals in der Grundgesamtheit nicht bekannt ist. E ist die Fehlerspanne oder das Konfidenzintervall von 5%.

Nachlesbar auf: <https://www.questionstar.de/blog/berechnung-der-stichprobengroese-technische-details-einfach-erklaert/>

Zusätzliche Erläuterungen mit Stichprobenrechner, auffindbar unter: <https://www.surveymonkey.de/mp/sample-size-calculator/>

Letzter Zugriff am 15.04.2022.

schriftliche Befragung gegenüber der mündlichen Befragung als anonym, sodass glaubwürdigere Antworten zu erwarten sind (Schnell et al., 2018). In Bezug auf den vorliegenden Fragebogen (siehe Anhang II, Online-Fragebogen) liegen die zu beantwortenden Fragen in elektronischer Form vor, der zur Zeitdauer der Erhebung passwortgeschützt war. Mittels des designten Fragebogens konnten so LehrerInnen das Verhalten der SchülerInnen in der Schulklasse beobachten und erheben. Zudem erfordert die Konstruktion eines Fragebogens im Vorfeld der Durchführung eine gute Konzeption des Befragungsinhaltes, denn eine weitere Konkretisierung nach der Datenerhebung ist nicht mehr möglich (Raab-Steiner & Benesch, 2015).

Im Falle eines nicht-standardisierten Fragebogens, muss das der Studie zugrunde liegende Konstrukt auf ausschöpfende Kategorienbildung hin analysiert werden. Hierzu eignet sich eine Reliabilitätsanalyse. Mittels eines Reliabilitätsmaßes und dazugehöriger Standard-Schätzformel können interne Konsistenzen der Skala bestimmt werden. Cronbachs Alpha als Maß zur Intraklassenkorrelation wird durch die Summen der Item-Varianzen bestimmt und in das Verhältnis zur Gesamtvarianz der Testskala gesetzt (Hossiep, 2021). Varianzen bezeichnen dabei einen Wert, der die Stärke der Streuung einer Verteilung um dessen Erwartungswert kennzeichnet (Henze, 2021). Für eine zufriedenstellende Reliabilitätsabschätzung sollte ein Cronbachs-Alpha-Wert von 0,7 erreicht werden, wobei Werte unter 0,5 als nicht akzeptabel, sowie Werte ab 0,8 als gut gelten. Kritisch anzumerken ist, dass durch die Aneinanderreihung inhaltlich nahezu identischer Aufgaben zwar ein hoher Cronbachs-Alpha erreicht wird, jedoch eine geringe Generalisierbarkeit hergestellt wird. Es wird somit ein schmaler Merkmalsbereich erfasst, die einzelnen Items fragen gleiche Inhalte ab und variieren nur oberflächlich (Hossiep, 2021).

Mittels der untenstehenden Formel⁶ lässt sich Cronbachs-Alpha berechnen.

$$\alpha = \frac{N}{N - 1} \left(1 - \frac{\sum_{i=1}^N \sigma_{x_i}^2}{\sigma_x^2} \right)$$

Abbildung 6: Die Berechnung des Cronbachs-Alpha

Im Rahmen der Analyse liegen folgende Ergebnisse der Kategorien vor:

- „Kooperation“ mit $n_{\text{Item}} = 5$: 0,697
- „Selbstkontrolle“ mit $n_{\text{Item}} = 6$: 0,973
- „Selbstwahrnehmung“ mit $n_{\text{Item}} = 3$: 0,836
- „Einfühlungsvermögen“ mit $n_{\text{Item}} = 3$: 0,940

⁶ Die Formel kann aus folgendem Statistik- Video entnommen werden, einsehbar unter diesem Link: <https://www.youtube.com/watch?v=jyg3lsjWe4Y>

- „Anstrengungsbereitschaft“ mit $n_{\text{Item}} = 4$: 0,929
- „Selbstständigkeit und Sorgfältigkeit“ mit $n_{\text{Item}} = 6$: 0,966

Ausgenommen der Kategorie „Kooperation“ zeigen sich Werte ab 0,8, die als gute innere Konsistenzen gelten (Hossiep, 2021). Nach Streiner (2003) kann hierbei differenziert werden, wobei Werte ab $> 0,9$ einen Hinweis auf mögliche redundante Items geben. In der nächsten Studie müssen daher alle Items, ausgenommen der Kategorie „Kooperation“ mit einem akzeptablen Wert von $>0,6$ sowie der Kategorie „Selbstwahrnehmung“ mit einem sehr guten Wert von $>0,8$ hinsichtlich innerer Redundanzen überarbeitet werden. Kritisch zu bemerken ist, dass möglicherweise zu viele Fragen dasselbe Merkmal versuchen zu erfassen. Dennoch zeigen sich innerhalb der vorliegenden Ausarbeitung vertiefte Einblicke in das emotional-soziale Lernen der SchülerInnen in der Primarschule und können im Zuge einer erweiterten Masterstudie überarbeitet und angepasst werden.

Die in diesem Konstrukt entstandenen Fragen können in einem offenen oder geschlossenen Frageformat vorgelegt werden. Während offene Fragestellungen eine individuelle Antwort erfordern, wird bei geschlossenen Fragen die jeweils zutreffende Antwortkategorie angekreuzt (Patrzek, 2017). Zur Beachtung einer ausschöpfenden Kategorienbildung erfolgte die Konstruktion der Fragen zunächst nicht online, sondern gesondert in einem maschinengeschriebenen Dokument (siehe Anhang II, Vorherige Version des Fragebogens). Daran anknüpfend wurden diese Fragen in eine elektronische Form gebracht und öffentlich auf der Plattform [socisurvey.de](https://www.socisurvey.de) zugänglich gemacht. Durch unbeantwortete offene Fragen während der Erhebung entsteht eine eingeschränkte Vergleichbarkeit der Daten. Auch gestaltet sich die Auswertung der Antworten aufwendiger und zeitintensiver, denn die Ergebnisse müssen systematisiert und kategorisiert werden. Daneben gibt es die Mischformen, die zusätzlich zur vorgegeben Antwortkategorie eine offene Kategorie wie „Sonstiges“ enthalten (Raab-Steiner & Benesch, 2015). Es gibt noch weitere Kriterien zur Formulierung von Items, die in Bezug zur vorliegenden Arbeit jedoch nicht weiter erläutert werden.

Die vorstrukturierten Antwortkategorien mit den verbalen Etikettierungen „nie, selten, manchmal, häufig, keine Beobachtung“ aus dem Fragebogen sind einem gebundenen Aufgabenformat mit dazugehörigen Beurteilungsaufgaben zuzuordnen (Moosbrugger & Brandt, 2020). Mithilfe der Rating-Skala, im Besonderen der Likert-Skala werden Einschätzungen der Testpersonen auf ebenjenen Antwortkategorien festgehalten. Dabei verteilen sich die Antworten von einer Position aus in eine Richtung, wodurch beispielsweise die Antwortmöglichkeiten „nie“ bis „keine Beobachtung möglich“ entstehen können (Greving, 2007).⁷ Die Verteilung der Antworten auf mehreren Stufen wurden beim Design des Fragebogens mit der numerischen Skalenbezeichnung 1,2,3,4,5 und -9 versehen. Wie auch aus dem Anhang II unter Variablenübersicht entnehmbar, verteilen sich die Antwortkategorien wie folgt:

⁷ Ferner werden in der Forschung Ratingskalen nach der Etikettierung der Antworten unterschieden. Es existieren dabei die numerischen Skalenbezeichnungen von beispielsweise -5 bis +5 oder auch die symbolisch markierten Antworten durch den Einsatz von Smileys (Raab-Steiner und Benesch (2015)). Zur übersichtlicheren Auswertung und Erfassung der Beurteilungen der Lehrpersonen wurde sich für die verbale Etikettierung der Antworten entschieden.

- 1: „nie“
- 2: „selten“
- 3: „manchmal“
- 4: „häufig“
- 5: „keine Beobachtung möglich“
- -9: „nicht beantwortet.“

Durch die Verwendung von geraden Anzahlen an Abstufungen können validere Ergebnisse erzielt werden, denn die ProbandInnen werden eher daran gehindert sich zu einer mittleren oder neutralen Kategorie hinzupositionieren. Ein weiterer Vorteil der Likert-Skala ist die zeitökonomische Beantwortung und Auswertung der Frageformate (Moosbrugger & Kelava, 2020). Selbständig konstruierte Fragebögen sollten zur adäquaten Beantwortung der Probanden und Probandinnen verständlich formulierte Instruktionen und motivierende einleitende Worte enthalten (Raab-Steiner & Benesch, 2015). Dabei ist die Einleitung zudem mit einem Hinweis der anonymen Datenauswertung zu versehen (Schaar, 2020). Dies ist ebenso einsehbar im Anhang II unter Punkt „Online-Fragebogen“ auf der ersten Seite. Abschließend wird eine Problematik der schriftlichen Befragung in der individuellen Interpretation der Probanden und Probandinnen gesehen. Hierdurch kann es zu unabsichtlichen Verfälschungen der Antworten kommen. Dies geschieht beispielsweise durch Angabe sozial erwünschter Antworten oder der Zuordnung zu neutralen Antwortkategorien (Raab-Steiner & Benesch, 2015).

5.2.3. Beschreibung des Datenerhebungsinstruments

Das Datenerhebungsinstrument stellt ein 42-seitiger Online-Fragebogen mit offenen und geschlossenen Items dar, der sich an LehrerInnen der fünfzehn Direktionen Luxemburgs im Arbeitsbereich der Grundschulen richtet. Sie nennen sich allgemein „Direction de l’enseignement fondamental“ (Deutsch: Direktionen des Fachbereiches Grundbildung) der Gemeinden Luxembourg, Mamer, Pétange, Differdange, Sanem Belval, Esch/Alzette, Dudelange, Bettembourg, Remich, Grevenmacher, Echternach, Mersch, Rédange, Diekirch, Wiltz (Le Gouvernement du Grand-Duché de Luxembourg, 2022).

Das Angebot an offenen Frageformaten lässt den ProbandInnen die Möglichkeit, ihre eigene Meinung darzulegen. Zugleich bewahren geschlossene Frageformate die Objektivität, eine vereinfachte, übersichtlichere Auswertungsmöglichkeit und eine effizientere Vergleichbarkeit der Aussagen (Bühner, 2011). Eine Variation beider Frageformate lässt beide genannten Aspekte zu gleichen Anteilen ihre Wirkung entfalten. Eine Problematik wird jedoch darin gesehen, dass die ProbandInnen sich zu offen formulierten Items eingeschränkt verbalisieren möchten (Moosbrugger & Kelava, 2020), sodass die Vergleichbarkeit aller beteiligten LehrerInnen an der Fragebogenerhebung eingeschränkt möglich ist. Neben personenbezogenen Angaben beinhaltet der Fragebogen eigens konzipierte Testaussagen zur Erfassung der Kooperationsbereitschaft, der Selbstwahrnehmung, der Selbstkontrolle, des Einfühlungsvermögens, der Anstrengungsbereitschaft, sowie der Selbstständigkeit und Sorgfalt (siehe Anhang I, Punkt 1.3).

Als Grundlage zur Formulierung der Items des Fragebogens dienen die „Skala zur Einschätzung des Sozial-Emotionalen Entwicklungsniveaus“ [sic!] (Hoekman et al., 2012) und die „Lehrereinschätzliste für Sozial- und Lernverhalten: LSL“ (Petermann & Petermann, 2013) zur Ermittlung des SchülerInnenverhaltens. Für eine optimale Übersicht bei Bearbeitung der Items, wurde der Fragebogen in drei Abschnitte unterteilt. Der erste Abschnitt dient zur Erfassung der personenbezogenen Angaben zur Funktion des Lehrers/der Lehrerin in der Schule, der Klassenstufe, des Unterrichtsfaches, das Alter der SchülerInnen, die Anzahl der Schüler und Schülerinnen der Klasse, der Kanton der Schule und der Unterrichtform während der Sars-CoV-2 Pandemie. Entsprechend des Forschungsanliegens der vorliegenden Studie eignen sich die personenbezogenen Daten zur Überprüfung der Fragestellung. Im zweiten Abschnitt geht es schließlich um die Erfassung des sozial-emotionalen Lernverhaltens der SchülerInnen. Letztlich erfasst der dritte Abschnitt weitere offene Angaben der LehrerInnen über ihre SchülerInnen bezüglich noch nicht genannter Verhaltensbeobachtungen. Die vierzig Fragen zur Ermittlung des sozial-emotionalen Lernens nach den Schulschließungen in den Jahren 2020 und 2021 beziehen sich auf die Thesen von Zierer (2021) und Venkatesh et al. (2020), wonach zwischenmenschliche Dynamiken des Verhaltens im direkten Zusammenhang mit dem Angebot an Fernunterricht der Schulen stehen: Nicht nur der adäquate Umgang mit der veränderten Gegebenheit der Schulschließungen erweist sich schwieriger, sondern auch die Motivationsleistung der SchülerInnen ist direkt betroffen.

5.2.4 Beschreibung der Stichprobe

Generell hängen Resultate inferenzstatistischer Analysen von der Qualität ausgewählter Stichproben ab. Die Bezeichnung der jeweiligen Stichprobe erfolgt dabei je nach spezifischen Auswahlverfahren. Zu unterscheiden sind zufallsgesteuerte und nicht-zufallsgesteuerte Auswahlverfahren (Tachtsoglou & König, 2017). Zu beachten ist dabei, dass Stichproben auf Basis von zufallsgesteuerten Prinzipien durch einfache oder komplexe Auswahlverfahren gezogen werden (ebda., 2017). Dabei gehören die geschichtete Zufallsstichprobe, die Klumpenstichprobe und die mehrstufige Zufallsstichprobe zu den komplexen Auswahlverfahren (ebda., 2017). Sobald Schwierigkeiten bestehen, Daten über alle Elemente einer Grundgesamtheit zu erfassen und leichter Informationen über gruppierte Elemente einer Grundgesamtheit untersucht werden können, spricht man von einer Klumpenstichprobe als Auswahlverfahren für die Stichprobenziehung: „Eine Klumpenstichprobe besteht aus allen Untersuchungsobjekten, die sich in mehreren, zufällig ausgewählten Klumpen befinden“ (Bortz, 2005, S. 88, zit. In: Tachtsoglou & König, S. 265). Die Qualität der Klumpenstichprobe bemisst sich nach der Homogenität der Elemente innerhalb der Klumpen und nach der Heterogenität der Klumpen. Eine bessere Qualität entsteht durch kleinere homogene Elemente innerhalb der Klumpen und einer geringeren Heterogenität zwischen den Klumpen (Tachtsoglou & König, 2017).

Die vorliegende Stichprobe der Befragung setzt sich im Gesamten aus 63 LehrerInnen des Großherzogtums Luxemburgs zusammen, wobei wie aus Abbildung 7 entnehmbar, 75,3 % der insgesamt befragten Lehrpersonen weibliche Lehrkräfte und 24,7 % männliche Lehrkräfte sind. Der Anteil der weiblichen Lehrkräfte an der Befragung gestaltete sich damit wesentlich höher als die männlichen Lehrkräfte.

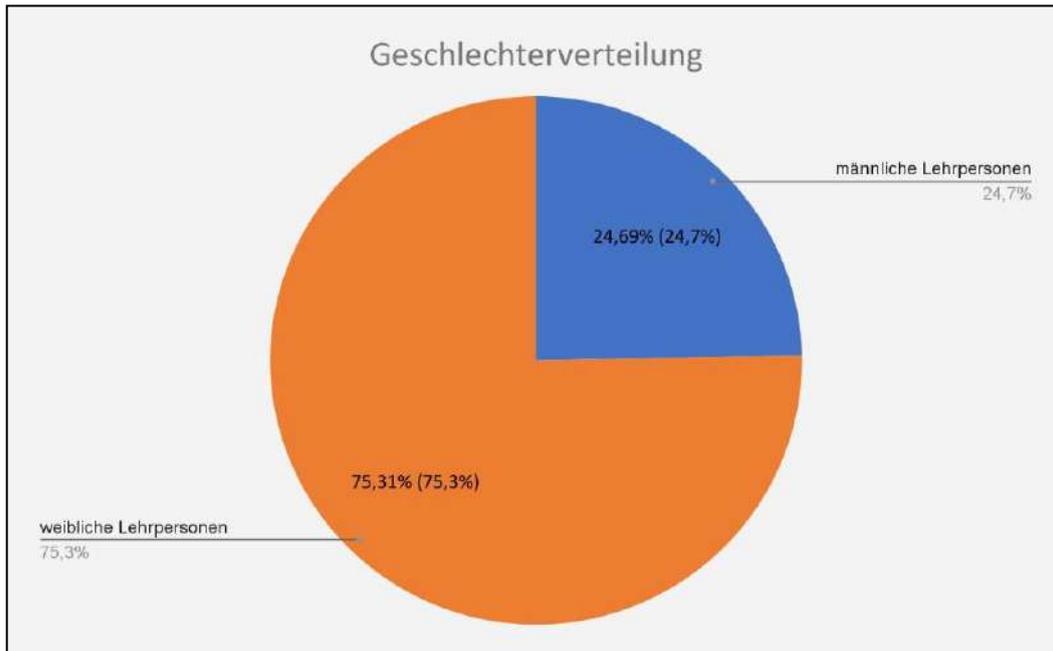


Abbildung 7: Prozentuale Anteile der männlichen und weiblichen Lehrpersonen

Zudem verteilen sich die Funktionen prozentual auf unterschiedliche Aufgabengebiete in der Schule. Zu nennen sind Schulleiter und Schulleiterinnen mit gesamer Beteiligung von 6,2%. Zu bemerken ist, dass keine männlichen Fachlehrer teilnahmen, wobei die Gruppe der Klassenlehrerinnen mit 61,7 % am höchsten zu verzeichnen ist (siehe folgende Abbildung 8).

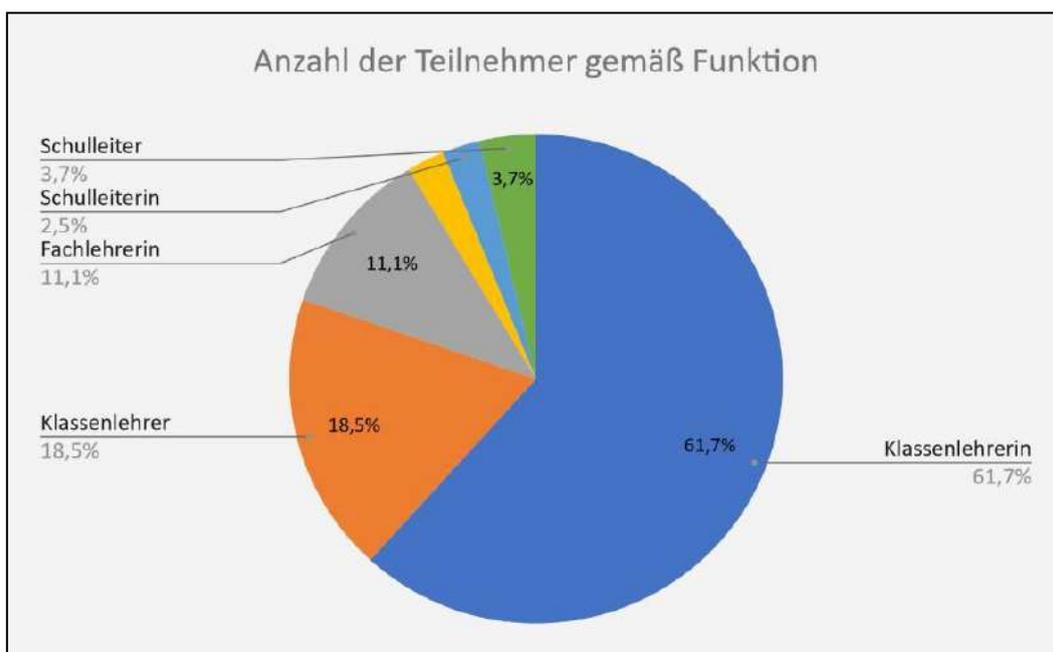


Abbildung 8: Die teilnehmenden Lehrpersonen gemäß ihrer Funktion

Alle befragten Lehrpersonen unterrichteten zum Zeitpunkt der Erhebung in absoluten Zahlen insgesamt 1084 SchülerInnen, verteilt auf die vier Zyklen.⁸ Aus Abbildung 9 ist die prozentuale Verteilung aller befragten Lehrkräfte auf die verschiedenen Zyklen entnehmbar: Zu sehen ist eine gleichmäßige Verteilung von 23-26% auf alle Zyklen. Es ist daher davon auszugehen, dass aussagekräftige Beobachtungen zu den einzelnen Zyklen erfasst werden können.

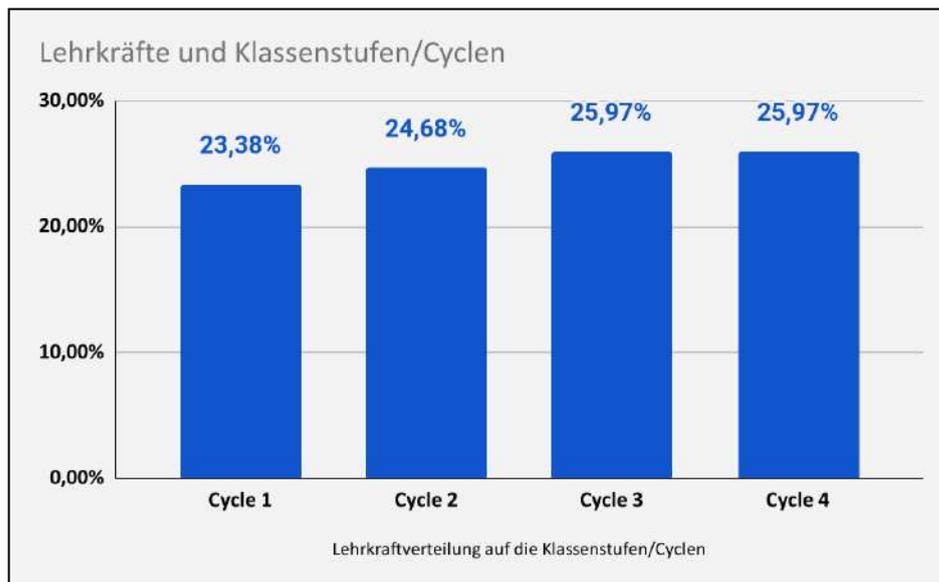


Abbildung 9: Lehrkräfte und Unterrichtszyklen

Ebenso gleichmäßig verteilt ist die Anzahl aller beobachteten Schüler mit 49,26% und Schülerinnen mit 50,74%. Die Anzahl der Schülerinnen erreicht in Zyklus 2 mit 28,73% ihren Höhepunkt, flacht etwas ab auf 20,18%, und wird in Zyklus 3 von den Schülern mit einem Anteil von 24,34% übertroffen (siehe Abbildung 10). Davon abgesehen ist jedoch im Gesamten festzuhalten, dass die SchülerInnen einen gering höheren Anteil als ihre Mitschüler in den Zyklen innehaben.

⁸ In Deutschland beginnt die Schulpflicht in der Regel mit sechs Jahren und verteilt sich auf vier gemeinsame Schuljahre. Im Vergleich dazu beginnt die Grundschule in Luxemburg bereits mit vier Jahren und wird mit dem Lebensalter von 12 Jahren vollendet. Die gemeinsamen Grundschuljahre verteilen sich im Gesamten auf acht Jahre, die auf vier Lernzyklen verteilt sind. Der erste Zyklus ist die Vorschule, die im Alter von 4-6 Jahren zu verorten ist. Zyklus 2 unterrichtet alle Kinder im Alter von 6-8 Jahren, Zyklus 3 alle Kinder von 8-10 Jahren, gefolgt von Zyklus 4 mit Kindern im Alter von 10-12 Jahren (einsehbar ist dies unter „Tableau comparatif“ im Anhang II.)

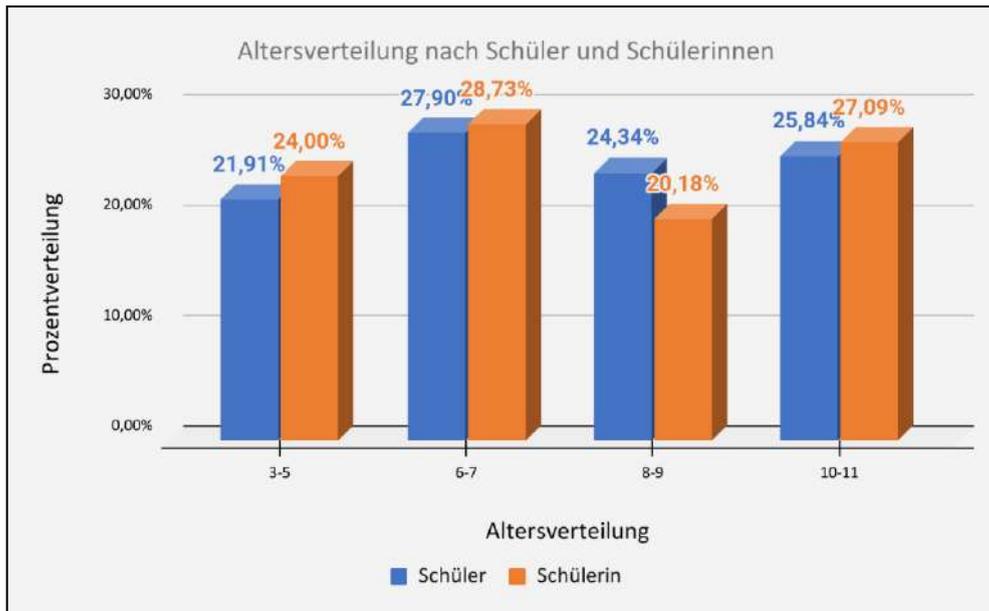


Abbildung 10: Die Altersverteilung aller beteiligten SchülerInnen

Die befragten Lehrpersonen unterrichteten zum Zeitpunkt der Erhebung ihre SchülerInnen in unterschiedlichen Fächerverbänden, sodass das sozial-emotionale Lernverhalten über viele verschiedene Fächer hinweg erfasst werden kann und nicht auf einzelne Fächer eingeschränkt wird. In Abbildung 11 sind die Fächerbereiche Sprachwissenschaften, Naturwissenschaften, Gesellschaftswissenschaften, Kunst und Musik und zuletzt Sport, bezeichnet als körperlicher Ausdruck einsehbar, wobei die Gruppe der Naturwissenschaften mit 36,8% die größte Gruppe einnimmt.⁹

⁹ Die Unterrichtsfächer sind aus folgender Internetpräsenz entnommen:

<https://www.vdl.lu/de/leben/schul-und-weiterbildung/ihr-kind-der-schule/unterricht-den-oeffentlichen-grundschulen>

zuletzt zugegriffen am 04.03.2022

Die Unterrichtsfächer und Verbünde auf einen Blick

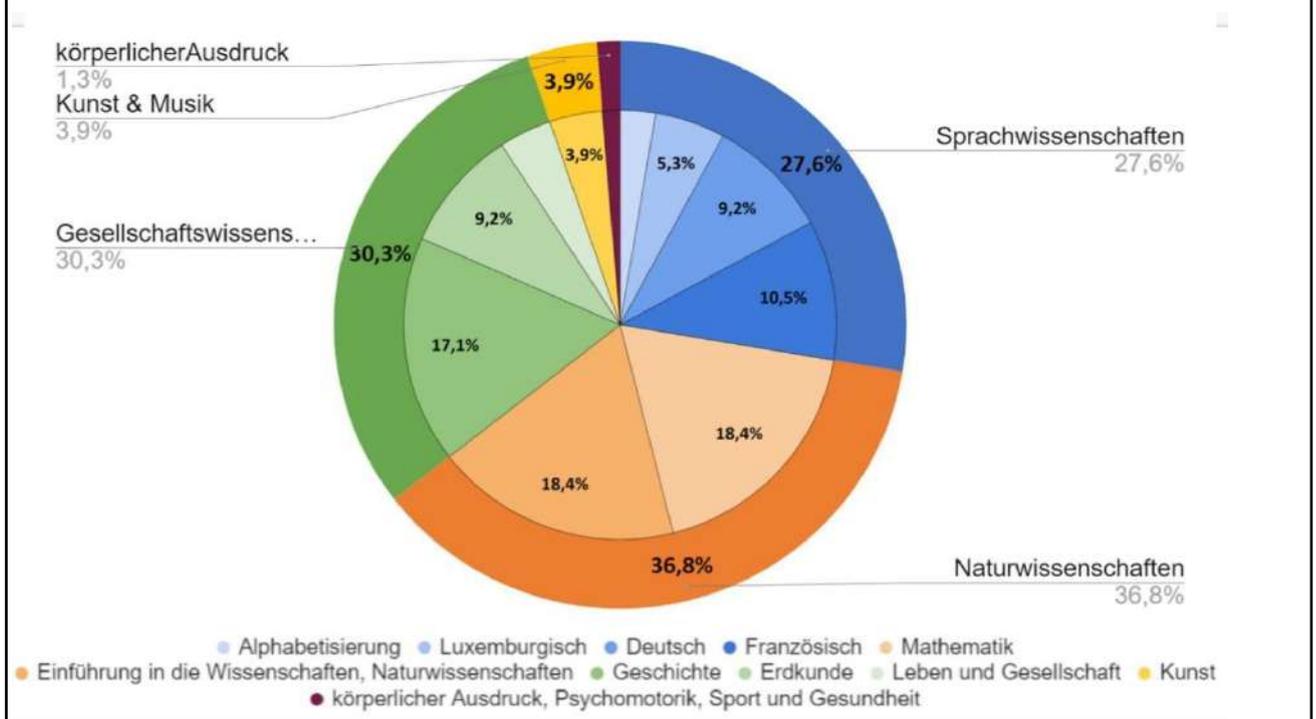


Abbildung 11: Die Unterrichtsfächer der Lehrpersonen

5.2.5 Durchführung der empirischen Studie

Vor Beginn der empirischen Studie wurde das Datenerhebungsinstrument erprobt. Daran nahmen insgesamt vier Personen teil. Sie verteilten sich auf eine Rektorin einer deutschen Grundschule, eine luxemburgische Studentin der Geisteswissenschaften an der Universität de Luxembourg mit dem Studienprogramm „Master in Learning and Communication in Multilingual and Multicultural Contexts“, eine Darmstädter Studentin im Bereich Automatisierungstechnik, und eine Dozentin der Luxemburger Sprache am „Institute National des Langues“ (deutsch: Spracheninstitut) in Mersch/Luxemburg. Der Aufgabenbereiche der beteiligten Personen verteilte sich auf verschiedene Bereiche: die Rektorin legte ihren Fokus auf die Bewertung der Verständlichkeit der formulierten Fragen. Zudem schaute sich die Luxemburger Studentin und die Sprachdozentin die luxemburgischen und deutschen Formulierungen an und zuletzt die Darmstädter Studentin den ungehinderten Ablauf des Online-Fragebogens. Um den Schwierigkeitsgrad des Datenerhebungsinstruments einzuschätzen, wurden bewusst Personen aus unterschiedlichen Fachbereichen herangezogen. Im Rahmen der Erprobung stellte sich heraus, dass der Vorgang des Ausfüllens des Fragebogens maximal 10 Minuten in Anspruch nimmt. Während des Pretests wurde eine Frage inhaltlich abgeändert, jedoch ergaben sich keine weiteren inhaltlichen Schwierigkeiten im weiteren Verlauf, sodass dieser unverändert in die empirische Studie übernommen wurde. Im Gesamten nahm der Pretest 2 Wochen in Anspruch und verteilte sich auf

die letzten beiden Novemberwochen. Vor Durchführung der Erhebung wurde eine Mail an eine Back-office Koordinatorin des Studienbereichs „Bachelor en Sciences de l'Éducation“ der Université du Luxembourg mit einer Anfrage zur Durchführung an Luxemburger Grundschulen versendet. Daran anschließend wurde der Kontakt mit der Koordination des Praktikumsbüros der Universität aufgenommen. Es erfolgte ebenso ein Telefongespräch zur Klärung weiterer Fragen und der umfassenden Realisierung der Umfrage.

Zur weiteren Vorbereitung mussten das vorformulierte Forschungsexposé sowie ein Anschreiben an die Schulen an das Praktikumsbüro zur Durchsicht geschickt werden. Die Begutachtung der Unterlagen nahm der Vorstand aller Schulrektoren und Rektorinnen (französisch: Directeur Président du Collège des directeurs) in Luxemburg vor, einsehbar unter Anhang II, Französisches Forschungsexposé und Anschreiben an die Schulen. Nach Beendigung der Weihnachtsferien am dritten Januar 2022 wurden auf der Seite des Erziehungs- und Bildungsministeriums die Sekretariate der Kantone herausgesucht und mittels des Anschreibens per Mail angeschrieben, mit der Bitte zur Kenntnisnahme und Teilnahme an der Untersuchung. Die jeweiligen Sekretariate gaben die Informationen an die einzelnen Grundschulen weiter. In Luxemburg-Stadt gab es die Rückfrage, ob nicht alle neunzehn Grundschulen teilnehmen dürfen. Durch die Zufalls-Ziehung vor Beginn der Studie waren einige ausgeschlossen worden. Schlussendlich erhöhte sich die Anzahl der teilnehmenden Schulen in Luxemburg-Stadt, da sich viel mehr Grundschulen zurückmeldeten als ursprünglich angedacht. Die Durchführung der Erhebung lief bis zum 28. Februar 2022, wobei die LehrerInnen selbständig den Fragebogen online ausfüllten. Im Anschluss daran, meldete sich der Koordinator des Praktikumsbüro noch einmal zurück, um sich nach der Rücklaufquote der Antworten zu erkundigen. Im Gesamten wurde der Fragebogen 92-mal angeklickt, wobei davon 63 ProbandInnen auch bis zur letzten Seite teilnahmen und verblieben. Nach der Datenerhebung wurde überprüft, ob sich die beteiligten Antwortraten der Schulen auf möglichst viele verschiedene Kantone verteilten. Diese Annahme bestätigte sich nach Durchsicht der Datenlage.

