

Fehrmann, Nils Oliver; Ashouri, Citka; Roos, Stefanie; Schmalenbach, Christine
Sozial-emotionale Schulerfahrung in der Sekundarstufe 1 – Evaluation eines Programms zu sozial-emotionalem Lernen mit Lernleitern

Emotionale und soziale Entwicklung in der Pädagogik der Erziehungshilfe und bei Verhaltensstörungen : ESE 8 (2026) 8, S. 60-75



Quellenangabe/ Reference:

Fehrmann, Nils Oliver; Ashouri, Citka; Roos, Stefanie; Schmalenbach, Christine: Sozial-emotionale Schulerfahrung in der Sekundarstufe 1 – Evaluation eines Programms zu sozial-emotionalem Lernen mit Lernleitern - In: Emotionale und soziale Entwicklung in der Pädagogik der Erziehungshilfe und bei Verhaltensstörungen : ESE 8 (2026) 8, S. 60-75 - URN: urn:nbn:de:0111-pedocs-356584 - DOI: 10.25656/01:35658; 10.35468/6236-05

<https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0111-pedocs-356584>

<https://doi.org/10.25656/01:35658>

in Kooperation mit / in cooperation with:



<http://www.klinkhardt.de>

Nutzungsbedingungen

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

Mit der Verwendung dieses Dokuments erkennen Sie die Nutzungsbedingungen an.

Terms of use

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

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

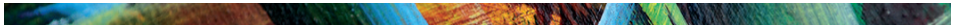


Kontakt / Contact:

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

ESE

**Emotionale und Soziale Entwicklung
in der Pädagogik der Erziehungshilfe und bei Verhaltensstörungen**



**Heft 8 (2026)
Solidarität und Potenzialentfaltung**

Bibliografie:

Nils Oliver Fehrmann, Citka Ashouri, Stefanie Roos
und Christine Schmalenbach:

Sozial-emotionale Schulerfahrung in der Sekundarstufe 1 –
Evaluation eines Programms zu sozial-emotionalem Lernen
mit Lernleitern.

Emotionale und Soziale Entwicklung (ESE), 8(8), 60-75
<https://doi.org/10.35468/6236-05>

Gesamtausgabe online unter:

<http://www.eze-zeitschrift.net>
doi.org/10.35468/6236

ISSN 2941-1998 online

ISSN 2629-0170 print

Sozial-emotionale Schulerfahrung in der Sekundarstufe 1 – Evaluation eines Programms zu sozial-emotionalem Lernen mit Lernleitern

Socio-emotional school experience in secondary level 1 – Evaluation
of a program for socio-emotional learning with ladders of learning

Nils Oliver Fehrmann^{1}, Citka Ashouri¹, Stefanie Roos²
und Christine Schmalenbach¹*

¹ Universität Hamburg

² Universität Siegen

*Korrespondenz:

Nils Oliver Fehrmann
nils.oliver.fehrmann@uni-hamburg.de

Beitrag eingegangen: 04.11.2025
Beitrag angenommen: 01.04.2026
Onlineveröffentlichung: 25.06.2026

ORCID

Nils Oliver Fehrmann
<https://orcid.org/0009-0005-9579-5022>
Citka Ashouri
<https://orcid.org/0009-0008-1366-6625>
Stefanie Roos
<https://orcid.org/0000-0002-5548-6592>
Christine Schmalenbach
<https://orcid.org/0000-0001-6899-496X>

Zusammenfassung

Der Übergang von der Primarstufe in die Sekundarstufe 1 gilt als vulnerable Phase in der Bildungsbiografie. Schüler:innen können in dieser Zeit durch Interventionen unterstützt werden, die das Klassenklima und das sozial-emotionale Lernen stärken. In der quasi-experimentellen Längsschnittstudie (2023–2025) wurden $N = 105$ Schüler:innen aus sieben 5. Klassen Hamburger Stadtteilschulen zu T1–T3 mit dem FEES 5–6 befragt. Eine Gruppe arbeitete mit den SeELE-Materialien (Sozial-emotionale Entwicklung mit Lernleitern) für sozial-emotionales Lernen (SeELE: $n = 28$), eine mit einem Sozial-Kompetenz-Training in Anlehnung an Petermann et al. (SKT: $n = 28$) und eine ohne systematische Intervention (KG: $n = 49$). Die Complete-Case-Analysen ($n = 51$) wurden als ANOVAs mit Messwiederholung durchgeführt und zeigten keine signifikanten gruppenspezifischen Veränderungsmuster. Deskriptiv ergaben sich in der Gruppe SeELE günstigere Verläufe, insbesondere im Klassenklima und teilweise in der sozialen Integration. Teilweise bestanden bereits zum ersten Messzeitpunkt Niveauunterschiede zwischen den Gruppen. Die Ergebnisse sind aufgrund der nicht randomisierten Gruppenzuordnung und der begrenzten Stichprobe vorsichtig zu interpretieren.

Schlüsselwörter: FEES, Lernleiter, Schulerfahrung, Schulübergang, sozial-emotionales Lernen

Abstract

The transition from primary to lower secondary school is considered a vulnerable phase in a child's educational journey. During this period, pupils can be supported through interventions that strengthen the classroom atmosphere and promote social-emotional learning. In the quasi-experimental longitudinal study (2023–2025), $N = 105$ pupils from seven Year 5 classes in secondary schools in Hamburg were surveyed at T1–T3 using the FEES 5–6. One group worked with the SeELE materials (Socio-emotional development with ladders of learning) for social-emotional learning (SeELE: $n = 28$), one with a social skills training program based on Petermann et al. (SKT: $n = 28$) and one without any systematic intervention (KG: $n = 49$). The complete-case analyses ($n = 51$) were conducted as repeated-measures ANOVAs and revealed no significant group-specific patterns of change. Descriptively, more favorable outcomes were observed in the SeELE group, particularly regarding class atmosphere and, to some extent, social integration. There were some differences in levels between the groups at the time of the first measurement. The results should be interpreted with caution due to the non-randomized group allocation and the limited sample size.

Keywords: FEES, ladders of learning, school experience, school transition, social-emotional learning

1 Einleitung

Neue Klassen, Mitschüler:innen, Lehrkräfte, Regeln und Leistungsanforderungen – der Übergang aus der Primar- in die Sekundarstufe stellt Schüler:innen vor die Herausforderung, sich selbst, ihr soziales Gefüge und ihr schulisches Lernen und Leben neu zu etablieren. Die meisten Schüler:innen meistern diese Umstellung erfolgreich innerhalb eines Jahres in der neuen Institution und entwickeln sich nach dieser Transitionsphase positiv weiter (Lucey & Reay, 2000). Im Sinne einer universellen Prävention ist es wichtig, Schüler:innen in dieser sensiblen Entwicklungsphase zu unterstützen, um negativen Ausgängen erfolgreich entgegenzuwirken (Metzner et al., 2020). Eine Möglichkeit besteht in der Förderung emotional-sozialer Kompetenzen, die dazu beitragen kann, das Verhalten, die schulische Haltung, Leistungen sowie das Klassenklima signifikant zu verbessern (Casale et al., 2014; Durlak et al., 2011; Fries & Souvignier, 2015). Die in diesem Beitrag vorgestellte SeSAM-Studie – Soziale und emotionale Schulerfahrung in Abhängigkeit von Maßnahmen zur Förderung (2023–2025) – untersucht die Wirksamkeit des Programms Sozial-emotionale Entwicklung mit Lernleitern (SeELE; Müller et al., 2022) in Bezug auf das sozial-emotionale Schulerleben.

Im Rahmen der SeSAM-Studie wurden Schüler:innen aus sieben 5. Klassen an zwei Hamburger Stadtteilschulen zu drei Messzeitpunkten mit Hilfe des FEES 5–6 (Fragebogen zur Erfassung emotionaler und sozialer Schulerfahrungen in der 5. und 6. Klassenstufe; Rauer & Schuck, 2021) befragt. Zwei der Klassen arbeiteten auf Klassenebene mit den SeELE-Materialien (SeELE), zwei Klassen an derselben Schule führten ein Sozial-Kompetenz-Training in Anlehnung an Petermann et al. (2012) durch (SKT) und drei Klassen aus einer anderen Stadtteilschule führten kein systematisches Programm zur Förderung sozial-emotionaler Kompetenzen durch (KG).

Ziel der Studie ist es, zu untersuchen, inwiefern sich die Teilnahme am Programm SeELE im sozial-emotionalen Schulerleben der Schüler:innen niederschlägt. Dabei wird untersucht, ob sich die Arbeit mit SeELE im Vergleich zu den beiden Kontrollgruppen (SKT und KG) in signifikant günstigeren Ausprägungen der emotionalen und sozialen Schulerfahrung niederschlägt (1). Anschließend werden Veränderungen im Verlauf zwischen den drei Messzeitpunkten überprüft (2).

