

Emotionales Lernen in der beruflichen Bildung

Entwicklung des Implementationskonzeptes SEEL-BK
und exemplarische Anwendung in der Ausbildungsvorbereitung

Von der Philosophischen Fakultät der Rheinisch-Westfälischen Technischen
Hochschule Aachen zur Erlangung des akademischen Grades einer Doktorin der
Philosophie genehmigte Dissertation

vorgelegt von

Nadine Mühlenbruch
geb. Kunz

Tag der mündlichen Prüfung:

1.7.2024

Berichter:

Herr Universitätsprofessor Tim Unger
Herr Universitätsprofessor Volker Rexing

Diese Dissertation ist auf den Internetseiten der Universitätsbibliothek online verfügbar.

Vorwort und Danksagung

Im Rahmen meiner Lehrtätigkeit am Berufskolleg ist mir der handlungsleitende Einfluss von Emotionen sowie dessen bisherige Vernachlässigung aufgefallen. So kommt es beispielsweise wiederholt vor, dass Schülerinnen und Schüler in Konfliktsituationen nicht angemessen handeln, obwohl sie die allgemeinen Verhaltensregeln kennen. Die Konsequenzen eines unberücksichtigten Entwicklungsbedarfes der emotionalen Kompetenzen werden insbesondere im Bildungsgang der Ausbildungsvorbereitung sehr deutlich. Diese zeigen sich z.B. in scheiternden Übergängen oder vorzeitigen Ausbildungsabbrüchen.

Über meinen Doktorvater habe ich das an der Emory University frisch entwickelte SEE Learning Programm, welches soziales, emotionales und ethisches Lernen zum Ziel hat, kennengelernt und wurde von der Emory University zur SEE Learning Multiplikatorin ausgebildet. Das internationale Programm scheint inhaltlich das Potenzial zu haben, eine Lösung für das eingangs beschriebene Bildungsproblem zu bieten. Da SEE Learning jedoch nicht für den Kontext beruflicher Bildung konzipiert wurde entstand die Idee, die Entwicklung einer innovativen Lösung für das praktische Bildungsproblem mit der Gewinnung wissenschaftlicher Erkenntnisse zu verzahnen.

Die vorliegende Forschungsarbeit wäre ohne die vielfältige Unterstützung, die mir zugekommen ist, nicht realisierbar gewesen. Zunächst möchte ich mich bei meinem Doktorvater Prof. Dr. Tim Unger bedanken. Er hat mir die Möglichkeit gegeben, diese mir am Herzen liegende Thematik *emotionaler Bildung* im Rahmen der vorliegenden Arbeit aufzugreifen. Auch hat er auf vielfältige Weise ein unterstützendes Umfeld geschaffen, welches viele Grundlagen dieser Arbeit für mich erlebbar gemacht hat.

Herzlich bedanken möchte ich mich auch bei Prof. Dr. Volker Rexing, der mir den Raum gegeben hat, diese Forschungsarbeit zu verfolgen und mir insbesondere hinsichtlich fachdidaktischer Fragestellungen immer mit Rat und Tat zur Seite stand.

Diese Arbeit lebt u. A. von der Verzahnung von Wissenschaft und Praxis, die nur durch die Unterstützung des Berufskollegs für Gestaltung und Technik sowie des Studienseminars Aachen möglich war. So bedanke ich mich bei allen, die das Vertrauen in mich gesetzt und es mir so ermöglicht haben im Sinne unserer Schülerinnen und Schüler neue Wege zu beschreiten. Insbesondere bedanke ich

mich bei den LehramtsanwärterInnen, die durch Ihre Beiträge im Rahmen der Feedbackschleife einen wichtigen Beitrag geleistet haben.

Ich danke meiner Forschungsgruppe, meinen KollegInnen und FreundInnen für inspirierende Gespräche, offene Ohren, aufmunternde Gesten, Geduld, gemeinsames Lachen und die fortwährende Unterstützung auf ganzer Linie. Insbesondere möchte ich Dr. Margot Lakemeyer, Michela Drescher und Tanja Born dafür danken, dass sie mich auch in den herausfordernden Zeiten immer wieder ermutigt haben am Ball zu bleiben.

Meinen Eltern und Großeltern danke ich für eine Kindheit, die mir Wurzeln und Flügel verliehen hat, welche mich durch diese Zeit getragen haben.

Insbesondere danke ich meinem Ehemann Prof. Dr. Georg Mühlenbruch und unseren Söhnen Ben, Tim und Leo für ihre liebevolle und anspornende Unterstützung auf vielfältigste Weise. Mit ihrer erfrischenden Art haben sie mich immer wieder aus meinen Gedankenschlössern befreit und mich daran erinnert, was im Leben wirklich zählt.

Aachen im November 2023

Nadine Mühlenbruch

Zusammenfassung

Die vorliegende Dissertation adressiert ein zentrales Bildungsproblem der beruflichen Bildung. So ist das Leitziel beruflicher Bildung eine umfassende berufliche, gesellschaftliche und personale Handlungskompetenz, welche im Rahmen eines handlungsorientierten Unterrichts anzustreben ist. Den Ergebnissen der neurobiologischen Forschung folgend, haben Emotionen entscheidenden Einfluss bei der Handlungssteuerung. Die handlungssteuernde Wirkung der Emotionen wird jedoch bislang in der Didaktik beruflicher Bildung vernachlässigt, was exemplarisch für den Bildungsgang Ausbildungsvorbereitung gezeigt wird.

Das aktuell an der *Emory University* in Atlanta für den internationalen Einsatz entwickelte Programm *SEEL* (sozial emotional ethisches Lernen) zielt u.a. auf die explizite Förderung emotionalen Lernens und könnte somit einen Beitrag hinsichtlich der o.g. Problemstellung leisten. Das Programm adressiert jedoch nicht den Kontext beruflicher Bildung mit ihrer spezifischen Didaktik. Die wissenschaftliche Relevanz ergibt sich aus der Tatsache, dass hinsichtlich der Implementation von *SEEL* im Kontext beruflicher Bildung bislang keine Forschungsergebnisse vorliegen.

Das Ziel der Arbeit ist somit die Ermittlung der Passung bzw. des Anpassungsbedarfs von *SEEL* für den Kontext beruflicher Bildung sowie die darauf aufbauende Entwicklung eines Implementationskonzeptes und dessen exemplarische Anwendung in der Ausbildungsvorbereitung (AV). Daraus ergeben sich folgende Forschungsfragen:

1. Inwiefern liegt eine inhaltliche und didaktische Passung von *SEE Learning* für den Kontext beruflicher Bildung vor?
2. Wie könnte ein Konzept zur Implementation von *SEE Learning* in den Kontext der beruflichen Bildung aussehen?
3. Wie könnte die exemplarische Entwicklung einer Unterrichtssequenz anhand des zu entwickelnden Implementationskonzeptes am Beispiel der AV aussehen?

Die Beantwortung der Fragestellungen erfolgt im Rahmen eines theoretisch-konzeptionellen Forschungsdesigns und impliziert die Entwicklung einer Intervention im Rahmen eines Design- und Erprobungszyklus mit anschließender exemplarischer Anwendung.

Der Aufbau der Arbeit stellt sich somit wie folgt dar:

Forschungsteile		Modulation	Gütekriterien	Methodik/ Vorgehen
Einleitung		Problemstellung → Zielsetzung + Forschungsfragen ▼	Inhaltsvalidität Relevanz	Literaturrecherche
Hauptteil	theoretischer Forschungsteil	→ Theoretischer Bezugsrahmen ▼	Inhaltsvalidität	Literaturrecherche
	konzeptioneller Forschungsteil	→ Fragestellungen → Analyse → Passung/ Anpassungsbedarf → 1. Forschungsfrage ▼	(Inhaltsvalidität) Konstruktvalidität Praktikabilität Relevanz Effektivität	Analyse anhand theoriebasierter Fragestellungen
		→ Gestaltungskriterien → Prototyp SEEL-BK ▼		kriterienbasierte Entwicklung
		→ Feedbackschleife (formativ) → Ergebnisse ▼		Befragung (schriftlich) Beobachtung (Bogen) Analyse des Produktes
		→ erweiterte Gestaltungskriterien → SEEL-BK → 2. Forschungsfrage → exemplarische Anwendung in der AV → 3. Forschungsfrage		kriterienbasierte Entwicklung
Schluss		Fazit und Ausblick		

Die auf dem theoretischen Bezugsrahmen basierende Analyse von SEEL ergibt inhaltlich eine weitgehende Passung von SEEL bezüglich der kontextrelevanten Konstrukte emotionalen Lernens. Didaktisch zeigt sich ein Anpassungsbedarf bezüglich der in der beruflichen Bildung grundlegenden Konzepte *Kompetenzorientierung, Handlungsorientierung und Lernfeldorientierung*. Einer im Kontext von SEEL primär nicht vorgesehenen kompetenzorientierten Vorgehensweise bei der Planung von Lernprozessen kommt allerdings das anschlussfähige Kompetenzmodell von SEEL entgegen, welches das Potential hat, die kontextrelevanten Kompetenzmodelle im Bereich der personalen und sozialen Kompetenzen auszudifferenzieren. Hinsichtlich der Lernfeldorientierung ergibt die Analyse, dass die sehr offen gestalteten Bildungspläne Anknüpfungspunkte für emotionales Lernen bieten und somit die Einbindung von SEEL im Kontext der didaktischen Jahresplanung durch Bildungsgangteams sinnvoll ist.

Basierend auf den Analyseergebnissen wird unter Beachtung der Gütekriterien *Relevanz, Inhaltsvalidität, Konstruktvalidität, Effektivität und Praktikabilität* das Implementationskonzept SEEL-BK (**s**ozial **e**motional **e**thisches Lernen am **B**erufskolleg) entwickelt. SEEL-BK ermöglicht es somit, Lehrpersonen der beruflichen Bildung, konform mit den aktuell geltenden didaktischen Vorgaben, emotionales Lernen bei der Entwicklung von Lernsituationen einzubeziehen. Abschließend erfolgt die exemplarische Anwendung des Konzeptes SEEL-BK in Form der Entwicklung des *SEEL-Teils* einer Lernsituation für die AV.

Inhaltsverzeichnis

1	Einleitung	1
1.1	Problemstellung	1
1.2	Zielsetzung, Forschungsfragen und zu erwartende Ergebnisse	7
1.3	Aufbau der Arbeit	8
1.3.1	Theoretischer Forschungsteil	9
1.3.2	Konzeptioneller Forschungsteil	10
2	Theoretischer Forschungsteil und Bezugsrahmen	15
2.1	Emotionen und emotionales Lernen	15
2.1.1	Grundlagen von Emotionen	15
2.1.2	Emotionale Intelligenz	20
2.1.2.1	Das Konzept Emotionaler Intelligenz nach Salovey und Mayer	22
2.1.2.2	Das Konzept emotionaler Intelligenz nach Goleman	26
2.1.3	Emotionales Lernen	30
2.1.3.1	Neurobiologische Grundlagen emotionalen Lernens	30
2.1.3.2	Training emotionaler Kompetenz	34
2.1.3.3	Zürcher Ressourcenmodell	38
2.1.4	Die Perspektive des emotionalen Konstruktivismus	39
2.2	Didaktik beruflicher Bildung	44
2.2.1	Kompetenzorientierung	44
2.2.1.1	Kompetenzmodell der KMK	45
2.2.1.2	Kompetenzmodell des DQR	48

2.2.1.3	Lernziele als Instrumente der Kompetenzentwicklung	51
2.2.2	Handlungsorientierung	52
2.2.3	Lernfeldorientierung	60
2.2.4	Die Ausbildungsvorbereitung	70
2.2.4.1	Struktur	70
2.2.4.2	Zielgruppe und ihre Problemlage	71
2.2.4.3	Ziele	72
2.2.4.4	Curriculare Grundlagen	73
2.3	SEE Learning	79
2.3.1	Struktur, Zieldimensionen und Inhalt	80
2.3.2	Pädagogisches Modell	96
2.3.3	Leitfaden zur Implementierung	99
2.3.4	SEE Learning Curricula	103
3	Konzeptioneller Forschungsteil	108
3.1	Analyse von SEE Learning hinsichtlich des Implementationskontextes	108
3.1.1	Inhaltliche Passung	108
3.1.1.1	Passung hinsichtlich der Grundlagen zu Emotionen	108
3.1.1.2	Passung hinsichtlich emotionaler Intelligenz	112
3.1.1.3	Passung hinsichtlich des emotionalen Lernens	121
3.1.1.4	Passung hinsichtlich des emotionalen Konstruktivismus	123
3.1.1.5	Eignung hinsichtlich der Ergänzung curricularer Vorgaben am Beispiel der AV	124

3.1.1.6	Zusammenfassung hinsichtlich der inhaltlichen Passung	131
3.1.2	Didaktische Passung	132
3.1.2.1	Passung hinsichtlich der Kompetenzorientierung	132
3.1.2.2	Passung hinsichtlich der Handlungsorientierung	138
3.1.2.3	Passung hinsichtlich der Lernfeldorientierung	151
3.1.2.4	Zusammenfassung hinsichtlich der didaktischen Passung	153
3.2	Ziel, Zielgruppe und Voraussetzungen des Konzeptes SEEL-BK	155
3.3	Gestaltungskriterien	156
3.3.1	Gestaltungskriterien, die sich aus der inhaltlichen Passung ergeben .	156
3.3.2	Gestaltungskriterien, die sich aus der didaktischen Passung ergeben	156
3.4	Der Prototyp SEEL-BK	158
3.5	Feedbackschleife	166
3.5.1	Beobachtung	167
3.5.2	Analyse des Produktes	169
3.5.3	Schriftliche Befragung	170
3.5.4	Zusammenfassung der Ergebnisse der Feedbackschleife	174
3.6	Ergänzende Gestaltungskriterien aus den Inhalten der Feedbackschleife	176
3.7	Das Implementationskonzept SEEL-BK	177
3.8	Anwendung des Implementationskonzeptes SEEL-BK in der Ausbildungsvorbereitung	183
4	Fazit und Ausblick	195
	Literaturverzeichnis	198

Abbildungsverzeichnis	210
Abkürzungsverzeichnis.....	213
Anhang	214

1 Einleitung

1.1 Problemstellung

Zur Erfüllung des Bildungs- und Erziehungsauftrages gehören laut Schulgesetz NRW (vgl. 15.02.2005, §2 Absatz 2) u.a. die Entfaltung der Person, die Selbstständigkeit ihrer Entscheidungen und Handlungen und das Verantwortungsbewusstsein für das Gemeinwohl.

Im Kontext beruflicher Bildung findet sich diese Forderung im pädagogischen Leitziel einer umfassenden beruflichen, gesellschaftlichen und personalen Handlungskompetenz wieder, welche im Rahmen eines handlungsorientierten Unterrichts anzustreben ist. Lernhandlungen, die in vollständigen Handlungszyklen ablaufen, sollen planvolles Handeln ermöglichen. (vgl. Riedl 2010, S. 193)

Den Ergebnissen der neurobiologischen Forschung folgend, haben Emotionen entscheidenden Einfluss bei der Handlungssteuerung. So wurde relative Einigung darüber erzielt, dass Emotionen als Prozesse zu verstehen sind, die sich durch Veränderung in der kognitiven, motivationalen, affektiven, expressiven und physiologischen Komponente auszeichnen. (vgl. Roth 2007, S. 46)

Die handlungssteuernde Wirkung der Emotionen wird jedoch bislang in der Didaktik beruflicher Bildung stark vernachlässigt (vgl. Arnold 2016, S. 228).

Um die praktische Relevanz dieser Problematik zu belegen, wird zunächst exemplarisch dargestellt, wie sich diese im Bildungsgang der Ausbildungsvorbereitung (AV) zeigt.

Die Ausbildungsvorbereitung ist als Bildungsgang dem Übergangssystem zugeordnet, welches neben dem dualen System und dem Schulberufssystem einen der drei Sektoren des beruflichen Ausbildungssystems darstellt (vgl. Autorengruppe Bildungsberichterstattung 2006, S. 79). Laut der geltenden APO-BK (vgl. Ministerin für Schule und Weiterbildung, Wissenschaft und Forschung des Landes Nordrhein-Westfalen 1999, Anlage 1 §18) wird in die Ausbildungsvorbereitung aufgenommen, wer sich auf eine Berufsausbildung vorbereiten will, die Schulpflicht in der Primarstufe und der Sekundarstufe I erfüllt hat, sich in keinem

Berufsausbildungsverhältnis nach dem Berufsbildungsgesetz oder der Handwerksordnung befindet und keinen anderen Bildungsgang der Sekundarstufe II besucht. Ziel der Ausbildungsvorbereitung ist die Vermittlung beruflicher Kenntnisse, Fähigkeiten und Fertigkeiten sowie beruflicher Orientierung. Neben der Möglichkeit einen dem Hauptschulabschluss gleichwertigen Abschlusses zu erwerben, hat die Ausbildungsvorbereitung die Entwicklung der Ausbildungsreife der Lernenden zum Ziel. (vgl. Ministerin für Schule und Weiterbildung, Wissenschaft und Forschung des Landes Nordrhein-Westfalen 1999, Anlage 1 §18)

Der im Jahr 2004 von der Bundesregierung und den Spitzenverbänden der Wirtschaft geschlossene *nationalen Pakt für Ausbildung und Fachkräftenachwuchs* hat ein einheitliches Verständnis von Ausbildungsreife entwickelt. Demnach kann eine Person als ausbildungsreif bezeichnet werden, wenn sie die allgemeinen Merkmale der Bildungs- und Arbeitsfähigkeit erfüllt und die Mindestvoraussetzungen für den Einstieg in die berufliche Ausbildung mitbringt. (vgl. Ehrenthal et al. 2005a, S. 2–3)

Laut einer Befragung des Bundesinstituts für Berufsbildung von 482 Berufsbildungs-Experten wird den personalen Kompetenzen eine besonders hohe Relevanz hinsichtlich der Ausbildungsreife beigemessen. So werden u.a. die Merkmale Kritikfähigkeit, Konfliktfähigkeit, Frustrationstoleranz, Teamfähigkeit und Kommunikationsfähigkeit von über 70% der Befragten als bereits zu Beginn der Lehre erforderlich eingeschätzt. (vgl. Ehrenthal et al. 2005b, S. 3)

Die Betrachtung der Zielgruppe zeigt jedoch, dass diese im Bereich der personalen Kompetenz häufig einen Entwicklungsbedarf aufweist (vgl. Baethge und Baethge-Kinsky 2012).

Betrachtet man die curricularen Vorgaben fällt auf, dass Aspekte wie Kritikfähigkeit, Kommunikationsfähigkeit und Teamfähigkeit als anzustrebende Kompetenzen durchaus aufgeführt sind (vgl. Ministerium für Schule und Weiterbildung des Landes Nordrhein-Westfalen 2015a, S. 21).

Dennoch weist die zum Übergangssystem gehörige Ausbildungsvorbereitung eine Ineffektivität auf, die an vielen Stellen bemängelt wird (vgl. bspw. Frehe und Kremer 2016, S. 1; Enggruber 2011, S. 3–4).

Entgegen der Erwartung, dass es den Jugendlichen nach Beendigung der Übergangsmaßnahme gelingt, in eine Ausbildung überzugehen zeigt sich, dass ca. 40% der Jugendlichen nach dem Durchlaufen einer oder mehrerer Maßnahmen keine Ausbildung aufgenommen haben (vgl. Autorengruppe Bildungsberichterstattung 2018, S. 143–144). In Kombination mit der Tatsache, dass von den 60%, die eine Ausbildung aufgenommen haben, wiederum knapp die Hälfte die Ausbildung meist aufgrund von betrieblichen Konflikten abbrechen (vgl. BIBB, Schöngen, Klaus 2003, S. 38) weist darauf hin, dass die für die Ausbildungsreife relevanten Kompetenzen trotz curricularer Verankerung wirkungslos bleiben.

So verfügen heute knapp 14 Prozent (ca. 1,4 Millionen) der 25- bis 34-jährigen in Deutschland über keine abgeschlossene Berufsausbildung (vgl. Autorengruppe Bildungsberichterstattung 2018, S. 143–144). Häufig arbeiten diese als An- und Ungelernte und sind damit vom Risiko der Armut sowie der Erwerbslosigkeit weitaus stärker betroffen als ihre besser qualifizierten Altersgenossen (vgl. Jasper et al. 2009, S. 12). Euler und Nickolaus (2018, S. 531) sehen die „soziale Integrationskraft der Berufsbildung (...) gefährdet, wenn es nicht gelingt, entweder bestehende Übergänge effektiver zu gestalten oder durch die Entwicklung neuer Wege zu verhindern, dass die soziale Polarisierung in Beruf und Gesellschaft weiter voranschreitet.“ Neben den direkten Auswirkungen für die Betroffenen belastet diese Situation auch die Solidargemeinschaft, da die Arbeitslosenquote von Geringqualifizierten viermal so hoch wie die von beruflich Qualifizierten ist, und somit dazu beiträgt, dass die deutsche Wirtschaft mittelfristig ihren Bedarf an beruflichen Fachkräften nicht mehr decken können wird. (vgl. Euler und Nickolaus 2018, S. 530)

Ein möglicher Grund für die Wirkungslosigkeit der für die Ausbildungsreife grundlegenden Kompetenzen zeigt sich bei genauerer Betrachtung der Zielformulierungen des Bildungsplanes der Ausbildungsvorbereitung.

Zielformulierung 2 der Anforderungssituation 1.1 lautet beispielsweise wie folgt: „Die Schülerinnen und Schüler entscheiden sich in unterschiedlichen Kommunikationssituationen für ein adäquates Verhalten, indem sie *grundlegende Gesprächsregeln* im Umgang miteinander anwenden und *angemessene Umgangsformen* in Schule und Betrieb beachten“ (Ministerium für Schule und Weiterbildung des Landes Nordrhein-Westfalen 2015, S. 25). Das Ziel des

adäquaten Verhaltens in unterschiedlichen Kommunikationssituationen ist vor dem Hintergrund der Ausbildungsreife und zur Vermeidung von Ausbildungsabbrüchen als hochrelevant einzuschätzen. Um dieses Ziel zu erreichen, gibt der Bildungsplan inhaltlich die *Vermittlung grundlegender Gesprächsregeln* und *angemessener Umgangsformen* vor (vgl. Ministerium für Schule und Weiterbildung des Landes Nordrhein-Westfalen 2015, S. 25). Arnold (vgl. 2016, S. 123) folgend bleibt die Kommunikationskompetenz allerdings ohne eine absichtsvolle professionelle Förderung der emotionalen Kompetenz oft wirkungslos, da diese entsprechende Emotionsmuster voraussetzt. So kann ein sozial ängstlicher Mensch Kommunikationskompetenz nicht einfach antrainiert bekommen.

Auch in Konfliktsituation sind Emotionen wie beispielsweise Wut handlungsleitend, was der Einhaltung grundlegender Kommunikationsregeln und angemessener Umgangsformen häufig entgegensteht. Voraussetzung für eine gewandelte Kommunikationsfähigkeit ist demnach eine emotionale Nachreifung, die nur über selbstreflexives, emotionales Lernen erreicht werden kann. (vgl. Arnold 2016, S. 123)

„Ähnliches gilt für die Problemlösefähigkeit oder die Kreativität: auch deren Entwicklung wird durch eigene Zwanghaftigkeiten oder verborgene Ängste häufig stark behindert, und ein Training dieser Kompetenzebenen bleibt ohne die Berücksichtigung emotionaler Lernprozesse zumeist äußerlich “ (Arnold 2016, S. 123).

Um die handlungssteuernde Wirkung der Emotionen zu berücksichtigen, müssten demnach die Muster des Zusammenwirkens von Kognition und Emotion in Lern- und Bildungssituationen systematisch und explizit in den Blick genommen werden. Zwar gibt es erste Ansätze, diesem Aspekt in der Berufspädagogik Rechnung zu tragen, ein eigenständiges Konzept des expliziten Emotionslernens in der Erwachsenenendidaktik liegt allerdings bisher nicht vor. (vgl. Arnold 2016, S. 228)

Da alle Bildungsgänge des Berufskollegs u.a. die Entwicklung personaler Kompetenzen zum Ziel haben, ist emotionales Lernen für den gesamten Bereich beruflicher Bildung als relevant einzuschätzen.

Die Literaturrecherche zeigt, dass es im deutschsprachigen Raum nur vereinzelte, meist sehr praxisorientierte Publikationen zur Förderung emotionaler Intelligenz in

der Schule gibt. In den USA erschienen seit den 90er Jahren zahlreiche, ebenfalls überwiegend praxisorientierte Publikationen zu dieser Thematik, bei denen es sich häufig um Studien im Kontext von *Social and Emotional Learning* (SEL) handelt. (vgl. Goetz et al. 2006, S. 239)

Auch wenn diese Programme ursprünglich nicht ausschließlich zur Förderung emotionaler Kompetenz generiert wurden, gibt es doch so viele Übereinstimmungen, dass sie in diesem Kontext aufgeführt werden.

„SEL ist ein weitgefasstes Konzept, das zahlreiche, zum Teil sehr heterogene Ansätze in ein Rahmenkonstrukt zu integrieren versucht. Typische SEL-Programme beinhalten das Training sozialer Kompetenzen, die Vermittlung von Techniken zur Kognitions- und Verhaltensmodifikation, Selbstmanagement- und Konfliktlösetraining, die Förderung allgemeiner Problemlösekompetenzen, sowie Präventionsmaßnahmen bezüglich Suizid, Drogen und Gewalt“ (Elias et al., 2001; Topping, Holmes & Brenner, 2000 nach Goetz et al. 2006, S.239). Durch SEL sollen Kinder die Fähigkeit zur Selbstwahrnehmung und zum Selbstmanagement entwickeln und ihr soziales Bewusstsein sowie die Qualität ihrer Beziehungen zu anderen verbessern. Diese Kompetenzen befähigen Kinder, sich selbst und andere zu verstehen, die eigenen Gefühle auszudrücken und zu regulieren, gesunde und liebevolle Beziehungen aufzubauen, sich in andere einzufühlen und mit anderen zusammen zu arbeiten, Konflikte konstruktiv zu lösen, gute, verantwortungsvolle und ethische Entscheidungen zu treffen und soziale und schulische Aufgaben zu bewältigen (vgl. Cefai et al. 2017, S. 4).

Eine Betrachtung von vier Metaanalysen bezüglich der Effekte von SEL-Programmen ergab mehrere positive kurzfristige und langfristige Auswirkungen bei den Lernenden (vgl. Mahoney, J. L., Durlak, J. A., & Weissberg, R. P. 2018, S. 18). Die Metaanalysen umfassen Daten aus 356 Studien. Diese Studien stammen aus unterschiedlichen Ländern und schließen Lernende vom Kindergartenalter bis zur 12. Klasse ein (vgl. Mahoney, J. L., Durlak, J. A., & Weissberg, R. P. 2018, S. 23). Zusammenfassend lassen sich die Ergebnisse der Metaanalyse von Mahoney et al. (vgl. 2019, S. 2) wie folgt im Vergleich zu anderen Lernenden, darstellen:

- 27% mehr Lernende als in der Vergleichsgruppe haben am Ende des Programms ihre akademische Leistung verbessert.
- 57% mehr Lernende haben ihr Fähigkeitslevel verbessert.
- 24% mehr Lernende haben ihr Sozialverhalten verbessert und ihr Stresslevel gesenkt.
- 23% mehr Lernende haben ihre Einstellung verbessert.
- 22% mehr Lernende als in der Vergleichsgruppe weisen am Ende des Programms geringere Verhaltensauffälligkeiten auf.

Aufbauend auf der Arbeit der *Social and Emotional Learning (SEL) Community* wurde aktuell das säkulare *SEE Learning (SEEL)* Programm zur Förderung sozialer, emotionaler und ethischer Kompetenzen, vom *Center for Contemplative Science and Compassion-Based Ethics* an der *Emory University* in Atlanta für den internationalen Einsatz entwickelt. (vgl. Center for Contemplative Science and Compassion-Based Ethics 2019a, S. 9) SEE Learning fügt auf Anraten einiger GründerInnen von SEL Komponenten hinzu. So beinhaltet SEE Learning das Kultivieren von Aufmerksamkeit, welches als grundlegende, alle Aspekte des Lernens beeinflussende Fähigkeit betrachtet wird. Außerdem ergänzt SEE Learning das bestehende Programm SEL um einen umfassenderen Fokus auf Ethik. Dabei handelt es sich um eine Ethik, die auf grundlegenden menschlichen Werten wie Mitgefühl und Güte basiert. Darüber hinaus integriert SEE Learning die neuesten Entwicklungen der Traumaforschung und der traumabasierten Therapie. Das Kernanliegen von SEE Learning ist es, die Lernenden im Hinblick auf ihre emotionale Gesundheit und ihr Wohlbefinden zu einem achtsamen Umgang mit sich selbst und anderen zu befähigen. (vgl. Center for Contemplative Science and Compassion-Based Ethics 2019a, S. 13–15)

SEE Learning zielt demnach u.a. auf die explizite Förderung emotionaler Kompetenzen und könnte somit einen Beitrag hinsichtlich der o.g. Problemstellung leisten. Das Programm adressiert zwar unterschiedliche Altersstufen jedoch nicht explizit den Kontext beruflicher Bildung mit ihrer spezifischen Didaktik. Hinsichtlich der Implementation von SEE Learning im Kontext beruflicher Bildung liegen bislang keine Forschungsergebnisse vor, was die wissenschaftliche Relevanz belegt. Daraus ergibt sich die im Folgenden dargestellte Zielsetzung der Arbeit.

1.2 Zielsetzung, Forschungsfragen und zu erwartende Ergebnisse

Das Ziel der Arbeit ist die Ermittlung der Passung bzw. des Anpassungsbedarfes von SEE Learning für den Kontext beruflicher Bildung sowie die darauf aufbauende Entwicklung eines Implementationskonzeptes und dessen exemplarische Anwendung in der Ausbildungsvorbereitung. Daraus ergeben sich folgende Forschungsfragen und zu erwartende Ergebnisse:

- 4. Forschungsfrage:** Inwiefern liegt eine a) inhaltliche und b) didaktische Passung von SEE Learning für den Kontext beruflicher Bildung vor?

Ergebnis 1: Darlegung der a) inhaltlichen und b) didaktischen Passung von SEE Learning für den Kontext beruflicher Bildung

- 5. Forschungsfrage:** Wie könnte ein Konzept zur Implementation von SEE Learning in den Kontext der beruflichen Bildung aussehen?

Ergebnis 2: Implementationskonzept SEEL-BK (BK= Berufskolleg)

- 6. Forschungsfrage:** Wie könnte die exemplarische Entwicklung einer Unterrichtssequenz anhand des Implementationskonzeptes SEEL-BK am Beispiel der Ausbildungsvorbereitung aussehen?

Ergebnis 3: Darstellung der Entwicklung einer exemplarischen Unterrichtssequenz anhand des Implementationskonzeptes SEEL-BK für die Ausbildungsvorbereitung

Um darzulegen, wie diese Zielstellung erreicht werden soll, wird im Anschluss der Aufbau der Arbeit vorgestellt.

1.3 Aufbau der Arbeit

Bei dem Dissertationsprojekt handelt es sich um eine theoretisch-konzeptionelle Arbeit. Hinsichtlich der Zielstellung wird ein theoretischer Bezugsrahmen geschaffen, der die Grundlage für die Entwicklung eines Konzeptes im Rahmen des konzeptionellen Forschungsteils bildet. Der Forschungs- und Entwicklungsprozess der vorliegenden Arbeit basierte dabei nicht primär auf Überlegungen zu traditionellen Gütekriterien der qualitativen oder quantitativen Forschung, sondern zielte auf die Entwicklung einer Intervention im Rahmen eines Design- und Erprobungszyklus.

Niveen und Plomp (vgl. 2007, S.26) folgend werden als grundlegende Gütekriterien für die Entwicklung von Interventionen die Relevanz, Inhaltsvalidität, Konstruktvalidität, Praktikabilität und Effektivität angenommen.

- **Relevanz** bedeutet, dass es einen Bedarf für die Intervention gibt.
- **Inhaltsvalidität** meint, dass die Bestandteile der Intervention auf dem neuesten Stand des Wissens basieren.
- **Konstruktvalidität** meint, dass das Design einen logischen und konsistenten Aufbau aufweist.
- **Praktikabilität** beschreibt, dass die Intervention im Zielkontext realistisch nutzbar ist.
- **Effektivität** ist gegeben, wenn die Anwendung der Intervention, zu den gewünschten Ergebnissen führt. (Plomp und Niveen 2007, S. 26)

Die folgende Darstellung gibt einen Überblick über die Modulation der Arbeit sowie die Methodik und Gütekriterien der einzelnen Forschungsschritte.

Forschungsteile		Modulation	Gütekriterien	Methodik/ Vorgehen
Einleitung		Problemstellung → Zielsetzung + Forschungsfragen ▼	Inhaltsvalidität Relevanz	Literaturrecherche
Hauptteil	theoretischer Forschungsteil	→ Theoretischer Bezugsrahmen ▼	Inhaltsvalidität	Literaturrecherche
	konzeptioneller Forschungsteil	→ Fragestellungen → Analyse → Passung/ Anpassungsbedarf → 1. Forschungsfrage ▼	(Inhaltsvalidität) Konstruktvalidität Praktikabilität Relevanz Effektivität	Analyse anhand theoriebasierter Fragestellungen
		→ Gestaltungskriterien → Prototyp SEEL-BK ▼		kriterienbasierte Entwicklung
		→ Feedbackschleife (formativ) → Ergebnisse ▼		Befragung (schriftlich) Beobachtung (Bogen) Analyse des Produktes
		→ erweiterte Gestaltungskriterien → SEEL-BK → 2. Forschungsfrage → exemplarische Anwendung in der AV → 3. Forschungsfrage		kriterienbasierte Entwicklung
Schluss		Fazit und Ausblick		

Abbildung 1: Eigene Darstellung zum Aufbau der Arbeit

1.3.1 Theoretischer Forschungsteil

Der theoretische Forschungsteil bildet den theoretischen Bezugsrahmen der Arbeit. Hier werden relevante Begriffe definiert und es wird ein Überblick über die für den Kontext wesentliche Forschung gegeben. Der theoretische Bezugsrahmen dient als Grundlage zur Ableitung von Fragestellungen, anhand derer im Folgenden die Analyse von SEE Learning hinsichtlich der Passung zum Kontext der beruflichen Bildung erfolgt.

Methodisch basiert der theoretische Bezugsrahmen auf einer Literaturrecherche. Der Rechercheprozess wurde durch Suchanfragen in den einschlägigen Datenbanken *FIS Bildung*, *ERIC*, *PSYINDEX*, *PsycINFO* und *Google Scholar* hinsichtlich der Suchbegriffe *Emotionen*, *emotionale Bildung*, *emotionales Lernen*, *emotionale Intelligenz*, *Didaktik beruflicher Bildung*, konstruktivistisches Lernverständnis, *Kompetenzorientierung*, *Handlungsorientierung*, *Lernfeldorientierung*, *Ausbildungsvorbereitung* und *SEE-Learning* begonnen und durch die Literaturangaben der gefundenen Werke fortgeführt.

Inhaltlich wird in Kapitel 2.1 auf die Themenfelder *Emotionen* und *emotionales Lernen*, in Kapitel 2.2 die *Didaktik beruflicher Bildung* als Implementationskontext und in Kapitel 2.3 *SEE Learning* eingegangen.

- Konkret wird in Kapitel 2.1 mit der Darstellung der *Grundlagen* (Kapitel 2.1.1) begonnen. Dazu gehören die *Klärung des Begriffs*, die Darstellung ihrer *Funktionen*, die *Entstehung* sowie die *Klassifikation* von Emotionen. Die Konzepte *emotionaler Intelligenz* nach Meyer et. Al. und Goleman werden in Kapitel 2.1.2 vorgestellt. Darauf folgt die Betrachtung *emotionalen Lernens* aus neurowissenschaftlicher Sicht in Kapitel 2.1.3. Abschließend wird die Perspektive des *emotionalen Konstruktivismus* in Kapitel 2.1.4 dargestellt.
- Kapitel 2.2 umfasst wie bereits genannt die Darstellung des *Implementationskontextes*. Hier wird auf die *Didaktik beruflicher Bildung* mit den Unterthemen *Kompetenzorientierung* (Kapitel 2.2.1), *Handlungsorientierung* (Kapitel 2.2.2) und *Lernfeldorientierung* (Kapitel 2.2.3) eingegangen. Zur Konkretisierung wird in Kapitel 2.2.4 exemplarisch die Struktur des *Bildungsgangs Ausbildungsvorbereitung* mit seiner *Zielgruppe*, seinen *Zielen* und *curricularen Vorgaben* vorgestellt.
- Bei der Beschreibung von SEE Learning in Kapitel 2.3 wird auf die *Struktur*, *Zieldimensionen* und den *Inhalt* (2.3.1), das *pädagogische Modell* (Kapitel 2.3.2), den *Leitfaden zur Implementation* (2.3.3) und die *Curricula* (2.3.4) eingegangen.

Als Gütekriterium ist hier die Inhaltsvalidität zu nennen. Dazu gehört, dass der Bezugsrahmen, der die Basis für die Entwicklung der Intervention bildet, dem aktuellen Stand der Wissenschaft entspricht. (vgl. Plomp und Nieveen 2007, S. 26)

1.3.2 Konzeptioneller Forschungsteil

Der konzeptionelle Forschungsteil beginnt mit der Analyse von SEE Learning hinsichtlich der Passung zum Implementationskontext. Aus den Ergebnissen dieser Analyse werden Gestaltungskriterien abgeleitet. Auf dieser Grundlage erfolgt die Entwicklung des Prototyps des Implementationskonzeptes SEEL-BK (**SOZIAL EMOTIONAL ETHISCHES LERNEN AM BERUFSKOLLEG**). Dieser wird im Rahmen einer Feedbackschleife formativ evaluiert. Aufgrund der Evaluationsergebnisse wird das Implementationskonzept SEEL-BK weiterentwickelt und schließlich exemplarisch im Bereich der Ausbildungsvorbereitung angewendet.

Analyse

Die im Folgenden detaillierter dargestellte Analyse zielt auf die Ermittlung der Passung von SEE Learning zum Implementationskontext der beruflichen Bildung.

Auf der Grundlage des theoretischen Bezugsrahmes werden Fragestellungen hinsichtlich der inhaltlichen und didaktischen Passung von SEE Learning hinsichtlich des Implementationskontextes entwickelt und beantwortet.

Analyse der inhaltlichen Passung

Die Analyse der inhaltlichen Passung erfolgt anhand von zwei übergeordneten Fragestellungen:

Die erste Fragestellung bezieht sich auf die Inhalte des Kapitels 2.1 *Emotionen emotionales Lernen* und lautet:

- Inwiefern passt SEE Learning inhaltlich zu dem für den Kontext BK relevanten aktuellen Stand der Wissenschaft?

Die zweite übergeordnete Fragestellung leitet sich von den Inhalten des Kapitels 2.2.4 *exemplarische Darstellung der Ausbildungsvorbereitung* ab. Sie lautet:

- Inwiefern ist SEE Learning geeignet, die curricularen Vorgaben um emotionale Aspekte zu ergänzen am Beispiel der Ausbildungsvorbereitung?

Analyse der didaktischen Passung

Die Analyse der didaktischen Passung erfolgt anhand einer übergeordneten Fragestellung. Diese leitet sich aus den Inhalten des Kapitels 2.2 *Didaktik beruflicher Bildung* ab und lautet wie folgt:

- Inwiefern passt SEE Learning zur Didaktik beruflicher Bildung?

Die Analyseergebnisse sind grundlegend für die Ableitung der Gestaltungskriterien des zu entwickelnden Implementationskonzeptes.

Als Gütekriterium ist hier die Konsistenz zu nennen. Diese meint, dass alle Komponenten konsistent miteinander verknüpft werden. Entsprechend bezieht sich dieser Forschungsteil direkt auf den theoretischen Bezugsrahmen, indem die leitenden Fragestellungen aus diesem abgeleitet werden. Auch die Beantwortung der

Fragen basiert auf den Inhalten des theoretischen Bezugsrahmens, da hier die Inhalte der Kapitel 2.1 *Emotionen* und 2.2 *Didaktik beruflicher Bildung* in Bezug zu den Inhalten des Kapitels 2.3 *SEE Learning* gesetzt werden. (Plomp und Nieveen 2007, S. 26)

- Damit wird hier Forschungsfrage 1 beantwortet.

Kriterienbasierte Entwicklung eines Prototyps

Die Entwicklung des Prototyps erfolgt kriterienbasiert. Entsprechend werden zunächst auf der Basis der Analyseergebnisse aus Kapitel 3 Gestaltungskriterien entwickelt. Diese sind wiederum grundlegend für die Entwicklung des Prototyps. Da die Gestaltungskriterien auf den Analyseergebnissen basieren, ergeben sich folgende Kategorien:

- Gestaltungskriterien, die sich aus der inhaltlichen Passung ergeben
- Gestaltungskriterien, die sich aus der didaktischen Passung hinsichtlich *Kompetenzorientierung, Handlungsorientierung und Lernfeldorientierung* ergeben.

Als Gütekriterien der Intervention sind Plomp und Nieveen (vgl. 2007, S. 26) folgend wie bereits dargestellt, *Inhaltsvalidität, Konstruktvalidität, Praktikabilität, Effektivität* und *Relevanz* zu nennen.

Feedbackschleife

Die Feedbackschleife zielt auf die frühzeitige Gewinnung von Rückmeldungen hinsichtlich der Intervention. Auf der Grundlage des Feedbacks erfolgt eine Ergänzung der vorab formulierten Gestaltungskriterien.

Die Erprobung des Prototyps erfolgt im Rahmen des Fachseminars Bautechnik mit zwei Lehramtsanwärterinnen (LAA) und zwei Lehramtsanwärttern (LAA) im Rahmen von zwei Doppelstunden. In der ersten Doppelstunde erfolgt die Vorstellung von SEE Learning und des Prototyps SEEL-BK, in der zweiten Doppelstunde wenden die LAA den Prototyp an, indem Sie eine *SEEL-BK-Lernsituation* anhand des Konzeptes entwickeln. Um die Evaluationsergebnisse zu erzielen, werden eine *Beobachtung*, die *Analyse der Ergebnisse* sowie eine *schriftliche Befragung*, durchgeführt.

Beobachtung

Die Beobachtung der Anwendung des Konzeptes soll einen unmittelbaren Zutritt zu den Handlungen und Prozessen ermöglichen (vgl. Lamnek und Krell 2016, S. 503). Sie dient dem primären Ziel, Hinweise bezüglich der Praktikabilität des Konzeptes aufzudecken.

Brüsemeister (vgl. 2008, S. 72) folgend, können Beobachtungen je nach Fragestellung strukturiert oder unstrukturiert, teilnehmend oder nicht teilnehmend sowie verdeckt oder offen durchgeführt werden. In diesem Fall ist eine, durch einen Beobachtungsbogen strukturierte, Beobachtung vorgesehen. Sie ist nicht teilnehmend durch eine informierte Lehrkraft geplant. Das bedeutet, dass die beobachtende Person nicht in den Anwendungsprozess eingebunden ist. Es handelt sich um eine offene Beobachtung, die LAA sind somit über die Beobachtung informiert. Dabei wird betont, dass die Beobachtung lediglich der Evaluation des Konzeptes dient, um eine Beeinflussung des natürlichen Verhaltens der LAA zu minimieren.

Inhaltlich gibt der (im Anhang befindliche) Beobachtungsbogen den vorgesehenen Ablauf des Anwendungsprozesses mit den einzelnen Schritten vor und ermöglicht so, Beobachtungen zu notieren.

Analyse der Ergebnisse

Das Ergebnis ist in diesem Fall die von den LAA entwickelte und dokumentierte Planung der Unterrichtssequenz anhand des Prototyps SEEL-BK.

Ziel der Analyse des Ergebnisses ist es, Erkenntnisse darüber zu erlangen, inwiefern dieses den Erwartungen entspricht. Diesbezüglich wird untersucht, ob die Lernsituation die Gestaltungskriterien erfüllt. Somit sind hier erste Hinweise bezüglich der Effektivität des Konzeptes zu erwarten.

Schriftliche Befragung

Die Befragung erfolgt mithilfe von Fragebögen, welche die LAA im Anschluss an die Anwendung des Konzeptes bearbeiten. Der formale Aufbau des Fragebogens sowie die Formulierung der Fragen folgen den allgemeinen Kriterien zur Fragebogenkonstruktion (vgl. Porst 2008 // 2014, S. 39). So werden die Befragten am Anfang des Fragebogens über das Ziel der Befragung informiert. Auch wird die

Anonymität zugesichert. Um sozial erwünschten Antworttendenzen entgegenzuwirken, wird darauf hingewiesen, dass alle Antwortmöglichkeiten wertvolle Hinweise für die Weiterentwicklung des Konzeptes darstellen. Bei der Auswahl der Fragestellungen wird auf verständliche Formulierungen geachtet. Außerdem beinhaltet der Fragebogen offene Fragestellungen, um auch Aspekte, die bei der Erstellung des Fragebogens ggf. nicht bedacht wurden, zu erfassen. Die Teilnahme an der Befragung ist freiwillig und es werden keine Aufwandsentschädigungen vergeben.

Inhaltlich mithilfe der Fragebögen die persönliche Wahrnehmung und Einschätzung der LAA hinsichtlich folgender Aspekte abgefragt:

- Erste Eindrücke zur Anwendung des Prototyps SEEL-BK
- Stärken des Konzeptes
- Schwächen des Konzeptes
- Möglichkeiten zur Weiterentwicklung des Konzeptes
- Möglichkeiten zur Anwendung des Konzeptes im beruflichen Alltag

Durch das Feedback der LAA werden vornehmlich Hinweise hinsichtlich der Relevanz und Praktikabilität des Konzeptes erwartet.

Kriterien basierte Weiterentwicklung des Implementationskonzeptes SEEL-BK

Hinsichtlich der Weiterentwicklung des Konzeptes erfolgt zunächst die Ergänzung bzw. Anpassung der Gestaltungskriterien auf der Grundlage der Ergebnisse der Feedbackschleife. Basierend auf den überarbeiteten Gestaltungskriterien erfolgt die Weiterentwicklung des Implementationskonzeptes SEEL-BK.

- Damit erfolgt hier die Beantwortung der zweiten Forschungsfrage.

Anwendung des Implementationskonzeptes SEEL-BK in der Ausbildungsvorbereitung

Schließlich erfolgt die exemplarische Anwendung des Implementationskonzeptes für den Bildungsgang der Ausbildungsvorbereitung. Hier wird der SEEL-Teil einer Lernsituation mithilfe des Implementationskonzeptes SEEL-BK entwickelt.

- Somit erfolgt hier die Beantwortung der dritten Forschungsfrage.

2 Theoretischer Forschungsteil und Bezugsrahmen

Der theoretische Bezugsrahmen beinhaltet die drei Themenbereiche *Emotionen und emotionales Lernen*, *Didaktik beruflicher Bildung* und *SEE Learning*.

2.1 Emotionen und emotionales Lernen

Es folgt die Darstellung der für die berufliche Bildung relevanten Aspekte und Konstrukte zum Thema *Emotionen und emotionales Lernen*. Dazu gehören die *Grundlagen* (2.1.1), das Konstrukt der *emotionalen Intelligenz* (2.1.2), *emotionales Lernen* (2.1.3) und der *emotionale Konstruktivismus* (2.1.4).

2.1.1 Grundlagen von Emotionen

Das Kapitel zu den Grundlagen von Emotionen geht auf die Aspekte *Begriffsklärung*, *Funktionen*, *Entstehung und Klassifikation* ein.

Begriffsklärung

Der wissenschaftliche Diskurs hinsichtlich des Emotionsbegriffs ist als durchaus divers zu bezeichnen. Goschke und Dreisbach (vgl. 2011, S. 131) folgend wurde jedoch relative Einigung darüber erzielt, dass Emotionen bestimmte Merkmale aufweisen.

So beruhen Emotionen auf kognitiven Bewertungen von Reizen in Bezug zu den eigenen Erwartungen, Bedürfnissen, Motiven oder Zielen und können in diesem Sinn als *Lageberichte* (vgl. Dörner, 1999 nach Goschke und Dreisbach 2011, S.3) über die aktuelle Motivationslage betrachtet werden. Außerdem gehen Emotionen mit Reaktionen des autonomen Nervensystems, wie beispielsweise einem erhöhten Herzschlag, einher. Häufig sind Emotionen mit charakteristischen Gesichtsausdrücken und Körperhaltungen verbunden, über die der eigene Gefühlszustand kommuniziert wird. Sie haben motivierende und handlungsvorbereitende Funktionen, indem sie bestimmte Reaktionsklassen (z. B. Kampf versus Flucht) in erhöhte Bereitschaft versetzen. Emotionen gehen mit der Aktivierung zentralnervöser Prozesse einher, da sie auf der Aktivität spezifischer Gehirnstrukturen und neuronaler Schaltkreise beruhen. Und schließlich sind Emotionen mit spezifischen Erlebnisqualitäten verbunden. Während einige

Emotionspsychologen das bewusste Gefühlserleben als notwendigen Bestandteil *echter* Emotionen ansehen, neigen evolutionspsychologische und neurowissenschaftliche Theoretiker eher zu der Auffassung, dass es auch unbewusste emotionale Reaktionen gibt, die auf evolutionär entstandenen Reaktionssystemen beruhen und sich nicht notwendigerweise im subjektiven Erleben manifestieren müssen (vgl. LeDoux, 1996 nach Goschke und Dreisbach 2011, S.3).

In Anlehnung an die beschriebenen Merkmale liegt dieser Arbeit folgende Arbeitsdefinition bezüglich des Emotionsbegriffes zugrunde:

„Emotionen sind psychophysische Reaktionsmuster, die auf mehr oder weniger komplexen Bewertungen einer Reizsituation beruhen, die mit einer Reihe peripherer physiologischer Veränderungen sowie der Aktivierung bestimmter zentralnervöser Systeme einhergehen, zu bestimmten Klassen von Verhalten motivieren, sich in spezifischer Mimik und Körperhaltung ausdrücken können und häufig (aber nicht notwendig) mit einer subjektiven Erlebnisqualität verbunden sind“ (Goschke und Dreisbach 2011, S. 131).

Der Begriff Gefühl wird zwar häufig synonym verwendet, Gefühle werden aber „(...) als das subjektive Erleben von Emotion aufgefasst und sind damit als Repräsentanten von Emotionen nach innen gerichtet“ (Arnold und Gomez Tutor 2006, S. 40). Während es also möglich ist, eine Emotion (Ausdruck) als expressiv-affektive Reaktion des Gegenübers zu erkennen und als solche zu interpretieren, entziehen sich der intentionale Gehalt und die damit einhergehenden Vorstellungsbilder, Repräsentationen und Bewertungen, also das subjektiv erlebte Gefühl (Wahrnehmung), der Beobachterperspektive (vgl. Huber 2017, S. 452).

Stimmungen unterscheiden sich von Emotionen, da ihre Auslöser weniger eindeutig bestimmbar sind und sie meist länger andauern (vgl. Hagenauer und Hascher 2018, S. 143).

Funktionen

Betrachtet man den Körper als ein ganzheitliches, natürliches System, das mit seiner Umwelt interagiert, dann lassen sich Emotionen als ein elementarer Bestandteil dieses Systems begreifen. Eine besondere Relevanz kommt dabei der Selbsterhaltung zu, welche vielen Emotionstheorien (vgl. bspw. Panksepp 2004;

Damasio 2018a; Lazarus 1994) ebenso inhärent ist, wie das sich daran anschließende Prinzip der Homöostase. Emotionen werden hier als ein Teil dieses, sich selbst erhaltenden, inneren Gleichgewichtszustandes verstanden. Auch wenn es bezüglich der Beschreibung der einzelnen Mechanismen der Selbsterhaltung innerhalb aktueller emotionstheoretischer Ansätze unterschiedliche Meinungen gibt, „wird doch übereinstimmend davon ausgegangen, dass unsere Emotionen die hierarchisch höchste und gleichzeitig wichtigste Stufe der Adaption und Selbstregulation des Organismus darstellen. Demzufolge sind Emotionen nicht nur notwendige Mechanismen der Selbsterhaltung, sondern sie steuern und regulieren all jene Prozesse, die den inneren Gleichgewichtszustand des Organismus aufrechterhalten“ (Huber 2018, S. 93–94).

So spielen Emotionen eine zentrale Rolle bei der Motivation zielgerichteten Verhaltens, indem sie signalisieren, ob etwas gut oder schlecht, gefährlich oder harmlos ist, und mit welcher allgemeinen Klasse von Verhaltensweisen (z. B. Flucht oder Verteidigung) darauf reagiert werden sollte. Emotionen wirken handlungsvorbereitend, indem einige der mit Emotionen einhergehenden physiologischen Veränderungen adaptives Verhalten (z.B. Flucht oder Kampf) einleiten. Indem Emotionen mit den Konsequenzen des eigenen Verhaltens in Verbindung gebracht werden, sind sie wichtige Determinanten von Lernprozessen und beeinflussen die zukünftige Verhaltensselektion. Des Weiteren modulieren Emotionen Aufmerksamkeits-, Gedächtnis- und Denkprozesse dahingehend, dass Reize mit hoher Priorität beachtet und verarbeitet werden, die relevant für wichtige Motive und Ziele des Lebewesens sind. Schließlich dient emotionales Ausdrucksverhalten der Kommunikation von Verhaltensdispositionen und der Koordination sozialer Beziehungen (vgl. Goschke und Dreisbach 2011, S. 132). Im Folgenden wird betrachtet, wie Emotionen entstehen.

Entstehung

Es besteht Konsens darüber, dass Emotionen als Folge eines irgendwie gearteten Ereignisses zu betrachten sind, auch wenn die Beziehung zwischen Ereignis und Emotion keinesfalls als kausal gilt (vgl. Huber 2018, S. 93–94).

Vereinfacht lassen sich dabei zwei historisch gewachsene, widerstreitende Perspektiven ausmachen: Zum einen werden Emotionen als die Wahrnehmung von

Körperzustandsveränderungen verstanden (vgl. bspw. Izard 1981; Gray und MacNaughton 2003; Ekman 2006). Hierzu zählen physiologische, neurobiologische und evolutionstheoretische Erklärungsansätze, wie bspw. die James-Lang-Theorie. Demnach ist das Emotionserleben nichts anderes als die Wahrnehmung der körperlichen Veränderungen, die in Reaktion auf einen emotionalen Reiz auftreten.

Bewertungstheorien hingegen betrachten Emotionen als Folge kognitiver Prozesse. (vgl. bspw. Smith und Ellsworth 1985; Frijda 1986; Lazarus 1994; Scherer et al. 1990) So wird davon ausgegangen, dass eine Emotion durch die subjektive Bewertung bzw. kognitive Einschätzung eines bestimmten Ereignisses ausgelöst wird. Die meisten Bewertungstheorien gehen von unterschiedlich komplexen Formen von Einschätzungsprozessen aus, die auf verschiedenen Stufen der Informationsverarbeitung ablaufen können (vgl. bspw. Lazarus 1994; Scherer et al. 1990). So unterscheidet Lazarus (1994) drei Arten von Bewertungen. Bei der primären Einschätzung wird bewertet, ob ein Ereignis relevant für die eigenen Motive und Ziele ist. Bei der sekundären Bewertung kommt es darüber hinaus zu einer Beurteilung der eigenen Handlungs- und Bewältigungsmöglichkeiten. Schließlich kann es aufgrund neuer Informationen oder Überlegungen zu einer Neueinschätzung kommen. Neueinschätzungen spielen demzufolge eine wichtige Rolle bei der Bewältigung negativer Emotionen. Die Unterschiede zwischen einzelnen Emotionen werden in Bewertungstheorien also auf unterschiedliche Muster von Einschätzungen auf einer begrenzten Anzahl von Einschätzungsdimensionen zurückgeführt. (vgl. Goschke und Dreisbach 2011, S. 133–134)

Die Zwei-Faktoren-Theorie (vgl. Schachter und Singer 1962) versucht diese Kontroverse aufzulösen. Hier wird davon ausgegangen, dass Emotionen auf der kognitiven Interpretation eines unspezifischen physiologischen Erregungszustands beruhen. Demzufolge ist ein physiologischer Erregungszustand eine notwendige, aber keine hinreichende Bedingung für das Entstehen einer Emotion. Welche Emotion erlebt wird, hänge somit von der Interpretation des Erregungszustandes ab.

Klassifikation

Bezüglich der Fragestellung welche und wie viele Emotionen es gibt, werden in der Emotionsforschung dimensionale und kategoriale Ansätze unterschieden. Als Beispiel für den dimensionalen Ansatz sind die Ausführungen von Wundt (vgl. 1893)

zu nennen, in denen er davon ausgeht, dass sich alle Emotionen auf den drei bipolaren Erlebensdimensionen Lust - Unlust, Erregung - Beruhigung und Spannung - Lösung beschreiben lassen.

Ein bedeutender kategorialer Ansatz zur Emotionsklassifikation beruht auf der Annahme, dass es eine begrenzte Zahl universeller und angeborener Basisemotionen gibt. Diese werden als adaptive Reaktionssysteme betrachtet, welche sich im Laufe der Evolution als Antworten auf überlebenswichtige Anforderungen bei der Verhaltenssteuerung entwickelt haben und insofern eng mit grundlegenden Motivationssystemen wie z.B. Fortpflanzung, Kampf oder Flucht, zusammenhängen (vgl. bspw. Ekman 2006; Bischof 1989; Plutchik 1991). Somit ist es der Verdienst evolutionspsychologischer Ansätze darauf aufmerksam gemacht zu haben, dass Emotionen, entgegen der damals gängigen Meinung, nicht in erster Linie als Widersacher der Vernunft zu betrachten sind (vgl. bspw. Bischof 1989; Plutchik 1991). „Allerdings besteht bislang weder Einigkeit über die Anzahl von Basisemotionen noch über notwendige und hinreichende Kriterien für Basisemotionen. Ebenfalls weitgehend ungeklärt ist, wie aus einer kleinen Zahl von Basisemotionen die große Vielfalt an sekundären Gefühlen entsteht“ (Goschke und Dreisbach 2011, S. 132).

Zu den Basisemotionen werden Furcht, Wut, Glück/Freude, Trauer, Ekel, Überraschung und Interesse, sowie je nach Autor auch Verachtung (vgl. Tracy und Randles 2011) gezählt. „Von den sieben (bzw. acht) Basisemotionen müssen jene Emotionen unterschieden werden, die sich im Laufe der Ontogenese kulturspezifisch und individuell entwickeln“ (Huber 2018, S. 94–95).

Diese sekundären Emotionen treten erst auf, sobald systematische Verknüpfungen zwischen Kategorien von Objekten oder Situationen und den primären Emotionen gebildet wurden. Demnach gehen soziale Emotionen mit kognitiven Bewertungen unter Berücksichtigung individueller Ziele, selbstregulativer Maßstäbe und sozialer Gegebenheiten einher. (vgl. Thagard 2010, S. 99)

Deshalb sind sekundäre Emotionen in ihrer Entstehung weitaus komplexer und in ihrer Erscheinung vielfältiger als primäre Emotionen. Sekundäre Emotionen wie z.B. Mitgefühl, Verlegenheit, Scham, Stolz, Eifersucht, Liebe, Neid, Dankbarkeit oder

Bewunderung sind durch Erziehung und Sozialisation erlernt und somit das Resultat individueller Entwicklung. (vgl. Huber 2018, S. 94–95)

Eine Kategorisierung in positive und negative Emotionen scheint insbesondere für pädagogische Überlegungen von Bedeutung zu sein, da den vermeintlich negativen Emotionen eine lernhemmende Wirkung zugeschrieben wird. Folgt man jedoch den Annahmen der evolutionstheoretischen Ansätze, so ist davon auszugehen, dass Emotionen immer einen biologischen Zweck erfüllen und somit weder als positiv noch als negativ kategorisiert werden können. (vgl. Huber 2018, S. 99–100)

2.1.2 Emotionale Intelligenz

Es besteht weitgehende Einigkeit darüber, dass die Fähigkeit, sich in alltäglichen Lebenssituationen intelligent zu verhalten nur teilweise vom Ausmaß akademischer Intelligenz, wie sie durch verschiedene IQ-Tests erfasst wird, abhängt (vgl. Neubauer und Freudenthaler 2001).

So hat es immer wieder Versuche gegeben, das klassische Intelligenzkonzept um andere Bereiche intelligenten Verhaltens zu erweitern. Thorndike konstatierte bereits 1920, dass von der abstrakten *akademischen Intelligenz* die *soziale Intelligenz* unterschieden werden müsse. Diese beschreibt er als die Fähigkeit eigene und fremde innere Zustände, Motive, Kognitionen und Verhaltensweisen zu deuten, somit sich selbst und andere Menschen besser zu verstehen und auf optimale, nützliche Weise darauf zu reagieren. (vgl. Thorndike, 1920, nach Salovey und Mayer, 1990, S. 187)

Auch Gardner (vgl. 2011) geht in seiner Theorie der *multiplen Intelligenzen* von verschiedenen, teils nicht-kognitiven Intelligenzbereichen aus. Hier nennt er u.a. die *personale Intelligenz*, welche sich in *inter- und intrapersonale Intelligenz* aufspaltet.