5.2.6 Methode der Datenauswertung

Zur Datenauswertung wurden die Antworthäufigkeiten von 63 ProbandInnen herangezogen. Hierzu konnte nicht auf die beiliegenden Auswertungsschemata der Lehrereinschätzliste und der Skala zur Einschätzung des Sozial-Emotionalen Entwicklungsniveaus zurückgegriffen werden, da die Fragen mithilfe dieser Literatur selbstständig abgeändert und sodann selbst erstellt wurden. Daher erfolgte die Datenauswertung der 63 Fragebögen manuell. Zunächst wurden die Daten von der Online-Plattform heruntergeladen und in das Tabellenkalkulationsprogramm Excel überführt. Bei der Überführung der Daten erhielt jeder der Antworten der ProbandInnen eine laufende Fragebogennummer, die als Bestandteil in die Datenmaske übernommen wurde. Dies diente zur Aufdeckung möglicher Eingabefehler. Zusätzlich übernommen wurde die Beschriftung der Antwortkategorien. Jede der Kategorien wurde mit einer Abkürzung und einer laufenden Nummer versehen. So steht beispielsweise EV für die Kategorie Einfühlungsvermögen, und die Ziffer 02 für die zweite Frage innerhalb dieser Kategorie. Entsprechend der Zielsetzung erhielten die Fragen als Variablen ebenso eine stichwortartige Beschreibung, wie beispielsweise

„Konfliktlösestrategien.“ Auf diese Weise bildet sich eine Maske zur Kategorie Einfühlungsvermögen, die folgende Darstellung,- hier rot umrandet, angenommen hat:

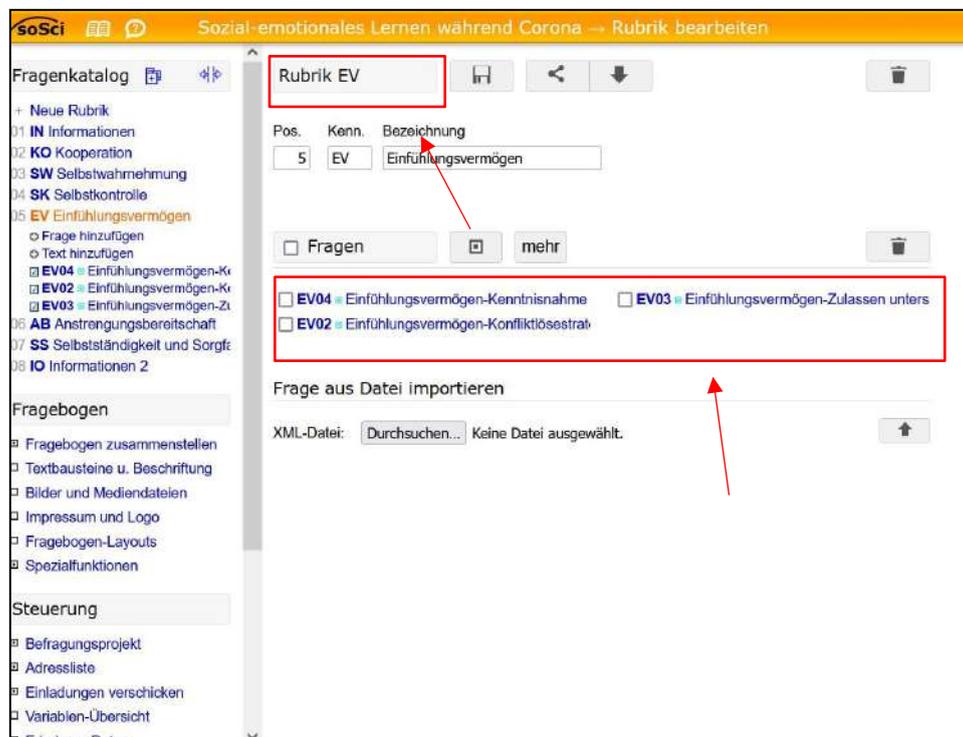


Abbildung 12: Die Entstehung einer Maske

Ebenso wurde diese Codierung der einzelnen Variablen für die Datenaufbereitung in Excel vorgenommen. Die Ausprägungen der einzelnen Variablen erfolgte von 1-5, wobei die nicht beantworteten Variablen mit -9 beziffert wurden. Diese wurden zwar mit in die Datenauswertung aufgenommen, jedoch nicht statistisch in Betracht gezogen und somit außer Acht gelassen, aufgrund fehlender Aussagekraft. Nach Übermittlung aller Antwortmöglichkeiten mit dem dahinterliegenden Zifferncode wurde das Messniveau der einzelnen Kategorien bestimmt. In wissenschaftlichen Untersuchungen ist es möglich, ordinale Daten als kontinuierlichen Datensatz auszuwerten. Sobald ordinale Daten viele Ausprägungen annehmen, werden sie wie metrische Variablen in die Datenanalyse aufgenommen. Je mehr Ausprägungen vorhanden sind, umso eher können sie wie metrische Variablen genutzt werden (Berry, 2006). Die vorliegende Datenmaske wurde schließlich für die Analyse deskriptiver Ergebnisse und der inferenzstatistischen Überprüfung des Forschungsanliegens herangezogen. Die darauffolgende Datenauswertung erfolgte im mehrstufigen Verfahren. Zunächst wurde hierzu der Korrelationskoeffizient nach Pearson als quantitatives Maß verwendet, um die Stärke der Beziehung zwischen mindestens zwei stetigen Merkmalen zu beurteilen. Auf diese Weise wird der lineare Zusammenhang zwischen beiden Merkmalen beschrieben (Hilgers et al., 2019b). Das Ziel war es daher, Zusammenhänge zweier Variablen aus verschiedenen Kategorien aufzuzeigen. Im Gesamten wurden auf diese Weise zwanzig Variablen des Lern- und

Arbeitsverhaltens auf ihre gegenseitige Abhängigkeit hin überprüft (siehe Anhang I, Punkt 1.1) Hierzu wurde die folgende Formel verwendet¹⁰:

$$r_{xy} = \frac{n \cdot \sum_{i=1}^n (x_i \cdot y_i) - (\sum_{i=1}^n x_i) \cdot (\sum_{i=1}^n y_i)}{\sqrt{[n \sum_{i=1}^n x_i^2 - (\sum_{i=1}^n x_i)^2] \cdot [n \sum_{i=1}^n y_i^2 - (\sum_{i=1}^n y_i)^2]}}$$

Abbildung 13: Die Berechnung des Cronbachs Alpha

Im Einzelnen werden zunächst beide zu berechnenden Variablen x_i und y_i miteinander multipliziert, und die Variablen x_i^2 sowie y_i^2 berechnet. Zusätzlich werden die Summen aller genannten Variablen benötigt. Für die Angabe des Zählers innerhalb der Formel wird die jeweilige ProbandInnenanzahl verwendet, mit der Summe von $x \times y$ multipliziert, und davon das Produkt der Summen von x_i und y_i subtrahiert. In einem zweiten Schritt richtet sich der Blick auf den Wurzelterm, der in zwei Rechenschritte untergliedert wird. Auch hier wird die ProbandInnenanzahl zunächst mit der Summe der x_i^2 multipliziert und davon die Summe der x_i quadriert subtrahiert. In einem zweiten Schritt wird selbiges mit den Variablen y_i und y_i^2 operativ durchgeführt. In den beiden letzten Schritten werden die Ergebnisse des Wurzelterms miteinander multipliziert und die Wurzel gezogen. Dies spiegelt den Wert des Nenners wider. Die letzte Operation zu Angabe des Korrelationskoeffizienten liegt in der Division des Zählers durch den Nenner. Welche Information diese Werte für die vorliegende Datenerhebung angeben, wird im nachfolgenden Kapitel unter 5.3.1. eingehender erläutert.

Im weiteren Verlauf erfolgte die Inferenzstatistische Analyse, um eine Aussage über den Verwurf oder Annahme der Nullhypothese H_0 zu treffen. Die Berechnung hierzu erfolgte in einem zweistufigen Verfahren. Dazu wurde zunächst ein Summenscore erstellt, der eine allgemeine Aussage trifft hinsichtlich der Signifikanz der Ergebnisse aller sechs Kategorien mit Blick auf die Nullhypothese. Die Ergebnisanalyse erfolgt unter Kapitel 5.3.2. In einem nächsten Schritt wurden alle sechs Kategorien im Einzelnen eingehender beleuchtet. Der Fokus richtete sich hierdurch auf wirksame Aussagen der einzelnen Kategorien hinsichtlich der Annahme oder Verwurf der Nullhypothese. Auf diese Weise wird die Möglichkeit überprüft, inwiefern die Nullhypothese im Summenscore verworfen oder angenommen werden kann und ob zusätzlich die Ergebnisse im Einzelnen kategorial signifikant sein können. Für die

Diese Formel entstammt aus folgendem Statistik-Video:
<https://www.youtube.com/watch?v=UeTqWOXIUj0&t=292s>

zuletzt zugegriffen am 15.03.2022.

Bestimmung des Summenscore, als auch der Signifikanz der einzelnen Kategorien wurde auch hierbei ein mehrschrittiges Verfahren angewendet.

1.) Die Anzahl der Antworthäufigkeiten wurde aufgelistet und somit die Gesamtanzahl der Antworten der ProbandInnen festgehalten.

2.) Aus der Anzahl wurde das arithmetische Mittel mittels der folgenden Funktion aus Excel gebildet: **MITTELWERT** (A1:A63). Die Ziffern zeigen dabei den zu berechnenden Bereich an und die Zahlen die Anzahl der ProbandInnen. Das arithmetische Mittel wird dabei definiert als die Summe aller Messergebnisse dividiert durch die Anzahl der Messergebnisse. Es ist in der wissenschaftlichen Forschung das am häufigsten verwendete Lagemaß und stellt damit ein Maß zur Angabe der Lage der Messergebnisse dar. Anhand des arithmetischen Mittels ist es möglich, den Schwerpunkt der Messergebnisse präzise dazustellen (Hilgers et al., 2019c).

3.) Für den Stichprobensatz an Variablen wurde die Standardabweichung mittels der Excel- Funktion **STABW** (A1:A63) berechnet. Die Standardabweichung gibt die Streuung der normal verteilten Daten an (Kohn & Öztürk, 2010).

4.) Es wurde der t-Wert mittels der Formel $\sqrt{(M-1,5)/SD}$ für einseitige t-Tests in Excel berechnet. Unter zu Hilfenahme des Referenzwertes von 1,5 setzt sich die Funktion aus der Standardabweichung SD und des Mittelwertes M zusammen. Da sich die Antworthäufigkeiten der ProbandInnen auf 1-5 verteilen, dabei die Variable 1 die Aussage „nie“ widerspiegelt und Variable 2 die Aussage „selten“ wurde ein Referenzwert von 1,5 herangezogen. Dies spiegelt den Bezugswert zu der Grundgesamtheit der Stichprobe wider. Da in der Studie gerichtete Hypothesen vorliegen mit dem Ziel zu untersuchen, ob der Mittelwert der Stichprobe signifikant größer als der Mittelwert der Grundgesamtheit ist, wurde die Entscheidung zugunsten des einseitigen t-Tests gefällt. Mittels dieses t-Tests wird untersucht, ob sich zwei empirisch gefundene Mittelwerte systematisch voneinander unterscheiden. Es ist somit möglich festzuhalten, ob zwei zu untersuchende Gruppen sich in einem untersuchten Merkmal wirklich unterscheiden oder nicht (Rasch et al., 2006).

5.) Mittels des t-Wertes wurde schlussendlich der p-Wert anhand der Funktion **TVERT(t;n-1;1)** in Excel ermittelt. Für die Operation wird der t-Wert eingesetzt, die Stichprobengröße und die Ziffer 1 für den einseitigen Test. Die Stichprobengröße n muss dabei mit n-1 angegeben werden, denn die Stichprobe muss hier wesentlich von der Grundgesamtheit unterschieden werden. Unter der Annahme der Gültigkeit der Nullhypothese gibt der p-Wert die Wahrscheinlichkeit an, dass der gefundene Wert in der Stichprobe einen Effekt aufweist oder sogar ein noch größerer oder kleinerer Effekt auftritt als ursprünglich angenommen. Der p-Wert ist somit das zentrale Ergebnis des Signifikanztests (Schäfer, 2016). Alternativ zur Berechnung kann der t-Wert in der t-Verteilungstabelle als Hilfsmittel genutzt werden. Liegt der berechnete t-Wert mit n=63 unter dem signifikanten t-Wert mit einem Signifikanzniveau von 0,05, so kann die H_0 verworfen werden (siehe Anhang II, t-Verteilungstabelle).

Zur graphischen Darstellung der vorliegenden Daten wurde ebenfalls Excel verwendet. Hierbei wurde jeder der einzelnen Antwortmöglichkeiten A_m eine automatische Ziffer Z zugewiesen. Um die prozentuale Anzahl der einzelnen Antwortmöglichkeiten bestimmen zu können, wurde die Summenformel verwendet. Diese gibt den Summenwert je nach Antworthäufigkeit „nie, selten, manchmal, häufig, keine Beobachtung möglich“ zurück. Dafür wird ein definierter Bereich auf ein Kriterium

geprüft. Hierbei entspricht die Ziffer Z dem Kriterium, auf das der Bereich geprüft werden soll. Dadurch werden die prozentualen Angaben zu den Antworthäufigkeiten der ProbandInnen je nach Frage mithilfe dieser Formel ermittelt:

$$A_m = \text{SUMMEWENN}(\text{Bereich}; \text{Kriterium}; [\text{Summe}_{\text{Bereich}}])$$

Anschließend wurde die Anzahl der Teilnehmer für jede Antwortmöglichkeit durch die Gesamtanzahl der Teilnehmer g für diesen Fragebereich, dividiert:

$$A_T = \frac{A_m}{g}$$

Hieraus ergab sich schlussendlich die prozentuale Anzahl der jeweiligen Antwortmöglichkeiten:

$$P = \frac{A_T}{g}$$

Im nachfolgenden Kapitel werden die berechneten Datensätze in Graphiken veranschaulicht und eingehender erläutert.

5.3 Ergebnisse und Diskussion

5.3.1 Deskriptive Ergebnisse

Innerhalb des folgenden Kapitels erfolgt nun die deskriptive Beschreibung der Ergebnisse unter zu Hilfenahme des Korrelationskoeffizienten r nach Pearson. Der Korrelationskoeffizient nach Pearson (englisch: Pearson's correlation coefficient) beurteilt die Stärke der Beziehung zwischen zwei stetigen Merkmalen. Als quantitatives Maß beschreibt dieser die lineare Komponente des Zusammenhangs zwischen beiden Merkmalen. Interpretativ kann die normierte Maßzahl Werte zwischen -1 und +1 annehmen. Dabei zeigt ein Wert von +1 einen exakt positiv linearen Zusammenhang zwischen den Ausprägungen der beiden Merkmale auf, wohingegen ein Wert von -1 einen negativ linearen Zusammenhang angibt. Zu beachten ist hierbei, dass der negative lineare Zusammenhang zwischen beiden Merkmalen angezeigt wird durch die relative Nähe des Wertes bei -1. Der positive lineare Zusammenhang hingegen liegt nahe +1. Ein Wert nahe 0 weist keinen linearen Zusammenhang zwischen den Ausprägungen beider Merkmale auf (Hilgers et al., 2019a). In der Auswertungstabelle (siehe Anhang I, Punkt 1.1) sind alle Ergebnisse sichtbar und werden nach der Beschreibung der Unterrichtsformen während der Schulschließungen eingehender betrachtet.

Auf untenstehender Abbildung Nr. 14 sind alle teilnehmenden luxemburgischen Kantone der Studie sichtbar, die in den Jahren 2020 und 2021 über mehrere Wochen geschlossen bleiben mussten. Im Durchschnitt mussten alle Schulen 59,81 Tage, und

damit ~60 Tage oder 2 Monate geschlossen bleiben. Die Stadt Luxemburg musste dabei ihre Schulen länger und ~ 8 Monate schließen, Clervaux ~4 Monate und Wiltz ~ weniger als 3 Monate.

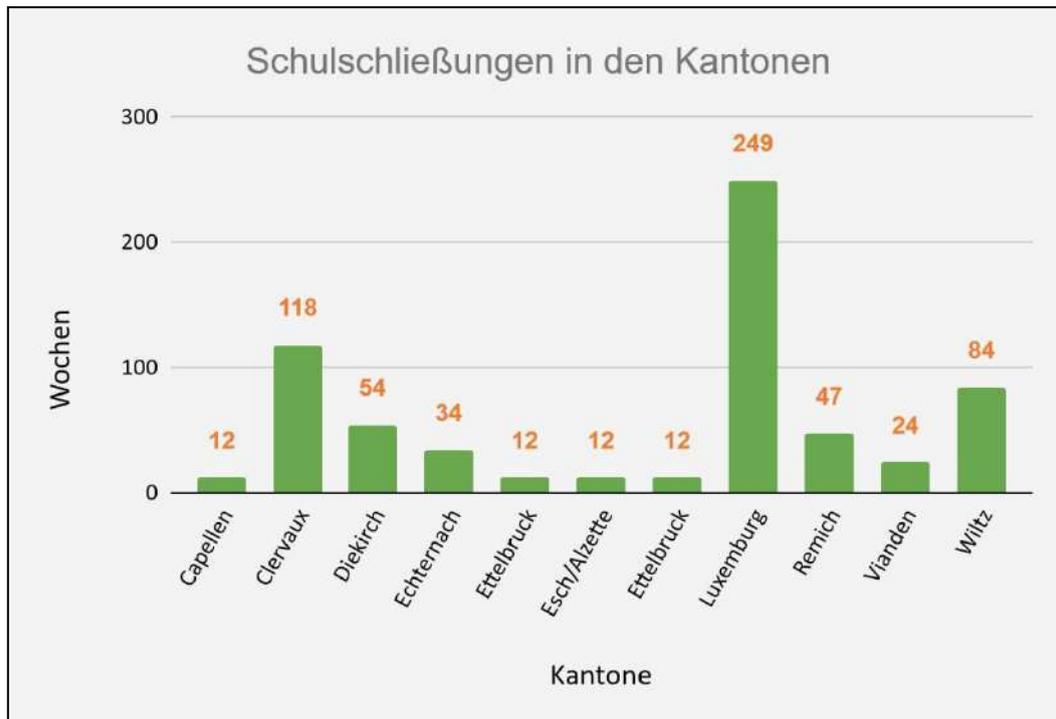


Abbildung 14: Die Dauer der Schulschließungen

Während der Schulschließungen mussten die SchülerInnen der Schule fernbleiben und der Unterricht fand zu 73,53% in Distanz statt (siehe Abbildung Nr. 15). Dennoch nutzen die Lehrpersonen verschiedene Wege, um mit den SchülerInnen in Kontakt zu bleiben und gemeinsam zu lernen. Laut den offenen Eingaben hinsichtlich der Unterrichtsform während der Schulschließungen bei Item IN10, die „Sonstige Formen“ und die „gemischten Formen“ erfasst, wurden die Aufgaben ausgedruckt, gebündelt und den Kindern zugeschickt oder zu Hause im Briefkasten abgelegt. Zudem wurden im Fach Deutsch einige Geschichten auf der Plattform „Teams“ gepostet. Zugang zum Unterricht fanden die SchülerInnen ebenfalls per „Teams“. Im Zyklus 2 durften sich die SchülerInnen selbst erstellte und versandte Videos der Lehrperson anschauen, an Videokonferenzen teilnehmen und individuelle Telefongespräche mit der Klassenlehrerin führen.

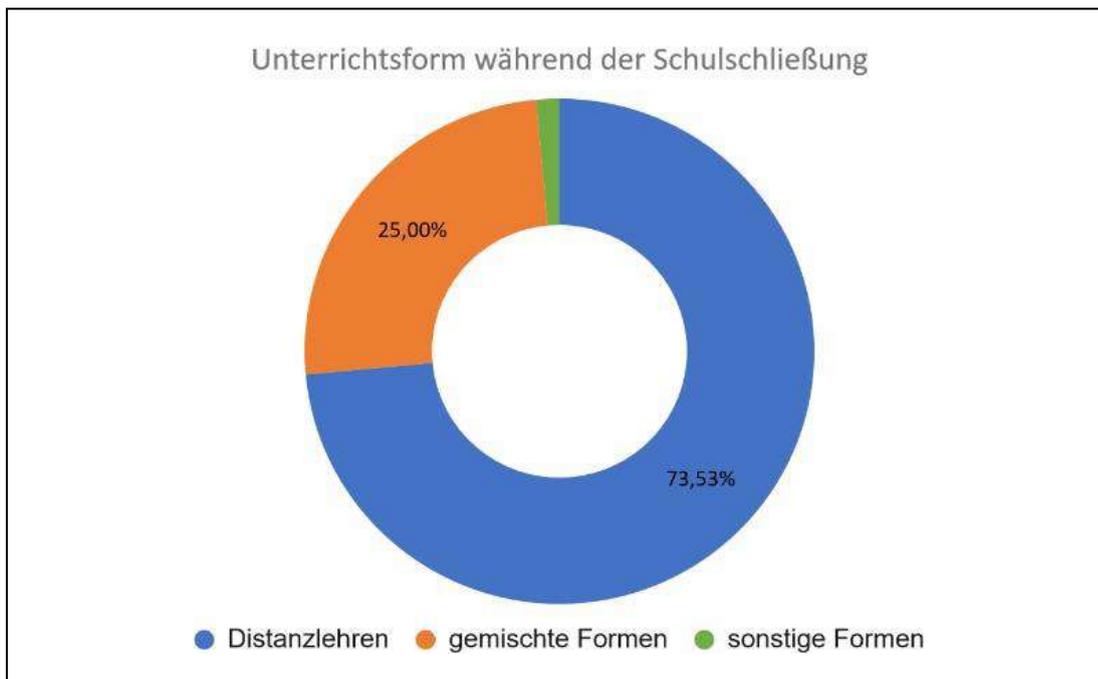


Abbildung 15: Die Unterrichtsmethoden während der Schulschließungen

Nach den Schulschließungen in den Jahren 2020 und 2021 fand der Unterricht wieder überwiegend zu 89,7 % in Präsenz statt (siehe Abbildung Nr.16). Auch hier gab es offene Eingaben zu Item IN15, die Angaben zur Unterrichtsform außerhalb des Lockdowns und die „Sonstigen Formen“ von 10,3% erfassten. Kinder des Zyklus 4, die in Quarantäne bleiben mussten, wurden per „Teams“ unterrichtet. Die anderen Kinder durften wieder in Präsenz in der Schule bleiben.

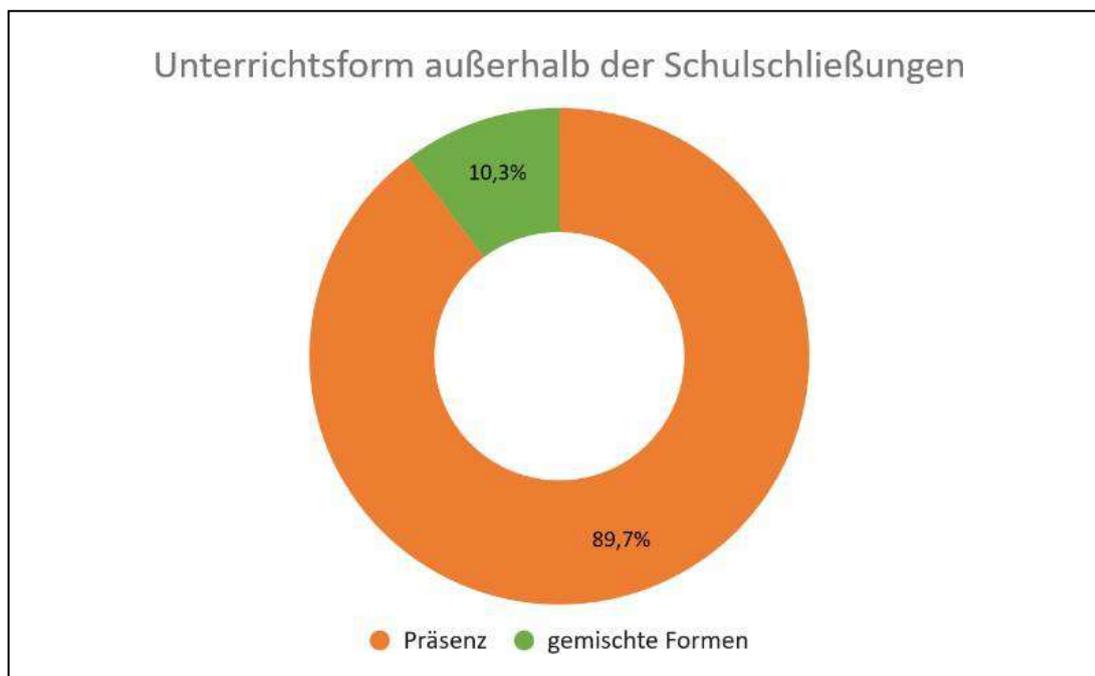


Abbildung 16: Die Unterrichtsmethoden nach den Schulöffnungen

In Zyklus 2 wurden eine Vielzahl an Angeboten in den Unterricht integriert. Auf diese Weise wurde beispielsweise wieder mit der Methode des Wochenplans gearbeitet. Diese Methode wird schon seit längerem in den Schulen genutzt und gibt den SchülerInnen ein Modell vor, mittels dessen innerhalb einer Woche oder auch eines längeren Zeitraumes selbstständig und selbstgesteuert Lerninhalte erarbeitet werden können (Claussen, 1997). Auch das „Forschende Lernen“ nahm wieder Platz während des Präsenzunterrichts ein. Im Fokus stehen die aktive Konstruktion und Reflexion von Wissen anstelle einer reinen Reproduktion von Wissen. SchülerInnen werden selbst zu kleinen Forschern, entwickeln Fragestellungen und Hypothesen, führen Experimente durch und können schlussendlich die Ergebnisse auch interpretativ erklären (Wulf, 2020). Zudem erhielten die SchülerInnen wieder Zugang zum Werkstattunterricht. Diese Unterrichtsmethode wird ebenfalls seit längerem erforscht und bereits im Unterricht genutzt. Oft wird sie auch als "offenen Unterricht" oder "freie Schülerarbeit" bezeichnet. Die Lehrperson bietet den SchülerInnen verschiedene Lernsituationen, sowie Materialien an. Die SchülerInnen suchen sich das passende Angebot für ihren Lerntyp heraus und werden auch angeleitet, eigene Ideen zu verwirklichen (Reichen, 1998). Daneben hatten die SchülerInnen auch die Möglichkeit, das Angebot der Freiarbeit anzunehmen. Dies ist ebenfalls eine Methode des offenen Unterrichts. Die SchülerInnen setzen sich selbst ein Lernziel und versuchen es eigenständig zu erreichen. Dabei herrschen keine klassischen, hierarchischen Strukturen zwischen Lehrpersonen und SchülerInnen. Die Lehrperson übernimmt vielmehr die Rolle des Lernbegleiters und Beobachters (Carl von Ossietzky Universität Oldenburg, 2022). Schließlich nahmen die SchülerInnen wieder an Unterrichtsformen des bewegten Lernens teil, bei der verschiedene kooperative Spiele zur Konzentration und des Miteinanderlernens in den Unterrichtsverlauf integriert werden (ebda., 2022). Aus der erhobenen Datenlage in Zyklus 2 ist jedoch nicht bekannt, ob dieses methodische Angebot auch in anderen Zyklen übergreifend angeboten wurde.

Im Folgenden wird nun auf Punkt 1.1 im Anhang eingegangen und die Ergebnisse der Korrelationsanalyse eingehender beleuchtet.¹¹

In untenstehender Abbildung Nr.17 ist die Kategorie „Selbstständigkeit und Sorgfalt“ der SchülerInnen nach Häufigkeitsverteilungen dargestellt. Nach den Schulschließungen bearbeiteten die Klassen mit 36,51% manchmal gezielt Aufgaben, die von den Lehrpersonen aufgegeben wurden, wobei 52,38% häufig Hilfestellungen seitens der Lehrpersonen entgegengenommen haben. Die Analyse des Koeffizienten zeigt eine hohe positive Korrelation zwischen Annahme der Hilfestellungen und der gezielten Bearbeitung von Aufgaben auf ($r = .82$; $0,7 < r \leq 0,9$; $n=63$). Je eher und mehr SchülerInnen Hilfe der Lehrperson in Anspruch nehmen, desto mehr bearbeiten die SchülerInnen gezielt die angeforderten Aufgaben. Dabei handelt es sich um einen starken Effekt (Cohen, 1988).

¹¹ Die Weiteren sind die nicht analysierten Variablen im Anhang I unter Punkt 1.5 zu finden.

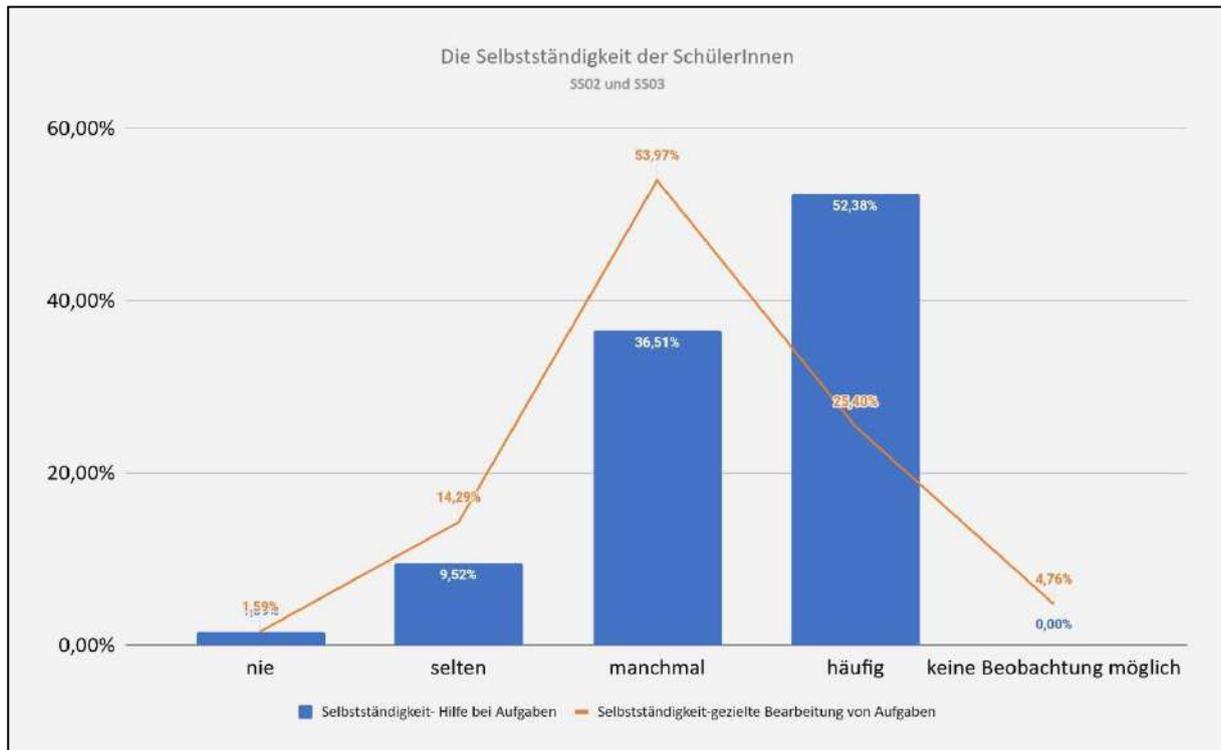


Abbildung 17: Die Selbstständigkeit der SchülerInnen

Des Weiteren wurde die Kategorie „Selbstständigkeit und Sorgfalt“ mit der „Selbstkontrolle“ der SchülerInnen verglichen und analysiert (siehe Abbildung 18). Hierbei wurde der Zusammenhang untersucht, inwiefern die Klasse gemeinsam erreichte Ergebnisse reflektiert und Kritik üben kann, jedoch bei eintretenden Misserfolgen trotzdem motiviert an Aufgaben herantritt. Zu sehen ist, dass die SchülerInnen zu etwa der Hälfte ~52,38% „manchmal“ kritikfähig waren, und trotz Misserfolgen häufig zu 27,42% motiviert blieben. Ebenfalls zeigte sich, dass 6,35% der SchülerInnen nie reflektieren konnten und zu etwa 4,84% nie motiviert blieben. In der Analyse zeigte sich eine hohe positive Korrelation zwischen dem Reflexionsvermögen und der Kritikfähigkeit, sowie der Motivationsleistung der SchülerInnen ($r = .89$; $0,7 < r \leq 0,9$; $n=63$). Je mehr und eher SchülerInnen in der Klasse erreichte Ergebnisse gemeinsam reflektieren und Kritik üben konnten und je mehr die SchülerInnen mit Misserfolgen umgehen lernten, desto eher gingen sie motiviert an Aufgaben heran. Dabei handelt es sich um einen starken Effekt (Cohen, 1988).