2 Theoretischer Hintergrund und Stand der Forschung

2.1 Der Übergang in die Sekundarstufe

Nach Herding (2024) lassen sich Übergänge als individuelle Entwicklungsmeilensteine, soziale Status- und Rollenwechsel sowie spezifische, mit Chancen und Risiken verbundene Lebensveränderungen beschreiben. Im Rahmen schulischer Übergänge können die damit verbundenen Anforderungen auf drei Ebenen verdichtet werden: (a) systemisch-institutionelle Rahmenbedingungen, (b) Bedingungen im schulischen Sozialraum und (c) individuelle Prozesse und Voraussetzungen. Diese Verdichtung orientiert sich an den Ebenen des IFP-Transitionsmodells nach Griebel und Niesel (2015, S. 37) und wird hier in Anlehnung an Herding (2024) schulbezogen weitergeführt. Die Ebenen sind miteinander verflochten und beeinflussen die sozial-emotionalen Schulerfahrungen. Solche einschneidenden Wechsel gehen zu verschiedenen Zeitpunkten der Bildungslaufbahn mit zusätzlich Entwicklungsaufgaben einher, die von den Schüler:innen zeitgleich bewältigt werden müssen (Mays et al., 2018; Zehetner & Fernandez, 2025).

Auf systemisch-institutioneller Ebene erhält der Übergang von der Grundschule in die Sekundarstufe eine besondere Relevanz, da die Zuordnung zu den Schulformen des gegliederten Schulwesens faktisch „den Status einer Vorentscheidung für das zukünftige Leben eines Kindes“ besitzt (Koch, 2006, S. 70). Zugleich gehen mit dem Übergang auf Ebene des schulischen Sozialraums häufig Veränderungen der Klassenzusammensetzung, der Peer-Beziehungen, der Lehrkräfte sowie der schulischen Anforderungen einher. Auf individueller Ebene erfordert dies entsprechende Anpassungs- und Bewältigungsleistungen. Der Übergang in die Sekundarstufe lässt sich insofern als normativ gerahmtes kritisches Lebensereignis einordnen (Sirsch, 2000). Ein erhöhtes Risiko besteht bei dieser einschneidenden Veränderung für die mentale Gesundheit der Schüler:innen und ihr Wohlbefinden (Bagnall et al., 2025), insbesondere bei Schüler:innen mit einem prognostizierbaren oder bereits festgestellten Förderbedarf (Mays & Quenzer-Alfred, 2025).

Im Sinne des transaktionalen Stressmodells kann der Schulübergang als Stressor-Konstellation verstanden werden, deren Auswirkungen nicht allein von den objektiven Anforderungen, sondern wesentlich von der kognitiven Bewertung (appraisal) und den verfügbaren Bewältigungsressourcen abhängen. Stress entsteht insbesondere, wenn Anforderungen die eigenen Ressourcen übersteigen und damit das Wohlbefinden gefährden. Coping bezeichnet in diesem Rahmen wiederum die Bemühungen, diesen Anforderungen gerecht zu werden und dabei lösungsorientierte Strategien sowie emotionsbezogene Regulation oder soziale Unterstützung in Anspruch zu nehmen (Lazarus & Folkman, 1984; Folkman, 2013).

Ob die Anforderungen des Übergangs in die weiterführende Schule als belastend oder als aktivierend und bewältigbar erlebt werden, hängt in hohem Maße von verfügbaren Ressourcen und Schutzfaktoren ab, beispielsweise vom Selbstkonzept (Niemack, 2019), das während des Übergangs allerdings häufig infrage gestellt wird (Storck, 2015), sowie von sozialen Kompetenzen, sozialer Eingebundenheit, Akzeptanz in der Klasse und einer positiven Einstellung zur Schule (Seiffge-Krenke, 2006). Gerade für die Schuljahre der Sekundarstufe I stellen Seiffge-Krenke und Welter (2008) fest: „Die Zugehörigkeit zur Klassengemeinschaft ist von sehr großer Bedeutung für Schüler [...] im Alter von 12-14 Jahren“ (S. 61). Daher ist die Unterstützung von gesundem Sozialverhalten und Peer-Beziehungen im schulischen Rahmen besonders wichtig (Brademann & Helsper, 2010). Aus einer systematischen Literaturübersicht von Jindal-Snape et al. (2020) ergibt sich, dass vornehmlich die Beziehungen zu den Lehrkräften und den Peers einen zentralen Mechanismus für die Wahrnehmung des Übergangs bilden. Einen Ansatz, um negative Outcomes in dieser Übergangsphase zu reduzieren, bietet dementsprechend sozial-emotionales Lernen, in dessen Rahmen relevante soziale Kompetenzen und ein positives Klassenklima gezielt gefördert werden können (Casale et al., 2014; Fries & Souvignier, 2015; Seiffge-Krenke, 2006).

Vor diesem Hintergrund werden die sozial-emotionalen Folgen des Übergangs im vorliegenden Beitrag als subjektive sozial-emotionale Schulerfahrungen gefasst und über die Skalen des FEES operationalisiert.

2.2 Schulerfahrung

Seit den frühen 2000er-Jahren entwickeln Rauer und Schuck Instrumente, um Schulerfahrungen auf sozialer und emotionaler Ebene zu erfassen und abzubilden (2003; 2004; 2021). In Anlehnung an Rauer und Schuck (2021) wird sozial-emotionale Schulerfah-

nung als Oberbegriff für die Einstellungen zur Schule und die subjektive Wahrnehmung des Schul- und Lernklimas verstanden. Der Begriff Klima bezeichnet dabei die Gesamtheit aller durch Schüler:innen und Lehrkräfte wahrnehmbaren Merkmale innerhalb der schulischen Umwelt (Eder, 2018). Sozial-emotionale Schulerfahrung umfasst damit insbesondere motivationale Bezüge zur Schule sowie die wahrgenommene Qualität sozialer Beziehungen und des schulischen Klimas.

Für die Einordnung der Ergebnisse sind insbesondere jene FEES-Skalen relevant, die sensibel auf Veränderungen im sozialen Gefüge reagieren und zugleich zentrale Indikatoren des sozial-emotionalen schulischen Erlebens darstellen: Das Gefühl des Angekommenseins (GA) bildet die wahrgenommene Unterstützung und Anerkennung durch die Lehrkräfte ab. Soziale Integration (SI) und Klassenklima (KK) erfassen Zugehörigkeit und soziale Qualität des Klassenverbandes. Schuleinstellung (SE) repräsentiert einen motivationalen Indikator schulbezogener Haltungen. Ergänzend werden vom FEES die Anstrengungsbereitschaft (AB), die Lernfreude (LF) und das Selbstkonzept der Schulfähigkeit (SK) als weitere Dimensionen erfasst, die im Rahmen unserer Studie jedoch keine zentrale Rolle einnehmen.

Empirische Befunde deuten darauf hin, dass sozial-emotionale Schulerfahrungen weniger durch Leistung allein als vielmehr über Beziehungs- und Zugehörigkeitsprozesse geprägt werden. Schürer et al. (2021) zeigten bei Untersuchungen an drei Gymnasien, dass die Schulfreude eher unabhängig von der Leistung zu werten ist und stärker mit der Lehrer-Schüler-Beziehung und der Beziehung des Kindes zum Klassenverband zusammenhängt.

Kohl et al. (2011) stellten unter Verwendung des FEES 3–4 auch fest, dass die Wahrnehmung des Sozial-, Schul- und Lernklimas durch Schüler:innen unabhängig von sozioökonomischer Herkunft oder Migrationshintergrund war. Auch sie interpretierten, dass positive Schulerfahrungen mit einer guten Lehrer-Schüler-Beziehung zusammenhingen und der Übergang in die Sekundarstufe ausschlaggebend dafür sei, wie sich diese Wahrnehmung entwickelt. Zusammengefasst stützen diese Befunde die Relevanz von Lehrkraft- und Peerbeziehungen sowie Zugehörigkeit als zentrale Ansatzpunkte im Übergang und sprechen dafür, dass die sozial-emotionale Schulerfahrung durch Interventionen zur Förderung sozial-emotionalen Lernens verbessert werden kann (Kohl et al., 2011).

2.3 Sozial-emotionales Lernen

Die *Collaborative for Academic, Social, and Emotional Learning* (CASEL) definiert sozial-emotionales Lernen (SEL) als einen Prozess,

through which all young people and adults acquire and apply the knowledge, skills, and attitudes to develop healthy identities, manage emotions and achieve personal and collective goals, feel and show empathy for others, establish and maintain supportive relationships, and make responsible and caring decisions. (CASEL, o. J.).