Aus dieser Forschungstradition hat sich das Konstrukt der *emotionalen Intelligenz* (EI) entwickelt. Angestoßen durch die Beobachtung hochintelligenter Akademiker, die sich in ihren alltäglichen sozialen Beziehungen ungeschickt und inkompetent bewegten, stellten Salovey und Mayer das enggefasste Intelligenzverständnis, welches hauptsächlich auf akademische Fähigkeiten abzielt, in Frage. So entwickelte sich die Idee, dass der intelligente Umgang mit Emotionen in vielen Bereichen von

Bedeutung ist. „Aus der Verbindung der beiden Konzepte – Emotion und Intelligenz – wurde ein neues Konstrukt, welches sich zunächst wie ein Paradoxon anhört, eine Intelligenz, die mit Emotionen zu tun hat, die *emotionale Intelligenz*“ (Siebert, S. 7).

Im Jahr 1990 stellten Mayer und Salovey (vgl. 1990, S. 185–211) in einem Zeitschriftenaufsatz mit dem Titel *Emotional Intelligence*, ihr neues Konstrukt der Fachwelt vor und führten damit den Begriff der emotionalen Intelligenz in die wissenschaftliche Diskussion ein. 1997 veröffentlichen sie ein modifiziertes Konzept emotionaler Intelligenz welches das vorherige um einen Teilbereich erweitert und emotionale Intelligenz als ein Bündel von Fähigkeiten darstellt (vgl. Mayer und Salovey).

Mit der Zeit sind weitere Modelle emotionaler Intelligenz (z.B. Goleman 2015; Bar-On 1997) entstanden, welche die Bedeutung und Reichweite emotionaler Intelligenz ausgeweitet haben. Diese Modelle verknüpfen mentale Fähigkeiten, wie sie ähnlich auch von Mayer und Salovey (vgl. 1997) beschrieben werden, mit einer Vielzahl verschiedener Persönlichkeitsmerkmale, welche hinsichtlich der erfolgreichen Bewältigung sozialer Situationen relevant sind. „Ziel ist die Integration all dieser interindividuellen Merkmale zu einem Konzept der emotionalen Intelligenz, welches als Gegenkonzept zur allgemeinen Intelligenz in ähnlicher Weise oder sogar besser Lebenserfolg (life success) vorhersagt“ (Siebert 2006, S. 22).

Neben den Modellen von Meyer und Salovey, durch welche der Begriff der *emotionalen Intelligenz* in die wissenschaftliche Diskussion eingeführt wurde, sollen im Folgenden die Ausführungen von Goleman (vgl. 2015) näher beschrieben werden, da diese maßgeblich die öffentliche Rezeption und Diskussion durch ein breiteres Publikum angeregt haben (vgl. Siebert 2006, S. 22).

Aus theoretischer Sicht lassen sich die Modelle *emotionaler Intelligenz* wie bereits angedeutet in die Kategorien der Fähigkeitsmodelle und der Mischmodelle unterteilen (vgl. Mayer et al. 2000). Das 1997 von Mayer und Salovey entwickelte Modell, welches ausschließlich mentale Fähigkeiten beinhaltet, ist als Beispiel für die Fähigkeitsmodelle anzuführen, während das Modelle von Goleman als Beispiel für die Mischmodelle gilt, da hier emotionale Intelligenz durch eine Vielzahl unterschiedlicher Persönlichkeitsvariablen definiert wird (vgl. Siebert, S. 25).

2.1.2.1 Das Konzept Emotionaler Intelligenz nach Salovey und Mayer

Durch die Integration bestehender Forschungsansätze in ihrem Konzept der emotionalen Intelligenz möchten Salovey und Mayer die Bedeutung dieser Thematik in der Psychologie stärken. Im Folgenden wird das Konzept beziehungsweise auf den Zeitschriftenaufsatz, der 1990 in der Zeitschrift *Imagination, Cognition and Personality* (vgl. Salovey und Mayer 1990, S. 185–211) veröffentlicht wurde, dargestellt. Hier definieren die Autoren *emotionale Intelligenz* als „the subset of social intelligence that involves the ability to monitor one`s own and other`s feelings and emotions, to discriminate among them and to use this information to guide one`s thinking and actions” (Salovey und Mayer 1990, S. 189).

Hier beschreiben Salovey und Mayer (vgl. 1990, S.190) drei Teilbereiche emotionaler Intelligenz, die im Folgenden beschrieben werden:

1. Erkennen und Ausdrücken von Emotionen

Nach Salovey und Meyer ist das Wahrnehmen, Einschätzen und Ausdrücken von Emotionen Teil der emotionalen Intelligenz, da Kompetenzen in diesem Bereich als grundlegend für ein angemessenes Verhalten erachtet werden. Wahrnehmen, Einschätzen und Ausdrücken von Emotionen können, dem Konzept folgend, bei sich selber oder in Bezug auf andere Personen erfolgen. (vgl. Salovey und Mayer 1990, S. 192-196)

- Erkennen und Ausdrücken von Emotionen bei sich selbst

Emotionale Intelligenz befähigt dazu, die eigenen Emotionen wahrzunehmen, diese einzuschätzen und sie auf angemessene Weise auszudrücken. Dieser Aspekt der emotionalen Intelligenz beinhaltet sowohl das selbstreflexive Wahrnehmen des eigenen emotionalen Zustandes, als auch das Wahrnehmen der Gedanken über diesen als eine Art Metakognition. Der Ausdruck der eigenen Emotionen kann sowohl verbal als auch nonverbal beispielsweise über den Gesichtsausdruck erfolgen. (vgl. Salovey und Mayer 1990, S. 192-194)

- Erkennen und Ausdrücken von Emotionen in Bezug auf andere Personen

Um angemessen auf das Verhalten anderer Personen reagieren zu können, ist die Wahrnehmung ihrer emotionalen Zustände von Bedeutung. Ein weiterer wichtiger Aspekt in diesem Kontext ist die Empathie, welche als die Fähigkeit

Gefühle und Gedanken anderer Personen zu verstehen und nachzuempfinden, verstanden wird. (vgl. Salovey und Mayer 1990, S. 194-196)

2. Regulation von Emotionen

Die bewusste Regulation von Emotionen ist nach Salovey und Mayer (vgl. 1990, S. 196-199) ein weiterer Aspekt emotionaler Intelligenz, welcher insbesondere in sozialen Interaktionen von Bedeutung ist. Auch die Regulation wird sowohl in Bezug auf eigene Emotionen als auch bezüglich der Emotionen anderer Personen betrachtet.

- Regulation von Emotionen bei sich selbst

Regulative Prozesse laufen häufig automatisch und unbewusst ab. Eine bewusste Emotionsregulation ist jedoch auf unterschiedliche Weisen möglich. Eine Möglichkeit der Emotionsregulation besteht in der bewussten Lenkung der Aufmerksamkeit. So kann man diese auf die auslösenden Aspekte richten und die Emotionen zulassen, oder sie anderen Dingen widmen und sich somit ablenken. Eine weitere Möglichkeit besteht in der bewussten Bewertung der Emotionen. So ist es möglich, negative Emotionen als schlecht und lange andauernd oder als zum Leben dazugehörig, normal und vorübergehend zu betrachten. Diese unterschiedlichen Einschätzungen werden zu verschiedenen emotionalen Zuständen führen. Auch den bewussten Vergleich mit anderen Menschen nennen die Autoren als eine Möglichkeit der Emotionsregulation. (vgl. Salovey und Mayer 1990, S. 197-198)

- Regulation von Emotionen Anderer

Auch die Fähigkeit zur Regulation emotionaler Zustände anderer Personen gehört zur emotionalen Intelligenz. So geht es hier beispielsweise darum als Redner Emotionen im Publikum herbeizuführen oder im Rahmen eines Vorstellungsgesprächs Sympathie zu wecken. (vgl. Salovey und Mayer 1990, S. 198-199)

3. Nutzbarmachen von Emotionen

Der dritte Aspekt emotionaler Intelligenz bezieht sich auf die Fähigkeit Emotionen zielgerichtet zur Lösung von Problemen einzusetzen. Zur *Nutzbarmachung der Emotionen* nennen Salovey und Mayer (vgl. 1990, S. 199-201) folgende Strategien:

- **Flexibles Planen**

Die eigene Emotionslage wirkt sich nach Aussage der Autoren auf die Einschätzung zukünftiger Vorhaben aus. Demnach sind Menschen mit einer größeren emotionalen Vielfalt in der Lage, sich mehrere Handlungsalternativen vorzustellen und somit flexibler zu planen. (vgl. Salovey und Mayer 1990, S.200)

- **Kreatives Denken**

Eine positive Emotionslage fördert dem Konzept folgend auch das kreative Denken und wirkt sich somit positiv auf die Lösung von Problemen aus. (vgl. Salovey und Mayer 1990, S. 200)

- **Ausrichten der Aufmerksamkeit**

Emotionale Zustände können dazu beitragen, die Aufmerksamkeit auf wichtige Probleme zu lenken und somit die Lösung des Problems vorantreiben. (vgl. Salovey und Mayer 1990, S. 200-201)

- **Motivation**

Emotionen können einen motivierenden Effekt haben, unangenehme Situationen zu verändern und Probleme zu lösen. (vgl. Salovey und Mayer 1990, S. 201)

In ihrer späteren Veröffentlichung mit dem Titel *What is emotional intelligence?* unterziehen Mayer und Salovey (vgl. 1997) das von ihnen in die wissenschaftliche Diskussion eingeführte Konstrukt der emotionalen Intelligenz einer kritischen Revision. Die folgende Darstellung des modifizierten Konstruktes bezieht sich auf die Ausführungen der Autoren im Rahmen dieser Veröffentlichung.

Die Definition aus dem Jahr 1990 bezieht sich hauptsächlich auf die Wahrnehmung und die Regulation von Emotionen und vernachlässigt, den Autoren zufolge, den Bereich des Denkens über Emotionen. Außerdem soll emotionale Intelligenz als ein Bündel von Fähigkeiten dargestellt werden (vgl. Mayer 2004, S. 4–5).

Diese Überlegungen setzen sie in ihrem modifizierten Konzept um, indem sie die vier Fähigkeitsbereiche (1) *Wahrnehmen, Erkennen und Ausdrücken von Emotionen*, (2) *Erleichterung des Denkens durch Emotionen*, (3) *Verstehen und Analysieren von Emotionen* und (4) *reflektierte Regulation von Emotionen* zur Unterstützung des emotionalen und intellektuellen Wachstums, unterscheiden (vgl. Mayer und Salovey 1997, S. 11). Die vier Fähigkeitsbereiche beinhalten wiederum jeweils 4 Unterbereiche, welche im Folgenden dargestellt werden:

1. Wahrnehmen, Erkennen und Ausdrücken von Emotionen

- Fähigkeit, Emotionen in den eigenen Körperzuständen, Gefühlen und Gedanken zu identifizieren.
- Fähigkeit, Emotionen bei anderen Menschen, in Entwürfen, Kunstwerken usw. durch Sprache, Töne, Art des Auftretens und Verhaltens zu identifizieren.
- Fähigkeit, Emotionen und damit im Zusammenhang stehende Bedürfnisse akkurat auszudrücken.
- Fähigkeit, zwischen angemessenen und nicht angemessenen Gefühlen zu unterscheiden, bzw. echte und vorgespielte emotionale Ausdrücke zu erkennen.

2. Erleichterung des Denkens durch Emotionen

- Emotionen priorisieren Gedanken, indem sie die Aufmerksamkeit auf wichtige Information lenken.
- Emotionen sind hinreichend lebendig und verfügbar, so dass sie dem Urteilen und Erinnern von Gefühlen dienen.
- Emotionale Schwankungen verändern die individuelle Perspektive von optimistisch zu pessimistisch und ermutigen dazu, mehrere Standpunkte einzunehmen.
- Emotionale Zustände schaffen differentielle Zugänge zu spezifischen Problemen.

3. Verstehen und Analysieren von Emotionen

- Fähigkeit, Emotionen zu benennen und Beziehungen zwischen den Benennungen der Emotionen und den Emotionen selbst zu erkennen.
- Fähigkeit, den Sachverhalt zu interpretieren, dass Emotionen die Beziehungen zwischen Gefühlen klären, so z.B., dass Traurigkeit oft mit einem Verlust einhergeht.
- Fähigkeit, komplexe Gefühle zu verstehen, z.B. simultane Gefühle von Liebe und Hass oder Gefühlsvermischungen wie eine Kombination von Furcht und Überraschung.
- Fähigkeit, Übergänge zwischen Emotionen zu erkennen, wie z.B. den Übergang von Ärger zu Befriedigung oder von Ärger zu Scham.

4. Reflektierte Regulation von Emotionen zur Unterstützung des emotionalen und intellektuellen Wachstums

- Fähigkeit, sich gegenüber angenehmen wie unangenehmen Gefühlen offen zu zeigen.
- Fähigkeit, sich in Abhängigkeit vom Informationsgehalt oder Nutzen überlegt in einer Emotion zu engagieren oder sich von ihr zu lösen.
- Fähigkeit zur reflektierten Beobachtung von Emotionen in Bezug auf die eigene Person und andere Menschen, um beispielsweise zu erkennen, wie klar, typisch, beeinflussend oder angemessen diese sind.
- Fähigkeit, mit eigenen oder fremden Emotionen umzugehen, indem negative Emotionen verringert und angenehme Emotionen gestärkt werden, ohne den Informationsgehalt der Emotionen auszublenden oder überzubewerten. (vgl. Mayer und Salovey 1997, S. 11)

2.1.2.2 Das Konzept emotionaler Intelligenz nach Goleman

Goleman konzipiert in seinem erstmals 1997 erschienen Buch (vgl. Goleman 2015) ein Modell emotionaler Intelligenz, welches wesentlich weiter gefasst ist als das Modell von Salovey und Mayer. Er summiert unter dem Begriff emotionale Intelligenz Fähigkeiten, Kompetenzen und Persönlichkeitsvariablen wie z.B. Mitgefühl, Kommunikationsfähigkeit, Konfliktfähigkeit, Menschlichkeit und Takt, welche in Summe die Basis des Emotionsquotienten (EQ) bilden.

Der Autor führt eine Vielzahl von Belegen an, welche der emotionalen Intelligenz eine herausragende Rolle für ein erfolgreiches Leben beimisst. Die emotionale Intelligenz ist seiner Meinung nach eine „Metafähigkeit, von der es abhängt, wie gut wir unsere sonstigen Fähigkeiten, darunter auch den reinen Intellekt, zu nutzen verstehen“ (Goleman 2015, S. 56).

In Anlehnung an das modifizierte Konzept von Mayer und Salovey (vgl. 1997) sind nach Goleman (vgl. 2015, S.65-66) fünf Komponenten ausschlaggebend für Erfolg in der Schule, im Beruf und in allen sozialen Belangen. Diese werden im Folgenden bezugnehmend auf sein Buch *Emotionale Intelligenz* (vgl. Goleman 2015) dargestellt.

1. Die eigenen Emotionen kennen (Selbstwahrnehmung):

Das Erkennen der eigenen Emotionen, während sie auftreten, ist die Grundlage der emotionalen Intelligenz. Diese Selbstwahrnehmung befähigt dazu, innere Zustände und Ressourcen zu erkennen, sowie deren Auswirkungen auf eigenes Verhalten vorherzusehen (vgl. Goleman 2015, S. 65).

2. Emotionen handhaben:

Die Fähigkeit Emotionen so zu handhaben, dass sie angemessen sind, baut laut Goleman (vgl. 2015, S.65) auf der Selbstwahrnehmung auf. Sich selber beruhigen zu können wird als besonders wichtig erachtet, denn „wer darin schwach ist hat ständig mit bedrückenden Gefühlen zu kämpfen, wer darin gut ist, erholt sich viel rascher von den Rückschlägen und Aufregungen des Lebens“ (Goleman 2015, S. 65).

3. Emotionen in die Tat umsetzen:

Ist man in der Lage, Emotionen in den Dienst eines Ziels zu stellen, wird sich das positiv auf die eigene Aufmerksamkeit, Motivation, Könnerschaft und Kreativität auswirken. Emotionale Selbstbeherrschung ist demnach die Grundlage jeder Art von Erfolg. (vgl. Goleman 2015, S. 65)

4. Empathie:

Eine weitere Fähigkeit, die auf der emotionalen Selbstwahrnehmung aufbaut, ist die Empathie. Gefühle, Bedürfnisse und Sorgen anderer wahrzunehmen und aktiv an ihren Sorgen Anteil zu nehmen bildet die Grundlage der Menschenkenntnis. (vgl. Goleman 2015, S. 65)

5. Umgang mit Beziehungen:

In diesem Bereich beschreibt Goleman (vgl. 2015, S. 65) die Fähigkeit, mit den Emotionen anderer umzugehen. Diese Kompetenz bildet die Grundlage für Erfolg wo es darauf ankommt, reibungslos mit anderen zusammenzuarbeiten. (vgl. Goleman 2015, S. 65)

In einer späteren Veröffentlichung beschreiben Goleman et al. (vgl. 2013, S. 49) vier Komponenten emotionaler Intelligenz wie folgt:

1. Selbstbewusstsein

Sich seiner selbst bewusst zu sein impliziert laut Goleman (vgl. 2013, S. 49) die Fähigkeit, eigene Emotionen sowie Stärken und Grenzen wahrzunehmen; dies bildet somit die Grundlage eines gesunden Selbstwertgefühls.

2. Selbstmanagement

Die Fähigkeit, Emotionen angemessen zu handhaben, ermöglicht ehrliches, integriertes und zuverlässiges Handeln. (Goleman et al. 2013, S. 49)

3. Soziales Bewusstsein

Die Schlüsselfähigkeit dieser Komponente ist die Empathie. Diese umfasst das Einfühlungsvermögen und die aufrichtige Anteilnahme hinsichtlich der emotionalen Zustände anderer Personen. (vgl. Goleman et al. 2013, S. 49)

4. Beziehungsmanagement

Die letzte Komponente emotionaler Intelligenz umfasst die Fähigkeit klar zu kommunizieren, persönliche Beziehungen aufzubauen und konstruktiv mit Konflikten umzugehen. Mit Humor und Freundlichkeit ist es so möglich, andere Menschen zu begeistern und Meinungsverschiedenheiten zu beheben. (vgl. Goleman et al. 2013, S. 49)

Der Autor konstatiert, dass die beschriebenen Komponenten emotionaler Intelligenz nicht angeborene Talente, sondern erlernte Fähigkeiten, Gewohnheiten und Reaktionen sind, die somit weiterentwickelt werden können. (vgl. Goleman 2015, S. 66)

Dringend notwendig sei deshalb ein Unterricht, „(...) in dem die Kinder lernen, mit Emotionen umzugehen, Meinungsverschiedenheiten friedlich zu regeln und schlicht miteinander auszukommen“ (Goleman 2015, S. 291). In diesem Sinne hat Goleman ein *Self-Science-Curriculum* (Goleman 2015, S. 379–380) ausgearbeitet, welches folgende dreizehn Teilkompetenzen enthält:

1. Selbstwahrnehmung

- Sich selbst beobachten und die eigenen Gefühle erkennen
- Ein Vokabular für Gefühle entwickeln
- Den Zusammenhang zwischen Gedanken, Gefühlen und Reaktionen erkennen

2. Treffen persönlicher Entscheidungen

1. Das eigene Handeln durchdenken und seine Folgen erkennen
2. Erkennen, ob eine Entscheidung vom Denken oder vom Gefühl bestimmt wird
3. Diese Erkenntnisse auf Probleme z.B. hinsichtlich Sex oder Drogen anwenden

3. Umgang mit Gefühlen

- Das Selbstgespräch auf negative Botschaften wie etwa stumme Kränkungen überwachen
- Erkennen, was hinter einem Gefühl steckt
- Wege finden, um mit Befürchtungen und Ängsten, Zorn und Traurigkeit fertig zu werden

4. Abbau von Stress

- Lernen, was mit körperlicher Bewegung, gelenkten Vorstellungen und Entspannungsmethoden zu erreichen ist

5. Empathie

- Die Gefühle und Sorgen anderer verstehen und sich in diese hineinversetzen
- Abweichende Ansichten anderer anerkennen

6. Kommunikation

- Erfolgreich über Gefühle sprechen
- Ein guter Zuhörer und Fragesteller werden
- Unterscheiden zwischen dem, was einer sagt oder tut und den eigenen Reaktionen oder Urteilen darüber
- Statt Vorwürfen Ich-Botschaften senden

7. Sich offenbaren

- Offenheit schätzen und Vertrauen in eine Beziehung entwickeln
- Wissen, wann man es wagen kann, von seinen persönlichen Empfindungen zu sprechen

8. Einsicht

- Bestimmte Muster im eigenen Gefühlsleben und den eigenen Reaktionen und bei anderer erkennen

9. Selbstakzeptanz

- Stolz sein, und sich in einem positiven Licht sehen
- Seine Stärken und Schwächen erkennen
- Über sich lachen können

10. Persönliche Verantwortung

- Verantwortung übernehmen
- Die Folgen der eigenen Entscheidungen und Handlungen anerkennen
- Seine Gefühle akzeptieren
- Verpflichtungen einhalten

11. Selbstsicherheit

- Seine Anliegen und Gefühle ohne Zorn oder Passivität auszusprechen

12. Gruppendynamik

- Kooperation
- Wissen, wann und wie man die Führung übernehmen und wann man sich unterordnen sollte

13. Konfliktlösung

- Sich mit anderen fair auseinandersetzen können
- Beim Aushandeln eines Kompromisses sollen beide Seiten gewinnen. (vgl. Goleman 2015, S. 379–380)

2.1.3 Emotionales Lernen

Dieses Kapitel gibt einen Überblick zum Themenkomplex *emotionales Lernen*. Dabei werden zunächst die neurobiologischen Grundlagen emotionalen Lernens (2.1.3.1) dargestellt. Anschließend werden zwei Konzepte, welche diese berücksichtigen, beschrieben. Dabei handelt es sich um das *Training emotionaler Kompetenz* (2.1.3.2) und das *Zürcher Ressourcenmodell* (2.1.3.3).

2.1.3.1 Neurobiologische Grundlagen emotionalen Lernens

Seit den 90er Jahren hat die Erforschung der Informationsverarbeitungsmechanismen und neurobiologischen Systeme, denen kognitive, emotionale und verhaltenssteuernde Prozesse zugrunde liegen, rasante Fortschritte gemacht (vgl. Goschke und Dreisbach 2011, S. 130). Zunächst lag der Fokus der neurowissenschaftlichen Forschung primär auf grundlegenden kognitiven Leistungen wie Wahrnehmung, Gedächtnis oder Sprache, zunehmend wurden aber auch die emotionalen Prozesse und deren neuronalen Grundlagen erforscht (vgl. bspw. Roth 2018; LeDoux 2003).

In den Neurowissenschaften wird das Gehirn als *selbstorganisierter Erfahrungsspeicher* betrachtet, dessen Aufgabe es ist, das Überleben und Wohlbefinden des zugehörigen Organismus zu sichern (vgl. Koukkou und Lehmann 1998a, S. 169).

Damasio (vgl. 2013, S. 77) geht in seiner Hypothese der *somatischen Marker* davon aus, dass jede emotionale Erfahrungssituation durch Empfindungen, welche er somatische Marker nennt, verkörperlicht wird und somit Einfluss auf künftige Entscheidungen hat. Er geht davon aus, dass der orbitofrontale Kortex bzw. der ventromediale präfrontale Kortex eine zentrale Rolle bei der Verknüpfung von kognitiven Repräsentationen von Handlungsergebnissen mit emotional-somatischen Markern spielt. Wenn der Organismus sich dann in einer ähnlichen Situation befindet, erfährt er über somatische Marker direkt, was zu dieser Thematik bisher an Erfahrungen gesammelt wurde. Über diese sogenannte *Körper-Schleife* haben die mit somatischen Markern versehenen Emotionen also eine handlungssteuernde Funktion. Auch bei Planungsprozessen hinsichtlich zukünftiger Ereignisse sind somatische Marker von Bedeutung, denn sie können nicht nur in realen Situationen ausgelöst werden, sondern auch durch Vorstellung. Damasio (vgl. 2018b, S. 238) nennt diesen Vorgang die *Als-ob-Schleife*.

In den, mit positiven somatischen Markern verbundenen emotionalen Reaktionen vermutet man die neurobiologische Basis des Motivationssystems (vgl. Storch und Krause 2007, S. 49–53).

Alle Menschen verfügen über somatischen Marker, aber nicht alle verfügen über eine Körperwahrnehmung, die ausreichend trainiert ist, um die körperlichen Signale bewusst wahrzunehmen. Zwar haben somatische Marker auch ohne bewusste Wahrnehmung eine Wirkung, für das Treffen bewusster Entscheidungen ist diese, Storch und Krause (vgl. 2007, S. 51) folgend, aber von entscheidender Bedeutung.

Der Verstand kommt erst zum Einsatz, nachdem die somatischen Marker schon lange tätig waren (vgl. Roth 2007, S. 51–53). Das liegt daran, dass das emotionale Erfahrungsgedächtnis Teil des *impliziten Gedächtnissystems* ist. Implizite, unbewusste Prozesse können automatisiert in Sekundenschnelle abgerufen werden und laufen, wenn sie einmal ausgelöst sind, mit hoher Zuverlässigkeit ab.

Hirnphysiologisch betrachtet sind hier Teile des limbischen Systems von Bedeutung. Es ist „(...) im menschlichen Gehirn vollständig von der Großhirnrinde umgeben und besteht aus vielen Zentren mit den unterschiedlichsten Funktionen, die völlig unbewusst arbeiten und am unbewussten Entstehen von körperlichen Bedürfnissen, Affekten und Gefühlen beteiligt sind. Sie bewerten alles, was wir tun, nach gut und

schlecht und steuern hierüber unser Verhalten. Körperliche Bedürfnisse und Affekte werden vom Hypothalamus erzeugt und reguliert, während für die Emotionen im engeren Sinn und die emotionale Konditionierung der Mandelkern, die Amygdala, sowie ein Teil des Mittelhirns, nämlich das mesolimbische System (bestehend aus dem Nucleus accumbens und dem ventralen tegmental Areal), zuständig sind“ (vgl. Roth 2007, S. 49).

Explizite, bewusste Prozesse sind hingegen störanfällig und benötigen Zeit und Aufmerksamkeit. Sie werden vom Gehirn nur dann aufgerufen, wenn in einem unterhalb der Bewusstseinsschwelle verlaufenden Prozess ein Objekt oder eine Situation als neu und/ oder wichtig eingestuft wurde (vgl. Roth 2018, S. 218–219).

Emotionale Prozesse mit den entsprechenden somatischen Markern sind, wie bereits dargestellt, als konzentrierte Lebenserfahrungen zu betrachten. „Der Organismus tut darum gut daran, diese konzentrierte Lebenserfahrung in dem schnell abrufbaren und mit höchster Zuverlässigkeit arbeitenden impliziten Modus zur Verfügung zu stellen. In die Quere kommt uns dieser an sich sinnvolle Vorgang nur dann, wenn im impliziten Modus etwas gespeichert ist, das automatisch und damit sehr schnell und zuverlässig abläuft, das aber nicht zum psychobiologischen Wohlbefinden des Organismus beiträgt“ (Storch 2002, S. 290).

Koukkou und Lehmann (vgl. 1998b S.287-288) sprechen in diesem Kontext von dem Begriff des *maladaptiven Wissens*, welches ein Individuum sich angeeignet hat. Weil jedes nicht vererbte Wissen durch Lernen erworben wird, kann man von emotionalen Lernprozessen sprechen, die dazu führen sollen, weniger nützliche durch nützliche Automatismen hinsichtlich des psychobiologischen Wohlbefindens, zu ersetzen.

Um diese emotionalen Lernprozesse in den Blick zu nehmen, wird im Folgenden auf die Funktionsweise des Gedächtnisses eingegangen, da hier alles Wissen gespeichert wird.

Den folgenden Ausführungen liegt der Gedächtnisbegriff von Koukkou & Lehmann (vgl. 1998, S.315) zugrunde. Sie Beschreiben Gedächtnis als „(...) die Fähigkeit des Menschen, Informationen über sich und die Umwelt zu behalten, das heißt zu lernen

und das Gelernte dynamisch, adaptiv und individuell spezifisch für die Organisation des Verhaltens zu benutzen“ (Koukkou und Lehmann 1998b, S. 315).

Um zu klären, wie neues Wissen gelernt wird, folgt die Darstellung des neuronalen Aufbaus des Gedächtnisses. Auf neuronaler Ebene findet der Lernvorgang durch die *Hebbschen plastischen Veränderungen* statt. Laut Hebb (vgl. Hebb 1994) Modell ist eine Synapse der Punkt, an dem Nervenzellen durch chemische Botenstoffe in Verbindung treten und Signale austauschen können. Immer dann, wenn Nervenzellen gemeinsam erregt werden, verstärkt sich die synaptische Verbindung zwischen diesen Nervenzellen, was somit zu einer besseren Informationsübertragung führt. Bei den Nervenzellen zeigt sich die erhöhte bzw. verminderte Leistungsfähigkeit in der leichteren bzw. schlechteren Aktivierbarkeit. Wenn die synaptische Verbindung zwischen Nervenzellen durch häufige Benutzung verstärkt wurde, spricht man in den Neurowissenschaften von *Bahnung*. (vgl. Storch und Krause 2007, S. 36)

Durch plastische Veränderungen im Gehirn werden nicht nur zwei Nervenzellen miteinander verbunden, sondern ganze Gruppen. Demnach kann man sich das Wissen, das unsere Gedächtnisinhalte ausmacht, als Bereitschaften zur Aktivierung ganz bestimmter neuronaler Erregungsmuster vorstellen. Diese Erregungsmuster sind in so genannten *neuronalen Netzen* organisiert. Sie sind somit die Bausteine unseres Gedächtnisvermögens. (vgl. Storch 2002, S. 284)

In einem neuronalen Netz sind demnach Informationen aus den verschiedenen Hirnregionen zu Einheiten verbunden. Sie kodieren Informationen auf körperlicher, sensorischer, kognitiver und emotionaler Ebene. Neuronale Netze sind somit multicodiert. Sofern das neuronale Netz gut gebahnt ist, kann die Aktivierung eines Elementes ausreichen, um das gesamte Netz inklusive der entsprechenden emotionalen und motivationalen Bereitschaften sowie der Handlungsbereitschaften zu aktivieren. Das Gedächtnis hat somit die Fähigkeit zur *Komplettierung*. (vgl. Koukkou und Lehmann 1998b, S. 352) So kann beispielsweise ein Geruch oder eine Melodie, welche man aus der Vergangenheit kennt, die damals damit verbundenen handlungssteuernden Emotionen hervorrufen.

Das Ziel emotionaler Lernprozesse wäre demnach der Aufbau eines neuen, nützlichen neuronalen Netzes, welches so stark gebahnt wird, dass es als neuer

Automatismus den alten unerwünschten Automatismus ersetzt. Dazu muss das erwünschte neuronale Erregungsmuster im Folgenden aus dem expliziten Modus in den impliziten Modus überführt werden, wo es zuverlässig, störungsfrei und mühelos ablaufen kann (vgl. Roth 2018, S. 231). Bis diese neu entstandenen Erregungsmuster eingespielt sind, benötigen sie bewusste Verarbeitungskapazität. Durch häufige Wiederholungen werden die neu entstandenen Verbindungen immer besser gebahnt und sind somit auch leichter aktivierbar. Dies führt wiederum dazu, dass sie leichter und schließlich ohne Beteiligung des Bewusstseins Einfluss auf die psychische Aktivität nehmen (vgl. Grawe 2000, S. 266).

Neben dem Aufbau eines neuen, nützlichen neuronalen Netzes kann es auch sinnvoll sein, alte, weniger nützliche neuronale Netze zurückzubilden. Dies kann erreicht werden, indem diese neuronalen Netze so wenig wie möglich benutzt werden (vgl. Storch 2002, S. 284).

Im Folgenden werden zwei Programme dargestellt, die emotionales Lernen auf neurowissenschaftlicher Basis adressieren.

2.1.3.2 Training emotionaler Kompetenz

Berking (vgl. 2010, S.45) geht in seinem *Training emotionaler Kompetenz* (TEK) davon aus, dass bestimmte Hirnareale sich wechselseitig erregen und somit Teufelskreise bilden, welche den angestrebten Emotionsregulationsmechanismen entgegenwirken.

Wenn z.B. die Amygdala aktiviert wird, weil sie die ihr zugeführten Signale als Hinweise für eine potenzielle Bedrohung bewertet, führt dies zu einer erhöhten Muskelanspannung und zu schnellem, unruhigem Atem, was bei einer vielleicht anstehenden Flucht- oder Kampfreaktion hilfreich ist. Diese Reaktionen sind in der Vergangenheit in Situationen aufgetaucht, in denen eine potenzielle Bedrohung vorlag. Damit sind sie für die Amygdala zu einem Gefahrensignal geworden. Im Laufe der Zeit werden eine erhöhte Muskelanspannung und schneller, unruhiger Atem dann immer mehr zur Aktivierung der Amygdala beitragen, wodurch ein Teufelskreis entsteht. Hier kann gezielte Muskelentspannung sowie gezieltes ruhiges

Atmen hilfreich sein, um den Teufelskreis zu durchbrechen. (vgl. Berking 2010, S. 52)

„Ein weiterer Teufelskreis kann dadurch entstehen, dass die Amygdala (...) auch den Teil des Gehirns, in dem unsere Gedanken generiert werden, aktivieren kann. Das ist gut so, weil wir dann hellwach sind und gut schauen können, ob wirklich eine Bedrohung vorliegt, worin sie besteht, wie sie entstanden ist, und was wir tun können, um sie zu beseitigen. Trotzdem ist diese Art des Denkens nicht ganz unproblematisch“ (Berking 2010, S. 53). Wenn wir uns gedanklich intensiv mit möglichen Gefahren beschäftigen, wird nämlich wiederum die Amygdala aktiviert, diese aktiviert dann wieder das sorgenvolle und grüblerische Denken und so weiter. Allerdings ist es schwierig, glaubwürdige, positive Gedanken zu generieren, während die Emotionen gerade eine Bedrohung signalisieren. Eine Möglichkeit, diesen Teufelskreis zu durchbrechen sieht Berking (vgl. 2010, S. 54) darin, zunächst einmal aus dem Modus des Denkens heraus zu gehen und stattdessen in den Zustand der bewertungsfreien Wahrnehmung zu wechseln und in einem zweiten Schritt die wahrgenommenen Gefühle zu benennen. „Wenn wir Gefühle benennen, aktivieren wir dabei Verbindungen von den Bereichen, in denen die Gefühle entstehen, zu den Bereichen, die für unsere Gedanken und unser Bewusstsein verantwortlich sind. Mit dem Benennen schaffen oder aktivieren wir eine kognitive Repräsentation der ansonsten sehr diffusen und oft unbewusst ablaufenden Vorgänge. Und diese kognitiven Repräsentationen können uns dann helfen, mit unseren Gedanken und unserem Bewusstsein auf unser Gefühl Einfluss zu nehmen. (...) Mit dem Benennen von Gefühlen machen wir somit einen ersten Schritt zur Veränderung und versetzen uns in die Lage, unsere Gefühle mit unseren Gedanken positiv zu beeinflussen“ (Berking 2010, S. 54).

Der dritte Teufelskreis betrifft den Aspekt, dass die Amygdala, wenn sie feuert auch die Bereiche des Gehirns aktiviert, die für Vermeidungsimpulse zuständig sind. Das zwanghafte Vermeidenwollen negativer Emotionen ist allerdings problematisch, da diese oft nicht direkt durch unseren Willen beeinflussbar sind. „Das liegt zum einen daran, dass der stammesgeschichtlich ältere Teil des Gehirns, der für die Emotionsverarbeitung verantwortlich ist, relativ autonom von den Arealen arbeitet, die für unseren Willen und unsere bewusste Handlungsplanung zuständig sind. (...) Der zweite Grund (...) besteht darin, dass die emotionalen Reaktionen massive

körperliche Veränderungen eingeleitet haben, die eine gewisse Eigendynamik, bzw. eine gewisse Trägheit haben. So braucht es z. B. eine Weile, bis die ausgeschütteten Stresshormone wieder abgebaut sind. Wenn wir in dieser Situation versuchen, unsere Gefühle mit allen Mitteln zu vermeiden und auszuschalten, werden wir nur Misserfolge erleben“ (Berking 2010, S. 56). Die mit diesen Misserfolgen verbundene Erfahrung von Kontrollverlust ist für Menschen etwas Bedrohliches. Die Amygdala wird deswegen beginnen verstärkt zu feuern. Dadurch werden die Stressreaktionen und die Vermeidungsimpulse verstärkt, man versucht erneut gegen die negativen Emotionen anzukämpfen etc. (vgl. Berking 2010, S. 57). Um diesen Teufelskreis zu durchbrechen, ist eine akzeptierende Haltung unseren Emotionen gegenüber hilfreich. Das bedeutet, dass wir unseren Emotionen erlauben, da zu sein, und dass wir uns klar machen, dass wir sie auch für eine bestimmte Zeit aushalten können. Zur Förderung dieser akzeptierenden Haltung, kann es hilfreich sein, unsere Emotionen als Verbündete zu sehen, die uns wichtige Signale geben und uns bei der Bewältigung schwieriger Situationen helfen wollen. (vgl. Berking 2010, S. 58) „So können wir die Ruhe ins System bringen, die wir brauchen, um unsere Gefühle dann im zweiten Schritt erfolgreich analysieren und verändern zu können.“ (Berking 2010, S. 58)

Der nächste Teufelskreis besteht darin, dass wir uns unsere emotionalen Reaktionen vorwerfen oder uns für unsere Gefühle kritisieren. Diese Selbstvorwürfe führen zu mehr Stress und zusätzlichen negativen Gefühlen wie z.B. Scham oder Schuld. Damit werden die Zentren im Gehirn, welche für negative Gefühle zuständig sind, weiter aktiviert und diese Zentren aktivieren dann wiederum die Amygdala. Dem kann man begegnen, indem man sich selbst in diesen ohnehin schon schwierigen Situationen innerlich liebevoll unterstützt. Damit aktivieren wir positive Gefühle, die dann die negativen Gefühle hemmen. Bei der Aktivierung der positiven Gefühle spielt der linke ventromediale präfrontale Cortex eine wichtige Rolle. (vgl. Berking 2010, S. 60)

Länger andauernder Stress führt dazu, dass Stresshormone wie Cortisol und Noradrenalin ausgeschüttet werden, die für den präfrontalen Cortex und den Hippocampus auf Dauer schädlich sind. „Wenn diese beiden Substanzen über eine gewisse Zeit ausgeschüttet werden, kommt es dazu, dass diese Strukturen, die für die Emotionsregulation besonders wichtig sind, in ihrer Funktionsfähigkeit beeinträchtigt werden. Wenn der präfrontale Cortex aber nicht mehr gut funktioniert,

dann können wir die Situation nicht mehr genau analysieren. Damit sind wir nicht mehr gut in der Lage, unsere Problemlösekompetenzen einzusetzen, uns ein Ziel zu setzen und zu schauen, wie wir dieses erreichen können. Stattdessen verlieren wir den Überblick und fühlen uns hilflos. Und diese Gefühle von Orientierungsverlust und Hilflosigkeit sind ganz besonders potente Auslöser für die Aktivierung der Amygdala. Diese beginnt dann wieder verstärkt zu feuern, und das führt zu noch mehr Cortisol und so weiter“ (Berking 2010, S. 61). Diesen Teufelskreis können wir unterbrechen, indem wir lernen möglichst genau zu analysieren, warum bei uns gerade jetzt eine Stressreaktion oder ein negatives Gefühl ausgelöst wurde und auf der Grundlage dieser Analyse versuchen, dieses Gefühl möglichst positiv zu beeinflussen (vgl. Berking 2010, S. 62).

Im Rahmen der Analyse geht es darum herauszuarbeiten, wie die Emotion zustande gekommen ist. Emotionen entstehen als Folge von Bewertungen der aktuellen wahrgenommenen Situation in Bezug auf unsere Erwartungen, Ziele, Wünsche und Bedürfnisse. Die Bewertungen werden häufig von alten Informationsverarbeitungsmustern gesteuert. Bei diesen Mustern handelt es sich um Schemata, die in der Vergangenheit erworben wurden, und bei denen bestimmte Motive, Bewertungen und Emotionen zu einer funktionalen Einheit zusammengewachsen sind. Auch die Körperreaktionen, Verhaltensimpulse sowie Vor- und Nachteile der Emotion sollten bei der Analyse Beachtung finden. (vgl. Berking 2010, S. 113)

Die Regulation emotionaler Reaktionen erfolgt aufbauend auf den Ergebnissen der Emotionsanalyse. Es wird ein realistisches Ziel gesetzt, ein konkreter Plan für das weitere Vorgehen wird erstellt, der Plan wird schrittweise umgesetzt und mit Erfolgen und Misserfolgen wird konstruktiv umgegangen (vgl. Berking 2010 S. 123).

Die Relevanz regelmäßigen Trainings ergibt sich aus dem bereits beschriebenen Prozess der Bahnung. Dieser besagt, dass Zellverbände bei häufiger Aktivierung stärker werden, und bei seltener Aktivierung schwächer werden. Betrachtet man beispielsweise einen Stresszellen-Verband in der Amygdala, so zeigt sich, dass dieser aktiviert wird, wenn andere Zellen eine Bedrohung der eigenen Ziele rückmelden, man diese Bedrohung nicht kontrollieren kann und wenn ggf. bereits eine körperliche Anspannung vorliegt. „Diese drei erregenden Inputs addieren sich

und aktivieren die Zelle soweit, dass diese dann einen elektrischen Impuls an andere Zellverbände, z. B. an die Muskeln oder an das Atemzentrum oder an den präfrontalen Cortex sendet und so die Stressreaktion auslöst“ (Berking 2010, S. 82). Wenn durch häufige Aktivierung die Zellverbände gestärkt werden, die für Entspannung und positive Gefühle zuständig sind, wird die Aktivität der Amygdala-Zellen gehemmt, und es ist somit schwieriger, sie zu aktivieren (vgl. Berking 2010, S. 82).

Die Bahnung funktioniert dann besser, wenn sogenannte Neuromodulatoren, wie beispielsweise das Dopamin, freigesetzt werden. Dopamin wird immer dann ausgeschüttet, wenn wir persönlich wichtige positive Ziele vor Augen haben und überzeugt sind, dass wir diese Ziele mit dem Verhalten, das wir gerade ausüben, auch erreichen werden. Daher ist es sinnvoll, beim Üben ein möglichst positives Ziel vor Augen zu haben. „Wir sollten immer wissen, warum wir so ein Training machen. Was ist unser persönlicher Grund, der es rechtfertigt, dass wir uns so bemühen, unsere emotionalen Kompetenzen weiter zu verbessern?“ (Berking 2010, S. 85)

2.1.3.3 Zürcher Ressourcenmodell

Das von Storch und Krause (vgl. 2011) entwickelte *Zürcher Ressourcenmodell* (ZRM) hat die Identifikation solch eines positiven Ziels als Ausgangspunkt. Diese erfolgt unter Einbezug des impliziten Gedächtnissystems durch die intuitive Auswahl eines Bildes. „Ziel dabei ist, auch den weniger bewussten Anteilen in der Psyche, die bei der Auswahl des jeweiligen Bildes eine Rolle spielen, ein Stück weit auf die Spur zu kommen. Diese unbewussten Themen sind für uns insofern von besonderem Gewicht, als wir davon ausgehen, dass sie - über das bewusste Wissen hinaus - wichtige Hinweise darüber enthalten, was für die betreffende Person derzeit von besonderer Bedeutung, was für sie ein zentrales Thema sein könnte. Bei der entspannten und absichtslosen Auswahl des Bildes, das mich anspricht, haben diese unbewussten Themen Gelegenheit, in Form der unbewusst ausgelösten Projektion in Erscheinung zu treten, bewusst wahrgenommen und bearbeitet zu werden“ (Storch und Krause 2011, S. 161).

Der Prozess der Zielidentifikation wird durch die Wahrnehmung der bereits beschriebenen somatischen Marker begleitet. Durch die somatischen Marker, die

sich in der Regel als Körperempfindungen darstellen, werden unbewusst verlaufende Bewertungen und Entscheidungen wahrnehmbar und können somit bei der Zielbestimmung einbezogen werden. Im Rahmen der systemischen Optimierung der Ziele greift das ZRM auf die bereits beschriebene *Als-ob-Schleife* zurück. So sollen Vorstellungsbilder erzeugt und mithilfe ihrer somatischen Marker überprüft werden. Auf dieser Grundlage kann das formulierte Ziel angepasst werden. (vgl. Storch und Krause 2011, S. 177)

Diese Annäherungsziele werden als neue neuronale Netz betrachtet, welche es im Folgenden auszubauen, also zu *bahnen* gilt. Alles, was geeignet ist, erwünschte neuronale Erregungsmuster zu erzeugen, zu aktivieren oder zu verstärken, gilt im Rahmen des ZRM als Ressource. Bezüglich des Aufbaus eines Ressourcenpools stehen im ZRM persönliche Ressourcen im Vordergrund. Gedächtnispsychologisch ausgedrückt wird das neue neuronale Netz, welches das Ziel repräsentiert, in der nun anstehenden Trainingsphase auf möglichst vielen Codierungsebenen gespeichert, also *multicodiert*. (vgl. Storch und Krause 2011, S. 179)

2.1.4 Die Perspektive des emotionalen Konstruktivismus

Arnold (vgl. 2016) geht es im Rahmen seiner Ausführungen zur emotionalen Konstruktion der Wirklichkeit um eine Ausleuchtung des Verhältnisses von Emotion und Kognition im Erwachsenenlernen. Dabei nimmt er auch die emotionale Kompetenz auf und schreibt ihr in Anlehnung an Goleman (vgl. 2015) den Stellenwert einer Basiskompetenz zu. „Zugleich spricht er aber auch von emotionaler Bildung.(...) Bildungs- und Kompetenzbegriff werden schließlich durch die Rekonstruktion der Selbstbildung als Kompetenzentwicklung zueinander geführt“ (Vom Hövel 2015, S. 130–131).

Der Erkenntnis der neurobiologischen Emotionsforschung folgend, dass Emotionen nicht aus einer nachträglichen Bewertung der Wahrnehmung resultieren, sondern die Wahrnehmung selbst beeinflussen, muss der kognitive Konstruktivismus emotional erweitert werden (vgl. Vom Hövel 2015, S. 131). Demnach aktivieren wir, während wir die Welt wahrnehmen und uns in dieser verhalten, ganz überwiegend Deutungs- und Emotionsmuster, welche ihre eigene wirklichkeitsschaffende Kraft haben. Aus

diesen Mustern speisen sich Handlungsimpulse, die uns auf konkrete Anforderungen reagieren lassen. „Die Wahrnehmung einer Handlungssituation ist - so die These - niemals ein Erkennen, sondern immer zugleich ein Wiedererkennen. Wir erkennen in vorfindbaren Situationen der Gegenwart immer zugleich auch ähnliche Konstellationen der Vergangenheit und neigen dazu, die Gefühle, die wir in diesen Situationen gelernt und gespürt haben, erneut aufkommen zu lassen“ (Arnold 2016, S. 127). Somit können diese Gefühle als Kurzbotschaften früherer Erfahrungen betrachtet werden, die meist nützliche Informationen für das Verhalten in der aktuellen Situation liefern (Roth 2004, S. 142). Die Notwendigkeit einer Transformation dieser Muster tritt erst dann auf, wenn diese keine Viabilität mehr zu organisieren vermögen, d.h. wenn wir mit ihnen an Grenzen stoßen, welche immer eigene innere Grenzen sind (vgl. Arnold 2016, S. 169). Dies kann sich in überwertigen emotionalen Reaktionen äußern. Insbesondere, wenn es sich dabei um negative Emotionen handelt, mit denen die Umwelt konfrontiert wird, kann dies das Zusammenleben und die Kooperation mit anderen Menschen stark beeinträchtigen (vgl. Arnold 2016, S. 138–139).

Emotional kompetent ist ein Mensch demnach, wenn er seine emotionalen Grundmuster kennt und über Fähigkeiten und Fertigkeiten verfügt, diese zu transformieren, falls sie nicht mehr nützlich sind (vgl. Arnold 2016, S. 140).

Das Fundament emotionaler Kompetenz ist somit die Selbstreflexivität. Diese reduziert die Gefahr, die eigenen Handlungsbereitschaften mit den Handlungserfordernissen einer konkreten Situation zu verwechseln. (vgl. Arnold 2016, S. 124–125)

Selbstreflexivität zielt also darauf, die Muster der eigenen Konstruktion von Wirklichkeit zu begreifen. Dabei geht es zunächst darum, die emotionalen Verfühl Tendenzen, die sich beispielsweise in überwertigen emotionalen Reaktionen zeigen, aufzuspüren. Wer in dieser Weise auf sein Leben zurückblickt, der gewinnt einen Blick auf die Logik seiner Biographie, deren verborgene Muster ihm zunehmend bewusst werden. „Denn es gibt immer ein erstes Mal, einen Kern, eine Schlüsselerfahrung - eine erste Einsprung der Synapsenverbindungen. Diese zu spüren oder zumindest zu erkennen, aus welchem früheren Stoff wir unsere aktuellen Reaktionen basteln, ist eine wesentliche Ausdrucksform emotionaler

Selbstreflexivität und gleichzeitig ein wesentliches Kennzeichen emotionaler Bildung“ (Arnold 2016, S. 90). Erst auf dieser Ebene kann eine Transformation der bestehenden Muster angebahnt werden (vgl. Arnold 2016, S. 253).

Ein Mensch, der um seine emotionalen Muster und Wirkungsmechanismen weiß, ist zwar nicht völlig frei von seinen Mustern, er kann aber mental oder tatsächlich aus diesen aussteigen. Er befreit sich gewissermaßen von der Last unbewusst gespeicherter Deutungs-, Handlungs-, und Gefühlsimpulse. Somit kann er eine Situation in verändertem Licht betrachten und entsprechend anders als gewohnt urteilen und handeln. „So dienen emotionales Lernen und emotionale Kompetenzentwicklung der Erweiterung der individuellen Möglichkeiten und der Flexibilisierung des eigenen Verhaltensspektrums im Sinne der Freiheit zu einem situationsangemessenen Fühlen und Handeln“ (Arnold 2016, S. 115).

Ohne eine absichtsvolle professionelle Förderung der emotionalen Kompetenzen bleiben Arnold folgend (vgl. 2016, S. 123) die Schlüsselqualifikationen der Heranwachsenden oft wirkungslos, da diese entsprechende Emotionsmuster voraussetzen. Dieser Gesichtspunkt wurde in der bisherigen Schlüsselqualifikationsdebatte, aber auch in den Konzepten eines methodenorientierten Arbeitens vernachlässigt. „Methodische und soziale Kompetenzen lassen sich demnach nicht allein in kognitionsorientierten Trainings entwickeln. Die vorgeschlagenen Konzepte sind zu stark kognitions- und trainingsorientiert, obgleich leicht einsehbar ist, dass ein sozial ängstlicher Mensch Kommunikationsfähigkeit nicht einfach antrainiert bekommen kann, Voraussetzung für eine gewandelte Kommunikationsfähigkeit ist vielmehr eine emotionale Nachreifung, die nur über selbstreflexives Lernen erreicht werden kann. Ähnliches gilt für die Problemlösefähigkeit oder Kreativität: auch deren Entwicklung wird durch eigene Zwanghaftigkeiten oder verborgene Ängste häufig stark behindert, und ein Training dieser Kompetenzebenen bleibt zumeist äußerlich“ (Arnold 2016, S. 123).

Dementsprechend plädiert Arnold (vgl. 2016, S. 3) dafür, die faktische Verengung des pädagogischen und erwachsenendidaktischen Denkens auf die Kognition zu überwinden, „indem die Muster des Zusammenwirkens von Kognition und Emotion in Lern- und Bildungssituationen systematischer in den Blick genommen werden.“ Bildung wäre dann eine nach innen gerichtete Beobachtung der eigenen

bevorzugten Muster der emotionalen Wirklichkeitskonstruktion, mit dem Ziel, zu einer größeren Gewandtheit im Umgang mit eigenen und fremden Emotionen zu gelangen (vgl. Arnold 2016, S. 224–225). Allerdings steht die Entwicklung einer Didaktik emotionaler Bildung seiner Aussage nach noch aus (vgl. Arnold 2016, S. 123). Grundlegend wäre bei der Entwicklung eines eigenständigen Konzeptes des Emotionslernens, dass emotionale Bildung einem anderen Anliegen dient als der Psychotherapie“ (Arnold 2016, S. 228).

Um die Umriss einer solchen emotionspädagogischen Erwachsenenbildung zu markieren, schlägt Arnold (vgl. 2016, S. 229) eine Schrittfolge für das Emotionslernen vor, welche den Einzelnen in die Lage versetzt, reflexiv mit eigenen und fremden Emotionen umzugehen. Demnach folgt der Phase der Verunsicherung die der Information, und dieser kann die Transformation folgen.

Des Weiteren unterscheidet er zwischen implizitem und explizitem Emotionslernen. Während das implizite Emotionslernen in erster Linie mit den typischen Rekonstellierungsphänomenen in Lehr-Lern-Kontexten zu tun hat, sind beim expliziten Emotionslernen die Emotionen selbst Thema. „Ziel ist die Ermöglichung einer reflexiven Erfahrung der eigenen Muster, mit denen man bislang bevorzugt gefühlt und entsprechend reagiert hat“ (Arnold 2016, S. 229). Um reflexives Wissen zu generieren, muss der Lernende seine Art zu lernen und zu kooperieren wahrnehmen, verstehen und verändern. Reflexives Wissen ist somit ein Wissen über das eigene Verhalten in Prozessen der Wissensaneignung und der Kooperation. Es wird nur sichtbar, indem der Lernende es auf sich selbst bezieht und im konkreten Handeln anwendet. (vgl. Arnold 2016, S. 229)

Die traditionelle Didaktik hat sich vom Enkulturations-Modell (= Didaktik ersten Grades) zwar deutlich in Richtung des Kompetenzentwicklungs-Modells (= Didaktik zweiten Grades) geöffnet, doch steht Arnold (vgl. 2016, S. 68–71) folgend noch ein Entwicklungsschritt der Didaktik hin zu einer *Subjektwissenschaft* (vgl. Holzkamp 1993) (= Didaktik dritten Grades) an. „Die Aneignung selbstreflexiven Wissens i.S. eines Wissens um die eigene Selbststeuerung kann im Rahmen einer Didaktik ersten Grades kaum entwickelt und im Rahmen einer Didaktik zweiten Grades nur angebahnt werden. Es bedarf u.E. einer Didaktik dritten Grades, die der Selbststeuerung und Eigendynamik lernender Systeme wirklich kompetenzbildend

und transformierend Rechnung zu tragen vermag. (...) Nur im Rahmen einer solchen Didaktik können auch wirklich erklärungsstarke und wirksame Konzepte Emotionaler Bildung entwickelt werden“ (Arnold 2016, S. 68–71).

2.2 Didaktik beruflicher Bildung

In der deutschsprachigen Berufspädagogik sind derzeit die Konzeptkomplexe *Kompetenzorientierung*, *Handlungsorientierung* und *Lernfeldorientierung* leitend. Getragen werden diese Konzepte von der Erwartung, dass auf deren Basis gestaltete Lehr-Lernprozesse besser als traditionelle Lehr-Lernverfahren geeignet seien, um berufliche Kompetenzen zu entwickeln und daraus zugleich motivationale Vorteile resultieren würden. (vgl. Riedl 2010)

Allen drei Konzepten fungiert die berufliche Handlungskompetenz als Leitorientierung (vgl. Nickolaus und Walker 2016, S. 9).

Die demnach eng miteinander verbundenen Konzepte der *Kompetenzorientierung*, *Handlungsorientierung* und *Lernfeldorientierung* (vgl. Schewior-Popp 2005, S. 3) werden im Folgenden dargestellt:

2.2.1 Kompetenzorientierung

Als zentrale Ausgangspunkte für die Ausrichtung der Berufsbildung an anzustrebenden Kompetenzen werden arbeitsorganisatorische Entwicklungen in Richtung einer zunehmenden Entwicklungsdynamik der Anforderungen und einem Anstieg der Anforderungsniveaus, eine Ausweitung der Handlungsspielräume und eine zunehmende Bedeutung sozialer Fähigkeiten betrachtet (vgl. Nickolaus und Walker 2016, S. 8). Durch den ständigen und raschen Wandel beruflicher Anforderungen sei es zunehmend schwierig geworden, zukünftige Anforderungen und die zu ihrer Bewältigung erforderlichen Qualifikationen genau zu beschreiben (Bethscheider et al. 2011, S. 9).

Dieser Problematik begegnet die Kompetenzorientierung, indem sie die vormalig vorherrschende Input-Orientierung (Leitfrage: Welche Inhalte sollen vermittelt werden?) in eine Output-Orientierung (Leitfrage: Was soll der Lernende am Ende des Lernprozesses können?) wandelt (vgl. Kunkel 2015, S. 25–26).

Kompetenz wird demnach in der breiteren Bildungsdiskussion als die Verbindung von Wissen und Können in der Bewältigung von Handlungsanforderungen verstanden. Als kompetent gelten also Personen, die auf der Grundlage von Wissen,

Fähigkeiten und Fertigkeiten aktuell gefordertes Handeln neu generieren können (vgl. Bundesinstitut für Berufsbildung, S. 1).

Da vor dem Hintergrund der beschriebenen Entwicklungsdynamik der Anforderungsänderungen die permanente Aktualisierung geschlossener Curricula keine aussichtsreiche Option darstellte, begünstigte diese Entwicklung auch die Hinwendung zu offenen Curricula (vgl. Nickolaus und Walker 2016, S. 9).

In der beruflichen Bildung wurde der Kompetenzbegriff mit Einführung des Lernfeldkonzepts 1996 in den Rahmenlehrplänen verankert und damit das Fächerprinzip der Berufsschule zugunsten der Orientierung an beruflichen Aufgaben- und Problemstellungen aufgegeben. „Mit der Einführung der Kompetenzorientierung verbindet sich die Hoffnung, dass die Bildungsprozesse und Lernergebnisse in den verschiedenen Segmenten des Bildungssystems transparenter werden und die Durchlässigkeit innerhalb des Bildungssystems erhöht wird. Lernleistungen aus verschiedenen Bildungswegen wie auch aus der Berufs- und Erwerbstätigkeit sollen durch die Ausrichtung auf Kompetenzen stärker aufeinander bezogen und wechselseitig anerkennungsfähig werden“ (Dietzen et al. 2016, S. 5–6).

Das pädagogische Leitziel aller Bildungsgänge des Berufskollegs ist die Erlangung von Handlungskompetenz. Zur systematischen Entwicklung dieser Handlungskompetenz orientieren sich die Lehr- und Bildungspläne am Kompetenzmodell der Kultusministerkonferenz (KMK) oder des Deutschen Qualifikationsrahmens für Lebenslanges Lernen (DQR) unter Nutzung der jeweiligen Kompetenzkategorien. Diese werden im Folgenden vorgestellt:

2.2.1.1 Kompetenzmodell der KMK

Das Kompetenzmodell der KMK ist ein Kompetenzstrukturmodell (vgl. Wilbers 2014, S. 71). So werden hier in der horizontalen Struktur verschiedene Dimensionen der Kompetenz unterschieden (vgl. Wilbers 2014, S. 68).

Es spielt eine besondere Rolle in der Berufspädagogik, da es die zentrale Vorgabe für die Erstellung von Rahmenlehrplänen für die Berufsschulen darstellt. Somit fließt dieses Verständnis in die Lernfelder ein, die anhand der typischen Handlungsfelder

eines Ausbildungsberufs abgeleitet sind und damit zentrale Kompetenzziele beschreiben (vgl. KMK 2007, S. 5).