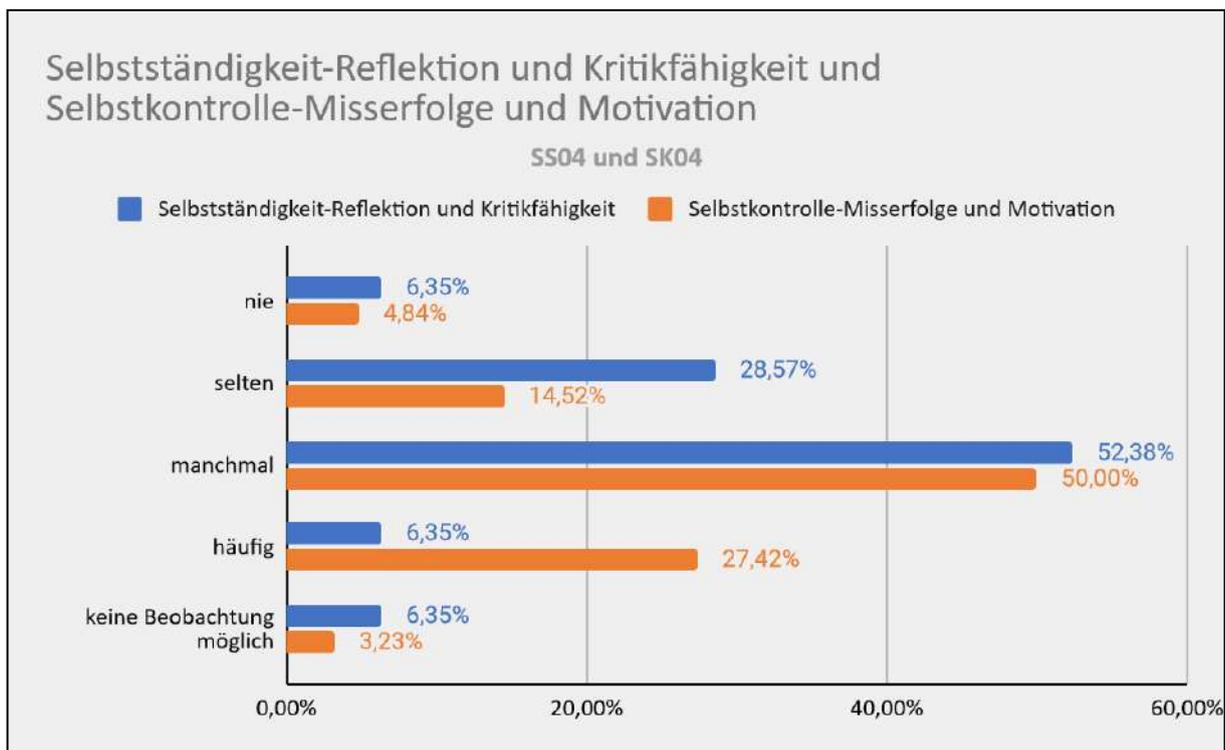


Abbildung 18: Die Selbstständigkeit und Selbstkontrolle der SchülerInnen

Zusätzlich wurde die Kategorie „Selbstkontrolle“ genauer beleuchtet (siehe Abbildung 19). Im Fokus stand dabei der Zusammenhang zwischen der Entgegennahme von konstruktiver Kritik der SchülerInnen und der Fähigkeit, eigene Bedürfnisse zurückzustellen, damit der Unterrichtsverlauf nicht gestört wird. Es konnte beobachtet werden, dass die SchülerInnen zu 25,40% selten eigene Bedürfnisse zurückstellen konnten und 12,70% selten konstruktive Kritik entgegennehmen konnten. Letztere Verhaltensweise konnte zu 4,76% nicht beobachtet werden, wobei auch 3,17% der Lehrpersonen angaben, das Zurückstellen eigener Bedürfnisse bei den SchülerInnen nicht beobachten zu können. 4,76% der SchülerInnen waren nie in der Lage, ihre Bedürfnisse zurückzustellen und 3,17% waren nicht in der Lage, konstruktive Kritik entgegenzunehmen. Die Analyse zeigt eine hohe positive Korrelation zwischen diesen Verhaltensweisen auf ($r = .87$; $0,7 < r \leq 0,9$; $n=63$). Je mehr die SchülerInnen in der Lage waren, eigene Bedürfnisse zurückzustellen für den reibungslosen Verlauf des Unterrichts, desto eher konnte die Klasse konstruktive Kritik seitens der Lehrperson entgegennehmen. Dabei handelt es sich um einen starken Effekt (Cohen, 1988).

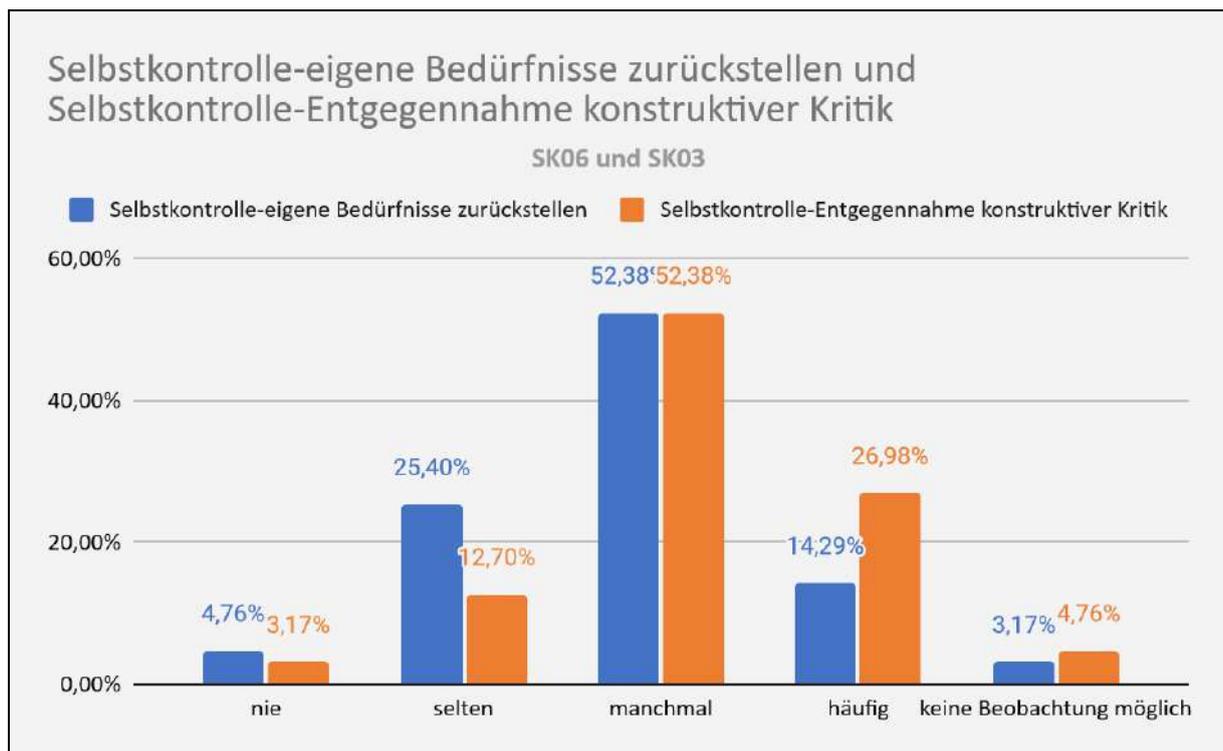


Abbildung 19: Die Selbstkontrolle der SchülerInnen

Im nächsten Schritt richtete sich der Blick auf die Kategorie „Anstrengungsbereitschaft“ und „Einfühlungsvermögen“ der SchülerInnen (siehe Abbildung 20). Untersucht wurde dabei das Anwenden von Problemlösestrategien im Verhältnis zur Anwendung von Konfliktlösestrategien. In den Fokus der Aufmerksamkeit geriet dabei, inwiefern sich die Klasse anstrengt zur Lösungsfindung einer aufgegebenen Aufgabe seitens der Lehrperson sowie dabei die gewaltfreie Lösung von Konflikten¹² innerhalb der Klasse. Beobachtet werden konnte, dass 42,86% der SchülerInnen manchmal Problemlösestrategien anwenden konnten, wobei 50,79% häufig Konfliktlösestrategien anwandten. In der Analyse zeigte sich eine hohe Korrelation der beiden Variablen „Anstrengungsbereitschaft“ und „Einfühlungsvermögen“ ($r=.88$; $0,7 < r \leq 0,9$; $n= 63$). Je gewaltfreier Lösungen zu Konflikten seitens der SchülerInnen gefunden wurden, desto eher konnte sich die Klasse anstrengen, eine Lösung zu aufgegebenen Aufgaben seitens der Lehrpersonen zu finden. Dabei handelt es sich um einen starken Effekt (Cohen, 1988).

¹² Es lassen sich Unterschiede festmachen zwischen einem Streit und einem Konflikt. Da bei der gemeinsamen Arbeit der SchülerInnen von der Annahme ausgegangen wurde, es komme hin und wieder zu Problemen, wird in diesen Kontext von Konflikten gesprochen. Konflikte werden dabei folgendermaßen definiert: „Von einem Konflikt spricht man dann, wenn ein Problem immer wiederkehrt. Menschen, die in einem gemeinsamen Beziehungsfeld miteinander zu tun haben, vertreten zu einem Thema völlig unterschiedliche Standpunkte. [...] Deshalb ist es notwendig, die Emotionen im Konflikt anzuerkennen, nur dann bin ich in der Lage, auszudrücken, was ich wahrnehme und was mich bewegt. So kann ein empathisches Gespräch entstehen und im optimalen Fall mit Wohlwollen nach Lösungen gesucht werden (Krey (o.D., 1f.).

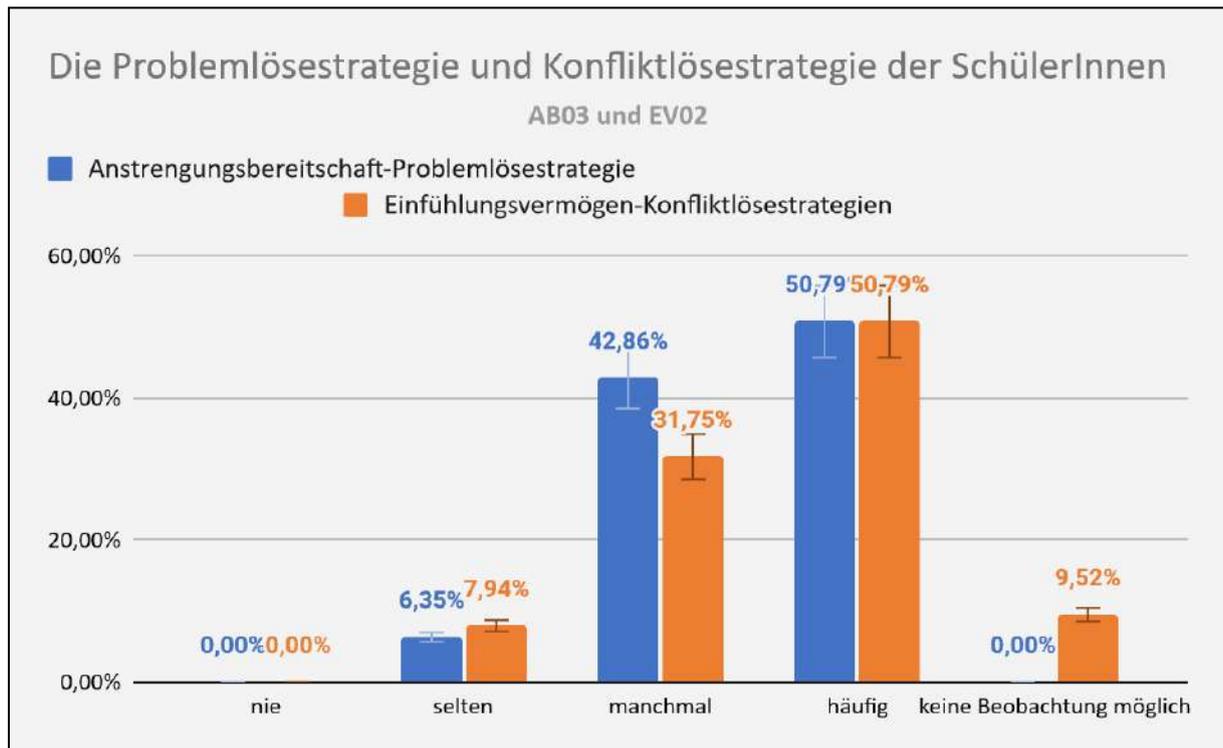


Abbildung 20: Die Strategien der SchülerInnen

Die Kategorie „Konfliktlösestrategie“ wurde ebenfalls hinsichtlich der Kategorie „Kompromissbereitschaft“ analysiert (siehe Abbildung 22). Es wurde untersucht, inwiefern die Klasse Konflikte gewaltfrei lösen kann, im Verhältnis zur Kompromissbereitschaft der SchülerInnen untereinander in der Klasse. Es zeigte sich, dass die SchülerInnen mit 24,62% selten kompromissbereit sind, wohingegen 50,79% häufig Konfliktlösestrategien anwandten. Bei der Analyse zeigte sich eine hohe positive Korrelation der beiden Variablen ($r = .87$; $0,7 < r \leq 0,9$; $n=63$). Je mehr die SchülerInnen bereit sind, Kompromisse in der Klasse einzugehen, desto eher können sie auch Konflikte innerhalb des Klassengeschehens gewaltfrei lösen. Dabei handelt es sich um einen starken Effekt (Cohen, 1988).

Bei einer weiteren Analyse der Kategorie „Konfliktlösestrategien“ mit der Kategorie „Selbstständigkeit und Sorgfalt“ (siehe Abbildung 21) konnte eine sehr hohe positive Korrelation festgestellt werden ($r = .92$; $0,9 < r \leq 1$; $n=63$). Hierbei wurde das Verhältnis untersucht, inwiefern die SchülerInnen in der Lage sind, Konflikte gewaltfrei zu lösen im Hinblick auf gemeinsame Reflexion und Kritikäußerung zu erreichten Ergebnissen in der Klasse. Zu sehen ist auf Abbildung 21 die häufige Anwendung von Konfliktlösestrategien mit 50,79%, wobei 28,57% der SchülerInnen selten kritikfähig sind und reflektieren können. Mittels der Korrelationsanalyse zeigte sich, je mehr die SchülerInnen gewaltfrei Konflikte lösen können, desto eher reflektieren sie gemeinsam erreichte Ergebnisse in der Klasse und fühlen sich in der Lage, Kritik zu äußern. Dabei handelt es sich um einen sehr starken Effekt (Cohen, 1988).

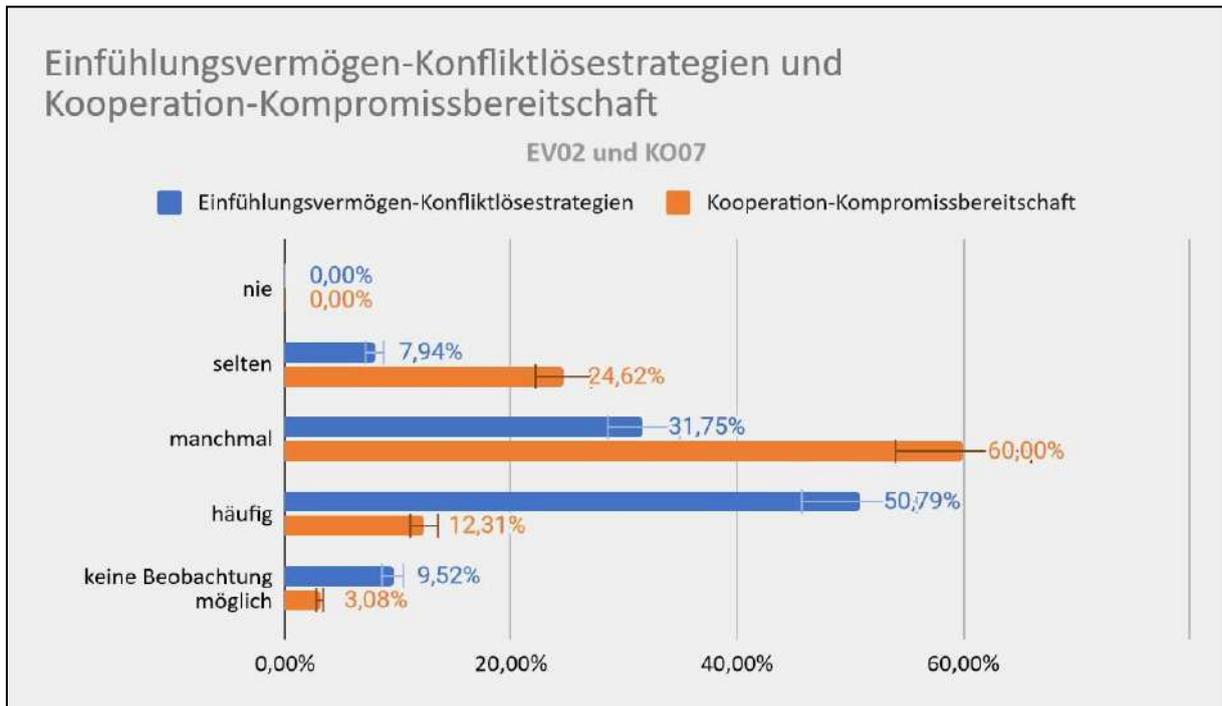


Abbildung 22: Das Einfühlungsvermögen und die Kooperationsbereitschaft der SchülerInnen

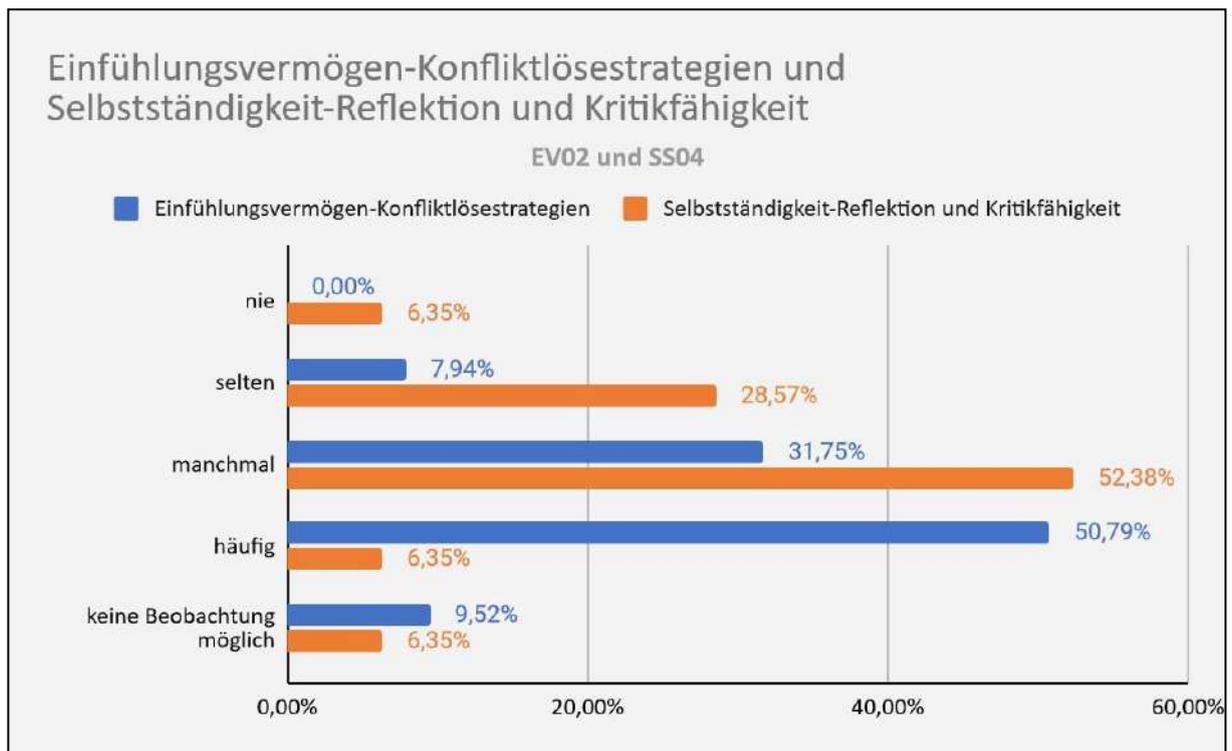


Abbildung 21: Das Einfühlungsvermögen und die Kooperationsbereitschaft der SchülerInnen

Bei der Untersuchung des Kooperationsverhaltens der SchülerInnen wurde das Verhältnis zwischen der Freude am gemeinsamen Arbeiten und der Kontaktaufnahme der SchülerInnen untereinander beleuchtet (siehe Abbildung 23). Es stellte sich heraus, dass die Kontaktaufnahme nur eine mittlere Korrelation zur Freude am gemeinsamen Arbeiten aufwies ($r = .68$; $0,5 < r \leq 0,7$; $n=63$). Dies lässt darauf schließen, dass die SchülerInnen zwar gerne Kontakt zueinander aufnehmen, aber nicht zwingend auch Freude am gemeinsamen Arbeiten haben. Die äußeren Umstände, die zur Freude innerhalb gemeinsamer Arbeiten im Klassenverbund führen, müssen daher noch genauer analysiert werden. Auf der Abbildung Nr. 23 ist zu sehen, dass die SchülerInnen mit 92,42% häufig Kontakt zueinander suchen, aber etwa 15,38% nur „manchmal“ Freude am gemeinsamen Arbeiten zeigen. Die überwiegende Mehrheit mit 81,54% zeigte Freude am gemeinsamen Arbeiten, weist jedoch wie oben beschrieben eine mittlere Korrelation zur Kontaktbereitschaft auf. Dabei handelt es sich um einen mittleren positiven Effekt (Cohen, 1988).

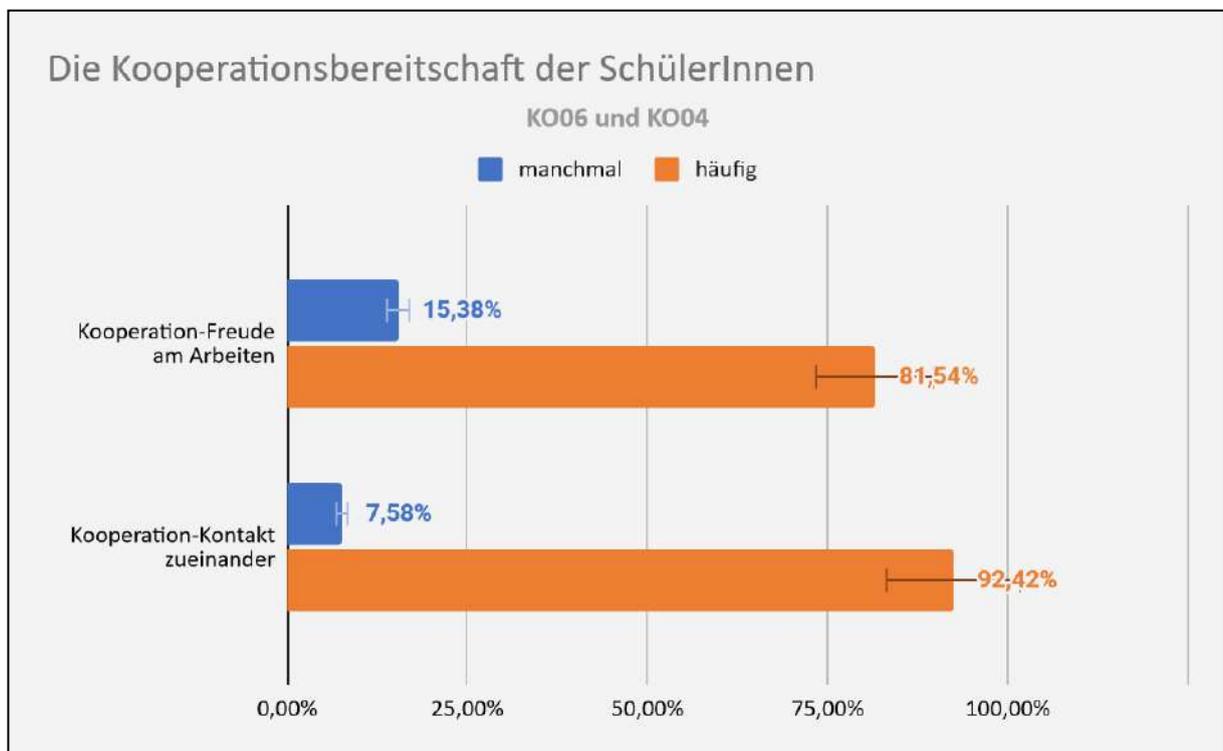


Abbildung 23: Die Kooperation der SchülerInnen

Aus diesem Grund wurde die Kooperationsbereitschaft hinsichtlich der Freude am gemeinsamen Arbeiten in Bezug gesetzt zur Kategorie „Selbstwahrnehmung“ der SchülerInnen (siehe Abbildung Nr. 24). Es wurde dabei analysiert, inwiefern die Regulation störenden Verhaltens untereinander mit der gemeinsamen Arbeit der SchülerInnen zusammenhängt. Bei der Analyse beider Variablen offenbarte sich, dass der Korrelationskoeffizient nahe Null liegt ($r = .0003$; $r \leq 0,2$; $n=63$). Es kann folglich keine Aussage darüber getroffen werden, wie sich die Freude am gemeinsamen Arbeiten verändert, wenn die eigenständige Regulation störenden Verhaltens seitens der SchülerInnen steigt. Zu beachten ist aber, dass eine weitere Analyse aufzeigen kann, ob die Variablen nicht trotzdem quadratisch oder exponentiell zusammenhängen

können. An dieser Stelle kann der Korrelationskoeffizient zwar die linearen Zusammenhänge wiedergeben, nicht jedoch die kausalen Zusammenhänge darstellen. Dies gilt für alle bereits dargelegten Korrelationen der Variablen. Somit ist eine weitere Analyse hinsichtlich des Wirkungszusammenhangs in einer weiteren wissenschaftlichen Ausarbeitung unabdingbar.

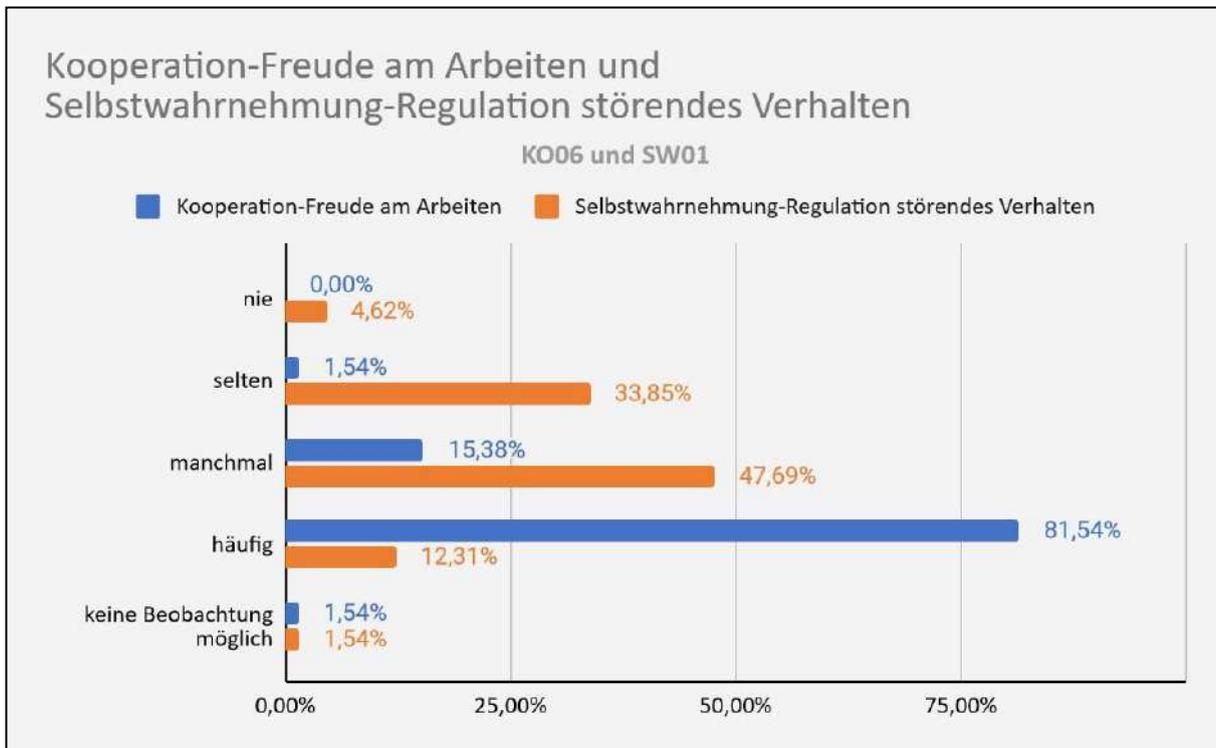


Abbildung 24: Die Kooperationsbereitschaft und Selbstwahrnehmung der SchülerInnen

Ein weiterer vertiefter Untersuchungsbereich nimmt die Kategorie „Selbstständigkeit und Sorgfalt“ der SchülerInnen ein (siehe Abbildung 25). Erstere Betrachtung innerhalb dieser Kategorie richtete den Blick darauf, inwiefern die SchülerInnen nach Beendigung einer Aufgabe selbstständig weitere Aufgaben ohne explizite Anleitung der Lehrperson suchten und sie dann auch fähig waren, gezielt bei der Bearbeitung von Aufgaben vorzugehen. Es zeigte sich eine sehr hohe positive Korrelation der beiden Variablen ($r=.90$; $0,9 = r \leq 1$; $n=63$). Man kann davon ausgehen, je gezielter die SchülerInnen Aufgaben bearbeiteten, desto eher suchten sie sich neue Aufgaben für die Bearbeitung. Die Schülerinnen wiesen damit eine hohe Selbstständigkeit bei der Erledigung ihrer Aufgaben auf. Nach (Cohen, 1988) besteht ein hoher positiver Zusammenhang beider Variablen (Cohen, 1988). Auf der Abbildung Nr. 25 ist die Beobachtung sichtbar, dass 53,97% der SchülerInnen manchmal in der Lage waren, selbstständig und gezielt Aufgaben zu bearbeiten und 36,51% sich manchmal selbstständig neue Aufgaben suchten. Es gibt jedoch auch SchülerInnen, die sich mit 12,70% nie selbst neue Aufgaben suchten und angewiesen waren auf die Lehrkraft.

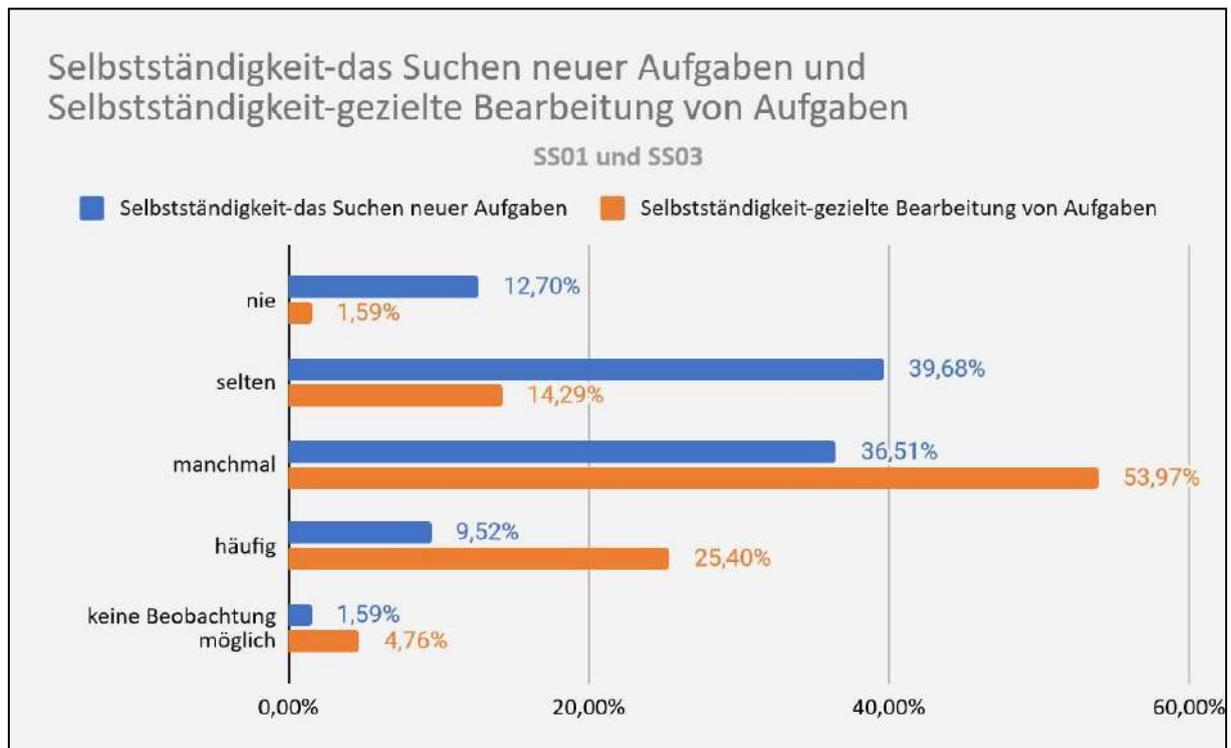


Abbildung 25: Die Selbstständigkeit der SchülerInnen

Daran anknüpfend folgte eine zweite Untersuchung der Kategorie „Selbstständigkeit und Sorgfalt“ (siehe Abbildung 26). In einem letzten Schritt wurde betrachtet, inwiefern die Hilfestellung der Lehrkraft bei Aufgabenstellungen mit dem sorgfältigen Umgang der SchülerInnen mit schulischen Arbeitsmaterialien zusammenhängt. Auf der Abbildung 26 ist die Beobachtung der Lehrkräfte festgehalten, dass 44,44% häufig selbstständig und sorgfältig mit schulischen Arbeitsmaterialien umgehen, wohingegen 52,38% der SchülerInnen häufig Hilfe bei Aufgaben annahmen. Das analytische Ergebnis des Koeffizienten ergab einen sehr hohen positiven Zusammenhang ($r = .91$; $0,9 < r \leq 1$; $n=63$). Man kann davon ausgehen, dass je mehr Hilfe die SchülerInnen bei Aufgabenstellungen bekamen, desto sorgfältiger gingen sie mit schulischen Arbeitsmaterialien um. Dies ist nach (Cohen, 1988) ein starker positiver Effekt.