Studien zeigen einen Zusammenhang zwischen emotionaler und sozialer Kompetenz auf der einen Seite und dem schulischen Selbstkonzept sowie den Schulleistungen auf der anderen Seite (Crede et al., 2019; Elias & Haynes, 2008; Oberle et al., 2014).

Schulen können die soziale Kompetenz ihrer Schüler:innen fördern, indem die Lehrkraft-Schüler:innen-Beziehung sowie das Classroom-Management bewusst gestaltet werden, das soziale Engagement der Schüler:innen im Sinne eines Community-Based Service Learning gefördert wird, strukturierte universell ausgerichtete SEL-Programme durch-

geführt werden sowie das fachliche Lernen durch sozial-emotionales Lernen ergänzt und bei der Planung von Unterrichtseinheiten miteinbezogen wird (Cipriano et al., 2023; Durlak et al., 2011; 2022; Leidig et al., 2020; McKay-Jackson, 2014; Piegsda & Jurkowski, 2022). Eine gut evaluierte Möglichkeit zur Verknüpfung von fachlichem und sozial-emotionalem Lernen ist das Kooperative Lernen (Jurkowski & Schmalenbach, 2025).

Es existiert mittlerweile eine Vielfalt an – meist auf der sozial-kognitiven Lerntheorie basierenden – SEL-Förderprogrammen, die in Metaanalysen ihre Wirksamkeit nachweisen konnten, wobei die Effekte der einzelnen Programme stark variieren (Cipriano et al., 2023; Durlak et al., 2022; Hövel et al., 2019). Auffällig wird im systematischen Review und der Meta-Analyse von Cipriano et al. (2023), dass die Vielfalt von Schüler:innen-identitäten in den Konzeptionen dieser SEL-Förderprogramme selten Beachtung findet. Diesem Aspekt versucht die in der hier vorliegenden Studie fokussierte SeELE-Lernleiter besonders gerecht zu werden.

2.4 Die SeELE-Lernleitern als Ansatz für SEL

Ein Ansatz zur Umsetzung von SEL in der Schule ist die für die sozial-emotionale Entwicklung konzipierte Lernleiter (SeELE). Das zugrunde liegende Verständnis des Aufbaus sozial-emotionalen Lernens entspricht dem CASEL-Modell, das sich auf die Aspekte des Denkens, Fühlens und Handelns bezieht und sozial-emotionale Kompetenzen in den Kompetenzbereichen der Selbstwahrnehmung, des Selbstmanagements, der sozialen Wahrnehmung, der Beziehungsfähigkeit sowie der Entscheidungsfindung thematisiert (Casale, 2024; Durlak et al., 2011; Weissberg et al., 2015).

SeELE ist das Ergebnis aus der Zusammenführung von methodischen Elementen des Kooperativen Lernens und der Multi-Grade-Multi-Level-Methodology zur Bearbeitung von Inhalten aus dem SEL (Müller et al., 2022). Entwickelt wurden Lernleitern ursprünglich in Südindien in den 1980er Jahren im Rahmen der Multi-Grade-Multi-Level-Methodology, um trotz der Altersmischung und der Leistungsheterogenität den Kindern und Jugendlichen aus ländlichen Regionen eine Schulbildung zu ermöglichen (Girg et al., 2012). Die Lernleiter ist ein Überblick über die Unterrichtsinhalte, mit dessen Hilfe sich die Lernenden bei der Arbeit mit Aktivitätskarten und einem Materialpool orientieren können, um sich die vorgesehenen Inhalte in ihrem eigenen Rhythmus zu erarbeiten (Schmalenbach et al., 2025).

Die Lernleiter wird inhaltlich und sachlogisch durch sogenannte „Milestones“ gegliedert, die sich nach einer gleichbleibenden Struktur von einer Einführung in das Thema bis hin zu einer Evaluation und unter Umständen wiederholenden oder vertiefenden Übungen aufbauen (Müller et al., 2022, S. 16; Girg et al., 2012, S. 71). Die klaren Orientierungs- und Strukturierungsmöglichkeiten geben Schüler:innen in dem offenen Lernsetting Sicherheit. Dabei sollen die einzelnen Aktivitäten gut handhabbar und bedeutsam sein (Müller et al., 2022, S. 16 f.). Die Lernleiter für sozial-emotionale Entwicklung verfügt über eine systematisierte Materialsammlung, die aus Aktivitätskarten und zusätzlichen Lernmaterialien besteht. Durch die Berücksichtigung von unterschiedlichen Methoden und Sozialformen soll ein handlungsaktives, multisensorisches und selbstständiges Lernen ermöglicht werden (Schnur & Müller, 2013). Sie umfasst Themen wie das Erkennen und den Umgang mit unterschiedlichen Emotionen, Kooperation und Kommunikation, die eigene Biografie, Freundschaften sowie Konflikte (Müller et al., 2022).

Seit 2007 werden Lernleitern in verschiedenen Förderschulen in Bayern, insbesondere für die Förderschwerpunkte Lernen, Sprache und Verhalten, eingesetzt und bereits vorhandenes Fördermaterial sinnvoll integriert (Girg et al., 2012; Müller, 2012). Neben diesen Falldarstellungen zeigen einige deutschsprachige Studien auf, wie der Fachunterricht durch Lernleitern bereichert werden kann. Schnur und Müller (2013) stellen fest, dass Elemente der Multi-Grade-Multi-Level-Methodology aus Sicht von Lehrkräften eine positive Wirkung auf die Motivation, Selbstständigkeit und das Lernverhalten von Schüler:innen mit Verhaltensauffälligkeiten haben können. Eine Studie von Trimborn (2019) belegt eine signifikante Abnahme von Arbeitsvermeidungstendenzen bei Schüler:innen, die mit Lernleitern arbeiteten. Gleichzeitig zeigten sich signifikante Verbesserungen der schulischen Lernmotivation sowie des Selbstkonzepts. Ergebnisse aus der Studie von van Vorst und Sumfleth (2020) zeigen, dass insbesondere Schüler:innen mit niedrigem und mittlerem Leistungsniveau vom Einsatz des Lernleiter-Materials profitierten und ein gesteigertes Interesse am Fach Chemie entwickelten. Sie erreichten ein Leistungsniveau, das mit dem leistungsstarker Schüler:innen der Kontrollklassen mit regulärem Fachunterricht vergleichbar war.

Eine erste Mixed-Methods-Studie zu SeELe zeigt, dass das Programm positive Emotionen fördern und maladaptive Emotionsregulationsmuster abbauen kann (Müller & Ciociola, 2026). Schüler:innen, die über zwei Jahre hinweg mit SeELe gearbeitet haben, sprachen differenzierter über Emotionsverständnis, Emotionsausdruck und Emotionsregulation als die Vergleichsklasse. Eine laufende Studie in Hamburg untersucht zudem im Rahmen eines Design-Based Research-Projekts die Gelingensbedingungen für die erfolgreiche Umsetzung von selbstreguliertem SEL mit den SeELe-Materialien (Schmalenbach & As-houri, 2025).

3 Methoden

3.1 Stichprobe

An der Studie nahmen 105 Schüler:innen aus sieben Klassen zweier Schulen teil. Die Geschlechtsverteilung blieb über den gesamten Erhebungszeitraum weitgehend stabil (siehe Tabelle 1). Der Anteil fehlender Werte lag je nach Messzeitpunkt zwischen 16,2 % und 20,9 %, was einer auswertbaren Stichprobengröße von $n = 83$ bis $n = 89$ entspricht. Fälle mit fehlenden Werten wurden listenweise ausgeschlossen, sodass die Analysen im Rahmen einer Complete-Case-Analysis ($n = 51$) erfolgten.

Tab. 1: Geschlechterverteilung nach Gruppen (n; (%))

Gruppe	k.A.	Mädchen	Junge	Weiteres	Gesamt n
SeELe	0 (0%)	16 (57,1%)	11 (39,3%)	1 (3,6%)	28
SKT	1 (3,6%)	17 (60,7%)	10 (35,7%)	0 (0%)	28
KG	0 (0%)	27 (55,1%)	21 (42,9%)	1 (2,0%)	49
Gesamt	1 (1%)	60 (57,1%)	42 (40,0%)	2 (1,9%)	105

3.2 Design und Durchführung

Die Studie SeSAM folgt einem quasi-experimentellen Längsschnittsdesign mit drei Messzeitpunkten (T1–T3) und klassenbasierter, nicht-randomisierter Gruppenzuordnung aus schulorganisatorischen Gründen. Zwei Klassen arbeiteten mit den Lernleitern (SeELe, $n = 28$, $n_{\text{complete cases}} = 15$), zwei Klassen nahmen an einem Sozialen Kompetenztraining teil (SKT, $n = 28$, $n_{\text{complete cases}} = 19$) und drei Klassen bildeten die Kontrollgruppe (KG, $n = 49$, $n_{\text{complete cases}} = 17$).