Kompetenz wird hier als umfassende Handlungskompetenz verstanden welche als die „Bereitschaft und Befähigung des Einzelnen, sich in beruflichen, gesellschaftlichen und privaten Situationen sachgerecht durchdacht sowie individuell und sozial verantwortlich zu verhalten“ (KMK 2021, S. 32) definiert wird. Im Rahmen des Kompetenzmodells entfaltet sich Handlungskompetenz in den Dimensionen Fachkompetenz, Personalkompetenz und Sozialkompetenz die Laut KMK (vgl. 2021, S. 15) wie folgt definiert werden:

Fachkompetenz bezeichnet die Bereitschaft und Fähigkeit, auf der Grundlage fachlichen Wissens und Könnens Aufgaben und Probleme zielorientiert, sachgerecht, methodengeleitet und selbstständig zu lösen und das Ergebnis zu beurteilen. (vgl. 2021, S. 15)

Selbstkompetenz bezeichnet die Bereitschaft und Fähigkeit, als individuelle Persönlichkeit die Entwicklungschancen, Anforderungen und Einschränkungen in Familie, Beruf und öffentlichem Leben zu klären, zu durchdenken und zu beurteilen, eigene Begabungen zu entfalten sowie Lebenspläne zu fassen und fortzuentwickeln. Sie umfasst Eigenschaften wie Selbstständigkeit, Kritikfähigkeit, Selbstvertrauen, Zuverlässigkeit, Verantwortungs- und Pflichtbewusstsein. Zu ihr gehören insbesondere auch die Entwicklung durchdachter Wertvorstellungen und die selbstbestimmte Bindung an Werte. Der Begriff Selbstkompetenz ersetzt dabei den bisher verwendeten Begriff Humankompetenz. Er berücksichtigt stärker den spezifischen Bildungsauftrag der Berufsschule und greift die Systematisierung des DQR auf. (vgl. 2021, S. 15)

Sozialkompetenz bezeichnet die Bereitschaft und Fähigkeit, soziale Beziehungen zu leben und zu gestalten, Zuwendungen und Spannungen zu erfassen und zu verstehen sowie sich mit anderen rational und verantwortungsbewusst auseinanderzusetzen und zu verständigen. Hierzu gehört insbesondere auch die Entwicklung sozialer Verantwortung und Solidarität. (vgl. 2021, S. 15)

Methodenkompetenz, kommunikative Kompetenz und Lernkompetenz sind laut des Kompetenzmodells der KMK immanenter Bestandteil von Fachkompetenz,

Selbstkompetenz und Sozialkompetenz (vgl. KMK 2021, S. 16). Diese werden wie folgt definiert:

Methodenkompetenz bezeichnet die Bereitschaft und Fähigkeit zu zielgerichtetem, planmäßigem Vorgehen bei der Bearbeitung von Aufgaben und Problemen (zum Beispiel bei der Planung der Arbeitsschritte). (vgl. KMK 2021, S. 16)

Kommunikative Kompetenz bezeichnet die Bereitschaft und Fähigkeit, kommunikative Situationen zu verstehen und zu gestalten. Hierzu gehört es, eigene Absichten und Bedürfnisse sowie die der Partner wahrzunehmen, zu verstehen und darzustellen. (vgl. KMK 2021, S. 16)

Lernkompetenz bezeichnet die Bereitschaft und Fähigkeit, Informationen über Sachverhalte und Zusammenhänge selbstständig und gemeinsam mit anderen zu verstehen, auszuwerten und in gedankliche Strukturen einzuordnen. Zur Lernkompetenz gehört insbesondere auch die Fähigkeit und Bereitschaft, im Beruf und über den Berufsbereich hinaus Lerntechniken und Lernstrategien zu entwickeln und diese für lebenslanges Lernen zu nutzen. (vgl. KMK 2021, S. 16)

Demnach lässt sich das KMK Kompetenzmodell wie folgt darstellen:

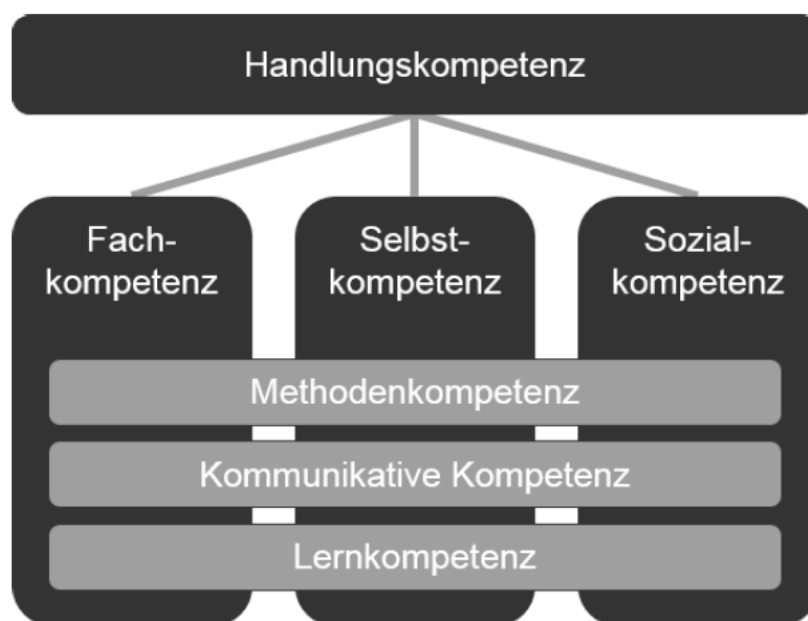


Abbildung 2: Das Kompetenzmodell der KMK (Kunkel 2015, S.54)

Die einzelnen Kompetenzen werden von der KMK über die bereits genannten Definitionen hinaus nicht weiter spezifiziert. Es handelt sich um ein globales Modell, das auch den kognitiven und affektiven Teil nicht ausdifferenziert (vgl. Wilbers 2014, S. 69–71). Letztlich bleibt es damit die Aufgabe der Lehrkräfte an den Schulen, diese Interpretation eigenständig vorzunehmen (vgl. Kunkel 2015, S. 54–55).

2.2.1.2 Kompetenzmodell des DQR

Das Kompetenzmodell des DQR stellt eine Kombination aus einem Kompetenzstrukturmodell und einem Kompetenzniveaumodell dar (vgl. Wilbers 2014, S. 71). So werden hier sowohl Kompetenzdimensionen als auch Niveaustufen beschrieben (vgl. Wilbers 2014, S. 68).

Mit dem DQR wird erstmals ein Rahmen vorgelegt, der bildungsbereichsübergreifend alle Qualifikationen des deutschen Bildungssystems umfasst. Als nationale Umsetzung des Europäischen Qualifikationsrahmens (EQR) berücksichtigt der DQR die Besonderheiten des deutschen Bildungssystems und trägt zur angemessenen Bewertung und zur Vergleichbarkeit deutscher Qualifikationen in Europa bei. Ziel ist es, Gleichwertigkeiten und Unterschiede von Qualifikationen transparenter zu machen und auf diese Weise Durchlässigkeit zu unterstützen“ (AK DQR 2011, S. 3).

Der Kompetenzbegriff, der im Rahmen des DQR verwendet wird, bezeichnet „die Fähigkeit und Bereitschaft des Einzelnen, Kenntnisse und Fertigkeiten sowie persönliche, soziale und methodische Fähigkeiten zu nutzen und sich durchdacht sowie individuell und sozial verantwortlich zu verhalten. Kompetenz wird in diesem Sinne als umfassende Handlungskompetenz verstanden“ (AK DQR 2011, S. 4).

„Der DQR unterscheidet die Kompetenzkategorien: Fachkompetenz, und personale Kompetenz. Diese analytischen Unterscheidungen werden im Bewusstsein der Interdependenz der verschiedenen Aspekte von Kompetenz vollzogen“ (AK DQR 2011, S. 4).

Fachkompetenz beschreibt laut DQR (vgl. 2011, S. 8) die Fähigkeit und Bereitschaft, Aufgaben- und Problemstellungen eigenständig, fachlich angemessen, methodengeleitet zu bearbeiten und das Ergebnis zu beurteilen. Sie gliedert sich in Wissen und Fertigkeiten.

- „Wissen bezeichnet die Gesamtheit der Fakten, Grundsätze, Theorien und Praxis in einem Lern- oder Arbeitsbereich als Ergebnis von Lernen und Verstehen. Der Begriff Wissen wird synonym zu Kenntnisse verwendet“ (AK DQR 2011, S. 10).
- „Fertigkeiten bezeichnen die Fähigkeit, Wissen anzuwenden und Knowhow einzusetzen, um Aufgaben auszuführen und Probleme zu lösen. Wie im Europäischen Qualifikationsrahmen werden Fertigkeiten als kognitive Fertigkeiten und als praktische Fertigkeiten beschrieben“ (AK DQR 2011, S. 8).

Personale Kompetenz bezeichnet laut DQR (vgl. 2011, S. 9) die Fähigkeit und Bereitschaft, sich weiterzuentwickeln und das eigene Leben eigenständig und verantwortlich im jeweiligen sozialen, kulturellen bzw. beruflichen Kontext zu gestalten. Sie umfasst wiederum Sozialkompetenz und Selbständigkeit.

- „Sozialkompetenz bezeichnet die Fähigkeit und Bereitschaft, zielorientiert mit anderen zusammenzuarbeiten, ihre Interessen und sozialen Situationen zu erfassen, sich mit ihnen rational und verantwortungsbewusst auseinanderzusetzen und zu verständigen sowie die Arbeits- und Lebenswelt mitzugestalten“ (AK DQR 2011, S. 9).
- „Selbständigkeit bezeichnet die Fähigkeit und Bereitschaft, eigenständig und verantwortlich zu handeln, eigenes und das Handeln anderer zu reflektieren und die eigene Handlungsfähigkeit weiterzuentwickeln“ (AK DQR 2011, S. 9).

Das beschriebene Kompetenzstrukturmodell mit seinen Kompetenzdimensionen wurde für acht Niveaustufen spezifiziert. Die Niveaustufen beschreiben jeweils die Kompetenzen, die zum Erlangen einer Qualifikation notwendig sind.

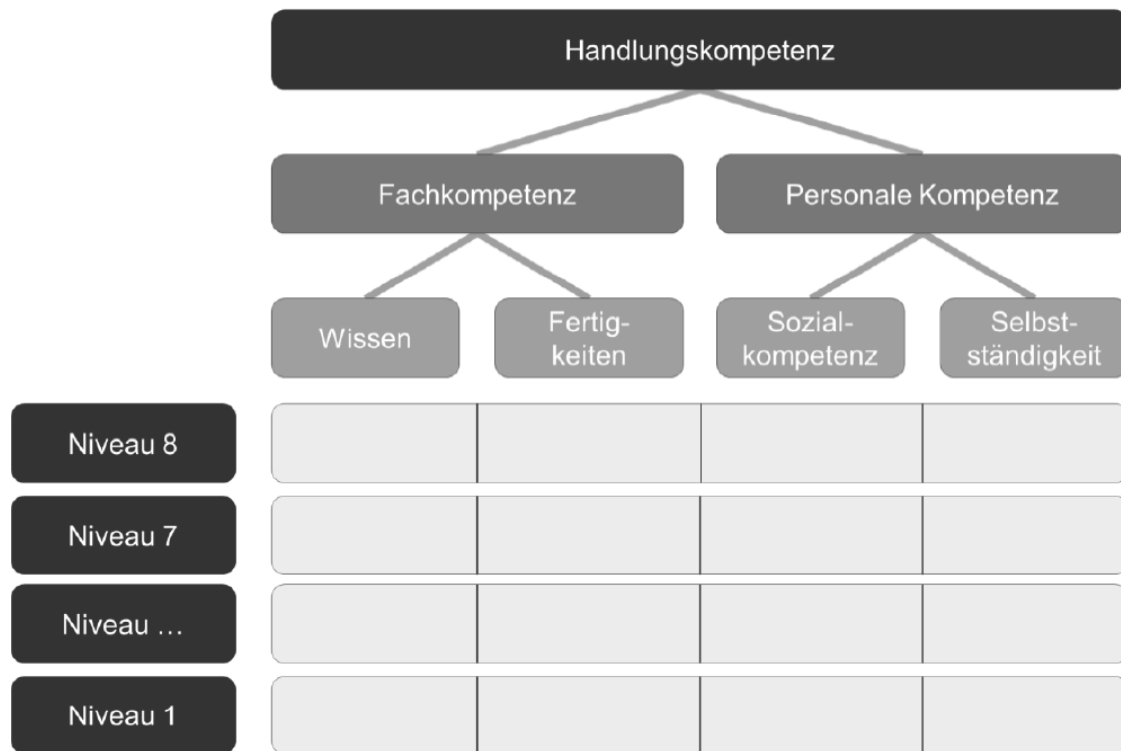


Abbildung 3: Kompetenzmodell des DQR (Kunkel 2015, S.59)

Hinsichtlich der europaweiten Vergleichbarkeit der Qualifikationen ordnet der DQR alle Qualifikationen des deutschen Bildungssystems acht Niveaustufen zu. Im System des Berufskollegs werden die Niveaustufen 1-6 der achtstufigen Skala abgebildet. In das Niveaumodell sind die nationalen Qualifikationen eingeordnet. (vgl. AK DQR 2011, S. 10)

Niveaustufen	Qualifikationen (Beispiele)
Niveau 1: Über Kompetenzen zur Erfüllung einfacher Anforderungen in einem überschaubar und stabil strukturierten Lern- oder Arbeitsbereich verfügen. Die Erfüllung der Aufgaben erfolgt unter Anleitung.	Berufsausbildungsvorbereitung
Niveau 2: Über Kompetenzen zur fachgerechten Erfüllung grundlegender Anforderungen in einem überschaubar und stabil strukturierten Lern- oder Arbeitsbereich verfügen. Die Erfüllung der Aufgaben erfolgt weitgehend unter Anleitung.	Berufsausbildungsvorbereitung Berufsfachschule (berufliche Grundbildung)
Niveau 3: Über Kompetenzen zur selbständigen Erfüllung fachlicher Anforderungen in einem noch überschaubaren und zum Teil offen strukturierten Lernbereich oder beruflichen Tätigkeitsfeld verfügen.	Duale Berufsausbildung (2-jährig) Berufsfachschule (Mittlerer Schulabschluss)

Niveau 4: Über Kompetenzen zur selbständigen Planung und Bearbeitung fachlicher Aufgabenstellungen in einem umfassenden, sich verändernden Lernbereich oder beruflichen Tätigkeitsfeld verfügen.	Duale Berufsausbildung (3 -3,5-jährig) Berufsfachschule (Assistentenberufe) Berufsfachschule (Vollqualifizierende Berufsausbildung)
Niveau 5: Über Kompetenzen zur selbständigen Planung und Bearbeitung umfassender Aufgabenstellungen in einem komplexen Lernbereich oder beruflichen Tätigkeitsfeld verfügen.	IT-Spezialist (Zertifizierter) Servicetechniker (Geprüfter)
Niveau 6: Über Kompetenzen zur Planung, Bearbeitung und Auswertung von umfassenden fachlichen Aufgaben- und Problemstellungen sowie zur eigenverantwortlichen Steuerung von Prozessen in Teilbereichen eines wissenschaftlichen Faches oder in einem beruflichen Tätigkeitsfeld verfügen. Die Anforderungsstruktur ist durch Komplexität und häufige Veränderungen gekennzeichnet.	Bachelor Fachkaufmann (Geprüfter) Fachschule (staatlich geprüfter...) Fachwirt (Geprüfter) Meister (Geprüfter) Operativer Professional (IT) (Geprüfter)
Niveau 7: Über Kompetenzen zur Bearbeitung von neuen komplexen Aufgaben- und Problemstellungen sowie zur eigenverantwortlichen Steuerung von Prozessen in einem wissenschaftlichen Fach oder in einem strategieorientierten Tätigkeitsfeld verfügen. Die Anforderungsstruktur ist durch häufige und unvorhersehbare Veränderungen gekennzeichnet.	Master Strategischer Professional (IT) (Geprüfter)
Niveau 8: Über Kompetenzen zur Gewinnung von Forschungserkenntnissen in einem wissenschaftlichen Fach oder zur Entwicklung innovativer Lösungen und Verfahren in einem beruflichen Tätigkeitsfeld verfügen. Die Anforderungsstruktur ist durch neuartige und unklare Problemlagen gekennzeichnet.	Promotion

Tabelle 1: Eigene, vereinfachte Darstellung der Zuordnung der Qualifikationen zu den DQR-Niveaus (Bundesländer-Koordinierungsstelle für den deutschen Qualifikationsrahmen für lebenslanges lernen 2013)

2.2.1.3 Lernziele als Instrumente der Kompetenzentwicklung

Da sich Kompetenzerweiterungen in der Regel nicht in einzelnen Unterrichtsstunden, sondern nur in längerfristigen Unterrichtszusammenhängen erreichen lassen, wird der angestrebte Lernzuwachs der Lernenden in einer Unterrichtsstunde durch Lernziele beschrieben. Lernziele sind in diesem Sinne die Instrumente der Kompetenzerweiterung. Ein Lernziel formuliert dabei den veränderten Zustand der Lernenden, der durch den Unterricht bewirkt werden soll. Dabei ist der Begriff Veränderung in seiner weitesten Bedeutung zu verstehen; er umfasst auch die

Verfestigung bestehender Kenntnisse und Einstellungen und die weitere Ausprägung vorhandener Fähigkeiten. Die Lernziele sollten durch Indikatoren ergänzt werden, die möglichst genau beschreiben, woran man erkennen kann, dass die Lernenden das Lernziel erreicht haben bzw. der Lernzuwachs eingetreten ist. (vgl. ZfsL Aachen, Seminar für das Lehramt an Berufskollegs 2019, S. 5)

Lernziele haben hinsichtlich der Beschreibung des veränderten Zustandes stets eine Inhaltskomponente und eine Handlungskomponente. Die Inhaltskomponente beschreibt den fachlichen oder überfachlichen Inhalt auf den sich der Lernprozess bezieht. Die Handlungskomponente wird durch ein Verb beschrieben und zeigt an, was die Lernenden mit dem Inhalt machen sollen. (vgl. Cursio 2015, S. 3)

Darüber hinaus enthalten sorgfältig ausformulierte Lernziele die Bedingungen, unter denen sich der veränderte Zustand erweisen soll (z.B. zu nutzende Mittel) und den Maßstab (z.B. Quantität, Qualität oder Zeit) an dem der veränderte Zustand gemessen wird (vgl. Meyer und Stocker 2021).

In jeder Stunde bieten sich zahlreiche Lernziele an. Da man nicht alle zugleich explizit verfolgen kann, bedarf es einer bewussten Auswahl. Dies impliziert die begründete Entscheidung hinsichtlich eines Schwerpunktes bzw. weniger Schwerpunkte, welche in den Zielformulierungen aufgegriffen werden. (vgl. Fraefel 2020, S. 175–188)

2.2.2 Handlungsorientierung

Seit den 1980er Jahren hat sich die Handlungsorientierung des Lernens als eigenständiges didaktisches Konzept für die berufliche Bildung entwickelt. „Die Bildungspolitik propagiert die Handlungsorientierung auf der Leitbildebene beruflicher Bildung als angemessene Reaktion auf veränderte Anforderungen in der Arbeitswelt. Gleichzeitig sollen erkennbare Mängel im Bereich der beruflichen Handlungskompetenz, die mit einem Theorie- Praxis- Transferproblem gleichgesetzt werden, durch handlungsorientierte Bildungskonzepte aufgefangen werden“ (Riedl und Schelten 2013, S. 101).

Handlungsorientierter Unterricht legt ein konstruktivistisches Lernverständnis zugrunde, bei dem die Lernenden ihre Wirklichkeit individuell und subjektiv durch Handeln generieren. (vgl. Riedl und Schelten 2013, S. 204)

Daher erfolgt zunächst die Darstellung des konstruktivistischen Lernverständnisses.

„Grundsätzlich versteht sich der Konstruktivismus als eine Theorie über das Erkennen von Dingen und Sachverhalten. Er ist somit zunächst eine Erkenntnistheorie, die in ihrer weiteren Entwicklung und Interpretation auch auf den Bereich des Lernens übertragen und ausgeweitet wurde“ (Riedl und Schelten 2013, S. 133).

Riedl und Schelten (vgl. 2013, S. 133) folgend, ist die Wahrnehmung das Ergebnis kognitiver Prozesse in den mit den Sinnesorganen vernetzten Hirnregionen. „Da das Gehirn keine fertigen Informationen aufnimmt, müssen Energiereize ständig interpretiert und verstanden werden. Somit besteht die wesentliche Leistung des Gehirns darin, die von den Sinnesorganen übertragenen Impulse aus der Außenwelt permanent zu interpretieren. Da der Mensch aus dieser Sicht kein objektives Abbild von der um ihn existierenden Wirklichkeit gewinnen kann, konstruiert er sich seine eigene, subjektive Realität. Dabei entsteht eine Konstruktion davon, wie die Welt zu sein scheint, ohne wirklich zu wissen, wie sie ist. Was Menschen wahrnehmen können, sind immer nur Erfahrungen von den Dingen, nicht die Dinge selbst. Etwas verstehen heißt in diesem Sinne, eine Interpretation aufzubauen, die funktioniert, lebensdienlich ist und schlüssig erscheint- somit viabel ist. Diese Selbstorganisation eines Individuums folgt dem Prinzip der Funktionalität. Aneignungsprozesse zielen auf Passung oder Viabilität und dürfen bereits vorhandenen Theorien und Konzepten nicht widersprechen“ (Riedl und Schelten 2013, S. 133).

Obwohl jede Wirklichkeit individuell und subjektiv generiert und somit keine objektive Repräsentation der Außenwelt ist, wird offenkundig, dass andere Menschen eine erstaunlich ähnliche Erlebniswelt zu haben scheinen und somit meist eine Verständigung möglich ist. „Aus konstruktivistischer Sicht wird dies dadurch erklärt, dass genetisch stark ähnliche Strukturen verschiedener Individuen auch zu hohen Ähnlichkeiten bei der Wirklichkeitskonstruktion führen; insbesondere dann, wenn Personen in ähnlicher Umgebung leben. Somit entstehen funktionale Konstruktionen,

die auch andere Menschen teilen, weil sie sich biografisch und gattungsgeschichtlich als lebensdienlich erwiesen haben, was sich mit dem Begriff Viabilität ausdrückt. Die individuelle Wirklichkeitskonstruktion schließt hier kognitive Konstrukte anderer mit ein. Von Geburt an zeigt sich, dass sich Erfahrungen und Konstrukte, die sich als viabel erwiesen haben, auch für andere als viabel erweisen. Als konstruktivistische Soziabilität ist dies grundlegend für eine intersubjektive Verständigung" (Riedl 2010, S. 45–46).

Für die Didaktik beruflicher Bildung sind derzeit Vorstellungen eines moderat konstruktivistischen Unterrichts leitend. Eine gemäßigt konstruktivistische Sicht versteht Lernen als eine persönliche Konstruktion von Bedeutungen. Diese kann allerdings nur dann gelingen, wenn eine ausreichende Wissensgrundlage vorhanden ist, an welche neue Wissensinhalte anknüpfen können. Daraus leitet sich der Begriff des wissensbasierten Konstruktivismus ab. Um eine erforderliche Wissensbasis zu schaffen, kann somit auf eine instruktionale Anleitung und Unterstützung nicht verzichtet werden. (vgl. Riedl und Schelten 2013, S. 134)

Grundsätzlich wird durch den Konstruktivismus die Wichtigkeit eines objektiven Wissens im Sinne eines überindividuellen Wissens nicht bestritten. Jedoch wird davon ausgegangen, dass die Objektivierung von Wissen dessen Konstruktion nicht ersetzen kann und daher besser in deren Anschluss erfolgen sollte. Auf jeden Fall ist die eigene Konstruktion des Wissens erforderlich, um träges Wissen zu verhindern. (vgl. Tenberg et al. 2018, S. 140–142)

Basierend auf diesem Lernverständnis lassen sich in Anlehnung an die Zusammenstellung von Dubs (vgl. 1995, S. 890-891) folgende Merkmale für Unterricht benennen:

1. Problemhaltige, komplexe und mehrdimensionale Lehr- Lern- Arrangements

Ausgangspunkt sind komplexe, lebens- und berufsnahe, ganzheitlich zu betrachtende, Problembereiche. „Die Realität unstrukturierter Probleme sind dem Unterricht zugrunde zu legen, denn verstehen lässt sich etwas nur, wenn es im komplexen Gesamtzusammenhang erfasst ist, dann Einzelheiten im Gesamtzusammenhang betrachtet und vertieft und schließlich wieder in den Gesamtzusammenhang gebracht werden. (vgl. Dubs 1995, S. 890)

- Es ist eine komplexe, starke Lernumgebung zu schaffen, die es den Lernenden ermöglicht, ihre individuellen Erfahrungen zu gewinnen, welche sie durch einen aktiven Auseinandersetzungsprozess in der Lerngruppe für sich verständlich machen und in ihr Vorwissen einbauen. (vgl. Dubs 1995, S. 891-892)
- Bezüglich des Anspruchsniveaus ist bei der Gestaltung der Lernarrangements darauf zu achten, dass die Lernenden sich in der Zone der proximalen Entwicklung befinden. Das bedeutet, dass die Lernsituation so anspruchsvoll sein soll, dass sie vom Einzelnen allein nicht bewältigt werden kann, sondern kollektives Lernen und/oder eine Beratung durch die Lehrperson erfordert. Deshalb ist die Erfassung des Erfahrungs- und Interessenschatzes sowie des Vorwissens der Lernenden so wichtig. (vgl. Dubs 1995, S. 893–894)

2. Lernen ist ein aktiver Prozess

Im Rahmen des Lernprozesses werden das individuell vorhandene Wissen und Können durch neue, eigene Erfahrungen verändert und personalisiert. „Erst dadurch wird anspruchsvolles Denken möglich, weil das dazu notwendige Wissen im Kontext des Vorwissens und der eigenen Erfahrung neu konstruiert wird“ (Dubs 1995, S. 891).

3. Kollektives Lernen

Besondere Bedeutung kommt bei diesen Lernprozessen dem kollektiven Lernen zu, denn erst die Diskussion der eigenen Interpretation einer komplexen Lernsituation, entworfener Hypothesen oder möglicher Lösungsansätze trägt dazu bei, die eigene Sichtweise ggf. zu überdenken oder gewonnene Erkenntnisse besser zu strukturieren. (vgl. Dubs 1995, S. 891)

4. Die Bedeutung von Fehlern

Da die Auseinandersetzung mit Fehlüberlegungen verständnisfördernd wirkt und somit zu einer besseren Konstruktion des Wissens beiträgt, kommt Fehlern eine besondere Bedeutung zu. So sind Diskussionen in Lerngruppen besonders sinnvoll, wenn Fehler geschehen und diese besprochen und korrigiert werden. (vgl. Smith et al. 1993 nach Dubs 1995, S.891).

5. Ausrichtung an Vorerfahrungen und Interessen der Lerngruppe

Die Lernarrangements sind auf die Vorerfahrungen und Interessen der Lernenden auszurichten, denn Lerninhalte sind dann am herausforderndsten, wenn sie dem realen Erfahrungsschatz der Schülerinnen und Schüler entspringen. (vgl. Dubs 1995, S. 891)

1. Ganzheitliche Betrachtungsweise

Der konstruktivistische Lernprozess betrifft alle menschlichen Entwicklungsbereiche, also neben dem kognitiven auch den affektiven, emotionalen und psychomotorischen Bereich. „Gefühle (Umgang mit Freuden und Ängsten) sowie persönliche Identifikation (mit den Lerninhalten) sind bedeutsam, denn kooperatives Lernen, der Umgang mit Fehlern in komplexen Lernsituationen, Selbststeuerung und das dem Lernen Dienstbarmachen der Eigenerfahrung verlangen mehr als nur Rationalität“ (Dubs 1995, S. 891).

2. Evaluation

Da der konstruktivistische Lernprozess Wissenskonstruktion und nicht Wissensreproduktion angestrebt, muss die Evaluation des Lernerfolges neben den Lernprodukten auch die Fortschritte bei den Lernprozessen in komplexen Lernsituationen in den Blick nehmen. Als besonders sinnvoll wird die Selbstevaluation eingeschätzt, mit welcher die individuellen Lernfortschritte und damit die Verbesserung der eigenen Lernstrategien beurteilt werden können. (vgl. Dubs 1995, S. 891)

Konstruktivistisch unterrichtende Lehrkräfte fördern laut Dubs (vgl. 1995, S.893-894) die Autonomie und Initiative der Lernenden und schaffen starke Lernumgebungen, in denen sich die Lernenden entfalten können. Sie ermöglichen es den Lernenden, den Ablauf der Lernprozesse immer wieder zu beeinflussen und zu verändern und richten den Unterricht an der Vorstellungs- und Erfahrungswelt sowie den kognitiven Strukturen der Lernenden aus. Und letztlich fördern sie den Dialog der Lernenden untereinander und mit ihnen, verzichten aber darauf, fertige Lösungen zu geben. „Sie sorgen dafür, dass Fehler und Widersprüche diskutiert, Hypothesen kritisiert und Wahrheiten in Frage gestellt werden“ (Dubs 1995, S. 893–894).

Dem konstruktivistischen Lernverständnis liegt ein handlungsorientierter Unterricht nahe. (vgl. Riedl und Schelten 2013, S. 204) Das Konzept der Handlungsorientierung wird im Folgenden beschrieben:

Aus lernpsychologischer Sicht dienen unter anderem die Ausführungen des Psychologen und Pädagogen Aebli (vgl. 2011, S. 93) als Begründung für den handlungsorientierten Ansatz.

So ist seine These, dass der schrittweise Aufbau von Kognition über die aktive Auseinandersetzung des Menschen mit seiner Umwelt erfolgt. Aus spontanem Handeln ergeben sich demnach Interpretationen über Objekteigenschaften, Abhängigkeiten und Wirkungszusammenhänge, die gespeichert und später wiederverwendet werden können. Diese konkreten Handlungskonzepte lassen sich für strukturell ähnliche Situationen zu Handlungsschemata abstrahieren.

Entsprechend entwickeln sich Denkstrukturen aus verinnerlichten Handlungen. Hinsichtlich der Vermeidung von trägem Wissen muss Lernen diese konkreten Handlungsvollzüge ermöglichen, da Inhalte sonst nicht aktiv verinnerlicht und mit bestehenden kognitiven Strukturen vernetzt werden können. (vgl. Aebli 1980, S13ff nach Riedl 2010, S.191)

Die Handlungsorientierung ist ein Konzept, welches diesem Anspruch gerecht wird. Eine feststehende Definition, welche über eine breite berufs- und wirtschaftspädagogische Akzeptanz verfügt, gibt es laut Tenberg et al. (vgl. 2020, S. 41) bisher allerdings noch nicht.

In einer ersten Annäherung umschreiben Riedel und Schelten den Begriff der Handlungsorientierung aus dem Blickwinkel des Unterrichts an berufsbildenden Schulen wie folgt: „Handlungsorientierter Unterricht bestimmt als konzeptionelle Grundausrichtung des Unterrichts die Makrostruktur einer Lehr-Lerneinheit. Als mehrdimensionales Unterrichtskonzept mit verschiedenen Planungs-, Gestaltungs- und Zieldimensionen können in einem handlungsorientierten Unterricht unterschiedlichste Methoden bzw. methodische Teilkomponenten einfließen. Aus didaktischer Sicht erfolgt handlungsorientiertes Lernen in schüleraktiven, ganzheitlichen und problemhaltigen Lernsituationen in einem authentischen, komplexen, lebens- und berufsnahen Kontext“ (Riedl und Schelten 2013, S. 101).

Handlungsorientierter Unterricht richtet sich an konkreten Situationen aus und zielt primär auf die Aneignung der theoretischen Voraussetzungen für Handeln in der beruflichen Praxis. Diese theoretischen Voraussetzungen werden entlang der Lösung komplexer beruflicher Aufgaben aktiv erarbeitet und schließlich systematisiert ausgeformt, um über den konkreten Anwendungskontext hinauszugehen. (vgl. Riedl und Schelten 2013, S. 102)

Lernen durch Handeln wird nach Riedel (vgl. 2010, S. 193) möglich, wenn die Unterrichtsgestaltung darauf ausgelegt ist, dass die Lernenden berufsrelevante Handlungen selbst ausführen, oder sie zumindest gedanklich konkret nachvollziehen. Lernhandlungen, die in vollständigen Handlungszyklen ablaufen, sollen planvolles Handeln ermöglichen. Beim planvollen Handeln steuern Wahrnehmen und Denken das Tun, welches wiederum rückkoppelnd auf das Wahrnehmen und Denken wirkt, und diese somit verändert und erweitert. So entsteht neues Wissen. Im handlungsorientierten Unterricht werden die Handlungsphasen Wahrnehmen, Denken und Tun durch die Arbeitsschritte Planen, Durchführen und Kontrollieren in vielfachen Zyklen durchlaufen. (vgl. Riedl 2010, S. 193)

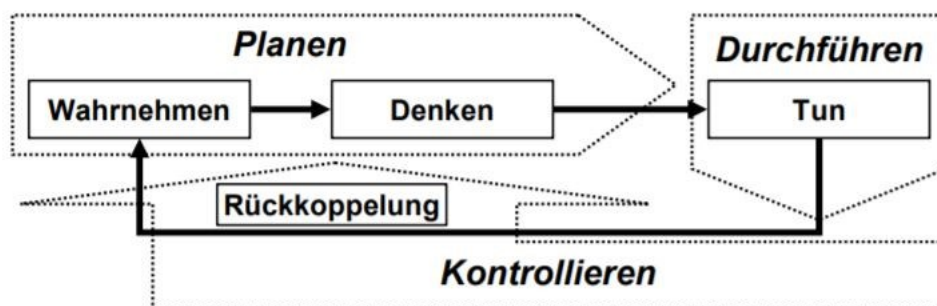


Abbildung 4: Lernen in vollständigen Handlungen (Riedl 2010, S. 193)

Handlungsorientierter Unterricht ist in Anlehnung an Riedel (vgl. 2010, S. 196) durch acht Bestimmungsgrößen gekennzeichnet. Diese werden im Folgenden dargestellt:

Komplexe Aufgabenstellung und Lerngebiet

Handlungsorientierter Unterricht erfordert problemhaltige, komplexe Lehr-Lern-Arrangements, welche an berufsrelevanten Arbeits- und Geschäftsprozessen ausgerichtet sind und multiple Perspektiven und Kontexte beinhalten. (vgl. Riedl 2010, S. 197)

Handlungssystematisches Vorgehen

Der Lernverlauf orientiert sich an der Handlungslogik der zugrundeliegenden Aufgabe, die in der Regel die Erstellung eines Handlungsproduktes impliziert. Dabei werden die Handlungsphase Wahrnehmen, Denken und Tun durchlaufen, die zusammen eine vollständige Handlung bilden. Im handlungsorientierenden Unterricht finden sich diese in den Arbeitsschritten Planen, Durchführen und Kontrollieren wieder. (vgl. Riedl 2010, S. 193–197)

Integrierter Fachunterrichtsraum

Handlungsorientierter Unterricht erfordert eine gut ausgestattete Lernumgebung die theoretische und praktische Arbeitsphasen ermöglicht. (vgl. Riedl 2010, S. 199)

Innere Differenzierung

Die Differenzierungsmöglichkeiten im handlungsorientierten Unterricht zielen darauf, dass leistungsstarke Lernende nicht unterfordert und Leistungsschwächere nicht überfordert werden. Im Rahmen der ausgedehnten Arbeitsphasen, bietet sich die Möglichkeit der punktuellen, individuellen Förderung und Forderung durch die Lehrkraft. (vgl. Riedl 2010, S. 200)

Selbststeuerung und Freiheitsgrade

Im Rahmen der vorbereiteten Lernumgebung ist den Lernenden ein möglichst hoher Grad an Selbststeuerung zu ermöglichen. Diese zielt darauf, die Verantwortung für das Lernen zu möglichst großen Teilen auf die Lernenden zu übertragen.

Selbststeuerung ist in unterschiedlichen Ausprägungen zwischen weitgehender Autonomie und dosierter Fremdsteuerung möglich. Dabei ist es wichtig, die Balance zwischen einer möglichst geringen Beschränkung des Entscheidungsspielraumes der Lernenden und einem gewissen Maß an Führung zur Vermeidung von Überforderung zu halten. (vgl. Riedl 2010, S. 201)

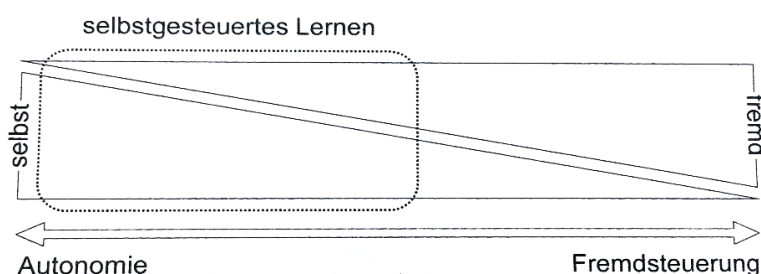


Abbildung 5: Selbstgesteuertes Lernen zwischen Autonomie und Fremdsteuerung (Riedl und Schelten 2013, S.235)

Der Ausprägungsgrad selbstgesteuerten Lernens lässt sich laut Riedel und Schelten (vgl. 2013, S. 236) mittels der Bezugspunkte Lernzielbestimmung, Lernkoordination, Lernorganisation, Lernkontrolle und Selbstwahrnehmung differenzieren.

Kooperatives und kommunikatives Lernen

Lernen soll vorwiegend in Gruppen mit intensiven Kommunikationsbeziehungen stattfinden. Die kooperative Zusammenarbeit lässt sich beispielsweise durch Aufgabenstellungen fördern, deren Lösungen einen Interaktionsprozess voraussetzen. (vgl. Riedl 2010, S. 201)

Unterstützende Lehrerrolle

Im Lernprozess übernimmt die Lehrkraft die Rolle des Organisators, Initiators und Beraters. Bei auftretenden Fragen oder Problemen versucht sie, die Lernenden in die Lage zu versetzen, eigene Lösungswege zu finden. Dem Fachgespräch kommt hier eine besondere Bedeutung zu. Lehrkräfte sollten flexibel auf nicht vorhersehbare Situationen und Probleme reagieren und sicherstellen, dass praktischen Tätigkeiten theoriegeleitete Planungen vorausgehen. (vgl. Riedl 2010, S. 203)

Integrative und offene Leistungsfeststellung

Leistungsfeststellungen sollten formal und inhaltlich dem ganzheitlichen Ansatz eines handlungsorientierten Unterrichts entsprechen. Hier bieten sich kriterienorientierte und individualdiagnostische Verfahren an. (vgl. Riedl 2010, S. 203)

2.2.3 Lernfeldorientierung

Das Lernfeldkonzept bildet die curriculare Grundlage für einen handlungs- und problemorientierten beruflichen Unterricht in komplexen Lehr-/ Lernarrangements (vgl. Riedl und Schelten 2013, S. 154). Bader beschreibt Lernfelder als „didaktisch begründete, schulisch aufbereitete Handlungsfelder. Sie fassen komplexe Aufgabenstellungen zusammen, deren unterrichtliche Bearbeitung in handlungsorientierten Lernsituationen erfolgt. Lernfelder sind durch Zielformulierungen im Sinne von Kompetenzbeschreibungen und durch Inhaltsangaben ausgelegt“ (Bader 2003, S. 213). Handlungsfelder definiert Bader als „zusammengehörige Aufgabenkomplexe mit beruflichen sowie lebens- und gesellschaftsbedeutsamen Handlungssituationen, zu deren Bewältigung befähigt

werden soll. Handlungsfelder sind immer mehrdimensional, indem sie stets berufliche, gesellschaftliche und individuelle Problemstellungen miteinander verknüpfen“ (Bader 2003, S. 213). Laut Bader sollen Lernsituationen die Lernfelder konkretisieren. Dies soll in Bildungsgangkonferenzen durch eine didaktische Reflexion der beruflichen sowie lebens- und gesellschaftsbedeutsamen Handlungssituationen geschehen. (vgl. Bader 203, S. 213)

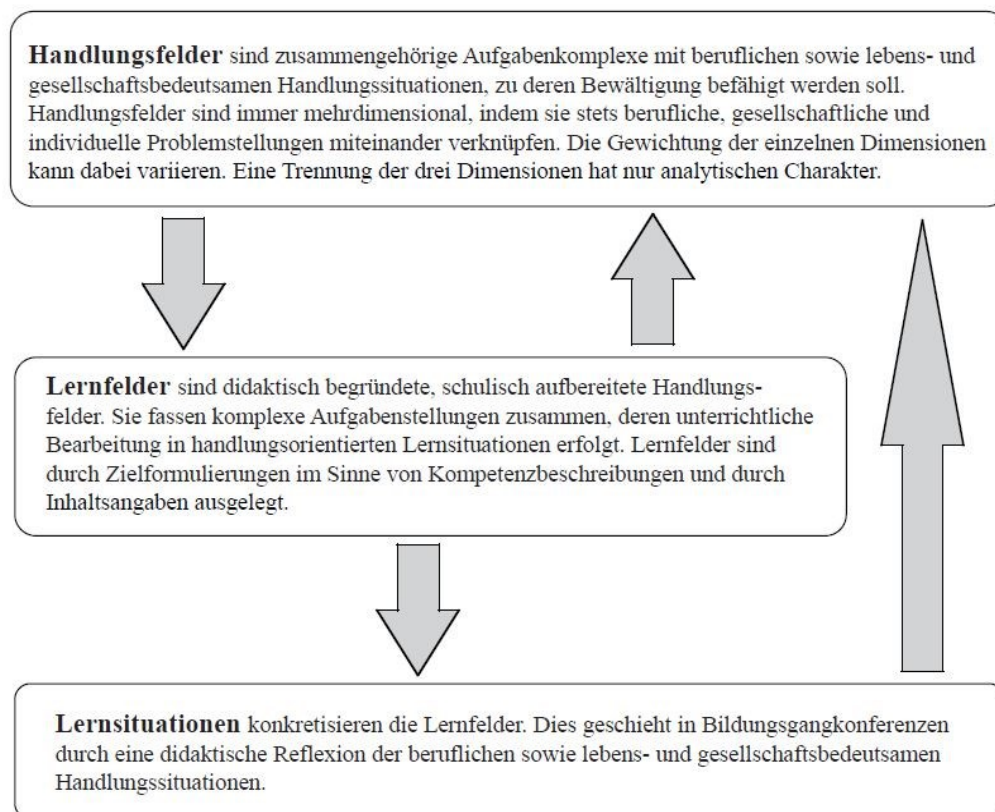


Abbildung 6: Zusammenhang zwischen Handlungsfeldern, Lernfeldern und Lernsituationen (Bader 2003, S.213)

Didaktische Planung im Lernfeldkonzept

Die didaktische Planung im Lernfeldkonzept erfolgt laut Bader (vgl. 2003, S.213) auf der *Makroebene*, *Mesoebene* und *Mikroebene* wie im Folgenden dargestellt:

Auf der *Makroebene* erfolgt die Gestaltung der Lehrpläne durch die Lehrplanausschüsse. Hier werden in einem ersten Schritt relevante Handlungsfelder identifiziert. In einem nächsten Schritt erfolgt die didaktische Transformation der Handlungsfelder in Lernfelder, indem der Bildungsauftrag Berücksichtigung findet. Anschließend werden die Lernfelder formuliert und ausgestaltet, indem die grundlegenden Kompetenzen und Inhalte die zur Entwicklung der angestrebten

Handlungskompetenz beitragen sollen, beschrieben werden. Schließlich werden die Lernfelder zeitlich akzentuiert und angeordnet. (vgl. Bader 2003, S. 214–215)

Auf der *Mesoebene* erfolgt die Präzisierung der offenen, lernfeldorientierten Curricula durch Bildungsgangteams. In einem ersten Schritt wird aufbauend auf der Analyse der Curricula eine Grobplanung hinsichtlich organisatorischer, personeller und zeitlicher Erfordernisse vorgenommen. Anschließend erfolgt die Benennung, Zeitschätzung, Zielpräzisierung und Anordnung von Lernsituationen für Lernfelder bzw. Fächer basierend auf einer didaktischen Reflexion beruflicher sowie lebens- und gesellschaftsbedeutsamer Handlungssituationen. (vgl. Bader 2003, S. 215–216)

Auf der *Mikroebene* erfolgt die Konkretisierung der Lernsituationen im Sinne komplexer Lehr-Lern-Arrangements durch die eingesetzten Lehrpersonen. (vgl. Bader 2003, S. 215–216)

Die Aufgaben dieser Ebenen sind nicht linear abzuarbeiten, sondern stehen in einem Implikationszusammenhang und müssen daher in ihrer Wechselwirkung berücksichtigt werden. (vgl. Sloane 2003, S. 7)

Didaktische Jahresplanung

Die *didaktische Jahresplanung* (DJP) ist auf der Mesoebene und Mikroebene verortet. Sie dient der Umsetzung lernfeld- und kompetenzorientierter Bildungspläne und soll die Kompetenzentwicklung der Lernenden verlässlich durch ein abgestimmtes, zielgerichtetes und dynamisches Vorgehen im gesamten Bildungsgang- bzw. Klassenteam gewährleisten (vgl. Ministerium für Schule und Bildung des Landes NRW 2017, S. 5).

Die DJP stellt das Ergebnis aller inhaltlichen, zeitlichen, methodischen und organisatorischen Überlegungen zu Lernsituationen für den Bildungsgang dar. Sie bietet somit allen Beteiligten und Interessierten verlässliche und übersichtliche Informationen über die Bildungsgangarbeit und bildet eine wesentliche Grundlage zur Qualitätssicherung und -entwicklung sowie für Evaluationsprozesse. (vgl. Ministerium für Schule und Bildung des Landes NRW 2017, S. 18)

Die Einführung lernfeldstrukturierter Curricula stellt neue Herausforderungen an die Bildungsgangleitungen und die Lehrkräfte. Die Kompetenzorientierung und thematische Offenheit der Lehrpläne erfordern eine Interpretation und inhaltliche Konkretisierung der Lernfelder. Unter Verantwortung der Bildungsgangleitung sollen alle im Bildungsgang tätigen Lehrkräfte in den Prozess eingebunden werden. (vgl. Ministerium für Schule und Bildung des Landes NRW 2017, S. 18)

Für die Entwicklung einer Didaktischen Jahresplanung empfiehlt das Ministerium für Schule und Bildung des Landes NRW (vgl. 2017, S. 18) den Bildungsgangteams folgende Vorgehensweise:

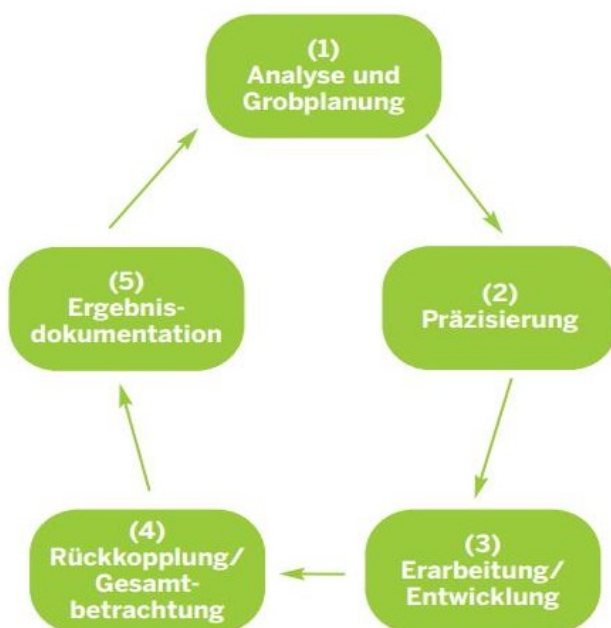


Abbildung 7: Vorgehensweise bei der Entwicklung einer didaktischen Jahresplanung (Ministerium für Schule und Bildung des Landes NRW 2017, S.18)

(1) Analyse und Grobplanung:

- Das Paket von Curricula für den jeweiligen Bildungsgang wird einer Analyse unterzogen, um einen Überblick über alle Lernfelder, Fächer und Anforderungssituationen zu erhalten.
- Dieser Überblick dient als Grundlage für erste Planungen zu organisatorischen, personellen und zeitlichen Erfordernissen. Daraus kann sich bereits ein innerschulischer Handlungsbedarf, z. B. in Bezug auf Stundenverteilung und Personaleinsatz, ergeben.

- Eine realistische, grobe Planung sollte zumindest für ein Jahr vorliegen, besser für die gesamte Dauer des Bildungsganges. (vgl. Ministerium für Schule und Bildung des Landes NRW 2017, S. 19)

(2) Präzisierung:

- Ableitung und Benennung von Lernsituationen für Lernfelder bzw. Fächer. Dabei sind Zusammenhänge zwischen Lernfeldern und Fächern aufzugreifen.
- Es entsteht eine Liste von Lernsituationen, deren Titel bereits wesentliche Kompetenzen bzw. Zielformulierungen aus den Beschreibungen der Lernfelder und Fächer berücksichtigen. Gleichzeitig sollte jeweils eine ungefähre Zeitschätzung vorgenommen werden, die den vorgesehenen Zeitrahmen im Überblick nicht überschreitet.
- Ein problem-, situations- oder kompetenzbezogener Titel ist wichtig, weil über den Namen in dieser Phase die gemeinsame Kernidee einer Lernsituation ausgedrückt werden kann. Die Liste wird i. d. R. als eine zeitliche Reihenfolge dargestellt. (vgl. Ministerium für Schule und Bildung des Landes NRW 2017, S. 19)

-

(3) Erarbeitung/Entwicklung:

- Die Lernsituationen aus der Liste werden erarbeitet. Hierbei ist zu entscheiden, ob die Entwicklungsarbeit in Teilgruppen organisiert oder einzelnen Lehrkräften zugeordnet wird.
- Durch die Konkretisierung der Lernsituationen können sich Akzentsetzungen oder übergreifende Aspekte ergeben, die zu einer Veränderung z. B. von Titeln oder zeitlichem Umfang in der Liste führen können.
- Ggfs. ergeben sich dadurch Variationen von Lernsituationen, die dann im Sinne didaktischer Alternativen genutzt werden können. (vgl. Ministerium für Schule und Bildung des Landes NRW 2017, S. 19)

-

(4) Rückkopplung/Gesamtbetrachtung:

- Die Ergebnisse der Teilgruppen bzw. einzelner Lehrkräfte sind mit der ursprünglichen Liste (s. Präzisierung) abzugleichen und im Bildungsgangteam zu diskutieren.

- Jetzt können abschließend Zusammenhänge zwischen Lernsituationen und somit zentrale Entwicklungslinien visualisiert werden, um dem Gedanken der Planung der Kompetenzentwicklung im Bildungsgang Rechnung zu tragen.
- Es muss geprüft werden, ob die Ziele der Curricula angemessen umgesetzt sind und ob die organisatorischen, zeitlichen, personellen Rahmenbedingungen, die unmittelbar für die Durchführung der Lernsituationen benötigt werden, tatsächlich zum geplanten Zeitpunkt konkret zur Verfügung stehen. (vgl. Ministerium für Schule und Bildung des Landes NRW 2017, S. 19)

(5) Ergebnisdokumentation:

- Die Ergebnisse dieses Prozesses sind zu dokumentieren und können als Einstieg in einen dynamischen Prozess der Umsetzung, Evaluation und Optimierung der Didaktischen Jahresplanung genutzt werden. (vgl. Ministerium für Schule und Bildung des Landes NRW 2017, S. 19)

Entwicklung einer Lernsituation

Da die Entwicklung der Lernsituationen als zentrales Element des kompetenz- und lernfeldorientierten Unterrichts ganz besondere Bedeutung hat (vgl. Ministerium für Schule und Bildung des Landes NRW 2017, S. 12), wird diese im Folgenden dargestellt.

Das Ministerium für Schule und Bildung des Landes NRW definiert Lernsituationen als „didaktisch aufbereitete thematische Einheiten, die sich zur Umsetzung von Lernfeldern und Fächern aus beruflich, gesellschaftlich oder persönlich bedeutsamen Problemstellungen erschließen. Solche Problemstellungen sind Ausgangspunkt, aber ebenso Zielperspektive eines handlungsorientierten Unterrichts zur Entwicklung einer umfassenden Handlungskompetenz“ (Ministerium für Schule und Bildung des Landes NRW 2017, S. 12).

Didaktisch sind Lernsituationen als komplexe Lehr-Lern-Arrangements anzusehen. Sie schließen Erarbeitungs-, Anwendungs-, Übungs- und Vertiefungsphasen sowie Lernerfolgsüberprüfung ein (vgl. Ministerium für Schule und Bildung des Landes NRW 2017, S. 12).

Buschfeld (vgl. 2003, S. 3) beschreibt drei didaktisch-methodische Merkmalsbereiche einer Lernsituation. Der Handlungsrahmen bezieht sich auf die lernrelevante

Problemsituation, mit der Lernende konfrontiert werden. Der Handlungsablauf beschreibt die methodische Gestaltung der Lehr-Lernprozesse und die Handlungsergebnisse sind die Resultate, die von den Lernenden erstellt werden. Diese sind auch als Indikator für den Kompetenzzuwachs zu betrachten.

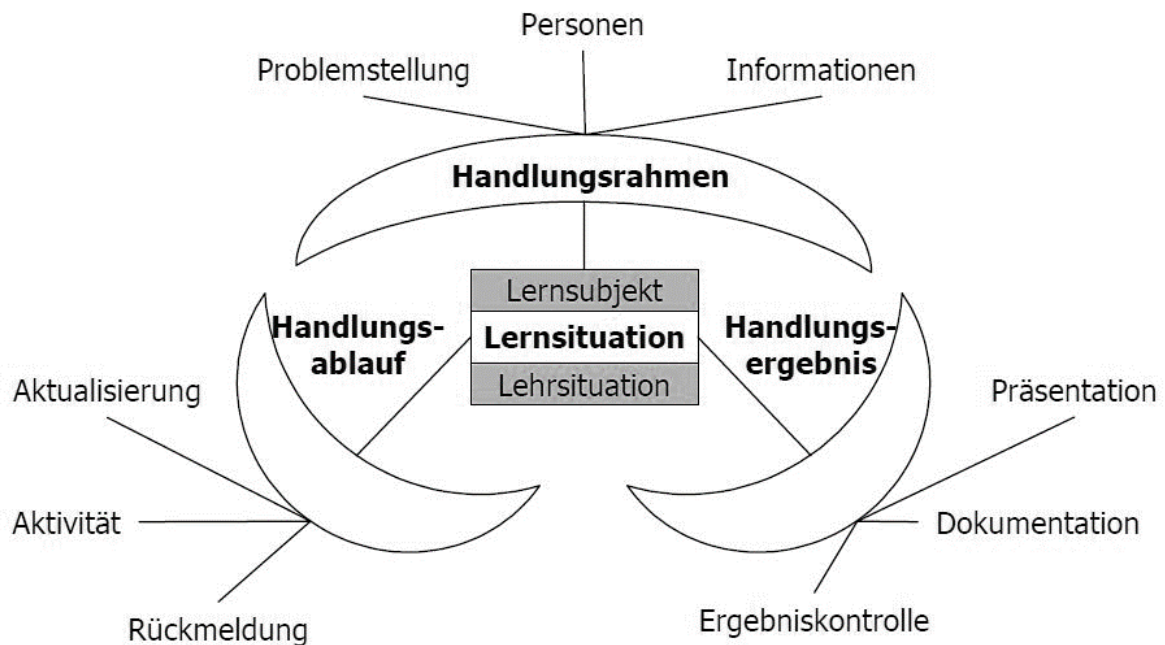


Abbildung 8: Didaktisch-methodische Merkmalsbereiche einer Lernsituation (Buschfeld 2003, S.3)

Die Entwicklung, Realisation und Evaluation von Lernsituationen sind an den didaktischen Kategorien Gegenwartsbedeutung, Zukunftsbedeutung sowie Exemplarität auszurichten. Vor diesem Hintergrund bereiten Lernsituationen Ziele und Inhalte aus den Lernfeldern und Fächern für die unterrichtliche Umsetzung didaktisch und methodisch auf und konkretisieren diese. (vgl. Ministerium für Schule und Bildung des Landes NRW 2017, S. 12)

Im Folgenden wird eine mögliche Phasierung von Lernsituationen vorgestellt.

Problemkonfrontation

Die Initiierung des Lernprozesses erfolgt durch die Problemkonfrontation. Hier wird mittels eines Einstiegsszenarios eine komplexe, relevante und problemhaltige Ausgangssituation beschrieben. Diese dient dazu, „die Kräfte freizulegen, die den Schüler zum Suchen und Forschen anregen und die bewirken, dass er sich eine neue Form des Tuns oder des Denkens aus eigenem Antrieb erarbeiten will“ (Aebli 2011, S. 277).

Aebli (vgl. 2011, S. 277) beschreibt drei Gruppen von Problemen, die geeignet sind, um entsprechende Lernprozesse zu initiieren. Die erste Gruppe nennt er „Probleme mit Lücke“. Diese zeichnen sich dadurch aus, dass unser Bild der Wirklichkeit oder unsere Handlungspläne Lücken aufweisen, die es zu schließen gilt. Die „Probleme mit Widerspruch“ entstehen, wenn sich Aussagen über die Wirklichkeit oder unsere Handlungsabsichten widersprechen. Probleme, die die Tatsache widerspiegeln, dass unsere Handlungen oder Handlungspläne unnötig kompliziert sind, nennt er „Probleme mit unnötiger Komplikation“.

Phasen der vollständigen Handlung

Lernsituationen ermöglichen eine individuelle Kompetenzentwicklung im Rahmen einer vollständigen Handlung und haben ein konkretes Handlungsprodukt oder Lernergebnis. (vgl. Ministerium für Schule und Bildung des Landes NRW 2017, S. 12) Für das problemlösende Vorgehen im lernfeldorientierten Unterricht „bietet sich eine Grundstruktur an, nach der sich der Lernverlauf in Phasen gliedert, die einer vollständigen (Lern-)Handlung entsprechen“ (Riedl und Schelten 2013, S. 166). Im Folgenden werden die Handlungsphasen Orientieren/Informieren, Planen, Durchführen und Bewerten/ Dokumentieren nach Riedl (vgl. 2009, S. 13) mit Beispielen für die jeweilige methodische Umsetzung dargestellt.

1. Orientieren/ Informieren

Diese Handlungsphase kann nach Riedl (vgl. 2009, S.13) folgende Aspekte beinhalten:

- Analysieren des Problems/ der Aufgabenstellung
- Umfeld des Problems/ der Aufgabenstellung erfassen
- Analysieren der betrieblichen Gegebenheiten
- Informationsquellen erfassen
- Auftrag konkretisieren
- Als mögliche Methodische Umsetzung könnten z.B. Brainstorming, Leittexte, Fragebögen, Kartenabfragen oder Mindmapping zur Anwendung kommen. (vgl. Riedl 2009, S. 13)

2. Planen

Zur zweiten Handlungsphase der Lernenden gehören folgende Schritte:

- Gruppenzusammensetzung festlegen
- Arbeitsthemen, Zeitrahmen festlegen
- Formen der Dokumentation und Präsentation absprechen
- Arbeitsform planen
- Arbeitsplan aufstellen
- Arbeitsplan präsentieren
- Methodisch wären hier u.a. Maßnahmenpläne, Argumentationsrunden, eine Entscheidungsmatrix, Leittexte oder die Schneeballmethode denkbar. (vgl. Riedl 2009, S. 13)

3. Durchführen

Die dritte Handlungsphase der Lernenden umfasst beispielsweise:

- Informationen sichten und bearbeiten
- Erkundungen durchführen
- Ergebnisse zusammenstellen
- Störungen/ Fehler beheben, Aufgabenstellung bearbeiten
- Arbeitsprozess dokumentieren
- Visualisierung vorbereiten
- Präsentation vorbereiten
- Präsentation durchführen
- Als mögliche methodische Umsetzung werden hier z.B. die Gruppenarbeit, praktische Tätigkeiten oder Simulationen genannt. (vgl. Riedl 2009, S. 13)

4. Bewerten/ Dokumentieren

In der letzten Handlungsphase könnten die Lernenden Riedl folgend (vgl. 2009, S. 13) beispielsweise folgende Aspekte bearbeiten:

- Arbeitsergebnisse und Präsentation bewerten
- Lösungsweg bewerten und optimieren
- Alternativen entwickeln und bewerten
- Als mögliche methodische Umsetzung werden exemplarisch die Qualitätssicherung, Einzel-/ Zwischenberichte, Bewertung der Gruppenarbeit, Auswertungszielscheibe, Feldfeedback und die schriftliche Auswertung genannt. (vgl. Riedl 2009, S. 13)

Übung/ Transfer

Im Rahmen der vorstehend beschriebenen Phasen der vollständigen Handlung konstruieren die Lernenden kontextgebundenes Wissen. Ziel ist, dass dieses Wissen auch in anderen Situationen flexibel angewendet werden kann. Dazu dient die im Folgenden dargestellte Phase des Transfers. So besteht eine Begründung für handlungsorientierten Unterricht darin, der Transferproblematik zu begegnen. (vgl. Nickolaus 2019, S. 77)

Transfer bedeutet in diesem Zusammenhang „die Nutzung von früher gelerntem Wissen im Hinblick auf neue Inhalte oder neue Situationen“ (Steiner 2006, S. 183). Im Sinne des „situierten Lernens“ (engl. *situated learning*; Lave&Wanger, 1991; s. auch Gruber et al., 1995 nach Steiner 2006, S.185) ist jede Konstruktion von Wissensstrukturen situiert, da sie in einem bestimmten sozialen wie auch inhaltlichen Kontext erfolgt. „Ein Lerntransfer erfolgt dann, wenn entweder der Kontext für das Erlernen des neuen Inhalts derselbe ist wie der alte (...) oder aber wenn die Wissensstrukturen beim Erlernen der neuen Inhalte dekontextualisiert d.h. aus dem früheren Kontext herausgelöst werden, also abstrahiert sind und dann auf die neue Situation oder die neue Aufgaben übertragen werden können. Ein solcher Abstraktionsschritt erfordert jedoch einen erheblichen Aufwand, den ein Lernender im Allgemeinen ohne fremde Hilfe nicht leisten kann. Die Dekontextualisierung eines bestimmten erworbenen Wissens (...) scheint also entscheidend zu sein für den Transfer, mit anderen Worten: das Herauslösen der erlernten Struktur und deren Anwendung auf die neuen Inhalte oder die neue Situation“ (Steiner 2006, S. 185). Konkret erfolgt in dieser Phase also die Abstraktion des erworbenen Wissens und die Anwendung in anderen Situationen.