Abgesehen von der Kategorie „Kooperation“ und der Kategorie „Selbstwahrnehmung“ zeigten sich durchgängig positiv hohe Korrelationen zwischen den Variablen. Für weitere Forschung im Rahmen der Masterarbeit bietet es sich an, das Kooperationsverhalten der SchülerInnen eingehender zu betrachten. Dazu bietet die Regressionsanalyse eine gute Chance, das Verhalten auf längere Sicht hin zu betrachten, um Vorhersagen auf das Verhalten treffen zu können. Auf diese Weise ist es in der nächsten wissenschaftlichen Arbeit möglich zu analysieren, inwiefern je nach Datenlänge entweder ein kausaler oder korrelierender Zusammenhang zwischen abhängigen und unabhängigen Variablen besteht. Dadurch lassen sich beispielsweise der Einsatz an kooperativen Methoden als unabhängige Variable auf eine abhängige Variable hin untersuchen und je nach Datenlage korrelierende und kausale Schlüsse ziehen.

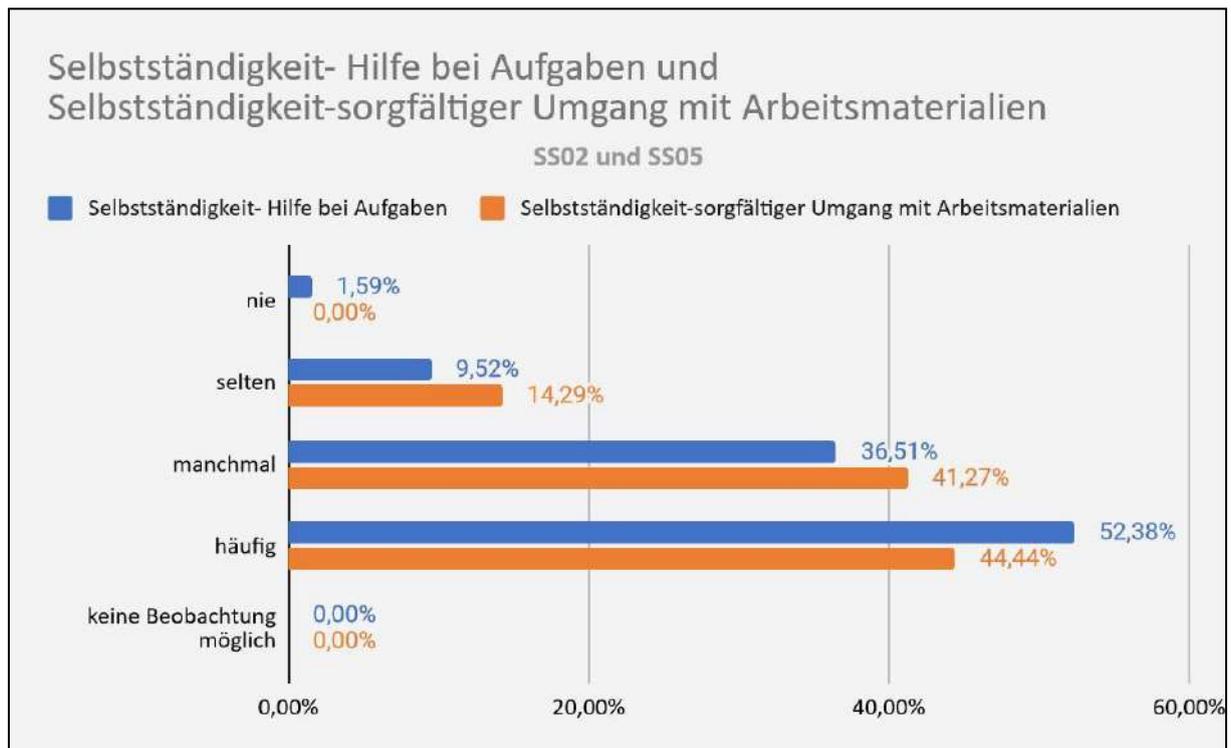


Abbildung 26: Die Selbstständigkeit der SchülerInnen

5.3.2 Diskursive Auseinandersetzung mit den Studienergebnissen

In diesem vorliegenden letzten Kapitel werden die Ergebnisse der inferenzstatistischen Analyse dargelegt, um Schlussfolgerungen über die Grundgesamtheit zu ziehen. In Zuge dessen wird auf die Ergebnisse unter Punkt 1.3 im Anhang I näher eingegangen.

Mittels der Summenbildung wurde zunächst analysiert, inwiefern alle im Gesamten untersuchten Kategorien eine statistische Signifikanz zum Signifikanzniveau (α) von 0,05 oder 5% zur Grundgesamtheit aufweisen. Das Ergebnis der Summenbildung offenbarte mit $p \geq 0,05 = 0,052$, dass die Annahme der Nullhypothese zu $\alpha = 0,05$ bestätigt werden kann. Die Aussage der Nullhypothese, wonach sich keine signifikanten Auswirkungen auf das sozial-emotionale Verhalten der SchülerInnen durch Ausbruch des Sars-CoV-2 Virus und den damit verbundenen Schulschließungen zeigen, wurde hiermit zum Signifikanzniveau von 0,05 angenommen. In einem weiteren Schritt wurden alle Kategorien des Fragebogens genauer beleuchtet und untersucht, ob sich innerhalb dessen signifikante Auswirkungen auf die Grundgesamtheit zeigen. Im Bereich des Kooperationsverhaltens der SchülerInnen zeigte sich im Ergebnis $p \leq 0,05 = 0,014$. Hier kann die obige Aussage der Nullhypothese zum Signifikanzniveau von 0,05 verworfen werden, und es zeigen sich signifikante Auswirkungen auf das sozial-emotionale Lernen hinsichtlich der Kooperation der SchülerInnen nach den Schulschließungen und -öffnungen durch Ausbruch der Sars-CoV-2 Pandemie. Dasselbe Ergebnis erzielte die Kategorie „Einfühlungsvermögen.“ Mit einem Wert von $p \leq 0,05 = 0,025$ kann die obig genannte Nullhypothese zu $\alpha = 0,05$ ebenfalls verworfen werden. Es zeigen sich somit

signifikante Auswirkungen auf das sozial-emotionale Lernen der SchülerInnen hinsichtlich des Einfühlungsvermögens der SchülerInnen nach den Schulschließungen und -öffnungen durch Ausbruch der Sars-CoV-2 Pandemie. Auch die Kategorie „Anstrengungsbereitschaft“ kann mit einem Wert von $p \leq 0,05 = 0,044$ die Annahme der Nullhypothese zum Signifikanzniveau von 0,05 verwerfen. Damit zeigen sich auch in dieser Kategorie signifikante Auswirkungen auf das sozial-emotionale Lernen hinsichtlich der Anstrengungsbereitschaft der SchülerInnen nach den Schulschließungen und -öffnungen im Verlauf der Sars-CoV-2 Pandemie. Die letzte Kategorie der „Selbstwahrnehmung“ liegt mit einem Wert von $p \leq 0,05 = 0,049$ knapp unter dem Signifikanzniveau von 0,05. Somit wird die Nullhypothese zu $\alpha = 0,05$ verworfen. Es zeigen sich hierbei auch signifikante Auswirkungen auf das Sozial-emotionale Lernen der SchülerInnen hinsichtlich der Selbstwahrnehmung der SchülerInnen. Alle im Einzelnen genannten Kategorien bestätigen im Gesamten mit einer Fehlerwahrscheinlichkeit von 5% die Annahme der Alternativhypothese.

Dies deckt sich auch mit Beobachtungen einer Klassenlehrerin aus Zyklus 1 im Kanton Capellen mit SchülerInnen im Alter von 4-6 Jahren. Bei der offenen Eingabe hinsichtlich des Items IO01_01 über das Verhalten ihrer Kinder, gab sie verschiedene Verhaltensbeobachtungen zu Wort, die im Folgenden wiedergegeben werden sollen.¹³ Die SchülerInnen sind seit Ausbruch der Pandemie mehrheitlich nervöser, ungeduldiger und weniger selbstständig. Sie erwarten, dass ihnen das Schwierige abgenommen wird. Häufig sind sie unkonzentriert bei verbalen Angeboten in der Klasse, wie beispielsweise im Sitzkreis, während Erklärungen, Gesprächen und Geschichten. Die Kinder sehen im Erwachsenen häufig einen Gleichgesinnten und haben den Eindruck, dass sie selbst frei und nach ihrem Willen den Alltag gestalten können. Aus diesem Grund hören sie des Öfteren nicht zu und messen den Worten des Erwachsenen weniger Bedeutung bei. Viele der SchülerInnen lehnen gruppenintegrative Angebote ab, wie sich in eine Gruppe einzufügen und an verschiedenen Angeboten teilzunehmen. Diese Kinder zeichnet häufig auch das gesteigerte Bedürfnis aus, andere Kinder zu ärgern oder ihnen körperlich und verbal durch verletzende Bemerkungen und Schimpfwörter wehzutun. Auf der Seite der Eltern wird das Verhalten der Kinder gerechtfertigt und Entwicklungsschwierigkeiten verleugnet. Schulisch sind die Kinder in spezifischen Bereich wie der Buchstabenkenntnis, der Zahlensymbole, dem Rechnen, digitalen Kenntnissen und teilweise auch in der Feinmotorik besser als vor Pandemiebeginn. Auch weisen viele Kinder ein signifikantes Defizit in bestimmten transversalen Kompetenzen wie Ruhe, Entspanntheit, Geduld, aktives Zuhören, Wahrnehmung der realen Umwelt, Willen zur Lösungsfindung, Anstrengungsbereitschaft, kreative Lösungskompetenz sowie eine sehr viel schwächere Präzision der Ausführung auf. Im Klassenzimmer fallen SchülerInnen auf durch fehlenden Willen zur sozialen Integration in den Klassenverbund, wobei viele häufig Aufmerksamkeit suchen durch unangepasstes Verhalten.

Ebenso ließen sich Wortmeldungen einer Klassenlehrerin aus Zyklus 2 im Kanton Remich mit SchülerInnen im Alter von 6-8 Jahren festhalten. Die größte Veränderung nach den Schulöffnungen nach dem Lockdown war tatsächlich, dass die SchülerInnen mit einer 1:1 Betreuung zu Hause nicht mehr so autonom arbeiteten. Außerdem waren vermehrt Aggressionen zu beobachten, da einige SchülerInnen frustriert darüber waren, die Freunde nicht mehr treffen zu dürfen oder nicht mehr wie gewohnt an den

¹³ Weitere offene Eingaben sind unter Punkt 1.4 im Anhang zu finden.

Freizeitaktivitäten teilnehmen konnten. Daher wurde in mehreren Stunden im Fach VieSo (französisch: La Vie et Société; deutsch: Leben und Gesellschaft) gemeinsam an einem Regelplan gearbeitet, der konsequent in der Klasse und in der Pause angewandt wurde. Die wichtigste Regel dabei: wir sind nett zueinander; Stopp bei Konflikten, um eine Eskalation zu vermeiden und wir bitten um Hilfe, wenn wir den Streit nicht lösen können. Dadurch wurde schnell wieder ein positives Klassenklima erreicht. Es wurden aber auch kleinere wöchentliche Gesprächseinheiten eingeführt, in der die SchülerInnen über Erlebtes, ihre Ängste, ihre Trauer etc. sprechen konnten. Dadurch konnte der Enge und den Spannungen zu Hause ein Stück weit entgegengewirkt werden. Einige SchülerInnen, die während der mehrwöchigen Schulschließungen keine Unterstützung bei Aufgaben zu Hause hatten, mussten ihre Lücken im Wissensstand zu Schulzeiten wieder aufarbeiten. Zwei der SchülerInnen haben deutlich traurigere Züge angenommen, sind weinerlich und brauchen viel Zuspruch. Im Großen und Ganzen waren die SchülerInnen aber einfach nur froh, endlich wieder zur Schule kommen zu können und waren mit vermehrtem Einsatz dabei.

In Luxemburg-Stadt berichtete eine Klassenlehrerin des Zyklus 3 mit SchülerInnen im Alter von 8-10 Jahren über weniger Eigeninitiative und einer „Enfant-Roi“¹⁴-Mentalität ihrer SchülerInnen.

Des Weiteren lassen die Kategorien der „Selbstkontrolle“ sowie der „Selbstständigkeit und Sorgfalt“ hingegen eine Annahme der Nullhypothese zu und verwerfen die Alternativhypothese. Dabei verwirft die Kategorie „Selbstkontrolle“ mit einem Wert von $p \geq 0,05 = 0,081$ die Alternativhypothese zum Niveau von $\alpha = 0,05$. Damit wird ausgesagt, dass sich zum Signifikanzniveau von 0,05 keine signifikanten Auswirkungen auf das sozial-emotionale Lernen hinsichtlich der Fähigkeit der Selbstkontrolle der SchülerInnen feststellen lassen. Hinzu treten die Ergebnisse der Kategorie „Selbstständigkeit und Sorgfalt“ mit einem Wert von $p \geq 0,05 = 0,066$. Hierdurch kann festgehalten werden, dass sich zum Niveau von $\alpha = 0,05$ keine signifikanten Auswirkungen auf das sozial-emotionale Lernen hinsichtlich der Selbstständigkeit und Sorgfältigkeit der SchülerInnen zeigen. Beide genannten Kategorien bestätigen mit einer Fehlerwahrscheinlichkeit von 5% die Annahme der Nullhypothese.

Auch eine Klassenlehrerin des Zyklus 3 mit SchülerInnen im Alter von 8-9 Jahren im Kanton Vaud berichtet bezüglich des Items IO01_01 mit offener Texteingabe, dass es sehr große Unterschiede gibt zwischen den Kindern im sozial-emotionalen Bereich, abhängig vom Elternhaus und der Erziehung der Kinder. Diese Verhaltensbeobachtungen sind jedoch nicht unterschiedlich vor oder nach dem Lockdown zu beobachten gewesen, sondern generell vorhanden, je nachdem, wie die

¹⁴ Übersetzt in das Deutsche bedeutet „Enfant-Roi“ Kindkönig und bezeichnet ein Kind, dem schwer Grenzen zu setzen sind. Im Fachbereich der Psychologie wird in Zuge dessen über Fragen der Autorität diskutiert:

"Professionals of children's health in the physical domain as well as in the psychological are more and more confronted with family complaints concerning the particular symptom named "spoiled child". [...] [We must] to think about questions that brings to light this behaviour: what is authority today? Is that required to set limits to child? How to combine affectional ties and educational duty? Thanks to the analysis of some references of the child's psycho-affective development, we can establish a canvas for therapeutic management of "spoiled child" and his family" (Becker & Lescalier-Grosjean, 2005, S. 1).

Erziehung zu Hause von statten geht und inwiefern die Bedürfnisse der Kinder in punkto Aufmerksamkeit erfüllt sind.

Da Emotionen die Ursache als auch die Folge von Lernvorgängen sein können, ist das Ziel zukünftiger wissenschaftlicher Forschung, die positiven wie negativen Variablen von Stress in der Schule weiterhin zu beleuchten (Lazarus, 2006). Vertiefend zielt die weitere wissenschaftliche Auseinandersetzung darauf ab, die Einwirkung dieser Variablen auf den individuellen Umgang mit Emotionen in der Schule zu betrachten. Schlussendlich entwickelt sich gelingendes Lernen durch das Verständnis der Hintergründe des emotionalen und sozialen Lernens. Aufschluss für den Erfolg des Lernens gibt dabei die Beziehung zwischen SchülerInnen und LehrerInnen, denn diese beeinflusst die Partizipation und Lernmotivation. Oftmals werden Konflikte und Beziehungen impulsiv statt reflektiert bearbeitet, wohingegen die sozial-emotionale Entwicklung mit vernachlässigtem Blick betrachtet wird. Effektives Unterrichten und Lernen für alle ist somit möglich durch die Erkenntnis der evolutionären Genese menschlichen Verhaltens, und dessen Nutzen für pädagogisches Handeln (Cornelius-White, 2007).

An dieser Stelle ist es von Wichtigkeit im Rahmen der vorliegenden Studie, Schlüsse für zukünftige Untersuchungen zu ziehen. Zukünftig in den Fokus rückt daher die Verteilung der Daten. Bei Nutzung einer Likert-Skala ist es von Wichtigkeit, ordinale Daten mit mehr als fünf Ausprägungen zu versehen, denn daraus können vermehrt informative Schlüsse auf die Grundgesamtheit gezogen werden (Berry, 2006). Zudem muss im Anschluss im Zuge der Reliabilitätsanalyse über die Konstruktion der Items nachgedacht werden, denn im Laufe der Untersuchung ist das Ziel möglichst gute Konsistenzen der einzelnen Items zu erreichen. In Bezug auf die vorliegende Untersuchung gilt es daher zukünftig, genaustens die Redundanz einzelner Items zu betrachten. Auf diese Weise kann gewährleistet werden, dass die erhobenen Daten auch tatsächlich die Fragen beschreiben, die erforscht werden sollen und die Untersuchung damit valide im Ergebnis ist. Zudem ist es Ziel, mittels der Daten nicht nur interne Validität zu erreichen und somit die Repräsentativität der Studie in Bezug auf die Grundgesamtheit zu erhöhen. Es kann vielmehr durch eine größere Stichprobenanzahl, verbunden mit einem geringeren Konfidenzintervall, eine vermehrte externe Validität in Bezug auf die Grundgesamtheit erzielt werden.

6. Fazit und Ausblick

Evolutionäre Faktoren der Emotionsbildung, des Zusammenlebens in sozialen Gruppen und der Annahme an vielfältigen Prozessen in sozialen Gefügen können für Pädagogen und Pädagoginnen wirksame Impulse bieten und dazu beitragen, weitere wesentliche Bedingungen für gelingendes Lernen zu schaffen. Die gesamte Komplexität pädagogischer Interaktionen kann nicht nur auf sozial-emotionale Zusammenhänge reduziert werden. Dennoch inhärent sind solchen Überlegungen, die Erkenntnis und das Verständnis individueller Lernwege, unterstützender Lernumgebungen und Beziehungen zwischen LehrerInnen und SchülerInnen. Es bleibt daher für Lehrpersonen eine der wichtigen Aufgaben, die Wechselwirkungen negativer und deaktivierender Emotionen der SchülerInnen wahrzunehmen und zu versuchen sie zu reduzieren. Ebenjene Emotionen reduzieren die Lernleistung, lassen Misserfolge entstehen und evozieren weitere ungewollte Emotionen wie Langweile und Hoffnungslosigkeit. In schulischen Institutionen bietet daher das SEL-Modell eine Möglichkeit zur Förderung des sozial-emotionalen Lernens auf der persönlichen Ebene der SchülerInnen. Hierdurch können Lerngemeinschaften gebildet werden und es wird für ein positives Lernklima gesorgt. Als Teil pädagogischer Qualitätsentwicklung in den Schulen werden Selbstregulationsprozesse der SchülerInnen während des Lernens gefördert und es finden Präventionsmaßnahmen gegenüber unterschiedlichen Formen an Missverhalten zwischen den SchülerInnen statt. Eine weitere Perspektive entsteht durch die vermehrte Zusammenarbeit der Schulen. Die LehrerInnen können auf Peer-Ebene ihr Wissen kollegial und im gegenseitigen Miteinander zur Verfügung stellen.

Mit Blick auf die eigens durchgeführte Studie mit $\alpha = 0,05$ zeigt die Gesamtanalyse mit einem Summenwert von 0,052 keine signifikanten Auswirkungen auf das sozial-emotionale Lernen durch den Ausbruch der Sars CoV-2 Pandemie und den damit verbundenen Schulschließungen und -öffnungen. Die vormalig formulierte Hypothese H_0 kann somit zu $\alpha = 0,05$ angenommen werden. Bei der anschließenden Einzelanalyse der Kategorien des Verhaltens, ebenfalls mit $\alpha = 0,05$, zeigen sich jedoch in den Kategorien der Kooperationsbereitschaft, der Selbstwahrnehmung, dem Einfühlungsvermögen und der Anstrengungsbereitschaft signifikante Auswirkungen auf das sozial-emotionale Lernen und die Alternativhypothese H_1 kann bestätigt werden. Die genannten Kategorien nehmen dabei folgende Werte hinsichtlich des p-Wertes an:

- Kooperation: $p \leq 0,05 = 0,014$
- Selbstwahrnehmung: $p \leq 0,05 = 0,049$
- Einfühlungsvermögen: $p \leq 0,05 = 0,025$
- Anstrengungsbereitschaft: $p \leq 0,05 = 0,044$

Die Kategorie „Selbstkontrolle“ mit einem Wert von $p \geq 0,05 = 0,081$ sowie die Kategorie „Selbstständigkeit und Sorgfalt“ mit einem Wert von $p \geq 0,05 = 0,066$ bestätigen beide die Nullhypothese H_0 . Von Interesse ist dabei unter anderem, inwiefern SchülerInnen in der Lage sind, mit ihren MitschülerInnen zusammenzuarbeiten, andere MitschülerInnen wahrzunehmen und sich

einzufröheln sowie mit gestellten Aufgaben und Arbeitsmaterialien adäquat umzugehen. Aus diesem Grund offenbaren weitere Untersuchungen einzelner Variablen der Verhaltenskategorien die Stärke ihres Zusammenhanges mittels des Korrelationskoeffizienten mit Werten zwischen +1 und -1. Aus Beobachtungen der beteiligten SchulleiterInnen, Fachlehrerinnen und KlassenlehrerInnen sind mittlere bis hohe positive Zusammenhänge zwischen einzelnen Variablen sichtbar geworden. Sie zeigen dabei mit $n=63$ folgende Korrelationen auf:

- Hilfe bei Aufgaben und gezielte Bearbeitung von Aufgaben: hohe positive Korrelation mit $r= 0,82$ bei $0,7 < r \leq 0,9$
- Das Reflexionsvermögen und die Kritikfähigkeit bei Misserfolgen und anschließender Motivationsleistung: hohe positive Korrelation mit $r= 0,89$ bei $0,7 < r \leq 0,9$
- Die Entgegennahme von konstruktiver Kritik und der Zurückstellung eigener Bedürfnisse: hohe positive Korrelation mit $r= 0,87$ bei $0,7 < r \leq 0,9$
- Das Anwenden von Problemlösestrategien und die Anwendung von Konfliktlösestrategien: hohe positive Korrelation mit $r= 0,88$ bei $0,7 < r \leq 0,9$
- Das Anwenden von Konfliktlösestrategien und die Kompromissbereitschaft der SchülerInnen: hohe positive Korrelation mit $r= 0,87$ bei $0,7 < r \leq 0,9$
- Die Freude am Arbeiten und der Kontakt der SchülerInnen zueinander: mittlere Korrelation mit $r= 0,68$ bei $0,5 < r \leq 0,9$
- Das selbstständige Suchen neuer Aufgaben und die gezielte Bearbeitung von Aufgaben: sehr hohe positive Korrelation mit $r= 0,90$ bei $0,9 < r \leq 1$
- Die Freude am Arbeiten und die Regulation störender Verhaltens: sehr geringe Korrelation mit $r= 0,0003$ bei $r \leq 0,2$
- Das Anwenden von Konfliktlösestrategien und die Reflektion und Kritikfähigkeit der SchülerInnen: sehr hohe positive Korrelation mit $r= 0,92$ bei $0,9 < r \leq 1$
- Die Hilfe bei Aufgaben und der sorgfältige Umgang mit Arbeitsmaterialien: sehr hohe positive Korrelation mit $r= 0,91$ bei $0,9 < r \leq 1$.

Beachtet werden muss, dass die vorliegenden Korrelationen zwar die linearen Zusammenhänge aufzeigen, aber keinerlei Aussage über Kausalität oder Wirkzusammenhänge der Variablen treffen. Zudem erlauben die genannten Ergebnisse keine Schlüsse auf die Gesamtheit aller tätigen LehrerInnen der Primarstufe in den Zyklen 1-4. Vielmehr beschreiben die vorliegenden Analyseergebnisse die intensiven Beobachtungen der Primarstufen-LehrerInnen aus Zyklus 1-4 im Rahmen der festgelegten Stichprobengröße von $N= 100$ und sind damit als nicht repräsentativ hinsichtlich der Grundgesamtheit von $N= 6335$ aller tätigen LehrerInnen in Luxemburg zu betrachten. Dennoch liefern die Ergebnisse einige wichtige Einblicke für zukünftige Forschung und geben Hinweise für den praktischen Umgang mit den SchülerInnen in Primarschulen. In der vorliegenden Arbeit ist auch die Freude am gemeinsamen Arbeiten sowie die Gruppenzusammenarbeit der SchülerInnen beleuchtet worden. Aus diesem Grund ist ein Ziel der darauffolgenden wissenschaftlichen Ausarbeitung zu untersuchen, inwiefern kooperative Methoden des Schulunterrichts die Beurteilungsleistung von Dilemmata behafteten Situationen beeinflusst. Dabei spiegelt die unabhängige Variable die kooperativen Methoden wider und die anschließende Beurteilungsleistung die abhängige Variable. Es ist dabei von Interesse, wie SchülerInnen im Einzelnen paradoxe Situationen beurteilen und einschätzen im

Kontrast zur Beurteilungsleistung von SchülerInnen, die mit kooperativen Lernmethoden gemeinsam lernen und Entscheidungen treffen lernen.

Mit Blick auf die fortschreitende Digitalisierung werden Schulen in Zukunft weiterhin vor der Herausforderung stehen, den kompetenten Umgang der SchülerInnen mit digitalen Medien zu fördern. Auf die Dauer gesehen ist es Aufgabe, die Wirksamkeit des Schulsystems inklusive seiner Akteure zu verbessern. Dazu bedarf es der Entwicklung der fächerübergreifenden digitalen Kompetenzen und auch der bewussten Verankerung eines sozial-emotionalen Curriculums in den Lehrplänen aller Schulformen. Hierzu müssen ebenso entsprechende Bildungsstandards festgelegt werden, die die Grundlage für diese Entscheidungen bieten. Ein Ansatz zur Entwicklung von Schulen ist die Ausweitung des Ganztagsangebotes: Eine systematische Implementation von außerunterrichtlichen und adressatengerechten Medienangeboten, verbunden mit Situationen des sozialen und emotionalen Lernens im bisherigen Unterricht, eröffnen Chancen des gemeinsamen und eigenverantwortlichen Lernens der SchülerInnen. Ein Aspekt sollte dabei nicht außer Acht gelassen werden: Im Hinblick auf Maßnahmen des sozial-emotionalen Lernens und den kompetenten Umgang mit verschiedenen digitalen Medien ist zu berücksichtigen, dass auch LehrerInnen entsprechende Kenntnisse und Kompetenzen innehaben sollten.

Literaturverzeichnis

- Atteslander, P. (2008). Methoden der empirischen Sozialforschung (12. Aufl.). ESV Basics. E. Schmidt.
- Bandura, A. (1986). Social foundations of thought and action: A social cognitive theory. Prentice-Hall series in social learning theory. Prentice-Hall.
<https://doi.org/10.1108/JRIT-12-2020-0081>
- Becker, E. de & Lescalier-Grosjean, I. (2005). Comment comprendre et traiter l'« enfant-roi » et sa famille ? Journal de Pédiatrie et de Puériculture, 18(1), 1–7.
<https://doi.org/10.1016/j.jpp.2004.10.006>
- Bednarski, F. (2022, 14. April). Aktuelle Projekte: Spielerisch sozial-emotionale Kompetenz entfalten: TINEO. Universität Leipzig, Pädagogische Psychologie mit dem Schwerpunkt Lehren, Lernen und Entwicklung.
<https://www.erzwiss.uni-leipzig.de/institut-fuer-bildungswissenschaften/professuren/paedagogische-psychologie/forschung/aktuelle-projekte/tineo>
- Berry, W. D. (Hrsg.). (2006). Sage University papers Quantitative applications in the social sciences: Bd. 92. Understanding regression assumptions. Sage Publ.
<https://doi.org/10.4135/9781412986427>
- Böhmer, A. (2016). Bildung als Integrationstechnologie? Neue Konzepte für die Bildungsarbeit mit Geflüchteten. Pädagogik. transcript Verlag.
<https://elibrary.utb.de/doi/book/10.5555/9783839434505>
- Bortz, J. (2005). Statistik für Human- und Sozialwissenschaftler: Mit ... 242 Tabellen (6. Aufl.). Springer-Lehrbuch. Springer.
<https://ebookcentral.proquest.com/lib/kxp/detail.action?docID=1156268>
- Bortz, J. & Döring, N. (2006). Forschungsmethoden und Evaluation: Für Human- und Sozialwissenschaftler; mit 87 Tabellen (4. Aufl.). Springer-Lehrbuch Bachelor, Master. Springer-Medizin-Verl.
- Bourdieu, P. & Thompson, J. B. (2015). Was heißt sprechen? Zur Ökonomie des sprachlichen Tausches (H. Beister, Übers.) (2., erw. und überarb. Aufl., unveränd. Nachdr. der 2. Aufl., Wien Braumüller, 2005). New Academic Press.
- Brandhofer, G. (2017). Erkenntnisse der Neurodidaktik aus den Neurowissenschaften. In N. Grünberger, K. Himpsl-Gutermann, P. Szucsich, G. Brandhofer, E. Huditz & M. Steiner (Hrsg.), E-Learning. Schule neu denken und medial gestalten (1. Aufl., S. 425–428). vwh Verlag Werner Hülsbusch Fachverlag für Medientechnik und -wirtschaft.