Als abhängige Variablen wurden die soziale Integration, das Klassenklima, das Gefühl des Angenommenseins und die Schuleinstellung aus dem FEES 5–6 (Rauer & Schuck, 2021) erhoben. Antworten erfolgten auf einer 4-stufigen Skala (0–3; „stimmt gar nicht“ bis „stimmt genau“). Die Erhebungen fanden (T1) zur Mitte des ersten Halbjahres der Klasse 5, (T2) am Ende der Klasse 5 und (T3) am Ende der Klasse 6 statt (siehe Abbildung 1). Ein demografischer Kurzfragebogen erfasste Geschlecht, Mehrsprachigkeit und Freizeitverhalten. Die Studiengenehmigung wurde durch das IfBQ (Institut für Bildungsmonitoring und Qualitätsentwicklung) in Hamburg erteilt. Die Einwilligungen erfolgten schriftlich durch die Erziehungsberechtigten. Die Schüler:innen konnten die Teilnahme jederzeit ablehnen und wurden über Codes pseudonymisiert.

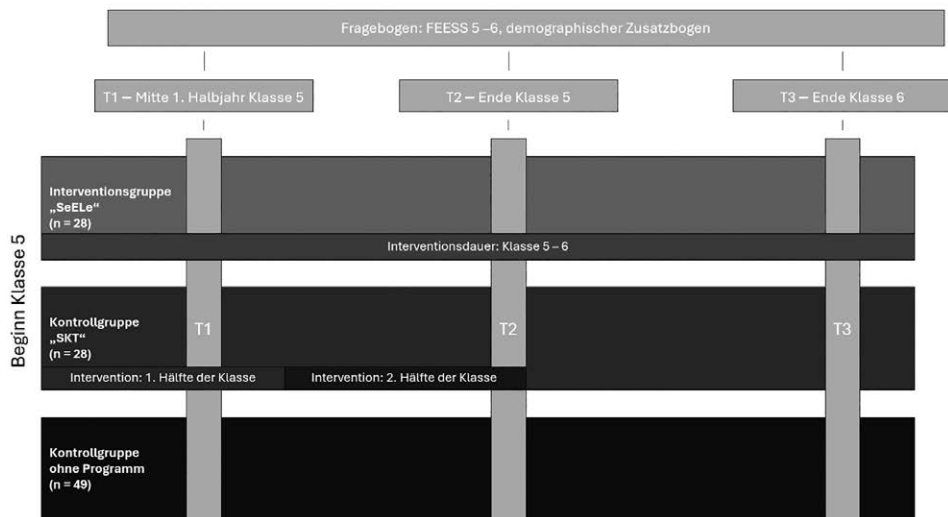


Abb. 1: Durchführung & Design (eigene Darstellung)

Die drei Gruppen unterschieden sich im Vorliegen, in der Dauer und in der Umsetzung systematischer pädagogischer Maßnahmen (siehe Abbildung 1). Während in der Gruppe mit SeELe eine längerfristige Intervention von Klasse 5 bis 6 stattfand, wurde in der Gruppe mit dem SKT ein auf die 5. Jahrgangsstufe begrenztes Sozial-Kompetenz-Training in Teilgruppen umgesetzt. In der Kontrollgruppe erfolgte keine systematische Intervention. Die beiden Klassen, die mit den SeELe-Materialien arbeiteten, nahmen gleichzeitig an einer Studie mit Design-Based Research (DBR) zur Weiterentwicklung der SeELe-Materialien teil (Schmalenbach & Ashouri, 2025). Sie arbeiteten über einen Zeitraum von zwei Jahren, von Klasse 5 bis 6, wöchentlich 90 Minuten im Klassenverband mit den

Materialien. Die Umsetzung erfolgte im regulären Unterricht und wurde primär durch die Klassenlehrkraft, teilweise unterstützt durch eine Sozialpädagogin, angeleitet. In dieser Zeit wurden die meisten, aber nicht alle Milestones des Programms abgeschlossen. Die bearbeiteten Milestones beinhalten die Themen Kooperation, Kommunikation, Biografie, Emotionen, Freundschaft und Konflikt. Die beteiligten Lehrkräfte erhielten im Vorfeld das SeEle-Handbuch (Müller et al., 2022) sowie eine 1,5-stündige Einführung in das Programm. Zudem wurden sie im Rahmen des DBR-Projekts bei der Durchführung des Programms begleitet.

Zwei Klassen derselben Schule nahmen am regulär implementierten „Sozialtraining in der Schule“ (Sozial-Kompetenz-Training, SKT) nach Petermann et al. (2012) teil, welches an die Anforderungen der Schule angepasst wurde. Zwei Sozialpädagog:innen arbeiteten erst mit der einen und dann mit der anderen Hälfte einer Klasse jeweils ein halbes Jahr lang in einem ritualisierten Setting mit Rollenspielen und gemeinsamen Übungen, um Lösungsstrategien für herausfordernde Situationen zu entwickeln. Aus organisatorischen Gründen wurde das Training nicht komplett umgesetzt, sondern Inhalte ausgewählt und sprachlich angepasst (persönliches Gespräch, 2025). Die beteiligten Sozialpädagog:innen hatten an einer 3-tägigen Fortbildung zu dem Training teilgenommen. Die Kontrollgruppe bestand aus drei Klassen einer anderen Stadtteilschule aus vergleichbarem sozioökonomischem Kontext, an der kein systematisches SEL-Programm durchgeführt wurde. Nach Auskunft der Lehrkräfte wurden auch keine anderen systematischen Programme durchgeführt. Unsystematische Interventionen (z. B. Klassenfahrten, Projektwochen) traten in allen Gruppen auf. Sozioökonomischer Status, Lehrkräftemerkmale, Leistungsniveaus und Klassengröße der drei Gruppen wurden nicht erhoben und stellen potenzielle Störvariablen dar.

3.3 Erhebungsinstrument

Zur Erfassung der sozial-emotionalen Schulerfahrung wurden vier Skalen des FEES 5–6 (Rauer & Schuck, 2021) einbezogen: Schuleinstellung (SE), Gefühl des Angenommenseins (GA), Soziale Integration (SI) und Klassenklima (KK). Schuleinstellung bezieht sich auf das allgemeine schulische Wohlbefinden. Das Gefühl des Angenommenseins beschreibt das Erleben, sich von den Lehrkräften angenommen, verstanden und unterstützt zu fühlen. Soziale Integration beschreibt die wahrgenommene Annahme durch die Mitschüler:innen im sozialen Gefüge und das Erleben, ein vollwertiger Teil der Klassengemeinschaft zu sein. Klassenklima erfasst die Wahrnehmung des sozialen Umgangs in der Klasse, insbesondere im Hinblick auf Freundlichkeit und ein gutes Miteinander (Rauer & Schuck, 2021, S. 15 f.).

Die internen Konsistenzen der vier berücksichtigten Skalen erwiesen sich über alle drei Messzeitpunkte hinweg als gut bis sehr gut. Für Schuleinstellung (13 Items) zeigten sich sehr gute Werte zwischen $\alpha = .92$ und $\alpha = .94$ (T1: $\alpha = .92$; T2: $\alpha = .93$; T3: $\alpha = .94$). Für Gefühl des Angenommenseins (13 Items) lag das Cronbachs- α zwischen $\alpha = .87$ und $\alpha = .93$ (T1: $\alpha = .87$; T2: $\alpha = .92$; T3: $\alpha = .93$). Für Soziale Integration (11 Items) lagen die Reliabilitäten zwischen $\alpha = .86$ und $\alpha = .90$ (T1: $\alpha = .86$; T2: $\alpha = .88$; T3: $\alpha = .90$). Klassenklima (11 Items) wies mit Werten zwischen $\alpha = .83$ und $\alpha = .89$ eine ebenfalls gute interne Konsistenz auf (T1: $\alpha = .83$; T2: $\alpha = .84$; T3: $\alpha = .89$). Die hohen α -Werte bei Gefühl des Angenommenseins und Schuleinstellung könnten auf Redundanzen zwischen einzelnen Items hinweisen (Streiner, 2003). Die Werte liegen insgesamt jedoch nah an den im Manual berichteten Werten (Rauer & Schuck, 2021).

Zur Prüfung der Zusammenhänge zwischen den vier Skalen wurden für jeden der drei Messzeitpunkte bivariate Korrelationen berechnet. Zum ersten Messzeitpunkt lagen die Korrelationen zwischen $r = .228$ und $r = .727$, zum zweiten Messzeitpunkt zwischen $r = .602$ und $r = .735$ und zum dritten Messzeitpunkt zwischen $r = .442$ und $r = .612$. Die höchsten Korrelationen zeigten sich in allen drei Messzeitpunkten für den Zusammenhang zwischen Sozialer Integration und Klassenklima. Bei der Interpretation der Ergebnisse sollte daher die Überlegung berücksichtigt werden, dass die Schüler:innen vermutlich nicht zwischen den beiden Merkmalen, dem Umgang mit der eigenen Person und dem Umgang zwischen allen Schüler:innen innerhalb der Klasse, differenziert haben.