Zusammenfassend lässt sich sagen, dass in der Phase der Problemkonfrontation mittels einer situierten Problemstellung die Motivation der Lernenden geweckt wird. Im Rahmen der Phasen der vollständigen Handlung konstruieren die Lernenden kontextgebundenes Wissen. Die Phase des Transfers dient der Dekontextualisierung des erworbenen Wissens, hinsichtlich einer flexiblen Nutzung in anderen Situationen.

Die beschriebenen Phasen des handlungsorientierten Unterrichts lassen sich demnach wie folgt darstellen:

Phase 1: Problemkonfrontation

Phase 2: Orientierung und Information

Phase 3: Planung

Phase 4: Durchführung

Phase 5: Ergebniskontrolle und Qualitätssicherung

Phase 6: Übung/Transfer

Phasen der vollständigen Handlung

2.2.4 Die Ausbildungsvorbereitung

2.2.4.1 Struktur

In Nordrhein-Westfalen (NRW) wurde im Jahr 2015 die Ausbildungsvorbereitung (AV) als Bildungsgang im Rahmen der Neuordnung der Ausbildungs- und Prüfungsordnungen der Berufskollegs (APO-BK) (vgl. Ministerin für Schule und Weiterbildung, Wissenschaft und Forschung des Landes Nordrhein-Westfalen 1999, Anlage 1 §18) eingerichtet. Somit wurde „ – mit Rekurs auf die Kategorie Ausbildungsreife – das bestehende und sehr differenzierte Bildungsangebot (z. B. Berufsorientierungsjahr (BOJ), Klassen für Jugendliche ohne Auszubildendenverhältnis (JoA), Berufsvorbereitende Bildungsmaßnahme (BvB), Klassen für Schülerinnen und Schüler ohne Berufsauszubildendenverhältnis (KSoB), Berufsgrundschuljahr (BGJ)) zu systematisieren versucht“ (Frehe und Kremer 2016, S. 2).

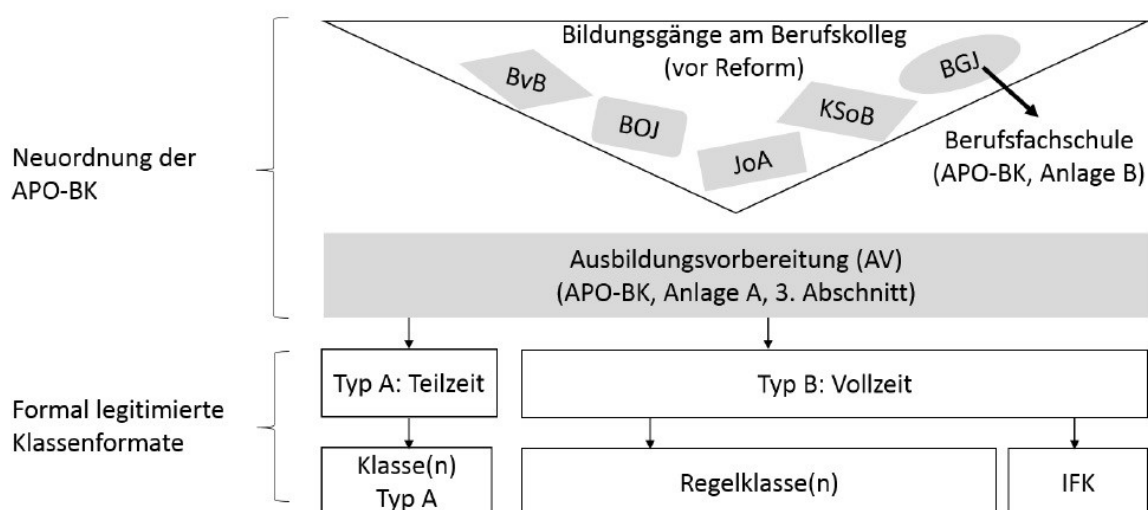


Abbildung 9: Differenzierung von Lerngruppen in der Ausbildungsvorbereitung (Frehe und Kremer 2016, S.3)

Die AV ist auf die Dauer eines Jahres angelegt. Sie wird in Teilzeit- und Vollzeitform angeboten, wobei im Rahmen der Teilzeitform der Unterricht mit Angeboten berufsvorbereitender Maßnahmenträger abgestimmt wird. In der Vollzeitform können neben den Regelschulklassen bei Bedarf und mit Zustimmung der oberen Schulaufsichtsbehörde internationale Förderklassen eingerichtet werden. Diese richten sich an berufsschulpflichtige Jugendliche mit Zuwanderungsgeschichte, die erstmalig eine deutschsprachige Schule besuchen und deren Sprachenkenntnisse einer Teilnahme am Regelschulunterricht entgegenstehen. (vgl. Ministerin für Schule und Weiterbildung, Wissenschaft und Forschung des Landes Nordrhein-Westfalen 1999, Anlage 1 §18)

2.2.4.2 Zielgruppe und ihre Problemlage

Laut der geltenden APO-BK (vgl. Ministerin für Schule und Weiterbildung, Wissenschaft und Forschung des Landes Nordrhein-Westfalen 1999, Anlage 1 §18) wird in die Ausbildungsvorbereitung aufgenommen, wer sich auf eine Berufsausbildung vorbereiten will, die Schulpflicht in der Primarstufe und der Sekundarstufe I erfüllt hat, sich in keinem Berufsausbildungsverhältnis nach dem Berufsbildungsgesetz oder der Handwerksordnung befindet und keinen anderen Bildungsgang der Sekundarstufe II besucht.

Baethge und Baethge-Kinsky (vgl. 2012) folgend richtet sich die Ausbildungsvorbereitung vornehmlich an Jugendliche mit besonderem Förderbedarf. Im Rahmen der Ausbildungsvorbereitung handelt es sich um eine Gruppe, die zumindest eine der folgenden Arten der Benachteiligungen beim Übergang in Ausbildung und Beschäftigung aufweist:

- Soziale Benachteiligung vor allem aufgrund sozialer Herkunft, schulischer Vorbildung, Geschlecht und Migrationshintergrund;
- Lernbeeinträchtigungen, die sowohl die kognitiven Lernvoraussetzungen als auch Verhaltensauffälligkeiten betreffen.

Die Marktbenachteiligung schließt er hier aus, da die Gruppe sonst das gesamte Übergangssystem einschließen würde, was für diesen Kontext zu weit gefasst wäre. (vgl. Baethge und Baethge-Kinsky 2012, S. 4)

Baethge und Baethge-Kinsky (vgl. 2012, S.29-32) nennen folgende spezifische Problemlagen der Jugendlichen:

- kein oder schlechter formaler Schulabschluss (ca. 50% ohne Abschluss, 35% Hauptschulabschluss, 15% Mittlere Reife)
- mangelnde kognitive Fähigkeiten
- mangelnde Motivation
- bildungsbiografische Misserfolgserfahrungen
- mangelnde Ausbildungseignung
- Migrationshintergrund
- Jugendliche aus bildungsfernen Schichten
- Geschlechtsspezifische Diskriminierung - junge Männer sind überrepräsentiert
- Verhaltensauffälligkeiten
- negative Erfahrungen mit Lehrkräften
- aggressives Verhalten
- psychosoziale Einschränkungen
- Traumatisierung
- Orientierungslosigkeit
- Schulmüdigkeit (vgl. Baethge und Baethge-Kinsky 2012, S.29-32)

Bis zu 31% der Lernenden verlassen den Bildungsgang ohne Anschlussperspektive. Als Gründe nennen Baethge und Baethge-Kinsky (vgl. 2012, S.31) hohe Fehlzeiten, fehlende Motivation, vertragswidriges Verhalten, Probleme im familiären Umfeld, gesundheitliche Probleme, Straffälligkeiten und Drogenkonsum.

2.2.4.3 Ziele

Ziel des Bildungsganges ist die Vermittlung beruflicher Kenntnisse, Fähigkeiten und Fertigkeiten sowie beruflicher Orientierung. Neben der Möglichkeit einen dem Hauptschulabschluss gleichwertigen Abschlusses zu erwerben, zielt die AV auf die Entwicklung von Kompetenzen, welche für die Aufnahme einer beruflichen Erstausbildung oder einer Erwerbstätigkeit nötig sind. (vgl. Ministerin für Schule und Weiterbildung, Wissenschaft und Forschung des Landes Nordrhein-Westfalen 1999, Anlage 1 §18)

2.2.4.4 Curriculare Grundlagen

Mit dem Ziel der systematischen Entwicklung einer umfassenden beruflichen, gesellschaftlichen und personalen Handlungskompetenz, orientieren sich die Bildungspläne der AV am DQR und nutzen dessen Kompetenzkategorien (vgl. Buschfeld et al. 2013, S. 5).

Die Ausbildungsvorbereitung ist dem Niveau zwei des DQR zuzuordnen. Die Formulierungen folgen dem Inklusionsprinzip. „Das bedeutet, dass Merkmale, die bereits auf einer unteren Stufe beschrieben wurden, auf den folgenden höheren Stufen nicht erneut erwähnt werden“ (AK DQR 2011, S. 5). Daher werden im Folgenden die Niveaus eins und zwei dargestellt:

Niveau 1 Über Kompetenzen zur Erfüllung einfacher Anforderungen in einem überschaubar und stabil strukturierten Lern- oder Arbeitsbereich verfügen. Die Erfüllung der Aufgaben erfolgt unter Anleitung.			
Fachkompetenz		Personale Kompetenz	
Wissen	Fertigkeiten	Sozialkompetenz	Selbstständigkeit
Über elementares allgemeines Wissen verfügen. Einen ersten Einblick in einen Lern- oder Arbeitsbereich haben.	Über kognitive und praktische Fertigkeiten verfügen, um einfache Aufgaben nach vorgegebenen Regeln auszuführen und deren Ergebnisse zu beurteilen. Elementare Zusammenhänge herstellen.	Mit anderen zusammen lernen oder arbeiten, sich mündlich und schriftlich informieren und austauschen.	Unter Anleitung lernen oder arbeiten. Das eigene und das Handeln anderer einschätzen und Lernberatung annehmen.
Niveau 2 Über Kompetenzen zur fachgerechten Erfüllung grundlegender Anforderungen in einem überschaubar und stabil strukturierten Lern- oder Arbeitsbereich verfügen. Die Erfüllung der Aufgaben erfolgt weitgehend unter Anleitung.			
Fachkompetenz		Personale Kompetenz	
Wissen	Fertigkeiten	Sozialkompetenz	Selbstständigkeit
Über elementares allgemeines Wissen verfügen. Über grundlegendes allgemeines Wissen und grundlegendes Fachwissen in einem Lern- oder Arbeitsbereich verfügen.	Über grundlegende kognitive und praktische Fertigkeiten zur Ausführung von Aufgaben in einem Lern- oder Arbeitsbereich verfügen und deren Ergebnisse nach vorgegebenen Maßstäben beurteilen sowie Zusammenhänge herstellen.	In einer Gruppe mitwirken. Allgemeine Anregungen und Kritik aufnehmen und äußern. In mündlicher und schriftlicher Kommunikation situationsgerecht agieren und reagieren.	In bekannten und stabilen Kontexten weitgehend unter Anleitung verantwortungsbewusst lernen oder arbeiten. Das eigene und das Handeln anderer einschätzen. Vorgegebene Lernhilfen nutzen und Lernberatung nachfragen.

Abbildung 10: DQR-Matrix Niveau 1 und 2 (AK DQR 2011, S.6)

Die Personale Kompetenz gliedert sich in Sozialkompetenz und Selbstständigkeit.

Die im Rahmen der AV anzustrebende Sozialkompetenz umfasst demnach:

- mit anderen zusammen lernen, sich mündlich und schriftlich informieren und austauschen
- in einer Gruppe mitwirken
- allgemeine Anregungen und Kritik aufnehmen und äußern
- in mündlicher und schriftlicher Kommunikation situationsgerecht agieren und reagieren (vgl. AK DQR 2011, S.6)

Die im Rahmen der AV anzustrebende Selbständigkeit umfasst:

- unter Anleitung lernen oder arbeiten
- das eigene und das Handeln anderer einschätzen und Lernberatung annehmen
- in bekannten und stabilen Kontexten weitgehend unter Anleitung verantwortungsbewusst lernen oder arbeiten
- vorgegebene Lernhilfen nutzen und Lernberatung nachfragen (vgl. AK DQR 2011, S.6)

Merkmale, wie Zuverlässigkeit, Genauigkeit, Ausdauer und Aufmerksamkeit, sowie interkulturelle und interreligiöse Kompetenz, gelebte Toleranz und demokratische Verhaltensweisen sowie normative, ethische und religiöse Reflexivität finden im Rahmen der ausgewiesenen Merkmale keine Beachtung. Im zugehörigen Fließtext, der sich auf alle Niveaustufen bezieht, wird jedoch ausgeführt, dass dem DQR ein weiter Bildungsbegriff zugrunde liegt, der oben genannte Merkmale als relevant für die Entwicklung von Handlungskompetenz eingeschätzt. (vgl. AK DQR 2011, S. 4)

Die Bildungspläne der Ausbildungsvorbereitung konkretisieren die Kompetenzkategorien des DQR für die jeweiligen Berufsfelder. Die folgenden Ausführungen beziehen sich auf den aktuellen Bildungsplan zur Erprobung für die Bildungsgänge der Ausbildungsvorbereitung, die zu beruflichen Kenntnissen, Fähigkeiten und Fertigkeiten sowie beruflicher Orientierung und zu einem dem Hauptschulabschluss gleichwertigen Abschluss führen im Fachbereich: Technik/ Naturwissenschaften, Berufsfeld Bau- und Holztechnik (vgl. Ministerium für Schule und Weiterbildung des Landes Nordrhein-Westfalen 2015a, S. 6).

Demnach wird der Unterricht in den Bildungsgängen der Ausbildungsvorbereitung nach Lernfeldern und Fächern organisiert, die einem berufsbezogenen Lernbereich, einem berufsübergreifenden Lernbereich und einem Differenzierungsbereich zugeordnet sind. (vgl. Ministerium für Schule und Weiterbildung des Landes Nordrhein-Westfalen 2015a, S. 9)

Studentafel Ausbildungsvorbereitung Vollzeitform Fachbereich: Technik/Naturwissenschaften, Berufsfeld Bau- und Holztechnik berufliche Kenntnisse, Fähigkeiten und Fertigkeiten sowie berufliche Orientierung und ein dem Hauptschulabschluss gleichwertiger Abschluss	
Lernbereiche/Fächer	Unterrichtsstunden¹
Berufsbezogener Lernbereich	[1120 – 1200]
<i>bereichsspezifische Fächer</i>	840 – 1040
Betriebsorganisation	80 – 120
Produkterstellung	760 – 920
Mathematik ²	40 – 120
Englisch ²	40 – 120
Wirtschafts- und Betriebslehre	40
Naturwissenschaft ³	0 – 120
Berufsübergreifender Lernbereich	[160 – 240]
Deutsch/Kommunikation	40 – 120
Religionslehre ⁴	40
Sport/Gesundheitsförderung	40
Politik/Gesellschaftslehre	40
Differenzierungsbereich	[0 – 40]
Gesamtstundenzahl	1360 – 1440

Abbildung 11: Studentafel AV Vollzeitform (Ministerium für Schule und Weiterbildung des Landes NRW 2015a, S.17)

Die unter dem Stichwort Systemkoordinierung der Bildungspläne aufgenommene curriculare Reform für das Berufskolleg NRW ermöglicht, neben der Kompetenzorientierung in Anlehnung an den DQR, eine konsequente Orientierung an beruflichen Handlungsfeldern und Arbeits- und Geschäftsprozessen in den jeweiligen Fachbereichen. Die Lernfelder werden somit aus den Handlungsfeldern mit den zugehörigen Arbeits- und Geschäftsprozessen des entsprechenden Fachbereiches abgeleitet und durch Anforderungssituationen (AS) strukturiert. (vgl. Buschfeld et al. 2013, S. 5)

Handlungsfelder (HF)	Lernfelder (LF)	Anforderungssituationen (AS)	AV-Vollzeit	AV-Teilzeit
HF 1 Betriebliches Management	LF 1 Kommunikation im Betrieb und Arbeitsschutz	AS 1.1 sich angemessen gegenüber Vorgesetzten, Mitarbeiterin- nen/Mitarbeiter und Kundin- nen/Kunden verhalten	20	10
		AS 1.2 offensichtliche Unfall- und Gesundheitsgefahren in der Werkstatt und auf der Baustelle erkennen und die wichtigsten Sicherheitsvorschriften beach- ten	20 – 30	10 – 15
HF 2 Produktentwick- lung und Gestal- tung	LF 2 Bauteile/Werkstücke ent- werfen und konstruieren	AS2.1 Kundinnen und Kunden über grundlegende Materialunter- schiede für ein einfaches Werkstück/Bauteil beraten	30 – 40	10 – 20
		AS 2.2 nach Vorgaben Zeichnungen zur Herstellung eines einfachen Bauteils/Werkstücks erstellen	30 – 40	10 – 20
		AS 2.3 aus einer einfachen Zeichnung eines mehrteiligen Bau- teils/Werkstücks die wesentli- chen Informationen entnehmen und die Materialkosten ermit- teln	30 – 40	10 – 20
		AS 2.4 für ein einfaches Bau- teil/Kleinformel eine konstruk- tive und gestalterische Lösung entwickeln und den Entwurf präsentieren	30 – 40	10 – 20
HF 3 Produktion und Produktionssyste- me	LF 3 Arbeit vorbereiten und Bau- teile/Werkstücke erstellen	AS 3.1 ein einfaches Bau- teil/Werkstück erstellen und unter Anleitung einen Einzel- arbeitsplatz einrichten	400 – 450	10 – 20
		AS 3.2 bei der Herstellung von kom- plexen Bauteilen/Werkstücken unter Beachtung des vorgege- benen Arbeitsablaufes mitwir- ken, für einzelne Arbeitsschrit- te Werkzeuge und Hilfsmittel zusammenstellen	200 – 250	10 – 20

HF 4 Instandhaltung	LF 4 Warten, pflegen und in- standsetzen	AS 4.1 typische Handwerkzeuge und -maschinen lagern und pfle- gen, deren Zustand und Ge- brauchswert einschätzen	20 – 30	10 – 15
		AS 4.2 Schäden und Verschleiß an oder in Gebäuden wahrnehmen und unterschiedlichen Scha- denskategorien zuordnen	20 – 30	10 – 15
HF 5 Umweltmanage- ment	LF 5 Umweltschutzmaßnahmen anwenden	AS 5.1 vorgegebene Umweltschutz- maßnahmen anwenden, Stoffe aus Verpackungsmaterial, Rückbau- und Produktionspro- zessen trennen und entsorgen	20 – 40	10
HF 6 Qualitätsmanage- ment	LF 6 Qualität von Bautei- len/Werkstücken prüfen und verbessern	AS 6.1 angeleitet den Ist-Zustand mit dem Soll-Zustand eines Pro- duktes vergleichen und Ver- besserungsmöglichkeiten be- nennen	20 – 30	10 – 15
Gesamtsumme			840 – 1040	120 – 200

Abbildung 12: Handlungsfeld, Lernfeld, Anforderungssituation (Ministerium für Schule und Bildung des Landes NRW 2015a, S.23)

Weiter konkretisiert werden die Vorgaben in den sogenannten Dreizeilern. Diese „(...) umfassen Anforderungssituationen (AS), Zielformulierungen (ZF) und den Zielformulierungen zugeordnete Kompetenzkategorien mit Bezug zum DQR“ (Buschfeld et al. 2013, S. 5).

Anforderungssituationen beschreiben berufliche, fachliche, gesellschaftliche und persönliche Problemstellungen, in denen sich Absolventinnen und Absolventen bewähren müssen. Die Zielformulierungen beschreiben die im Unterricht zu fördernden Kompetenzen, die zur Bewältigung der Anforderungssituationen erforderlich sind. Zielformulierungen berücksichtigen Inhalts-, Verhaltens- und Situationskomponenten. (vgl. Ministerium für Schule und Weiterbildung des Landes Nordrhein-Westfalen 2015a, S. 21)

Die folgende Abbildung zeigt dies exemplarisch für die Anforderungssituation 1.1. des genannten Bildungsplanes.

Lernfeld 1: Kommunikation im Betrieb und Arbeitsschutz			
Anforderungssituation 1.1			Zeitrictwert¹
Die Absolventinnen und Absolventen verhalten sich in einem Ausbildungsverhältnis angemessen gegenüber Vorgesetzten, Mitarbeiterinnen/Mitarbeiter und Kundinnen/Kunden.			
Zielformulierungen Die Schülerinnen und Schüler beschreiben den grundlegenden <i>Aufbau eines Handwerks- und Industriebetriebes</i> und <i>deren hierarchische Strukturen</i> . Sie nennen die wesentlichen <i>Rechte und Pflichten von Auszubildenden</i> . Die Schülerinnen und Schüler berücksichtigen ihre Erfahrungen aus absolvierten <i>Praktika</i> (ZF 1). Die Schülerinnen und Schüler entscheiden sich in unterschiedlichen Kommunikationssituationen für ein <i>adäquates Verhalten</i> , indem sie grundlegende <i>Gesprächsregeln</i> im Umgang miteinander anwenden und angemessene <i>Umgangsformen in Schule und Betrieb</i> beachten (ZF 2). Die Schülerinnen und Schüler <i>setzen Arbeitsanweisungen</i> zielgerichtet um und fragen bei Unklarheiten nach (ZF 3). Die Schülerinnen und Schüler halten sich an <i>Regeln und Absprachen</i> (ZF 4).			
Zuordnung der Zielformulierung zu den Kompetenzkategorien			
Wissen	Fertigkeiten	Sozialkompetenz	Selbstständigkeit
ZF 1, ZF 2	ZF 1 bis ZF 4	ZF 2 bis ZF 4	ZF 2 bis ZF 4

Abbildung 13: Lernfelder, Anforderungssituationen, Zielformulierungen (Ministerium für Schule und Weiterbildung des Landes NRW 2015a, S.25)

„Für die Entwicklung einer grundlegenden fachlichen, gesellschaftlichen und personalen Handlungskompetenz im Fachbereich Technik/Naturwissenschaften ist die Auseinandersetzung mit überschaubaren beruflichen Situationen im handlungsorientierten Unterricht erforderlich. Dazu werden Lernsituationen bzw. Lehr- Lernarrangements aus den Anforderungssituationen und Zielformulierungen der Lernfelder bzw. Fächer abgeleitet, die sich auf die Arbeits- und Geschäftsprozesse des Fachbereiches Technik/Naturwissenschaften beziehen“ (Ministerium für Schule und Weiterbildung des Landes Nordrhein-Westfalen 2015a, S. 14).

Die didaktisch-methodischen Entscheidungen werden auf der Grundlage eines konstruktivistisches Lernverständnis getroffen. Alle inhaltlichen, zeitlichen, methodischen und organisatorischen Überlegungen zu den Lernsituationen bzw. Lehr-Lernarrangements fließen in die didaktische Jahresplanung ein. Diese bietet allen Beteiligten und Interessierten verlässliche Informationen über die Bildungsgangarbeit. (vgl. Ministerium für Schule und Weiterbildung des Landes Nordrhein-Westfalen 2015, S. 9)

2.3 SEE Learning

SEE Learning ist ein säkulares Programm zur Förderung sozialer, emotionaler und ethischer Kompetenzen, welches vom *Center for Contemplative Science and Compassion-Based Ethics* an der *Emory University* in Atlanta für den internationalen Einsatz entwickelt wurde. Das Kernanliegen von SEE Learning ist es, die Lernenden im Hinblick auf ihre emotionale Gesundheit und ihr Wohlbefinden zu achtsamem Umgang mit sich selbst und anderen zu befähigen. Das Programm besteht aus einem Curriculum und einem Begleitheft (Framework) ; letzteres beschreibt den konzeptionellen Rahmen von SEE Learning. (vgl. Center for Contemplative Science and Compassion-Based Ethics 2019a, S. 9–12)

SEE Learning stützt seinen Ansatz auf gemeinsame Erfahrungen, gesunden Menschenverstand und wissenschaftliche Erkenntnisse. Zu seiner Entstehung trugen Wissenschaftlerinnen und Wissenschaftler sowie Forschende aus den Bereichen der Psychologie, Pädagogik und Neurowissenschaften bei, die sich mit der Kultivierung und Schulung grundlegender menschlicher Werte und prosozialer Emotionen und Kompetenzen auseinandersetzen. Darüber hinaus greift SEE Learning auf die Erfahrungen von Lehrkräften zurück, die das Curriculum mit Lernenden in mehreren Ländern pilotiert haben. (vgl. Center for Contemplative Science and Compassion-Based Ethics 2019a, S.11)

„Das Framework baut auf der Arbeit der Social and Emotional Learning (SEL) Community auf, in der das Kultivieren von positiver emotionaler Regulierung, Selbstmitgefühl und Beziehungskompetenzen berücksichtigt wurde, um sowohl das akademische Wachstum als auch das individuelle Wohlbefinden in entscheidenden Phasen der kindlichen Entwicklung zu verbessern“ (Center for Contemplative Science and Compassion-Based Ethics 2019a, S. 9).

SEE Learning fügt auf Anraten einiger Gründer und Gründerinnen von SEL Komponenten hinzu. So beinhaltet SEE Learning das Kultivieren von Aufmerksamkeit, welches als grundlegende Fähigkeit betrachtet wird, die alle Aspekte des Lernens beeinflusst. Außerdem ergänzt SEE Learning das bestehende Programm (SEL) um einen umfassenderen Fokus auf Ethik. Dabei handelt es sich, um eine Ethik, die auf grundlegenden menschlichen Werten wie Mitgefühl und Güte

basiert. Darüber hinaus integriert SEE Learning die neuesten Entwicklungen der Traumaforschung und der traumabasierten Therapie. Lehrenden und Lernenden soll auf Basis eines ressourcenorientierten Ansatzes die Möglichkeit geboten werden, Selbstregulation und reflektierende Praktiken in einer sicheren und wirksamen Weise auszuprobieren und anzuwenden. Als letzte Komponente ist zu nennen, dass SEE Learning den Fokus auf die Sensibilisierung für Interdependenz und Systemdenken richtet. (vgl. Center for Contemplative Science and Compassion-Based Ethics 2019a, S.13-14)

„Ein systemischer Ansatz – der anerkennt, dass wir innerhalb von Systemen existieren und ebenso von diesen interdependenten Systemen beeinflusst sind, ist der logische nächste Schritt für Programme, die sich darauf konzentrieren, SchülerInnen dabei zu unterstützen, Fürsorge für sich und andere zu erlernen“ (Center for Contemplative Science and Compassion-Based Ethics 2019a, S. 14).

Im Folgenden werden Struktur, Zieldimension und Inhalt (2.3.1), das pädagogische Modell (2.3.2), der Leitfaden zur Implementation (2.3.3) sowie die Curricula (2.3.4) des SEE Learning-Konzeptes vorgestellt.

2.3.1 Struktur, Zieldimensionen und Inhalt

Die drei Dimensionen

SEE Learning stützt sich auf die drei Dimensionen *Gewahrsein* (1), *Mitgefühl* (2) und *Engagement* (3), die im Wesentlichen die Art von Wissen und Kompetenzen umfassen, die bei den Lernenden gefördert werden sollen. Die drei Dimensionen von SEE Learning stehen in einem engen Verhältnis zueinander. So muss man sich, um konstruktiv handeln zu können, zunächst des Sachverhalts oder Problems bewusst werden (Gewahrsein). Darüber hinaus sollte man eine emotionale Beteiligung entwickeln (Mitgefühl), welche die Bereitschaft zum Handeln weckt. Und letztlich muss man geschickt handeln (Engagement). (vgl. Center for Contemplative Science and Compassion-Based Ethics 2019a, S.17)

1. Mitgefühl

Im Mittelpunkt der drei Dimensionen steht das Mitgefühl. „Mitgefühl bedeutet, eine Haltung des Wohlwollens, der Empathie und der Fürsorge für sich selbst und andere – ein echtes Anliegen für das Glück und Leid aller Menschen – zu kultivieren“ (Center for Contemplative Science and Compassion-Based Ethics 2019a, S. 18).

Für die Dimension des Mitgefühls ist *hinterfragendes Denken* entscheidend. Dabei handelt es sich um eine spezifische Denkweise, die versucht, die individuellen Bedürfnisse, Wünsche und Werte von sich selbst und anderen zu verstehen. Es geht um die Fähigkeit zu erkennen, was das eigene und das langfristige Wohlergehen anderer fördert. Diese Denkweise mündet schließlich im Erkennen der gemeinsamen Menschlichkeit auf einer größeren Ebene. (vgl. Center for Contemplative Science and Compassion-Based Ethics 2019a, S.18-21)

2. Gewährsein

Gewährsein meint im SEE Learning das differenzierte Wahrnehmen und Verstehen von Gedanken, Empfindungen und Gefühlen auf der persönlichen Ebene, das Wahrnehmen und Verstehen der Emotionen und Bedürfnisse anderer auf der sozialen Ebene und das Erkennen von Interdependenz und gemeinsamer Menschlichkeit auf der Systemebene. (vgl. Center for Contemplative Science and Compassion-Based Ethics 2019a, S.21)

3. Engagement

Engagement bezieht sich auf konstruktives Verhalten basierend auf den Erkenntnissen und Erfahrungen, die in den Dimensionen von *Gewährsein* und *Mitgefühl* gewonnen wurden. Hier geht es darum, Verhaltensweisen und Haltungen, die das persönliche, soziale und gemeinschaftliche Wohlergehen fördern, zu erlernen und zur Gewohnheit werden zu lassen. (vgl. Center for Contemplative Science and Compassion-Based Ethics 2019a, S.21)

SEE Learning verknüpft jede der drei Dimensionen mit einem Entwicklungsziel, welches die kontinuierliche Verbesserung der Fähigkeiten über die gesamte Bildungslaufbahn der Lernenden beschreibt (vgl. Center for Contemplative Science and Compassion-Based Ethics 2019a, S.29).

Ziele
Gewahrsein – Selbstwahrnehmung Die Schüler*innen kultivieren mehr Aufmerksamkeit und Gewährsein für ihre eigenen Gedanken und Gefühle, ein tieferes Verständnis für andere und deren psychisches Erleben; ein stärker ausgeprägtes Bewusstsein für Wechselwirkungen (Interdependenzen), die sich auf ihr eigenes Leben und auf die weiteren Systeme (Lebensbereiche) beziehen, in denen sie leben.
Mitgefühl Die Schüler*innen entwickeln Fähigkeiten der Selbstfürsorge, Empathie und couragiertes Mitgefühl für andere sowie eine nachhaltige Anerkennung der gemeinsamen Menschlichkeit, die alle Menschen überall wertschätzt.
Engagement Die Schüler*innen pflegen zunehmend differenziertere Selbstregulierungsfähigkeiten, ein feinfühliges Verhalten, das für sich selbst und für andere von Nutzen ist. Sie kultivieren die Fähigkeit, konstruktiv und fürsorglich mit anderen zu kommunizieren und sich effektiv und selbstbewusst auf einer breiteren Gemeinschafts- und globalen Ebene für sozialen Nutzen einzusetzen.

Abbildung 14: Ziele von SEEL (Center for Contemplative Science and Compassion-Based Ethics 2019a, S. 29)

Die drei Bereiche

Die drei Dimensionen können in Anlehnung an Goleman's und Senge's Werk „*The Triple Focus*“ (vgl. Goleman und Senge 2014, S. 3) im *persönlichen* (1), *sozialen* (2) und *systemischen* (3) *Bereich* umgesetzt werden. Im persönlichen Bereich geht es um Selbstfürsorge. Der soziale Bereich erweitert dies um die Entwicklung von Bewusstheit und Mitgefühl für andere sowie effektive zwischenmenschliche Kompetenzen. Der systemische Bereich ist darauf ausgerichtet, die Lernenden dabei zu begleiten, die Art von Bewusstsein, Werten und Fähigkeiten zu entwickeln, die größere Gemeinschaften und die Welt als Ganzes betreffen, so dass sie zu verantwortungsvollen Entscheidungen in der Lage sind und sich zu kompetenten, global agierenden Bürgerinnen und Bürgern entwickeln. (vgl. Center for Contemplative Science and Compassion-Based Ethics 2019a, S.22-23)

Dem persönlichen Bereich kommt insofern eine Sonderstellung zu, da er den sozialen und den systemischen Bereich in beträchtlichem Maße unterstützt. So

müssen die Lernenden, um die Belange anderer berücksichtigen und sich mit differenzierten ethischen Entscheidungen auseinandersetzen zu können, zunächst lernen, sich um sich selbst zu kümmern. Im Rahmen von SEE Learning wird von *emotionaler Grundausbildung* gesprochen; Diese beinhaltet die Fähigkeit, Gefühle zu erkennen und einzuordnen, sie in einem größeren Kontext - inklusive der eigenen Bedürfnisse - zu verstehen, ein Gespür für ihre Auswirkungen zu entwickeln und letztlich erfolgreich mit ihnen umzugehen. (vgl. Center for Contemplative Science and Compassion-Based Ethics 2019a, S.22)

Entsprechend lassen sich die drei Dimensionen und Bereiche in einer Matrix darstellen, bei der sich neun Komponenten ergeben. (vgl. Center for Contemplative Science and Compassion-Based Ethics 2019a, S.24)

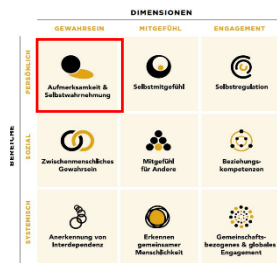
		DIMENSIONEN		
		GEWAHRSEIN	MITGEFÜHL	ENGAGEMENT
BEREICHE	PERSÖNLICH	 Aufmerksamkeit & Selbstwahrnehmung	 Selbstmitgefühl	 Selbstregulation
	SOZIAL	 Zwischenmenschliches Gewahrsein	 Mitgefühl für Andere	 Beziehungskompetenzen
	SYSTEMISCH	 Anerkennung von Interdependenz	 Erkennen gemeinsamer Menschlichkeit	 Gemeinschaftsbezogenes & globales Engagement

Abbildung 15: Komponenten von SEE Learning (Center for Contemplative Science and Compassion-Based Ethics 2019a, S. 24)

Jeder dieser Komponenten sind *nachhaltige Fähigkeiten* zugeordnet. Diese Kompetenzen und Erkenntnisse beschreiben, was die Lernenden im Laufe des Programms zunehmend zu bewältigen lernen. Im Laufe ihres gesamten Lebens

können sie immer wieder darauf zurückgreifen. (vgl. Center for Contemplative Science and Compassion-Based Ethics 2019a, S.32)

Im Folgenden werden die neun Komponenten nach Bereichen geordnet vorgestellt.



Aufmerksamkeit und Selbstwahrnehmung

Bei dieser Komponente geht es darum, sich psychischer und physischer Zustände – und was diese ggf. über das eigene Stresslevel, Wohlbefinden etc. aussagen – bewusst zu werden.

Dies bildet die erste Stufe der emotionalen Kompetenz. Im Folgenden werden die drei nachhaltigen Fähigkeiten *Wahrnehmung von Körper und Empfindungen*, *Wahrnehmen von Emotionen* und *Landkarte des Geistes* beschrieben. (vgl. Center for Contemplative Science and Compassion-Based Ethics 2019a, S.34)

1. Wahrnehmung von Körper und Empfindungen

Da Emotionen in der Regel von Veränderungen im Körper begleitet werden, können wir die bewusste Wahrnehmung unseres Körpers als kontinuierliche Informationsquelle über den Zustand unseres Nervensystems nutzen. Das Nervensystem antwortet schneller auf Situationen, wie z.B. wahrgenommene Bedrohung oder Sicherheit als das bewusste Gehirn. Somit kann die Wahrnehmung der Körperempfindungen oft schneller über den emotionalen Zustand informieren, als die Beachtung psychischer Aspekte. (vgl. Center for Contemplative Science and Compassion-Based Ethics 2019a, S.34-36)

2. Wahrnehmen von Emotionen

„Wenn Emotionen zu stark werden, haben sie das Potenzial, uns zu überwältigen und uns sogar zu Handlungen zu treiben, die wir vielleicht später bereuen. Obwohl sich Emotionen sehr schnell entwickeln können, beginnen sie typischerweise als Funken, bevor sie zu einem heftigen Brand werden. Wenn man eine Emotion quasi als Funke ertappt, kann man damit oft ganz leicht umgehen“ (Center for Contemplative Science and Compassion-Based Ethics 2019a, S. 34–38). Die Lernenden müssen also das frühzeitige Wahrnehmen von Emotionen erlernen. Da dies nicht über reines Aufnehmen von Wissen gelernt werden kann, erfolgt dies bei

SEE Learning über Übungen, die u.a. die Achtsamkeit schulen. (vgl. Center for Contemplative Science and Compassion-Based Ethics 2019a, S.36-37)

3. Landkarte des Geistes

Im Kontext der Landkarte des Geistes werden konzeptionelle Modelle zur Verfügung gestellt, die es den Lernenden ermöglichen, die verschiedenen Facetten von Emotionen, ihre Gemeinsamkeiten und das, was diese Emotionen hervorruft und fördert, zu identifizieren. Die Gruppierung von Emotionen in *Emotionsfamilien* zielt beispielsweise auf das Erfassen von Nuancen und Intensitäten von Emotionen sowie deren Gemeinsamkeiten. Die Lernenden erfahren auch, dass Emotionen nicht von Natur aus destruktiv sind, sondern destruktiv werden, wenn ihnen nicht angemessen begegnet wird. Angst zum Beispiel kann konstruktiv sein, da sie uns vor Gefahren schützen kann, aber sie wird kontraproduktiv, wenn sie zu heftig oder extrem wird. Die *Landkarte des Geistes* dient als Leitfaden für die Kultivierung des emotionalen Gewahrseins. (Center for Contemplative Science and Compassion-Based Ethics 2019a, S.37-38) „Konkret kann dies verschiedene Aspekte von Achtsamkeit, Reflexionen über vergangene Erfahrungen mit starken Emotionen sowie introspektive und kontemplative Praktiken einschließen“ (Center for Contemplative Science and Compassion-Based Ethics 2019a, S.37-38).



Selbstmitgefühl

Die Dimension des Mitgefühls stellt sich im persönlichen Bereich in der Komponente *Selbstmitgefühl* dar, welche sich in die nachhaltigen Fähigkeiten *Emotionen im jeweiligen Kontext verstehen* und *Selbstakzeptanz* ausdrückt. (vgl. Center for

Contemplative Science and Compassion-Based Ethics 2019a, S.38-41)

1. Emotionen im Kontext verstehen

Hier beschäftigt sich die Komponente des Selbstmitgefühls mit der Frage, wie man Emotionen in ihrem Kontext versteht. Dabei liegt der Fokus darauf, zu verstehen, wie die emotionale Reaktion entsteht. So geht es darum zu erkennen, dass die eigene Reaktion nicht nur auf äußeren Auslösern beruht, sondern auch auf eigenen Ansichten und Einstellungen, die ihren Ursprung in den eigenen Bedürfnissen haben. (vgl. Center for Contemplative Science and Compassion-Based Ethics 2019a, S.39)

2. Selbstakzeptanz

Die Betrachtung des größeren Zusammenhangs, in dem Emotionen im eigenen Leben auftauchen, unterstützt auch die Selbstakzeptanz. So erlaubt diese Sichtweise, eigene Bedürfnisse von kurzfristigen Wünschen zu unterscheiden und diese hinsichtlich der eigenen Werte zu untersuchen. Somit wird die Entwicklung einer realistischen Haltung sich selbst gegenüber gefördert und überzogener Selbstkritik sowie Selbstverurteilung entgegengewirkt. Daraus resultiert eine zunehmende Anerkennung des eigenen Wertes und der eigenen Werte. (vgl. Center for Contemplative Science and Compassion-Based Ethics 2019a, S.40-41)



Selbstregulation

Die Inhalte der beiden vorangegangenen Komponenten bilden die Grundlage für die Selbstregulation. Die drei im Folgenden eingehender dargestellten nachhaltigen Fähigkeiten dieser Komponente sind das *Gleichgewicht des Körpers*, die *Kognitive- und Impulskontrolle* sowie die *Emotionsregulation*. Ziel dieser Komponente ist, den Lernenden zu helfen, mit Emotionen erfolgreich umzugehen. Dazu ist eine kognitive und impulsbedingte Kontrolle erforderlich. (Center for Contemplative Science and Compassion-Based Ethics 2019a, S. 42–43)

1. Gleichgewicht des Körpers

Ein ausgeglichenes Energieniveau des Körpers ist nötig, um die innere Landschaft der Gedanken und Emotionen untersuchen und regulieren zu können. Das körperliche Gleichgewicht ist abhängig von einem Gefühl der Sicherheit, weil eine bedrohliche Atmosphäre Auswirkungen auf das Nervensystem hat. Die objektive Sicherheit der Lernenden ist demzufolge sicherzustellen. (vgl. Center for Contemplative Science and Compassion-Based Ethics 2019a, S.44-45)

Um den Körper auszugleichen und das Nervensystem zu regulieren nutzt SEE Learning die drei grundlegenden Skills *Ressourcen einsetzen*, *Erdung* und *Tracking*. Demnach können äußere, innere oder vorgestellte Ressourcen genutzt werden, um sich einen Ort der Sicherheit und Behaglichkeit zu schaffen, indem man sie erforscht oder sich an sie erinnert. Sich zu erden ist eine sensomotorische Methode, um Sicherheit zu schaffen, indem die Aufmerksamkeit auf die körperlichen

Empfindungen von Kontakt und Berührung gerichtet wird. Die *Nutzung von Ressourcen* und *sich zu erden* sollten damit verbunden werden, die Körperempfindungen wahrzunehmen, also *Tracking* zu praktizieren. (vgl. Center for Contemplative Science and Compassion-Based Ethics 2019a, S.45-46)

2. Kognitions- und Impulskontrolle

Zur Förderung der Kognitions- und Impulskontrolle werden Strategien zur Stärkung der Aufmerksamkeit eingesetzt. Zunächst wenden die Lernenden sich den Empfindungen im Körper zu und begleiten diese mit ihrer Aufmerksamkeit. Später üben sie, mittels verschiedener Aktivitäten, wie z.B. dem Gehen, Zuhören und Essen, aufmerksam zu bleiben. Darauf aufbauend üben sie, sich auf bestimmte Objekte, wie beispielsweise die Atmung, zu fokussieren. Schließlich kultivieren die Lernenden die Aufmerksamkeit auf die eigene psychische Erfahrung, um wahrzunehmen, wie ihre Gedanken und Emotionen auftauchen und wieder vergehen. Diese Übungen helfen den Lernenden, sich auf etwas fokussieren zu können, sie fördern die Kognitions- und Impulskontrolle und die Fähigkeit, auf die Erfüllung von Bedürfnissen und Wünschen warten zu können. (vgl. Center for Contemplative Science and Compassion-Based Ethics 2019a, S. 50–51)

3. Umgang mit Emotionen

Das Gleichgewicht des Körpers und die Kultivierung der Kognitions- und Impulskontrolle bilden die Basis für die Emotionsregulation. Bedeutend ist in diesem Kontext die Fähigkeit zu erkennen, ob Emotionen und Einstellungen produktiv und hilfreich oder schädlich sind. In diesem Schritt gilt es, die produktiven und hilfreichen Emotionen und Einstellungen zu kultivieren und mit den schädlichen wirksam umgehen zu können. (vgl. Center for Contemplative Science and Compassion-Based Ethics 2019a, S.51)



Zwischenmenschliches Gewahrsein

In dieser Komponente wird die Entwicklung von Wertschätzung für andere zunächst über das grundlegende *Wahrnehmen der sozialen Wirklichkeit* angestrebt. In der zweiten nachhaltigen Fähigkeit geht es um das *Bewusstsein für die gemeinsame*

Wirklichkeit mit anderen. Die dritte nachhaltige Fähigkeit umfasst die *Wertschätzung*

von Vielfalt und Unterschiedlichkeit. (vgl. Center for Contemplative Science and Compassion-Based Ethics 2019a, S.54-55)

1. Wahrnehmen der sozialen Wirklichkeit

Hier geht es um die Feststellung, dass andere Menschen existieren, eine Rolle in unserem Leben spielen und ein eigenes Erleben der Welt haben. Es geht um die Erkenntnis, dass wir soziale Wesen sind. Im Kontext von SEE Learning soll dies gefördert werden, indem die Lernenden darüber nachdenken, wer sie geprägt hat, und wer eine Rolle in ihrem Leben spielt. Die Lernenden erkunden, wie andere Einfluss auf ihr Leben haben, von der Erfüllung von Grundbedürfnissen über Freizeitaktivitäten oder Schutz. Dies schafft die Basis für die Entwicklung von Wertschätzung, Empathie und Mitgefühl für andere. (vgl. Center for Contemplative Science and Compassion-Based Ethics 2019a, S. 56)

2. Bewusstsein für die gemeinsame Wirklichkeit mit anderen

In diesem Themenkomplex geht es darum, die Lernenden darin zu unterstützen, Ähnlichkeiten zwischen sich und anderen Menschen zu erkennen. Es werden besonders die Gemeinsamkeiten, die auf der Ebene der grundlegenden menschlichen Erfahrungen beruhen, in den Blick genommen. Beispielsweise wünschen auch andere Menschen sich, dass es ihnen gut geht, sie suchen weder Schwierigkeiten noch Leid. „Sie haben ein Gefühlsleben mit Wünschen, Bedürfnissen, Ängsten, Hoffnungen usw. Sich darin zu üben, anderen Menschen Aufmerksamkeit zu schenken, fördert die Fähigkeit, ihre Gefühle zu erkennen und einzuordnen (...), während die Identifikation mit ihnen als Wesen, die uns selbst ähneln, eine starke Komponente der Empathie darstellt“ (Center for Contemplative Science and Compassion-Based Ethics 2019a, S. 56). Jedoch wünschen sich nicht alle Menschen die gleichen Dinge oder fürchten das Gleiche. So haben Menschen unterschiedliche Erfahrungen gemacht, sie nehmen unterschiedliche Blickwinkel ein und verfügen über unterschiedliche Kenntnisse. Diese Unterschiede zu sehen und wertzuschätzen und gleichzeitig die darunterliegenden Gemeinsamkeiten wie den grundlegenden Wunsch nach Glück und Wohlergehen zu beachten, kreiert ein differenziertes Verständnis für das eigene Selbst und andere. Dieses Verständnis stellt einen wichtigen Aspekt im Bereich der Beziehungsfertigkeiten dar. (vgl. Center for Contemplative Science and Compassion-Based Ethics 2019a, S.56-57)

3. Vielfalt und Unterschiedlichkeit schätzen

Ein Teil unserer gemeinsamen Realität ist, dass jeder von uns einzigartig ist. Wir wurden unterschiedlich erzogen und verfügen über verschiedene Erfahrungen, die unsere Sichtweisen, Einstellungen und Hoffnungen prägen. Gelingt es uns, diese Diversität zu respektieren und zu schätzen, so ist der Boden zur Kultivierung von echter Empathie und Mitgefühl bereitet. (vgl. Center for Contemplative Science and Compassion-Based Ethics 2019a, S. 57)



4. Mitgefühl für Andere

Das in der vorherigen Komponente thematisierte zwischenmenschliche Gewahrsein bildet die Grundlage für die hier aufgeführten Themenkomplexe *Gefühle und Emotionen anderer im jeweiligen Kontext verstehen, wertschätzen und kultivieren von Wohlwollen und Mitgefühl sowie weitere ethische Grundhaltungen wertschätzen und kultivieren*. (vgl. Center for Contemplative Science and Compassion-Based Ethics 2019a, S. 58)

1. Gefühle und Emotionen anderer im jeweiligen Kontext verstehen

Dieser Themenkomplex steht in enger Verbindung mit dem Thema *Emotionen im Kontext verstehen* aus dem persönlichen Bereich. So werden viele der dort eingeführten Strategien auch hier eingesetzt. Beispielsweise soll die Einsicht, dass Emotionen mit Bedürfnissen verbunden sind, im persönlichen Bereich zu Selbstakzeptanz und Selbstmitgefühl führen. In Bezug auf unsere Mitmenschen ist das Verständnis dafür, dass andere Personen aufgrund ihrer emotionalen Verfassung handeln und dass ihre Emotionen aus einem bestimmten Zusammenhang und vielleicht aus zugrunde liegenden Bedürfnissen entstehen, hilfreich zur Entwicklung von Empathie und Mitgefühl anstelle von Wut und Beurteilung. (vgl. Center for Contemplative Science and Compassion-Based Ethics 2019a, S. 58)

2. Wertschätzen und kultivieren von Wohlwollen und Mitgefühl

Mitgefühl wird als der Wunsch, das Leiden anderer zu mildern verstanden. Es ist ein starkes Leitmotiv für ethisches Verhalten, welches einem selbst und anderen zugutekommt. Das Kultivieren von Mitgefühl wird hier gefördert, indem die Lernenden zunächst ein Verständnis dafür entwickeln sollen, was Mitgefühl ist.

Darüber hinaus ist ein mitfühlendes und wertschätzendes Umfeld besonders wichtig, damit die Lernenden Mitgefühl als etwas zu schätzen lernen, was sie auch kultivieren möchten. Die Bedeutung von Wohlwollen und Mitgefühl wird im Kontext von SEE Learning beispielsweise durch die Erkenntnis, dass ein freundlicher, mitfühlender Umgang unserem Glück dient, aufgegriffen. Bei der Formulierung der Klassenvereinbarungen wird dieser Aspekt konkretisiert und zur Anwendung gebracht. Dies führt zu dem Erleben, dass Freundlichkeit und Wohlwollen zum individuellen und kollektiven Wohlbefinden beitragen können. (vgl. Center for Contemplative Science and Compassion-Based Ethics 2019a, S. 59-60)

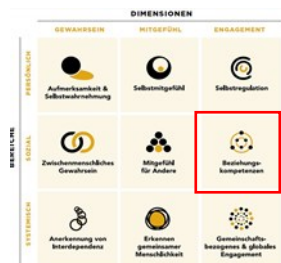
3. Weitere ethische Grundhaltungen wertschätzen und kultivieren

Mit dem Ziel ein glückliches, zufriedenes Leben zu fördern, beziehen sich die hier thematisierten ethischen Grundhaltungen wie z.B. Dankbarkeit, Vergebung und Güte nicht auf materielle Besitztümer, sondern auf innere Qualitäten. Konkret wird hier der Gebrauch hinterfragenden Denkens geschult, um eine Wertschätzung für die Freundlichkeit und Güte anderer Menschen zu entwickeln, die zu Dankbarkeit, Versöhnlichkeit, empathischer Anteilnahme und Mitgefühl führt. (vgl. Center for Contemplative Science and Compassion-Based Ethics 2019a, S. 60-61)

Empathie wird hier als die Fähigkeit verstanden, Gefühlszustände anderer zu erkennen und mit ihnen in Resonanz zu gehen. In erster Linie ist Empathie auf Menschen, die einem nah stehen, ausgerichtet. Allerdings hat es durchaus Vorteile, den empathischen Blickwinkel auf Menschen, mit denen wir uns nicht sofort identifizieren können, zu erweitern. So wirkt sich eine empathische Perspektive positiv auf die Kooperationsbereitschaft aus, sie hilft Vorurteile abzubauen und ermöglicht somit mitfühlendes Handeln. Auch hier ist die Vorbildfunktion der Lehrkraft von großer Bedeutung. Eine empathische Haltung impliziert, dass die Lehrkraft bei negativem Verhalten der Lernenden bemüht ist, deren Gefühle samt den zugrundeliegenden Bedürfnissen zu verstehen und dies zu kommunizieren. Diese Vorgehensweise verdeutlicht den Unterschied zwischen der Handlung und dem Handelnden und eröffnet somit die Möglichkeit der positiven Entwicklung. (vgl. Center for Contemplative Science and Compassion-Based Ethics 2019a, S. 62-64)

Die ethische Grundhaltung der Vergebung wird hier nicht als Handlung zwischen zwei Personen mit dem Ziel der Entschuldigung oder Rechtfertigung falscher

Handlungen verstanden. Vielmehr handelt es sich um einen Prozess innerer Befreiung von Wut und Vorurteilen. Somit ist ein Akt der Vergebung sowohl für uns selbst als auch für den anderen von Vorteil. (vgl. Center for Contemplative Science and Compassion-Based Ethics 2019a, S. 65)



Beziehungskompetenzen

Die Kompetenzen, die in dieser Komponente entwickelt werden, bilden im Zusammenspiel mit den Kompetenzen der anderen Komponenten des sozialen Bereichs die Sozialkompetenz. Diese ist von entscheidender Bedeutung, da

sie unter anderem die schulischen Leistungen der Lernenden positiv beeinflusst und Verhaltensauffälligkeiten, Depression sowie Aggression entgegenwirkt. Konkret geht es hier um die nachhaltigen Fähigkeiten empathisches Zuhören, Kommunikationsgeschick, Anderen helfen, und Konflikttransformation. (vgl. Center for Contemplative Science and Compassion-Based Ethics 2019a, S. 66-67)

1. Empathisches Zuhören

„Empathisches Zuhören bedeutet, anderen aufgeschlossen zuzuhören, ohne durch die eigene emotionale Reaktivität zu stark abgelenkt zu werden. (...) Im Idealfall beachtet diese Art des Zuhörens nicht nur die Inhalte auf oberflächlicher Ebene, sondern auch die zugrunde liegenden Bedürfnisse und Wünsche, die wiederum mehr Verständnis für die Inhalte liefern können“ (Center for Contemplative Science and Compassion-Based Ethics 2019a, S. 68). Im Rahmen von SEE Learning wird empathisches Zuhören durch achtsame Dialoge geübt, bei denen zwei Lernende sich gegenseitig ohne Kommentar oder Urteil zuhören. Empathisches Zuhören ist einer der grundlegenden Aspekte für Kommunikationsgeschick, auf das im Folgenden eingegangen wird. (vgl. Center for Contemplative Science and Compassion-Based Ethics 2019a, S. 68)

2. Kommunikationsgeschick

Dieser Themenbereich bezieht sich auf die Fähigkeit der Lernenden, sich respektvoll und präzise, gemäß ihren Wertvorstellungen, auszudrücken. SEE Learning setzt hier einige Methoden der gewaltfreien Kommunikation nach Rosenberg ein. Diese helfen den Lernenden, sich offen auszudrücken und einen Kontext zu schaffen, in dem

Konflikte konstruktiv gelöst werden können. (vgl. Center for Contemplative Science and Compassion-Based Ethics 2019a, S. 69)

3. Anderen helfen

Dieser Aspekt schließt verschiedene Arten der gegenseitigen Unterstützung ein, welche in Kombination mit den anderen Einsichten des sozialen Bereichs am effektivsten sein werden. So ist hier das Kennen der Bedürfnisse des Anderen und der eignen Fähigkeiten von entscheidender Bedeutung. Es wird davon ausgegangen, dass Hilfe anzubieten und zu gewähren sogar mehr zum eigenen Wohlbefinden beiträgt, als Hilfe zu empfangen. (vgl. Center for Contemplative Science and Compassion-Based Ethics 2019a, S. 69)

4. Konflikttransformation

Konflikttransformation bezieht sich auf die Fähigkeit, konstruktiv auf Konflikte zu reagieren und somit Zusammenarbeit, Versöhnung und friedliche Beziehungen zu ermöglichen. Dabei ist die Lösung eines Konfliktes nur ein Teil des Prozesses, der auf die Umgestaltung von Bedingungen und Beziehungen hinsichtlich der Förderung des Wohlbefindens aller Beteiligten zielt. Werden die Praktiken der Konflikttransformation mit den bisherigen Erkenntnissen verbunden, kann die Transformation von Konflikten für alle Beteiligten transformierend sein. Auf diese Weise ist der innere Frieden Grundlage für äußeren Frieden. (vgl. Center for Contemplative Science and Compassion-Based Ethics 2019a, S. 70)



Anerkennung von Interdependenz

Die Komponente der Anerkennung von Interdependenz gliedert sich in die Themenkomplexe *Interdependente Systeme verstehen* und *Individuen in einem Systemkontext*. Die

Kombination der beiden Themenkomplexe führt dazu, dass die Lernenden interdependente Systeme verstehen und den Bezug zu ihrer persönlichen Lebenswelt herstellen können. (vgl. Center for Contemplative Science and Compassion-Based Ethics 2019a, S. 73-74)

1. Interdependente Systeme verstehen

Hier sollen die Lernenden ein Verständnis dafür entwickeln, dass Dinge und Ereignisse immer im Zusammenhang mit einer Reihe anderer Dinge und Ereignisse stehen. Veränderungen in einem Bereich wirken sich auf andere Bereiche aus.