- Bühner, M. (2011). Einführung in die Test- und Fragebogenkonstruktion (3. Aufl.). Pearson Studium - Psychologie. Pearson Studium ein Imprint von Pearson Education.
<https://ebookcentral.proquest.com/lib/kxp/detail.action?docID=5583912>
- Carl von Ossietzky Universität Oldenburg. (2022). Die Methodenkartei.
<https://www.methodenkartei.uni-oldenburg.de/methode/freiarbeit/>
- Carlsburg, G.-B. von & Wehr, H. (2018). Themenzentrierte Interaktion (TZI) als Wegbereiter kooperativer Lernprozesse. In H. Wehr & G.-B. von Carlsburg (Hrsg.), Pädagogik und Psychologie. Kooperatives Lehren und Lernen lernen: Kreativität entfalten anhand kooperativer Lernprozesse (5. Aufl., S. 42–61). Brigg Verlag.
- CASEL. (2020). Fundamentals of SEL. <https://casel.org/fundamentals-of-sel/>
- Chamboredon, J.-C. (2013). Emile Durkheim: Das Soziale als Gegenstand der Wissenschaft. Vom Moralischen zum Politischen? Trivium. Vorab-Onlinepublikation.
<https://doi.org/10.4000/trivium.4452>
- Claussen, C. (1997). Unterrichten mit Wochenplänen: Kinder zur Selbständigkeit begleiten. Beltz grüne Reihe. Beltz.
- Cohen, J. (1988). Statistical power analysis for the behavioral sciences (2. ed.). Erlbaum.
<https://doi.org/10.4324/9780203771587>
- Cohn, R. C. & Farau, A. (1984). Gelebte Geschichte der Psychotherapie: 2 Perspektiven. Klett-Cotta.
- Cornelius-White, J. (2007). Learner-Centered Teacher-Student Relationships Are Effective: A Meta-Analysis. *Review of Educational Research*, 77(1), 113–143.
<https://doi.org/10.3102/003465430298563>
- Damasio, A. R. (2013). Ich fühle, also bin ich: Die Entschlüsselung des Bewusstseins (H. Kober, Übers.) (10. Aufl.). List-Taschenbuch: Bd. 60164. List.
- Dolata, U. (2014). Kollektives Handeln im Internet. Eine akteurtheoretische Fundierung. *Berliner Journal für Soziologie*, 24(1), 5–30.
<https://doi.org/10.1007/s11609-014-0242-y>
- Dreeben, R. (1968). On what is learned in school. Addison-Wesley series in education. Addison-Wesley.
- Dreeben, R. (1980). Was wir in der Schule lernen (1. Aufl.). Suhrkamp-Taschenbuch Wissenschaft: Bd. 294. Suhrkamp.
- Erpenbeck, J. & Sauter, W. (2015). Kompetenzentwicklung Mit Humanoiden Computern: Die Revolution des Lernens Via Cloud Computing und Semantischen Netzen. Essentials Ser. Springer Fachmedien Wiesbaden GmbH.
<https://ebookcentral.proquest.com/lib/kxp/detail.action?docID=2096028>

- Ewert, F. (2008). Themenzentrierte Interaktion (TZI) und pädagogische Professionalität von Lehrerinnen und Lehrern: Erfahrungen und Reflexionen. SpringerLink Bücher. VS Verlag für Sozialwissenschaften. <https://doi.org/10.1007/978-3-8350-5539-1>
- Fend, H. (1980). Theorie der Schule. /U-und-S-Pädagogik] U-&-S-Pädagogik. Urban und Schwarzenberg.
- Fend, H. (2008). Schule gestalten: Systemsteuerung, Schulentwicklung und Unterrichtsqualität. VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Flick, U. (2021). Qualitative Sozialforschung: Eine Einführung (10. Aufl.). Rororo Rowohlt's Enzyklopädie: Bd. 55694. rowohlt's enzyklopädie im Rowohlt Taschenbuch Verlag.
- Friedrich, H. F. (2000). Selbstgesteuertes Lernen sechs Fragen, sechs Antworten. <https://docplayer.org/2839411-Selbstgesteuertes-lernen-sechs-fragen-sechs-antworten-helmut-felix-friedrich.html>
- Gabler, S. & Quatember, A. (2013). Repräsentativität von Subgruppen bei geschichteten Zufallsstichproben. AStA Wirtschafts- und Sozialstatistisches Archiv, 7(3-4), 105–119. <https://doi.org/10.1007/s11943-013-0132-3>
- Goetz, T. & Hall, N. C. (2014). Academic boredom. In L. Linnenbrink-Garcia & R. Pekrun (Hrsg.), Educational psychology handbook series. International handbook of emotions in education (S. 311–330). Routledge.
- Göppel, R. (2011). Resilienzförderung als schulische Aufgabe? In M. Zander (Hrsg.), EBL-Schweitzer. Handbuch Resilienzförderung (S. 383–407). Springer Fachmedien.
- Le Gouvernement du Grand-Duché de Luxembourg. (2022, 13. April). Directions de l'enseignement fondamental au Luxembourg 2022. <https://portal.education.lu/fondamental/Contact>
- Graf, N., Gramß, D. & Edelkraut, F. (2017). Agiles Lernen: Neue Rollen, Kompetenzen und Methoden im Unternehmenskontext (1. Auflage). Haufe-Lexware GmbH & Co. KG. https://www.wiso-net.de/document/HAUF,AHAU,VHAU_9783648095348276
- Gresham, F. M., VanDerHeyden, A. & Witt, C, J. (2005). Response to intervention and learning intervention: Response to Intervention in the Identification of Learning Disabilities [Empirical Support and Future Challenges]. www.joewitt.org/Downloads/Response%20to%20Intervention%20MS%20Gresham%20%20Vanderheyden%20Witt.pdf.
- Greving, B. (2007). Messen und Skalieren von Sachverhalten. In Methodik der empirischen Forschung (S. 65–78). Gabler. https://doi.org/10.1007/978-3-8349-9121-8_5
- Grossmann, K. & Grossmann, K. E. (2012). Bindungen - das Gefüge psychischer Sicherheit. Klett-Cotta Fachbuch. Klett-Cotta.

- Halbheer, U. & Kunz, A. (Hrsg.). (2004). Profile von Zürcher Mittelschulen aufgrund "Pädagogischer EntwicklungsBilanzen (PEB): Quantitative Analyse von Wahrnehmungen der Lehrpersonen. Lizentiatsarbeit.
- Harramach, R. N., Veličković, N. & Kötritsch, M. (2021). Noch immer Team: Was von Corona (nicht) blieb. Springer eBook Collection. Springer.
<http://swbplus.bsz-bw.de/bsz1761807331cov.htm> <https://doi.org/10.1007/978-3-658-33399-7>
- Hawkins, K. (2018). Achtsame Lehrer - achtsame Schule: Ein Weg zu mehr Gelassenheit und Freude im Schulalltag (C. Sadler, Übers.) (1. Auflage). Arbor Verlag.
<https://www.arbor-verlag.de/file-download/download/public/1298>
- Helsper, W. & Böhme, J. (2004). Handbuch der Schulforschung. VS Verlag für Sozialwissenschaften GmbH.
<https://ebookcentral.proquest.com/lib/kxp/detail.action?docID=6287416>
- Henze, N. (2021). Die Varianz. In Stochastik für Einsteiger (S. 158–163). Springer Spektrum, Berlin, Heidelberg.
https://doi.org/10.1007/978-3-662-63840-8_20
- Herzog, R. & Rutz, M. (Hrsg.). (1998). Zukunft bauen: Erziehung und Bildung für das 21. Jahrhundert. Dt. Verl.-Anst.
- Hilgers, R.-D., Heussen, N. & Stanzel, S. (2019a). Korrelationskoeffizient nach Pearson. In A. M. Gressner & T. Arndt (Hrsg.), Lexikon der Medizinischen Laboratoriumsdiagnostik. Springer, Berlin, Heidelberg.
- Hilgers, R.-D., Heussen, N. & Stanzel, S. (2019b). Korrelationskoeffizient nach Pearson. In A. M. Gressner & T. Arndt (Hrsg.), Lexikon der Medizinischen Laboratoriumsdiagnostik (S. 1389). Springer, Berlin, Heidelberg.
https://doi.org/10.1007/978-3-662-48986-4_1763
- Hilgers, R.-D., Heussen, N. & Stanzel, S. (2019c). Mittelwert, arithmetischer. In A. M. Gressner & T. Arndt (Hrsg.), Lexikon der Medizinischen Laboratoriumsdiagnostik (S. 1667). Springer, Berlin, Heidelberg.
- Himme, A. (2009). Gütekriterien der Messung: Reliabilität, Validität und Generalisierbarkeit. In Methodik der empirischen Forschung (S. 485–500). Gabler Verlag, Wiesbaden.
https://doi.org/10.1007/978-3-322-96406-9_31
- Hoekman, J., Miedema, A., Otten, B. & Gielen, J. (Hrsg.). (2012). Skala zur Einschätzung des Sozial-Emotionalen Entwicklungsniveaus: SEN. Hogrefe Verlag.
<https://www.testzentrale.de/shop/skala-zur-einschaetzung-des-sozial-emotionalen-entwicklungsniveaus.html#1+2>
- Hossiep, R. (2021). Cronbachs Alpha im Dorsch Lexikon der Psychologie.
<https://dorsch.hogrefe.com/stichwort/cronbachs-alpha>

- Humboldt, W. von. (1969). *Schriften zur Anthropologie und Geschichte* (Bd. 1).
Wissenschaftliche Buchgesellschaft (WBG).
- Julius, H. (2009). Bindungsgeleitete Interventionen in der schulischen Erziehungshilfe. In H. Julius, B. Gasteiger-Klicpera & R. Kißgen (Hrsg.), *Bindung im Kindesalter: Diagnostik und Interventionen* (S. 293–315). Hogrefe.
- Kammerl, R. (2020). Digitalisierung an Schulen: Eine Themaverfehlung? Warum Digitalisierung nicht notwendiger Weise zu einer Bildungsinnovation führt und was dafür notwendig wäre. In A. Ternès & M. Schäfer (Hrsg.), *Springer eBook Collection. Digitalpakt – was nun? Ideen und Konzepte für zukunftsorientiertes Lernen* (1. Aufl., S. 63–69). Springer Fachmedien Wiesbaden; Imprint Springer VS.
- Keller, H., Poortinga, Y. H. & Schölmerich, A. (Hrsg.). (2002). *Cambridge studies in cognitive and perceptual development. Between culture and biology: Perspectives on ontogenetic development*. Cambridge Univ. Press.
<https://doi.org/10.1017/CBO9780511489853>
- KMK. (2016). *Bildung in der digitalen Welt.: Strategie der Kultusministerkonferenz Sekretariat der Kultusministerkonferenz*. Sekretariat der Kultusministerkonferenz.
<https://www.kmk.org/themen/bildung-in-der-digitalen-welt/strategie-bildung-in-der-digitalen-welt.html>
- Kohn, W. & Öztürk, R. (2010). Varianz, Standardabweichung und Variationskoeffizient. In *Statistik für Ökonomen* (S. 59–63). Springer, Berlin, Heidelberg.
https://doi.org/10.1007/978-3-642-14585-8_10
- Köpp-Neumann, C. & Dipl.-Päd. Neumann, S. (2010). *Pädagogische Qualität von Anfang an: Leitfaden für Fachkräfte zur Konzeptentwicklung in Kinderbetreuungsstrukturen*. Université du Luxembourg, Faculté des Lettres, des Sciences Humaines, des Arts et des Sciences de l'Education (FLSHASE), Unité de recherche INSIDE, Research Axis: „Early Childhood: Education and Care“.
- Lamnek, S. (2008). *Qualitative Sozialforschung: Lehrbuch* (4. Aufl.). Beltz PVU Lehrbuch. Beltz PVU.
<http://www.socialnet.de/rezensionen/isbn.php?isbn=978-3-621-27544-6>
- Lazarus, R. S. (2006). *Stress and emotion: A new synthesis*. EBL-Schweitzer. Springer.
<http://swb.eblib.com/patron/FullRecord.aspx?p=435140>
- Limbourg, M. & Steins, G. (Hrsg.). (2011). *Sozialerziehung in der Schule* (1. Aufl.). VS Verl. für Sozialwiss.
<https://doi.org/10.1007/978-3-531-93323-8>
- Lin-Klitzing, S. (2020). Schule als Ort für Entwicklung und Persönlichkeitsbildung. In A. Ternès & M. Schäfer (Hrsg.), *Springer eBook Collection. Digitalpakt – was nun? Ideen und Konzepte für zukunftsorientiertes Lernen* (1. Aufl., 52-59). Springer Fachmedien Wiesbaden; Imprint Springer VS.

- Lorenz, M., Rüßmann, M., Strack, R., Lueth, K. & Bolle, M. (28. September 2015). Man and Machine in Industry 4.0. Germany - DE.
<https://www.bcg.com/de-de/publications/2015/technology-business-transformation-engineered-products-infrastructure-man-machine-industry-4>
- Lund, D. (2018). Einfluss der Digitalisierung auf schulisches Lehren und Lernen in Lernfeldern – Brauchen wir eine neue fachdidaktische Perspektive? *Haushalt in Bildung und Forschung*, 7(1), 22–37.
<https://doi.org/10.3224/hibifo.v7i1.02>
- Marotzki, W. (1989). Strukturen moderner Bildungsprozesse.: Über einige systematische Voraussetzungen der Bildungstheorie G.W.F. Hegels. In O. Hansmann & W. Marotzki (Hrsg.), *Diskurs Bildungstheorie. Rekonstruktion der Bildungstheorie unter Bedingungen der gegenwärtigen Gesellschaft. 2. Problemgeschichtliche Orientierungen*. Deutscher Studien-Verl.
- Marotzki, W. (1991). Aspekte einer bildungstheoretisch orientierten Biographieforschung. In D. Hoffmann, H. Heid & H. Drerup (Hrsg.), *Beiträge zur Theorie und Geschichte der Erziehungswissenschaft: Bd. 8. Bilanzierungen erziehungswissenschaftlicher Theorieentwicklung: Erfolgskontrolle durch Wissenschaftsforschung*. Dt. Studien-Verl.
- Ministerium für Bildung, Wissenschaft und Kultur Mecklenburg-Vorpommern. (2022, 4. März). *Rahmenpläne an allgemein bildenden Schulen: Gesundheitserziehung [Jahrgangsstufen 1-13]*.
<https://www.bildung-mv.de/schueler/schule-und-unterricht/faecher-und-rahmenplaene/rahmenplaene-an-allgemeinbildenden-schulen/>
- Moosbrugger, H. & Brandt, H. (2020). Antwortformate und Itemtypen. In H. Moosbrugger & A. Kelava (Hrsg.), *Testtheorie und Fragebogenkonstruktion* (S. 91–117). Springer, Berlin, Heidelberg.
https://doi.org/10.1007/978-3-662-61532-4_5
- Moosbrugger, H. & Kelava, A. (Hrsg.). (2020). *Testtheorie und Fragebogenkonstruktion*. Springer, Berlin, Heidelberg.
- Parsons, T. (1979). *The social system* (Repr). Routledge & Kegan Paul.
- Parsons, T. (2016). *Sozialstruktur und Persönlichkeit* (9., unveränderte Auflage). Klotz.
- Patrzek, A. (2017). Fragearten. In A. Patrzek (Hrsg.), *Systemisches Fragen: Professionelle Fragetechnik für Führungskräfte, Berater und Coaches* (S. 13–35). Springer Gabler, Wiesbaden.
https://doi.org/10.1007/978-3-658-15852-1_5
- Pekrun, R. & Linnenbrink-Garcia, L. (2014). Conclusions and future directions. In L. Linnenbrink-Garcia & R. Pekrun (Hrsg.), *Educational psychology handbook series. International handbook of emotions in education* (S. 659–675). Routledge.
- Petermann, U. & Petermann, F. (Hrsg.). (2013). *Lehrereinschätzliste für Sozial- und Lernverhalten: LSL*. Hogrefe Verlag.

<https://www.testzentrale.de/shop/lehreinschaetzliste-fuer-sozial-und-lernverhalten.html>

- Prenzel, A. (2007). Diversity Education: Grundlagen und Probleme der Pädagogik der Vielfalt. In G. Krell (Hrsg.), *Diversity Studies: Grundlagen und disziplinäre Ansätze* (S. 49–67). Campus Verlag.
- Raab-Steiner, E. & Benesch, M. (2015). *Der Fragebogen: Von der Forschungsidee zur SPSS-Auswertung* (4. Aufl.). utb-studi-e-book: Bd. 8607. facultas.wuv; Facultas-Verl. <https://elibrary.utb.de/doi/book/10.36198/9783838586076>
- Rasch, B., Hofmann, W., Friese, M. & Naumann, E. (2006). Der t-Test. In B. Rasch, W. Hofmann, M. Friese & E. Naumann (Hrsg.), *Quantitative Methoden* (S. 43–117). Springer, Berlin, Heidelberg. https://doi.org/10.1007/978-3-540-33308-1_3
- Rau, J. (2004). *Den ganzen Menschen bilden - wider den Nützlichkeitszwang: Plädoyer für eine neue Bildungsreform*. Beltz.
- Reichen, J. (1998). *Sachunterricht und Sachbegegnung: Grundlagen zur Lehrmittelreihe Mensch und Umwelt* (2. Aufl.). Mensch und Umwelt. Sabe.
- Schäfer, T. (2016). *Methodenlehre und Statistik: Einführung in Datenerhebung, deskriptive Statistik und Inferenzstatistik* (1. Aufl.). *Basiswissen Psychologie*. Springer Fachmedien Wiesbaden. <http://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:bsz:31-epflicht-1617201>
- Schleicher, A. (2022, 1. März). *The case for 21st-century learning - OECD*. <https://www.oecd.org/general/thecasefor21st-centurylearning.htm>
- Schnell, R., Hill, P. B. & Esser, E. (2018). *Methoden der empirischen Sozialforschung* (11. Aufl.). De Gruyter Studium. De Gruyter Oldenbourg. <http://www.blickinsbuch.de/item/650655bd5c7d06de54d85e500b16a14d>
- Schön, N. (2020). *Digitalkompetenz für die Bildung der Zukunft*. In A. Ternès & M. Schäfer (Hrsg.), *Springer eBook Collection. Digitalpakt – was nun? Ideen und Konzepte für zukunftsorientiertes Lernen* (1. Aufl., S. 9–19). Springer Fachmedien Wiesbaden; Imprint Springer VS.
- Sennett, R. (2012). *Zusammenarbeit: Was unsere Gesellschaft zusammenhält* (M. Bischoff, Übers.). Hanser Berlin.
- Steiner, M. (2017). *Professionelle Lerngemeinschaften und Professionelle Cluster-Lerngemeinschaften als Modi und Strukturelemente für netzwerkbasierter Unterrichtsentwicklung und deren Begleitung im Projekt KidZ Wien*. In N. Grünberger, K. Himpsl-Gutermann, P. Szucsich, G. Brandhofer, E. Huditz & M. Steiner (Hrsg.), *E-Learning. Schule neu denken und medial gestalten* (1. Aufl., S. 320–341). vwh Verlag Werner Hülsbusch Fachverlag für Medientechnik und -wirtschaft.

- Stern, R. S., Harding, T. B., Holzer, A. A. & Elbertson, N. A. (2017). Current and potential use of technology to enhance SEL.: What's now and what's next? In J. A. Durlak, C. E. Domitrovich, R. P. Weissberg & T. P. Gullotta (Hrsg.), Handbook of social and emotional learning: Research and practice (526–523). The Guilford Press.
- UNESCO. (2021). COVID-19 Education Response: Country dashboard. unesco-Institute for statistics.
<http://covid19.uis.unesco.org/global-monitoring-school-closures-covid19/country-dashboard/>
- Wichmann, A. (2019). Quantitative und Qualitative Forschung im Vergleich: Denkweisen, Zielsetzungen und Arbeitsprozesse (1. Aufl.). Psychologie für Studium und Beruf. Springer Berlin Heidelberg.
<http://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:bsz:31-epflicht-1580228>
- Wulf, C. (2020). Forschendes Lernen: Theorie, Empirie, Praxis. Springer Fachmedien Wiesbaden GmbH.
<https://ebookcentral.proquest.com/lib/kxp/detail.action?docID=6313942>
- Wustmann, C. (2011). Resilienz in der Frühpädagogik-: Verlässliche Beziehungen, Selbstwirksamkeit erfahren. In M. Zander (Hrsg.), EBL-Schweitzer. Handbuch Resilienzförderung (S. 350–359). Springer Fachmedien.
- Zins, J. E. (2007). The Scientific Base Linking Social and Emotional Learning to School Success. In J. E. Zins, R. P. Weissberg, M. C. Wang & H. J. Walberg (Hrsg.), Building Academic Success on Social and Emotional Learning: What Does the Research Say? edited by Joseph E. Zins et al (S. 3–22).

Sekundärliteratur

- Asmussen, M. (2020). Annäherung an einen praxistheoretischen Bildungsbegriff. Dissertation. Research, Diagramme [XIII, 401 Seiten]. Springer Fachmedien Wiesbaden.
<https://doi.org/10.1007/978-3-658-30865-0>
- Döring, S. (2020). Selbstreguliertes Lernen mit mobil nutzbaren Technologien. Dissertation. Research [XVIII, 276 Seiten]. Springer Fachmedien Wiesbaden.
<https://doi.org/10.1007/978-3-658-29171-6>
- Drossel, K., Eickelmann, B. & Vennemann, M. (2019). Digitalisierung und Bildungsgerechtigkeit – die schulische Perspektive. DDS – Die Deutsche Schule, 111(4), 391–404.
<https://doi.org/10.31244/dds.2019.04.03>
- Huber, M. & Krause, S. (Hrsg.). (2018). Bildung und Emotion (1. Aufl.). Springer.
http://ebooks.ciando.com/book/index.cfm/bok_id/2405357
<https://doi.org/10.1007/978-3-658-18589-3>

Maier, M. S. (2018). 'Diversity Education' und 'Kooperatives Lernen' als Antworten auf schulische Heterogenität? Eine Problemskizze. In H. Wehr & G.-B. von Carlsburg (Hrsg.), Pädagogik und Psychologie. Kooperatives Lehren und Lernen lernen: Kreativität entfalten anhand kooperativer Lernprozesse (5. Aufl., S. 220–239). Brigg Verlag.

Tachtsoglou, S. & König, J. (Hrsg.). (2017). Lehrbuch. Statistik für Erziehungswissenschaftlerinnen und Erziehungswissenschaftler: Konzepte, Beispiele und Anwendungen in SPSS und R. Springer VS.
<https://doi.org/10.1007/978-3-658-13437-2>

Zander, M. (Hrsg.). (2011). EBL-Schweitzer. Handbuch Resilienzförderung. Springer Fachmedien.

Zeitschriften/Journals

Banki, S. R. (2021). "Learning alone-a with Corona": two challenges and four principles of tertiary teaching. *Journal of Research in Innovative Teaching & Learning*, 14(1), 65–74.

Erchul, W. P., Raven, B. H. & Ray, A. G. (2001). School Psychologists' Perceptions of Social Power Bases in Teacher Consultation. *Journal of Educational and Psychological Consultation*, 12(1), 1–23.

https://doi.org/10.1207/S1532768XJEPC1201_01

Ferreira González, L., Hövel, D. C., Hennemann, T., Schlüter, K. & Osipov, I. (2019). Emotionale Kompetenzförderung im Biologieunterricht. *Prävention und Gesundheitsförderung*, 14(3), 223–230.

<https://doi.org/10.1007/s11553-019-00702-x>

Haep, A. & Steins, G. (2012). Rational-emotive Erziehung als Sozialerziehung im schulischen Kontext:: Effekte und Implementierung. *Zeitschrift für Rational-Emotive & Kognitive Verhaltenstherapie*(22), 18–37.

Haep, A. & Steins, G. (2014). Ausbildung von Lehrerinnen und Lehrern. *Schulverwaltung, Zeitschrift für Schulentwicklung und Schulmanagement* (2), 36–37.

Hamre, B. K. & Pianta, R. C. (2001). Early teacher-child relationships and the trajectory of children's school outcomes through eighth grade. *Child Development*, 72(2), 625–638.

<https://doi.org/10.1111/1467-8624.00301>

Hascher, T. (2005). Emotionen im Schulalltag. Wirkungen und Regulationsformen: Paralleltitel: Emotions in everyday school-life. Effects and forms of regulations. Zeitschrift für Pädagogik, 51(5), 610–625.

<https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0111-opus-47719>

Heckt, D. H. (2010). Das Konzept des Kooperativen Lernens. Oder: Wie man sich auch von der Bildungskrise verabschieden kann. Lehren & lernen, 36(1), 4–7.

Heinrichs, M., Baumgartner, T., Kirschbaum, C. & Ehlert, U. (2003). Social support and oxytocin interact to suppress cortisol and subjective responses to psychosocial stress. Biological Psychiatry, 54(12), 1389–1398.

[https://doi.org/10.1016/S0006-3223\(03\)00465-7](https://doi.org/10.1016/S0006-3223(03)00465-7)

Koepp, M. J., Gunn, R. N., Lawrence, A. D., Cunningham, V. J., Dagher, A., Jones, T., Brooks, D. J., Bench, C. J. & Grasby, P. M. (1998). Evidence for striatal dopamine release during a video game. Nature, 393(6682), 266–268.

<https://doi.org/10.1038/30498>

McEwen, B. S. & Gianaros, P. J. (2010). Central role of the brain in stress and adaptation: links to socioeconomic status, health, and disease. Annals of the New York Academy of Sciences, 1186, 190–222.

<https://doi.org/10.1111/j.1749-6632.2009.05331.x>

McEwen, B. S., Gray, J. & Nasca, C. (2015). Recognizing Resilience: Learning from the Effects of Stress on the Brain. Neurobiology of stress, 1, 1–11.

<https://doi.org/10.1016/j.ynstr.2014.09.001>

McNeill, S. & Petillion, R. (2020). Student experiences of emergency remote teaching:: impacts of instructor practice on student learning, engagement and well-being. Journal of Chemical Education, 97, 2488–2490.

National Research Council. (2012). Education for Life and Work: Developing Transferable Knowledge and Skills in the 21st Century. National Academies Press.

<https://www.nap.edu/catalog/13398/education-for-life-and-work-developing-transferable-knowledge-and-skills>

<https://doi.org/10.17226/13398>

Ochsner, K. N., Ray, R. D., Cooper, J. C., Robertson, E. R., Chopra, S., Gabrieli, J. D. E. & Gross, J. J. (2004). For better or for worse: neural systems supporting the cognitive down- and up-regulation of negative emotion. *NeuroImage*, 23(2), 483–499.

<https://doi.org/10.1016/j.neuroimage.2004.06.030>

Panksepp, J. (2017). Instinctual foundations of animal minds:: Comparative perspectives on the evolved affective neural substrate of emotions and learned behaviors. In J. Call, G. M. Burghardt, I. M. Pepperberg, C. T. Snowdon & T. R. Zentall (Hrsg.), *APA handbooks in psychology series. APA handbook of comparative psychology: Vol. 1* (S. 475–500). American Psychological Association.

Pekrun, R. (2006). The Control-Value Theory of Achievement Emotions: Assumptions, Corollaries, and Implications for Educational Research and Practice. *Educational Psychology Review*, 18(4), 315–341.

<https://doi.org/10.1007/s10648-006-9029-9>

Reyer, J. (2006). Evolutionäre Bindungstheorie-: Ein neuer Typ integrativer Sozialisationsforschung, 9(5), 137–152.

Scarr, S. (1993). Biological and Cultural Diversity: The Legacy of Darwin for Development. *Child Development*, 64(5), 1333–1353.

<https://doi.org/10.1111/j.1467-8624.1993.tb02956.x>

Schaar, P. (2020). Datenschutz und Internet – Es ist kompliziert! *Informatik Spektrum*, 43(3), 179–185.

<https://doi.org/10.1007/s00287-020-01275-2>

Steins, G. & Haep, A. (2014). Soziales Lernen – Angewandte Sozialpsychologie für Lernende und Lehrende in Schule und Universität. *Gruppendynamik und Organisationsberatung*, 45(1), 5–23.

<https://doi.org/10.1007/s11612-014-0234-6>

Streiner, D. L. (2003). Starting at the beginning: an introduction to coefficient alpha and internal consistency. *Journal of personality assessment*, 80(1), 99–103.

Talvio, M., Berg, M., Litmanen, T. & Lonka, K. (2016). The Benefits of Teachers' Workshops on Their Social and Emotional Intelligence in Four Countries. *Creative Education*, 07(18), 2803–2819.

<https://doi.org/10.4236/ce.2016.718260>

Turner, R. H. (1978). The Role and the Person. *American Journal of Sociology*, 84(1), 1–23.

<https://doi.org/10.1086/226738>

Tze, V. M. C., Daniels, L. M. & Klassen, R. M. (2016). Evaluating the Relationship Between Boredom and Academic Outcomes: A Meta-Analysis. *Educational Psychology Review*, 28(1), 119–144.

<https://doi.org/10.1007/s10648-015-9301-y>

Venkatesh, A. & Edirapuli, S. (2020). Social distancing in covid-19: what are the mental health implications? *BMJ Clinical Research*, 369, 1379.

Wasserman, D., van der Gaag, R. & Wise, J. (2020). The term "physical distancing" is recommended rather than "social distancing" during the COVID-19 pandemic for reducing feelings of rejection among people with mental health problems. *European Psychiatry*, 63(1), e52.

<https://doi.org/10.1192/j.eurpsy.2020.60>

Wehr, H. (2010). Die Rolle des Lehrers/der Lehrerin beim Kooperativen Lernen. *Lehren & lernen*, 38, 20–25.

Weissberg, R. P. & Cascarino, J. (2013). Academic Learning + Social-Emotional Learning = National Priority. *Phi Delta Kappan*, 95(2), 8–13.

<https://doi.org/10.1177/003172171309500203>

Woessmann, L., Freundl, V., Grewenig, E., Lergetporer, P., Werner, K. & Zierow, L. (2020). Bildung in der Coronakrise: Wie haben die Schulkinder die Zeit der Schulschließungen verbracht und welche Bildungsmaßnahmen befürworten die Deutschen? *ifo- Schnelldienst*, 73(9), 25–39.

Yu, R. (2016). Stress potentiates decision biases: A stress induced deliberation-to-intuition (SIDI) model. *Neurobiology of stress*, 3, 83–95.

<https://doi.org/10.1016/j.ynstr.2015.12.006>

Zierer, K. (2021). Effects of Pandemic-Related School Closures on Pupils' Performance and Learning in Selected Countries: A Rapid Review. *Education Sciences*, 11(6), 1–12.

<https://doi.org/10.3390/educsci11060252>

Internetquellen

Berechnung der Stichprobengröße: technische Details einfach erklärt:

<https://www.questionstar.de/blog/berechnung-der-stichprobengroese-technische-details-einfach-erklaert/>, zuletzt zugegriffen am: 15.04.2022.

Cronbachs- Alpha in Excel berechnen- Reliabilität von Skalen:

<https://www.youtube.com/watch?v=jyg3lsjWe4Y>, zuletzt zugegriffen am: 15.03.2022

Krey, U. (o.D.). EIN STREIT UND EIN KONFLIKT IST NICHT DASSELBE.

<https://www.gww-wiesbaden.de/assets/PDF/Interview-Ute-Krey.pdf>

Luxemburger Wort: Fast 150.000 Schüler bei der Rentrée 2019:

<https://www.wort.lu/de/lokales/fast-150-000-schueler-bei-der-rentree-2019-5d7a1b9dda2cc1784e34b639>, zuletzt zugegriffen am: 15.04.2022.

Pearson-Korrelationskoeffizient in Excel berechnen (manuell), verstehen-Daten analysieren Excel (11): <https://www.youtube.com/watch?v=UeTqWOXIUj0&t=292s>, zuletzt zugegriffen am 15.03.2022.

Stichprobenrechner: <https://www.surveymonkey.de/mp/sample-size-calculator/>, zuletzt zugegriffen am: 15.04.2022.

Unterricht in öffentlichen Grundschulen: <https://www.vdl.lu/de/leben/schul-und-weiterbildung/ihr-kind-der-schule/unterricht-den-oeffentlichen-grundschulen>, zuletzt zugegriffen am: 04.03.2022

Programme zur Bearbeitung der Daten:

<https://www.soscisurvey.de/>

Microsoft® Excel® 2016 MSO (Version 2203 Build 16.0.15028.20152) 64 Bit

Abbildungsverzeichnis

Abbildung 1:Konzeptuelles Verständnis des Begriffes „Bildung“, zit. nach Köpp-Neumann et.al. 2010, S.14.....	4
Abbildung 2:Schule als pädagogische Handlungseinheit, zit. nach Fend 2008, S.146 ...	9
Abbildung 3:Social and emotional learning, zit. nach CASEL, 2020.....	18
Abbildung 4: SEL, zit. nach Reicher & Matischek-Jauk, 2017 in: Huber & Krause, 2018, S.262.....	19
Abbildung 5: Der Zeitraum der Befragung, zit. nach socsisurvey.com	27
Abbildung 6: Die Berechnung des Cronbachs-Alpha	29
Abbildung 7: Prozentuale Anteile der männlichen und weiblichen Lehrpersonen.....	33
Abbildung 8: Die teilnehmenden Lehrpersonen gemäß ihrer Funktion.....	33
Abbildung 9: Lehrkräfte und Unterrichtszyklen	34
Abbildung 10: Die Altersverteilung aller beteiligten SchülerInnen	35
Abbildung 11: Die Unterrichtsfächer der Lehrpersonen.....	36
Abbildung 12: Abbildung 12: Die Entstehung einer Maske	38
Abbildung 13: Die Berechnung des Cronbachs Alpha	39
Abbildung 14: Die Dauer der Schulschließungen	42
Abbildung 15: Die Unterrichtsmethoden während der Schulschließungen	43
Abbildung 16: Die Unterrichtsmethoden nach den Schulöffnungen	43
Abbildung 17: Die Selbstständigkeit der SchülerInnen	45
Abbildung 18: Die Selbstständigkeit und Selbstkontrolle der SchülerInnen	46
Abbildung 19: Die Selbstkontrolle der SchülerInnen.....	47
Abbildung 20: Die Strategien der SchülerInnen.....	48
Abbildung 21: Das Einfühlungsvermögen und die Kooperationsbereitschaft der SchülerInnen	49
Abbildung 22: Das Einfühlungsvermögen und die Kooperationsbereitschaft der SchülerInnen	49
Abbildung 23: Die Kooperation der SchülerInnen	50
Abbildung 24: Die Kooperationsbereitschaft und Selbstwahrnehmung der SchülerInnen	51
Abbildung 25: Die Selbstständigkeit der SchülerInnen	52
Abbildung 26: Die Selbstständigkeit der SchülerInnen	53

Anhang I

1.1 Ergebnisse der Korrelationsanalyse

Kategorien im Verhältnis, bezogen auf die SchülerInnen ¹⁵	Korrelationskoeffizient r
Die Selbstständigkeit der SchülerInnen	0,81970
SS02 Hilfe bei Aufgaben	gerundet ~0,82
SS03 gezielte Bearbeitung von Aufgaben	
Die Selbstständigkeit und Selbstkontrolle der SchülerInnen	0,89683
SS04 Reflektion und Kritikfähigkeit	gerundet ~0,89
SK04 Misserfolge und Motivation	
Die Selbstkontrolle der SchülerInnen	0,86879
SK06 Entgegennahme von konstruktiver Kritik	gerundet ~0,87
SK03 eigene Bedürfnisse zurückstellen	
Die Anstrengungsbereitschaft und das Einfühlungsvermögen der SchülerInnen	0,88224
	gerundet ~0,88
AB03 Das Anwenden von Problemlösestrategien	
EV02 Das Anwenden von Konfliktlösestrategien	
Das Einfühlungsvermögen und die Kooperation der SchülerInnen	0,86901
EV02 Das Anwenden von Konfliktlösestrategien	gerundet ~0,87
KO07 Die Kompromissbereitschaft der SchülerInnen	
Die Kooperation der SchülerInnen	0,67768
KO06 Die Freude am Arbeiten	gerundet ~ 0,68
KO04 Der Kontakt der SchülerInnen zueinander	
Die Selbstständigkeit der SchülerInnen	0,90340
SS01 Das selbstständige Suchen neuer Aufgaben	gerundet 0,90
SS03 Die gezielte Bearbeitung von Aufgaben	
Die Kooperation und Selbstwahrnehmung der SchülerInnen	0,00028
KO06 Die Freude am Arbeiten	gerundet 0,0003
SW01 Die Regulation störenden Verhaltens untereinander	
Das Einfühlungsvermögen und die Selbstständigkeit der SchülerInnen	0,91883
EV02 Das Anwenden von Konfliktlösestrategien	gerundet ~ 0,92
SS04 Die Reflektion und Kritikfähigkeit der SchülerInnen	
Die Selbstständigkeit der SchülerInnen	0,91432
SS02 Die Hilfe bei Aufgaben	gerundet ~ 0,91
SS05 Der sorgfältige Umgang mit Arbeitsmaterialien	

¹⁵ Zu den Kategorien und Items sind die jeweiligen Aussagen einsehbar unter 1.2 innerhalb dieses Anhangs.