3.4 Auswertung

Zur Analyse der Veränderungen zwischen T1 und T2 sowie zwischen T2 und T3 wurden für jede Skala Varianzanalysen mit Messwiederholung berechnet. Dabei wurde Zeit als Innersubjektfaktor und Gruppe als Zwischensubjektfaktor modelliert. Berichtet werden F-Werte, p -Werte, partielle Eta-Quadrate (η_p^2) sowie die deskriptiven Mittelwerte.

Kolmogorov-Smirnov- und Shapiro-Wilk-Tests zeigten signifikante Abweichungen von der Normalverteilung. Da die Skalen auf Likert-Formaten basieren und für FEES 5–6-Daten häufiger schiefe Verteilungen berichtet werden (Rauer & Schuck, 2021), wurden die parametrischen Verfahren dennoch beibehalten. Das Signifikanzniveau wurde für alle inferenzstatistischen Analysen auf $\alpha = .05$ festgelegt. Die Einordnung der berichteten Effektstärken erfolgt anhand gängiger Konventionen für η_p^2 (klein $\approx .01$; mittel $\approx .06$; groß $\approx .14$; Cohen, 1988; Lakens, 2013).

4 Ergebnisse

Die deskriptiven Statistiken für die drei Gruppen und die drei Messzeitpunkte finden sich in Tabelle 2.

Tab. 2: Mittelwerte und Standardabweichungen für die drei Gruppen und Messzeitpunkte

Skala	Gruppe	T1 M (SD)	T2 M (SD)	T3 M (SD)
Schuleinstellung	SeELe	2,21 (0,52)	1,95 (0,70)	1,71 (0,64)
	SKT	1,71 (0,71)	1,40 (0,68)	1,39 (0,63)
	KG	1,90 (0,62)	1,71 (0,56)	1,47 (0,52)
Gefühl des Angenommenseins	SeELe	2,56 (0,58)	2,47 (0,40)	2,32 (0,44)
	SKT	2,08 (0,59)	1,77 (0,72)	1,99 (0,81)
	KG	2,59 (0,28)	2,35 (0,45)	2,14 (0,55)
Soziale Integration	SeELe	2,17 (0,58)	2,44 (0,49)	2,27 (0,55)
	SKT	2,00 (0,56)	2,01 (0,59)	1,83 (0,72)
	KG	2,07 (0,45)	2,10 (0,66)	2,18 (0,58)
Klassenklima	SeELe	2,00 (0,46)	2,16 (0,37)	2,27 (0,49)
	SKT	1,69 (0,49)	1,63 (0,56)	1,43 (0,63)
	KG	1,80 (0,45)	1,93 (0,41)	1,59 (0,60)

4.1 Vergleich von T1 zu T2

Für die Schuleinstellung zeigte sich über alle Gruppen hinweg ein signifikanter Rückgang von T1 zu T2, $F(1, 48) = 10.01$, $p = .003$, $\eta_p^2 = .173$. Zudem ergab sich ein signifikanter Haupteffekt der Gruppe, $F(2, 48) = 3.95$, $p = .026$, $\eta_p^2 = .141$. Die Interaktion zwischen Zeit und Gruppe war nicht signifikant, $F(2, 48) = 0.03$, $p = .968$, $\eta_p^2 = .001$. Die Mittelwerte in der Gruppe SeEle sanken von $M = 2.21$ auf $M = 1.95$, in der Gruppe SKT von $M = 1.71$ auf $M = 1.40$ und in der Kontrollgruppe von $M = 1.90$ auf $M = 1.71$. Zu beiden Messzeitpunkten fielen die Werte deskriptiv in der Gruppe SeEle höher aus als die Werte in den anderen beiden Gruppen, und in der Kontrollgruppe lagen die Werte über den Werten der Gruppe SKT.

Für das Gefühl des Angenommenseins zeigte sich von T1 zu T2 ein signifikanter Haupteffekt der Zeit, $F(1, 48) = 7.72$, $p = .008$, $\eta_p^2 = .139$. Zudem ergab sich ein signifikanter Haupteffekt der Gruppe, $F(2, 48) = 11.07$, $p < .001$, $\eta_p^2 = .316$. Die Interaktion zwischen Zeit und Gruppe war jedoch ebenfalls nicht signifikant, $F(2, 48) = 0.69$, $p = .508$, $\eta_p^2 = .028$. Deskriptiv sanken die Mittelwerte in der Gruppe SeEle von $M = 2.56$ auf $M = 2.47$, in der Gruppe SKT von $M = 2.08$ auf $M = 1.77$ und in der Kontrollgruppe von $M = 2.59$ auf $M = 2.35$. Zudem berichteten die Schüler:innen deskriptiv zu beiden Messzeitpunkten in der Gruppe SeEle und in der Kontrollgruppe ein stärkeres Gefühl des Angenommenseins als die Schüler:innen in der Gruppe SKT.

Für Soziale Integration zeigte sich von T1 zu T2 kein signifikanter Haupteffekt der Zeit, $F(1, 48) = 1.72$, $p = .196$, $\eta_p^2 = .035$. Auch der Haupteffekt der Gruppe, $F(2, 48) = 1.50$, $p = .233$, $\eta_p^2 = .059$, sowie die Interaktion zwischen Zeit und Gruppe, $F(2, 48) = 1.05$, $p = .356$, $\eta_p^2 = .042$, waren nicht signifikant.

Für das Klassenklima zeigte sich von T1 zu T2 kein signifikanter Haupteffekt der Zeit, $F(1, 48) = 1.25$, $p = .270$, $\eta_p^2 = .025$. Jedoch ergab sich ein signifikanter Haupteffekt der Gruppe, $F(2, 48) = 4.76$, $p = .013$, $\eta_p^2 = .165$. Die Interaktion zwischen Zeit und Gruppe war nicht signifikant, $F(2, 48) = 1.04$, $p = .362$, $\eta_p^2 = .041$. Die Werte in der Gruppe SeEle fielen zu beiden Messzeitpunkten höher aus als die Werte in der Kontrollgruppe, welche wiederum höher lagen als die Werte in der Gruppe SKT.

Zusammenfassend zeigten die Analysen für den Zeitraum von T1 zu T2 signifikante Abnahmen der Schuleinstellung und des Gefühls des Angenommenseins. Für die Soziale Integration und das Klassenklima ergaben sich dagegen keine signifikanten Veränderungen über die Zeit. Signifikante Haupteffekte der Gruppe zeigten sich für Schuleinstellung, Gefühl des Angenommenseins und Klassenklima, jedoch nicht für die Soziale Integration. Deskriptiv lagen die Werte der SeEle-Gruppe in diesen Bereichen über denen anderer Gruppen.

4.2 Vergleich von T2 zu T3

Für die Schuleinstellung zeigte sich von T2 zu T3 ein signifikanter Haupteffekt der Zeit, $F(1, 48) = 5.53$, $p = .023$, $\eta_p^2 = .103$. Weder der Haupteffekt der Gruppe, $F(2, 48) = 2.29$, $p = .112$, $\eta_p^2 = .087$, noch die Interaktion zwischen Zeit und Gruppe, $F(2, 48) = 1.46$, $p = .243$, $\eta_p^2 = .057$, waren signifikant. Deskriptiv sanken die Mittelwerte in der Gruppe SeEle von $M = 1.95$ auf $M = 1.71$, in der Gruppe SKT von $M = 1.40$ auf $M = 1.39$ und in der Kontrollgruppe von $M = 1.59$ auf $M = 1.47$.

Für das Gefühl des Angenommenseins zeigte sich von T2 zu T3 kein signifikanter Haupteffekt der Zeit, $F(1, 48) = 0.26$, $p = .611$, $\eta_p^2 = .005$. Es ergab sich jedoch ein signifikanter

Haupteffekt der Gruppe, $F(2, 48) = 4.65$, $p = .014$, $\eta_p^2 = .162$. Die Interaktion zwischen Zeit und Gruppe war nicht signifikant, $F(2, 48) = 2.76$, $p = .073$, $\eta_p^2 = .103$. Deskriptiv berichteten die Schüler:innen in der Gruppe SeEle über höhere Werte als die Schüler:innen in der Kontrollgruppe, während die Schüler:innen in der Gruppe SKT die niedrigsten Werte berichteten.

Für die Soziale Integration zeigte sich von T2 zu T3 kein signifikanter Haupteffekt der Zeit, $F(1, 48) = 2.53$, $p = .118$, $\eta_p^2 = .050$. Auch der Haupteffekt der Gruppe, $F(2, 48) = 2.45$, $p = .097$, $\eta_p^2 = .093$, sowie die Interaktion zwischen Zeit und Gruppe, $F(2, 48) = 2.03$, $p = .142$, $\eta_p^2 = .078$, waren nicht signifikant.