„Jedes Resultat, jeder Effekt, wenn genauer untersucht, tritt aufgrund einer Vielzahl von Ursachen und Bedingungen auf. (vgl. Center for Contemplative Science and Compassion-Based Ethics 2019a, S. 73-74)

2. Individuen in einem Systemkontext

In diesem Themenkomplex setzen sich die Lernenden konkret damit auseinander, wie ihre eigene Existenz und das Leben der Menschen ihrer unmittelbaren Umgebung eng mit einer breiten Palette von Ereignissen bis hin zu weltweiten Phänomenen verknüpft sind. Diese Erkenntnis begünstigt das Gefühl von Dankbarkeit, das Bewusstsein für unsere Selbstwirksamkeit und das Bestreben sich tatkräftig für das Wohlergehen anderer einzusetzen. Nach und nach wird deutlich, dass im Netz der Menschen, die das eigene Leben unterstützen, jedes Individuum eine Rolle spielt. Darauf basiert ein Gefühl für Wechselwirkung. Demnach ist es nicht länger notwendig, genau zu erkennen, auf welche Weise eine bestimmte Person einer anderen nützt, um zu akzeptieren, dass höchst wahrscheinlich in irgendeiner Form ein Nutzen vorhanden ist. Letztlich geht es um die Erkenntnis, dass uns auch unangenehme Erfahrungen auf unserem Weg weiterbringen können. (vgl. Center for Contemplative Science and Compassion-Based Ethics 2019a, S. 74-77)



Erkennen gemeinsamer Menschlichkeit

Im Rahmen dieser Komponente geht es darum zu erkennen, wie alle Menschen ganz grundlegend in Bezug auf ihr Innenleben und ihre Lebensnotwendigkeiten viel gemeinsam haben. Damit wird ein Maß an Wertschätzung, empathischer

Anteilnahme und Mitgefühl kultiviert, das jeden einzelnen Menschen überall auf der Welt einzuschließen vermag. Diese Komponente gliedert sich in die Themenbereiche *Würdigung der grundlegenden Gleichheit* und *Wertschätzen, wie Systeme das Wohlbefinden beeinflussen*. (vgl. Center for Contemplative Science and Compassion-Based Ethics 2019a, S. 77-79)

1. Würdigung der grundlegenden Gleichheit

Die Erkenntnis der grundlegenden Gleichheit wird im systemischen Bereich auf die Menschen jenseits unserer unmittelbaren Umgebung und letztlich auf die ganze Welt ausgedehnt. Dies geschieht, indem die Aufmerksamkeit darauf gelenkt wird, was alle Menschen gemeinsam haben, wie beispielsweise unser Streben nach Glück und Wohlbefinden. So soll das Gefühl der Identifikation gestärkt und somit der Tendenz entgegengewirkt werden, die Bedürfnisse der Menschen zu ignorieren, die scheinbar anders sind oder sich nicht in unserem direkten Umfeld befinden. So können die Lernenden eine Haltung entwickeln, die weniger auf Voreingenommenheit und mehr auf Verbundenheit beruht. (vgl. Center for Contemplative Science and Compassion-Based Ethics 2019a, S. 80)

2. Wertschätzen, wie Systeme das Wohlbefinden beeinflussen

Hier geht es darum zu erkennen, wie Systeme das Wohlbefinden auf kultureller und struktureller Ebene z.B. durch die Stärkung positiver Werte oder die Aufrechterhaltung problematischer Überzeugungen und Ungerechtigkeiten fördern oder gefährden können. Betrachtet man beispielsweise die Thematik der Benachteiligung, so wird der damit verbundene Mangel Einzelner sich auch auf die anderen Mitglieder der Gesellschaft auswirken. Wird die Benachteiligung wieder aufgehoben, können diese Menschen wieder produktive Mitglieder der Gesellschaft werden, was wiederum den anderen zugutekommt. Letztlich geht es um die Erkenntnis, dass die Strukturen, die wir schaffen und aufrechterhalten, Spiegel unserer Werte sind. (vgl. Center for Contemplative Science and Compassion-Based Ethics 2019a, S. 80-82)



Gemeinschaftsbezogenes & globales Engagement

Um effektives Engagement innerhalb komplexer Systeme geht es in dieser Komponente, welche sich in die Themenbereiche *Ergründen des eigenen Potenzials, um positive Veränderung in Gemeinschaft und Welt zu bewirken*

und *Engagement für gesellschaftliche und globale Lösungsansätze* gliedert. Diese Themen werden in einem abschließenden Projekt behandelt, welches auch die Kenntnisse und Fähigkeiten der vorhergehenden Kapitel integriert. (vgl. Center for Contemplative Science and Compassion-Based Ethics 2019a, S. 83-88)

1. Ergründen des eigenen Potenzials, um positive Veränderung in Gemeinschaft und Welt zu bewirken

Zunächst geht es darum, dass die Lernenden ihr Potenzial erkennen, um positive Veränderungen, basierend auf ihren Fähigkeiten und den individuellen und kollektiven Möglichkeiten bewirken zu können. Um mit ihrem Engagement etwas zu bewegen, müssen sie sowohl ihre Ressourcen als auch ihre Grenzen realistisch einschätzen. In diesem Kontext ist es auch wichtig zu bedenken, dass nicht alles unmittelbar in der eigenen Macht liegt und manche Problemlagen sich nur langsam verändern lassen. Das Vertrauen in die eigene Selbstwirksamkeit ist an dieser Stelle entscheidend. Es lässt sich beispielsweise über inspirierende Geschichten von Jugendlichen, die Veränderungen in ihrer Umgebung angestoßen haben, steigern. (vgl. Center for Contemplative Science and Compassion-Based Ethics 2019a, S. 84-86)

2. Engagement für gesellschaftliche und globale Lösungsansätze

Eine umfassende Herangehensweise hinsichtlich gesellschaftlichen und globalen Engagements erfordert die Integration vieler Fähigkeiten und Aspekte, die teilweise bereits in den vorhergehenden Komponenten behandelt wurden. So geht es zunächst darum, komplexe Systeme zu betrachten und die Beziehungen zwischen den einzelnen Faktoren aufzuzeigen. Eine Einschätzung der Konsequenzen und Auswirkungen auf unterschiedliche Interessengruppen sollte erfolgen und der Bezug zu den grundlegenden menschlichen Werten im Blick behalten werden. Des Weiteren sollte störenden Einflüssen wie z.B. Vorurteilen entgegengewirkt werden, um verantwortungsvolle Entscheidungen zu ermöglichen. Eine offene Geisteshaltung und die Bereitschaft, mit anderen Menschen zu kooperieren, ihre Perspektiven, Meinungen, Kenntnisse und Erfahrungen zu respektieren und von ihnen zu lernen, ist eine enorme Unterstützung für gemeinschaftsbezogenes und globales Engagement. Und letztlich ist die Fähigkeit, den eigenen Standpunkt klar und angemessen zu artikulieren, die entscheidenden Fragen zu stellen, im Gespräch von anderen zu lernen und sich somit auf konstruktive Weise an Diskussionen zu beteiligen von entscheidender Bedeutung. Hier können die Lernenden das volle Potenzial von SEE Learning umsetzen. (vgl. Center for Contemplative Science and Compassion-Based Ethics 2019a, S. 86-88)

Vorgehen

Prinzipiell wird empfohlen SEE Learning linear zu unterrichten, da gewisse Themenbereiche auf anderen aufbauen und zu einem gewissen Grad von ihnen abhängen. Fortschritte im persönlichen Bereich bereiten z.B. den Übergang zum sozialen und systemischen Bereich vor. In ähnlicher Weise sind häufig die Kompetenzen der Dimensionen Gewahrsein grundlegend für die anderen beiden Dimensionen. Es ist jedoch nicht immer notwendig, einer streng linearen Vorgehensweise zu folgen, da es letztendlich darum geht, die eng miteinander verbundenen Kompetenzen aller neun Komponenten zu fördern. (vgl. Center for Contemplative Science and Compassion-Based Ethics 2019a, S. 24)

2.3.2 Pädagogisches Modell

Das pädagogische Modell, wie es im Begleitheft von SEE Learning (vgl. Center for Contemplative Science and Compassion-Based Ethics 2019a, S. 25–28) beschrieben wird, sieht vor, dass die Lernenden auf ihrem Weg des Kompetenzerwerbs die *Ebene des erworbenen Wissens*, die *Ebene der entscheidenden Einsicht* und die *Ebene des verkörperten Verständnisses* durchlaufen.

Um auf die *Ebene des erworbenen Wissens* zu gelangen, werden den Lernenden grundlegende Informationen und Erfahrungswerte im Zusammenhang mit den Kompetenzen vermittelt. Hier geht es darum, ein fundiertes Verständnis der Inhalte zu entwickeln. Dies erfolgt im Rahmen der Lernerfahrungen des Curriculums durch die Bausteine *Präsentation* und *Diskussion*. (vgl. Center for Contemplative Science and Compassion-Based Ethics 2019a, S. 25)

Um auf die *Ebene der entscheidenden Einsicht* zu gelangen, sieht das Modell vor, dass die bereits erworbenen Kenntnisse durch *hinterfragendes Denken* eingehend erforscht und auf die eigenen Lebensumstände angewendet werden. Durch Aha-Momente soll ein persönliches Verständnis erzielt werden. Auf dieser Ebene wird Wissen nicht länger bloß aufgenommen, sondern es wird eine neue Perspektive auf die Welt entwickelt. Zur Entwicklung dieser neuen Perspektive beinhalten die Lernerfahrungen im SEE Learning Curriculum mehrere *Einsichts-Aktivitäten*. (vgl. Center for Contemplative Science and Compassion-Based Ethics 2019a, S. 25–26)

Um auf die *Ebene des verkörperten Verständnisses* zu gelangen, müssen die entscheidenden Einsichten vertieft werden, damit sie zu echten charakterlichen Stärken und Wesenszügen werden. Dazu beinhalten die Lernerfahrungen Bausteine zur Reflexion. (vgl. Center for Contemplative Science and Compassion-Based Ethics 2019a, S. 25–26)



Abbildung 16: Pädagogisches Modell (Center for Contemplative Science and Compassion-Based Ethics 2019a, S. 25)

Schlüsselaspekte des Lernens

SEE Learning benennt vier zentrale Schlüsselaspekte, um den Lernprozess auf jeder dieser drei Ebenen zu unterstützen. Diese finden sich in den Lernerfahrungen wieder und ziehen sich somit durch das gesamte Programm. (vgl. Center for Contemplative Science and Compassion-Based Ethics 2019a, S. 26-28) Die Schlüsselthemen werden im Folgenden beschrieben:

1. Sorgfältiges und hinterfragendes Denken

Sorgfältiges und hinterfragendes Denken ist der erste Schlüsselaspekt des Lernens, denn die emotionale und ethische Kernkompetenz sollte auf dem Fundament eines soliden persönlichen Verständnisses entstehen, sich weiterentwickeln und vor allem mit der persönlichen Erfahrung und der Realität der Lernenden vereinbar sein. Dies

impliziert auch die Erkenntnis, dass das eigene Wissen immer partiell und begrenzt ist und durch unterschiedliche Informationen und Perspektiven bereichert werden kann. Das begünstigt die Bereitschaft zum Dialog und zur Diskussion und reduziert hinderliche emotionale Reaktionen, die entstehen, wenn man zu sehr an der eigenen Position hängt. (vgl. Center for Contemplative Science and Compassion-Based Ethics 2019a, S. 27)

2. Reflexive Übungen

Die *reflexiven Übungen* aus den Lernerfahrungen zielen darauf, dass die Lernenden ihre Aufmerksamkeit nach Innen richten, beobachten, reflektieren und sich mit ihren Erfahrungen und den Lerninhalten auseinandersetzen. Hier finden sich Übungen, wie beispielsweise das *Wahrnehmen von körperlichen Empfindungen*, das *Lenken der Aufmerksamkeit auf den Atem* oder das *Erkennen der Flüchtigkeit von Gedanken und Emotionen*. Eine zweite Kategorie von Reflexionsübungen fördert die reflexive Wahrnehmung. Hier wird beispielsweise über ein bestimmtes Thema mit kontinuierlicher Aufmerksamkeit nachgedacht und es wird aus verschiedenen Blickwinkeln betrachtet. Die Reflexionsübungen sind wichtig, um erworbenes Wissen zu erweitern, zu vertiefen und dieses letztlich zu verkörpern. (vgl. Center for Contemplative Science and Compassion-Based Ethics 2019a, S. 27-28)

3. Wissenschaftliche Perspektiven

Der dritte Schlüsselaspekt des Lernens bezieht sich auf die *wissenschaftliche Perspektive*. Da SEE Learning die ethische Entwicklung größtenteils durch die Förderung emotionaler Kompetenz anstrebt, ist es wichtig, dass Lehrende und Lernende zunehmend ein Verständnis der Wissenschaft der Emotionen und anderer im Programm enthaltener Themen erlangen. Diese beziehen sich auf die wissenschaftlichen Disziplinen Biologie, Psychologie und Neurowissenschaft. Die wissenschaftliche Perspektive trägt, ebenso wie allgemeine Erfahrungswerte und der gesunde Menschenverstand, dazu bei, eine gemeinsame Grundlage für einen Ethikansatz zu schaffen, der kulturell und religiös unvoreingenommen ist. Im Zusammenhang mit den Schlüsselaspekten *hinterfragendes Denken* und *Reflexionspraxis* trägt die wissenschaftliche Perspektive zu einem abgerundeten und umfassenderen Verständnis der Themenbereiche von SEE Learning bei. (vgl. Center for Contemplative Science and Compassion-Based Ethics 2019a, S. 28)

4. Engagiertes Lernen

Die in den Lernerfahrungen eingesetzten Methoden zielen auf einen aktiven, partizipativen und kooperativen Lernprozess. *Engagiertes Lernen* als weiteres zentrales Thema im Kontext von SEE Learning ermöglicht es den Lernenden, die Lerninhalte auf direkte, verkörperte und praktische Weise zu erfahren und weiter zu erforschen. Ebenso wie die anderen Schlüsselaspekte des Lernens erleichtert das engagierte Lernen die Bewegung durch die drei Ebenen des Verstehens. (vgl. Center for Contemplative Science and Compassion-Based Ethics 2019a, S. 28-29)

2.3.3 Leitfaden zur Implementierung

Der Leitfaden gibt in sieben Kapiteln eine Anleitung zur Implementierung von SEE Learning. Er ist ebenfalls im Begleitheft (vgl. Center for Contemplative Science and Compassion-Based Ethics 2019a, S. 90-112) zu finden, auf welches sich die folgenden Ausführungen beziehen.

Erste Schritte

Im ersten Kapitel wird das Beitreten zur *SEE Learning Educator Plattform* sowie das Absolvieren des dort befindlichen *Vorbereitungskurses für Lehrende* empfohlen, um sich einen Überblick über das Framework und das Curriculum zu verschaffen. Darüber hinaus wird das Lesen des Curriculums für die gewünschte Altersstufe sowie das Beitreten oder Bilden einer professionellen Lerngemeinschaft zum Erfahrungsaustausch angeraten. Hinsichtlich der Unterrichtsvorbereitung wird angeregt, bereits während des Lesens des Curriculums die Ziele der Lernerfahrungen im Blick zu haben. Das laute Vorlesen der Skripte zeigt einen möglichen sprachlichen Anpassungsbedarf. Während des Lesens der Anleitung zu den Lernerfahrungen ist es hilfreich, das geplante Unterrichtsgeschehen zu visualisieren, um einen möglichen Anpassungsbedarf zu ermitteln. Das Notieren der benötigten Materialien sowie der vorgeschlagenen Zeitangaben wird empfohlen. Neue Begriffe können gesammelt und sorgfältig ausgewählte Beispiele aus dem eigenen Leben eingebracht werden. Falls starke Reaktionen der Lernenden bei bestimmten Übungen antizipiert werden, wird empfohlen, diese zu ändern. Letztlich wird darauf hingewiesen, dass die Lehrperson weiterführende Unterstützungsangebote für die Lernenden kennen sollte. Die Implementierung von SEE Learning kann im Rahmen des Unterrichts, während der Beratungs- und

Hausaufgabenzeit, in der gesamten Schule oder außerschulisch erfolgen. Schließlich werden Anregungen zur Implementation von SEE Learning für den Fall gegeben, dass wenig Zeit für die Anwendung zur Verfügung steht. (vgl. Center for Contemplative Science and Compassion-Based Ethics 2019a, S. 90-96)

Prinzipien eines mitfühlenden Klassenzimmers

Zur Schaffung eines *mitfühlenden Klassenzimmers* ist die Vorbildrolle der Lehrperson von besonderer Bedeutung. Beziehungen, die von Fürsorge und Vertrauen getragen sind, bilden die Grundlage für erfolgreiche akademische und moralische Bildung. (vgl. Center for Contemplative Science and Compassion-Based Ethics 2019a, S. 96-97) Es werden folgende vier Prinzipien eines mitfühlenden Klassenzimmers genannt:

- *Respekt für Diversität* bedeutet die einzigartigen Erfahrungen und individuellen Bedürfnisse, Stärken und Herausforderungen der Lernenden wertzuschätzen.
- Es werden *positive Ansätze zum Umgang mit herausforderndem Verhalten* von Lernenden aufgezeigt. So wird beispielsweise dazu angeregt, das Verhalten als Versuch die eigenen Bedürfnisse zu kommunizieren zu betrachten. Wenn es gelingt, diesen Situationen mit Würde und Respekt zu begegnen, kann eine Gelegenheit für Wachstum aller Beteiligten entstehen.
- SEE Learning folgt einem *resilienzbasierten Ansatz*, was bedeutet, dass die Aufmerksamkeit nicht auf die Defizite, sondern auf die Ressourcen gerichtet wird. So werden hier nicht mögliche vorliegende Traumata der Lernenden fokussiert, sondern die Ausbildung von Resilienz zur Bewältigung dieser in den Blick genommen.
- Der nächste Aspekt besagt, dass Lehrende das *Systemdenken* und die *verantwortungsvolle Entscheidungsfindung* der Lernenden fördern sollen. Es wird empfohlen, Verbindungen zwischen den Lerninhalten und dem Leben der Lernenden herzustellen. So können die Lernenden eigene Erfahrungen und Entscheidungen aus systemischer Perspektive betrachten, was sich positiv auf die Fähigkeit zur verantwortungsvollen Entscheidungsfindung auswirken wird. (vgl. Center for Contemplative Science and Compassion-Based Ethics 2019a, S. 96-102)

Rollen der Lehrenden bei SEE Learning

Die erste angesprochene Rolle der Lehrperson ist die des *Moderators*. So ist es die Aufgabe der Lehrperson die Lernprozesse der Lernenden zu begleiten. Dabei sollen nicht die angestrebten Ergebnisse, sondern die Bedürfnisse und Erforschungsprozesse der Lernenden an erster Stelle stehen. Als zweite Rolle wird den Lehrenden empfohlen, sich selbst auch als *Lernende* zu betrachten, sich also selber auf eine Lernreise zu begeben, die möglicherweise Ressourcing, Aufmerksamkeitstraining oder eine reflektierende Praxis beinhaltet. So können gemeinsame Erfahrungen mit den Lernenden die Empathie und das gegenseitige Verständnis fördern und sich positiv auf die Beziehung auswirken. Die letzte aufgeführte Rolle ist die des *Vorbildes*, denn die Lernenden werden die Art und Weise, wie die Lehrperson Gewahrsein, Mitgefühl und Engagement im Klassenzimmer vorlebt, wahrnehmen und daraus lernen. (vgl. Center for Contemplative Science and Compassion-Based Ethics 2019a, S. 102-105)

Anpassung von SEE Learning für den eigenen Unterricht

Obwohl SEE Learning als universell einsetzbares Programm geplant ist, wird eine kulturelle Anpassung empfohlen. Beispielsweise kann die Sprache angepasst werden oder Beispiele können so gewählt werden, dass sie zum Erfahrungshorizont der Lernenden passen. Des Weiteren wird angeraten, die Bedürfnisse unterschiedlichen Lernens zu berücksichtigen. So könnte es beispielsweise sein, dass Lernende mit Beeinträchtigungen im Bereich der Aufmerksamkeit mit bestimmten Übungen überfordert sind. Hier könnten die Übungen gekürzt werden, oder es könnten Bewegungsphasen eingeplant werden, in denen die Lernenden überschüssige Energie freisetzen können. Schwierigkeiten der Lernenden Anweisungen zu befolgen kann begegnet werden, indem die Anweisungen beispielsweise in kleinere Teile aufgeteilt werden. Es wird geraten, die Lernenden die Anweisungen wiederholen zu lassen, um das Verständnis zu überprüfen. Um sprachlichen Herausforderungen der Lernenden zu begegnen, können beispielsweise zusätzliches Bildmaterial, die Verwendung alternativer Begriffe oder die Nutzung einer Text-zu-Sprache-Software hilfreich sein. (vgl. Center for Contemplative Science and Compassion-Based Ethics 2019a, S. 105-110)

Lernprozesse bewerten

Aufgrund der komplexen Lerngegenstände stellt die Evaluation von SEE Learning eine Herausforderung dar. Das SEE Learning Team plant die Entwicklung von Testverfahren zur Messung der Wirksamkeit von SEE Learning. Bis diese Instrumente verfügbar sind, wird eine *informelle Evaluation* empfohlen. Diese könnte beispielsweise über eine Selbsteinschätzung der Lernenden mithilfe leitender Fragestellungen erfolgen. Zur Einschätzung der gesamten Klasse wird eine Orientierung am Grad der Befolgung der Klassenvereinbarungen vorgeschlagen. Als letzte Möglichkeit wird die Selbstevaluation der Lehrperson genannt. So bietet u.a. die Online-Lehrplattform von SEE Learning mehrere Möglichkeiten, sich an einer Selbsteinschätzung hinsichtlich der eigenen Ziele zu beteiligen. (vgl. Center for Contemplative Science and Compassion-Based Ethics 2019a, S. 108-110)

Zusätzliche Punkte für eine erfolgreiche Implementierung

Der erste Aspekt betrifft die Unterstützungsmöglichkeiten der Leitung der Bildungsorganisation. So ist der Einfluss der Leitung in mehrerlei Hinsicht enorm. Im Hinblick auf institutionelles Bewusstsein geht es darum, das Leitbild der Bildungseinrichtung mit SEE Learning in Einklang zu bringen und dies an die entsprechenden Interessengruppen zu kommunizieren. Hinsichtlich der Unterstützung der Mitarbeitenden geht es um die Ermutigung zu Fortbildung und Austausch, die Bereitstellung ausreichender zeitlicher Ressourcen sowie die Benennung einer mit SEE Learning beauftragten Person, die auch die Schnittstelle zu einer SEE Learning-Organisation sein kann. Zur Unterstützung der Lernenden wird empfohlen, die Schulkultur mit SEE Learning in Einklang zu bringen und Möglichkeiten für einen über die Lerngruppe hinausreichenden Austausch zu schaffen. Mit Blick auf die Nachhaltigkeit werden die Sicherung notwendiger (finanzieller) Mittel sowie ein über die aktuelle Situation hinausreichender Planungshorizont genannt. Um die Verbreitung von SEE Learning voranzutreiben, wird empfohlen, nach Möglichkeiten zu suchen, wie die Bildungseinrichtung als Modell fungieren könnte. (vgl. Center for Contemplative Science and Compassion-Based Ethics 2019a, S. 110-111)

Da die Unterstützung der Eltern einen wesentlichen Einfluss auf das Engagement der Lernenden hat, werden verschiedene Möglichkeiten für den Kontakt mit den Familien genannt. So gibt es beispielsweise in jedem Kapitel von SEE Learning

Musterbriefe, welche über Inhalte und Ziele informieren, die Lernenden könnten Briefe an die Eltern schreiben, es könnte zu informativen Elternabenden eingeladen werden oder die Familien könnten eingeladen werden, sich an gemeinnützigen Projekten zu beteiligen. (vgl. Center for Contemplative Science and Compassion-Based Ethics 2019a, S. 112)

2.3.4 SEE Learning Curricula

Für die konkrete Vermittlung der im Begleitheft dargestellten Zusammenhänge bietet SEE Learning altersspezifische Curricula an, die auf das jeweilige Bildungssystem mit den entsprechenden Anforderungen und Rahmenbedingungen angepasst werden können. Die ca. 430 Seiten umfassenden Curricula haben alle den gleichen Aufbau, da jedes Curriculum als erste Begegnung der Lernenden mit SEE Learning konzipiert wurde. So bestehen sie jeweils aus sieben Kapiteln und einem Abschlussprojekt. Auch inhaltlich haben die Kapitel der verschiedenen Curricula die gleichen Schwerpunkte, allerdings sind die Lernerfahrungen methodisch und sprachlich auf die jeweilige Altersstufe angepasst. (vgl. Center for Contemplative Science and Compassion-Based Ethics 2019b, S. 2–3)

Im Folgenden werden die curriculaübergreifenden Aspekte, wie die Struktur und die Inhalte der einzelnen Kapitel sowie des Abschlussprojektes beziehend auf das Curriculum der Mittelschule dargestellt (vgl. Center for Contemplative Science and Compassion-Based Ethics 2019d).

Rahmen und Abfolge

Jedes der sieben Kapitel enthält vier bis acht *Lernerfahrungen*, die jeweils auf 20 bis 40 Minuten ausgelegt sind. Zu Beginn jeder Lernerfahrung gibt es eine Übersicht zu der Lernerfahrung. Neben der Dauer und einer Liste der benötigten Materialien ist hier die Absicht, welche mit der Lernerfahrung verfolgt wird, beschrieben. Außerdem findet sich hier das Lernziel der Lernerfahrung sowie die primäre Kernkomponente, deren nachhaltige Fähigkeiten durch das Lernziel gefördert werden sollen. Die Lernziele sind so formuliert, dass sie beschreiben, was die Lernenden im Rahmen ihres Lernprozesses tun werden. (vgl. Center for Contemplative Science and Compassion-Based Ethics 2019b, S. 3) Die konkreten nachhaltigen Fähigkeiten sind jedoch nicht aufgeführt.

Die folgende Darstellung zeigt exemplarisch die Übersicht zu Lernerfahrung 1.1.

Kapitel 1		Ein mitfühlendes Klassenzimmer schaffen	
LERN-ERFAHRUNG 1		Mitgefühl erkunden	
ABSICHT		Der Schwerpunkt dieser ersten Lernerfahrung besteht darin, die Schüler*innen mit SEE Learning bekannt zu machen, indem sie Mitgefühl erforschen und der Frage nachgehen, warum dieses für Glück und tatsächlich auch unser bloßes Überleben unabdingbar ist. Mitgefühl und Wohlwollen bilden die Basis von SEE Learning und beruhen darauf, das Wohlbefinden anderer zu berücksichtigen. Es ist wichtig, dass die Schüler*innen von Anfang an ein klares Verständnis dafür entwickeln, worum es sich bei Mitgefühl wirklich handelt. Darüber hinaus ist es wichtig zu verstehen, warum wir möchten, dass andere sich uns gegenüber mitfühlend verhalten, warum wir Mitgefühl brauchen, um zu überleben und zu gedeihen, und warum wir es deshalb anderen erweisen sollten. Grundlegend ist hier u.a., dass wir alle gern glücklich sein und uns wohl fühlen möchten, dass es niemanden nach Traurigkeit, Problemen und Schwierigkeiten verlangt. Demzufolge möchten wir, dass andere auf unser Wohlbefinden und unsere Zufrieden-	
heit Rücksicht nehmen, worin die Essenz von Mitgefühl besteht. Sobald die Schüler*innen dies erkennen, können sie nachvollziehen, dass sie ihrer Umwelt mitfühlend begegnen wollen, weil auch andere Wesen glücklich und frei von Leid sein möchten. (Hinweis: Die folgenden beiden Lernerfahrungen werden auf diese Grundannahme, dass wir alle das Bedürfnis nach Glück und Wohlwollen teilen, zurückgreifen. Dies soll der Klasse ermöglichen, gemeinsam eine Liste von Klassenvereinbarungen zu erstellen, um eine sichere, produktive Lernatmosphäre zu schaffen.) *Vielleicht möchten Sie – nachdem Sie die Lernerfahrungen in diesem ersten Kapitel einmal durchlaufen haben – zu bestimmten Aktivitäten und Reflexionen zurückkehren, um weitere Kenntnisse, Einsichten und verkörpertes Verstehen aufzubauen. Die mit einem Sternchen gekennzeichneten Übungen aus dem ersten Kapitel eignen sich besonders dazu, mit oder ohne Modifikationen wiederholt zu werden.			
LERNZIELE		PRIMÄRE KERNKOMPONENTE	
Schüler*innen werden • erkunden, ob wir alle nach Glück und Wohlbefinden streben und frei von Leid sein möchten; • die Bedeutung von Mitgefühl für unser Überleben und Glück untersuchen; • eine persönliche Zeichnung zu Mitgefühl erstellen, die ihnen als Ressource dienen kann.		 Zwischenmenschliches Gewahrsein	
DAUER		BENÖTIGTES MATERIAL	
30 Minuten		• Beispielskript, • einen Bogen Zeichenpapier für alle Schüler*innen, • Bleistifte oder Filzstifte zum Zeichnen.	

Abbildung 17: Übersicht der "SEEL-Lernerfahrung 1" des Curriculums für die Mittelstufe (Center for Contemplative Science and Compassion-Based Ethics 2019b, S. 22)

In Anlehnung an das pädagogische Modell, welches vom *erworbenen Wissen* über *wichtige Einsichten* bis hin zu *verkörpertem Verständnis* führt, bestehen die Lernerfahrungen aus bis zu fünf Teilen. So beginnt jede Lernerfahrung mit einer

Einstimmung (1), die u.a. dazu dient, einen Wendepunkt im Tagesablauf zu signalisieren. Die Phase *Austausch* (2) dient der Wissensvermittlung mithilfe von Präsentationen oder Diskussionen, während in der Phase *nachhaltige Erkenntnisse* fördern (3) kritische Einsichten ermöglicht werden sollen, in denen die Lernenden etwas von sich aus begreifen. Die *Reflexion* (4) soll eine tiefere persönliche Betrachtung anregen und somit zu verkörpertem Verständnis führen. Jede Lektion endet mit einer *Nachbesprechung* (5), die den Lernenden Gelegenheit gibt, über die Lernerfahrung als Ganzes nachzudenken und Überlegungen, Gefühle und Fragen mitzuteilen. (vgl. Center for Contemplative Science and Compassion-Based Ethics 2019d, S. 3–4)

Es folgt eine Zusammenfassung der Inhalte der Kapitel der Curricula:

Kapitel 1: Ein mitfühlendes Klassenzimmer schaffen

Kapitel 1 befasste sich mit den Konzepten von Mitgefühl, Glück und Wohlbefinden und deren Bedeutung für das Leben in einer (Klassen-) Gemeinschaft. Es geht hier darum, den Wert einer mitfühlenden Haltung zu erforschen sowie verschiedene Methoden und Werkzeuge zur Entwicklung von Mitgefühl kennenzulernen und anzuwenden. (vgl. Center for Contemplative Science and Compassion-Based Ethics 2019d, S. 5)

Kapitel 2: Resilienz fördern

Hier erforschen die Lernenden, welche Bedeutung unser Körper, insbesondere das Nervensystem, in Bezug auf Glück und Wohlbefinden hat. Denn manchmal reagiert unser Körper auf Gefahren, die keine existenzielle Bedrohung darstellen. Dies kann zu einer Dysregulation des Nervensystems führen, welche sich negativ auf die Konzentrations- und Lernfähigkeit sowie die körperliche Gesundheit auswirken kann. Um die Lernenden zu befähigen, ihr Nervensystem zu regulieren, werden Fertigkeiten zur Stärkung der Resilienz vermittelt. Diesbezüglich werden einige zentrale Konzepte und Praktiken vorgestellt. (vgl. Center for Contemplative Science and Compassion-Based Ethics 2019d, S. 5)

Kapitel 3: Stärkung der Aufmerksamkeit und Selbstwahrnehmung

In Kapitel drei geht es um die Schulung von Aufmerksamkeit und Selbstwahrnehmung und deren Bedeutung für eine mitfühlende Haltung. Die

aufmerksame Beobachtung unseres Geistes und unserer Erfahrungen beruhigt Körper und Geist auf eine Weise, die die körperliche und psychische Gesundheit fördert und ermöglicht somit eine bessere Kontrolle der eigenen Impulse. (vgl. Center for Contemplative Science and Compassion-Based Ethics 2019d, S. 6)

Kapitel 4: Umgang mit Emotionen

Dieses Kapitel zielt darauf, einen gesunden Umgang mit Emotionen zu vermitteln. So geht es hier um das Wahrnehmen, Benennen und Regulieren von Emotionen bis hin zum anschließenden Verhalten. Die Lernenden erforschen emotionale Abläufe und lernen Emotionen im Kontext zu verstehen. Des Weiteren beschäftigen sie sich mit Emotionsfamilien und sie entwickeln Strategien für den Umgang mit riskanten Emotionen, also Emotionen, die Probleme für sie selbst und andere verursachen können. (vgl. Center for Contemplative Science and Compassion-Based Ethics 2019d, S. 6–7)

Kapitel 5: Von- und übereinander lernen

Mit dem Grundthema der *Empathie* geht das Curriculum im fünften Kapitel vom persönlichen zum sozialen Bereich über. Viele der Fertigkeiten, die in den vorhergehenden Kapiteln im persönlichen Bereich kultiviert wurden, können auch hier mit Blick auf die Mitmenschen angewendet werden. So sollen die Lernenden hier befähigt werden, ihre Aufmerksamkeit auch auf andere zu richten, die Emotionen anderer Menschen im Kontext zu verstehen, andere Perspektiven einzunehmen und Empathie zu praktizieren. Des Weiteren lernen sie *achtsames Zuhören* und *achtsame Dialoge* kennen. (vgl. Center for Contemplative Science and Compassion-Based Ethics 2019d, S. 7)

Kapitel 6: Mitgefühl für sich und andere

In diesem Kapitel geht es um die Förderung von Mitgefühl und Selbstmitgefühl. In erster Linie geht es darum, den Lernenden zu helfen, das Bewusstsein für ihr eigenes emotionales Leben und das ihrer Mitmenschen zu stärken. Wenn sie in der Lage sind, Emotionen und Verhaltensweisen im jeweiligen Kontext zu verstehen, werden sie auch eher in der Lage sein, sich mitfühlend zu verhalten. (vgl. Center for Contemplative Science and Compassion-Based Ethics 2019d, S. 7–8)

Kapitel 7: Wir sind alle im gleichen Boot

Systemisches Denken ist zwar in das gesamte Curriculum integriert, wird jedoch in Kapitel sieben explizit behandelt. Einfache Möglichkeiten des systemischen Denkens, wie die *Feedbackschleifen* werden vorgestellt. Anhand der *Eisberg-Metapher* wird aufgezeigt, wie man Ereignisse nicht als isolierte Vorkommnisse, sondern als Manifestationen tieferer Strukturen betrachten kann. (vgl. Center for Contemplative Science and Compassion-Based Ethics 2019d, S. 8)

SEE Learning-Abschlussprojekt: Eine bessere Welt gestalten

Im Rahmen des Abschlussprojektes überlegen die Lernenden, wie es wäre, wenn die gesamte Schule zu einem Ort voller Freundlichkeit und Selbstmitgefühl würde und alle sich mit den Praktiken von SEE Learning beschäftigen würden. Nachdem sie eine Vision entwickelt haben, vergleichen sie diese mit dem Ist-Zustand und entscheiden sich für einen Bereich, den sie gerne aktiv verändern würden. Sie legen eine Reihe von individuellen und gemeinsamen Aktivitäten fest, führen diese aus und reflektieren ihre Erfahrungen. Die Durchführung des Projektes erfolgt in acht Schritten, welche jeweils mindestens eine Unterrichtseinheit beanspruchen. (vgl. Center for Contemplative Science and Compassion-Based Ethics 2019d, S. 9)

3 Konzeptioneller Forschungsteil

3.1 Analyse von SEE Learning hinsichtlich des Implementationskontextes

Auf der Basis des theoretischen Bezugsrahmens erfolgt die Analyse von SEE Learning. Dabei werden die *inhaltliche Passung* (3.1) und die *didaktische Passung* (3.2) von SEE Learning für den Kontext der beruflichen Bildung in den Blick genommen. Die Analyse erfolgt anhand von Fragestellungen, die sich direkt auf den theoretischen Bezugsrahmen beziehen.

- Dieses Kapitel dient der Beantwortung der 2. Forschungsfrage mit dem Ergebnis der Darstellung der Passung bzw. des Anpassungsbedarfes von SEE Learning für den Kontext der beruflichen Bildung.

3.1.1 Inhaltliche Passung

Die Analyse der inhaltlichen Passung erfolgt anhand von zwei übergeordneten Fragestellungen, die teils durch untergeordnete Fragestellungen differenziert werden. Die erste Fragestellung bezieht sich auf die Inhalte des Kapitels 2.1 *Emotionen* und lautet:

Frage 1: Inwiefern passt SEE Learning inhaltlich zu dem für den Kontext beruflicher Bildung relevanten aktuellen Stand der Wissenschaft?

Es gibt untergeordnete Fragestellungen, welche die Frage 1 differenzieren. Diese werden im Folgenden vorgestellt und beantwortet.

3.1.1.1 Passung hinsichtlich der Grundlagen zu Emotionen

Die erste, untergeordnete Fragestellung bezieht sich auf die Inhalte des Kapitels 2.1.1, in dem es um die Grundlagen hinsichtlich der Thematik Emotionen geht.

Frage 1a: Inwiefern berücksichtigt SEE Learning den aktuellen Stand der Wissenschaft hinsichtlich *Definition, Funktion, Entstehung* und *Klassifikation* von Emotionen?

Definition

Im Kontext von SEE Learning wird Emotion beschrieben als „eine affektive Reaktion wie Wut, Angst, Traurigkeit oder Freude durch einen Reiz ausgelöst und auf der persönlichen Einschätzung der Situation basierend“ (Center for Contemplative Science and Compassion-Based Ethics 2019a, S. 115).

Auch die vorab dargestellte, Goschke und Dreisbach (vgl. 2011, S.131) folgende Definition des Emotionsbegriffs geht u.a. davon aus, dass Emotionen auf der mehr oder weniger komplexen Bewertung einer Reizsituation beruhen.

Funktion

Die vorab beschriebene Funktion von Emotionen zur Selbsterhaltung des Organismus beizutragen (vgl. bspw. Panksepp 2004; Damasio 2018a; Lazarus 1994), greift SEE Learning z.B. im Rahmen der nachhaltigen Fähigkeit *Emotionen im Kontext verstehen* auf. So geht es hier darum, zu erkennen, welche Bedürfnisse die jeweiligen Emotionen widerspiegeln und wodurch sie ausgelöst werden. (vgl. Center for Contemplative Science and Compassion-Based Ethics 2019a, S. 39)

Im Rahmen des Curriculums wird dieser Aspekt z.B. in Lernerfahrung 4.4 *Emotionen und Bedürfnisse* betrachtet. So werden die Lernenden hier eingeladen zu untersuchen, welche Emotionen entstehen können, wenn bestimmte Bedürfnisse erfüllt werden oder unerfüllt bleiben. (vgl. Center for Contemplative Science and Compassion-Based Ethics 2019b, S. 204)

Dass SEE Learning auch die motivationale und somit auch handlungsvorbereitende Funktion (vgl. Goschke und Dreisbach 2011, S. 132) von Emotionen berücksichtigt, wird beispielsweise in Lernerfahrung 4.5 *zeitlicher Ablauf von Emotionen* deutlich. Hier heisst es: „Dinge als positiv oder negativ zu bewerten löst Emotionen aus, die wiederum Verhaltensimpulse auslösen können. Wenn uns Emotionen widerfahren und wir uns kaum gewahr sind, was passiert, handeln wir unter Umständen auf eine Art und Weise, die unbeabsichtigte Probleme verursacht“ (Center for Contemplative Science and Compassion-Based Ethics 2019b, S. 104).

Goschke und Dreisbach (vgl. 2011, S. 132) folgend sorgen Emotionen dafür, dass Reize, die relevant für wichtige Motive und Ziele des Lebewesens sind, mit hoher

Priorität beachtet und verarbeitet werden. Diese Funktion von Emotionen wird im Kontext von SEE Learning berücksichtigt, was sich u.a. in folgender Ausführung zeigt: „Je wichtiger uns etwas ist, desto stärker ist meist unsere emotionale Reaktion“ (Center for Contemplative Science and Compassion-Based Ethics 2019b, S. 202).

Auch der Aspekt, dass emotionales Ausdrucksverhalten der Kommunikation von Verhaltensdispositionen und der Koordination sozialer Beziehungen dient (vgl. Goschke und Dreisbach 2011, S. 132) wird im Kontext von SEE Learning berücksichtigt. So wird beispielsweise im Rahmen von Lernerfahrung 4.1 *Emotionen erkunden* als allgemeine Eigenschaft von Emotionen aufgeführt, dass mit Emotionen oft „äußere Anzeichen wie Mimik oder Tonfall einhergehen, die andere wahrnehmen können“ (Center for Contemplative Science and Compassion-Based Ethics 2019b, S. 214).

Entstehung

In Übereinstimmung mit dem aktuellen Stand der Wissenschaft (vgl. Huber 2018, S. 93–94) geht SEE Learning davon aus, dass Emotionen stets als Reaktion auf einen Reiz entstehen (Center for Contemplative Science and Compassion-Based Ethics 2019b, S. 104). Darüber hinaus lassen die Ausführungen der fünften Lernerfahrung des vierten Kapitels *zeitlicher Ablauf von Emotionen* darauf schließen, dass SEE Learning eher zu den Bewertungstheorien tendiert. So heisst es hier: „Diese Reize treten immer in einem Kontext auf, in dem sie ausgewertet werden (...).

Bewertungen bedeuten typischerweise, etwas als positiv oder negativ zu beurteilen, und sie geschehen oft so schnell, dass wir sie nicht bewusst wahrnehmen. Dinge als positiv oder negativ zu bewerten löst Emotionen aus, die wiederum Verhaltensimpulse auslösen können. Wenn uns Emotionen widerfahren und wir uns kaum gewahr sind, was passiert, handeln wir unter Umständen auf eine Art und Weise, die unbeabsichtigte Probleme verursacht, während wir eventuell in der Lage sein könnten, eine Lücke zwischen Reiz und Reaktion zu schaffen und angemessener zu handeln, wenn wir über mehr Gewahrsein verfügen würden“ (Center for Contemplative Science and Compassion-Based Ethics 2019b, S. 104).

Klassifikation

Hinsichtlich der Klassifikation von Emotionen finden sich bei SEE Learning sowohl Hinweise auf den kategorialen als auch auf den dimensionalen Ansatz. So wird sich hinsichtlich der Fragestellung, was Emotionen sind, auf die Definition von Paul Ekman (vgl. 2006) als einem Vertreter des kategorialen Ansatzes bezogen.

Demnach sind Emotionen „ein Prozess, eine besondere Art der automatischen, von unserer evolutionären und persönlichen Vergangenheit beeinflussten Bewertung, wo wir spüren, dass in Bezug auf unser Wohlergehen etwas Wichtiges geschieht. Eine Reihe von physiologischen Veränderungen und emotionalen Verhaltensweisen beginnt sich mit der Situation auseinanderzusetzen“ (Ekman 2006 nach Center for Contemplative Science and Compassion-Based Ethics 2019b, S. 202).

Zum kategorialen Ansatz passt auch Lernerfahrung 4.2 *Emotionsfamilien*. Hier sollen die Lernenden zu den vorgegebenen Ausgangsemotionen Glück, Traurigkeit, Mitgefühl, Angst, Wut und Eifersucht verwandte Emotionen ergänzen. (vgl. Center for Contemplative Science and Compassion-Based Ethics 2019b, S. 217). Die Ausgangsemotionen sind vergleichbar mit den im kategorialen Ansatz beschriebenen Basisemotionen wobei die verwandten Emotionen Ähnlichkeit mit den Sekundären Emotionen aufweisen.

Aspekte des dimensionalen Ansatzes werden in Lernerfahrung 4.7 *Eine Landkarte der Emotionen erstellen* aufgegriffen. „Diese Lernerfahrung zeigt, dass Emotionen auf verschiedenen Ebenen von Aktivierung und Grundempfinden in Körper und Geist stattfinden können“ (Center for Contemplative Science and Compassion-Based Ethics 2019b, S. 271). Mithilfe eines zweidimensionalen Diagramms, das auf einer Achse den Grad der Aktivierung des Körpers zeigt und auf der anderen Seite ein Kontinuum des Empfindens von unangenehm bis angenehm, siedeln die Lernenden hier verschiedene Emotionen entlang dieses Spektrums an. Dieses Diagramm erinnert an die Ausführungen von Wundt (vgl. 1893) als Vertreter des dimensionalen Ansatzes. Er geht davon aus, dass sich alle Emotionen auf den drei bipolaren Erlebensdimensionen Lust–Unlust, Erregung–Beruhigung und Spannung–Lösung beschreiben lassen.

In Übereinstimmung mit den Annahmen evolutionstheoretischer Ansätze (vgl. Huber 2018, S. 99–100) werden im Kontext von SEE Learning alle Emotionen als natürlich

und somit weder positiv oder negativ eingeschätzt. Darüber hinaus wird jedoch in Lernerfahrung 4.8 das Konstrukt *schwieriger bzw. riskanter Emotionen* und der Umgang mit diesen in den Blick genommen. So zielt die Lernerfahrung darauf ab, „...den SchülerInnen mithilfe des Diagramms zu Grundstimmung/Aktivierung zu verdeutlichen, wann Emotionen Verhaltensweisen hervorrufen, die ihnen selbst oder anderen Schaden zufügen, und sie gleichzeitig erforschen zu lassen, welche Emotionen aus diesem Grund besonders schwierig oder riskant für sie sind. Wenn gleich alle Emotionen natürlich sind, lernen die SchülerInnen, dass sie in Bezug auf bestimmte Emotionen Aufmerksamkeit und Vorsicht mit Strategien zum Umgang mit ihnen kombinieren können“ (Center for Contemplative Science and Compassion-Based Ethics 2019b, S. 283).

- Der vorstehenden Analyse folgend ist SEE Learning hinsichtlich der Grundlagen von Emotionen mit dem aktuellen Stand der Wissenschaft vereinbar.

3.1.1.2 Passung hinsichtlich emotionaler Intelligenz

Die zweite untergeordnete Fragestellung bezieht sich auf die Ausführungen aus Kapitel 2.1.2 zum Themenkomplex der *emotionalen Intelligenz*.

Frage 1b: Inwiefern greift SEE Learning Aspekte des Konstruktes *emotionale Intelligenz* auf?

SEE Learning stellt eine Weiterentwicklung der SEL-Programme dar (vgl. Center for Contemplative Science and Compassion-Based Ethics 2019a, S. 9), welche wiederum Golemans Veröffentlichung von *emotionale Intelligenz* (vgl. 2015) gefolgt sind. In dieser Tradition liegt SEE Learning ein Verständnis emotionaler Intelligenz zugrunde, welches zu den Mischmodellen gezählt werden kann. So wird emotionale Intelligenz hier einerseits als die Fähigkeit, „die eigenen Emotionen zu erkennen, zu verstehen, zu regulieren und auszudrücken, sowie die Emotionen anderer zu erkennen und sensibel dafür zu sein“ (Center for Contemplative Science and Compassion-Based Ethics 2019a, S. 115) definiert. Darüber hinaus geht es aber auch um die Förderung von Persönlichkeitsvariablen, wie z.B. Empathie, Akzeptanz und Mitgefühl. (Center for Contemplative Science and Compassion-Based Ethics 2019a, S. 30-31)

Die detaillierte Analyse erfolgt, indem die hier relevanten Komponenten des persönlichen und sozialen Bereichs von SEE Learning mit den Inhalten der beschriebenen Konzepte emotionaler Intelligenz verglichen werden.

Komponente Aufmerksamkeit und Selbstwahrnehmung

Die von Salovey und Meyer (vgl. 1997, S. 11) beschriebene Fähigkeit, Emotionen in den eigenen Körperzuständen zu identifizieren, findet sich bei SEE Learning in der nachhaltigen Fähigkeit *Wahrnehmung von Körper und Empfindungen* (vgl. Center for Contemplative Science and Compassion-Based Ethics 2019a, S. 30) wieder. Diese wird beispielsweise in Lernerfahrung 2.1 *Empfindungen erforschen* (vgl. Center for Contemplative Science and Compassion-Based Ethics 2019b, S. 73) gefördert. Ziel dieser Lernerfahrung ist die Erkenntnis „dass Gefühle, Gedanken und Überzeugungen mit einer entsprechenden Empfindung bzw. einem Mosaik von Empfindungen im Körper einhergehen. Mehr über Sinneseindrücke zu erfahren eröffnet (...) einen weiteren Zugang dazu, uns besser zu verstehen“ (Center for Contemplative Science and Compassion-Based Ethics 2019b, S. 66). So erarbeiten sich die Lernenden hier ein Vokabular der Empfindungen, welches ihnen als Leitfaden dienen kann, um den Zustand ihres Nervensystems zu erkennen. Anschließend spüren die Lernenden, welche Empfindungen sie vor und nach der Anwendung von *Soforthilfestrategien* haben. „Dies sind einfache Handlungen, mit denen wir Körper und Geist rasch in den gegenwärtigen Moment zurückholen können“ (Center for Contemplative Science and Compassion-Based Ethics 2019b, S. 66).

In Lernerfahrung 2.7 *Wie Mitgefühl und Sicherheit sich auf den Körper auswirken* (vgl. Center for Contemplative Science and Compassion-Based Ethics 2019b, S. 128) erfinden die Lernenden Szenarien, in denen die in Lernerfahrung 1.3 entwickelten *Klassenvereinbarungen* befolgt oder gebrochen werden. Nachdem die Lernenden die Szenarien nachgespielt haben, berichten sie, welche Empfindungen sie wahrgenommen haben und welche Hilfsaktionen sie in der Situation ggf. unternommen hätten. (vgl. Center for Contemplative Science and Compassion-Based Ethics 2019b, S. 128)

Die Fähigkeit Gefühle wahrzunehmen (vgl. Mayer und Salovey 1997, S. 11) bzw. das Erkennen der eigenen Emotionen, während sie auftreten (vgl. Goleman 2015, S. 65–66) findet sich bei SEE Learning in der nachhaltigen Fähigkeit *Emotionen und Gefühle wahrnehmen* (Center for Contemplative Science and Compassion-Based Ethics 2019a, S. 30) wieder. Diese wird beispielsweise in Lernerfahrung 4.3 *Emotionsfunken* (vgl. Center for Contemplative Science and Compassion-Based Ethics 2019b, S. 228) gefördert. In dieser Aktivität hören die Lernenden eine Geschichte. Ihre Aufgabe ist es, mögliche Emotionsfunken zu erkennen, zu antizipieren inwiefern sich das auf die Person auswirken könnte, und welche Handlungsmöglichkeiten sie hat, um wieder in die resiliente Zone zu gelangen. (vgl. Center for Contemplative Science and Compassion-Based Ethics 2019b, S. 231)

Die Fähigkeit sich seiner selbst bewusst zu sein (vgl. Goleman et al. 2013, S. 49) gehört SEE Learning folgend zu der nachhaltigen Fähigkeit *Landkarte der Emotionen* (Center for Contemplative Science and Compassion-Based Ethics 2019a, S. 30) und wird in Lernerfahrung 3.6 *Selbstwahrnehmung* aufgegriffen. „In dieser Lernerfahrung üben die Lernenden sich darin, die Aufmerksamkeit nach innen auf den Geist zu lenken, d.h. auf Gedanken, Emotionen und Gefühle. Sie werden untersuchen, wie eine solche Aufmerksamkeit ihnen letztlich ermöglichen kann, eine Lücke zwischen Reiz und Reaktion zu schaffen, was eine große Hilfe bedeutet, wenn es darum geht, den Funken zu stoppen, bevor er sich zu einem Waldbrand auswächst“ (Center for Contemplative Science and Compassion-Based Ethics 2019b, S. 193).

In seinem *Self-Science-Curriculum* zählt Goleman (vgl. 2015, S. 379–380) zur Teilkompetenz *Selbstwahrnehmung* u.a. den Aspekt *ein Vokabular für Gefühle zu entwickeln*. Dieser Aspekt findet sich im Kontext von SEE Learning in der nachhaltigen Fähigkeit *Landkarte der Emotionen* wieder. (vgl. Center for Contemplative Science and Compassion-Based Ethics 2019a, S. 30)

Lernerfahrung 4.1 *Emotionen erkunden* gibt den Lernenden die Gelegenheit, Emotionen von Gedanken und Empfindungen zu unterscheiden, und somit die wesentlichen Eigenschaften von Emotionen im Allgemeinen sowie einzelner Emotionen zu definieren (Center for Contemplative Science and Compassion-Based Ethics 2019b, S. 209).

In Lernerfahrung 4.2 *Emotionsfamilien* erkunden die Lernenden beispielsweise „wie manche Emotionen untereinander verwandt sind und zu Emotionsfamilien zusammengefasst werden können. Indem sie zu sechs – im Rahmen von SEE Learning häufig verwendeten Begriffen (Glück, Traurigkeit, Mitgefühl, Angst, Wut und Eifersucht) – Emotionsfamilien-Diagramme erstellen, erweitern die SchülerInnen ihr Vokabular und sehen gleichzeitig, wie Begriffe bestimmte Variationen von Emotionen spezifizieren können, beispielsweise deren Intensität“ (Center for Contemplative Science and Compassion-Based Ethics 2019b, S. 217).

Der im *Self-Science-Curriculum* aufgeführte Aspekt der *Einsicht* umfasst die Fähigkeit, „bestimmte Muster im eigenen Gefühlsleben und den eigenen Reaktionen und bei anderen zu erkennen“ (Goleman 2015, S. 379–380). SEE Learning vermittelt viele Grundlagen, welche die Lernenden zu dieser Einsicht führen können. So hat Lernerfahrung 3.6 *Gewahrsein für sich selbst* das Ziel, dass die Schülerinnen und Schüler lernen, ihre eigenen Gedanken und Gefühle zu beobachten (vgl. Center for Contemplative Science and Compassion-Based Ethics 2019b, S. 193). Auch die Erkenntnisse, welche die Lernenden im Rahmen der Anwendung des *Emotionszeitstrahls* z.B. in Lernerfahrung 4.6 *Emotionszeitstrahl in Aktion* (vgl. Center for Contemplative Science and Compassion-Based Ethics 2019b, S. 260) machen können sind hier hilfreich.

Komponente: Selbstmitgefühl

Die von Mayer und Salovey (vgl. 1997, S. 11) aufgeführte Fähigkeit, Emotionen und damit im Zusammenhang stehende Bedürfnisse akkurat auszudrücken zu können, setzt die Wahrnehmung dieser voraus. Im Rahmen der Komponente *Selbstmitgefühl* impliziert die nachhaltige Fähigkeit *Emotionen im Kontext verstehen* das Verständnis des Zusammenhangs zwischen Emotionen und Bedürfnissen. So untersuchen die Lernenden in Lernerfahrung 4.4 *Gefühle und Bedürfnisse* Bedürfnisse, die wir alle teilen und sie erforschen, welche Emotionen entstehen können, wenn diese Bedürfnisse erfüllt werden oder unerfüllt bleiben. (vgl. Center for Contemplative Science and Compassion-Based Ethics 2019b, S. 204)

Zur Selbstwahrnehmung gehört Goleman (vgl. 2015, S. 379–380) folgend auch die Fähigkeit, den Zusammenhang zwischen Gedanken, Gefühlen und Reaktionen zu

erkennen. Diesen Aspekt greift SEE Learning mit etwas anderen Begrifflichkeiten ebenfalls im Rahmen der nachhaltigen Fähigkeit *Emotionen im Kontext verstehen* (vgl. Center for Contemplative Science and Compassion-Based Ethics 2019a, S. 30) auf. So wird in Lernerfahrung 4.5 *zeitlicher Ablauf von Emotionen* das Konzept des *Emotions-Zeitstrahls* eingeführt. Dieser beginnt dem Konzept folgend mit einem Reiz, welcher unter Berücksichtigung des Kontextes als positiv oder negativ bewertet wird. Diese häufig unbewusste Bewertung löst Emotionen aus, die wiederum zu Verhaltensimpulsen führen können. Im Rahmen dieser Lernerfahrung untersuchen die Lernenden eine Geschichte mithilfe des *Emotionszeitstrahls*. (vgl. Center for Contemplative Science and Compassion-Based Ethics 2019b, S. 104)

Komponente: Selbstregulation

Die Fähigkeit, zwischen angemessenen und nicht angemessenen Gefühlen zu unterscheiden (vgl. Mayer und Salovey 1997, S. 11) könnte mit dem, im Kontext von SEE Learning vorgestellten Konzept *riskanter Emotionen* verglichen werden. Dieser findet sich bei SEE Learning in der Komponente *Selbstregulation* (vgl. Center for Contemplative Science and Compassion-Based Ethics 2019a, S. 30) und der nachhaltigen Fähigkeit *Umgang mit Emotionen* (Center for Contemplative Science and Compassion-Based Ethics 2019a, S. 30) wieder. So wird in Lernerfahrung 4.8 *mit schwierigen Emotionen umgehen und Zurückhaltung üben* (vgl. Center for Contemplative Science and Compassion-Based Ethics 2019b, S. 283) den Lernenden das Konzept *riskanter Emotionen* vorgestellt. Als riskant werden Emotionen bezeichnet, die das Potential haben Verhaltensweisen hervorzurufen, die sich selbst oder anderen Schaden zufügen. Die Lernenden erarbeiten hier eine Liste riskanter Emotionen und identifizieren die spezifischen Eigenschaften dieser. Anschließend entwickeln sie Strategien für den Umgang mit riskanten Emotionen. (Center for Contemplative Science and Compassion-Based Ethics 2019b, S. 283)

Die in Golemans *Self-Science-Curriculum* (vgl. 2015, S. 379–380) aufgeführte Teilkompetenz *Abbau von Stress* wird durch SEE Learning im Rahmen der nachhaltigen Fähigkeit *Gleichgewicht des Körpers* (vgl. Center for Contemplative Science and Compassion-Based Ethics 2019a, S. 30) aufgegriffen. Hierbei geht es um die Regulation des Körpers und des Nervensystems, insbesondere bei Stress oder Belastung sowie Energiemangel zur Förderung des Wohlbefindens. In Lernerfahrung

2.2 und 2.3 geht es z.B. um den *Gebrauch von Ressourcen* und die *Erstellung einer Ressourcensammlung*. Als *persönliche Ressource* werden hier äußere oder imaginäre Dinge, die dazu dienen, Empfindungen von mehr Wohlbefinden im Körper zu erzeugen, verstanden. Besinnen wir uns auf unsere persönlichen Ressourcen, führt dies dazu, dass Empfindungen des Wohlfühlens in unserem Körper entstehen und unser Körper sich entspannt. (vgl. Center for Contemplative Science and Compassion-Based Ethics 2019b, S. 91) In Lernerfahrung 2.5 *die resiliente Zone* wird das Konzept der resilienten Zone, die auch als Wohlfühlzone bezeichnet wird, vorgestellt. Die resiliente Zone bezeichnet hier den Zustand von Wohlbefinden in Körper und Geist. Stress kann einen aus dem resilienten Bereich reißen und in die Hoch- oder Tief-Zone schubsen. Steckt man in der Hoch-Zone fest, fühlt man sich ängstlich, aufgeregt, nervös, wütend, gestresst usw. Der Körper ist disreguliert und es fällt schwer, sich zu konzentrieren, neue Informationen aufzunehmen oder angemessene Entscheidungen zu treffen. Steckt man in der Tief-Zone fest, ist das in der Regel mit Müdigkeit und Energielosigkeit verbunden. (vgl. Center for Contemplative Science and Compassion-Based Ethics 2019b, S. 109) In Lernerfahrung 2.6 *die resiliente Zone über Szenarien erkunden* bewegen sich die Lernenden auf einer am Boden markierten Karte der drei Zonen, abhängig davon, wie sich die Figuren in bestimmten Szenarien ihrer Meinung nach fühlen. Dies soll den Lernenden helfen, ihr Verständnis von Resilienz und dem Nervensystem nachhaltig zu verkörpern. (vgl. Center for Contemplative Science and Compassion-Based Ethics 2019b, S. 119) Ziel von Lernerfahrung 2.4 *sich erden* ist es, die Fähigkeit sich zu erden, als eine mögliche Art und Weise zu erkunden, zur *Zone der Resilienz* zurückzukehren bzw. in ihr zu bleiben. „Sich zu erden bedeutet, auf den physischen Kontakt des Körpers mit einem Objekt zu achten“ (Center for Contemplative Science and Compassion-Based Ethics 2019b, S. 103).

Die Regulation von Emotionen (vgl. Salovey und Mayer 1990, S. 185) bzw. der Umgang mit diesen (vgl. Goleman 2015, S. 379–380) findet sich bei SEE Learning in der nachhaltigen Fähigkeit *Umgang mit Emotionen* wieder. So geht es hier darum, Impulsen und Emotionen konstruktiv zu begegnen sowie Verhaltensweisen und Einstellungen, die das Wohlbefinden langfristig fördern, zu kultivieren. (vgl. Center for Contemplative Science and Compassion-Based Ethics 2019a, S. 30) In Lernerfahrung 4.6 *Emotionszeitstrahl in Aktion* lernen die Schülerinnen und Schüler,

indem sie Szenarien anhand des Emotionszeitstrahls nachspielen, verschiedene Phasen des Prozesses wahrzunehmen und möglicherweise in diese einzugreifen. Dadurch können potenziell problematische Ergebnisse in hilfreiche Resultate umgewandelt werden. (Center for Contemplative Science and Compassion-Based Ethics 2019b, S. 260) In Lernerfahrung *4.8 mit schwierigen Emotionen umgehen und Zurückhaltung üben* wird die Idee einer *Ethik der Zurückhaltung* eingeführt. Zurückhaltung entsteht demzufolge nicht dadurch, dass wir Emotionen unterdrücken, sondern indem wir lernen, geschickter mit ihnen umzugehen. (Center for Contemplative Science and Compassion-Based Ethics 2019b, S. 283)

Komponente: Zwischenmenschliches Gewahrsein

Unter der Teilkomponente *Empathie* hat Goleman (vgl. 2015, S. 379–380) in seinem *Self-Science-Curriculum* den Aspekt *Abweichende Ansichten anderer anerkennen* aufgeführt. Dieser findet bei SEE Learning im Rahmen der Komponente *zwischenmenschliches Gewahrsein* in der nachhaltigen Fähigkeit *Vielfalt und Unterschiedlichkeit schätzen* Beachtung (vgl. Center for Contemplative Science and Compassion-Based Ethics 2019a, S. 30). Die Lernerfahrungen *5.1 unsere soziale Identität erforschen* (Center for Contemplative Science and Compassion-Based Ethics 2019b, S. 300) und *5.3 Vielfalt und Gemeinsamkeiten schätzen* (Center for Contemplative Science and Compassion-Based Ethics 2019b, S. 317) dienen der Ausbildung dieser Fähigkeit.

Komponente Mitgefühl für Andere

Das *Erkennen von Emotionen in Bezug auf andere Personen* (vgl. Salovey und Mayer 1990, S. 185) wird im Rahmen der Konzepte emotionaler Intelligenz als grundlegend für Empathie (vgl. Goleman 2015, S. 65) betrachtet. Im Kontext von SEE learning wird Empathie als „Verständnis und Resonanz auf den emotionalen Zustand eines anderen“ (Center for Contemplative Science and Compassion-Based Ethics 2019a, S. 115) definiert, was wiederum das Erkennen der Emotionen des anderen voraussetzt. Mitgefühl „bezieht sich auf die Pflege von Freundlichkeit bzw. Warmherzigkeit, Empathie und Fürsorge in der Beziehung zu sich selbst, zu anderen und zur Menschheit als Ganzes (...)“ (Center for Contemplative Science and Compassion-Based Ethics 2019a, 120) und impliziert somit Empatie. Mitgefühl wird im Kontext von SEE Learning an verschiedenen Stellen berücksichtigt. So widmet

sich die Komponente *Mitgefühl für Andere* (vgl. Center for Contemplative Science and Compassion-Based Ethics 2019a, S. 30) fast ausschließlich dieser Thematik. Die nachhaltige Fähigkeit *Gefühle und Emotionen anderer im jeweiligen Kontext verstehen* (Center for Contemplative Science and Compassion-Based Ethics 2019a, S. 30) beschreibt beispielsweise, dass alle Menschen Emotionen haben, die durch Bedürfnisse verursacht werden, was förderlich für Mitgefühl und Empathie ist und somit auch in konfliktbehafteten Situation Verzeihen ermöglicht, wie es in Lernsituation 6.3 *Verzeihen erforschen* (vgl. Center for Contemplative Science and Compassion-Based Ethics 2019b, S. 358) thematisiert wird.