1.2 Items und Aussagen

Kategorien und Items	Aussagen
Selbstständigkeit und Sorgfalt	
SS02 Hilfe bei Aufgaben	Die Klasse bittet um Hilfe bei Aufgabenstellungen, die ihnen alleine schwerfällt.
SS03 gezielte Bearbeitung von Aufgaben	Die Klasse geht gezielt bei der Bearbeitung einer Aufgabe vor.
SS04 Reflektion und Kritikfähigkeit	Die Klasse kann erreichte Ergebnisse gemeinsam reflektieren und Kritik üben.
SS01 das Suchen neuer Aufgaben	Die SchülerInnen suchen sich nach Beendigung einer Aufgabe selbstständig weitere Aufgaben ohne explizite Anleitung durch die Lehrperson.
SS05 sorgfältiger Umgang mit Arbeitsmaterialien	Die Klasse geht mit schulischen Arbeitsmaterialien sorgfältig um.
Selbstkontrolle	
SK06 Entgegennahme konstruktiver Kritik	Die Klasse nimmt Kritik konstruktiv entgegen.
SK03 das Zurückstellen eigener Bedürfnisse	Die SchülerInnen sind in der Lage, eigene Bedürfnisse zurückzustellen, damit der Unterrichtsverlauf nicht gestört wird.
SK04 Misserfolge und Motivation	Bei Misserfolgen gehen die SchülerInnen trotzdem motiviert an Aufgaben heran.
Anstrengungsbereitschaft	
AB03 Problemlösestrategie	Die Klasse strengt sich an, um eine aufgegebenen Aufgabe der Lehrperson zu lösen.
Einfühlungsvermögen	
EV02 Konfliktlösestrategien	Die Klasse löst Konflikte gewaltfrei.
Kooperation	
KO06 Freude am Arbeiten	Die Klasse zeigt Freude am gemeinsamen Arbeiten.
KO07 Kompromissbereitschaft	Die SchülerInnen schließen Kompromisse untereinander.
K004 Kontakt zueinander	Die SchülerInnen nehmen gerne Kontakt untereinander auf.
Selbstwahrnehmung	
SW01 die Regulation störenden Verhaltens	Die Klasse reguliert störendes Verhalten untereinander.

1.3 Verteilungen und Ergebnisse

	Verteilungen und Ergebnisse mit Angabe des Niveaus			
Kategorien ¹⁶	m ¹⁷ mit STABW ¹⁸	t-Wert	p-Wert	Alphaniveau ¹⁹ ≤ oder ≥ 0,05
Kooperation	3,5 mit STABW 0,642	2,221 ~2,2	0,014	≤ 0,05
Selbstwahrnehmung	3,0 mit STABW 0,735	1,658 ~1,7	0,049	≤ 0,05
Selbstkontrolle	3,0 mit STABW 0,878	1,398 ~ 1,4	0,081	≥ 0,05
Einfühlungsvermögen	3,4 mit STABW 0,690	1,971 ~2,0	0,025	≤ 0,05
Anstrengungsbereitschaft	3,2 mit STABW 0,757	1,718 ~1,7	0,044	≤ 0,05
Selbstständigkeit und Sorgfalt	3,0 mit STABW 0,820	1,513 ~1,5	0,066	≥ 0,05
SUMMENSCORE:	0,052 (5,22%)			

¹⁶ Die Kategorien mit den Items sind einsehbar innerhalb des Fragebogens im Anhang.

¹⁷ m= der Mittelwert der Stichprobe oder Stichprobenmittelwert

¹⁸ STABW=Standardabweichung

¹⁹ Alphaniveau= Signifikanzniveau. Dieses ist festgelegt auf 5% oder absolut auf 0,05.

1.4 Weitere Eingaben zu offenen Fragen

Kantone	Sonstige Beobachtungen zu Verhaltensweisen der SchülerInnen		
Clervaux	<p>Zyklus 3: „Nach dem Lockdown waren die Kinder oft gewalttätiger und unkooperativer als vorher...“</p> <p>Zyklus 3: „Die Kinder haben viele schulische Defizite und sind weniger fröhlich als sonst. Sie beklagen sich öfters über die Situation und die ständig wechselnden Regeln.“</p> <p>Zyklus 2: „Die Kinder können ihre Frustration oder ihre negativen Gefühle hinsichtlich der Pandemie nicht ausdrücken und dies kann das Lernen in der Schule blockieren.“</p>	Wiltz	Zyklus 1: „Einige Schüler waren sehr introvertiert und es war wieder sehr schwierig an sie heran zu kommen.“
Stadt Luxemburg	<p>Zyklus 3: „Viele Kinder wurden nach den Schulschließungen zum Förderunterricht gemeldet, da sie einen starken schulischen Misserfolg erleben müssen. Sie sind aber sehr motiviert, diese Schwächen wieder auszubügeln. Einige wenige haben sich komplett aufgegeben: sind unmotiviert, stellen das Lernen an sich in Frage. 2 Schülerinnen des C 4 haben sogar eine Selbsttötungsversuch gestartet.“</p> <p>Zyklus 4: „Kinder sind in der Regel besser mit der Maskenpflicht umgegangen als Erwachsene.“</p> <p>Zyklus 2: „Aggressionen“</p> <p>Zyklus 1: „große Freude darüber wieder zusammen zu sein und große Motivation.“</p> <p>Zyklus 1: „Große Müdigkeit und manchmal Irritabilität.“</p> <p>Zyklus 1: „Verlust der luxemburgischen Sprache, da die Kinder kein Lux. zu Hause sprechen. Ängstlicher und besorgt um den eigenen Gesundheitszustand.“</p>		

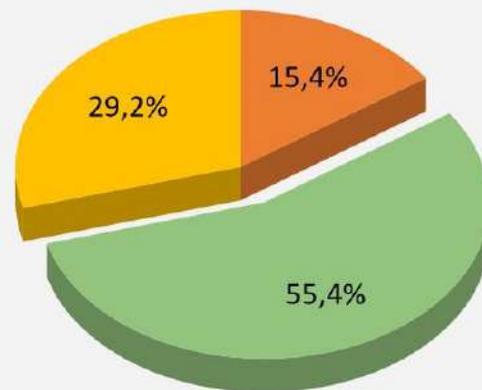
	<p>Zyklus 2: - geringe Konzentrationsspanne - schnell "überfordert" - Übergang vom C1 in das C2 = schwer, da sie noch nicht realisieren in der *Schule* zu sein</p> <p>Zyklus 2: „Sie waren froh wieder in der Schule zu sein und lernen zu dürfen.“ Zyklus2: „Die Schüler wertschätzen die Schule und sind froh können alle zusammen in der Schule neues zu lernen. Allerdings fällt ihnen die Maskenpflicht ganz schwierig und sie sind schneller müde wie zuvor.“</p>
--	---

<p>Diekirch</p>	<p>Zyklus 2: „Motorische Probleme beim Schreiben“</p>	<p>Remich</p>	<p>Zyklus 4: -Anspannung der Kinder Selbstständigkeit der Kinder wurde nicht gefördert -Lust, wieder aus dem Schulgebäude herauszukommen (Ausflüge u.s.w.)</p>
------------------------	---	----------------------	--

1.5 Zusätzliche Graphiken in Übersicht

Selbstwahrnehmung: Der adäquate Ausdruck der SchülerInnen bei Unverständnis von Aufgabenstellungen

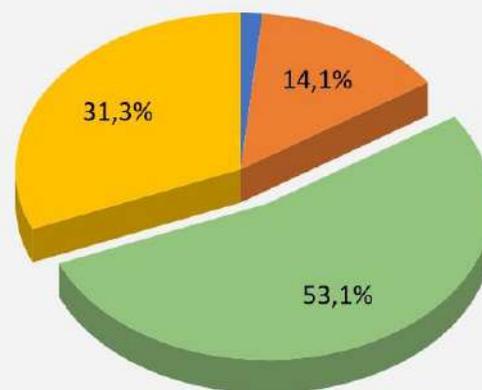
SW02



● selten ● manchmal ● häufig

Selbstwahrnehmung: Die Äußerung eigener Wünsche seitens der SchülerInnen

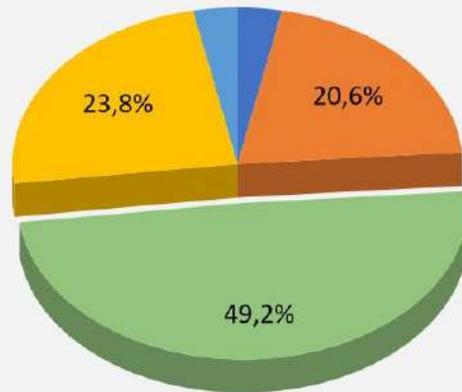
SW03



● nie ● selten ● manchmal ● häufig

Selbstkontrolle: Die Eigenaktivität der SchülerInnen hinsichtlich der Durchsetzung des eigenen Willens

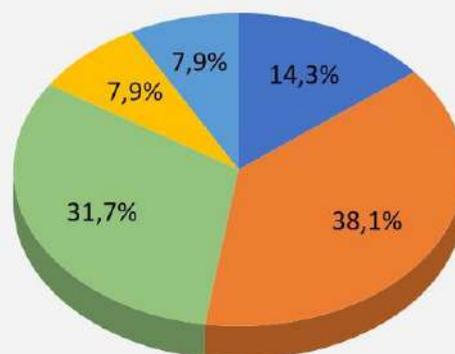
SK01



● nie ● selten ● manchmal ● häufig ● keine Beobachtung möglich

Selbstkontrolle: Die gegenseitige Kontrolle impulsiven Verhaltens

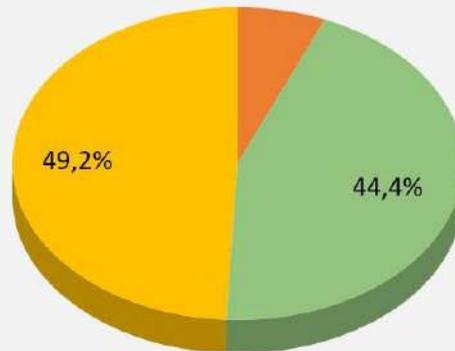
SK02



● nie ● selten ● manchmal ● häufig ● keine Beobachtung möglich

Selbstkontrolle: Die gegenseitige Anteilnahme der SchülerInnen bei Sorgen

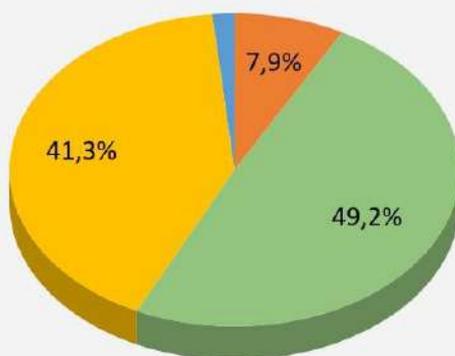
SK05



● selten ● manchmal ● häufig

Einfühlungsvermögen: Kenntnisnahme von Hilfe bei MitschülerInnen

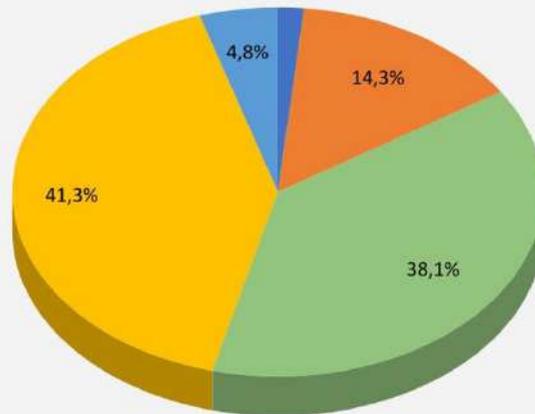
EV04



● selten ● manchmal ● häufig ● keine Beobachtung möglich

Einfühlungsvermögen: Das Zulassen unterschiedlicher Meinungen

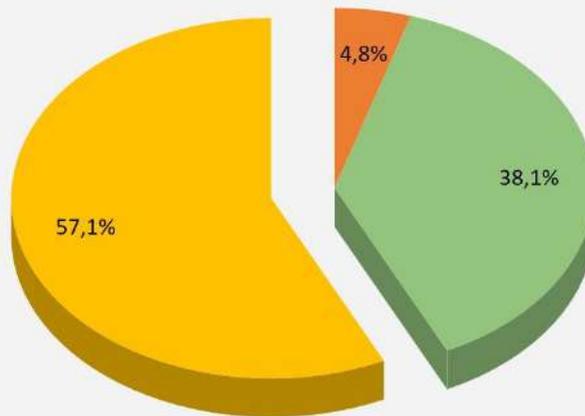
EV03



● nie ● selten ● manchmal ● häufig ● keine Beobachtung möglich

Die Ausdauerbereitschaft der SchülerInnen bei Aufgabenstellungen

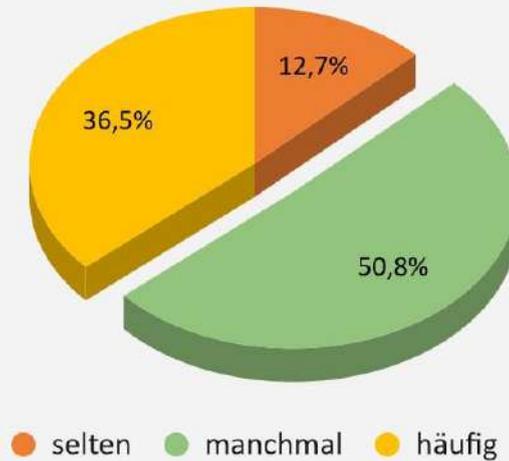
AB04



● selten ● manchmal ● häufig

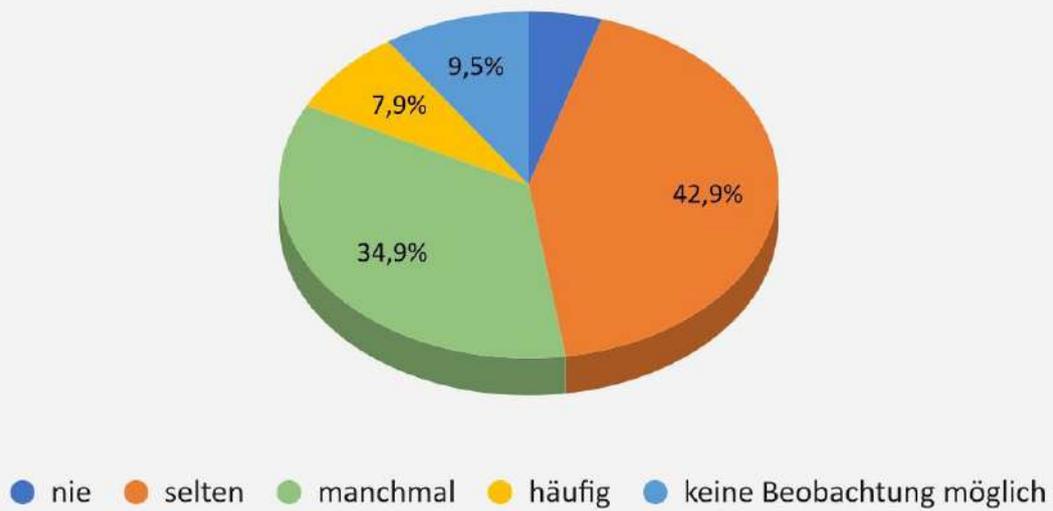
Genaueres Zuhören der SchülerInnen bei Aufgabenstellungen

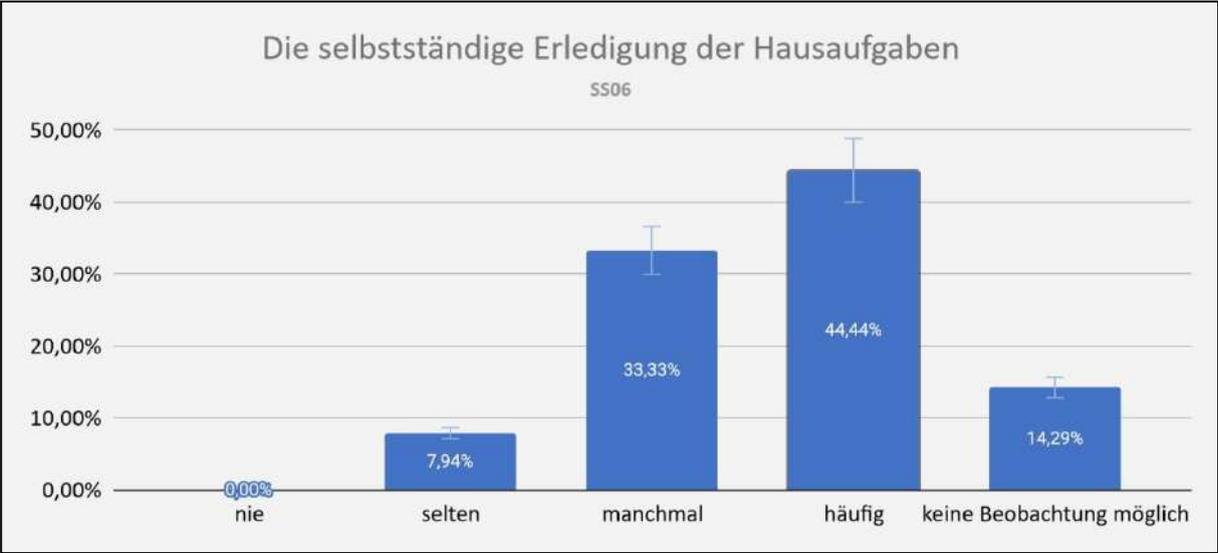
AB05



Diskussionsbereitschaft vor Bearbeitung von Aufgaben

AB01





Anhang II

Tabelle comparatif fr./dt.

Tableau comparatif des systèmes d'éducation de l'enseignement primaire et secondaire

(hors alternance et enseignement spécialisé)

	Luxembourg						Belgique					France					Allemagne				
18	DFSC 1ère C	DFSG 1ère G **	DT 1ère T			18	7ème Préparatoire à l'enseignement supérieur (maths, sciences, langues, arts du spectacle et communication)		C.Q.7 7ème Technique de spécialisation ou de perfectionnement	A : C.Q.7 B : C.E.S.S.+ C.Q.7 C : C.E.S.S. 7ème Professionnelle	18					18	Abitur ² Klasse 13*	Abitur Klasse 13			18
17	2ème C	2ème G	2ème T	DAP 3ème année DAP	CCP 3ème année CCP	17	C.E.S.S. 6ème Générale	C.E.S.S. 6ème Technologique ou Artistique	C.Q.6 / C.E.S.S. 6ème Technique	C.Q.6 6ème Professionnelle	17	BAC GENERAL Terminale Générale	BAC TECHNO / BT Terminale Technologique	BAC PRO Terminale Professionnelle		17	Abitur ¹ Klasse 12*	Klasse 12			17
16	3ème C	3ème G	3ème T	2ème année DAP	2ème année CCP	16	5ème Générale	5ème Technologique ou Artistique	5ème Technique	5ème Professionnelle	16	Première Générale	Première Technologique	Première Professionnelle	CAP 2ème année	16	Klasse 11*	Klasse 11			16
15	Orientation 4ème C	4ème G	4ème T	1re année DAP	1re année CCP	15	4ème Générale	4ème Technologique ou Artistique	4ème Technique	4ème Professionnelle	15	Seconde Générale et Technologique Lycée Général et Technologique		Seconde Professionnelle Lycée Professionnel	1ère année	15	Mittlerer Bildungsabschluss Klasse 10				15
14	5ème C	5ème G	5ème AD		5ème P	14	3ème Générale	3ème Technologique ou Artistique	3ème Technique	3ème Professionnelle	14	Diplôme National du Brevet Troisième				14	Klasse 9	Klasse 9	Klasse 9	Hauptschulabschluss Klasse 9	14
13	6ème C	6ème G			6ème P	13	2ème année Commune		2ème Différenciée		13	Quatrième				13	Klasse 8	Klasse 8	Klasse 8	Klasse 8	13
12	7ème C	7ème G			7ème P	12	1ère année Commune		1ère Différenciée		12	Cinquième				12	Klasse 7	Klasse 7	Klasse 7	Klasse 7	12
11	Enseignement secondaire classique / Enseignement secondaire général					11	Enseignement Secondaire				11	Sixième				11	Klasse 6	Klasse 6	Klasse 6	Klasse 6	11
10	Cycle 4 - 2ème année					10	Certificat d'études de base 6ème Primaire				10	Collège				10	Klasse 5	Klasse 5	Klasse 5	Klasse 5	10
9	Cycle 4 - 1ère année					9	5ème Primaire				9	CM2 – Cours Moyen 2ème année				9	Gymnasium	Gemeinschafts ¹ -/Gesamtschule ²	Erweiterte Realschule	Hauptschule	9
8	Cycle 3 - 2ème année					8	4ème Primaire				8	CM1 – Cours Moyen 1ère année				8	Klasse 4				8
7	Cycle 3 - 1ère année					7	3ème Primaire				7	CE2 – Cours élémentaire 2ème année				7	Klasse 3				7
6	Cycle 2 - 2ème année					6	2ème Primaire				6	CE1 – Cours élémentaire 1ère année				6	Klasse 2				6
6	Cycle 2 - 1ère année					6	1ère Primaire				6	CP – Cours préparatoire				6	Klasse 1				6
ANS	Enseignement fondamental					ANS	Enseignement Fondamental Primaire				ANS	Ecole Primaire				ANS	Grundschule				ANS
	* hors enseignement international, enseignement européen, enseignement britannique et enseignement germano-luxembourgeois qui font partie du système scolaire public luxembourgeois ** s'y ajoute la classe 1ère générale+1 (G+1) pour la division des professions de santé et des professions sociales DFESC : Diplôme de fin d'études secondaires classiques DFESG : Diplôme de fin d'études secondaires générales Formation professionnelle: DT : Diplôme de technicien DAP : Diplôme d'aptitude professionnelle CCP : Certificat de capacité professionnelle						C.E.S.S. : Certificat d'enseignement secondaire supérieur (+ avec type d'enseignement) C.Q.6 : Certificat de qualification de 6ème année C.Q.7 : Certificat de qualification de 7ème année En 7ème professionnelle, le C.E.S.S. est de type professionnel					BAC PRO : Bac professionnel Bac Techno : Bac Technologique CAP : Certificat d'aptitude professionnelle BT : Brevet de technicien					1 Saarland 2 Rheinland-Pfalz *Gymnasiale Oberstufe mit verschiedenen Schultypen: Gymnasium, Berufliches Gymnasium, Fachgymnasium Zulassungsvoraussetzungen: Mittlerer Bildungsabschluss				

Französisches Forschungsexposé

Exposé pour une thèse de licence sur le sujet :

Apprentissage socio-émotionnel pendant Corona

Une analyse des comportements d'apprentissage et de travail dans les écoles primaires.

Table des matières

1. Définition du problème	2
2. Objectif et intérêt de la thèse	3
3. Fondements théoriques et état de la recherche	4
4. Concept de la recherche	5
5. La structure provisoire.....	8
6. L'horaire de travail	9
7. La bibliographie	10

1. Définition du problème

Depuis le début de la pandémie SARS-CoV-2 en 2020, les événements mondiaux se sont enchaînés. La vie publique s'est lentement arrêtée dans plusieurs pays en raison de la pandémie et a continué à empêcher les rencontres sociales. Les institutions sociales telles que les écoles ont également dû être temporairement fermées pour empêcher la propagation du virus.

La diffusion mondiale du virus et les mesures politiques associées ont été largement discutées dans les médias internationaux.

De nombreux blocages et les restrictions de contact associées ont déclenché une controverse sociale et présenté aux écoles de nouvelles formes d'apprentissage numérique.

L'épidémie du virus SARS-CoV-2 montre comment l'apprentissage peut également être conçu à l'avenir et quels aspects de l'apprentissage socio-émotionnel ne doivent pas être ignorés.

2. Objectif et intérêt de la thèse

L'objectif de cette thèse est d'analyser les composantes de l'apprentissage social et de l'apprentissage émotionnel. L'objectif est de répondre à la question « dans quelle mesure les fermetures d'écoles et la disponibilité d'options d'apprentissage numérique influencent l'apprentissage socio-émotionnel des élèves ? ».

La base du questionnaire créé est l'échelle d'évaluation du niveau de développement socio-émotionnel (Hoekman et al., 2012) et la liste d'évaluation des enseignants pour le comportement social et d'apprentissage (Petermann & Petermann, 2013). Les questionnaires allemand et luxembourgeois sont utilisés dans 25 écoles primaires luxembourgeoises dans 12 cantons.

Le comportement d'apprentissage social et émotionnel est examiné et comparé aux théories d'apprentissage classiques à l'aide du questionnaire. Une évaluation de l'apprentissage commun des élèves pendant la pandémie et de la mesure dans laquelle l'enseignement en ligne jouera un rôle dans l'apprentissage futur est élaborée par les enseignants.

Les aspects suivants sont les objectifs de cette thèse :

- Résumer les résultats de l'étude de l'apprentissage socio-émotionnel
- Décrire et analyser l'apprentissage socio-émotionnel pendant la pandémie (application du questionnaire dans 25 écoles primaires luxembourgeoises)

À l'aide de l'évaluation des données du questionnaire, répondez à la question scientifique suivante : Quelles connaissances avons-nous acquises durant la pandémie au sujet de l'apprentissage socio-émotionnel, dont l'application permettra d'adapter les futures offres d'apprentissage ?

Selon les résultats, on s'attend à ce qu'en moyenne l'autonomie et l'attention des enfants ainsi que la volonté de faire un effort lors de l'apprentissage soient réduites et devront être soutenues à l'avenir. De plus, il faut s'attendre à ce que les résultats puissent varier selon les écoles et les cantons.

3. Fondements théoriques et état de la recherche

Selon les résultats d'une enquête nationale réalisée par le baromètre de l'éducation Ifo en 2020, le temps passé à l'école pendant la pandémie a diminué de moitié, passant de 7,4 à 3,6 heures par jour et la consommation de médias est passée de 4,0 à 5,2 heures par jour. Il n'y a pas ici de distinction entre les enfants issus de familles à haut statut socio-économique, car la baisse des activités scolaires y est tout aussi forte. Le contact personnel avec les enseignants a diminué, car plus de la moitié des étudiants (57%) avaient des cours en ligne moins d'une fois par semaine et seulement environ 6% avaient un contact quotidien. De plus, il y a encore moins de contacts individuels entre les élèves et les enseignants. Les enfants sous-performants ont été particulièrement touchés (Woessmann et al., 2020).

Des changements peuvent également être observés dans le secteur de l'enseignement supérieur : pendant la pandémie et les fermetures associées d'établissements publics, 69 % des étudiants de l'Université de la Colombie-Britannique ont déclaré leur désintérêt croissant envers leurs études en raison de l'enseignement à distance. Un autre aspect important est le manque de communication personnelle directe entre les enseignants et les élèves (McNeill & Petillion, 2020). On peut donc identifier des influences négatives qui affectent la relation personnelle entre les étudiants et les professeurs. La distance sociale a non seulement un impact sur la santé mentale à long terme, mais aussi sur la performance motivationnelle (Venkatesh & Edirapuli, 2020).

En résumé, la pandémie a eu un impact négatif sur le comportement social et physique, notamment en raison du manque d'options de communication sociale. Cela se remarque en classe par le manque de sympathie des élèves (Banki, 2021). Pour cette raison, la majorité de la population allemande est pour un contact entre enseignants et élèves (78 %) et pour les soins intensifs auprès des enfants issus de milieux socialement défavorisés (83 %) (Woessmann et al., 2020).

La mesure dans laquelle la sympathie des élèves s'exprime en classe pendant la pandémie n'a pas encore été mise en évidence dans la littérature et l'aspect des interactions socio-émotionnelles entre le corps étudiant lors des ouvertures et fermetures d'écoles a été largement négligé. C'est donc une préoccupation de cette étude d'enquêter sur un certain nombre d'écoles primaires au Luxembourg, également afin de relier les données aux écoles allemandes.

4. Concept de la recherche

Les questions suivantes doivent trouver une réponse dans cette thèse :

- Quels domaines appartiennent à l'apprentissage émotionnel-social ?
- De quoi les élèves ont-ils besoin pour apprendre socialement les uns avec les autres ?
- Comment se déroule l'apprentissage émotionnel et social pendant la pandémie et les fermetures et ouvertures d'écoles associées ?

Afin de visualiser le comportement d'apprentissage socio-émotionnel durant la pandémie, les trois options suivantes ont été définies comme base pour un apprentissage et un développement efficace.

- 1) La pédagogie de l'accompagnement
- 2) La variation des formes d'enseignement
- 3) La flexibilité de la méthodologie et la capacité d'absorption (Banki, 2021).

Les étapes méthodologiques suivantes sont utilisées dans la thèse :

1. Les résultats d'études internationales sur l'apprentissage socio-émotionnel dans les écoles sont présentés, mis en relation les uns avec les autres et analysés.
 2. Un échantillon de grappe de 25 écoles primaires luxembourgeoises est réalisé afin d'examiner s'il existe des effets sur le comportement d'apprentissage socio-émotionnel dus à la pandémie.
 3. La mesure dans laquelle la numérisation influencera l'apprentissage à l'avenir est analysée.
- Dans l'ensemble, la méthodologie d'analyse de contenu qualitative et la recherche quantitative sont utilisées pour examiner le comportement d'apprentissage du côté émotionnel et social des élèves. Les données se composent de toutes les études pertinentes de la recherche psychologique et pédagogique, dans lesquelles sont examinés les effets du virus sur le comportement d'apprentissage.

En outre, les résultats du questionnaire créé sont utilisés pour définir quelles offres numériques sont susceptibles d'apporter un soutien à l'apprentissage futur.

L'enquête est menée dans les 25 écoles primaires suivantes (ci-dessous) issues des douze cantons du Luxembourg. Dans la ville de Luxembourg, l'enquête est réalisée auprès de trois écoles primaires.

*=Luxemburg Stadt

*=Esch-sur-Alzette

*=Capellen

*=Mersch

*=Diekirch

*=Clerv

*=Redingen

*=Vianden

*Wiltz

*=Grevenmacher

*=Remich

*=Echternach

1. Grundschule Bonnevoie-Gellé

2. Grundschule Clausen

3. Grundschule Dellheicht

4. École du Brill

5. Grundschule Garnich

6. Campus Scolaire Capellen

7. Grundschule Jean-Majerus

8. Grundschule Mersch

9. Primär-Schoul Ettelbréck

10. Grundschule UmBoeSchel

11. Schoulzenter Reiler
12. School Preschool Troisvierges
13. Schoul Réiden
14. Schoul Beckerich
15. Veiner Schull
16. Katholische Grundschule Eschweiler-Kinzweiler
17. Reenert Maison Relais
18. École Primaire Grevenmacher
19. Maison Relais Grevenmacher
20. Zentralschule Remerschen
21. Schule Gewännchen Remich
22. Millermoaler Schull
23. Centre d'Education Différenciée
24. Grundschule Gare

L'objectif est d'interroger un total de 100 enseignants ($n = 100$) afin que quatre enseignants puissent répondre au questionnaire dans chacune des écoles primaires mentionnées. Les enseignants sont répartis en cycles 1-4 : Deux enseignants du cycle 1-2 et deux enseignants du cycle 3-4 répondent au questionnaire dans les écoles respectives. Les enseignants ont accès à une lettre de motivation disponible en allemand et en français. Dans le questionnaire lui-même, seuls les cantons sont demandés, mais pas les noms des écoles.