Für das Klassenklima zeigte sich von T2 zu T3 kein signifikanter Haupteffekt der Zeit, $F(1, 48) = 3.06$, $p = .087$, $\eta_p^2 = .060$. Jedoch ergab sich ein signifikanter Haupteffekt der Gruppe, $F(2, 48) = 8.97$, $p < .001$, $\eta_p^2 = .272$. Die Interaktion zwischen Zeit und Gruppe war nicht signifikant, $F(2, 48) = 2.94$, $p = .063$, $\eta_p^2 = .109$. Deskriptiv lagen die Werte in der Gruppe SeEle am höchsten, die Werte in der Gruppe SKT am niedrigsten, während die Werte in der Kontrollgruppe zwischen den beiden Gruppen lagen.

Zusammenfassend zeigten Analysen für den Zeitraum von T2 zu T3 für die Schuleinstellung einen allgemeinen Rückgang der Werte. Für das Gefühl des Angenommenseins, die Soziale Integration und das Klassenklima ergaben sich hingegen keine signifikanten Veränderungen über die Zeit. Ebenso zeigten sich für keine der vier Skalen signifikante Interaktionen zwischen Zeit und Gruppe. Signifikante Haupteffekte der Gruppe fanden sich für das Gefühl des Angenommenseins und das Klassenklima. Deskriptiv lagen die Werte der Gruppe SeEle dabei über denen der anderen Gruppen.

5 Diskussion und Fazit

Die vorliegende Untersuchung prüfte die Wirksamkeit von SeEle in Bezug auf Veränderungen der von Schüler:innen selbst eingeschätzten sozial-emotionalen Schulerfahrung im Zeitraum von Klasse 5 bis 6. Konzeptionell bildet der FEESS 5–6 verschiedene Dimensionen des schulischen Erlebens ab. Für die vorliegende Fragestellung wurden die Skalen Schuleinstellung, Gefühl des Angenommenseins, Soziale Integration und Klassenklima priorisiert, da sie aus unserer Sicht (1) besonders sensibel auf die Neukonstitution von Klassen und Beziehungen nach dem Übergang reagieren, (2) zentrale Indikatoren des sozialen Erlebens darstellen und (3) inhaltlich am ehesten durch die Förderprogramme adressiert werden. Dabei wurden die Zeiträume von T1 zu T2 und T2 zu T3 getrennt betrachtet.

Zunächst zeigen die Ergebnisse über die Gruppen hinweg Hinweise auf eine insgesamt eher ungünstige Entwicklung zentraler Aspekte der sozial-emotionalen Schulerfahrung. Von T1 zu T2 fanden sich signifikante Zeiteffekte für die „Schuleinstellung“ und das „Gefühl des Angenommenseins“, von T2 zu T3 dann erneut für die „Schuleinstellung“. Damit deuten die Daten vor allem auf allgemeine Veränderungen im Verlauf des Übergangs in die Sekundarstufe hin. Dieses Muster passt zu Befunden, wonach sich die Schulerfahrung mit zunehmendem Alter teilweise verschlechtert (Schürer et al., 2021) und die Schulzufriedenheit nach dem Übergang nicht stabil positiv verläuft (Wu & Becker, 2023).

Für die Einordnung ist bedeutsam, dass T1 nicht vor dem Übergang bzw. vor Beginn der Programme lag. Ein Messzeitpunkt vor der Durchführung des Programms war nicht möglich, da die Klassen noch zusammengesetzt werden mussten. Daher ist methodenkritisch anzumerken, dass keine echten Ausgangswerte für die drei Gruppen vorliegen. Zudem ist eine Ersterhebung mit dem FEESS 5–6 erst zur zweiten Hälfte der 5. Klasse vor-

gesehen (Rauer & Schuck, 2021, S. 21). Um dennoch einen Verlauf darstellen zu können, wurde die erste Erhebung in dieser Studie zur Mitte des ersten Halbjahres der fünften Klasse durchgeführt. Damit stellt sich die Frage, ob entgegen der Empfehlungen für die Schüler:innen bereits eine ausreichende Erfahrungsbasis vorlag, um die Fragen valide zu beantworten. Die Erhebung wurde somit u. a. aufgrund der empfohlenen Anwendung des FEES 5–6 mit drei Messzeitpunkten, aber nicht im Sinne eines klassischen Prä-Post-Follow-Up-Designs durchgeführt.

Die Veränderungen von T1 zu T2 bilden daher nicht nur mögliche Programmeinflüsse ab, sondern auch Anpassungsprozesse an den neuen schulischen und sozialen Kontext. Der Übergang ist mit einer Verdichtung individueller, sozialer und institutioneller Anforderungen verbunden. Gleichzeitig findet eine Neukonstitution von Peer-Beziehungen, Regeln und Leistungsanforderungen statt, bei der die Schüler:innen ihre Position im neuen Gefüge aushandeln müssen. Rückgänge in einzelnen Skalen lassen sich daher plausibel auch als Ausdruck dieser Anpassungsphase verstehen.

Entscheidend ist jedoch, dass sich für keinen der beiden untersuchten Zeiträume signifikante Interaktionen zwischen Zeit und Gruppe ergaben. Somit lässt sich auf Basis der vorliegenden Analysen nicht statistisch nachweisen, dass sich die drei Gruppen in ihren Veränderungen bedeutsam unterschieden. Aussagen zur Wirksamkeit der Programme sind daher nur sehr eingeschränkt möglich. Zwar zeigen die deskriptiven Werte in einzelnen Bereichen ein etwas günstigeres Bild für die Schüler:innen mit der Lernleiter, insbesondere teilweise bei Soziale Integration und Klassenklima. Diese Muster sollten jedoch zurückhaltend interpretiert werden, da sie sich inferenzstatistisch nicht in signifikanten Interaktionseffekten niederschlagen. Entsprechend können sie allenfalls als explorative Hinweise verstanden werden. In Bezug auf die inhaltliche Einordnung ist dennoch bemerkenswert, dass sich die deskriptiven Unterschiede eher in sozialen und klassenbezogenen Dimensionen als in den Einschätzungen in Bezug auf Schule allgemein oder die Lehrkräfte zeigen. Das erscheint grundsätzlich plausibel, da SeELE im Klassenverband umgesetzt wird und Kooperation sowie Kommunikation im gemeinsamen Unterricht thematisiert wird. In Bezug auf die Skala Klassenklima ist hervorzuheben, dass ein günstiges Klassenklima nicht nur ein subjektiv angenehmeres Miteinander widerspiegelt, sondern auch als bedeutsame Bedingung für Lern- und Entwicklungsprozesse gilt (z. B. Schürer et al., 2021; Mays & Roos, 2018). Aus den vorliegenden Daten kann jedoch nicht abgeleitet werden, dass das Programm hierüber tatsächlich wirksam war. Diese Annahme müsste in künftigen Studien gezielt geprüft werden.

Für die Schuleinstellung und das Gefühl des Angenommenseins ergaben sich keine belastbaren Hinweise auf programmbezogene Veränderungen. Das könnte darauf hindeuten, dass sich dieses Merkmal kurzfristig schwerer beeinflussen lässt oder stärker von weiteren Kontextfaktoren abhängt. So sind beispielsweise an der Schüler:innen-Lehrkraft-Beziehung und damit am Gefühl des Angenommenseins auch die Lehrkräfte in Interaktion mit den Schüler:innen beteiligt, sodass eine Beeinflussung allein durch soziale Kompetenztrainings oder Lernleitern begrenzt erscheint.

Die Studie hat klare Limitationen. Zum einen war durch den Start der Programme zu Beginn des 5. Schuljahrs eine Prä-Post-Kontrollgruppenerhebung mit dem FEES nicht möglich. Da die Arbeit mit dem SeELE-Programm im Schulalltag unter den gegebenen Bedingungen mehr als zwei Jahre dauerte und dann aufgrund anderer curricularer Inhalte abgebrochen wurde, konnte zudem nicht erfasst werden, welche Auswirkungen es gehabt hätte, das gesamte Programm abzuschließen. Auch das SKT wurde nicht voll-

ständig durchgeführt, sondern gekürzt und angepasst. Die Stichprobe war klein und Trainer:inneneffekte und die genaue Durchführung der Programme wurden nicht kontrolliert – es ist daher denkbar, dass das SKT und die Arbeit mit SeLE bei anderen Lehrkräften und Pädagog:innen andere Effekte haben. Außerdem wurden Interventionen ohne systematische Programme wie Klassenfahrten oder gemeinsame Projekte in ihrer Länge und ihrem Inhalt nicht genauer erfasst. Da weder der sozioökonomische Status noch Schulleistung oder Klassengröße berücksichtigt wurden, ist nicht auszuschließen, dass diese Faktoren als Störvariablen Einfluss genommen haben.