Auch die nachhaltige Fähigkeit *Wertschätzen und Kultivieren von Herzenswärme und Mitgefühl* widmet sich mit den Lernerfahrungen 1.1 *Mitgefühl erkunden* (vgl. Center for Contemplative Science and Compassion-Based Ethics 2019b, S. 22), 1.3 *Vereinbarungen für das Klassenzimmer* (vgl. Center for Contemplative Science and Compassion-Based Ethics 2019b, S. 37), 1.5 *Mitgefühl eine innere Qualität* (vgl. Center for Contemplative Science and Compassion-Based Ethics 2019b, S. 46), 2.7 *wie Mitgefühl und Sicherheit sich auf den Körper auswirken* (vgl. Center for Contemplative Science and Compassion-Based Ethics 2019b, S. 124), und 6.4 *aktives Mitgefühl erforschen* (vgl. Center for Contemplative Science and Compassion-Based Ethics 2019b, S. 365) dieser Thematik.

Komponente Beziehungskompetenzen

Die Entwicklung von Empathie (vgl. Goleman 2015, S. 65) wird auch in der Komponente *Beziehungskompetenzen* (vgl. Center for Contemplative Science and Compassion-Based Ethics 2019a, S. 30) adressiert. So beschreibt beispielsweise die Nachhaltige Fähigkeit *empathisches Zuhören* (vgl. Center for Contemplative Science and Compassion-Based Ethics 2019a, S. 30), dass dieses bedeutend ist, um andere und ihre Bedürfnisse auf einer tieferen Ebene verstehen zu lernen. Die Lernerfahrungen 1.4 *Freundlichkeit und Mitgefühl praktisch umsetzen* (vgl. Center for Contemplative Science and Compassion-Based Ethics 2019b, S. 46), 5.2 *achtsame Dialoge* (vgl. Center for Contemplative Science and Compassion-Based Ethics 2019b, S.308) und 5.4 *Empathie erkunden* (vgl. Center for Contemplative Science and Compassion-Based Ethics 2019b, S.324) dienen der Entwicklung dieser nachhaltigen Fähigkeit.

Die Fähigkeit mit fremden Emotionen umzugehen, indem negative Emotionen verringert und angenehme Emotionen gestärkt werden, ohne den Informationsgehalt der Emotionen auszublenden oder überzubewerten (vgl. Mayer und Salovey 1997, S. 11) wird beispielsweise durch die nachhaltige Fähigkeit *konstruktive Kommunikation* (vgl. Center for Contemplative Science and Compassion-Based Ethics 2019a, S. 30) aufgegriffen. Im Rahmen der Lernerfahrung 7.2 *Feedbackschleifen erkunden* (vgl. Center for Contemplative Science and Compassion-Based Ethics 2019b, S.387), lernen die Schülerinnen und Schüler anhand von zwei Geschichten positive und negative Feedbackschleifen kennen. Sie vergleichen das Verhalten der Figuren und erkunden, wie Feedbackschleifen durch die eigenen Entscheidungen verstärkt werden können. Dabei wird eine Feedbackschleife als ein sich selbst verstärkender Zyklus, der immer weiter geht und immer stärker wird, bis etwas oder jemand ihn unterbricht bzw. seinen Verlauf verändert, beschrieben (Center for Contemplative Science and Compassion-Based Ethics 2019b, S. 388). In einem weiteren Schritt überlegen die Lernenden, wie sie eine negative Feedbackschleife unterbrechen und in eine positive Feedbackschleife verwandeln könnten (vgl. Center for Contemplative Science and Compassion-Based Ethics 2019b, S. 391).

Die Fähigkeit konstruktiv mit Konflikten umgehen zu können (vgl. Goleman et al. 2013, S. 49) wird u.a. im Rahmen der nachhaltigen Fähigkeit *Konfliktbewältigung* aufgegriffen. Lernerfahrung 5.4 *Empathie erforschen* (Center for Contemplative Science and Compassion-Based Ethics 2019b, S. 324) adressiert diesen Aspekt, indem die Lernenden anhand einer Geschichte, in der ein Missverständnis vorkommt, die Bedeutung von unterschiedlichen Sichtweisen erforscht. So kann ein Perspektivwechsel dazu führen, Konflikte oder Probleme besser zu verstehen. Die Lernenden nehmen im Rahmen der Lernerfahrung die Perspektiven der an der Geschichte beteiligten Personen ein und formulieren jeweils einen Satz, der ihre Bedürfnisse, Gefühle oder Gedanken aus Sicht der entsprechenden Figur an einer bestimmten Stelle in der Geschichte erklärt. „Andere Perspektiven anzuhören und sie anzuerkennen macht demütiger und stärkt die Bereitschaft zu lernen; auch die Problemlösungsfähigkeit wird gestärkt und es werden positivere Beziehungen aufgebaut“ (Center for Contemplative Science and Compassion-Based Ethics 2019b, S. 324).

Auch von Bedeutung für den konstruktiven Umgang mit Konflikten sind die in Lernerfahrung 5.2 *achtsame Dialoge* (vgl. Center for Contemplative Science and Compassion-Based Ethics 2019b, S. 308) adressierten Fähigkeiten. Diese Lernerfahrung führt die Praktiken *achtsames Zuhören* und *achtsame Dialoge führen* ein. Achtsames Zuhören bedeutet hier, anderen mit Respekt, Empathie und voller Aufmerksamkeit zuzuhören, ohne die andere Person zu unterbrechen, sich ablenken zu lassen oder sich auf sich selbst und seine Urteile oder das, was man gerne sagen möchte, zu konzentrieren. Durch achtsame Dialoge können die Lernenden wichtige Einsichten und ein tieferes Verständnis gewinnen und gleichzeitig etwas von- und übereinander lernen.

- Zusammenfassend lässt sich sagen, dass sich der überwiegende Anteil der Aspekte emotionaler Intelligenz, wenn auch teils unterschiedlich benannt bei SEE Learning wiederfinden.

Unterrepräsentiert scheint der Aspekt *nutzbar machen der Emotionen*, der sich Salovey und Meyer (vgl. 1990, S. 190) folgend auf die Fähigkeit Emotionen zielgerichtet zur Lösung von Problemen einzusetzen bezieht. Dieser scheint wiederum Ähnlichkeiten mit dem von Goleman (vgl. 2015, S. 65) angeführten Aspekt *Emotionen in die Tat umsetzen* zu haben. Nach Goleman geht es hier darum, in der Lage zu sein, Emotionen in den Dienst eines Ziels zu stellen. Auch die von Goleman (vgl. 2015, S. 379–380) im Rahmen seines Self-Science-Curriculums aufgeführte Teilkompetenz des *Treffens persönlicher Entscheidungen*, für den die Berücksichtigung der eigenen Emotionen hilfreich ist, scheint in SEE Learning unterrepräsentiert zu sein.

3.1.1.3 Passung hinsichtlich des emotionalen Lernens

Die dritte untergeordnete Fragestellung bezieht sich auf die Ausführungen des Kapitels 2.1.3, welches sich mit den neurowissenschaftlichen Grundlagen *emotionalen Lernens* beschäftigt.

Frage 1c: Inwiefern berücksichtigt SEE Learning die neurowissenschaftlichen Grundlagen emotionalen Lernens?

Die neurowissenschaftlichen Grundlagen emotionalen Lernens berücksichtigt SEE Learning an vielen Stellen. Den Aufbau neuer, förderlicher Strukturen strebt z.B. das *Ressourcing* an. Hier sollen durch die bewusste Lenkung der Aufmerksamkeit auf eine Ressource wie z.B. einen erlebten oder imaginierten glücklichen Moment die zugehörigen positiven Emotionen gezielt aktiviert werden. Das *Ressourcing* bedient sich somit der *Komplettierung*, wie die Neurowissenschaftler sagen. So kann der Gedanke an bestimmte Aspekte eines mitfühlenden Momentes die damals damit verbundenen handlungssteuernden Emotionen hervorrufen. Durch regelmäßiges Praktizieren sollen die betreffenden synaptischen Verbindungen verstärkt also gebahnt werden. Sind diese Verbindungen gut gebahnt, kann in herausfordernden Situationen auch leichter darauf zurückgegriffen werden. (vgl. Center for Contemplative Science and Compassion-Based Ethics 2019a, S.45-46; Storch und Krause 2007, S. 36; Koukkou und Lehmann 1998b, S. 352)

Im Kontext von SEE Learning wird die Körperwahrnehmung geschult, was dem Erkennen von maladaptiven Mustern entgegenkommt. (vgl. Center for Contemplative Science and Compassion-Based Ethics 2019a, S.34-36; Koukkou und Lehmann, 1998b S.287-288)

Um dem von Berking (vgl. 2010, S.53) beschriebenen Teufelskreis hinsichtlich der gegenseitigen Aktivierung von sorgenvollen Gedanken und der Amygdala zu begegnen, kann die Lernerfahrung 3.6 *Gewahrsein für sich selbst* genutzt werden. Hier geht es darum, den Geist zu beobachten und in Anlehnung an das Bild vorbeiziehender Wolken, Gedanken ziehen zu lassen. So kann man zunächst einmal aus dem Modus des Denkens aussteigen, was unseren Geist klarer macht, so dass wir leichter erkennen können, was in uns vorgeht. (vgl. Center for Contemplative Science and Compassion-Based Ethics 2019b, S.193)

Negative Emotionen vermeiden zu wollen führt, wenn sie denn einmal da sind, meist zu einem Misserfolgserlebnis, was uns das Gefühl von Kontrollverlust vermittelt. Dies führt Berking (vgl. 2010, S. 57) folgend zur Aktivierung der Amygdala und somit zu zusätzlichem Stress. Hier kann es hilfreich sein, unsere Emotionen als Verbündete zu betrachten. Diesbezüglich wird in Lernerfahrung 4.4 *Emotionen und Bedürfnisse* der Zusammenhang zwischen Emotionen und Bedürfnissen hergestellt (vgl. Center for Contemplative Science and Compassion-Based Ethics 2019b, S.239).

Selbstvorwürfe hinsichtlich unserer emotionalen Reaktionen führen Berking (vgl. 2010, S.59) folgend zu weiteren negativen Gefühlen, wie Scham oder Schuld, welche wiederum Zentren im Gehirn aktivieren, die mehr Stress erzeugen. Dem begegnet SEE Learning mit Lernerfahrung *6.1 Mitgefühl für sich selbst erforschen*, wo es um die Entwicklung von Selbstmitgefühl geht (vgl. Center for Contemplative Science and Compassion-Based Ethics 2019b, S.339). Lernerfahrung *4.5 zeitlicher Ablauf von Emotionen* zielt auf die Entwicklung der Analysefähigkeit hinsichtlich unserer Emotionen (vgl. Center for Contemplative Science and Compassion-Based Ethics 2019b, S.251). Die Entwicklung dieser hilft den Lernenden auch unter Stresshormonen noch zu erkennen, wie die Emotion zustande gekommen ist (vgl. Berking 2010, S. 62).

Der von Berking (vgl. 2010, S. 52) beschriebene Aspekt, dass die bei Bedrohung aktivierte Amygdala zu erhöhter Muskelanspannung und schnellem Atmen führt, was wiederum die Amygdala aktiviert usw., scheint SEE Learning zu vernachlässigen. So könnte Berking (vgl. 2010, S. 53) folgend gezielte Muskel- und Atementspannung diesem Teufelskreis entgegenwirken.

- Zusammenfassend lässt sich sagen, dass SEE Learning die Grundlagen emotionalen Lernens weitgehend berücksichtigt. Zu ergänzen wäre die Berücksichtigung des von Berking (vgl. 2010, S. 53) beschriebenen Teufelskreises, dass die bei Bedrohung aktivierte Amygdala zu erhöhter Muskelanspannung und schnellem Atmen führt, was wiederum die Amygdala aktiviert.

3.1.1.4 Passung hinsichtlich des emotionalen Konstruktivismus

Die folgende untergeordnete Fragestellung bezieht sich auf die Darstellungen zur Perspektive des *emotionalen Konstruktivismus* aus Kapitel 2.1.4.

Frage 1d: Inwiefern passt SEE Learning zur Perspektive des *emotionalen Konstruktivismus*?

Hinsichtlich Arnolds (vgl. 2016, S.124-125) Forderung nach Selbstreflexivität ist z.B. auf Lernerfahrung *4.5 zeitlicher Ablauf von Emotionen* zu verweisen. Der Zeitstrahl der Emotionen wird zunächst auf eine Geschichte und später auf eine gemeisterte

herausfordernde Situation angewendet. Dabei werden die eigenen Bedürfnisse und Bewertungen ebenso wie zurückliegende Erfahrungen hinsichtlich der durch den Reiz ausgelösten Emotionen in den Blick genommen. In SEE Learning wird in diesem Zusammenhang von Gewahrsein gesprochen, welches eine Lücke zwischen Reiz und Reaktion schaffen soll. (vgl. Center for Contemplative Science and Compassion-Based Ethics 2019b, S.251) Dieser Aspekt erinnert an die Aussage Arnolds (vgl. 2016, S. 253), dass ein Mensch, der um seine emotionalen Muster und Wirkungsmechanismen weiß zwar nicht völlig frei von seinen Mustern ist, er aber mental oder tatsächlich aus diesen aussteigen kann. SEE Learning scheint es an dieser Stelle vordergründig um die Vermeidung von destruktivem Verhalten mit Hilfe von Gewahrsein zu gehen, eine wirkliche Transformation der Muster scheint in diesem Kontext jedoch nicht angestrebt zu sein. Diese Annahme bestätigt sich in Lernerfahrung 4.8 *mit schwierigen Emotionen umgehen und Zurückhaltung üben*. Hier liegt der Fokus auf dem Risiko, welches *riskante Emotionen* bergen. (vgl. Center for Contemplative Science and Compassion-Based Ethics 2019b, S.283) So könnte ein weiterer Fokus auf die Chance gerichtet werden, die uns diese Emotionen bietet. Diese könnte darin liegen, maladaptive Muster zu erkennen und zu transformieren. Dazu würde es nicht reichen, sich der zugrundeliegenden Muster bewusst zu sein. Hier wäre ein Hinterfragen der eigenen Überzeugungen und Bewertungen sowie eine Zielstellung nötig, um schließlich in einem transformativen Prozess das maladaptive in ein dienliches Muster zu verwandeln. Sowohl das Zürcher Ressourcenmodell (vgl. Storch und Krause 2011) als auch das Training Emotionaler Kompetenz (vgl. Berking 2010) könnten hier brauchbare Impulse liefern.

- Die vorstehenden Ausführungen betrachtend ist SEE Learning weitgehend mit dem emotionalen Konstruktivismus vereinbar, was sich unter anderem in der Förderung der Selbstreflexivität zeigt. Hinsichtlich der Transformation maladaptiver Muster wäre eine Ergänzung von SEE Learning dienlich.

3.1.1.5 Eignung hinsichtlich der Ergänzung curricularer Vorgaben am Beispiel der AV

Die zweite übergeordnete Fragestellung leitet sich von den Inhalten des Kapitels 2.2.4 *exemplarische Darstellung der Ausbildungsvorbereitung* ab. Sie lautet:

Frage 2: Inwiefern ist SEE Learning geeignet, die curricularen Vorgaben um emotionale Aspekte zu ergänzen am Beispiel der AV?

Hinsichtlich der Beantwortung der vorab genannten Fragestellung werden im Folgenden die inhaltlichen Vorgaben des Bildungsplans der Ausbildungsvorbereitung (vgl. Ministerium für Schule und Weiterbildung des Landes Nordrhein-Westfalen 2015f), welche aus den Lernfeldern (LF), Anforderungssituationen (AS) und Zielformulierungen (ZF) hervorgehen auf Ergänzungsmöglichkeiten durch SEE Learning untersucht.

Lernfeld 1 *Kommunikation im Betrieb und Arbeitsschutz* ist im Bildungsplan durch zwei Anforderungssituationen konkretisiert. Anforderungssituation 1.1 *sich angemessen gegenüber Vorgesetzten, Mitarbeiterinnen/ Mitarbeitern und Kundinnen/ Kunden verhalten* weist Erweiterungsmöglichkeiten um SEEL-Kompetenzen auf.

So besagt Zielformulierung 1.1.1 (LF.AS.ZF), dass die Lernenden den grundlegenden Aufbau eines Handwerks- und Industriebetriebes und deren hierarchische Strukturen beschreiben sollen. Die wesentlichen Rechte und Pflichten von Auszubildenden sind zu nennen und eigene Erfahrungen aus absolvierten Praktika zu berücksichtigen. (Ministerium für Schule und Weiterbildung des Landes Nordrhein-Westfalen 2015f, S. 25) Betrachtet man einen Betrieb als interdependentes System, könnten die Kompetenzbereiche des systemischen Bereichs hier vertiefend Anwendung finden. So könnte es hier z.B. darum gehen, Zusammenhänge im Rahmen des Betriebes zu verstehen und die eigene Rolle in diesem System zu erfassen. Darüber hinaus könnte es ein Ziel sein, zu erkennen, dass wir den Wunsch nach Wohlergehen und Glück mit unseren Kolleginnen und Kollegen sowie Vorgesetzten teilen, und wie Systeme das Wohlbefinden fördern können, indem sie beispielsweise positive Werte unterstützen. (vgl. Center for Contemplative Science and Compassion-Based Ethics 2019a, S.71-88)

In Zielformulierung 1.1.2 (LF.AS.ZF) heißt es: „Die Schülerinnen und Schüler entscheiden sich in unterschiedlichen Kommunikationssituationen für ein adäquates Verhalten, indem sie grundlegende Gesprächsregeln im Umgang miteinander anwenden und angemessene Umgangsformen in Schule und Betrieb beachten“ (vgl. Ministerium für Schule und Weiterbildung des Landes Nordrhein-Westfalen 2015f, S.

25). Ähnliches beschreibt die 1. Anforderungssituation des Faches Deutsch. Demnach bewältigen die Absolventinnen und Absolventen berufliche, öffentliche und persönliche Kommunikationssituationen angemessen und adressatengerecht. (vgl. Ministerium für Schule und Weiterbildung des Landes Nordrhein-Westfalen 2015e, S. 25) Jedoch resultiert inadäquates Verhalten häufig aus einer *emotionalen Irritation*, was eine bewusste Entscheidung bezüglich des Verhaltens erschwert. Daher sind in diesem Kontext die Kompetenzen des persönlichen Bereiches, welche auf eine emotionale Grundbildung zielen, zu fördern. Grundlegend sind in diesem Zusammenhang die Kompetenzen der Komponente *Aufmerksamkeit und Selbstwahrnehmung*, da sie dazu befähigen, sich der eigenen Empfindungen und Gefühle bewusst zu werden. (vgl. Center for Contemplative Science and Compassion-Based Ethics 2019a, S. 35–38) Die Kompetenzen der Komponente *Selbstmitgefühl* dienen dem Verstehen der eigenen Emotionen einschließlich zugrundeliegender Bedürfnisse und Einstellungen, was es schließlich erlaubt, Selbsturteile zu lockern. Diese akzeptierende Haltung sich selbst gegenüber unterstützt letztlich die Selbstregulation. (vgl. Center for Contemplative Science and Compassion-Based Ethics 2019a, S. 38–41)

Ein adäquates Verhalten in unterschiedlichen Kommunikationssituationen an den Tag zu legen erfordert ebenso Kompetenzen des sozialen Bereiches. Die Entwicklung von Sozialkompetenz ist laut Bildungsplan im Rahmen der Zielformulierung fünf auch vorgesehen. Diese beschränkt sich aber auf die Formulierung, dass die Lernenden in der Lage sind, situations- und adressatengerecht zu kommunizieren. (vgl. Ministerium für Schule und Weiterbildung des Landes Nordrhein-Westfalen 2015e, S. 25) Dieser Aspekt kann durch die Implementation von SEE Learning differenzierter betrachtet werden. Demnach sind hier Kompetenzen der Komponente *zwischenmenschliches Gewahrsein* wichtig, um die Situation einschätzen zu können. Die Kompetenzen der Komponente *Mitgefühl für andere* sind wichtig, um seinem Gegenüber eine annehmende, wertschätzende Haltung entgegenbringen zu können. (vgl. Center for Contemplative Science and Compassion-Based Ethics 2019a, S. 57–66) Zusammen mit den Beziehungskompetenzen *empathisches Zuhören, konstruktive Kommunikation, anderen helfen* und *Konfliktbewältigung* bilden sie die Grundlage für ein adäquates

Verhalten in unterschiedlichen Kommunikationssituationen (vgl. Center for Contemplative Science and Compassion-Based Ethics 2019a, S. 66–70).

Die zweite Anforderungssituation des ersten Lernfeldes lautet: „Die Absolventinnen und Absolventen erkennen offensichtliche Unfall- und Gesundheitsgefahren in der Werkstatt und auf der Baustelle und beachten die wichtigsten Sicherheitsvorschriften“ (Ministerium für Schule und Weiterbildung des Landes Nordrhein-Westfalen 2015f, S. 25).

In Zielformulierung 1.2.2 (LF.AS.ZF) heißt es die Lernenden „(...) kontrollieren die Schutzausrüstung gegenseitig und weisen ihre Mitschülerinnen und Mitschüler auf Nachlässigkeiten und Fehlverhalten hin“ (Ministerium für Schule und Weiterbildung des Landes Nordrhein-Westfalen 2015f, S. 25). Auch hier ist laut Bildungsplan die Sozialkompetenz zu fördern. Dies kann durch die Implementation von SEE Learning differenzierter geschehen. So sind Beziehungskompetenzen, wie *Konstruktive Kommunikation* und *Anderen helfen* erforderlich, wenn die Lernenden ihre Schutzausrüstung gegenseitig kontrollieren und sich auf Nachlässigkeiten und Fehlverhalten hinweisen sollen. (vgl. Center for Contemplative Science and Compassion-Based Ethics 2019a, S. 66–70)

In der ersten Anforderungssituation des zweiten Lernfeldes geht es darum, eine Kundin bzw. einen Kunden über grundlegende Materialunterschiede für ein einfaches Werkstück oder Bauteil zu beraten.

Laut Zielformulierung 2.1.2 (LF.AS.ZF) sollen die Vor- und Nachteile in einer Gesprächssituation dargestellt werden. (Ministerium für Schule und Weiterbildung des Landes Nordrhein-Westfalen 2015f, S. 26) Um eine Beratungssituation bewältigen zu können, sind Beziehungskompetenzen wie *empathisches Zuhören* und *konstruktive Kommunikation* erforderlich. So können durch *achtsames Zuhören* die Bedürfnisse des Gegenübers erfasst werden; darüber hinaus schafft konstruktive Kommunikation einen angenehmen Rahmen für das Beratungsgespräch. (vgl. Center for Contemplative Science and Compassion-Based Ethics 2019a, S. 66–70)

In Anforderungssituation 2.4 sollen die Lernenden für ein einfaches Bauteil oder Kleinmöbel eine konstruktive und gestalterische Lösung entwickeln und präsentieren.

Laut Zielformulierung 2.4.2 (LF.AS.ZF) sind die Lösungsvorschläge in Gruppen vorzustellen und Verbesserungsvorschläge aufzunehmen. (vgl. Ministerium für Schule und Weiterbildung des Landes Nordrhein-Westfalen 2015f, S. 27)

Präsentationen lösen jedoch bei vielen Lernenden Nervosität und Angst zu versagen aus. Auch hier sind Kompetenzen der emotionalen Grundbildung, wie *Emotionen im Kontext verstehen*, *Selbstakzeptanz*, *Gleichgewicht des Körpers*, sowie *Umgang mit Emotionen* erforderlich. (vgl. Center for Contemplative Science and Compassion-Based Ethics 2019a, S. 33–52)

Ähnliches gilt für die erste Anforderungssituation des Faches Englisch. Hier sollen die Lernenden sich auf die „(...) Bewältigung von Bewerbungsverfahren für Praktikums-/Ausbildungsplätze in Unternehmen/Einrichtungen“ vorbereiten.

Laut Zielformulierungen E.1.5+6 (F.AS.ZF) bereiten Schülerinnen und Schüler strukturiert Bewerbungsgespräche in überschaubaren Teilbereichen (z. B. Eignung, Stärken, Schwächen, Rahmenbedingungen) vor, üben diese unter Anleitung ein und stellen sich mündlich vor. (vgl. Ministerium für Schule und Weiterbildung des Landes Nordrhein-Westfalen 2015b, S. 27) Ähnlich wie bei Präsentationen sind viele Lernende in Bewerbungssituationen nervös und haben Angst zu versagen oder sind ggf. nicht zufrieden mit ihrem bisherigen Lebenslauf. Demnach kann hier der Kompetenzbereich der emotionalen Grundbildung, wie *Emotionen im Kontext verstehen*, *Selbstakzeptanz*, *Gleichgewicht des Körpers*, sowie *Umgang mit Emotionen* gefördert werden. (vgl. Center for Contemplative Science and Compassion-Based Ethics 2019a, S. 33–52)

Die zweite Anforderungssituation des dritten Lernfeldes betrifft das Mitwirken bei der Herstellung von komplexen Bauteilen/ Werkstücken unter Beachtung des vorgegebenen Arbeitsablaufes. Die Lernenden sollen für einzelne Arbeitsschritte Werkzeuge und Hilfsmittel zusammenstellen.

Laut Zielformulierung 3.2.3 (LF.AS.ZF) können die Lernenden „beim Zusammenbau, beim Auf- und Einbau der Bauteile zuarbeiten und helfen“ (vgl. Ministerium für Schule und Weiterbildung des Landes Nordrhein-Westfalen 2015a, S. 28). Auch hier sind Beziehungskompetenzen wie *empathisches Zuhören*, *konstruktive*

Kommunikation und *anderen helfen* grundlegend. (vgl. Center for Contemplative Science and Compassion-Based Ethics 2019a, S. 66–70)

Die Anforderungssituation eins des fünften Lernfeldes besagt, dass die Lernenden vorgegebene Umweltschutzmaßnahmen anwenden. „Sie trennen und entsorgen Stoffe aus Verpackungsmaterial, Rückbau- und Produktionsprozessen“ (Ministerium für Schule und Weiterbildung des Landes Nordrhein-Westfalen 2015a, S. 29).

Laut Zielformulierung 5.1.4 (LF.AS.ZF) benennen die Lernenden Beispiele für umweltgefährdende Tätigkeiten während der Bautätigkeiten und können entsprechende Umweltschutzmaßnahmen nachvollziehen (vgl. Ministerium für Schule und Weiterbildung des Landes Nordrhein-Westfalen 2015a, S. 29). Vertiefend könnten hier die SEEL-Kompetenzen des systemischen Bereiches dienen. So kann hier die Umwelt als *interdependentes System* betrachtet werden. Die Erkenntnis, dass *wir in diesem Systemkontext existieren*, auf diesen einwirken und wiederum von diesem beeinflusst werden ist hier ebenso relevant wie das *Ergründen des eigenen Potentials für positive Veränderung*. (vgl. Center for Contemplative Science and Compassion-Based Ethics 2019a, S.71-88)

Anforderungssituation drei des Faches Wirtschafts- und Betriebslehre sieht vor, dass die Absolventinnen und Absolventen den Wettbewerb sowie die Preisbildung beschreiben.

Laut der Zielformulierungen W+B.3.1+2 (F.AS.ZF) geben die Schülerinnen und Schüler Bestimmungsgrößen von Angebot und Nachfrage wieder und beschreiben unter Hilfestellung Kriterien für die Preisbildung. (vgl. Ministerium für Schule und Weiterbildung des Landes Nordrhein-Westfalen 2015d, S. 26) Hier wäre eine vertiefende Einbindung der SEEL-Kompetenzen des systemischen Bereichs, insbesondere das Verstehen Interdependenter Systeme mit ihren Zusammenhängen und Eigenschaften z. B. durch Erforschung von Ursachen- und Wirkungsketten sinnvoll. (vgl. Center for Contemplative Science and Compassion-Based Ethics 2019a, S.71-88)

In der Anforderungssituation 2 des Fachs Mathematik sollen die Lernenden einen überschaubaren privaten Haushaltsplan aufstellen, „(...) indem sie Einnahmen aus beruflicher Tätigkeit, Transferzahlungen und Geldanlagen den ggf. fremdfinanzierten

Ausgaben zur Befriedigung von Bedürfnissen unter Berücksichtigung einer Geldkapitalbildung durch Sparen gegenüberstellen“ (Ministerium für Schule und Weiterbildung des Landes Nordrhein-Westfalen 2015c, S. 25). Hier könnte der Kompetenzbereich Aufmerksamkeit und Selbstwahrnehmung, um sich der eigenen Bedürfnisse und deren Auswirkungen auf unsere Gefühlswelt bewusst zu werden, vertiefend betrachtet werden (vgl. Center for Contemplative Science and Compassion-Based Ethics 2019a, S.35-38). Auch der Kompetenzbereich „Bewusstheit für die gemeinsame Wirklichkeit mit anderen“ könnte hier Anwendung finden, da es unter anderem darum geht, was Glück bedeutet (vgl. Center for Contemplative Science and Compassion-Based Ethics 2019a, S.54-57).

Eine weitere Möglichkeit SEEL-Kompetenzen curricular anzubinden besteht darin, die Lernfelder in einen problembehafteten Kontext zu stellen. Dafür bieten sich Lernfelder oder Anforderungssituationen an, in denen es darum geht, konzentriert eine Leistung zu erbringen. So geht es beispielsweise in der zweiten Anforderungssituation des zweiten Lernfeldes darum, nach Vorgaben Zeichnungen zur Herstellung eines einfachen Bauteils oder Werkstücks zu erstellen. (vgl. Ministerium für Schule und Weiterbildung des Landes Nordrhein-Westfalen 2015f, S. 26) Stellt man diese in einen, an die häufigen Problembereiche der Lernenden angelehnten Kontext, wie beispielweise Beziehungsstress, so eröffnen sich Möglichkeiten zur Förderung der SEE-Kompetenzen. Demnach stellt sich hier die Frage, wie die Lernenden dazu beitragen können, dass es ihnen wieder besser geht, so dass sie sich u.a. auch wieder auf ihre Arbeit konzentrieren können. Zur Bewältigung dieser Situation sind insbesondere Kompetenzen der emotionalen Grundbildung, wie die Kompetenzbereiche der Selbstwahrnehmung, des Selbstmitgefühls und der Selbstregulation erforderlich (vgl. Center for Contemplative Science and Compassion-Based Ethics 2019a, S.33-52).

Die beschriebenen Anknüpfungspunkte geben eine Grundlage für weitere Arbeitsschritte, erheben aber keinen Anspruch auf Vollständigkeit.

- Die vorstehenden Ausführungen zeigen exemplarisch für den Bildungsgang Ausbildungsvorbereitung, dass es viele Anknüpfungspunkte gibt, um SEE Learning curricular anzubinden.

3.1.1.6 Zusammenfassung hinsichtlich der inhaltlichen Passung

Zusammenfassend lässt sich sagen, dass SEE Learning inhaltlich eine solide Basis für emotionales Lernen bildet wobei folgende inhaltliche Aspekte unterrepräsentiert scheinen:

- Emotionen in den Dienst eines Ziels stellen (vgl. Konzepte emotionale Intelligenz)
- Treffen persönlicher Entscheidungen (vgl. Konzepte emotionale Intelligenz)
- Gezielte Muskel- und Atementspannung (vgl. Konzepte emotionale Intelligenz)
- Transformation maladaptiver Muster (vgl. emotionaler Konstruktivismus)

Außerdem ist SEE Learning inhaltlich geeignet, die curricularen Vorgaben (am Beispiel der AV) um emotionale Aspekte zu ergänzen.

3.1.2 Didaktische Passung

Es folgt die Ermittlung der didaktischen Passung von SEE Learning für den Kontext beruflicher Bildung hinsichtlich folgender übergeordneter Fragestellung:

Frage 1: Inwiefern passt SEE Learning zur didaktik beruflicher Bildung?

Dabei wird in den Blick genommen, inwiefern SEE Learning mit den für die berufliche Bildung grundlegenden Konzepten *Kompetenzorientierung*, *Handlungsorientierung* und *Lernfeldorientierung* zu vereinbaren ist. Die Analyse erfolgt auf der Grundlage des theoretischen Bezugsrahmens.

3.1.2.1 Passung hinsichtlich der Kompetenzorientierung

Die Analyse hinsichtlich der Vereinbarkeit von SEE Learning mit dem Konzept der Kompetenzorientierung wird anhand von drei untergeordneten Fragestellungen analysiert. Diese basieren auf den Inhalten des Kapitels 2.2.1 *Kompetenzorientierung* und setzt diese in Bezug zu SEE Learning.

Frage K1: Liegt SEE Learning ein Kompetenzmodell zugrunde und wie verhält sich dieses zu den Kompetenzmodellen der KMK und des DQR?

Hinsichtlich der oben genannten Fragestellung wird zunächst der Kompetenzbegriff der Modelle betrachtet. Es folgt die Analyse der Kompetenzdimensionen.

Abschließend wird betrachtet, inwiefern SEE Learning Lernziele als Instrumente der Kompetenzentwicklung nutzt.

Kompetenzbegriff

Der, den Kompetenzmodellen der KMK und des DQR zugrundeliegende Kompetenzbegriff, umfasst die Fähigkeit und Bereitschaft des Einzelnen, sich in verschiedenen Situationen individuell und sozial verantwortlich zu verhalten (vgl. KMK 2021, S. 32; AK DQR 2011, S. 4).

Kompetenzen sind im Kontext von SEE Learning in der Liste der nachhaltigen Fähigkeiten zusammengefasst. Nachhaltige Fähigkeiten werden hier als Fähigkeiten und Wissen, auf welche die Lernenden während ihrer Bildungslaufbahn und ihres gesamten Lebens zurückgreifen, reflektieren und tiefer verankern können,

beschrieben. (vgl. Center for Contemplative Science and Compassion-Based Ethics 2019a, S. 118-120)

Hinsichtlich der laut KMK und DQR angestrebten Handlungskompetenz gibt die Betrachtung der (Kompetenz-) Dimensionen von SEE Learning Hinweise. So ist das übergeordnete Ziel von SEE Learning die Entwicklung der Lernenden in den Dimensionen *Gewahrsein*, *Mitgefühl* und *Engagement* (vgl. Center for Contemplative Science and Compassion-Based Ethics 2019a, S. 29). Diese drei Dimensionen sind eng miteinander verbunden. So muss man sich, um konstruktiv handeln zu können, „zunächst des Sachverhalts oder Problems bewusst werden. Zweitens muss man sich kümmern und eine emotionale Beteiligung entwickeln, welche wiederum die Bereitschaft zum Handeln weckt. Und letztendlich muss man geschickt handeln“ (Center for Contemplative Science and Compassion-Based Ethics 2019a, S. 17).

Das vorstehende Zitat aus dem SEE Learning-Begleitheft zeigt, dass hier neben der Fähigkeit auch die Bereitschaft zu entsprechendem Handeln in den Blick genommen wird. Somit scheint der Kompetenzbegriff von SEE Learning mit der übergeordneten Zielsetzung von KMK und DQR nach einer umfassenden Handlungskompetenz vereinbar.

Laut DQR und KMK gehört das verantwortliche Verhalten auf individueller und sozialer Ebene zum Kompetenzbegriff. Betrachten man SEE Learning, so wird deutlich, dass die vorab genannten (Kompetenz-) Dimensionen sich jeweils im persönlichen, sozialen und systemischen Bereich umsetzen (vgl. Center for Contemplative Science and Compassion-Based Ethics 2019a, S. 29). Somit passt der Kompetenzbegriff von SEE Learning auch hier zu den Formulierungen von DQR und KMK und erweitert diese um den systemischen Bereich.

Kompetenzdimensionen

Das im SEEL-Framework vorgestellte Kompetenzmodell ist ebenso wie das Kompetenzmodell der KMK den Kompetenzstrukturmodellen zuzuordnen. So werden die nachhaltigen Fähigkeiten den Dimensionen *Gewahrsein*, *Mitgefühl* und *Engagement*, welche jeweils im persönlichen, sozialen oder systemischen Bereich umgesetzt werden, zugeordnet. Eine Ausdifferenzierung der Kompetenzdimensionen auf unterschiedlichen Niveaustufen, wie es beim DQR zu finden ist, liegt hier jedoch nicht vor.

Setzt man die Kompetenzdimensionen von SEE Learning in Bezug zu den Dimensionen der Kompetenzmodelle der KMK und des DQR, so fällt auf, dass es sowohl eine Schnittmenge als auch eine Differenzmenge gibt.

Zur Differenzmenge gehört die Fachkompetenz, welche in den Kompetenzmodellen der KMK und des DQR, jedoch erwartungsgemäß nicht bei SEE Learning aufgeführt wird, da letzteres soziales, emotionales und ethisches Lernen zum Ziel hat. Ebenso zur Differenzmenge gehört der systemische Kompetenzbereich von SEE Learning, welcher im Kontext der anderen beiden Kompetenzmodelle keine direkte Entsprechung hat. Bei genauerer Betrachtung der Formulierungen fällt jedoch auf, dass dieser Bereich im Rahmen der Kompetenzkategorien von DQR und KMK zumindest ansatzweise mitgedacht ist. So geht es im Kontext der Selbstkompetenz des KMK-Modells unter anderem darum „ (...) die Entwicklungschancen, Anforderungen und Einschränkungen in Familie, Beruf und öffentlichem Leben zu klären (...)“ (KMK 2021, S. 15), was durchaus systemisches Denken impliziert. Beim DQR geht es im Rahmen der Sozialkompetenz unter anderem darum „(...) die Arbeits- und Lebenswelt mitzugestalten“ (AK DQR 2011, S. 9). Auch hier kann systemisches Denken als grundlegend betrachtet werden.

Eine Schnittmenge bilden die Kompetenzmodelle im persönlichen und sozialen Bereich. Der persönliche Bereich von SEE Learning findet zumindest teilweise Entsprechung in der Dimension der Selbstkompetenz des KMK-Modells und der Dimension der Selbstständigkeit als Teil der personalen Kompetenz des DQR. Hier fällt auf, dass die Formulierungen im Kontext von KMK und DQR recht allgemein gehalten sind. Im Kontext des KMK-Modells geht es z.B. um die Entwicklung von Selbstständigkeit, Kritikfähigkeit, Selbstvertrauen, Zuverlässigkeit, Verantwortungs- und Pflichtbewusstsein sowie durchdachter Wertvorstellungen. (vgl. KMK 2021, S. 15) Der DQR beschreibt Selbstständigkeit als „die Fähigkeit und Bereitschaft, eigenständig und verantwortlich zu handeln, eigenes und das Handeln anderer zu reflektieren und die eigene Handlungsfähigkeit weiterzuentwickeln“ (AK DQR 2011, S. 9). Der persönliche Bereich von SEE Learning behandelt diese Aspekte deutlich grundlegender und differenzierter. So geht es hier im Rahmen von acht nachhaltigen Fähigkeiten, die auf ca. 20 Seiten eingehend beschrieben werden, um die *Wahrnehmung von Empfindungen und Emotionen, das Kategorisieren von Emotionen, Emotionen im Kontext verstehen, Selbstakzeptanz, die Regulierung des*

Nervensystems, Impulskontrolle sowie den Umgang mit Emotionen. (vgl. Center for Contemplative Science and Compassion-Based Ethics 2019a, S.33-52). Der im Kontext des Kompetenzmodells der KMK beschriebene Aspekt „eigene Begabungen zu entfalten sowie Lebenspläne zu fassen und fortzuentwickeln“ (KMK 2021, S. 15) findet im Kontext von SEE Learning keine explizite Entsprechung.

Im sozialen Bereich bilden die drei Kompetenzmodelle ebenfalls eine Schnittmenge. So führen die Kompetenzmodelle der KMK und des DQR Sozialkompetenz als Dimension auf. Auch hier sind die Formulierungen eher allgemein gehalten, so umfasst die Sozialkompetenz im Kompetenzmodell der KMK die Bereitschaft u. Fähigkeit soziale Beziehungen zu leben und zu gestalten, Zuwendungen und Spannungen zu erfassen und zu verstehen, sich mit anderen rational und verantwortungsbewusst auseinanderzusetzen und zu verständigen sowie soziale Verantwortung und Solidarität zu entwickeln (vgl. KMK 2021, S. 15).

Laut DQR (vgl. AK DQR 2011, S. 9) bezeichnet Sozialkompetenz die Fähigkeit und Bereitschaft zielorientiert mit anderen zusammenzuarbeiten, ihre Interessen und sozialen Situationen zu erfassen, sich mit ihnen rational und verantwortungsbewusst auseinanderzusetzen und zu verständigen sowie die Arbeits- und Lebenswelt mitzugestalten. Die Ausführungen werden im Rahmen der Kompetenzmodelle von KMK und DQR nicht weiter ausgeführt. Im Gegensatz dazu sind die Formulierungen im Kontext von SEE Learning ebenso wie im persönlichen Bereich grundlegender und differenzierter. So werden hier zu den Dimensionen Gewahrsein, Mitgefühl und Engagement elf nachhaltige Fähigkeiten formuliert, welche auf knapp 20 Seiten eingehend beschrieben werden. Hier geht es unter anderem darum, die soziale Wirklichkeit wahrzunehmen und ein Bewusstsein für die gemeinsame Wirklichkeit zu entwickeln, Vielfalt zu schätzen, Emotionen anderer im Kontext zu verstehen, Herzenswärme und Mitgefühl zu kultivieren, prosoziale Emotionen wie Vergebung, Geduld, Zufriedenheit, Großzügigkeit und Demut wertzuschätzen und zu pflegen, empathisch zuzuhören, Anderen zu helfen, konstruktiv mit Konflikten umzugehen und entsprechend zu kommunizieren. (vgl. Center for Contemplative Science and Compassion-Based Ethics 2019a, S.53-70)

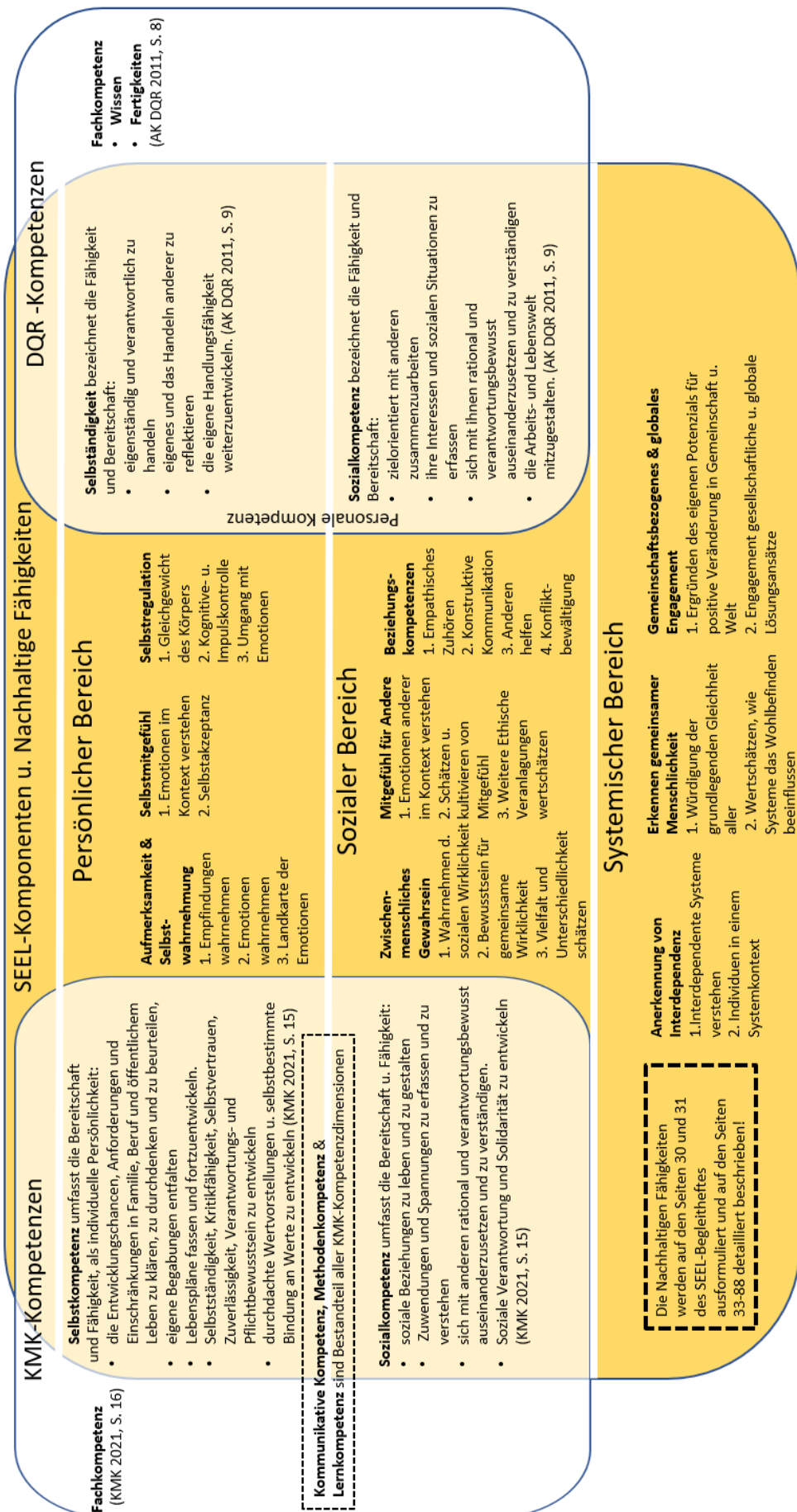


Abbildung 18: Schnitt- und Defizitmengen der Kompetenzmodelle SEEL, DQR und KMK (eigene Darstellung)

Frage K2: Strebt SEE Learning die Erweiterung von Kompetenzen durch das Erreichen von Lernzielen an?

Die Beantwortung dieser Fragestellung basiert auf den Inhalten des Kapitels 2.2.1.3 *Lernziele als Instrumente der Kompetenzentwicklung* und setzt diese in Beziehung zu SEE Learning.

Wie bereits beschrieben, lassen sich Kompetenzerweiterungen in der Regel nur in längerfristigen Unterrichtszusammenhängen erreichen. Daher wird der angestrebte Lernzuwachs der Lernenden in einer Unterrichtsstunde in der Regel durch Lernziele beschrieben. (vgl. ZfsL Aachen, Seminar für das Lehramt an Berufskollegs 2019, S. 5) Auch im Rahmen von SEE Learning gibt es Lernziele zu den einzelnen Lernerfahrungen, welche die Entwicklung der Kompetenzen einer Kernkomponente unterstützen sollen. Die jeweiligen Lernziele und die zugehörige Kernkomponente werden im Rahmen der Übersichtsseiten zu den Lernerfahrungen aufgeführt. Jedoch sind hier nicht die konkreten nachhaltigen Fähigkeiten, welche durch die Lernziele gefördert werden sollen, aufgeführt. (vgl. Center for Contemplative Science and Compassion-Based Ethics 2019b).

Außerdem sind die Lernziele im Kontext von SEE Learning anders formuliert als die Lernziele im Kontext der beruflichen Bildung. So handelt es bei SEE Learning eher um Tätigkeitsbeschreibungen. Es wird beschrieben, was die Lernenden im Rahmen ihres Lernprozesses tun (vgl. Center for Contemplative Science and Compassion-Based Ethics 2019b). Im Kontext der beruflichen Bildung beschreiben Lernziele in der Regel den veränderten Zustand der Lernenden, der durch den Unterricht bewirkt werden soll (vgl. ZfsL Aachen, Seminar für das Lehramt an Berufskollegs 2019, S. 5).

Frage K3: Sieht SEE Learning eine kompetenzorientierte Vorgehensweise bei der Planung von Unterricht durch die Lehrperson vor?

Die Curricula der beruflichen Bildung orientieren sich, wie in Kapitel 2.2.4.4 dargestellt, an beruflichen Aufgaben- und Problemstellungen. Im Sinne der Output-Orientierung wird hier in Form von Kompetenzen und Zielformulierungen

vorgegeben, was die Lernenden am Ende des Lernprozesses können sollen. (Kunkel 2015, S. 25–26)

Eine kompetenzorientierte Vorgehensweise sollte eine kompetenzorientierte Auswahl passender SEEL-Übungsbausteine ermöglichen. Wie vorab dargestellt, basiert SEE Learning auf einem differenzierten und durchaus anschlussfähigen Kompetenzmodell. Hinsichtlich der Curricula (vgl. bspw. Center for Contemplative Science and Compassion-Based Ethics 2019b) ist zu sagen, dass zu den Lernerfahrungen Lernziele und die primäre Komponente, deren Kompetenzen gefördert werden sollen, vermerkt sind. Einer kompetenzorientierten Planung steht jedoch entgegen, dass nicht angegeben ist, welche nachhaltigen Fähigkeiten durch die Lernerfahrungen konkret gefördert werden. Außerdem ist der Aufbau der Curricula (vgl. bspw. Center for Contemplative Science and Compassion-Based Ethics 2019b) wenig förderlich für eine kompetenzorientierte Vorgehensweise. So beinhaltet das Inhaltsverzeichnis der Curricula nur die Überschriften der acht Kapitel. Für eine lineare Anwendung, wie sie empfohlen wird, scheint dies passend. Einer flexibleren Nutzung des Curriculums im Sinne der gezielten Kompetenzförderung einer Lerngruppe ist der sehr detaillierte und dadurch teils unübersichtliche Aufbau der Curricula jedoch wenig dienlich.

3.1.2.2 Passung hinsichtlich der Handlungsorientierung

Die Fragestellungen, anhand derer der Aspekt der Handlungsorientierung analysiert wird, leiten sich aus Kapitel 2.2.2 *Handlungsorientierung* ab. In Anlehnung an die beschriebenen Merkmale und Beziehungsgrößen handlungsorientierten Unterrichts wurden 14 Fragestellungen hinsichtlich der Ermittlung der Passung bzw. des Anpassungsbedarfes von SEE Learning abgeleitet.

Frage H1: Sind die Ausgangspunkte des Lernens komplexe, lebens- und berufsnahe Problembereiche, deren Einzelheiten dann betrachtet und vertieft und letztlich wieder in den Gesamtzusammenhang gebracht werden?

In den Kapiteln eins bis sieben beginnen die Lernerfahrungen jeweils mit einem Check-in bzw. mit einer Einführung, in welcher beispielsweise die Inhalte der letzten

Lerneinheit in Erinnerung gerufen werden, an die Erfahrungen der Lernenden angeknüpft wird, oder eine Praxis, wie das *Nutzen einer Ressource*, *Trecking* oder *sich Erden* praktiziert wird. Anschließend erfolgt im Sinne des pädagogischen Modells in der Regel die Phase der Präsentation/ Diskussion, die auf die Vermittlung von Wissen abzielt. Manchmal wird diese auch übersprungen und es erfolgt direkt die Einsichtsaktivität. Im Rahmen des Abschlussprojektes sollen die im Vorfeld erworbenen Erkenntnisse angewendet werden. Hier ist der Ausgangspunkt eine von der Lerngruppe identifizierte komplexe Problemlage. (vgl. Center for Contemplative Science and Compassion-Based Ethics 2019b, S. 2–3) Der Lernprozess wird somit im Rahmen von SEE Learning größtenteils nicht mittels komplexer, lebens- und berufsnaher Problembereiche initiiert. Lediglich im Rahmen des Abschlussprojektes erfolgt die Anwendung des zuvor hauptsächlich systematisch erworbenen Wissens in einem komplexen Kontext.

→ Als Ausgangspunkte des Lernens sollten durchgehend komplexe, lebens- und berufsnahe Problembereiche formuliert werden.

Frage H2: Orientieren sich die Lernprozesse an der Handlungslogik der zugrundeliegenden Aufgabe, welche die Erstellung eines Handlungsproduktes impliziert, und beinhalten die Handlungsphasen Wahrnehmen, Denken und Tun?

Im SEE Learning-Framework wird die Bedeutung des Zusammenspiels der drei Dimensionen Gewahrsein, Mitgefühl und Engagement im Hinblick auf konstruktives Handeln betont. So „muss man sich zunächst des Sachverhalts oder Problems bewusst werden. Zweitens muss man sich kümmern und eine emotionale Beteiligung entwickeln, welche wiederum die Bereitschaft zum Handeln weckt. Und letztendlich muss man geschickt handeln“ (Center for Contemplative Science and Compassion-Based Ethics 2019a, S. 17). So wäre es ein Anzeichen für handlungsorientiertes Vorgehen, wenn die Lerneinheiten die drei Dimensionen Gewahrsein, Mitgefühl und Engagement durchlaufen. Daraufhin werden sie im Folgenden untersucht.

Die Lernerfahrungen zielen jedoch primär auf die Kompetenzentwicklung einer Komponente, die sich auf eine der Dimensionen Gewahrsein, Mitgefühl oder

Engagement bezieht. “ (Center for Contemplative Science and Compassion-Based Ethics 2019b).

Betrachtet man die Kapitel mit den zugehörigen Lernerfahrungen als nächstgrößere Lerneinheit, so zeigt sich bezüglich der Beteiligung der Komponenten ein differenzierteres Bild. Die folgenden Abbildungen zeigen die Lernerfahrungen der einzelnen Kapitel zugeordnet zu den jeweiligen Komponenten. Zur Veranschaulichung erhalten die Lernerfahrungen der unterschiedlichen Kapitel jeweils eine Farbe.

Die erste Abbildung zeigt die Kapitel, deren Lernerfahrungen sich in einer Dimension bewegen. Das betrifft die Kapitel drei *Aufmerksamkeit und Gewahrsein für sich selbst stärken* (blau), fünf *Übereinander und voneinander lernen* (lila), sechs *Mitgefühl für sich selbst und andere* (rot) und sieben *wir sitzen alle im selben Boot* (grün). Dies lässt auf ein eher fachsystematisches Vorgehen schließen.

DIMENSIONEN			
BEREICHE			
BEREICHE			
BEREICHE			
BEREICHE			
BEREICHE			
BEREICHE			
BEREICHE			
BEREICHE			
BEREICHE			
BEREICHE			
BEREICHE			
BEREICHE			
BEREICHE			
BEREICHE			
BEREICHE			
BEREICHE			
BEREICHE			
BEREICHE			
BEREICHE			
BEREICHE			
BEREICHE			
BEREICHE			
BEREICHE			
BEREICHE			
BEREICHE			
BEREICHE			
BEREICHE			
BEREICHE			
BEREICHE			
BEREICHE			
BEREICHE			
BEREICHE			
BEREICHE			
BEREICHE			
BEREICHE			
BEREICHE			
BEREICHE			
BEREICHE			
BEREICHE			
BEREICHE			
BEREICHE			
BEREICHE			
BEREICHE			
BEREICHE			
BEREICHE			
BEREICHE			
BEREICHE			
BEREICHE			
BEREICHE			
BEREICHE			
BEREICHE			
BEREICHE			
BEREICHE			
BEREICHE			
BEREICHE			
BEREICHE			
BEREICHE			
BEREICHE			
BEREICHE			
BEREICHE			
BEREICHE			
BEREICHE			
BEREICHE			
BEREICHE			
BEREICHE			
BEREICHE			
BEREICHE			
BEREICHE			
BEREICHE			
BEREICHE			
BEREICHE			
BEREICHE			
BEREICHE			
BEREICHE			
BEREICHE			
BEREICHE			
BEREICHE			
BEREICHE			
BEREICHE			
BEREICHE			
BEREICHE			
BEREICHE			
BEREICHE			
BEREICHE			
BEREICHE			
BEREICHE			
BEREICHE			

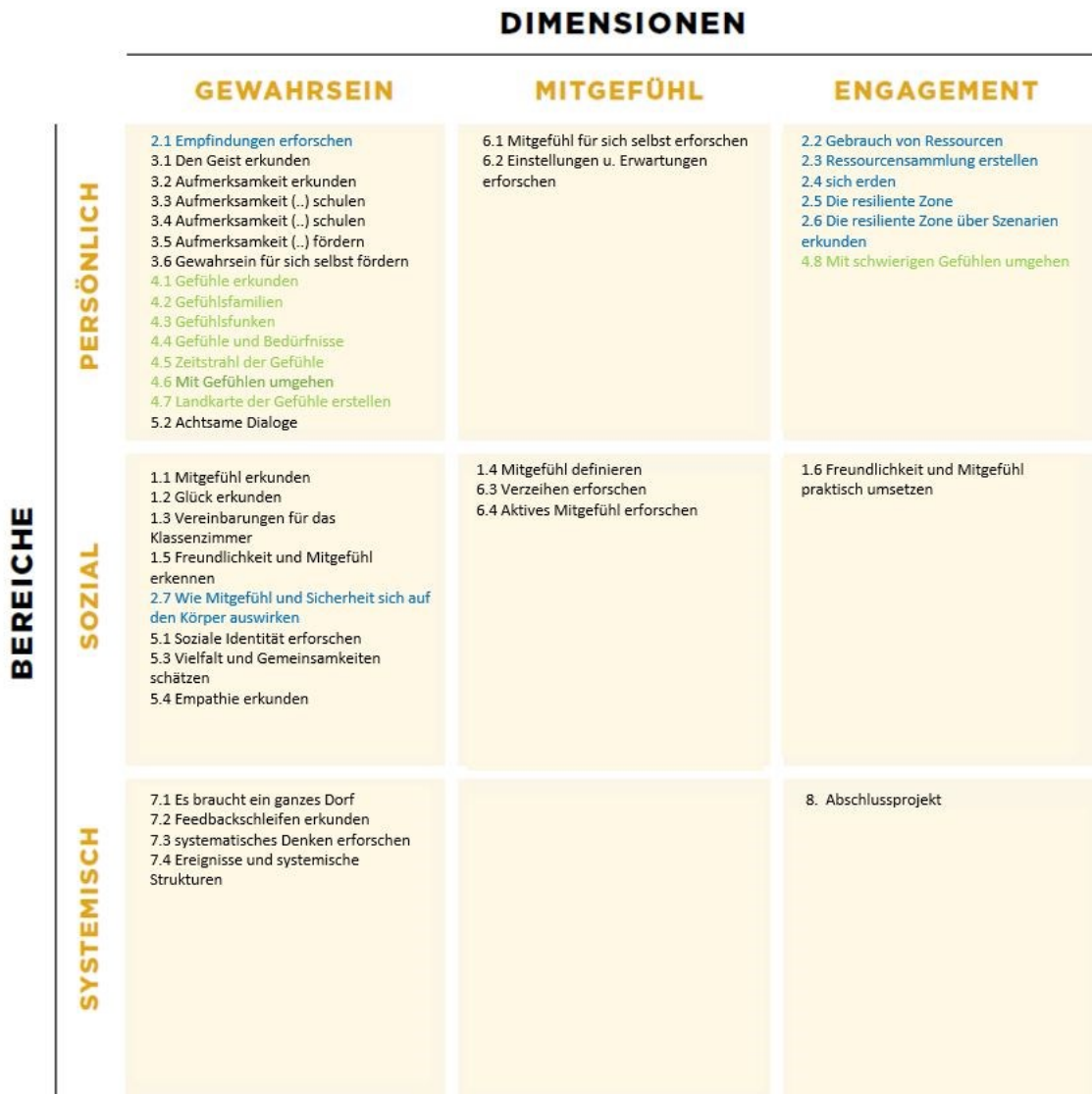


Abbildung 20: Kapitel, deren Lernerfahrungen, sich in zwei Dimensionen bewegen (eigene Darstellung)

Die dritte Abbildung zeigt die Kapitel, deren Lernerfahrungen sich in den drei Dimensionen Gewährsein, Mitgefühl und Engagement bewegen, was mit einer handlungsorientierten Vorgehensweise vereinbar wäre.

Kapitel eins *ein Klassenzimmer voller Mitgefühl schaffen* (grün) durchläuft alle drei Dimensionen und hat auch die Erstellung eines übergeordneten Handlungsproduktes, nämlich die Vereinbarungen für das Klassenzimmer zum Ziel. Betrachtet man Kapitel eins genauer, so zeigt sich allerdings, dass die einzelnen Lernerfahrungen den Lernenden nicht in einem größeren, handlungssystematischen Zusammenhang vorgestellt werden. Die Lernenden erfahren beispielsweise erst in Lernerfahrung 1.3 von dem Handlungsprodukt. Somit wird erst in der Situation

deutlich, wie die vorhergehenden Lernerfahrungen in den Prozess einzuordnen sind. (vgl. Center for Contemplative Science and Compassion-Based Ethics 2019b, S. 37).

Das Abschlussprojekt nimmt hier eine Sonderstellung ein. Einerseits ist es laut Framework nur in der Dimension Engagement verortet, an anderer Stelle wird aber darauf hingewiesen, dass hier die erworbenen Kompetenzen aller vorhergehenden Lernerfahrungen zur Anwendung kommen. Im Rahmen des Abschlussprojektes wird gemeinsam ein komplexer Problembereich ausgewählt, das weitere Vorgehen geplant und aus einer mitfühlenden Haltung heraus entsprechend gehandelt. (vgl. Center for Contemplative Science and Compassion-Based Ethics 2019b S. 145) Dies weist auf eine handlungsorientierte Vorgehensweise hin.