5. La structure provisoire

1. L'introduction
2. La partie théorique
 - 2.1 La compréhension de l'éducation
 - 2.1.1 L'école d'un point de vue social
 - 2.1.2 La fonction qualification
 - 2.1.3 La fonction de sélection
 - 2.1.4 La fonction de légitimation
3. Les niveaux de l'école selon Fend
 - 3.1 Le niveau macro : l'école dans le système éducatif
 - 3.2 Le niveau méso : l'école comme acteur
 - 3.3 Le niveau micro : l'enseignement dans l'éducation
4. L'apprentissage social et émotionnel à l'école
 - 4.1 La définition de l'apprentissage socio-émotionnel
 - 4.2 L'importance de l'apprentissage socio-émotionnel
 - 4.3 La réflexion intermédiaire : des implications pour l'école
5. La partie empirique
 - 5.1 Les approches de la recherche sociale quantitative
 - 5.2 Le concept de l'étude empirique
 - 5.3 L'aperçu de la méthodologie choisie
 - 5.3.1 La méthode des questions écrites
 - 5.3.2 La description de l'échantillon
 - 5.3.3 La description de l'outil de collecte
 - 5.4 La réalisation de l'étude empirique
 - 5.5 La méthode d'évaluation des données
6. Les résultats
 - 6.1 Les résultats descriptifs
 - 6.2 La considération sommaire
7. La discussion
 - 7.1 L'examen discursif des résultats de l'étude
 - 7.2 La considération critique de la méthode
 - 7.3 Les considérations didactiques et pédagogiques : la numérisation comme une opportunité ?
8. La conclusion et perspectives

6. L'horaire de travail pour l'instant

La durée : 5 mois (01.11.2021–31.03.2022) *

Jusqu'au 01.11: la recherche bibliographique

Jusqu'au 12.11: la création du plan et du questionnaire papier

Jusqu'au 15.11: la création du questionnaire en ligne (soscisurvey.de)

Jusqu'au 28.11: la réalisation du prétest

Jusqu'au 29.11: la transmission de l'exposé de recherche et de la lettre de motivation

Jusqu'au 15.12: la préinscription officielle de la thèse de licence au bureau d'examen 

Jusqu'au 31.12: le premier jet de la partie théorique

Jusqu'au 15.01: la révision et correction de la partie théorique

A partir du 15 janvier : la phase d'examen de la thèse est enregistrée par le Bureau d'examen de 

Du 1er janvier au 28 février : la phase de mise en œuvre du questionnaire

Jusqu'au 15.02: le premier jet de la partie empirique

Jusqu'au 02.03: la révision et correction de la partie empirique

Jusqu'au 09.03: Le premier jet de l'introduction et de la conclusion

Jusqu'au 16.03: la révision et correction de l'introduction et de la conclusion

Jusqu'au 18.03: la mise en page et page de titre

Jusqu'au 25.03: la révision complète des formalités

Jusqu'au 29.03: l'impression de la thèse

Jusqu'au 15.04: la dernière date de dépôt de la thèse

*Un délai de 17 jours pour les incidents imprévus est intégré dans le processus de travail.

7. La bibliographie

- Banki, S. R. (2021). "Learning alone-a with Corona": two challenges and four principles of tertiary teaching. *Journal of Research in Innovative Teaching & Learning*, 14(1), 65–74. <https://doi.org/10.1108/JRIT-12-2020-0081>
- Hoekman, J., Miedema, A., Otten, B. & Gielen, J. (Hrsg.). (2012). *Skala zur Einschätzung des Sozial-Emotionalen Entwicklungsniveaus: SEN*. Hogrefe Verlag.
<https://www.testzentrale.de/shop/skala-zur-einschaetzung-des-sozial-emotionalen-entwicklungsniveaus.html#1+2>
- McNeill, S. & Petillion, R. (2020). Student experiences of emergency remote teaching:: impacts of instructor practice on student learning, engagement and well-being. *Journal of Chemical Education*, 97, 2488–2490.
- Petermann, U. & Petermann, F. (Hrsg.). (2013). *Lehrereinschätzliste für Sozial- und Lernverhalten: LSL*. Hogrefe Verlag.
<https://www.testzentrale.de/shop/lehreinschaetzliste-fuer-sozial-und-lernverhalten.html>
- Venkatesh, A. & Edirapuli, S. (2020). Social distancing in covid-19: what are the mental health implications? *BMJ Clinical Research*, 369, 1379.
- Woessmann, L., Freundl, V., Grewenig, E., Lergetporer, P., Werner, K. & Zierow, L. (2020). Bildung in der Coronakrise: Wie haben die Schulkinder die Zeit der Schulschließungen verbracht und welche Bildungsmaßnahmen befürworten die Deutschen? *ifo- Schnelldienst*, 73(9), 25–39.

Anschreiben an die Schulen

Sehr geehrtes Kollegium,

mein Name ist Svenja Teichtmann, und ich bin Erasmus-Studierende an der [REDACTED] In Kooperation mit meiner Heimathochschule, [REDACTED], widme ich mich dem Thema des sozial-emotionalen Lernens während der SARS-CoV-2 Pandemie. Um die Studie für meine Abschlussarbeit durchzuführen, brauche ich Ihre Unterstützung. Gemeinsam mit meinem betreuenden Dozenten Prof. von Carlsburg führe ich eine Studie mit Lehrkräften durch. Um ein aussagekräftiges Ergebnis zu erhalten, brauche ich an Ihrer Schule vier Lehrkräfte, die den Fragebogen beantworten. Hierfür sollten zwei LehrerInnen aus Zyklus 1-2 und zwei aus Zyklus 3-4 die Fragen beantworten.

Der Fragebogen ist einfach und bequem über den angegebenen Link auszufüllen, und Sie benötigen dafür ca. 5-7 Minuten Zeit. Die Teilnahme ist freiwillig, und bei Nichtteilnahme müssen Sie mit keinerlei Nachteilen rechnen. Weitere Instruktionen finden Sie auf den ersten beiden Seiten des Fragebogens.

Die Daten werden ausschließlich von meinem Betreuer Herrn Prof. von Carlsburg und der Zweitgutachterin, [REDACTED] [REDACTED] eingesehen und nicht an Dritte weitergegeben.

Die von Ihnen eingegebenen Daten bleiben anonym und lassen keinen Rückschluss auf einzelne Personen oder Schulen zu. Mit Beendigung der Studie werden Ihre Daten wieder gelöscht (geplantes Ende: 28.02.2022).

Ich würde mich freuen, wenn Sie als Lehrkraft teilnehmen würden und die Abschlussarbeit unterstützen.

Hier finden Sie den Link zur Befragung:

https://www.soscisurvey.de/sozial-emotionales_Lernen/

Tippen Sie bitte noch folgendes Passwort ein: LERNENwc20/21L

Vielen herzlichen Dank für Ihre Teilnahme und Unterstützung!

Mit freundlichen Grüßen,

Svenja Teichtmann

Vorherige Version des Fragebogens

Fragebogen

Der vorliegende Fragebogen soll helfen, einen Überblick über das Schülerverhalten zu erlangen auf einer Skala von 0-3. Dies ist insbesondere von Interesse während Corona und den damit verbundenen Schulschließungen- und Öffnungen.

Sind zum Zeitpunkt der Beantwortung des Fragebogens die Schulen wieder geschlossen, beantworten Sie die Fragen nach bestem Gewissen und legen Sie das zuletzt wahrgenommene Verhalten zu Grunde.

Sollten Sie Fachlehrer/In sein und nur für bestimmte Fächer in mehreren Klassen zuständig sein, dann suchen Sie sich eine zu unterrichtende Klasse aus und schätzen Sie diese ein.

Wichtig: Der folgende Fragebogen bezieht sich auch auf einzelne Schüler*Innen. Bitte beachten Sie bei der Beantwortung der Fragen, dass sich diese Schüler*innen auf ein- und dieselbe Klasse beziehen, welche Sie einschätzen.

Der Name ihrer Schule wird in der Auswertung und Weiterverarbeitung nicht genannt. Er ist aber von Bedeutung, falls eine Wiedererhebung und damit verbunden eine weitere Kontaktaufnahme nach längerer Zeitdauer stattfindet.

Einschätzung des Sozial-Emotionalen Schülerverhaltens der letzten 8 Wochen.

Dieser Fragebogen nimmt nicht länger als max. 10 Minuten ihrer Zeit in Anspruch.

Kreuzen Sie bitte zutreffendes an, wenn nichts anderes angegeben ist.

Person: Klassenlehrerin Klassenlehrer Fachlehrerin Fachlehrer

Datum der Einschätzung: _____

Klasse: 1 2 3 4 5

Durchschnittliches Alter der Schüler*Innen: _____

Anzahl der Geschlechter (tragen Sie die Zahl in das passende Kästchen ein):

weiblich männlich divers

Bezirk/Bundesland der Schule: _____

Name der Schule (mit Angabe der Schulart): _____

Bezüglich Sars CoV 19: seit wann ist die Schule wieder geöffnet? _____

Welchen Unterrichtsstil verfolgt die Schule während Corona?

remote hybrid Präsenz Fernunterricht sonstiges: _____

Zum Fragebogen:

Auftreten der **Verhaltenshäufigkeit:**

0= nie

1= selten

2=manchmal

3= häufig

Verhaltenshäufigkeit

Kooperation	0	1	2	3
1. Die Schüler*innen nehmen Blickkontakt zur Umgebung auf				
2. Die Schüler*Innen nehmen gerne Kontakt untereinander auf				
3. Die Schüler*Innen können in Gruppen zusammen arbeiten				
4. Die Klasse zeigt Freude am gemeinsamen Arbeiten				
5. Die Schüler*Innen schließen Kompromisse untereinander				
Selbstwahrnehmung	0	1	2	3
6. Die Klasse reguliert störendes Verhalten untereinander				
7. Die Schüler*Innen kommunizieren genau, wenn sie etwas stört				
8. Die Schüler*Innen äußern eigene Wünsche angemessen				
Selbstkontrolle	0	1	2	3
9. Die Schüler*Innen wollen Sachen unbedingt selbst tun und den eigenen Willen durchsetzen				
10. Die Klasse kontrolliert gemeinsam impulsives Verhalten				
11. Die Schüler*Innen sind in der Lage, eigene Bedürfnisse zurückzustellen, damit der Unterrichtsverlauf nicht gestört wird				

12. Die Schüler*Innen ertragen Misserfolge				
13. Die Schüler*Innen reagieren mit Anteilnahme bei Sorgen/Traurigkeit ihrer Mitschüler*Innen				
14. Die Klasse nimmt Kritik konstruktiv entgegen				
Einfühlungsvermögen	0	1	2	3
15. Die Schüler*Innen erkennen, wenn Mitschüler*Innen Hilfe brauchen				
16. Die Klasse löst Konflikte gewaltfrei				
17. Die Klasse kann akzeptieren, dass unterschiedliche Meinungen möglich sind				
Anstrengungsbereitschaft	0	1	2	3
18. Die Klasse arbeitet ohne ständige Rückmeldung/Hilfestellung und ohne Unterbrechung				
19. Die Schüler*Innen nehmen nicht ohne Begründungen an, was der Lehrer*In sagt und fangen an zu diskutieren				
20. Die Klasse strengt sich an, um eine Aufgabe zu lösen				
21. Die Klasse zeigt Ausdauer bei interessanten Aufgaben				
22. Die Klasse hört bei Aufgabenstellungen genau zu				
Selbstständigkeit und Sorgfalt beim Lernen	0	1	2	3
23. Die Schüler*Innen suchen sich nach Beendigung einer Aufgabe Beschäftigungen ohne Vermittlung durch die Bezugsperson				
24. Die Klasse bittet um Hilfe bei Aufgabenstellungen, die selbst nicht wirklich erledigt werden können				
25. Die Klasse geht gezielt bei Bearbeitung einer Aufgabe vor				

26. Die Klasse kann erreichte Ergebnisse reflektieren und Kritik üben				
27. Die Klasse geht mit schulischen Arbeitsmaterialien sorgfältig um				
28. Die Klasse erledigt Hausaufgaben sorgfältig und vollständig				

Haben Sie sonstige Verhaltensbeobachtungen gemacht bei ihren Schülern*innen in der Klasse während der Corona Pandemie und ggfs. nach den Schulöffnungen, die nicht oben genannt sind?

Sie haben hier nun Platz für ihre Gedanken:

Online-Fragebogen

1. Persönliche Angaben über Sie.

Wählen Sie bitte das Zutreffende aus.

Ich bin...

- Klassenlehrerin
- Klassenlehrer
- Fachlehrerin
- Fachlehrer
- Schulleiterin
- Schulleiter

2. Persönliche Angaben über Sie.

Wählen Sie bitte das Zutreffende aus.

Ich unterrichte....

- Cycle 1
- Cycle 2
- Cycle 3
- Cycle 4

3. Persönliche Angaben über Sie.

Wählen Sie bitte das Zutreffende aus.

Ich unterrichte....

- Alphabetisierung
- Luxemburgisch
- Deutsch
- Französisch
- Mathematik
- Einführung in die Wissenschaften, Naturwissenschaften
- Geschichte
- Erdkunde
- Leben und Gesellschaft
- Kunst
- Musik
- körperlicher Ausdruck, Psychomotorik, Sport und Gesundheit
- sonstiges

4. Persönliche Angaben über Sie.

Schreiben Sie bitte das Zutreffende in das Kästchen (freiwillige Angabe).

Die vorhergehende Frage betreffend: Wenn Sie "sonstiges" angegeben haben, welches Schulfach unterrichten Sie? Ansonsten klicken Sie bitte auf "next".

5. Informationen über Ihre SchülerInnen

Wählen Sie bitte das Zutreffende aus.

Meine SchülerInnen sind....

- 3-5 Jahre alt.
- 6-7 Jahre alt.
- 8-9 Jahre alt.
- 10-11 Jahre alt.

6. Die Anzahl der SchülerInnen in Ihrer Klasse

Wie viele Schüler sind Ihrer Klasse?

Wie viele Schülerinnen sind in Ihrer Klasse?

Schreiben Sie bitte die Anzahl Ihrer SchülerInnen in das vorgesehene Kästchen.

In meiner Klasse befinden sich...

Schüler:

Schülerinnen:

7. Persönliche Angaben über Ihre Schule.

Schreiben Sie bitte das Zutreffende in das Kästchen.

In welchem Kanton liegt Ihre Schule?

8. Persönliche Angaben über Ihre Schule.

Schreiben Sie bitte das Zutreffende in das Kästchen.

Wie lange war Ihre Schule in den Jahren 2020 und 2021 coronabedingt geschlossen? (ungefähre Angabe):

9. Persönliche Angaben über Ihre Schule.

Wählen Sie bitte das Zutreffende aus.

Welche Unterrichtsformen verfolgten Sie hauptsächlich während der Schulschließungen?

- Distanzlehren
- gemischte Formen
- sonstige Formen

10. Persönliche Angaben zu Ihrer Schule.

Schreiben Sie bitte das Zutreffende in das Kästchen.

Die vorhergehende Frage betreffend: Sofern Sie "Sonstige Formen" angegeben haben, welchen Unterrichtsstil verfolgt Ihre Schule während Corona? Ansonsten klicken Sie bitte auf "next".

11. Persönliche Angaben über Ihre Schule.

Wählen Sie bitte das Zutreffende aus.

Welche Unterrichtsformen verwenden Sie während des Schulbetriebs? (außerhalb des Lockdown)?

- Distanzlehren
- Präsenz
- gemischte Formen
- sonstige Formen

12. Persönliche Angaben über Ihre Schule.

Schreiben Sie bitte das Zutreffende in das Kästchen (freiwillige Angabe).

Die vorhergehende Frage betreffend: Wenn Sie "Sonstige Formen" angegeben haben, welchen Unterrichtsstil verfolgt Ihre Schule während dem regulären Schulbetrieb (außerhalb des Lockdown)? Ansonsten klicken Sie bitte auf "next".

13. Angaben zur Kooperation Ihrer SchülerInnen während des regulären Schulbetriebs nach dem Lockdown.

Wählen Sie bitte das Zutreffende aus.

Die SchülerInnen nehmen Blickkontakt zur Umgebung auf.

- nie
- selten
- manchmal
- häufig
- keine Beobachtung möglich

14. Angaben zur Kooperation Ihrer SchülerInnen.

Wählen Sie bitte das Zutreffende aus.

Die SchülerInnen nehmen gerne Kontakt untereinander auf.

- nie
- selten
- manchmal
- häufig
- keine Beobachtung möglich

15. Angaben zur Kooperation Ihrer SchülerInnen.

Wählen Sie bitte das Zutreffende aus.

Die SchülerInnen können in Gruppen zusammen arbeiten.

- nie
- selten
- manchmal
- häufig
- keine Beobachtung möglich

16. Angaben zur Kooperation Ihrer SchülerInnen.

Wählen Sie bitte das Zutreffende aus.

Die Klasse zeigt Freude am gemeinsamen Arbeiten.

- nie
- selten
- manchmal
- häufig
- keine Beobachtung möglich

17. Angaben zur Kooperation Ihrer SchülerInnen.

Wählen Sie bitte das Zutreffende aus.

Die SchülerInnen schließen Kompromisse untereinander.

- nie
- selten
- manchmal
- häufig
- keine Beobachtung möglich

18. Angaben zur Selbstwahrnehmung Ihrer SchülerInnen während des regulären Schulbetriebs nach dem Lockdown.

Wählen Sie bitte das Zutreffende aus.

Die Klasse reguliert störendes Verhalten untereinander.

- nie
- selten
- manchmal
- häufig
- keine Beobachtung möglich

19. Angaben zur Selbstwahrnehmung Ihrer SchülerInnen

Wählen Sie bitte das Zutreffende aus.

Die SchülerInnen können genau ausdrücken, wenn sie etwas stört.

- nie
- selten
- manchmal
- häufig
- keine Beobachtung möglich

20. Angaben zur Selbstwahrnehmung Ihrer SchülerInnen.

Wählen Sie bitte das Zutreffende aus.

Die SchülerInnen äußern höflich eigene Wünsche .

- nie
- selten
- manchmal
- häufig
- keine Beobachtung möglich

21. Angaben zur Selbstkontrolle Ihrer SchülerInnen während des regulären Schulbetriebs nach dem Lockdown.

Wählen Sie bitte das Zutreffende aus.

Die SchülerInnen wollen Sachen unbedingt selbst tun und den eigenen Willen durchsetzen.

- nie
- selten
- manchmal
- häufig
- keine Beobachtung möglich

22. Angaben zur Selbstkontrolle Ihrer SchülerInnen.

Wählen Sie bitte das Zutreffende aus.

Die Klasse kontrolliert gemeinsam impulsives Verhalten.

- nie
- selten
- manchmal
- häufig
- keine Beobachtung möglich

23. Angaben zur Selbstkontrolle Ihrer SchülerInnen.

Wählen Sie bitte das Zutreffende aus.

Die SchülerInnen sind in der Lage, eigene Bedürfnisse zurückzustellen, damit der Unterrichtsverlauf nicht gestört wird.

- nie
- selten
- manchmal
- häufig
- keine Beobachtung möglich

24. Angaben zur Selbstkontrolle Ihrer SchülerInnen.

Wählen Sie bitte das Zutreffende aus.

Bei Misserfolgen gehen die SchülerInnen trotzdem motiviert an Aufgaben heran.

- nie
- selten
- manchmal
- häufig
- keine Beobachtung möglich

25. Angaben zur Selbstkontrolle Ihrer SchülerInnen.

Wählen Sie bitte das Zutreffende aus.

Die SchülerInnen reagieren mit Anteilnahme bei Sorgen/Traurigkeit ihrer MitschülerInnen.

- nie
- selten
- manchmal
- häufig
- keine Beobachtung möglich

26. Angaben zur Selbstkontrolle Ihrer SchülerInnen.

Wählen Sie bitte das Zutreffende aus.

Die Klasse nimmt Kritik konstruktiv entgegen.

- nie
- selten
- manchmal
- häufig
- keine Beobachtung möglich

27. Angaben über das Einfühlungsvermögen Ihrer SchülerInnen während des Regelbetriebs nach dem Lockdown.

Wählen Sie bitte das Zutreffende aus.

Die SchülerInnen erkennen, wenn MitschülerInnen Hilfe brauchen.

- nie
- selten
- manchmal
- häufig
- keine Beobachtung möglich

28. Angaben über das Einfühlungsvermögen Ihrer SchülerInnen.

Wählen Sie bitte das Zutreffende aus.

Die Klasse löst Konflikte gewaltfrei.

- nie
- selten
- manchmal
- häufig
- keine Beobachtung möglich

29. Angaben über das Einfühlungsvermögen Ihrer SchülerInnen.

Wählen Sie bitte das Zutreffende aus.

Die Klasse kann akzeptieren, dass unterschiedliche Meinungen innerhalb der Klasse möglich sind.

- nie
- selten
- manchmal
- häufig
- keine Beobachtung möglich

30. Angaben über die Anstrengungsbereitschaft Ihrer SchülerInnen während des Regelbetriebs nach dem Lockdown.

Wählen Sie bitte das Zutreffende aus.

Die Klasse zeigt Ausdauer bei interessanten Aufgaben.

- nie
- selten
- manchmal
- häufig
- keine Beobachtung möglich

31. Angaben über die Anstrengungsbereitschaft Ihrer SchülerInnen.

Wählen Sie bitte das Zutreffende aus.

Die Klasse strengt sich an, um eine aufgebene Aufgabe der Lehrperson zu lösen.

- nie
- selten
- manchmal
- häufig
- keine Beobachtung möglich

32. Angaben über die Anstrengungsbereitschaft Ihrer SchülerInnen.

Wählen Sie bitte das Zutreffende aus.

Die Klasse hört bei Aufgabenstellungen genau zu und versteht die Aufgaben.

- nie
- selten
- manchmal
- häufig
- keine Beobachtung möglich

33. Angaben über die Anstrengungsbereitschaft Ihrer SchülerInnen.

Wählen Sie bitte das Zutreffende aus.

Die SchülerInnen nehmen nicht ohne Begründungen an, was der LehrerIn sagt und fangen an zu diskutieren.

- nie
- selten
- manchmal
- häufig
- keine Beobachtung möglich

34. Angaben über die Selbstständigkeit und Sorgfalt Ihrer SchülerInnen während des Lernens während des regulären Schulbetriebs nach dem Lockdown.

Wählen Sie bitte das Zutreffende aus.

Die SchülerInnen suchen sich nach Beendigung einer Aufgabe selbstständig weitere Aufgaben ohne explizite Anleitung durch die Lehrperson.

- nie
- selten
- manchmal
- häufig
- keine Beobachtung möglich

35. Angaben über die Selbstständigkeit und Sorgfalt Ihrer SchülerInnen während des Lernens.

Wählen Sie bitte das Zutreffende aus.

Die Klasse bittet um Hilfe bei Aufgabenstellungen, die ihnen alleine schwer fällt.

- nie
- selten
- manchmal
- häufig
- keine Beobachtung möglich

36. Angaben über die Selbstständigkeit und Sorgfalt Ihrer SchülerInnen während des Lernens.

Wählen Sie bitte das Zutreffende aus.

Die Klasse geht gezielt bei der Bearbeitung einer Aufgabe vor.

- nie
- selten
- manchmal
- häufig
- keine Beobachtung möglich

37. Angaben über die Selbstständigkeit und Sorgfalt Ihrer SchülerInnen während des Lernens.

Wählen Sie bitte das Zutreffende aus.

Die Klasse kann erreichte Ergebnisse gemeinsam reflektieren und Kritik üben.

- nie
- selten
- manchmal
- häufig
- keine Beobachtung möglich

38. Angaben über die Selbstständigkeit und Sorgfalt Ihrer SchülerInnen während des Lernens.

Wählen Sie bitte das Zutreffende aus.

Die Klasse geht mit schulischen Arbeitsmaterialien sorgfältig um.

- nie
- selten
- manchmal
- häufig
- keine Beobachtung möglich

39. Angaben über die Selbstständigkeit und Sorgfalt Ihrer SchülerInnen während des Lernens.

Wählen Sie bitte das Zutreffende aus.

Die Klasse erledigt Hausaufgaben sorgfältig und vollständig.

- nie
- selten
- manchmal
- häufig
- keine Beobachtung möglich

40. Zusätzliche Angaben über Ihre SchülerInnen.

Schreiben Sie bitte das Zutreffende in das Kästchen (freiwillige Angabe).

Haben Sie sonstige Verhaltensbeobachtungen gemacht bei Ihren SchülerInnen während des Regelbetriebs Ihrer Schule nach dem Lockdown, die noch genannt werden sollten?

Variablenübersicht

Variablen-Übersicht

Fragebogen-Interne Daten

Im Datensatz finden Sie neben Ihren Fragen folgende zusätzliche Variablen, sofern Sie die entsprechende Option beim Herunterladen des Datensatzes nicht deaktivieren.

CASE Fortlaufende Nummer der Versuchsperson

REF Referenz, falls solch eine im Link zum Fragebogen übergeben wurde

LASTPAGE Nummer der Seite im Fragebogen, die zuletzt bearbeitet und abgeschickt wurde

QUESTNNR Kennung des Fragebogens, der bearbeitet wurde

MODE Information, ob der Fragebogen im Pretest oder durch einen Projektmitarbeiter gestartet wurde

STARTED Zeitpunkt, zu dem der Teilnehmer den Fragebogen aufgerufen hat

FINISHED Information, ob der Fragebogen bis zur letzten Seite ausgefüllt wurde

TIME_001... Zeit, die ein Teilnehmer auf einer Fragebogen-Seite verbracht hat

Bitte beachten Sie, dass Sie die Fragebogen-internen Variablen nicht mit der Funktion `value()` auslesen können. Für Interview-Nummer und Referenz stehen aber die PHP-Funktionen [PHP-Funktion caseNumber\(\)](#) und [PHP-Funktion reference\(\)](#) zur Verfügung.

Details über die zusätzlichen Variablen stehen in der Anleitung: [Zusätzliche Variablen in der Datenausgabe](#)

Rubrik IN: Informationen

[IN03] Auswahl

Angaben zur Tätigkeit der Lehrperson

"Persönliche Angaben über Sie."

IN03 Angaben zur Tätigkeit der Lehrperson

- 1 = Klassenlehrerin
- 2 = Klassenlehrer
- 3 = Fachlehrerin
- 4 = Fachlehrer
- 5 = Schulleiterin
- 6 = Schulleiter
- 9 = nicht beantwortet

[IN04] Auswahl

Angaben zur Klassenstufe der Lehrperson

"Persönliche Angaben über Sie."

IN04 Angaben zur Klassenstufe der Lehrperson

- 1 = Cycle 1
- 2 = Cycle 2
- 3 = Cycle 3
- 4 = Cycle 4
- 9 = nicht beantwortet

<p>[IN16] Mehrfachauswahl Angaben zu den Fächern der Lehrperson "Persönliche Angaben über Sie."</p>
<p>IN16 Angaben zu den Fächern der Lehrperson: Ausweichoption (negativ) oder Anzahl ausgewählter Optionen Ganze Zahl</p> <p>IN16_01 Alphabetisierung IN16_02 Luxemburgisch IN16_03 Deutsch IN16_04 Französisch IN16_05 Mathematik IN16_06 Einführung in die Wissenschaften, Naturwissenschaften IN16_07 Geschichte IN16_08 Erdkunde IN16_09 Leben und Gesellschaft IN16_10 Kunst IN16_11 Musik IN16_12 körperlicher Ausdruck, Psychomotorik, Sport und Gesundheit IN16_13 sonstiges 1 = nicht gewählt 2 = ausgewählt</p>

<p>[IN17] Texteingabe offen Angaben zu den Fächern der Lehrperson "Persönliche Angaben über Sie."</p>
<p>IN17_01 [01] Offene Texteingabe</p>

<p>[IN11] Auswahl Angaben über das Alter der SchülerInnen "Informationen über Ihre SchülerInnen"</p>
<p>IN11 Angaben über das Alter der SchülerInnen 1 = 3-5 Jahre alt. 2 = 6-7 Jahre alt. 3 = 8-9 Jahre alt. 4 = 10-11 Jahre alt. -9 = nicht beantwortet</p>

<p>[IN12] Texteingabe offen Angaben über die Anzahl der SchülerInnen in der Klasse "Die Anzahl der SchülerInnen in Ihrer Klasse"</p>
<p>IN12_01 Schüler IN12_02 Schülerinnen Offene Texteingabe</p>

<p>[IN07] Texteingabe offen Angaben über den Ort der Schule "Persönliche Angaben über Ihre Schule."</p>
<p>IN07_01 [01] Offene Texteingabe</p>

<p>[IN13] Texteingabe offen Angaben zur Schließung der Schule "Persönliche Angaben über Ihre Schule."</p>
<p>IN13_01 [01] Offene Texteingabe</p>

<p>[IN09] Auswahl Angaben zur Unterrichtsform während Schulschließungen "Persönliche Angaben über Ihre Schule."</p>
<p>IN09 Angaben zur Unterrichtsform während Schulschließungen 1 = Distanzlehren 2 = gemischte Formen 3 = sonstige Formen -9 = nicht beantwortet</p>

<p>[IN10] Texteingabe offen Angaben zur Unterrichtsform während Schulschließungen "Persönliche Angaben zu Ihrer Schule."</p>
<p>IN10_01 [01] Offene Texteingabe</p>

<p>[IN14] Auswahl Angaben zur Unterrichtsform außerhalb des Lockdown "Persönliche Angaben über Ihre Schule."</p>
<p>IN14 Angaben zur Unterrichtsform außerhalb des Lockdown 1 = Distanzlehren 2 = Präsenz 3 = gemischte Formen 4 = sonstige Formen -9 = nicht beantwortet</p>

<p>[IN15] Texteingabe offen Angaben zur Unterrichtsform außerhalb des Lockdown "Persönliche Angaben über Ihre Schule."</p>
<p>IN15_01 [01] Offene Texteingabe</p>

Rubrik KO: Kooperation

<p>[KO01] Auswahl Kooperation-Blickkontakt zur Umgebung "Angaben zur Kooperation Ihrer SchülerInnen während des regulären Schulbetriebs nach dem Lockdown."</p>
<p>KO01 Kooperation-Blickkontakt zur Umgebung 1 = nie 2 = selten 3 = manchmal 4 = häufig 5 = keine Beobachtung möglich -9 = nicht beantwortet</p>

<p>[KO04] Auswahl Kooperation-Kontakt zueinander "Angaben zur Kooperation Ihrer SchülerInnen."</p>
<p>KO04 Kooperation-Kontakt zueinander 1 = nie 2 = selten 3 = manchmal 4 = häufig 5 = keine Beobachtung möglich -9 = nicht beantwortet</p>

<p>[KO05] Auswahl Kooperation-Gruppenzusammenarbeit "Angaben zur Kooperation Ihrer SchülerInnen."</p>
<p>KO05 Kooperation-Gruppenzusammenarbeit 1 = nie 2 = selten 3 = manchmal 4 = häufig 5 = keine Beobachtung möglich -9 = nicht beantwortet</p>

[KO06] Auswahl
Kooperation-Freude am Arbeiten
"Angaben zur Kooperation Ihrer SchülerInnen."

KO06 Kooperation-Freude am Arbeiten
1 = nie
2 = selten
3 = manchmal
4 = häufig
5 = keine Beobachtung möglich
-9 = nicht beantwortet

[KO07] Auswahl
Kooperation-Kompromissbereitschaft
"Angaben zur Kooperation Ihrer SchülerInnen."

KO07 Kooperation-Kompromissbereitschaft
1 = nie
2 = selten
3 = manchmal
4 = häufig
5 = keine Beobachtung möglich
-9 = nicht beantwortet

Rubrik SW: Selbstwahrnehmung

[SW01] Auswahl
Selbstwahrnehmung-Regulation störendes Verhalten
"Angaben zur Selbstwahrnehmung Ihrer SchülerInnen während des regulären Schulbetriebs nach dem Lockdown."

SW01 Selbstwahrnehmung-Regulation störendes Verhalten
1 = nie
2 = selten
3 = manchmal
4 = häufig
5 = keine Beobachtung möglich
-9 = nicht beantwortet

[SW02] Auswahl
Selbstwahrnehmung-Ausdruck bei Unverständnis
"Angaben zur Selbstwahrnehmung Ihrer SchülerInnen"

SW02 Selbstwahrnehmung-Ausdruck bei Unverständnis
1 = nie
2 = selten
3 = manchmal
4 = häufig
5 = keine Beobachtung möglich
-9 = nicht beantwortet

[SW03] Auswahl
Selbstwahrnehmung-Äußerung eigener Wünsche
"Angaben zur Selbstwahrnehmung Ihrer SchülerInnen."