Dennoch gibt die Studie erste Hinweise darauf, dass die Arbeit mit SeLE in der sensiblen Phase des Übergangs in die Sekundarstufe ein wertvolles Instrument sein kann, um das Klassenklima und die soziale Integration in der Klasse zu stärken. Dies hängt sicher auch mit der systematischen Erarbeitung und Reflexion von Fähigkeiten im Bereich Kooperation und Kommunikation im Klassenverband zu Beginn der SeLE-Lernleitern zusammen. Einzelne Aspekte des Programms und ihre Effekte müssten aber noch erforscht werden. Auch besteht ein deutlicher Bedarf an größeren, randomisierten Studien mit einer Erfassung der Implementationstreue.

Vorbereitend werden aktuell im Rahmen einer DBR-Studie (Schmalenbach & Ashouri, 2025) die Materialien überarbeitet und Gelingensbedingungen für die Umsetzung von SEL mit den SeLE-Materialien im Schulalltag abgeleitet. Darauf aufbauend sollen Fortbildungsmodule für Lehrkräfte entwickelt werden. Es entstehen also zusätzliche Grundlagen für weitere Studien. Dass das systematische Thematisieren und Üben von Kooperation und Kommunikation im Klassenverband zu Beginn des 5. Jahrgangs den Übergang in die Sekundarstufe erleichtert, war zu erwarten. Dass das SeLE-Programm dazu einen relevanten Beitrag leisten kann, ist nach dieser ersten Studie anzunehmen, sollte jedoch in weiterführenden Studien mit robusterem Design überprüft werden.

Das Projekt wurde mit der Unterstützung der Kurt und Käthe Klinger-Stiftung durchgeführt.

Literatur

- Bagnall, C. L., Jindal-Snape, D., Banwell, E., Panayiotou, M., Mason, C., & Qualter, P. (2025). Emotional wellbeing in the context of primary-secondary school transitions: A concept analysis paper. *Educational Psychology Review*, 37(21). <https://doi.org/10.1007/s10648-025-09990-6>
- Brademann, S., & Helsper, W. (2010). Schulische Übergänge und Peerbeziehungen. Die Bedeutung von Gleichaltrigen für den Übergang in die Sekundarstufe I. In A. Brake & H. Bremer (Hrsg.), *Alltagswelt Schule. Die soziale Herstellung schulischer Wirklichkeiten* (S. 67–95). Juventa.
- Casale, G. (2024). Zwischen Vulnerabilität und Potential: Empirischer Forschungsstand zur inklusiven Bildung von Schülerinnen und Schülern im Förderschwerpunkt emotionale und soziale Entwicklung. In R. Stein & T. Müller (Hrsg.), *Inklusion im Förderschwerpunkt Emotionale und soziale Entwicklung* (3., überarb. Aufl.; S. 78–118). Kohlhammer.
- Casale, G., Hennemann, T., & Hövel, D. (2014). Systematischer Überblick über deutschsprachige schulbasierte Maßnahmen zur Prävention von Verhaltensstörungen in der Sekundarstufe I. *Empirische Sonderpädagogik*, 6(1), 33–58.
- CASEL. (o. J.). *Fundamentals of SEL*. <https://casel.org/fundamentals-of-sel/>
- Cipriano, C., Strambler, M. J., Naples, L., Ha, C., Kirk, M. A., Wood, M. E., Sehgal, K., Zieher, A. K., Eveleigh, A., McCarthy, M. F., Funaro, M. C., Ponnock, A., Chow, J., & Durlak, J. (2023). The state of the evidence for social and emotional learning. A contemporary meta-analysis of universal school-based SEL interventions. *Child Development*, 94(5), 1181–1204. <https://doi.org/10.1111/cdev.13968>
- Cohen, J. (1988). *Statistical power analysis for the behavioral sciences* (2nd ed.). Lawrence Erlbaum Associates.
- Crede, J., Wirthwein, L., Steinmayr, R., & Bergold, S. (2019). Schülerinnen und Schüler mit sonderpädagogischem Förderbedarf im Bereich emotionale und soziale Entwicklung und ihre Peers im gemeinsamen Lernen: Unterschiede im Selbstkonzept, Klassenklima und sozialer Integration. *Zeitschrift für Pädagogische Psychologie*, 33(4), 207–221. <https://doi.org/10.1024/1010-0652/a000244>

- Durlak, J. A., Mahoney, J. L., & Boyle, A. E. (2022). What we know, and what we need to find out about universal, school-based social and emotional learning programs for children and adolescents. *Psychological Bulletin*, 148(11–12), 765–782. <https://doi.org/10.1037/bul0000383>
- Durlak, J. A., Weissberg, R. P., Dymnicki, A. B., Taylor, R. D., & Schellinger, K. B. (2011). The impact of enhancing students' social and emotional learning: A meta-analysis of school-based universal interventions. *Child Development*, 82(1), 405–432. <https://doi.org/10.1111/j.1467-8624.2010.01564.x>
- Eder, F. (2018). Schul- und Klassenklima. In D. H. Rost, J. R. Sparfeldt, & S. R. Buch (Hrsg.), *Handwörterbuch Pädagogische Psychologie* (S. 696–707). Psychologie Verlags Union.
- Elias, M. J., & Haynes, N. M. (2008). Social competence, social support, and academic achievement in minority, low-income, urban elementary school children. *School Psychology Quarterly*, 23(4), 474–495.
- Folkman, S. (2013). Stress: Appraisal and coping. In M. D. Gellman, & J. R. Turner (Eds.), *Encyclopedia of Behavioral Medicine* (S. 1913–1915). Springer. https://doi.org/10.1007/978-1-4419-1005-9_215
- Fries, S., & Souvignier, E. (2015). Training. In E. Wild & J. Möller (Hrsg.), *Pädagogische Psychologie* (S. 406–426). Springer.
- Girg, R., Lichtinger, U., & Müller, T. (2012). *Lernen mit Lernleitern*. Prolog Verlag.
- Griebel, W., & Niesel, R. (2015). *Übergänge verstehen und begleiten: Transitionen in der Bildungslaufbahn von Kindern*. Cornelsen Scriptor.
- Herding, J. (2024). *Der Übergang von der Primar- zur Sekundarstufe aus Kindersicht: Eine Längsschnittstudie zu Bewältigungsprozessen* (Edition 1). wbv Publikation; Schneider Verlag.
- Hövel, D. C., Hennemann, T., & Rietz, C. (2019). Meta-Analyse programmatischer-präventiver Förderung der emotionalen und sozialen Entwicklung in der Primarstufe. In I. Bieler, C. Schitko & C. Thon (Hrsg.), *„Wir sind jetzt die Kleinen“ – Übergänge von der Primar- in die Sekundarstufe begleiten und gestalten* (S. 38–51). Klinkhardt. <https://doi.org/10.35468/5750-03>
- Jindal-Snape, D., Hannah, E. F. S., Cantali, D., Barlow, W., & MacGillivray, S. (2020). Systematic literature review of primary-secondary transitions: International research. *Review of Education*, 8(2), 526–566. <https://doi.org/10.1002/rev3.3197>
- Jurkowski, S., & Schmalenbach, C. (2025). Kooperatives Lernen. In R. Markowetz, T. Hennemann, D. C. Hövel, & G. Casale (Hrsg.), *Handbuch Förderschwerpunkt emotionale-soziale Entwicklung* (S. 896–900). Beltz Juventa.
- Koch, K. (2006). Der Übergang von der Grundschule in die weiterführende Schule als biographische und pädagogische Herausforderung. In A. Ittel, L. Stecher, H. Merckens & J. Zinnecker (Hrsg.), *Jahrbuch Jugendforschung* (S. 69–80). VS Verlag für Sozialwissenschaften. https://doi.org/10.1007/978-3-531-90537-2_4
- Kohl, K., Striegler, K., Peters, K., & Leyendecker, B. (2011). Positive Schuleinstellung, Lernfreude und respektvolle Schüler-Lehrer-Beziehung: Die Situation von Kindern aus zugewanderten Familien in der Grundschule. In A. Ittel, H. Merckens, & L. Stecher (Hrsg.), *Jahrbuch Jugendforschung* (S. 46–73). VS Verlag für Sozialwissenschaften. https://doi.org/10.1007/978-3-531-93116-6_2
- Lakens, D. (2013). Calculating and reporting effect sizes to facilitate cumulative science: A practical primer for t-tests and ANOVAs. *Frontiers in Psychology*, 4, Article 863. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2013.00863>
- Lazarus, R. S., & Folkman, S. (1984). Stress, appraisal, and coping. Springer.
- Leidig, T., Hennemann, T., & Hillenbrand, C. (2020). Integration sozial-emotionalen Lernens im (Fach-) Unterricht. *Zeitschrift für Heilpädagogik*, 71(4), 148–159.
- Lucey, H., & Reay, D. (2000). Identities in transitions: Anxiety and excitement in the move to secondary school. *Oxford Review of Education*, 26(2), 191–205.
- Mays, D., & Quenzer-Alfred, C. (2025). Entwicklungsrisiken am Übergang in die Grund- und weiterführende Schule unter besonderer Berücksichtigung des Förderschwerpunktes Emotionale und soziale Entwicklung. In R. Markowetz, T. Hennemann, D. C. Hövel, & G. Casale (Hrsg.), *Handbuch Förderschwerpunkt emotionale-soziale Entwicklung* (S. 182–188). Beltz Juventa.
- Mays, D., & Roos, S. (2018). *Prima Klima in der inklusiven Schule: Wie man auch schwierige Beziehungen positiv gestalten kann*. Ernst Reinhardt.
- Mays, D., Schneider, L., Wichmann, M., Metzner, F., Pawils, S., Zielemanns, H., & Franke, S. (2018). Schulisches Selbstkonzept sowie Lern- und Leistungsmotivation bei Schülerinnen und Schülern mit einem prognostizierten ungünstigen Entwicklungsverlauf im Bereich der emotionalen und sozialen Entwicklung während der Transition in die Sekundarstufe I. *Zeitschrift für Heilpädagogik*, 69(3), 133–146.
- McKay-Jackson, C. (2014). A critical approach to social emotional learning instruction through community-based service learning. *Journal of Transformative Education*, 12(3), 292–312. <https://doi.org/10.1177/1541344614543191>
- Metzner, F., Wichmann, M., & Mays, D. (2020). Educational transition outcomes of children and adolescents with clinically relevant emotional or behavioural disorders: Results of a systematic review. *British Journal of Special Education*, 47(2), 230–257. <https://doi.org/10.1111/1467-8578.12310>
- Müller, T. (2012). „Mit mir geht was weiter...“: Zur Arbeit mit der MultiGradeMultiLevel-Methodology und ihren Lernleitern an der St. Vincent-Schule. *Fördermagazin* 3/2012. Oldenbourg.