DIMENSIONEN			
BEREICHE			
	GEWAHRSEIN	MITGEFÜHL	ENGAGEMENT
	PERSÖNLICH 2.1 Empfindungen erforschen 3.1 Den Geist erkunden 3.2 Aufmerksamkeit erkunden 3.3 Aufmerksamkeit (...) schulen 3.4 Aufmerksamkeit (...) schulen 3.5 Aufmerksamkeit (...) fördern 3.6 Gewahrsein für sich selbst fördern 4.1 Gefühle erkunden 4.2 Gefühlsfamilien 4.3 Gefühlsfunken 4.4 Gefühle und Bedürfnisse 4.5 Zeitstrahl der Gefühle 4.6 Mit Gefühlen umgehen 4.7 Landkarte der Gefühle erstellen 5.2 Achtsame Dialoge	6.1 Mitgefühl für sich selbst erforschen 6.2 Einstellungen u. Erwartungen erforschen	2.2 Gebrauch von Ressourcen 2.3 Ressourcensammlung erstellen 2.4 sich erden 2.5 Die resiliente Zone 2.6 Die resiliente Zone über Szenarien erkunden 4.8 Mit schwierigen Gefühlen umgehen
	SOZIAL 1.1 Mitgefühl erkunden 1.2 Glück erkunden 1.3 Vereinbarungen für das Klassenzimmer 1.5 Freundlichkeit und Mitgefühl erkennen 2.7 Wie Mitgefühl und Sicherheit sich auf den Körper auswirken 5.1 Soziale Identität erforschen 5.3 Vielfalt und Gemeinsamkeiten schätzen 5.4 Empathie erkunden	1.4 Mitgefühl definieren 6.3 Verzeihen erforschen 6.4 Aktives Mitgefühl erforschen	1.6 Freundlichkeit und Mitgefühl praktisch umsetzen
	SYSTEMISCH 7.1 Es braucht ein ganzes Dorf 7.2 Feedbackschleifen erkunden 7.3 systematisches Denken erforschen 7.4 Ereignisse und systemische Strukturen		8. Abschlussprojekt

Abbildung 21: Kapitel, deren Lernerfahrungen, sich in drei Dimensionen bewegen (eigene Darstellung)

Der Kompetenzerwerb erfolgt demnach im Rahmen von SEE Learning überwiegend nicht handlungsorientiert sondern fachsystematisch. Die erarbeiteten Kompetenzen werden anschließend im Rahmen des komplexen Abschlussprojektes zur Anwendung gebracht.

→ Die Lernprozesse sind an der Handlungslogik einer problemhaltigen Ausgangslage auszurichten. Dabei sollten die Handlungsphase *Wahrnehmen*, *Denken* und *Tun* im Hinblick auf die Erstellung eines Handlungsproduktes durchlaufen werden. Um dies zu gewährleisten, ist es sinnvoll, dass die zu planenden Lerneinheiten Übungsbausteine aus den drei Dimensionen Gewahrsein, Mitgefühl und Engagement beinhalten.

Frage H3: Sind die Lerneinheiten an den Vorerfahrungen und Interessen der Lernenden ausgerichtet?

Die SEE Learning Curricula gibt es für unterschiedliche Altersstufen, welche die Besonderheiten dieser beispielsweise in der verwendeten Sprache und dem Abstraktionsgrad der vermittelten Inhalte berücksichtigen. Auch werden im Rahmen der Lernerfahrungen, häufig beim Check- In, die Erfahrungen der Lernenden berücksichtigt. Im Rahmen des Leitfadens wird eine Anpassung an den jeweiligen Kontext empfohlen. Der über das Alter hinausgehende, konkrete Kontext der Lerngruppe findet durch offene Fragestellungen zu den Vorerfahrungen Beachtung, spiegelt sich in den Aufgabenstellungen jedoch nicht wider. (vgl. Center for Contemplative Science and Compassion-Based Ethics 2019a, S. 105–106)

→ Die Vorerfahrungen der Lerngruppe finden demnach Beachtung. Die Besonderheiten der Lerngruppe, wie beispielsweise die berufliche Zielperspektive des Bildungsgangs oder regionale Besonderheiten, könnten bereits in einer problemhaltigen Ausgangslage (anstelle der Aufgabenstellungen) berücksichtigt werden.

Frage H4: Werden aktive Lernprozesse initiiert, bei denen, anknüpfend an das individuell vorhandene Wissen und Können, neue Erfahrungen dieses verändern und personalisieren?

In den Lernerfahrungen wird im Rahmen des Check-Ins häufig an die Erfahrungen der Lernenden angeknüpft, oder sie üben Praktiken, wie *Ressourcing*, *Trecking* oder *sich erden*. Bei den Präsentationen befinden sich die Lernenden eher in einer rezeptiven Rolle, was sich im Rahmen der Diskussion wieder hin zu einem höheren Grad an Aktivität verlagert. Die Einsichtsaktivitäten zielen auf einen aktiven Lernprozess, welcher im Anschluss reflektiert und nachbesprochen wird. Demnach sind im Rahmen von SEE Learning überwiegend aktive Lernprozesse aber auch lehrergeführte Phasen vorgesehen.

→ Da im Rahmen des Gesamtkonzeptes handlungsorientierten Unterrichts neben selbstgesteuerten Lernphasen durchaus auch lehrergeführte Dialoge eingesetzt werden können (vgl. Riedl und Schelten 2013, S. 105), ist eine Anpassung hier nicht

erforderlich. Möchte man die Lernendenaktivität weiter steigern, so könnte anstelle der Präsentationen auch eine eigenständige Erarbeitung der Inhalte erfolgen.

Frage H5: Bieten die Lerneinheiten eine starke Lernumgebung, die es aufgrund der Vielfalt an Materialien, Methoden und Sozialformen den Lernenden ermöglicht, ihre individuellen Erfahrungen zu gewinnen?

Im Rahmen der Lernerfahrungen kommen unterschiedliche Sozialformen, wie die Einzelarbeit, Partnerarbeit, Gruppenarbeit, oder die Arbeit im Plenum zur Anwendung. Auch die Methoden sind vielfältig und häufig erfahrungsbasiert. Die Materialien bieten häufig Visualisierungen wie beispielsweise in Lernerfahrung 3.3 *der Funke und der Waldbrand* (vgl. Center for Contemplative Science and Compassion-Based Ethics 2019b, S.155) oder haben sogar haptischen Charakter wie beispielsweise *der Ressourcenstein* in Lernerfahrung 2.3 (vgl. Center for Contemplative Science and Compassion-Based Ethics 2019b, S.96) oder *das Glitzerglas* in Lernerfahrung 3.1 (vgl. Center for Contemplative Science and Compassion-Based Ethics 2019b, S.140).

→ Hier ist keine Anpassung erforderlich.

Frage H6: Wird im Rahmen der Lerneinheiten die Balance zwischen einem möglichst hohen Grad an Selbststeuerung und einem gewissen Maß an Führung hinsichtlich der Vermeidung von Überforderung gehalten?

Der Selbststeuerungsgrad der Lernenden im Rahmen von SEE Learning wird im Folgenden anhand der von Riedel und Schelten (vgl. 2013, S. 236) formulierten Bezugspunkte Lernzielbestimmung, Lernkoordination, Lernorganisation, Lernkontrolle und Selbstwahrnehmung dargestellt.

In den Kapiteln eins bis sieben werden die Auswahl der Lerninhalte sowie die Festlegung der Lernziele durch das Curriculum kleinschrittig vorgegeben. Auch die Lernkoordination, also die Abstimmung des Lernens mit Anforderungen in Schule, Freizeit oder Praktikumsbetrieben, wird vermutlich durch die Lehrperson erfolgen. Entscheidungen über Lerntempo, Lernmethoden, Verteilung und Gliederung der Lerninhalte werden weitgehend durch das Curriculum vorgegeben. Bezüglich der Lernkontrolle wird im Leitfaden zur Implementierung eine Selbsteinschätzung der

Lernenden empfohlen. Für die Lernenden wird der Grad an Selbständigkeit entsprechend weniger gut wahrnehmbar sein. (vgl. Center for Contemplative Science and Compassion-Based Ethics 2019b, S. 22-414).

Mit Ausnahme des Aspektes der Lernkontrolle ist demnach der Grad der Selbststeuerung als recht gering einzuschätzen.

Im Rahmen des Abschlussprojektes zeigt sich ein anderes Bild. Die Lernzielbestimmung erfolgt in der Lerngruppe, ebenso ist die Lernkoordination Teil des Lernprozesses. Die Lernorganisation richtet sich nach der Handlungslogik des ausgewählten Projektes. Bezüglich der Lernkontrolle wird eine Selbsteinschätzung der Lernenden empfohlen. (vgl. Center for Contemplative Science and Compassion-Based Ethics 2019b, S.415). Für die Lernenden wird der Grad an Selbständigkeit vermutlich gut wahrnehmbar sein.

Demnach zeigt sich eine Diskrepanz zwischen dem geringen Selbststeuerungsgrad in den Kapiteln eins bis sieben und einem hohen Selbststeuerungsgrad im Abschlussprojekt.

→ Es ist ein situationsadäquates Verhältnis zwischen Selbststeuerung der Lernenden und Führung durch die Lehrperson in allen Lerneinheiten vorzusehen.

Frage H7: Werden im Rahmen der Lerneinheiten multiple Perspektiven und Kontexte berücksichtigt?

Im Rahmen der Lerneinheiten werden häufig die persönlichen Perspektiven aller Lernenden als Grundlage für übergeordnete Erkenntnisse betrachtet. So wird beispielsweise in den Lernerfahrungen 1.1 und 1.2 der Bogen von den individuellen Wünschen der Lernenden hin zu dem Wunsch nach Glück und Wohlbefinden als Grundlage der Bestrebungen aller Menschen gespannt (vgl. Center for Contemplative Science and Compassion-Based Ethics 2019b, S.22-30). In der Lernerfahrung 5.4 sind die Lernenden aufgefordert, die Perspektive von Personen einer Geschichte zu übernehmen, um zu verstehen, wie Missverständnisse entstehen können (vgl. Center for Contemplative Science and Compassion-Based Ethics 2019b, S.324). Darüber hinaus wird im Rahmen der Präsentationen die wissenschaftliche Perspektive berücksichtigt, wie z.B. in Lernerfahrung 2.5, wo das

Konzept der *resilienten Zone* vorgestellt wird (vgl. Center for Contemplative Science and Compassion-Based Ethics 2019b, S.109).

→ Im Rahmen der Lerneinheiten werden multiple Perspektiven berücksichtigt, hier liegt somit kein Anpassungsbedarf vor.

Frage H8: Sind die initiierten Lernprozesse ganzheitlich angelegt, indem sie den kognitiven, emotionalen und psychomotorischen Entwicklungsbereich betreffen?

Im Rahmen der Lernerfahrungen wird der kognitive Entwicklungsbereich hauptsächlich bei den Präsentationen angesprochen. So geht es in der Präsentation der Lernerfahrung 4.5 beispielsweise darum, zunächst das Konzept der Gefühlszeitstrahlen kognitiv zu erfassen (vgl. Center for Contemplative Science and Compassion-Based Ethics 2019b, S.251). Auch der Entwicklungsbereich der Psychomotorik wird beachtet; so geht es in Lernerfahrung 1.6 z.B. darum, Freundlichkeit und Mitgefühl mittels eingefrorener Szenen, also über Körperhaltung, Gestik und Mimik, darzustellen (vgl. Center for Contemplative Science and Compassion-Based Ethics 2019b, S.54). Der emotionale Entwicklungsbereich ist in der gesamten *emotionalen Grundbildung*, welche sich im persönlichen Bereich in den Dimensionen Gewahrsein, Mitgefühl und Engagement darstellt, angesprochen. (vgl. Center for Contemplative Science and Compassion-Based Ethics 2019a, S.33-52)

→ Die Lernprozesse sind ganzheitlich angelegt und bedürfen diesbezüglich keiner Anpassung.

Frage H9: Beinhalten die Lerneinheiten Möglichkeiten zur inneren Differenzierung, so dass sowohl die leistungsstarken als auch die schwächeren Lernenden weder über- noch unterfordert sind?

Im Rahmen des Leitfadens zur Implementation wird auf die Relevanz der Berücksichtigung unterschiedlicher Lernbedürfnisse hingewiesen. So werden z.B. Hinweise gegeben, wie Lernende mit Beeinträchtigungen in den Bereichen *Aufmerksamkeit*, *Anweisungen befolgen* oder *Sprache*, unterstützt werden können. (vgl. Center for Contemplative Science and Compassion-Based Ethics 2019a, S.96)

→ SEE Learning sieht vor, dass auf die Lernbedürfnisse mittels innerer Differenzierung reagiert wird; dies muss, wie in jedem Unterricht, für den konkreten Kontext erfolgen. Ein konzeptioneller Anpassungsbedarf liegt hier aber nicht vor.

Frage H10: Beinhalten die Lerneinheiten kooperatives Lernen mit Kommunikationsprozessen?

Viele der Lernerfahrungen beinhalten kooperative Anteile, wie beispielweise Lernerfahrung 5.3, wo es darum geht, in der Gruppe Dinge zu finden, die allen gemein sind und Dinge, die nur für einzelne Lernende zutreffen, um sich schließlich der Einmaligkeit jedes Einzelnen bewusst zu werden. Auch kommunikative Prozesse sind Bestandteil vieler Lernerfahrungen. So sieht Lernerfahrung 5.3 z.B. auch einen achtsamen Dialog über Vielfalt und Respekt vor. (vgl. Center for Contemplative Science and Compassion-Based Ethics 2019b, S.)

→ Kooperatives Lernen und Kommunikationsprozesse sind Bestandteil vieler Lernerfahrungen, diesbezüglich ist somit kein Anpassungsbedarf vorhanden.

Frage H11: Werden Fehler als Lernchancen betrachtet?

Im Rahmen des Leitfadens zur Implementierung gibt es Hinweise darauf, dass Fehler als Lernchancen betrachtet werden. So wird z.B. beschrieben, dass das Fehlverhalten von Lernenden eine Gelegenheit zum Wachstum bietet, wenn es den Lehrenden gelingt, diesen Situationen mit Würde und Respekt zu begegnen (vgl. Center for Contemplative Science and Compassion-Based Ethics 2019a, S.99). Darüber hinaus wird geraten, die Lernbedürfnisse und Erforschungsprozesse der Lernenden in den Blick zu nehmen, anstatt sich auf das Erreichen vorgefasster Ziele zu konzentrieren (Center for Contemplative Science and Compassion-Based Ethics 2019a, S. 102–104).

→ Hier liegt kein Anpassungsbedarf vor.

Frage H12: Ist die Rolle der Lehrperson die eines Organisators, Initiators und Beraters, der die Lernenden in ihrem individuellen, aktiven Lernprozess unterstützt?

Explizit werden im Rahmen des Leitfadens zur Implementierung die Rolle der Lehrperson als ModeratorIn, Lernende und als Vorbild genannt. Die Rolle der Lehrperson soll eher die des *Wegweisers an der Seite* als die des *Wissenden auf der Tribüne* sein (vgl. Center for Contemplative Science and Compassion-Based Ethics 2019a, S. 102–104). Diese Beschreibung passt zu der Rolle des Beraters. Laut des Leitfadens soll die Lehrperson den Lernenden den Einstieg in die Themenbereiche erleichtern und den Weg für das Erlangen von Einsichten bereiten (vgl. Center for Contemplative Science and Compassion-Based Ethics 2019a, S. 102). Diese Formulierung lässt eine Passung bezüglich der Rollen des Initiators und Organisators vermuten.

→ Bezüglich der Rolle der Lehrperson liegt somit kein Anpassungsbedarf vor.

Frage H13: Erfolgen mögliche Leistungsfeststellungen kriterienorientiert und nehmen sie den individuellen Lernprozess der Lernenden in den Blick?

Im Rahmen des Leitfadens zur Implementierung wird darauf hingewiesen, dass es besondere Methoden braucht, um den Prozess von erworbenem Wissen hin zu verkörpertem Verstehen zu evaluieren, da dieser Prozess individuell und nicht berechenbar verläuft. Empfohlen werden die *fragengeleitete Selbsteinschätzung* der Lernenden und die *Beobachtung* der Lehrperson anhand definierter Aspekte, wie beispielsweise *der Ausdruck von Mitgeföhlt, Empathie, Freundlichkeit und Wohlwollen*. Zur Einschätzung des Entwicklungsprozesses der gesamten Lerngruppe wird vorgeschlagen, sich an den gemeinsam erarbeiteten Klassenvereinbarungen zu orientieren. (vgl. Center for Contemplative Science and Compassion-Based Ethics 2019a, S. 108–109)

→ Die Leistungsfeststellungen erfolgen demnach kriterienorientiert unter Beachtung des individuellen Lernfortschrittes, daher liegt kein Anpassungsbedarf vor.

3.1.2.3 Passung hinsichtlich der Lernfeldorientierung

Die Analyse von SEE Learning hinsichtlich der Passung zur Lernfeldorientierung bezieht sich auf die Inhalte des Kapitels 2.2.3 *Lernfeldorientierung*. Da das Lernfeldkonzept ein bereichsspezifisches didaktisches Konzept für den Kontext der beruflichen Bildung darstellt, ist hinsichtlich der Implementation von SEE Learning in diesen Kontext folgende leitende Fragestellung von Interesse:

Frage L1: An welchen Stellen könnte SEE Learning im Prozess der didaktischen Planung im Lernfeldkonzept eingebunden werden?

Auf der Makroebene erfolgt die Gestaltung der Lehrpläne wie bereits dargestellt durch die Lehrplanausschüsse. Die hier identifizierten Handlungsfelder, zu deren Bewältigung befähigt werden soll, beinhalten zusammengehörige Aufgabenkomplexe mit beruflichen sowie lebens- und gesellschaftsbedeutsamen Handlungssituationen. Demnach verknüpfen sie stets berufliche, gesellschaftliche und individuelle Problemstellungen. Unter Berücksichtigung des Bildungsauftrages erfolgt die didaktische Transformation der Handlungsfelder in Lernfelder. (vgl. Bader 2003, S. 213)

Bei Betrachtung des Bildungsauftrages fällt auf, dass auch hier personale und soziale Aspekte wie z.B. die Bereitschaft zum sozialen Handeln, eine Erziehung im Geist der Menschlichkeit und Friedensgesinnung, sowie die Achtung vor der Überzeugung Anderer, berücksichtigt werden. (Ministerium für Schule und Bildung des Landes Nordrhein-Westfalen 15.02.2005, §2)

Daraus kann geschlossen werden, dass die sehr offen gestalteten, durch Lernfelder strukturierten Bildungspläne durchaus Anknüpfungspunkte für soziales und emotionales Lernen bieten. Die Einbindung von SEE Learning könnte somit auf der Meso- und Mikroebene, also im Kontext der didaktischen Jahresplanung, erfolgen.

Im ersten Schritt der didaktischen Jahresplanung *Analyse und Grobplanung*“ erfolgt unter anderem die Analyse der Curricula des jeweiligen Bildungsgangs, um einen Überblick über alle Lernfelder, Fächer und Anforderungssituationen zu erhalten (vgl. Ministerium für Schule und Bildung des Landes NRW 2017, S. 19). An dieser Stelle könnten die Lernfelder und Anforderungssituationen dahingehend untersucht

werden, ob zu deren Bewältigung eine Erweiterung der Kompetenzformulierungen um SEE-Kompetenzen bzw. nachhaltige Fähigkeiten sinnvoll erscheint.

Die *Präzisierung* als zweiter Schritt der didaktischen Jahresplanung (vgl. Ministerium für Schule und Bildung des Landes NRW 2017, S. 19) könnte unter Berücksichtigung der vorgenommenen Ergänzungen wie gewohnt erfolgen.

Darauf folgt in Schritt drei die *Erarbeitung bzw. Entwicklung der Lernsituationen* (vgl. Ministerium für Schule und Bildung des Landes NRW 2017, S. 19). Im Rahmen der üblichen Phasierung könnte hier die Einbindung von SEEL-Übungsbausteinen auf der Grundlage der in Schritt eins ermittelten Kompetenzen erfolgen. Entsprechend ist es wichtig, eine kompetenzorientierte Auswahl der SEEL-Übungsbausteine zu ermöglichen.

Die Folgenden Schritte der didaktischen Jahresplanung könnten wie gewohnt stattfinden.

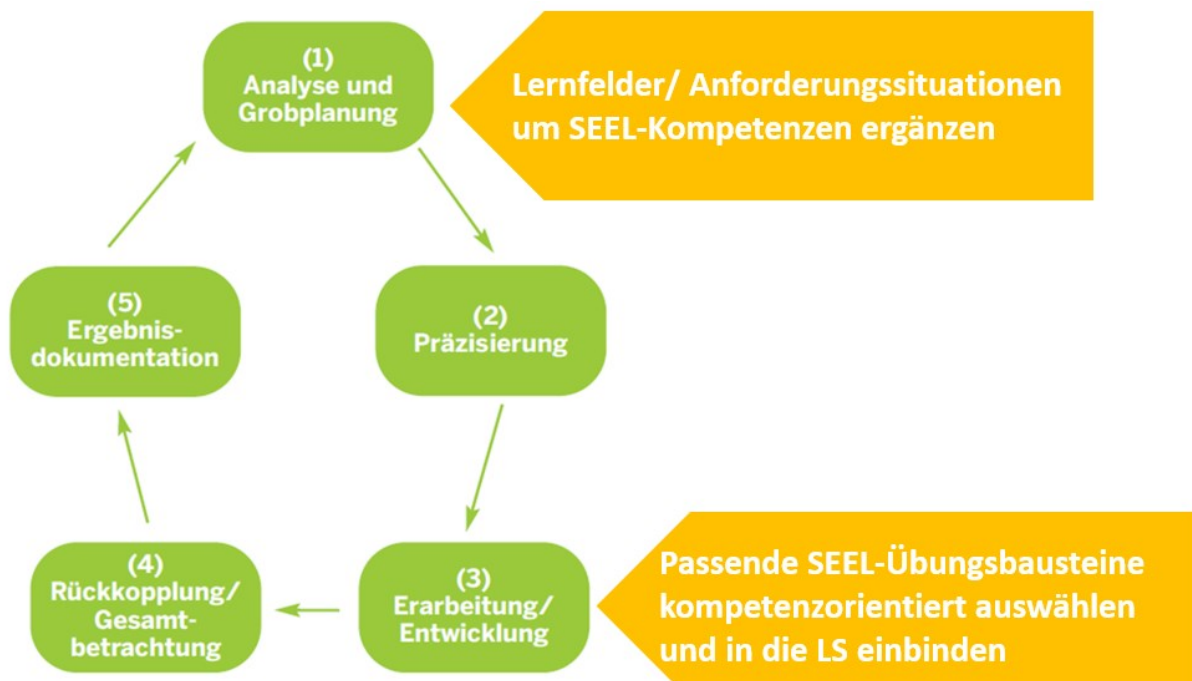


Abbildung 22: Einbindung von SEEL (orange) in die Didaktische Jahresplanung (grün) (eigene Darstellung)

3.1.2.4 Zusammenfassung hinsichtlich der didaktischen Passung

Hinsichtlich der Kompetenzorientierung lässt sich zusammenfassend sagen, dass der Kompetenzbegriff weitgehend mit dem Begriff der nachhaltigen Fähigkeiten von SEE Learning vereinbar ist. Hinsichtlich der Kompetenzdimensionen stellt es sich so dar, dass die Dimensionen der KMK- und DQR- Kompetenzmodelle im personalen und sozialen Bereich eine Differenzmenge mit dem Kompetenzmodell von SEE Learning bilden und somit auch eine Passung vorliegt. Auch Aspekte des bei SEE Learning aufgeführten systemischen Bereichs scheinen in Teilen geeignet, um die Kompetenzformulierungen von KMK und DQR aus den aufgeführten Bereichen zu untermauern. Im Kontext von SEE Learning werden die Bereiche jedoch deutlich grundlegender und differenzierter betrachtet. Insbesondere finden die emotionalen Grundlagen hier eine eingehende Beachtung. Des Weiteren ist zu sagen, dass SEE Learning nicht für eine kompetenzorientierte Vorgehensweise geplant wurde. Einer möglichen kompetenzorientierten Anwendung von SEE Learning kommen allerdings das anschlussfähige Kompetenzmodell sowie die mit Lernzielen und Primärkomponenten versehenen Lernerfahrungen entgegen.

Der Anpassungsbedarf von SEE Learning hinsichtlich der Handlungsorientierung bezieht sich mit Ausnahme des Abschlussprojektes auf die handlungssystematische Gesamtorganisation des Unterrichts. So sind als Ausgangspunkte des Lernens komplexe, lebens- und berufsnahe Problembereiche vorzusehen, welche bereits die Besonderheiten der Lerngruppe, wie beispielsweise die berufliche Zielperspektive des Bildungsgangs oder regionale Besonderheiten einbeziehen sollten. Die Lernprozesse sind an der Handlungslogik der problemhaltigen Ausgangslage auszurichten. Dabei sollten die Handlungsphasen *Wahrnehmen*, *Denken* und *Tun* im Hinblick auf die Erstellung eines Handlungsproduktes durchlaufenen werden. Es ist auf einen angemessenen Grad der Selbststeuerung der Lernenden zu achten. Die Lernerfahrungen sind überwiegend darauf ausgelegt, aktive und ganzheitliche Lernprozesse zu initiieren. Sie bieten eine starke Lernumgebung und sehen kooperatives Lernen vor. Bezüglich der übergeordneten Aspekte, wie der Lehrerrolle, Differenzierungsmöglichkeiten, Umgang mit Fehlern und Leistungsfeststellung, liegt kein Anpassungsbedarf vor.

Hinsichtlich der Lernfeldorientierung lässt sich sagen, dass die, durch Lernfelder strukturierten, Curricula beruflicher Bildung anschlussfähig bezüglich der Einbindung

von SEE Learning sind. Insofern ist die Einbindung von SEE Learning im Rahmen der didaktischen Jahresplanung durch die Mitglieder der Bildungsgangteams sinnvoll. Eine Einbindung von SEE Learning könnte im ersten Schritt *Analyse und Grobplanung* der didaktischen Jahresplanung erfolgen, indem die Lernfelder und Anforderungssituationen um nachhaltige Fähigkeiten ergänzt werden. Des Weiteren könnte in Schritt drei der didaktischen Jahresplanung *Entwicklung der Lernsituationen* die Einbindung von SEEL-Übungsbausteinen auf der Grundlage der vorab ergänzten nachhaltigen Fähigkeiten erfolgen.

3.2 Ziel, Zielgruppe und Voraussetzungen des Konzeptes SEEL-BK

Ziel:

Das Implementationskonzept SEEL-BK hat die Implementation von SEE Learning in den Kontext beruflicher Bildung zum Ziel. Dabei geht es darum, die Inhalte von SEE Learning für diesen Kontext nutzbar zu machen, indem eine didaktische Anschlussfähigkeit hinsichtlich Kompetenzorientierung, Handlungsorientierung und Lernfeldorientierung geschaffen wird.

Zielgruppe:

Da die Implementation von SEE Learning im Rahmen der didaktischen Jahresplanung erfolgt, richtet sich das Konzept an die Mitglieder der teilweise multiprofessionell aufgestellten Bildungsgangteams. So können neben den Lehrkräften, die primär für den Unterricht zuständig sind z.B. auch Sonderpädagogen, Schulsozialarbeitende, SchulpsychologInnen, SchulbegleiterInnen, Mitarbeitende der Jugendhilfe, IntegrationshelferInnen oder LerntherapeutInnen Teil des multiprofessionellen Teams sein.

Voraussetzungen:

Voraussetzungen zur Anwendung des Implementationskonzeptes sind die Kenntnis der Didaktik beruflicher Bildung sowie des SEE Learning Begleitheftes. Außerdem sollten die Curricula des Bildungsganges und das SEEL-Mittelschulcurriculum vorliegen.

3.3 Gestaltungskriterien

Auf der Grundlage der vorab dargestellten Analyseergebnisse, welche wiederum auf den Inhalten des theoretischen Bezugsrahmens basieren, werden Gestaltungskriterien für das Implementationskonzept SEEL-BK entwickelt.

Da es sich hier um ein Implementationskonzept handelt, werden die Aspekte von SEE Learning, die keiner Anpassung bedürfen, wie beispielsweise die Lehrerrolle, der Umgang mit Fehlern, individuelle Förderung, die neun Komponenten etc. übernommen und nicht erneut dargestellt.

3.3.1 Gestaltungskriterien, die sich aus der inhaltlichen Passung ergeben

I1: Das Implementationskonzept ermöglicht eine inhaltliche Ergänzung der didaktischen Planung hinsichtlich emotionalen Lernens durch SEE Learning ermöglichen.

I2: Das Implementationskonzept ermöglicht die Ergänzung von passenden Übungsbausteinen hinsichtlich der Förderung nachhaltiger Fähigkeiten aus anderen Kontexten.

3.3.2 Gestaltungskriterien, die sich aus der didaktischen Passung ergeben

Gestaltungskriterien hinsichtlich der Kompetenzorientierung

K1: Das Implementationskonzept ermöglicht die Nutzung der SEEL-nachhaltigen Fähigkeiten zur Ergänzung/ Fundierung/ Differenzierung der Kompetenzdimensionen von KMK und DQR in den Bereichen Personalkompetenz/ Selbständigkeit und Sozialkompetenz.

K2: Das Implementationskonzept SEEL-BK sieht eine kompetenzorientierte Vorgehensweise bei der didaktischen Planung auch hinsichtlich der Auswahl der Übungsbausteine vor.

Gestaltungskriterien hinsichtlich der Handlungsorientierung

H1: Die Lernprozesse haben komplexe, lebens- und berufsnahe Problembereiche zum Ausgangspunkt.

H2: Die Lernprozesse sind an der Handlungslogik einer problemhaltigen Ausgangslage ausgerichtet und implizieren das Durchlaufen der Handlungsphasen *Wahrnehmen, Denken* und *Tun* im Hinblick auf die Erstellung eines Handlungsproduktes.

Gestaltungskriterien hinsichtlich der Lernfeldorientierung

L1: Das Implementationskonzept schließt an die offenen, durch Lernfelder strukturierten Curricula im Rahmen der didaktischen Jahresplanung an, und adressiert somit die Mitglieder der Bildungsgangteams.

L2: Im Rahmen der Phase *Analyse und Grobplanung* der didaktischen Jahresplanung werden die Lernfelder und Anforderungssituationen um nachhaltige Fähigkeiten ergänzt.

L3: Im Rahmen der Phase *Entwicklung der Lernsituation* der didaktischen Jahresplanung erfolgt die Einbindung von SEEL-Übungsbausteinen auf der Grundlage der vorab ergänzten nachhaltigen Fähigkeiten.

3.4 Der Prototyp SEEL-BK

Die Entwicklung des Prototyps des Implementationskonzeptes SEEL-BK erfolgt auf der Grundlage der Gestaltungskriterien. Zunächst wird eine Übersicht über die Implementationsschritte im Kontext der didaktischen Jahresplanung geben.

Anschließend erfolgt die Darstellung der beiden Implementationsschritte inklusive der Anwendung der zugehörigen Implementationsmaterialien.

Hinsichtlich der Nachvollziehbarkeit der Entscheidungen und mit Blick auf die Konstruktvalidität werden am linken Rand die jeweils berücksichtigten Gestaltungskriterien, wie oben betitelt, vermerkt.

Die Implementationsschritte im Kontext der didaktischen Jahresplanung:

- L1► Die folgende Grafik gibt eine Übersicht über die Implementationsschritte des
- L2► Prototyps SEEL-BK (orange) und zeigt, wie sich diese in den
- L3► standardmäßigen Ablauf einer didaktischen Jahresplanung (grün) einfügen.

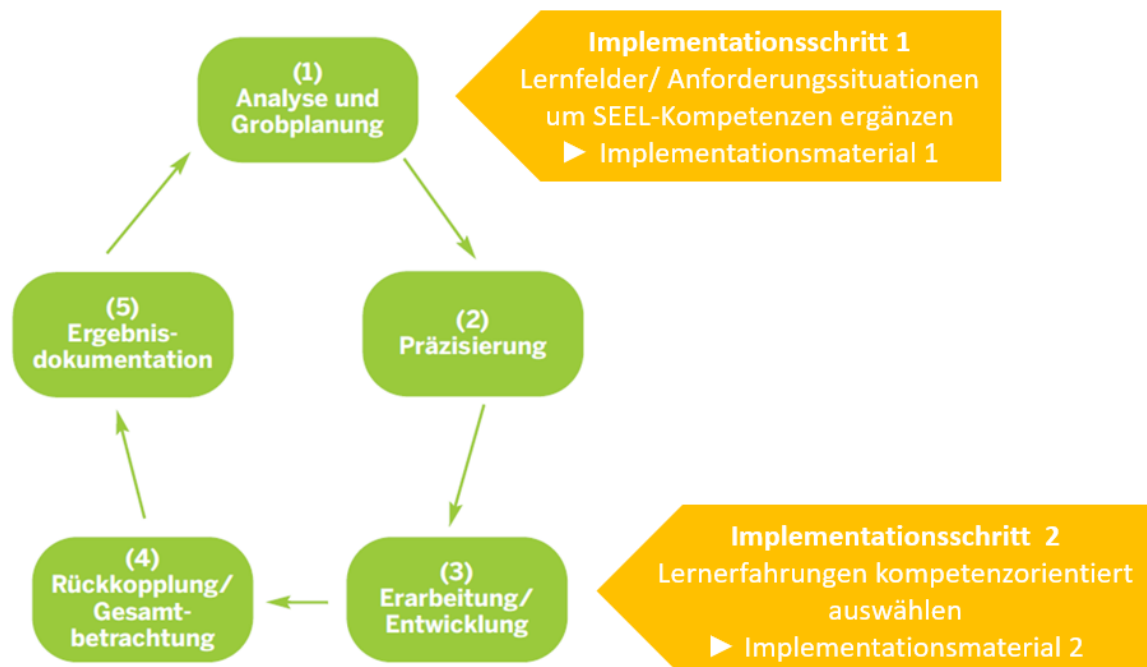


Abbildung 23: Die Implementationsschritte im Kontext der Didaktischen Jahresplanung (eigene Darstellung)

Im Folgenden werden die beiden Implementationsschritte sowie die Anwendung der Implementationsmaterialien beschrieben.

Implementationsschritt 1:

Ziel:

- K1► Implementationsschritt 1 zielt auf die Ergänzung der curricularen Vorgaben um SEEL-Nachhaltige Fähigkeiten.

Aufbau von Implementationsmaterial 1 (IM1)

- K1► IM1 stellt in Form eines Einseiters eine Übersicht der neun Komponenten von SEE Learning mit den zugehörigen SEEL-Nachhaltigen Fähigkeiten jeder Komponente dar.

Ablauf:

- K1► Im ersten Schritt werden die Lernfelder und Anforderungssituationen des Bildungsganges daraufhin untersucht, ob bzw. an welchen Stellen eine Ergänzung der Zielformulierungen um SEEL-Kompetenzen sinnvoll erscheint.

Beispiel: Im Kontext der Ausbildungsvorbereitung im Berufsfeld: Bau- und Holztechnik könnte dies z.B. in Anforderungssituation 2.4 der Fall sein. Hier geht es unter anderem um die Präsentation eines Entwurfes. Die dazugehörige Zielformulierung 2 (ZF2) bezieht sich dabei inhaltlich jedoch nur auf die Zuordnung der Entwürfe anhand vorgegebener Kriterien und das Aufnehmen von Verbesserungsvorschlägen. (Ministerium für Schule und Weiterbildung des Landes Nordrhein-Westfalen 2015a, S. 26) Eine Ergänzung um SEEL-Kompetenzen scheint hier zur Bewältigung der Anforderungssituation, welche das Präsentieren impliziert, sinnvoll.

- K1► Im folgenden Schritt geht es darum, die *nachhaltigen Fähigkeiten*, welche zur Bewältigung der Anforderungssituationen dienlich sind, auszuwählen und somit die Kompetenz- oder Zielformulierungen des Curriculums zu ergänzen.
- H2► Dabei ist es im Sinne der Handlungsorientierung sinnvoll aber nicht zwingend, im jeweiligen Bereich nachhaltige Fähigkeiten aus den drei Dimensionen Gewahrsein, Mitgefühl und Engagement in ebendieser Reihenfolge zu wählen. Sollten nachhaltige Fähigkeiten mehrerer Dimensionen gewählt werden, sind

in der Regel die nachhaltigen Fähigkeiten des persönlichen Bereiches grundlegend und sollten somit zuerst Beachtung finden.

Beispiel: Um in einer Präsentationssituation mit möglicher Nervosität umgehen zu können, scheint es z.B. sinnvoll, diese einschließlich der zugehörigen Empfindungen zunächst wahrzunehmen. Außerdem ist es grundlegend zu verstehen, wie die Nervosität innerhalb des Kontextes auftaucht, d.h. welche Bedürfnisse und Einstellungen dieser zugrunde liegen. Schließlich ist es hilfreich in der Lage zu sein, das eigene Nervensystem zu regulieren und somit den Körper wieder ins Gleichgewicht zu bringen.

Die gewählten nachhaltigen Fähigkeiten sind zur Dokumentation im *Implementationsmaterial 1* zu markieren. Außerdem ist es für den Übergang zum 2. Implementationsschritt von Bedeutung, in welchem Bereich bzw. in welchen Komponenten sich die ausgewählten nachhaltigen Fähigkeiten befinden. Somit sollten die Komponenten bzw. der Bereich markiert werden.

Beispiel: Die nachhaltigen Fähigkeiten wurden im nachfolgenden Implementationsmaterial 1 gelb markiert. Da es in unserem Beispiel um nachhaltige Fähigkeiten des persönlichen Bereiches geht, wurde dieser im nachstehenden Implementationsmaterial 1 gelb umrandet.

GEWAHRSEIN	MITGEFÜHL	ENGAGEMENT
Aufmerksamkeit u. Selbstwahrnehmung 1 Wahrnehmung von Körper u. Empfindungen - Spüren u. Beschreiben von Körperempfindungen, insbesondere diejenigen, die mit Stress u. Wohlbefinden zusammenhängen. 2 Emotionen u. Gefühle wahrnehmen - Emotionen in ihrer Art und Intensität wahrnehmen u. identifizieren u. zwar in dem Moment, in dem diese entstehen. 3 Landkarte der Emotionen - Kategorisieren d. Emotionen anhand von Emotionsmodellen, einschließlich des Kontinuums von vorteilhaft bis potenziell schädlich.	Selbstmitgefühl 1 Emotionen im Kontext verstehen - Emotionen erkennen, wenn sie entstehen u. verstehen, wie sie innerhalb eines Kontextes auftauchen, einschließlich zugrunde liegender Bedürfnisse, Wahrnehmungen u. Einstellungen. 2 Selbstakzeptanz - Sich selbst u. die eigenen Emotionen akzeptieren, indem der Kontext, in welchem diese entstanden sind, berücksichtigt wird, was wiederum erlaubt, das Selbsturteil etwas zu lockern.	Selbstregulation 1 Gleichgewicht d. Körpers - Regulierung d. Körpers und des Nervensystems, besonders bei Aktivierung, Stress oder Belastung und Energiemangel zur Förderung des Wohlbefindens. 2 Kognitive- u. Impulskontrolle - Aufmerksamkeit auf ein Objekt, eine Aufgabe oder Erfahrung richten u. dort ruhen lassen; dabei Ablenkung vermindern. 3 Umgang mit Emotionen - Impulsen u. Emotionen konstruktiv begegnen sowie Verhaltensweisen und Einstellungen kultivieren, die das Wohlbefinden langfristig fördern.
Zwischenmenschliches Gewahrsein 1 Wahrnehmen d. sozialen Wirklichkeit. - Unsere inhärente soziale Natur erkennen u. auf d. Gegenwart anderer und d. Rolle, die sie in unserem Leben spielen, achten. 2 Bewusstsein für d. gemeinsame Wirklichkeit mit anderen. - Das, was wir mit anderen teilen, auf einer grundlegenden Ebene zu schätzen wissen, wie z. B. Glück zu wollen und Leiden zu vermeiden versuchen, oder auch Emotionen und Körperempfindungen und andere gemeinsame Erfahrungen zu haben. 3 Vielfalt und Unterschiedlichkeit schätzen - Anerkennen und schätzen, dass Teil unserer gemeinsamen Realität die Vielfalt, Einzigartigkeit und Verschiedenheit von Individuen und Gruppen ist und lernen, diese Verschiedenheit und die Art und Weise, wie sie zu unserem kollektiven Leben beitragen, zu respektieren.	Mitgefühl für Andere 1 Gefühle und Emotionen anderer im jeweiligen Kontext verstehen. - Gefühle anderer im Kontext begreifen und verstehen, dass andere – genau wie wir selbst – Gefühle haben, die durch Bedürfnisse verursacht werden. 2 Wertschätzen und Kultivieren von Herzenswärme und Mitgefühl Vorteile von Güte und Mitgefühl wertschätzen und sie als Disposition vertiefend und erweitert kultivieren. 3 Weitere ethische Veranlagungen wertschätzen und pflegen - Ethische Veranlagungen und prosoziale Emotionen wie Vergebung, Geduld, Zufriedenheit, Großzügigkeit und Demut wertschätzen und pflegen	Beziehungskompetenzen 1 Empathisches Zuhören - Achtsam zuhören, um andere und ihre Bedürfnisse auf einer tieferen Ebene verstehen zu lernen. 2 Konstruktive Kommunikation - Mitfühlend und auf eine Art und Weise kommunizieren, die uns selbst und andere stärkt. 3 Anderen helfen - Anderen je nach Bedarf und den eigenen Fähigkeiten resp. Möglichkeiten entsprechend Hilfe anbieten. 4 Konfliktbewältigung - Konstruktiver Umgang mit Konflikten durch Förderung von Zusammenarbeit, Versöhnung und friedfertigen Beziehungen
Anerkennung von Interdependenz 1 Interdependente Systeme verstehen - Zusammenhänge und Eigenschaften von Systemen verstehen, z. B. durch Erforschung von Ursachen- und Wirkungsketten. 2 Individuen in einem Systemkontext - Erkennen, wie wir alle in einem Systemkontext existieren, auf diesen einwirken und wiederum von diesem Kontext beeinflusst werden.	Gemeinsame Menschlichkeit erkennen 1 Würdigung d. grundlegenden Gleichheit aller - Erweiterung d. Erkenntnis grundl. Gleichheit sowie gem. Menschlichkeit auf die Welt, indem wir Dinge anerkennen, die allen Menschen gemeinsam sind – wie unser Streben nach Glück u. Wohlergehen sowie dem Wunsch, Leiden zu vermeiden. 2 Wertschätzen, wie Systeme das Wohlbefinden beeinflussen - auf kultureller u. struktureller Ebene, z. B. indem sie positive Werte fördern oder problematische Überzeugungen u. Missstände aufrechterhalten.	Gemeinschaftsbezogenes und globales Engagement 1 Ergründen des eigenen Potenzials für positive Veränderungen in Gemeinschaft und Welt - Anerkennen des eigenen Potenzials, positive Veränderungen aufgrund persönlicher Fähigkeiten und Möglichkeiten alleine oder in Zusammenarbeit mit anderen bewirken zu können. 2 Engagement gesellschaftliche und globale Lösungsansätze - Erforschung und Reflexion kreativer und gemeinschaftlicher Lösungen für Probleme, welche die eigene Gemeinschaft oder die Welt betreffen.

Implementationsschritt 2

Ziel:

- K2► Implementationsschritt zwei zielt darauf, eine kompetenzorientierte Auswahl
I1► passender Lernerfahrungen zu ermöglichen.

Aufbau von Implementationsmaterial 2 (IM2):

- K2► Zu jeder Komponente beinhaltet IM2 eine Seite, auf der die SEEL-
I1► Lernerfahrungen, welche die Nachhaltigen Fähigkeiten dieser Komponente fördern, aufgeführt sind. Somit besteht IM2 aus 9 Teilen. Um die Auswahl zu erleichtern, gibt IM2 zusätzliche Informationen zu den Lernerfahrungen. So zeigt die untenstehende Grafik exemplarisch für die Komponente Aufmerksamkeit und Selbstwahrnehmung, wie die Lernerfahrungen mit zugehörigen Lernergebnissen, einer Zeitangabe, sowie einem Hinweis darauf, ob es sich bei der Lernerfahrung um eine Präsentation oder einen Austausch handelt, oder die Lernenden zu einer Einsicht, Erkenntnissen oder einer Reflexion angeregt werden sollen, aufgeführt sind.

Implementationsmaterial 2

SEEL
BK

Lernerfahrungen zur Förderung der Kompetenzen dieser Komponente

Implementationsmaterial 2.- Übungsbausteine auswählen

Persönlicher Bereich

Komponente: Aufmerksamkeit und Selbstwahrnehmung 1

Ziele

Lernergebnisse - Die Lernenden werden...	Lernerfahrungen (min.)	X
- Ein Vokabular zur Beschreibung verschiedener Empfindungen entwickeln und auflisten - Sich äußeren Empfindungen zuwenden und Soforthilfe-Strategien kennenlernen, um sich körperlich zu regulieren	2.1 Empfindungen erforschen S.73 P: Was sind Empfindungen? - Nervensystem vorstellen, Empfindungen sammeln (10) S.74* E: Wahrnehmen im Außen und Inneren/Soforthilfe-Strategien (12) S.77	Seitenzahlen (Zeitangaben)
- erforschen, was wir unter „Geist“ verstehen und wie wir mentale Erfahrungen kategorisieren können - lernen, dass unser Geist vergleichsweise klar oder umwölkt sein kann, was es einfacher bzw. schwerer macht, zu erkennen, was in uns vor sich geht	3.1 Den Geist erkunden S.140 E: Das Glitzerglas - Metapher für den Geist bei Entspannung oder Stress (12) S. 141 R: Den Geist beruhigen - Aufmerksamkeit auf das Glitzerglas richten (4) S. 144	P: Präsentation, Austausch (Wissen) E: Einsichten, Erkenntnisse R: Reflexion
- sich damit beschäftigen, welche verschiedenen Phänomene wir unter „Aufmerksamkeit“ verstehen, und die Bedeutung von Aufmerksamkeit für Lernen erforschen - wichtige Vokabeln im Zusammenhang mit Aufmerksamkeit kennenlernen - das Stärken von Aufmerksamkeit als Fähigkeit erforschen	3.2 Aufmerksamkeit erkunden S. 146 E: Metapher- Aufmerksamkeit mithilfe einer Taschenlampe begreifen (7) S.147 optional: „Ich frage mich...“ S. 149 R: Den Geist mithilfe einer Ressource zur Ruhe kommen lassen (5) S. 153	

Abbildung 24: Ausschnitt von Implementationsmaterial 2, Prototyp (eigene Darstellung)

- I1► Zur Vereinfachung der Auswahl passender Lernerfahrungen können genau die Seiten des Implementationsmaterials herangezogen werden, deren Komponenten im Rahmen der Nutzung von Implementationsmaterial 1 markiert wurden.

Beispiel: Demnach würden, unser Beispiel aus der AV aufgreifend, nur die drei, den persönlichen Bereich betreffenden Seiten des 2. Implementationsmaterials, genutzt werden. Die anderen Seiten können unberücksichtigt bleiben. Dies zeigt die folgende Abbildung exemplarisch.

In Originalgröße und somit auch lesbar findet sich Implementationsmaterial 2 (Prototyp) im *Anhang*.

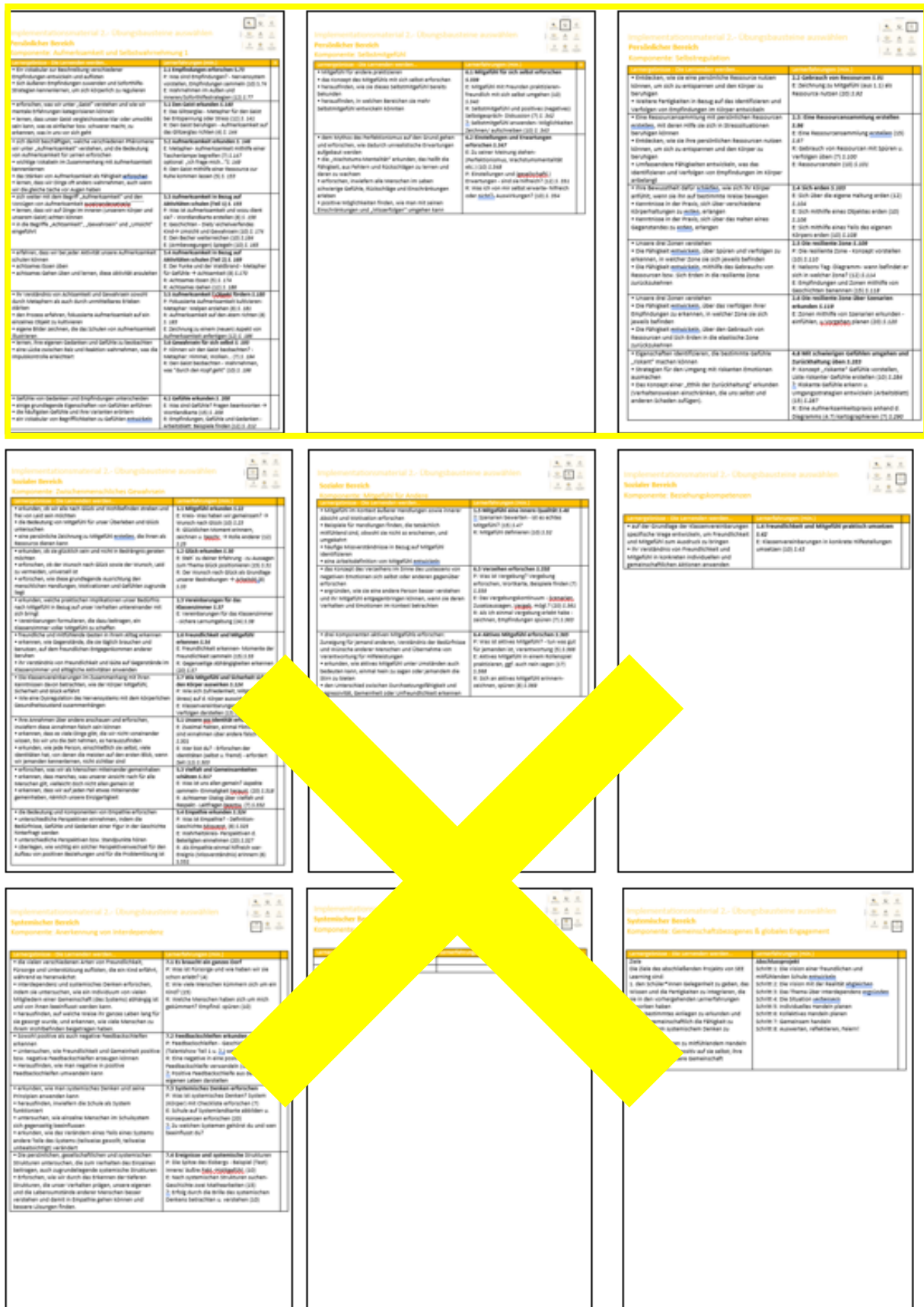


Abbildung 25: Exemplarische Anwendung der 9 Teile von Implementationsmaterial 2, Prototyp, (eigene Darstellung)

- K2► Die Auswahl der Lernerfahrungen erfolgt demnach kompetenzorientiert. Bei
- I1► Bedarf können zur Erweiterung der Kompetenzen auch Übungsbausteine aus
- I2► anderen Kontexten ergänzt werden.

H1► Die gewählten Lernerfahrungen können nun bei Bedarf dem Kontext

H2► angepasst und in die Lernsituation mit den regulären Phasen wie z.B.

Problemkonfrontation (komplexe Ausgangslage), Orientierung, Durchführung, Ergebniskontrolle, Übung/ Transfer eingebunden werden. Erfahrungsgemäß lassen sich die Lernerfahrungen gut in der Orientierungs- oder Durchführungsphase einbinden. Andere Varianten sind aber auch denkbar.

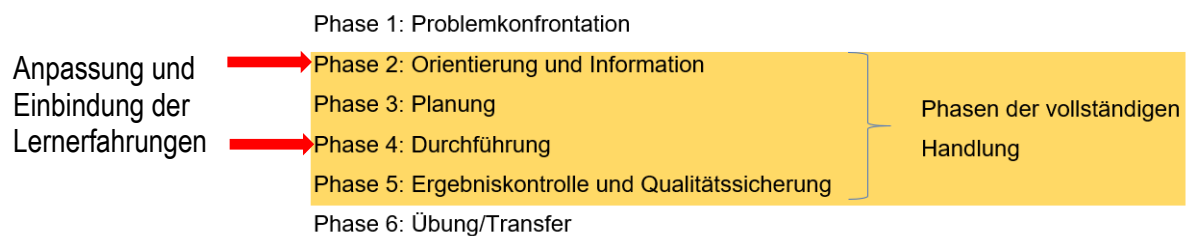


Abbildung 26: Einbinden der Lernerfahrungen im Rahmen möglicher Phasen einer Lernsituation (eigene Darstellung)

3.5 Feedbackschleife

Im Rahmen einer Feedbackschleife wird der Prototyp erprobt und formativ evaluiert.

Die Feedbackschleife zielt, wie in Kapitel 1.3 *Aufbau der Arbeit* bereits dargestellt, auf die Gewinnung von Rückmeldungen hinsichtlich der Intervention. Auf der Grundlage des Feedbacks kann eine Ergänzung der vorläufigen Gestaltungskriterien erfolgen.

Die Erprobung des Prototyps erfolgt im Rahmen des Fachseminars Bautechnik mit 2 Lehramtsanwärterinnen (LAA) und 2 Lehramtsanwärttern (LAA), deren Ausbildungsstand auf eine solide Grundlage im Bereich der Didaktik beruflicher Bildung schließen lässt, im Rahmen von zwei Doppelstunden.

In der ersten Doppelstunde erfolgt die Vorstellung von SEE Learning und des Prototyps SEEL-BK, in der zweiten Doppelstunde wenden die LAA den Prototyp an, indem sie eine konkrete Unterrichtssequenz mit dem Ziel der Förderung ausgewählter SEEL- Kompetenzen für den Kontext beruflicher Bildung entwickeln.

Um die Evaluationsergebnisse zu erzielen, wurden eine Beobachtung, die Analyse der Ergebnisse und eine schriftliche Befragung durchgeführt.

Da die Feedbackschleife auf eine frühe Rückmeldung hinsichtlich der Güte des Konzeptes zielt, werden am linken Rand die, im Kontext der Rückmeldung erkennbaren Gütekriterien in Kombination mit einem Plus (+) markiert. Bei Hinweisen auf einen Entwicklungsbedarf wird das entsprechende Gütekriterium mit einem Minus (-) versehen. Da das Gütekriterium Konstruktvalidität auf die Erkennbarkeit der Gestaltungskriterien zielt, wird an dieser Stelle vermerkt, um welches Gestaltungskriterium es sich handelt. Die Notiz der Gütekriterien erfolgt anhand folgender Abkürzungen.

R+/-	Relevanz
P+/-	Praktikabilität
E+/-	Effektivität
K +/-	Konstruktvalidität

KI1/2+/-	Gestaltungskriterien hinsichtlich des Inhaltes
KK1/2+/-	Gestaltungskriterien hinsichtlich der Kompetenzorientierung
KH1/2+/-	Gestaltungskriterien hinsichtlich der Handlungsorientierung
KL1/2/3+/-	Gestaltungskriterien hinsichtlich der Lernfeldorientierung

Die Ergebnisse stellen sich wie folgt dar:

3.5.1 Beobachtung

Die Beobachtung wurde mithilfe eines Bogens (siehe Anhang) durchgeführt, der es ermöglicht hat, Notizen hinsichtlich des Anwendungsprozesses entlang der Anwendungsphasen zu machen. Als resultierende Erkenntnisse sind Hinweise bezüglich der Praktikabilität sowie der Konstruktvalidität zu erwarten. Die Beobachtung ergab folgende Ergebnisse:

KL1+ Die LAA entscheiden sich, gemeinsam eine SEEL-Lernsituation zu entwickeln. Dabei fällt die Wahl darauf, eine bereits bestehende Lernsituation aus dem Kontext der didaktischen Jahresplanung aus der Berufsfachschule 1 der Stammschule einer LAA im sozialen Bereich zu ergänzen.

Die bereits bestehende Lernsituation basierte auf Lernfeld 3 *Arbeit vorbereiten und Bauteile/ Werkstücke erstellen* (Ministerium für Schule und Weiterbildung des Landes Nordrhein-Westfalen 2015f, S. 29) des geltenden Bildungsplanes. Bei der zu ergänzenden Lernsituation geht es konkret um das Planen und Mauern einer Theke.

KL2+ Im Rahmen des 1. Implementationsschrittes erweitern die LAA die Anforderungssituation 3.2 *Die Absolventinnen und Absolventen wirken bei der Herstellung von komplexen Bauteilen/ Werkstücken unter Beachtung des vorgegebenen Arbeitsablaufes mit* (Ministerium für Schule und Weiterbildung des Landes Nordrhein-Westfalen 2015f, S. 30) um SEEL-Kompetenzen des sozialen Bereiches. Sie entscheiden sich für folgende nachhaltige Fähigkeiten und markieren diese auf Implementationsmaterial 1:

- *Vielfalt und Unterschiedlichkeit schätzen* aus der Komponente *zwischenmenschliches Gewahrsein*
- *Wertschätzen und Kultivieren von Herzenswärme und Mitgefühl* aus der Komponente *Mitgefühl für andere*
- *Anderen Helfen* aus der Komponente *Beziehungskompetenzen*

KH1+ Für die erweiterte SEEL-Lernsituation wählen die LAA folgenden Titel: „Jeder
KH2+ ist anders und mit vereinten Kräften mauern wir unsere Theke“. Neben dem
existierenden Einstiegszenario, welches vornehmlich die Förderung der
Fachkompetenz zum Ziel hat, formulieren die LAA ein weiteres Szenario,
welches den Fokus auf die sozialen Kompetenzen legt. Dieses lautet:

„Im Rahmen der Herstellung unserer Theke gibt es viel zu tun - Wie kriegen
wir das mit vereinten Kräften am besten hin?“

Als Handlungsprodukt entscheiden die LAA sich für ein Plakat mit Regeln für
erfolgreiche Zusammenarbeit im Baulabor und eine Liste mit den Stärken und
bautechnischen Expertisen der Lernenden.

KK2+ Die Auswahl der SEEL-Lernerfahrungen erfolgt kompetenzorientiert.

P- Der Schritt von den nachhaltigen Fähigkeiten zur Auswahl passender
Lernerfahrungen ist trotz der Nutzung des 2. Implementationsmaterials
zeitintensiv. So benötigen sie viel Zeit, um herauszufinden, welche
Übungsbausteine ggf. aufeinander aufbauen oder im Zusammenhang stehen.
Die LAA artikulieren, dass sie eine direkte Zuordnung der Lernerfahrungen zu
den nachhaltigen Fähigkeiten vermissen.

KK2+ Letztlich entscheiden sie sich für Übungsbausteine, die die vorab gewählten

KH2+ nachhaltigen Fähigkeiten fördern sollen und binden diese wie folgt in eine

KH1+ handlungsorientierte Vorgehensweise ein:

- Problemkonfrontation: → Vorstellung des Einstiegszenarios
- Planung: Gemeinsame Planung von Ablauf, Gruppeneinteilung u.
Handlungsprodukt
- Orientieren: Lernerfahrung 1.1 *Mitgefühl erkunden*
→ Erkenntnis: Der Wunsch nach Glück ist uns gemein.
- Durchführen:
Lernerfahrung 5.3 *Vielfalt und Gemeinsamkeit schätzen*
→ Handlungsprodukt: Liste mit Stärken und bautechnischen Expertisen
Lernerfahrung 1.3 *Vereinbarungen für das Klassenzimmer* (Baulabor)
→ Handlungsprodukt: Regeln für Zusammenarbeit im Baulabor

Lernerfahrung 1.4 *Freundlichkeit und Mitgefühl praktisch umsetzen*

→ Anwendung/ Konkretisierung der Regeln

- Präsentieren → Die Ergebnisse werden im Plenum diskutiert
- Übung/Transfer → Das Erarbeitete wird im Rahmen der Fertigstellung der Theke und bei weiteren Projekten angewendet.

3.5.2 Analyse des Produktes

Das Produkt ist die, von den LAA entwickelte, Planung und Dokumentation der Unterrichtssequenz anhand des Implementationskonzeptes. Ziel der Analyse des Produktes ist es, erste Hinweise hinsichtlich der *Effektivität*, also ob das Produkt dem gewünschten Ergebnis entspricht, zu erhalten. Das gewünschte Ergebnis wäre eine Lernsituation, die kompatibel mit den Gestaltungskriterien ist. Entsprechend erfolgt die Analyse des Produktes hinsichtlich der Erfüllung der inhaltlichen und didaktischen Gestaltungskriterien.