SW03 Selbstwahrnehmung-Äußerung eigener Wünsche
1 = nie
2 = selten
3 = manchmal
4 = häufig
5 = keine Beobachtung möglich
-9 = nicht beantwortet

Rubrik SK: Selbstkontrolle

[SK01] Auswahl Selbstkontrolle-Eigenaktivität und Durchsetzung des eigenen Willens "Angaben zur Selbstkontrolle Ihrer SchülerInnen während des regulären Schulbetriebs nach dem Lockdown."
SK01 Selbstkontrolle-Eigenaktivität und Durchsetzung des eigenen Willens 1 = nie 2 = selten 3 = manchmal 4 = häufig 5 = keine Beobachtung möglich -9 = nicht beantwortet

[SK02] Auswahl Selbstkontrolle-Kontrolle impulsives Verhalten "Angaben zur Selbstkontrolle Ihrer SchülerInnen."
SK02 Selbstkontrolle-Kontrolle impulsives Verhalten 1 = nie 2 = selten 3 = manchmal 4 = häufig 5 = keine Beobachtung möglich -9 = nicht beantwortet

[SK03] Auswahl Selbstkontrolle-eigene Bedürfnisse zurückstellen "Angaben zur Selbstkontrolle Ihrer SchülerInnen."
SK03 Selbstkontrolle-eigene Bedürfnisse zurückstellen 1 = nie 2 = selten 3 = manchmal 4 = häufig 5 = keine Beobachtung möglich -9 = nicht beantwortet

[SK04] Auswahl Selbstkontrolle-Misserfolge und Motivation "Angaben zur Selbstkontrolle Ihrer SchülerInnen."
SK04 Selbstkontrolle-Misserfolge und Motivation 1 = nie 2 = selten 3 = manchmal 4 = häufig 5 = keine Beobachtung möglich -9 = nicht beantwortet

[SK05] Auswahl Selbstkontrolle-Anteilnahme bei Sorgen "Angaben zur Selbstkontrolle Ihrer SchülerInnen."
SK05 Selbstkontrolle-Anteilnahme bei Sorgen 1 = nie 2 = selten 3 = manchmal 4 = häufig 5 = keine Beobachtung möglich -9 = nicht beantwortet

[SK06] Auswahl Selbstkontrolle-Entgegennahme konstruktiver Kritik "Angaben zur Selbstkontrolle Ihrer SchülerInnen."
SK06 Selbstkontrolle-Entgegennahme konstruktiver Kritik 1 = nie 2 = selten 3 = manchmal 4 = häufig 5 = keine Beobachtung möglich -9 = nicht beantwortet

Rubrik EV: Einfühlungsvermögen

[EV04] Auswahl
Einfühlungsvermögen-Kenntnisnahme von Hilfe
"Angaben über das Einfühlungsvermögen Ihrer SchülerInnen während des Regelbetriebs nach dem Lockdown."

EV04 Einfühlungsvermögen-Kenntnisnahme von Hilfe

- 1 = nie
- 2 = selten
- 3 = manchmal
- 4 = häufig
- 5 = keine Beobachtung möglich
- 9 = nicht beantwortet

[EV02] Auswahl
Einfühlungsvermögen-Konfliktlösestrategien
"Angaben über das Einfühlungsvermögen Ihrer SchülerInnen."

EV02 Einfühlungsvermögen-Konfliktlösestrategien

- 1 = nie
- 2 = selten
- 3 = manchmal
- 4 = häufig
- 5 = keine Beobachtung möglich
- 9 = nicht beantwortet

[EV03] Auswahl
Einfühlungsvermögen-Zulassen unterschiedlicher Meinungen
"Angaben über das Einfühlungsvermögen Ihrer SchülerInnen."

EV03 Einfühlungsvermögen-Zulassen unterschiedlicher Meinungen

- 1 = nie
- 2 = selten
- 3 = manchmal
- 4 = häufig
- 5 = keine Beobachtung möglich
- 9 = nicht beantwortet

Rubrik AB: Anstrengungsbereitschaft

[AB04] Auswahl
Anstrengungsbereitschaft-Ausdauer
"Angaben über die Anstrengungsbereitschaft Ihrer SchülerInnen während des Regelbetriebs nach dem Lockdown."

AB04 Anstrengungsbereitschaft-Ausdauer

- 1 = nie
- 2 = selten
- 3 = manchmal
- 4 = häufig
- 5 = keine Beobachtung möglich
- 9 = nicht beantwortet

[AB03] Auswahl
Anstrengungsbereitschaft-Problemlösestrategie
"Angaben über die Anstrengungsbereitschaft Ihrer SchülerInnen."

AB03 Anstrengungsbereitschaft-Problemlösestrategie

- 1 = nie
- 2 = selten
- 3 = manchmal
- 4 = häufig
- 5 = keine Beobachtung möglich
- 9 = nicht beantwortet

[AB05] Auswahl
Anstrengungsbereitschaft-Zuhören bei Aufgabenstellungen
"Angaben über die Anstrengungsbereitschaft Ihrer SchülerInnen."

AB05 Anstrengungsbereitschaft-Zuhören bei Aufgabenstellungen

- 1 = nie
- 2 = selten
- 3 = manchmal
- 4 = häufig
- 5 = keine Beobachtung möglich
- 9 = nicht beantwortet

[AB01] Auswahl
Anstrengungsbereitschaft-Diskussionen
"Angaben über die Anstrengungsbereitschaft Ihrer SchülerInnen."

AB01 Anstrengungsbereitschaft-Diskussionen

- 1 = nie
- 2 = selten
- 3 = manchmal
- 4 = häufig
- 5 = keine Beobachtung möglich
- 9 = nicht beantwortet

Rubrik SS: Selbstständigkeit und Sorgfalt beim Lernen

[SS01] Auswahl
Selbstständigkeit-das Suchen neuer Aufgaben
"Angaben über die Selbstständigkeit und Sorgfalt Ihrer SchülerInnen während des Lernens während des regulären..."

SS01 Selbstständigkeit-das Suchen neuer Aufgaben

- 1 = nie
- 2 = selten
- 3 = manchmal
- 4 = häufig
- 5 = keine Beobachtung möglich
- 9 = nicht beantwortet

[SS02] Auswahl
Selbstständigkeit- Hilfe bei Aufgaben
"Angaben über die Selbstständigkeit und Sorgfalt Ihrer SchülerInnen während des Lernens."

SS02 Selbstständigkeit- Hilfe bei Aufgaben

- 1 = nie
- 2 = selten
- 3 = manchmal
- 4 = häufig
- 5 = keine Beobachtung möglich
- 9 = nicht beantwortet

[SS03] Auswahl
Selbstständigkeit-gezielte Bearbeitung von Aufgaben
"Angaben über die Selbstständigkeit und Sorgfalt Ihrer SchülerInnen während des Lernens."

SS03 Selbstständigkeit-gezielte Bearbeitung von Aufgaben

- 1 = nie
- 2 = selten
- 3 = manchmal
- 4 = häufig
- 5 = keine Beobachtung möglich
- 9 = nicht beantwortet

[SS04] Auswahl
Selbstständigkeit-Reflektion und Kritikfähigkeit
"Angaben über die Selbstständigkeit und Sorgfalt Ihrer SchülerInnen während des Lernens."

SS04 Selbstständigkeit-Reflektion und Kritikfähigkeit

- 1 = nie
- 2 = selten
- 3 = manchmal
- 4 = häufig
- 5 = keine Beobachtung möglich
- 9 = nicht beantwortet

[SS05] Auswahl
Selbstständigkeit-sorgfältiger Umgang mit Arbeitsmaterialien
"Angaben über die Selbstständigkeit und Sorgfalt Ihrer SchülerInnen während des Lernens."

SS05 Selbstständigkeit-sorgfältiger Umgang mit Arbeitsmaterialien

- 1 = nie
- 2 = selten
- 3 = manchmal
- 4 = häufig
- 5 = keine Beobachtung möglich
- 9 = nicht beantwortet

[SS06] Auswahl Selbstständigkeit- Erledigung der Hausaufgaben "Angaben über die Selbstständigkeit und Sorgfalt Ihrer SchülerInnen während des Lernens."
SS06 Selbstständigkeit- Erledigung der Hausaufgaben 1 = nie 2 = selten 3 = manchmal 4 = häufig 5 = keine Beobachtung möglich -9 = nicht beantwortet

Rubrik IO: Informationen 2

[IO01] Texteingabe offen Gedanken-weitere Verhaltensbeobachtungen "Zusätzliche Angaben über Ihre SchülerInnen."
IO01_01 [01] Offene Texteingabe

Tabelle der t-Verteilung

Quelle : https://www.statistik.tu-dortmund.de/fileadmin/user_upload/Lehrstuehle/Oekonometrie/Lehre/WiSoOekoSS17/tabelleV.pdf

Tabelle der t -Verteilung

Die Tabelle enthält die Quantile der t_n -Verteilung zu verschiedenen Signifikanzniveaus α und Freiheitsgraden n .

$n \backslash \alpha$	0,10	0,05	0,025	0,01	0,005	0,001	0,0005	einseitig
	0,20	0,10	0,05	0,02	0,01	0,002	0,001	zweiseitig
1	3,078	6,314	12,71	31,82	63,66	318,3	636,6	
2	1,886	2,920	4,303	6,965	9,925	22,33	31,56	
3	1,638	2,353	3,182	4,541	5,841	10,22	12,92	
4	1,533	2,132	2,776	3,747	4,604	7,173	8,610	
5	1,476	2,015	2,571	3,365	4,032	5,893	6,869	
6	1,440	1,943	2,447	3,143	3,707	5,208	5,959	
7	1,415	1,895	2,365	2,998	3,499	4,785	5,408	
8	1,397	1,860	2,306	2,896	3,355	4,501	5,041	
9	1,383	1,833	2,262	2,821	3,250	4,297	4,781	
10	1,372	1,812	2,228	2,764	3,169	4,144	4,587	
11	1,363	1,796	2,201	2,718	3,106	4,025	4,437	
12	1,356	1,782	2,179	2,681	3,055	3,930	4,318	
13	1,350	1,771	2,160	2,650	3,012	3,852	4,221	
14	1,345	1,761	2,145	2,624	2,977	3,787	4,140	
15	1,341	1,753	2,131	2,602	2,947	3,733	4,073	
16	1,337	1,746	2,120	2,583	2,921	3,686	4,015	
17	1,333	1,740	2,110	2,567	2,898	3,646	3,965	
18	1,330	1,734	2,101	2,552	2,878	3,610	3,922	
19	1,328	1,729	2,093	2,539	2,861	3,579	3,883	
20	1,325	1,725	2,086	2,528	2,845	3,552	3,850	
21	1,323	1,721	2,080	2,518	2,831	3,527	3,819	
22	1,321	1,717	2,074	2,508	2,819	3,505	3,792	
23	1,319	1,714	2,069	2,500	2,807	3,485	3,768	
24	1,318	1,711	2,064	2,492	2,797	3,467	3,745	
25	1,316	1,708	2,060	2,485	2,787	3,450	3,725	
26	1,315	1,706	2,056	2,479	2,779	3,435	3,707	
27	1,314	1,703	2,052	2,473	2,771	3,421	3,690	
28	1,313	1,701	2,048	2,467	2,763	3,408	3,674	
29	1,311	1,699	2,045	2,462	2,756	3,396	3,659	
30	1,310	1,697	2,042	2,457	2,750	3,385	3,646	
32	1,309	1,694	2,037	2,449	2,738	3,365	3,622	
34	1,307	1,691	2,032	2,441	2,728	3,348	3,601	
36	1,306	1,688	2,028	2,434	2,719	3,333	3,582	
38	1,304	1,686	2,024	2,429	2,712	3,319	3,566	
40	1,303	1,684	2,021	2,423	2,704	3,307	3,551	
42	1,302	1,682	2,018	2,418	2,698	3,296	3,538	
44	1,301	1,680	2,015	2,414	2,692	3,286	3,526	
46	1,300	1,679	2,013	2,410	2,687	3,277	3,515	
48	1,299	1,677	2,011	2,407	2,682	3,269	3,505	
50	1,299	1,676	2,009	2,403	2,678	3,261	3,496	
55	1,297	1,673	2,004	2,396	2,668	3,245	3,476	
60	1,296	1,671	2,000	2,390	2,660	3,232	3,460	
65	1,295	1,669	1,997	2,385	2,654	3,220	3,447	
70	1,294	1,667	1,994	2,381	2,648	3,211	3,435	
80	1,292	1,664	1,990	2,374	2,639	3,195	3,416	
90	1,291	1,662	1,987	2,368	2,632	3,183	3,402	
100	1,290	1,660	1,984	2,364	2,626	3,174	3,390	
150	1,287	1,655	1,976	2,351	2,609	3,145	3,357	
200	1,286	1,653	1,972	2,345	2,601	3,131	3,340	

Belege der Onlinequellen

Berechnung der Stichprobengröße: technische Details einfach erklärt:
<https://www.questionstar.de/blog/berechnung-der-stichprobengroese-technische-details-einfach-erklart/>, zuletzt zugegriffen am: 15.04.2022.

The screenshot shows a web browser window with the following elements:

- Browser Tab:** Berechnung der Stichprobengröße
- Address Bar:** <https://www.questionstar.de/blog/berechnung-der-stichprobengroese-technische-details-einfach-erklart/>
- Page Header:** "Übersicht" with a hamburger menu icon and a "LOGIN" button.
- Section Header:** "Berechnung der Stichprobengröße: technische Details einfach erklärt"
- Text:** "Wie viele Probanden sind genug? Diese Frage stellt sich jeder, der die Durchführung einer Umfrage plant. Zum Glück hat die Wissenschaft darauf eine Antwort! In diesem Artikel erläutern wir wie der notwendige Umfang der Stichprobe ermittelt wird und erklären wie Sie die Stichprobengröße selbst berechnen können."
- Image:** A large group of people forming a square shape, with the letters "QS" in the center.
- Footer:** A red banner with the text "Haben Sie eine Frage? Wir sind für Sie da!"
- Left Sidebar (Die neuesten Beiträge):**
 - Stichprobenrechner: Umfang der Stichprobe einfach berechnen
 - Berechnung der Stichprobengröße: technische Details einfach erklärt
 - Datenschutz bei Online-Umfragen: Wie macht man es richtig?
 - Wichtige Updates: Neue Ansicht "Rohdaten", Export von Antworten und Autoberichte
 - Kundenbefragungen – ein Überblick
 - Wie schreibe ich meine Abschlussarbeit?
 - Grundlagen der Umfrageforschung
 - Wo finde ich Probanden für meine Online-Umfrage?

Cronbachs- Alpha in Excel berechnen- Reliabilität von Skalen:

<https://www.youtube.com/watch?v=jyg3lsjWe4Y>, zuletzt zugegriffen am: 15.03.2022

Cronbachs Alpha in Excel berechnen - Reliabilität von Skalen

Suchen

Cronbachs Alpha

$$\alpha = \frac{N}{N - 1} \left(1 - \frac{\sum_{i=1}^N \sigma_{Y_i}^2}{\sigma_X^2} \right)$$

#statistikampe

Cronbachs Alpha in Excel berechnen - Reliabilität von Skalen

8.432 Aufrufe · 13.01.2020 · // Cronbachs Alpha in Excel berechnen - Reliabilität von Mehr ansehen

👍 74 💬 Mag ich nicht ➦ Teilen ❤️ Thanks ⋮ Speichern ⋮

 **Statistik am PC**
23.900 Abonnenten

[MITGLIED WERDEN](#) [ABONNIEREN](#)

Krey, U. (o.D.). EIN STREIT UND EIN KONFLIKT IST NICHT DASSELBE.
<https://www.gww-wiesbaden.de/assets/PDF/Interview-Ute-Krey.pdf>

„EIN STREIT UND EIN KONFLIKT IST NICHT DASSELBE“

Allen, die regelmäßig an den LuWiA-Veranstaltungen teilnehmen oder die Bildungsangebote der Wiesbadener Akademie für Ältere e. V. ist sie längst ein Begriff: Ute Krey. Die engagierte Sozialpädagogin und ausgebildete Heilpraktikerin für Psychotherapie ist eine viel gefragte und versierte Expertin, wenn es um das Miteinander geht. Im Gespräch erläutert sie, warum ein Streit und ein Konflikt zwei unterschiedliche Paar Schuhe sind und dass „Meta“ einem dabei helfen kann, auch dann die Ruhe zu bewahren, wenn man eigentlich am liebsten in die Luft gehen würde.

Frau Krey, Sie beschäftigen sich viel mit dem Thema „Kommunikation“ und geben in Ihren Vorträgen wertvolle Anregungen, wie man möglichst „konfliktfrei“ kommuniziert. Streiten Sie noch?

Ja, denn selbst wenn man sich professionell mit dem Thema Kommunikation beschäftigt, ist man nicht frei davon, sich zu streiten. Ganz aktuell war ich gestern Abend Teil einer Auseinandersetzung, die mit sehr viel Temperament geführt wurde. Ich habe gemerkt, wie die Situation emotional immer mehr hochgekocht ist, und musste deshalb zwischendrin einfach mal aus dem Streit rausgehen, um mir in Ruhe einen Kaffee zu kochen. Damit habe ich mir für einen Moment Abstand verschafft, um meine Gedanken und Gefühle zu sortieren. Sich Raum zu verschaffen, ist übrigens ein hilfreicher Trick, um die Ruhe zu bewahren.

Sie sagen, es ist ganz wichtig, sich damit zu beschäftigen, was eine Auseinandersetzung ausgelöst hat. War es in Ihrem Fall eher ein Streit oder ein Konflikt?

Wir haben eindeutig gestritten! Ich hatte mir für ein Herzensprojekt, an dem ich gerade intensiv arbeite,

mehr Fürsprache gewünscht, bekam von dem Freund aber nur Gegenargumente zu hören. Das hat mich geärgert und zugleich enttäuscht, weil ich mir von ihm ja eigentlich eine ganz andere Reaktion bzw. Rückmeldung auf meine Idee erhofft hatte.

Warum ist es so wichtig, zwischen einem Streit und einem Konflikt zu differenzieren?



Sind ein richtig gutes Gespann: Ute Krey (links im Bild) mit ihrer Mutter Ursula Krey, die sich im Seniorenbeirat und in der Akademie für Ältere engagiert.

Ein Streit ist wie ein reinigendes Gewitter. Da rumpelt es mal heftig im Karton, am Ende findet man trotzdem meistens schnell eine Lösung. Von einem Konflikt spricht man dann, wenn ein Problem immer wiederkehrt. Menschen, die in einem gemeinsamen Beziehungsfeld miteinander zu tun haben, vertreten zu einem Thema völlig unterschiedliche Standpunkte. Das kann sich

schnell zu einem dauerhaften Problem entwickeln, weil sich jeder im Recht fühlt.

Lässt sich das an einem Beispiel verdeutlichen?

Stellen Sie sich eine Hausgemeinschaft in einem Mehrfamilienhaus vor. Eine neu eingezogene Mieterin stellt die Mülltüte vor ihre Wohnungstür, den Nachbarn stört das. Er sagt zunächst nichts, weil er vielleicht insgeheim hofft, dass das eine vorübergehende, einmalige Sache ist und sich die Angelegenheit somit idealerweise von selbst löst. Vielleicht weiß er auch nicht so recht, wie er das Gespräch suchen soll. Als er jedoch feststellen muss, dass das eine Angewohnheit der Mieterin ist, fängt es an, ihn immer mehr zu ärgern. Gerade weil er sich so lange zurückgehalten hat, kann eine Gesprächssituation schnell eskalieren, weil mit einem Mal eine ganz Menge Wut mitschwingt, die vorher unterdrückt wurde. Schnell kann eine respektlose, verletzende Äußerung auf die nächste folgen und schwupp ist das berühmte Tischtuch zerschnitten. Als Außenstehender wundert man sich dann, dass eine derartige Lappalie das Ende einer Nachbarschaft bedeuten kann.

INTERVIEW



Am 20. August 2014 fand die LuWiA-Veranstaltung zum Thema „Konfliktfrei kommunizieren“ im Bürgersaal der Galatea-Anlage in Wiesbaden-Biebrich statt. Im Bild: Elke Voss vom LuWiA-Team mit Referentin Ute Krey.

Viele kennen noch die Werbung mit dem HB-Männchen, das regelmäßig dazu neigte, in die Luft zu gehen. Wenn man lernen möchte, wie man „konfliktfrei kommuniziert“, muss man seine Gefühle im Griff haben?

Nein, denn Kommunikation hat immer auch etwas mit Emotionen zu tun. Und man muss sich auch nicht zwingend eine Zigarette anzünden, wie es einem die Werbung aus den 1970ern suggeriert. Gefühle sind für einen selbst ein ganz wichtiger Indikator und wir sollten uns nicht auf unangenehme Weise disziplinieren und dieses Gefühl unterdrücken. Wir sollten üben, uns selbst auch in heftigen Konfliktgesprächen über die Schulter schauen zu können. Das ist die Meta-Ebene und dort ist es wichtig, die

Gefühle, die wir haben, zunächst wahrzunehmen und sie gleichzeitig möglichst wertfrei anzuerkennen.

Mit dieser nüchternen Selbsterkenntnis ist es viel einfacher, den Blick wieder auf die Sachebene zu richten, um nach geeigneten Lösungen zu suchen. Es ist doch häufig so, dass wir sehr selbstkritisch sind und Emotionen bei uns oder anderen schnell verurteilen oder ignorant übergehen. Beides ist nicht hilfreich, sondern erniedrigend.

Deshalb ist es notwendig, die Emotionen im Konflikt anzuerkennen, nur dann bin ich in der Lage, auszu drücken, was ich wahrnehme und was mich bewegt. So kann ein empathisches Gespräch entstehen und im optimalen Fall mit Wohlwollen nach Lösungen gesucht werden. In der Aussprache sollten dann Du-

Botschaften vermieden werden, weil diese häufig Vorwurfshaltungen beinhalten. Beobachten Sie mal selbst: Du-Botschaften werden ganz oft im Schlagabtausch wie ein Ball hin- und hergeworfen und es entsteht noch mehr Verstimmung. Die gemeinsame Suche nach einer konstruktiven Konfliktlösung gerät dann in den Hintergrund und wenn es richtig heftig zugeht, geht sie manchmal ganz verloren.

Gibt es einen Trick, wie man es schaffen kann, dass eine Gesprächssituation nicht eskaliert, obwohl man ziemlich aufgewühlt ist? Man fühlt sich ja meistens im Recht und ist empört darüber, dass der andere das nicht so wahrnimmt, sondern meint, er sei selbst im Recht.

Wir alle sind ja nicht losgelöst von unserem Alltag. Meistens ist es so, dass in eine Auseinandersetzung noch viel mehr mit hineinschwingt, was dort eigentlich nichts zu suchen hat – wie zum Beispiel die Müdigkeit nach einem anstrengenden Arbeitstag, eine traurige Nachricht oder, oder, oder.

Wenn es brenzlich wird, sich eine Gesprächssituation also zuspitzt, ist es hilfreich, in eine Beobachterrolle hineinzuschlüpfen und sich selbst zu hinterfragen: Was passiert hier gerade mit mir? Was ärgert mich? Und warum ärgert mich das? Kommt mir dieses Gefühl bekannt vor? ...

Ist das die sogenannte Meta-Ebene?

Ja. Vereinfacht gesagt, geht es dabei um die Fähigkeit, sich selbst zu reflektieren und klarzumachen, was den Ärger aktuell auslöst und das auch auszudrücken. Fühlt man sich beispielsweise überfordert und hilflos, dann ist das ein völlig normales Gefühl, das jeder kennt und selbst schon mal erlebt hat. Und das kann man auch genauso ausdrücken, indem man zum Beispiel sagt: „Dafür habe ich jetzt auch keine Lösung.“ Oder: „Ich weiß jetzt im Moment auch nicht weiter.“ Manchmal ist es gut, wenn man in einer scheinbar ausweglosen Gesprächssituation „Stopp!“ sagt und sich vertagt. Es erfordert zweifelsohne etwas Übung, eine gute Meta-Kommunikation hinzubekommen, aber es lohnt sich, weil man

lernt, gedanklich einen Schritt zurückzutreten, und sich dann besser auf die Sachlage fokussieren kann.

Oftmals ist es so, dass einen das Gefühl beschleicht, „der Depp“ zu sein, weil man selbst sich redlich darum bemüht, dass ein Konflikt bzw. ein Streit nicht eskaliert, der andere aber einfach nicht lockerlässt und es scheinbar regelrecht darauf anlegt, dass es zu einem Knall kommt.

Haben Sie einen Tipp, wie man sich selbst in so einer Situation davor schützen kann, nicht doch noch die Nerven zu verlieren?

Man kann immer nur sein eigenes Verhalten ändern, nicht das des anderen. Aber: Kein Mensch will im Unfrieden leben. Wenn man lernt, sich selbst mit seinen eigenen Empfindlichkeiten nicht so ernst zu nehmen, dann fällt es einem selbst auch leichter, ein wohlwollendes Miteinander zu gestalten.

Bei den Indianern gab es früher einen Redestab. Wer den in der Hand hatte, durfte in Ruhe sagen, was ihm wichtig ist, alle anderen hörten zu. Bei diesem Verfahren ging es nie darum, die Worte des Vorredners zu kritisieren oder ihn zu erniedrigen, sondern darum,

eigene Argumente, kreative Ideen und Standpunkte zu einer Sache vortragen zu können. Durch das ausgiebige Miteinanderprechen – der Stab machte solange die Runde, bis es nichts mehr zu sagen gab – entstand dann meist ein tauglicher Konsens, der an dem Wohl der Gemeinschaft ausgerichtet wurde, und kein fauler Kompromiss, nur damit einer Recht bekommt und der andere seine Ruhe hat.

Um auf den beschriebenen Mülltütenfall zurückzukommen: Wie könnte eine Lösung aussehen?

Hier sind viele Szenarien vorstellbar. Dass die Mülltüte beispielsweise zugebunden wird, damit von ihr keine Geruchsbelästigungen ausgehen. Die Mieterin könnte die Tüte auch innen vor ihre Wohnungstür stellen, wenn es ihr darum geht, dass sie nicht vergessen will, den Müll mit hinauszunehmen. Oder der Nachbar nimmt die Tüte einfach selbst mit, weil es sich bei der Mieterin um eine ältere Dame handelt, die sich mit dem Treppensteigen schwertut.

Frau Krey, haben Sie vielen Dank für das Gespräch!



Einen Blumenstrauß vom GWW-Geschäftsführer Xaver Braun für den interessanten Vortrag der Referentin Ute Krey.

Luxemburger Wort: Fast 150.000 Schüler bei der Rentrée 2019:
<https://www.wort.lu/de/lokales/fast-150-000-schueler-bei-der-rentree-2019-5d7a1b9dda2cc1784e34b639>, zuletzt zugegriffen am: 15.04.2022.

Fast 150.000 Schüler bei der Rentrée 2019

Ab der kommenden Woche sind die Klassenzimmer in den Schulen des Großherzogtums wieder gefüllt. Foto: Shutterstock

LOCALES / 11.09.2019 / AUS UNSEREM ONLINE-ARCHIV


Rosa CLEMENTE

Wie das Bildungsministerium am Donnerstag mitteilte, drücken im Schuljahr 2019/2020 fast 3.000 Schüler mehr die Schulbank als noch im Vorjahr.

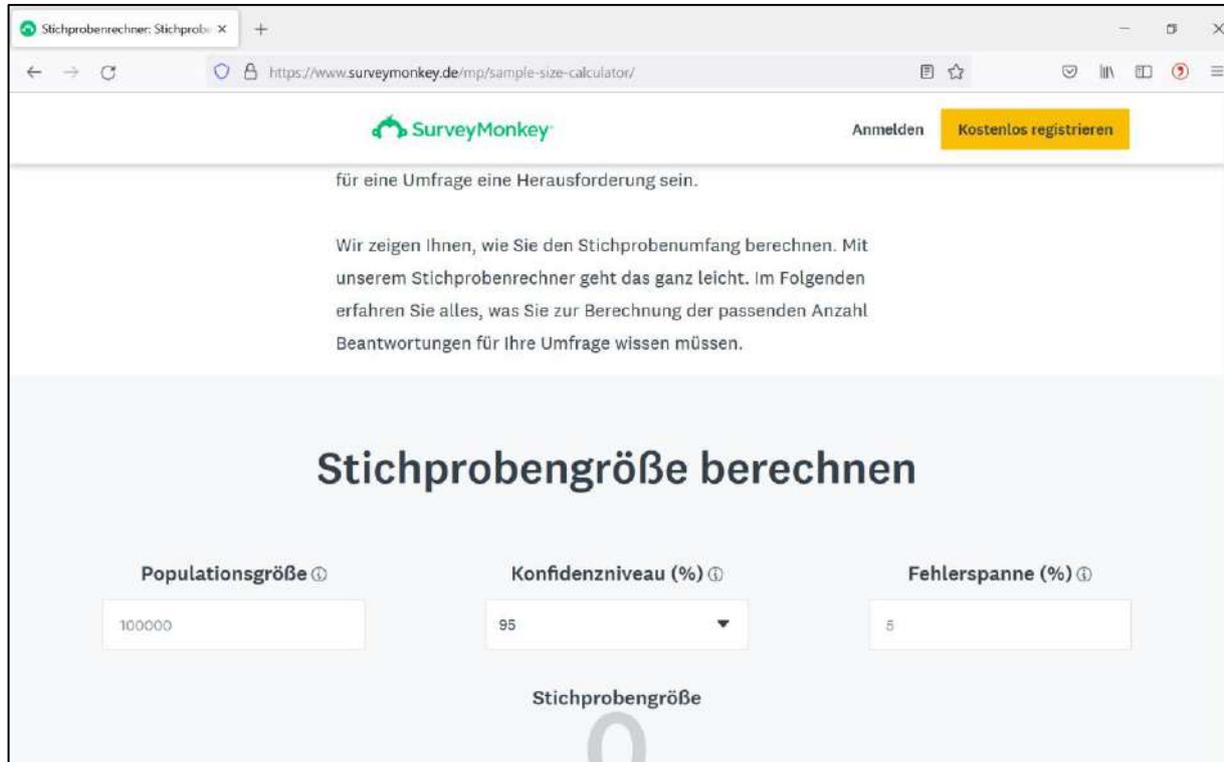
Pearson-Korrelationskoeffizient in Excel berechnen (manuell), verstehen-Daten analysieren Excel (11): <https://www.youtube.com/watch?v=UeTqWOXIUj0&t=292s>, zuletzt zugegriffen am 15.03.2022.

#statistikampe
Pearson-Korrelationskoeffizient in Excel berechnen (manuell), verstehen-Daten analysieren Excel(11)
 50.446 Aufrufe • 09.04.2017 • // Pearson-Korrelationskoeffizient in Excel berechnen Mehr ansehen

👍 498 🗨️ Mag ich nicht ➦ Teilen 💰 Thanks ⌵ Speichern ...

Statistik am PC [MITGLIED WERDEN](#) [ABONNIEREN](#)

Stichprobenrechner: <https://www.surveymonkey.de/mp/sample-size-calculator/>, zuletzt
zugegriffen am: 15.04.2022.



The screenshot shows a web browser window with the SurveyMonkey logo and navigation buttons at the top. The main content area contains introductory text and a large heading. Below the heading are three input fields for population size, confidence level, and margin of error, with a result field for sample size.

Stichprobenrechner: Stichprob... x

https://www.surveymonkey.de/mp/sample-size-calculator/

SurveyMonkey Anmelden Kostenlos registrieren

für eine Umfrage eine Herausforderung sein.

Wir zeigen Ihnen, wie Sie den Stichprobenumfang berechnen. Mit unserem Stichprobenrechner geht das ganz leicht. Im Folgenden erfahren Sie alles, was Sie zur Berechnung der passenden Anzahl Beantwortungen für Ihre Umfrage wissen müssen.

Stichprobengröße berechnen

Populationsgröße ⓘ	Konfidenzniveau (%) ⓘ	Fehlerrspanne (%) ⓘ
<input type="text" value="100000"/>	<input type="text" value="95"/>	<input type="text" value="5"/>
Stichprobengröße		

Unterricht in öffentlichen Grundschulen: <https://www.vdl.lu/de/leben/schul-und-weiterbildung/ihr-kind-der-schule/unterricht-den-oeffentlichen-grundschulen>, zuletzt zugegriffen am: 04.03.2022

The screenshot shows a web browser window with the URL <https://www.vdl.lu/de/leben/schul-und-weiterbildung/ihr-kind-der-schule/unterricht-den-oeffentlichen-grundschulen>. The page features a navigation menu with 'Die Stadt', 'Unterwegs', 'Leben', 'Arbeiten', and 'Besuchen'. The 'Leben' menu item is highlighted. Below the navigation is a breadcrumb trail: 'LEBEN / Schul- und Weiterbildung / Ihr Kind in der Schule / Die öffentliche Grundschule'. The main heading is 'Unterricht in den öffentlichen Grundschulen'. Below the heading are three icons: 'ANHÖREN', 'TEILEN', and 'DRUCKEN'. On the left side, there is a vertical menu with three items: 'Unterrichtsfächer', 'Struktur des Unterrichts in den öffentlichen Grundschulen', and 'Zyklus 1 (frühkindliche Erziehung)'. The 'Unterrichtsfächer' item is selected. The main content area is titled 'Unterrichtsfächer' and contains the text 'Der Unterricht umfasst im Allgemeinen folgende Lerninhalte:' followed by a bulleted list: 'Alphabetisierung (Zyklus 2)', 'Luxemburgisch', and 'Deutsch und Französisch'.

Unterricht in den öffentlichen Grundschulen

ANHÖREN TEILEN DRUCKEN

Unterrichtsfächer

Struktur des Unterrichts in den öffentlichen Grundschulen

Zyklus 1 (frühkindliche Erziehung)

Unterrichtsfächer

Der Unterricht umfasst im Allgemeinen folgende Lerninhalte:

- Alphabetisierung (Zyklus 2)
- Luxemburgisch
- Deutsch und Französisch

Heidelberg, 30.06.2022

Genehmigung zur Veröffentlichung

Hiermit genehmige ich, Svenja Carolin Teichtmann, dem Weltbund für Erneuerung für Erziehung die Veröffentlichung meiner Arbeit:

Sozial-emotionales Lernen

Eine Analyse des Lern- und Arbeitsverhaltens an
Grundschulen in Zeiten von Digitalisierung und Corona.

Une analyse des comportements d'apprentissage et de travail
dans les écoles primaires à l'époque de la numérisation et de Corona

auf der Homepage wef-wee.net.



Svenja Teichtmann