- Müller, T., & Ciociola, F. (2026). Sozial-emotionale Entwicklung mit Lernleitern fördern – qualitative Ergebnisse einer Mixed-Method-Evaluationsstudie. *Sonderpädagogische Förderung heute*, 70(4), 445–457.
- Müller, T., Grieser, A., Roos, S., & Schmalenbach, C. (2022). Sozial-emotionale Entwicklung mit Lernleitern (SeEle): Ein Programm für die Sekundarstufe I. Ernst Reinhardt.
- Niemack, J. (2019). Schutzfaktoren bei Kindern vor dem Übergang in die Sekundarstufe – Ergebnisse aus der STRESSStudie. *Diskurs Kindheits- und Jugendforschung / Discourse Journal of Childhood and Adolescence Research*, 14(1), 73–94. <https://doi.org/10.3224/diskurs.v14i1.05>
- Oberle, E., Schonert-Reichl, K. A., Hertzman, C., & Zumbo, B. D. (2014). Social-emotional competencies make the grade: Predicting academic success in early adolescence. *Journal of Applied Developmental Psychology*, 35(3), 138–147.
- Petermann, F., Jugert, G., Tänzler, U., & Verbeek, D. (2012). *Sozialtraining in der Schule*. (3., überarb. Aufl.). Beltz.
- Piegsda, F., & Jurkowski, S. (2022). Die Bedeutung sozial-emotionalen Lernens für die Entwicklung von Kindern und Jugendlichen: Perspektiven auf unterrichtliche Förderansätze und Pädagog:innenkompetenzen. *ESE - Emotionale und Soziale Entwicklung in der Pädagogik der Erziehungshilfe und bei Verhaltensstörungen*, Heft 4, 44–56.
- Rauer, W., & Schuck, K. D. (2003). *Fragebogen zur Erfassung emotionaler und sozialer Schulerfahrungen von Grundschulkindern dritter und vierter Klassen (FEESS 3–4)*. Beltz Deutsche Schultests.
- Rauer, W., & Schuck, K. D. (2004). *Fragebogen zur Erfassung emotionaler und sozialer Schulerfahrungen von Grundschulkindern erster und zweiter Klassen (FEESS 1–2)*. Hogrefe.
- Rauer, W., & Schuck, K. D. (2021). *Fragebogen zur Erfassung emotionaler und sozialer Schulerfahrungen in der 5. und 6. Klassenstufe (FEESS 5–6)*. Hogrefe.
- Schmalenbach, C., & Ashouri, C. (2025). Design-Based Research — A Framework for Participation and Action in Educational Research. *International Review of Qualitative Research*. <https://doi.org/10.1177/19408447251387997>
- Schmalenbach, C., Roos, S., & Müller, T. (2025). Lernleitern – strukturierte Wege für selbstreguliertes Lernen. In R. Markowitz, T. Hennemann, D. C. Hövel, & G. Casale (Hrsg.), *Handbuch Förderschwerpunkt emotionale-soziale Entwicklung* (S. 646–650). Beltz Juventa.
- Schnur, S., & Müller, T. (2013). *Elemente der MultiGradeMultiLevel-Methodology. Möglichkeiten und Grenzen für den Unterricht mit verhaltensauffälligen Kindern*. Edition von Freisleben.
- Schürer, S., van Ophuysen, S., & Michalke, S. (2021). Der Zusammenhang von Schuleinstellung und Qualität kind- und klassenbezogener pädagogischer Beziehungen von Lehrkräften. *Zeitschrift für Bildungsforschung*, 11, 117–135. <https://doi.org/10.1007/s35834-021-00297-4>
- Seiffge-Krenke, I. (2006). *Nach PISA: Schulstress und Elternstress – Die Bewältigungskompetenz deutscher Jugendlicher im internationalen Vergleich*. Vandenhoeck & Ruprecht.
- Seiffge-Krenke, I., & Welter, N. (2008). Mobbing, Bullying und andere Aggressionen unter Schülern als Quelle von Schulstress: Inwieweit sind die „Opfer“ daran beteiligt? *Praxis der Kinderpsychologie und Kinderpsychiatrie*, 57(1), 60–74. <https://doi.org/10.13109/prkk.2008.57.1.60>
- Sirsch, U. (2000). *Probleme beim Schulwechsel: Die subjektive Bedeutung des bevorstehenden Wechsels von der Grundschule in die weiterführende Schule*. Waxmann.
- Storck, J. (2015). *Auswirkungen des Übergangs von der Grundschule in die Sekundarstufe I auf das Wohlbefinden und Selbstkonzept von Schülerinnen und Schülern*. (Reihe Studium und Forschung, Heft 24). Kassel university press.
- Streiner, D. L. (2003). Starting at the beginning: An introduction to coefficient alpha and internal consistency. *Journal of Personality Assessment*, 80(1), 99–103. https://doi.org/10.1207/S15327752JPA8001_18
- Trimborn, K. (2019). *Besondere Kinder – besondere Wege? Eine empirische Studie zu möglichen Effekten von Elementen der MultiGradeMultiLevel-Methodology auf die Lern- und Leistungsmotivation und das schulische Fähigkeitsselbstkonzept von Kindern mit Verhaltensstörungen und/oder Lernbeeinträchtigungen*. Schneider Verlag Hohengehren.
- van Vorst, H., & Sumfleth, E. (2020). *Von Sprosse zu Sprosse. Innovative Erarbeitung des Bohr'schen Atomkonzepts mit der Lernleiter*. Waxmann.
- Weissberg, R. P., Durlak, J. A., Domitrovich, C. E., & Gullotta, T. P. (2015). Social and emotional learning: Past, present, and future. In J. A. Durlak, C. E. Domitrovich, R. P. Weissberg & T. P. Gullotta (Eds.), *Handbook of social and emotional learning: Research and practice* (S. 3–19). The Guilford Press.
- Wu, Y. J., & Becker, M. (2023). Association between school contexts and the development of subjective well-being during adolescence: A context-sensitive longitudinal study of life satisfaction and school satisfaction. *J Youth Adolescence* 52, 1039–1057. <https://doi.org/10.1007/s10964-022-01727-w>
- Zehetner, E., & Fernandez, K. (2025). Schulische Übergänge als methodische Herausforderung: Qualitativer Längsschnitt im Kontext von Mehrebenenanalysen. In C. Schwarzenegger, J. Wimmer, K. Schöpl & L. Waldenburger (Hrsg.), *Qualitative Langzeitforschung: Medien • Kultur • Kommunikation* (S. 131–148). Springer VS. https://doi.org/10.1007/978-3-658-47706-6_7