Inhaltliche Gestaltungskriterien

- E+ Die Betrachtung der durch die LAA entwickelten Lernsituation zeigt, dass eine inhaltliche Ergänzung der didaktischen Planung durch Lernerfahrungen des sozialen Bereichs erfolgt ist, womit das erste inhaltliche Gestaltungskriterium erfüllt ist. Dabei handelt es sich ausschließlich um SEEL-Lernerfahrungen. Daher kann hier kein Rückschluss hinsichtlich des 2. Inhaltlichen Gestaltungskriteriums, wo es um die Möglichkeit einer bedarfsorientierten Ergänzung um passende Übungsbausteine aus anderen Kontexten geht, gezogen werden.

Didaktische Gestaltungskriterien

Kompetenzorientierung

- E+ Bei Betrachtung der entwickelten Lernsituation wird deutlich, dass auf SEEL-nachhaltige Fähigkeiten zur Ergänzung der Kompetenzdimensionen des DQR in der Dimension Sozialkompetenz zurückgegriffen wurde. Dies weist darauf hin, dass das erste Gestaltungskriterium im Bereich der Kompetenzorientierung erfüllt wurde. Die Betrachtung des Produktes zeigt auch, dass die Vorgehensweise, Gestaltungskriterium K2 entsprechend, kompetenzorientiert erfolgte. So kann der Dokumentation entnommen werden,

dass zunächst die Kompetenzen ergänzt wurden und die Auswahl der Übungsbausteine kompetenzorientiert erfolgte.

Handlungsorientierung

- E+ Die Gesamtorganisation der durch die LAA entwickelten Lernsituation sieht, Gestaltungskriterium H1 und H2 folgend, handlungsorientierte Lernprozesse vor. So hat sie einen komplexen lebens- und berufsnahen Problembereich zum Ausgangspunkt, an deren Handlungslogik sich die Lernprozesse ausrichten.

Lernfeldorientierung

- E+ Die geplante Lernsituation basiert curricular auf Anforderungssituation 3.2 (Ministerium für Schule und Weiterbildung des Landes Nordrhein-Westfalen 2015f, S. 30) des geltenden Bildungsplans. Die durch Markierungen visualisierte Nutzung der Implementationsmaterialien 1 und 2 deutet darauf hin, dass den Gestaltungskriterien L2 und L3 folgend, die Implementation in den Phasen *Analyse und Grobplanung* (Nachhaltige Fähigkeiten ergänzen) sowie *Entwicklung der Lernsituation* (Auswahl von Lernerfahrungen) im Rahmen der Schritte der didaktischen Jahresplanung erfolgte.

3.5.3 Schriftliche Befragung

Mithilfe eines Feedbackbogens, der im Anschluss an die Anwendung versendet wurde, wurde die persönliche Wahrnehmung und Einschätzung der LAA hinsichtlich ihrer ersten Eindrücke, Stärken, Schwächen, Weiterentwicklungsmöglichkeiten sowie möglicher Anwendungen des Konzeptes im beruflichen Alltag erhoben. Alle vier LAA haben den Feedbackbogen unter der Wahrung der Anonymität bearbeitet und abgegeben. Im Folgenden werden die Ergebnisse vorgestellt und über die Anmerkungen am Rand in Bezug zu den Gütekriterien der Intervention gesetzt.

Erste Eindrücke

- R+ Hinsichtlich der ersten Eindrücke zum Konzept wird mehrfach die hohe Bedeutsamkeit des Implementationskonzeptes hinsichtlich der Anwendung von SEE Learning im Kontext der beruflichen Bildung genannt. So schreibt ein LAA: „Ich sehe im Implementationsmaterial eine wichtige Erweiterung des

SEEL-Konzeptes und vor allem eine Möglichkeit das SEEL-Konzept im Alltag schneller anwenden zu können.“

Ein weiterer LAA beschreibt das Konzept als „sinnvolle und sehr wichtige Erweiterung des Grundkonzepts SEEL, angepasst und umsetzbar für die Verwendung an Berufskollegs. (Kompetenzorientiertes Arbeiten, Anwendungsorientierter Leitfaden für die praktische Umsetzung wichtiger Aspekte des Erziehungsauftrages, der in meinen Augen nicht mit dem vollendeten 18 Lebensjahr abgeschlossen ist.)“

- P- Darüber hinaus merken einige LAA im Rahmen ihrer ersten Eindrücke an, dass die Informationsdichte zunächst sehr hoch war, bevor sich schließlich ein grundlegendes Verständnis einstellen konnte. So ist eine Aussage: „Anfangs fand ich es sehr schwer das Konzept nachzuvollziehen, aber nach und nach habe ich es verstanden und habe das Potential darin gesehen.“

Ein weiterer LAA schreibt in diesem Kontext: „Zunächst überwältigend, aufgrund des hohen Inputs. Dann aber durchdacht, spannend und notwendig.“

Stärken des Konzeptes

- R+ Bei den Rückmeldungen zu den Stärken des Konzeptes finden sich einige Aussagen, die generell die Notwendigkeit der Förderung sozial-emotional-ethischer Kompetenzen im Bereich der beruflichen Bildung betonen. So lautet eine Rückmeldung: „Vor allem am BK weisen die SuS (Schülerinnen und Schüler) einen sehr heterogenen Background auf. Von daher finde ich es sehr wichtig, sich mit den Menschen und deren Emotionen zu beschäftigen. Ich sehe bei SEEL-BK zwei wichtige Aspekte: a) Lehrkräfte werden sensibilisiert, dass MENSCHEN vor ihnen stehen. Vor allem bei Lehrkräften, die sehr lange im Dienst sind, aber auch solche, die die SuS in gewissen Situationen missverstehen oder sich nicht in deren Lebenslage versetzen können, könnte sich der Blick auf die SuS verändern. b) Es wird ein harmonievolles Miteinander gefördert. So macht das Lernen im Klassenzimmer mehr Spaß und die SuS kommen lieber zur Schule. Denn durch das SEEL-Konzept würde man sich eher auf die Ressourcen der SuS konzentrieren und diese ausbauen, statt auf ihre „Schwächen“.

Ein weiterer LAA schreibt: „Menschen sind emotionale Wesen, weshalb die Förderung des Umgangs mit Emotionen – gerade in den leistungsschwächeren Klassen – gut und notwendig ist.“

- P+ Aussagen, die sich konkreter auf das Implementationskonzept beziehen betonen die Praktikabilität des Konzeptes sowie die effiziente Professionalisierung der Lehrpersonen in diesem Bereich.

So lautet eine Rückmeldung: „Praktikable Umsetzung des Konzepts SEEL, für eine Einbindung von sozialen ethischen und emotionalen Lerninhalten an BKs. SEEL-BK ist ein Leitfaden, der es in kurzer Zeit ermöglicht neben den Kompetenzen nach KMK bzw. DQR weitere Kompetenzen (sozial, emotional, ethisch) in Lernsituation und Reihen einzubinden, ohne dabei eine gesonderte Ausbildung bzw. umfangreiche Kenntnisse über das gesamte Konzept des SEE Learnings zu besitzen.“

- R+ Eine weitere Rückmeldung lautet: „Zwar wird die Personalkompetenz in
P+ Lernsituationen bereits gefördert, aber die grundlegenden Bereiche wie z.B. die Selbstregulation, Selbstwahrnehmung oder das Mitgefühl für Andere wird zu selten im Unterricht effektiv berücksichtigt. Aufgrund dieser kleinen Übungen kann ein harmonisches und effektiveres Lernen ermöglicht werden. Außerdem werden Lehrkräfte mit Hilfe dieses Konzepts professionalisiert bzw. ermöglicht es ihnen solche wichtigen Aspekte für ihre Unterrichtsplanung zu berücksichtigen. Die größte Stärke liegt aber vor allem darin, dass die Lernenden die Möglichkeit erhalten, sich emotional weiterentwickeln zu können.“.

- R+ Eine Aussage, welche die situationsadäquate Auswahl der Übungen im Rahmen des Konzeptes positiv einschätzt lautet: „Für mich macht es keinen Sinn, dass die SEEL-BK-Übungen nacheinander gemacht werden müssen. Deswegen finde ich das Implementationsmaterial gut!“.

Schwächen

- P- Als eine Schwäche des Konzeptes wird konkret benannt, dass den Kompetenzen nicht direkt passende Übungen zugeordnet sind, was die Auswahl eines passenden Übungsbausteines erschwert. So lautet die

entsprechende Rückmeldung „Eine Schwäche ist, dass ich aus dem Curriculum nicht direkt für eine zu fördernde Kompetenz eine Übung wählen kann.“

- P- Auch wird angemerkt: „Das Konzept könnte zunächst aufgrund des hohen Umfangs und der vielen Informationen abschreckend wirken.“

Weiterentwicklungsmöglichkeiten

- P- Hinsichtlich der Weiterentwicklung schlagen die LAA hauptsächlich eine Vereinfachung des Konzeptes vor.
- P- So lautet eine Rückmeldung „Lehrkräfte brauchen Methoden und Konzepte, die schnell zu verstehen sind und dementsprechend umzusetzen.“
- P- Folgende Rückmeldung konkretisiert diese Anregung: „Für eine realistische Verwendung als Implementation zu den bestehenden Kompetenzerweiterungen, würde eine direkte Übungsangabe mit Seitenzahlen aus dem SEEL-Curriculum eine schnellere Bearbeitungszeit und Übersichtlichkeit bedeuten, somit ist eine häufigere Verwendung durch Lehrkräfte gegeben. Das Bildungsgangteam, muss sich schnell in die Thematik des SEEL-BK einfinden können.“
- P- Ein anderer LAA schreibt: „Meiner Einschätzung nach bedarf es einer Kurzanleitung oder eines Abstracts o.ä.“.

Anwendung im beruflichen Alltag

- R+ Eine Anwendung des Konzeptes im beruflichen Alltag können sich die LAA laut ihrer Rückmeldungen durchaus vorstellen. So schreibt ein LAA: „Ich kann mir die Umsetzung des SEEL-BKs sehr gut bei Bildungsgängen der AV (Ausbildungsvorbereitung), der BFS (Berufsfachschule) und der FOS (Fachoberschule) vorstellen. Durch die Erfahrung als Werkstattlehrer, ist eine Umsetzung auch im praktischen Unterricht denkbar, da hier eine direktere Verbindung zwischen Arbeiten/Lernen und Lernerfolg besteht (Ergebnis ist messbar). Durch die Anwendung des SEEL-BKs in Lerngruppen mit emotionalen Hürden, könnte anschließend der Gruppenerfolg visualisiert

werden (Handlungsprodukt). Somit hätten die Lernenden ein besseres Verständnis für die Wichtigkeit der geförderten Kompetenzen des SEEL-BKs.“

Ein anderer/ eine andere LAA kann sich den Einsatz eher in den „schwächeren“ Klassen vorstellen so schreibt er/sie „Bei den Bauzeichnern, Technikern, sowie im beruflichen Gymnasium ist es nicht notwendig. Alle anderen Bildungsgänge am BK könnten davon profitieren.“

Eine weitere Rückmeldung lautet: „Ich werde auf jeden Fall kleine Angebote bzw. Übungen aus diesem Curriculum anwenden, da ich in meinen Klassen oft Schwierigkeiten habe, dass die Lernenden z.B. nicht gerne mit anderen arbeiten. Hier kann ich dann gezielt Übungen raussuchen und verwenden.“

Auch der/ die vierte LAA kann sich den Einsatz gut vorstellen und gibt folgende Rückmeldung: „Ich kann mir sehr gut vorstellen, das Konzept anzuwenden, gerade bei den Klassen, die mit emotionalen Schwierigkeiten zu kämpfen haben. Aber auch in anderen Unterrichtskontexten und mit leistungsstarken Schülern.“.

3.5.4 Zusammenfassung der Ergebnisse der Feedbackschleife

Die Ergebnisse aus der Beobachtung, der Analyse des Produktes und der Befragung lassen sich anhand der Gütekriterien zusammenfassend wie folgt darstellen:

Relevanz

Die Relevanz des Implementationskonzeptes SEEL-BK schätzen die LAA im Rahmen der Befragung durchgängig als hoch ein.

Konstruktvalidität

Die Beobachtung zeigt, dass im Rahmen der Anwendung des Konzeptes die Gestaltungskriterien bis auf das Kriterium I2, welches nicht zu beurteilen war, erkennbar sind. Dies deutet auf die Konstruktvalidität des Konzeptes hin.

Praktikabilität

Hinsichtlich der Praktikabilität zeigt sich anhand der Ergebnisse aus der Beobachtung und der Befragung, dass ein Entwicklungsbedarf vorliegt. So wird die direkte Zuordnung von Lernerfahrungen zu den nachhaltigen Fähigkeiten vermisst. Auch erschwert das Fehlen von Hinweisen bezüglich aufeinander aufbauender Lernerfahrungen die Auswahl passender Lernerfahrungen. Darüber hinaus empfanden die LAA das Konzept zunächst überfordernd und schlagen als Darreichungsform eine Kurzanleitung vor.

Effektivität

Die Analyse des erstellten Produktes zeigt, dass die Gestaltungskriterien, sofern beurteilbar, erfüllt sind. Somit entspricht das Produkt dem gewünschten Ergebnis, was auf die Effektivität des Konzeptes hindeutet.

3.6 Ergänzende Gestaltungskriterien aus den Inhalten der Feedbackschleife

Die Ergänzenden Gestaltungskriterien ergeben sich aus den Ergebnissen der Feedbackschleife. Daher sind sie mit „F“ betitelt.

F1: Das Implementationskonzept ermöglicht eine direkte Zuordnung der Lernerfahrungen zu den nachhaltigen Fähigkeiten.

F2: Das Konzept enthält Hinweise hinsichtlich der Bezüge der Lernerfahrungen untereinander.

F3: Das Konzept wird in Form einer schriftlichen Kurzanleitung dargestellt.

3.7 Das Implementationskonzept SEEL-BK

Es folgt die Weiterentwicklung des Prototyps SEEL-BK auf der Grundlage der Ergebnisse der Feedbackschleife.

- Ergebnis ist die Darstellung des Implementationskonzeptes SEEL-BK. Somit erfolgt an dieser Stelle die Beantwortung der Forschungsfrage zwei.

Den Ergebnissen der Feedbackschleife folgend, kann die Grundstruktur des Prototyps mit den beiden Implementationsschritten und deren Einbindung in den Prozess der didaktische Jahresplanung bestehen bleiben. Da die Gestaltungskriterien auch die Darbietungsform des Konzeptes betreffen, werden die Veränderungen hinsichtlich der ergänzenden Gestaltungskriterien im Vorfeld dargestellt. Die Darstellung des Konzeptes erfolgt im Anschluss ohne weitere Kommentare. Die kompletten Implementationsmaterialien finden sich im Anhang.

Maßnahmen hinsichtlich des Gestaltungskriteriums F1:

Um Gestaltungskriterium F1 zu erfüllen, soll es den Anwendern möglich sein, von der vorab gewählten nachhaltigen Fähigkeit direkt auf passende Lernerfahrungen zu schließen. Bisher waren die Lernerfahrungen nur der Komponente und nicht den nachhaltigen Fähigkeiten direkt zugeordnet, wie dies im Rahmen des aktuellen SEEL-Curriculums der Fall ist. Unter Rückgriff auf eine ältere Version des SEEL-Curriculums (Center for Contemplative Science and Compassion-Based Ethics 2019c, S. 1), in der es noch eine Zuordnung der Lernerfahrungen zu den nachhaltigen Fähigkeiten gab, konnte die angestrebte Zuordnung jedoch erfolgen. Um die kompetenzorientierte Auswahl der Lernerfahrungen zu erleichtern, wurde das Implementationsmaterial 1 wie folgt weiterentwickelt:

Weiterentwicklung von Implementationsmaterial 1:

Im überarbeiteten Implementationsmaterial 1 werden, den weiterhin nach Komponenten geordneten nachhaltigen Fähigkeiten, bereits hier die passenden Lernerfahrungen mit der Nummerierung aus dem SEEL-Curriculum zugeordnet. Entsprechend ändert sich der Titel des IM1 in *Kompetenzen wählen und Hinweise auf passende Lernerfahrungen erhalten*. Aufgrund des durch die zusätzlichen

Informationen verursachten größeren Umfangs, besteht Implementationsmaterial 1 jetzt aus drei Teilen, welche den persönlichen, sozialen und systemischen Bereich abdecken. Exemplarisch findet sich im Folgenden ein Auszug aus dem persönlichen Bereich des Implementationsmaterials 1.

		Implementationsmaterial 1 – Kompetenzen wählen und Hinweis auf passende Lernerfahrungen Der Persönliche Bereich	
Aufmerksamkeit und Selbstwahrnehmung		Selbstmitgefühl	
Kompetenzen	Lernerfahrungen	Kompetenzen	Lernerfahrungen
1 Wahrnehmung von Körper und Empfindungen Spüren und beschreiben von Körperempfindungen, insbesondere diejenigen, die mit Stress und Wohlbefinden zusammenhängen.	2.1 Empfindungen erforschen 2.7 Wie Mitgefühl und Sicherheit sich auf den Körper auswirken	1 Emotionen im Kontext verstehen Emotionen erkennen, wenn sie entstehen und verstehen, wie sie innerhalb eines Kontextes auftauchen, einschließlich zugrunde liegender Bedürfnisse, Wahrnehmungen und Einstellungen.	4.3 Gefühle (Bedeutung) 4.4 Gefühle 4.5 Zeitstrahl
2 Emotionen und Gefühle wahrnehmen Emotionen in ihrer Art und Intensität	4.3 Gefühlsfunktionen (finden)	2 Selbstakzeptanz Sich selbst und die eigenen Emotionen	6.1 Mitgefühl erforschen

Abbildung 27: Ausschnitt des Implementationsmaterials 1, SEEL-BK

Über die Nummerierung der Lernerfahrungen kann der Schritt von Implementationsmaterial 1 zu Implementationsmaterial 2 erfolgen.

Maßnahmen hinsichtlich des Gestaltungskriteriums F2:

Hinsichtlich des Gestaltungskriteriums F2 wurde Implementationsmaterial 2 wie folgt weiterentwickelt:

Weiterentwicklung von Implementationsmaterial 2:

Implementationsmaterial 2 hat weiterhin die Auswahl passender Lernerfahrungen zum Ziel. Jedoch sind die Lernerfahrungen nicht mehr nach Komponenten, sondern entsprechend ihrer Nummerierung, wie sie im Rahmen des SEEL-Curriculums vorgenommen wurde, geordnet. Entsprechend ist hier die von SEE Learning vorgeschlagene Reihenfolge der Übungen ersichtlich. Darüber hinaus wurde IM2 eine Spalte, welche Anmerkungen zu den Lernerfahrungen enthält, zugefügt.

Hier sind die Bezüge der Lernerfahrungen untereinander vermerkt, wie dies der folgende Ausschnitt aus IM2 zeigt:

Implementationsmaterial 2 – Lernerfahrungen auswählen SEEL BK		
Lernerfahrungen (min.) Seite	Lernergebnisse- Die Lernenden werden...	Anmerkungen
2.3: Eine Ressourcensammlung erstellen S.96 E: Eine Ressourcensammlung erstellen (15) S.97 R: Gebrauch von Ressourcen mit Spüren u. Verfolgen üben (7) S.100 E: Ressourcenstein (10) S.101	• Eine Ressourcensammlung mit persönlichen Ressourcen erstellen, mit deren Hilfe sie sich in Stresssituationen beruhigen können • Entdecken, wie sie ihre persönlichen Ressourcen nutzen können, um sich zu entspannen und den Körper zu beruhigen • Umfassendere Fähigkeiten entwickeln, was das Identifizieren und Verfolgen von Empfindungen im Körper anbelangt	Lernerfahrung 2.2 Gebrauch von Ressourcen ist ggf. grundlegend
2.4 Sich erden S.103 E: Sich über die eigene Haltung erden (12) S.104 E: Sich mithilfe eines Objektes erden (10)	• Ihre Bewusstheit dafür schärfen, wie sich ihr Körper anfühlt, wenn sie ihn auf bestimmte Weise bewegen • Kenntnisse in der Praxis, sich über verschiedene Körperhaltungen zu erden, erlangen	

Abbildung 28. Ausschnitt des Implementationsmaterials 2, SEEL-BK (eigene Darstellung)

Maßnahmen hinsichtlich des Gestaltungskriteriums F3:

Hinsichtlich des Gestaltungskriteriums F3 wurde das Implementationskonzept SEEL-BK in die Form einer schriftlichen Kurzanleitung gebracht. Diese besteht aus den drei Teilen *Überblick*, *Implementationsschritt 1* und *Implementationsschritt 2*, welche jeweils auf einer Seite dargestellt werden.

Das Implementationskonzept SEEL-BK stellt sich somit wie folgt dar:

Begründungszusammenhang: Pädagogisches Leitziel beruflicher Bildung ist eine umfassende berufliche, gesellschaftliche und personale Handlungskompetenz. (Riedl 2010, S. 193) Die handlungssteuernde Wirkung der Emotionen (Roth 2007, S. 46) wird in der beruflichen Bildung jedoch stark vernachlässigt (Arnold 2016, S. 228). Inhaltlich bildet das internationale Programm „Sozial-Emotional-Ethisches Lernen“ (SEEL), welches zur Förderung ebendieser Kompetenzen entwickelt wurde, weitgehend den aktuellen Stand emotionaler Bildung ab und bietet somit die Chance, der eingangs genannten Problemstellung zu begegnen. Hinsichtlich der Didaktik beruflicher Bildung liegt jedoch ein Anpassungsbedarf vor.

Ziel und Zielgruppe:

Das Konzept zielt primär auf die didaktische Anpassung von SEEL für den Kontext beruflicher Bildung in Richtung Handlungs-, Lernfeld- und Kompetenzorientierung.



Zielgruppe:

Mitglieder von Bildungsgangteams (BK)

Voraussetzungen zur Anwendung:

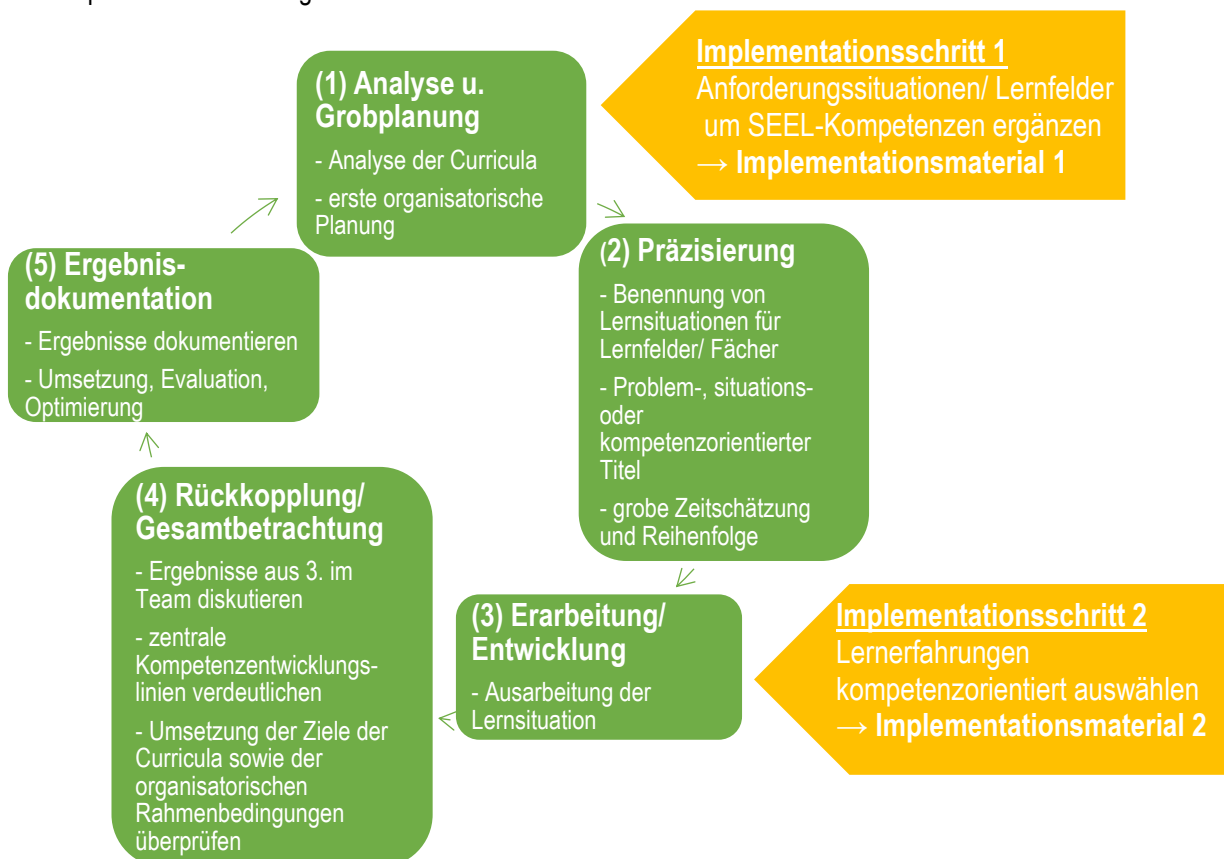


- Kenntnis der Didaktik beruflicher Bildung
- Kenntnis des SEE Learning Begleitheftes
- Vorliegen der Curricula des Bildungsganges
- Vorliegen des SEEL-Mittelschulcurriculums

Die Implementationsschritte im Kontext der didaktischen Jahresplanung:

Die folgende Grafik gibt eine Übersicht über die Implementationsschritte des Konzeptes SEEL-BK (orange) und zeigt, wie sich diese in den standardmäßigen Ablauf einer didaktischen Jahresplanung (vgl. Didaktische Jahresplanung Pragmatische Handreichung für die Fachklassen des dualen Systems S. 18) (grün) einfügen.

- **Implementationsschritt 1** setzt in der 1. Phase der didaktischen Jahresplanung „Analyse und Grobplanung“ an, indem die entsprechenden Curricula mithilfe des Implementationsmaterials 1 um SEEL-Kompetenzen ergänzt werden.
- **Implementationsschritt 2** setzt bei der Ausarbeitung der Lernsituation an. Mithilfe des Implementationsmaterials 2 können hier passende SEEL-Lernerfahrungen als Bestandteile der Lernsituation, kompetenzorientiert ausgewählt werden.



Im Folgenden werden die Implementationsschritte sowie die Anwendung der Implementationsmaterialien eingehender beschrieben.

Ziel:

Implementations-
schritt 1 zielt auf die
Ergänzung der
curricularen
Vorgaben um SEEL-
Kompetenzen
(nachhaltige
Fähigkeiten)



Aufbau:

Implementationsmaterial 1 (IM1) besteht aus drei Teilen:
Teil 1 beinhaltet die SEEL-Kompetenzen des persönlichen Bereiches,
Teil 2 beinhaltet die SEEL-Kompetenzen des sozialen Bereiches und
Teil 3 beinhaltet die SEEL-Kompetenzen des systemischen Bereiches.
In jedem Bereich sind die SEEL-Kompetenzen den Dimensionen **Gewahrsein**,
Mitgefühl und **Engagement** zugeordnet, so dass je Bereich drei und insgesamt alle
neun SEEL-Komponenten (Begleitheft S. 24) aufgeführt sind. Jeder Kompetenz
sind in Kurzform die Lernerfahrungen, welche diese fördern, zugeordnet, was den
Übergang zu Implementationsmaterial 2 ermöglicht.



Vorgehen:

1a) Passenden Teil des IM1 auswählen - Je nachdem, ob Anforderungs-
situation oder Lernfeld den persönlichen, sozialen oder systemischen Bereich
betreffen, kann der entsprechende Teil des IM1 herangezogen werden. Beispiel: Die
in den Curricula häufig adressierte Präsentationskompetenz könnte um SEEL-
Kompetenzen des persönlichen Bereiches ergänzt werden, damit die Lernenden
möglicher Nervosität begegnen können. In diesem Fall würde zur Ermittlung der
SEEL-Kompetenzen Teil 1 des 1. Implementationsmaterials genutzt.



**1b) SEEL-Kompetenzen auswählen und Hinweis auf
passende Lernerfahrungen erhalten** – Die SEEL-Kompetenzen,
die zur Bewältigung der Anforderungssituation hilfreich sein
können, werden im IM1 des passenden Bereiches markiert.
Nebenstehend finden sich Lernerfahrungen, welche die jeweiligen
Kompetenzen fördern. Dies ist wichtig für den Übergang zu IM2.
Beispiel: Bei Nervosität im Kontext einer anstehenden Präsentation
könnten hilfreiche Kompetenzen die Wahrnehmung von Körper
und Empfindungen (Gewahrsein), Emotionen im Kontext verstehen
(Mitgefühl), sowie die Erlangung von Gleichgewicht des Körpers
(Engagement) sein. Entsprechend können diese Kompetenzen,
wie nebenstehend dargestellt im IM1 des persönlichen Bereiches markiert werden.

Implementationsmaterial 1 - Kompetenzen wählen und Hinweis auf passende Lernerfahrungen erhalten			
Der Persönliche Bereich			
Aufmerksamkeit und Selbstwahrnehmung	Selbstmitgefühl	Selbstregulation	
1 Wahrnehmung von Körper und Empfindungen Körper und Empfindungen wahrnehmen, insbesondere Empfindungen, die mit Stress und Wohlbefinden zusammenhängen. 2 Emotionen und Gefühle wahrnehmen Emotionen in ihrer Art und Intensität wahrnehmen und identifizieren und zwar in dem Moment, in dem diese entstehen. 3 Merkmale der Emotionen Charakteristika der Emotionen anhand von Emotionskalibren, einschließlich des Ausmaßes von Verunsicherung bis hin zu Angst, verstehen.	1 Emotionen im Kontext verstehen Emotionen erkennen, wenn sie entstehen und verstehen, wie sie innerhalb eines Systems auftreten, einschließlich zugrunde liegender Bedürfnisse, Behinderungen und Einstellungen. 2 Selbstregulation Sich selbst und die eigenen Emotionen akzeptieren, indem der Kontext, in welchem diese entstehen und, berücksichtigt wird, was wiederum erlaubt, das Selbstbild etwas zu ändern. 3 Selbstregulation Sich selbst und die eigenen Emotionen akzeptieren, indem der Kontext, in welchem diese entstehen und, berücksichtigt wird, was wiederum erlaubt, das Selbstbild etwas zu ändern.	1 Selbstregulation Selbstregulation des Körpers und des Verhaltens, besonders bei Nervosität, Stress oder Beleidigung, und Engagement zur Förderung des Wohlbefindens. 2 Negative- und Impulskontrolle Selbstregulation auf ein Ziel, eine Aufgabe oder Erfahrung fokussieren und durchhalten, indem die Stimmung verändert wird. 3 Umgang mit Emotionen Emotionen und Emotionen sowohl als Teil des eigenen Lebens als auch als Teil des Lebens anderer, die das Wohlbefinden fördern und zur Bewältigung beitragen.	1 Aufmerksamkeit und Selbstwahrnehmung 1.1 Wahrnehmung des Körpers und des Verhaltens, besonders bei Nervosität, Stress oder Beleidigung, und Engagement zur Förderung des Wohlbefindens. 2 Negative- und Impulskontrolle 2.1 Aufmerksamkeit in Bezug auf Emotionen verstehen 2.2 Aufmerksamkeit in Bezug auf Emotionen verstehen 2.3 Aufmerksamkeit in Bezug auf Emotionen verstehen 2.4 Aufmerksamkeit in Bezug auf Emotionen verstehen 2.5 Aufmerksamkeit in Bezug auf Emotionen verstehen 2.6 Aufmerksamkeit in Bezug auf Emotionen verstehen 2.7 Aufmerksamkeit in Bezug auf Emotionen verstehen 2.8 Aufmerksamkeit in Bezug auf Emotionen verstehen 2.9 Aufmerksamkeit in Bezug auf Emotionen verstehen 2.10 Aufmerksamkeit in Bezug auf Emotionen verstehen

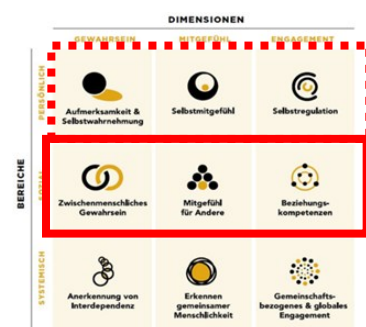
Bei der Kompetenzauswahl sind folgende Aspekte zu beachten:

Bei Situationen des sozialen Bereiches sind die Kompetenzen des persönlichen Bereiches im Sinne der emotionalen Grundbildung oft grundlegend und sollten daher ebenfalls Berücksichtigung finden.

Beispiel: Die in Bildungs- / Lehrplänen häufig adressierten Kompetenzen hinsichtlich eines angemessenen Verhaltens würden, so man Konfliktsituationen in den Blick nimmt, sowohl Kompetenzen des persönlichen Bereiches wie den Umgang mit eigenen Emotionen als auch Kompetenzen des sozialen Bereiches wie z.B. Emotionen anderer im Kontext verstehen oder konstruktive Kommunikation voraussetzen. Somit würden hier die Teile 1 und 2 des 1. Implementationsmaterials zum Tragen kommen.

Kompetenzauswahl im Sinne der Handlungsorientierung

Hinsichtlich einer handlungsorientierten Vorgehensweise scheint es sinnvoll, zunächst etwas wahrzunehmen (Gewahrsein), um dann mit der entsprechenden Haltung (Mitgefühl) etwas zu tun (Engagement). Demnach wäre die Wahl von Kompetenzen der drei Dimensionen **Gewahrsein**, **Mitgefühl** und **Engagement** in dieser Reihenfolge sinnvoll aber nicht zwingend.



Implementationskonzept SEEL-BK

Implementationsschritt 2

Nachdem im Rahmen der Präzisierung (2. Phase der didaktischen Jahresplanung) die Lernsituationen benannt, zeitlich akzentuiert und angeordnet wurden, erfolgt mit Implementationsschritt 2 die Ausarbeitung der Lernsituationen.

Ziel: Implementations-schritt 2 zielt auf die kompetenzorientierte Auswahl passender Lernerfahrungen.

Aufbau: Alle Lernerfahrungen sind im Implementationsmaterial 2 mit entsprechender Nummerierung, Zeitangabe, Kurzbeschreibung und Verweis auf die Seitenzahl im Mittelschulcurriculum in der linken Spalte der Tabelle aufgeführt. In der mittleren Spalte sind die Lernergebnisse der einzelnen Lernerfahrungen beschrieben. Die rechte Spalte beinhaltet Anmerkungen, welche in der Regel darauf hinweisen, dass eine Lernerfahrung auf einer anderen aufbaut.

Vorgehen:

2a) Details zu den Lernerfahrungen erfahren

In Implementationsmaterial 1 finden sich neben den SEEL-Kompetenzbeschreibungen kurze Hinweise auf die Lernerfahrungen, welche diese Kompetenzen fördern. Über die Nummerierung der Lernerfahrungen kann der Schritt zu Implementationsmaterial erfolgen.

Implementationsmaterial 1 - Kompetenzen wählen und Hinweis auf passende Lernerfahrungen erhalten

Der Persönliche Bereich

Aufmerksamkeit und Selbstwahrnehmung	Selbstmitgefühl	Emotionalität	Selbstregulation	Emotionalität
1.1 Wahrnehmung von Körper und Empfindungen 2.1 Wahrnehmung von Körper und Empfindungen 3.1 Wahrnehmung von Körper und Empfindungen	1.1 Wahrnehmung von Körper und Empfindungen 2.1 Wahrnehmung von Körper und Empfindungen 3.1 Wahrnehmung von Körper und Empfindungen	1.1 Wahrnehmung von Körper und Empfindungen 2.1 Wahrnehmung von Körper und Empfindungen 3.1 Wahrnehmung von Körper und Empfindungen	1.1 Wahrnehmung von Körper und Empfindungen 2.1 Wahrnehmung von Körper und Empfindungen 3.1 Wahrnehmung von Körper und Empfindungen	1.1 Wahrnehmung von Körper und Empfindungen 2.1 Wahrnehmung von Körper und Empfindungen 3.1 Wahrnehmung von Körper und Empfindungen

Mithilfe des Implementationsmaterials 2 kann man sich detaillierter über die Lernerfahrungen informieren.

Anmerkungen bezüglich möglicher Bezüge zwischen den Lernerfahrungen (siehe rechte Spalte) sollten beachtet werden.

Implementationsmaterial 2 - Lernerfahrungen auswählen

Lernerfahrungen (in) Seite	Lernergebnisse - Die Lernenden werden...	Anmerkungen
Kapitel 1: Ein Zusammenleben voller Mitgefühl schaffen		
1.1 Mitgefühl kunden S.22 E: Kreis - Was haben wir gemeinsam? → Wunsch nach Glück (10) S.27 R: Glückliche Momente erinnern, zeichnen u. beschr. → Stelle Anderer (12) S.25	- erkunden, ob wir alle nach Glück und Wohlbefinden streben und frei von Leid sein möchten - die Bedeutung von Mitgefühl für unser Überleben und Glück untersuchen - eine persönliche Zeichnung zu Mitgefühl erstellen, die ihnen als Ressource dienen kann.	
1.2 Glück erkunden S.30 E: Stelle deine Erfahrung - zu was passen zum Thema Glück positionieren (15) S.28 D: Der Wunsch nach Glück als Grundfrage	- erkunden, ob sie glücklich sein und nicht in Bedrängnis geraten möchten - erforschen, ob der Wunsch nach Glück sowie der Wunsch, I auf zu vermeiden, universell ist	

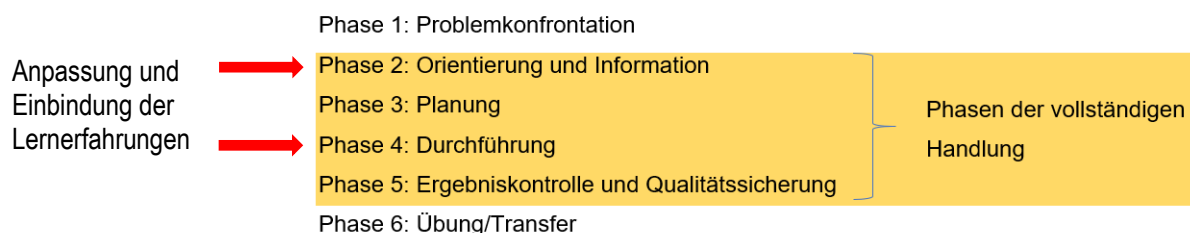
2b) Weitere Details zu den Lernerfahrungen nachschlagen und auswählen

Über die Angabe der **Seitenzahl**, kann die jeweilige Lernerfahrung direkt im **Mittelschulcurriculum** nachgeschlagen werden, um noch detailliertere Informationen z.B. hinsichtlich benötigter Materialien zu erhalten und schließlich eine Auswahl treffen zu können.



2c) Lernerfahrungen in die Lernsituation einbinden

Die gewählten **Lernerfahrungen** können nun ggf. dem Kontext angepasst und **in die Lernsituation** mit den regulären Phasen wie z.B. Problemkonfrontation (komplexe Ausgangslage), Orientierung, Durchführung, Ergebniskontrolle, Übung/ Transfer **eingebunden** werden. Erfahrungsgemäß lassen sich die Lernerfahrungen gut in die Orientierungs- oder Durchführungsphase einbinden. Andere Varianten sind aber auch denkbar.



3.8 Anwendung des Implementationskonzeptes SEEL-BK in der Ausbildungsvorbereitung

Im Folgenden wird das Implementationskonzept SEEL-BK exemplarisch zur Planung des SEEL-Teils einer Lernsituation für den Bildungsgang der AV in der Vollzeitform angewendet.

- Somit erfolgt hier die Beantwortung der 3. Forschungsfrage

Dabei werden nur die Schritte der didaktischen Jahresplanung dargestellt, die zur Veranschaulichung der Nutzung des Implementationskonzeptes SEEL-BK als relevant erachtet werden. Darüber hinaus wird der Fokus auf die curricular angebundene Entwicklung des SEEL-Teils einer einzelnen Lernsituation gelegt; somit wird auf die lernsituationsübergreifende Kompetenzentwicklung nicht eingegangen. Die folgende Darstellung der Planung orientiert sich an den Schritten des Implementationskonzeptes SEEL-BK.

Implementationsschritt 1

Dieser Schritt zielt dem Konzept SEEL-BK folgend auf die Ergänzung der curricularen Vorgaben um SEEL-Kompetenzen (nachhaltige Fähigkeiten). Demnach werden zunächst die Lernfelder und Anforderungssituationen des Bildungsganges daraufhin untersucht, ob bzw. an welchen Stellen eine Ergänzung der Zielformulierungen um SEEL-Kompetenzen sinnvoll erscheint. Exemplarisch wird hier Anforderungssituation 2.4 des geltenden Bildungsplans (Ministerium für Schule und Weiterbildung des Landes Nordrhein-Westfalen 2015a, S. 26) in den Blick genommen. Hier geht es unter anderem um die Präsentation eines Entwurfes. Die zugehörige Zielformulierung 2 (ZF2) bezieht sich inhaltlich jedoch nur auf die Zuordnung der Entwürfe anhand vorgegebener Kriterien und das Aufnehmen von Verbesserungsvorschlägen (Ministerium für Schule und Weiterbildung des Landes Nordrhein-Westfalen 2015a, S. 26). Eine Ergänzung um SEEL-Kompetenzen scheint hier zur Bewältigung der Anforderungssituation sinnvoll.

Anforderungssituation 2.4			Zeitrhythmus ¹
Die Absolventinnen und Absolventen entwickeln für ein einfaches Bauteil/Kleinmöbel eine konstruktive und gestalterische Lösung und präsentieren ihren Entwurf.			
Zielformulierungen Die Schülerinnen und Schüler <i>gestalten und skizzieren</i> unterschiedliche Lösungsvorschläge für ein überschaubares <i>Bauteil/Kleinmöbel</i> unter Berücksichtigung technischer und gestalterischer Vorgaben (ZF 1). Die Schülerinnen und Schüler stellen diese in kleinen Gruppen vor, <i>ordnen</i> die Entwürfe gegenseitig nach vorgegebenen <i>Kriterien</i> zu und nehmen mögliche <i>Verbesserungsvorschläge</i> auf (ZF 2). Die Schülerinnen und Schüler erstellen eine <i>maßstäbliche Zeichnung</i> ihres geplanten Bauteils/Werkstücks und fertigen gegebenenfalls ein Arbeitsmodell an (ZF 3). <u>Beispiele:</u> Sichtmauerwerk – Beton für eine Gartenstützwand, einfache Gartenbank, Hocker, Stehtisch, Regal.			
Zuordnung der Zielformulierung zu den Kompetenzkategorien			
Wissen	Fertigkeiten	Sozialkompetenz	Selbstständigkeit
ZF 1	ZF 2, ZF 3	ZF 1, ZF 2	ZF 2, ZF 3

Abbildung 29: Anforderungssituation 2.4 des Bildungsplans zur Erprobung für die Bildungsgänge der Ausbildungsvorbereitung, Fachbereich: Technik/Naturwissenschaften Berufsfeld: Bau- und Holztechnik
 Bereichsspezifische Fächer: Betriebsorganisation, Produkterstellung (Ministerium für Schule und Weiterbildung des Landes Nordrhein-Westfalen 2015a, S. 26)

Implementationsschritt 1a) Passenden Teil des IM1 auswählen

Um den passenden Teil des Implementationsmaterials 1 auswählen zu können, wird geschaut, ob die Anforderungssituation vornehmlich SEEL-Kompetenzen des persönlichen, sozialen oder systemischen Bereichs erfordert. Hinsichtlich der Ergänzung von Anforderungssituation 2.4 fällt die Entscheidung auf SEEL-Kompetenzen des persönlichen Bereichs. So kann es hier z.B. um den persönlichen Umgang der Lernenden mit Nervosität im Kontext einer Präsentationssituation gehen. In diesem Fall wird zur Ermittlung der SEEL-Kompetenzen Teil 1 des 1. Implementationsmaterials genutzt.

Implementationsschritt 1b): SEEL- Kompetenzen auswählen

Bei der Auswahl geeigneter Kompetenzen im Sinne einer handlungsorientierten Vorgehensweise wurde darauf geachtet, Kompetenzen aus den drei Dimensionen Gewahrsein, Mitgefühl und Engagement zu wählen. So scheint es in diesem Kontext sinnvoll, zunächst etwas wahrzunehmen (Gewahrsein), um dann mit der entsprechenden Haltung (Mitgefühl) etwas zu tun (Engagement). Bei Nervosität im Kontext einer anstehenden Präsentation könnten hilfreiche Kompetenzen die *Landkarte der Emotionen* in der es darum geht sich grundlegender Kategorien des

Geistes bewusst zu sein (Gewahrsein), *Emotionen im Kontext verstehen* (Mitgefühl), sowie die Erlangung eines *Gleichgewichtes des Körpers* (Engagement) sein. Da es sich hier um Kompetenzen des grundlegenden persönlichen Bereiches handelt, können die anderen Kompetenzbereiche an dieser Stelle unberücksichtigt bleiben. Entsprechend werden diese Kompetenzen, wie im Folgenden dargestellt im IM1 des persönlichen Bereiches markiert.

Rechts neben den nachhaltigen Fähigkeiten finden sich die Lernerfahrungen, welche diese fördern. Mithilfe von Implementationsmaterial 1 können demnach bereits alle Lernerfahrungen ermittelt werden, die geeignet sein können, um die gewählten nachhaltigen Fähigkeiten zu fördern. Dies ist wichtig für den Übergang zu IM2



Implementationsmaterial 1 - Kompetenzen wählen und Hinweis auf passende Lernerfahrungen erhalten Der Persönliche Bereich

SEEL
BK

Aufmerksamkeit und Selbstwahrnehmung		Selbstmitgefühl		Selbstregulation	
Kompetenzen	Lernerfahrungen	Kompetenzen	Lernerfahrungen	Kompetenzen	Lernerfahrungen
1 Wahrnehmung von Körper und Empfindungen Spüren und beschreiben von Körperempfindungen, insbesondere diejenigen, die mit Stress und Wohlbefinden zusammenhängen.	2.1 Empfindungen erforschen 2.7 Wie Mitgefühl und Sicherheit sich auf den Körper auswirken	1 Emotionen im Kontext verstehen Emotionen erkennen, wenn sie entstehen (Bedeutung von Erfahrungen) und verstehen, wie sie innerhalb eines Kontextes auftauchen, einschließlich zugrunde liegender Bedürfnisse, Wahrnehmungen und Einstellungen.	4.3 Gefühlsfunken 4.4 Gefühle u. Bedürfnisse 4.5 Zeitstrahl der Gefühle	1 Gleichgewicht des Körpers Regulierung des Körpers und des Nervensystems, besonders bei Aktivierung, Stress oder Belastung und Energiemangel zur Förderung des Wohlbefindens.	2.2 Gebrauch von Ressourcen 2.3 Ressourcen-sammlung erstellen 2.4 Sich Erden 2.5 Die resiliente Zone 2.6 Die resiliente Zone über Szenarien erkunden
2 Emotionen und Gefühle wahrnehmen Emotionen in ihrer Art und Intensität wahrnehmen und identifizieren und zwar in dem Moment, in dem diese entstehen	4.3 Gefühlsfunken (finden)	2 Selbstakzeptanz Sich selbst und die eigenen Emotionen akzeptieren, indem der Kontext, in welchem diese entstanden sind, berücksichtigt wird, was wiederum erlaubt, das Selbsturteil etwas zu lockern.	6.1 Mitgefühl für sich selbst erforschen 6.2 Einstellungen und Erwartungen erforschen	2 Kognitive- und Impulskontrolle Aufmerksamkeit auf ein Objekt, eine Aufgabe oder Erfahrung richten und dorthin lassen; dabei Ablenkung vermindern.	3.2 Aufmerksamkeit erkunden 3.3 Aufmerksamkeit in Bezug auf Aktivitäten schulen 3.4 Aufmerksamkeit für Objekte fördern 3.6 Gewahrsein für sich selbst
3 Landkarte der Emotionen Kategorisieren der Emotionen anhand von Emotionsmodellen, einschließlich des Kontinuums von vorteilhaft bis potenziell schädlich.	3.1 Den Geist erkunden 3.6 Gewahrsein für sich selbst 4.1 Gefühle erkunden 4.2 Emotionsfamilien 4.7 Landkarte der Gefühle erstellen			3 Umgang mit Emotionen Impulsen und Emotionen konstruktiv begegnen sowie Verhaltensweisen und Einstellungen kultivieren, die das Wohlbefinden langfristig fördern.	4.4 Gefühle und Bedürfnisse (Möglichkeiten zur Bedürfnisbefriedigung finden) 4.5 Zeitstrahl der Gefühle 4.6 Mit Gefühlen umgehen - Gefühlszeitstrahlen in Aktion umgehen und Zurückhaltung üben

Präzisierung

Im Kontext der didaktischen Jahresplanung folgt nun regulär die Phase der *Präzisierung*, in der die Lernsituationen benannt, zeitlich akzentuiert und angeordnet werden. Da diese wie gewohnt stattfinden kann, ist sie nicht Bestandteil des Implementationskonzeptes. Dennoch wird in diesem Rahmen auf die Entscheidungen, die in dieser Phase getroffen werden, eingegangen, welche grundlegend für Implementationsschritt zwei sind. Die Vorstellung der gesamten didaktischen Jahresplanung mit allen Lernfeldern und den entsprechenden Bezügen untereinander würde den Rahmen sprengen. Daher bezieht sich dieser Teil nur auf eine Lernsituation. Im Rahmen einer realen didaktischen Jahresplanung wäre insbesondere die Planung der Kompetenzentwicklung über die Lernerfahrungen hinweg von Bedeutung.

Die im folgenden dargestellte Lernsituation beinhaltet die Förderung fachlicher und überfachlicher Kompetenzen. Der fachliche Teil der Lernsituation steht zwar hier nicht im Fokus, wird aber mit einbezogen, um die Einbindung des SEEL-Teils darzustellen. Die Situation stellt sich wie folgt dar:

Im Rahmen der Anforderungssituation 2.4 sieht der Bildungsplan vor, dass die Lernenden für ein einfaches Bauteil eine konstruktive und gestalterische Lösung entwickeln und den Entwurf präsentieren. Die didaktische Jahresplanung konkretisiert diese Anforderungssituation im Rahmen der Lernsituation „Wir planen und präsentieren Sitzflächen für unseren Schulhof“.

Im Rahmen der Umgestaltung des Schulhofes sollen demnach die vorhandenen Beton-Sitzgelegenheiten mit Sitzflächen aus Holz versehen werden. Aufgabe der Lernenden ist es, diese zu planen und der Schulleitung zu präsentieren. In der anschließenden Lernsituation findet die Umsetzung der Planung beziehungsweise auf Lernfeld 3 statt.

Fachlich geht es in der Lernsituation schwerpunktmäßig um das Thema „Holz im Außenbereich“, welches im Sinne der Nachhaltigkeit besondere Ansprüche an die Auswahl einer geeigneten Holzart und den konstruktiven Holzschutz stellt. Im Detail betrachtet impliziert diese Lernsituation eine begründete Entscheidung für eine

Holzart, die Entwicklung und Zeichnung eines konstruktiven Lösungsansatzes für die Sitzflächen sowie die Präsentation der Planung.

Kompetenzen

Die Ausbildungsvorbereitung ist dem Niveau 2 des deutschen Qualifikationsrahmens für lebenslanges Lernen (DQR) zugeordnet. Dieses beschreibt „Kompetenzen zur fachgerechten Erfüllung grundlegender Anforderungen in einem überschaubar und stabil strukturierten Lern- oder Arbeitsbereich. Die Erfüllung der Aufgaben erfolgt weitgehend unter Anleitung.“ (AK DQR 2011, S. 6)

Fachkompetenz

Wissen

W1: Die Lernenden verfügen zunehmend über grundlegendes Wissen hinsichtlich Materialanforderungen und Materialeigenschaften.

W2: Die Lernenden verfügen zunehmend über grundlegendes Wissen hinsichtlich der Konstruktion von Bauteilen.

W3: Die Lernenden verfügen zunehmend über grundlegendes Wissen hinsichtlich der Erstellung von Zeichnungen.

Fertigkeiten

F1: Die Lernenden sind zunehmend fähig und bereit, Skizzen und Zeichnungen formal korrekt anzufertigen.

F2 Die Lernenden sind zunehmend fähig und bereit, Präsentationen mittels angemessener Mediennutzung zu erstellen.

Personale Kompetenz

SEEL-1 Die Lernenden sind zunehmend fähig und bereit, eine *Trübung des Geistes* insbesondere in stressigen Situationen wahrzunehmen.

SEEL-2: Die Lernenden sind zunehmend fähig und bereit, sich selbst und die eigenen Emotionen zu akzeptieren, indem sie den Kontext, in welchem diese entstanden sind, berücksichtigen.

SEEL-3: Die Lernende sind zunehmend fähig und bereit, ihren Körper und ihr Nervensystem in stressigen Situationen zu regulieren.

In Übereinstimmung mit der Vorgabe des Bildungsplans (Ministerium für Schule und Weiterbildung des Landes Nordrhein-Westfalen 2015a, S. 23) werden für die

Umsetzung der Lernsituation 36 Unterrichtsstunden eingeplant. Dabei fallen acht Unterrichtsstunden auf den SEEL-Teil, dessen weitere Planung im Folgenden dargestellt wird.

Der SEEL-Teil ist demnach Teil der dargestellten Lernsituation und dient der Förderung der vorab dargestellten personalen Kompetenzen. Er erhält ein eigenes Einstiegszenario, an dem sich die SEEL-Lernprozesse orientieren.

Implementationsschritt 2

Auf der Grundlage der Ergebnisse der vorherigen Schritte erfolgt im Rahmen des 2. Implementationsschrittes die kompetenzorientierte Auswahl von Lernerfahrungen, welche wiederum grundlegend für die Ausarbeitung der Lernsituation ist.

Implementationsschritt 2a): Details zu den Lernerfahrungen erfahren

Im Rahmen des 1. Implementationsschrittes wurden über die gewählten Kompetenzen bereits Hinweise auf die Lernerfahrungen gegeben, welche zur Förderung der Kompetenzen in Frage kommen. Über die Nummerierung können diese in Implementationsmaterial 2 nachgeschlagen werden, um detailliertere Informationen über die Lernerfahrungen zu erhalten.

Implementationsschritt 2b): Weitere Details zu den Lernerfahrungen nachschlagen und auswählen

Über die Angabe der Seitenzahl in Implementationsmaterial 2, kann die jeweilige Lernerfahrung direkt im Mittelschulcurriculum nachgeschlagen werden, um noch detailliertere Informationen z.B. hinsichtlich benötigter Materialien zu erhalten und schließlich eine Auswahl treffen zu können. Der Auswahlprozess ist trotz der Hilfestellung durch die Implementationsmaterialien als durchaus komplex zu bezeichnen und setzt ein gewisses pädagogisches Verständnis voraus. So sollten die Lernerfahrungen sowohl aufeinander als auch auf die Lerngruppe abgestimmt sein und gemeinsam einen roten Faden hinsichtlich der Bewältigung der Problemstellung bilden. Bezüglich des Umgangs mit Nervosität in der Präsentationssituation fällt die Wahl auf Lernerfahrung 3.1 *den Geist erkunden* zur Förderung der nachhaltigen Fähigkeit *Landkarte der Emotionen*. Hinsichtlich der Förderung der Selbstakzeptanz fällt die Wahl auf Lernerfahrung 6.2 *Einstellungen und Erwartungen erforschen*. Die SEEL-Kompetenz *Gleichgewicht des Körpers* soll

durch Lernerfahrungen 2.2 *Gebrauch von Ressourcen* und Lernerfahrung 2.3 *Ressourcensammlung erstellen* erfolgen.

Implementationsschritt 2c): Lernerfahrungen in die Lernsituation einbinden

Im Folgenden wird die Einbindung der Lernerfahrungen in den SEEL-Teil der Lernsituation dargestellt. Dieser ist, wie bereits dargestellt, in die hier nicht näher beschriebene Lernsituation *Wir planen und präsentieren Sitzflächen für unseren Schulhof* eingebunden.

Ziele des SEEL-Teils der Lernsituation

1. Die Lernenden haben mithilfe des Glitzerglases erkannt, wie sich Nervosität auf den Geist auswirken kann. (→ Personale Kompetenz SEEL-1)
2. Die Lernenden sind sich mithilfe einer Kontinuums-Übung ihrer Einstellungen hinsichtlich Perfektionismus bewusst geworden und haben eine Überzeugung im Sinne der Wachstumsmentalität identifiziert, die ihnen hilft, in herausfordernden Situationen einen klaren Geist zu behalten. (→ Personale Kompetenz SEEL-2)
3. Die Lernenden haben im Rahmen eines Stationenlernens persönliche Ressourcen entdeckt und können diese mithilfe der Technik *Spüren und Verfolgen* nutzen, um sich in stressigen Situationen zu regulieren. (→ Personale Kompetenz SEEL-3)

Es folgt die Darstellung der Phasen der Lernsituation unter Einbindung der gewählten SEEL-Lernerfahrungen:

Problemkonfrontation

Die Lehrkraft stellt den Lernenden folgendes Einstiegszenario für den SEEL-Teil vor:

In drei Wochen werden wir unsere Entwürfe für die Sitzflächen der Schulleitung präsentieren. Auf dieser Grundlage wird sie entscheiden, welcher Entwurf umgesetzt werden soll...

Orientierung

Lernerfahrung 3.1 *den Geist erkunden*

Mithilfe dieser Lernerfahrung wird ein Problembewusstsein für das Thema *Nervosität in Präsentationssituationen* geschaffen.

Geist bezeichnet im Kontext von SEE Learning eine breit gefasste Kategorie, welche die subjektiven Erfahrungen einer Person mit den zugehörigen Empfindungen, Emotionen, Gedanken, Erinnerungen, Hoffnungen, Ängsten etc. umfasst. Bei Aufregung oder Nervosität kann sich der Geist trüben, wenn es gelingt den Geist zu beruhigen, können Dinge wieder klarer gesehen werden, man fühlt sich ruhiger und es können bessere Entscheidungen getroffen werden. (Center for Contemplative Science and Compassion-Based Ethics 2019b, S. 140)

Das Glitzerglas wird hier als Metapher für den Geist genutzt. Ein Glitzerglas ist ein großes durchsichtiges Wasserglas, welches Substanzen enthält, die das Wasser trüben, wenn es aufgewirbelt wird. Wenn sich die Substanzen wieder absetzen, klärt sich das Wasser wieder. (Center for Contemplative Science and Compassion-Based Ethics 2019b, S. 141)

Die Lernenden beobachten den Vorgang der Trübung und Klärung eines durch die Lehrkraft mitgebrachten Glitzerglases. Anschließend werden die Beobachtungen im Rahmen eines Gespräches in Bezug zu einer möglichen Nervosität im Rahmen der anstehenden Präsentation gebracht.

Hinsichtlich der Aktivierung von Vorwissen werden die Lernenden gebeten zu überlegen, wann sie schon Situationen dieser Art gemeistert haben und was Ihnen dabei geholfen hat, den Geist wieder zu klären. Die Ergebnisse werden gesammelt und notiert.

Auf die Anbindung an eine andere Geschichte sowie das Basteln eigener Glitzergläser wie dies im Curriculum vorgesehen ist, wird an dieser Stelle verzichtet, da dies den Rahmen der Lernsituation sprengen würde.

Planung

An dieser Stelle wird den Lernenden der Verlauf der Unterrichtssequenz sowie das Handlungsprodukt vorgestellt.

Handlungsprodukt: Ressourcensammlung in Form eines selbst aus einem DIN-A4-Blatt zu faltenden Büchleins, das sich Buddybook nennt.

Anmerkungen und Wünsche der Lernenden werden erfragt und wenn möglich berücksichtigt. Die Zeitplanung erfolgt gemeinsam.

Durchführung

Lernerfahrung 6.2 *Einstellungen und Erwartungen erforschen*

Mithilfe der Lernerfahrung 6.2 *Einstellungen und Erwartungen erforschen* gehen die Lernenden dem Perfektionismus auf den Grund und erforschen, wie dieser unrealistische Erwartungen begünstigen kann. Außerdem erkunden sie, wie es mithilfe der Wachstumsmentalität möglich ist, aus Fehlern und Rückschlägen zu lernen und daran zu wachsen. Dies kann sich positiv auf das Selbstvertrauen der Lernenden auswirken und somit der Nervosität in herausfordernden Situationen, wie z.B. der anstehenden Präsentation, entgegenwirken. (Center for Contemplative Science and Compassion-Based Ethics 2019b, S. 347)

Die Lernenden werden gebeten, sich anhand einer Kontinuumslinie mit den Polen *Ja* und *Nein*, abhängig von dem Grad ihrer persönlichen Zustimmung, hinsichtlich folgender Aussagen zu positionieren.

- Wenn ich mich genug anstrengende, kann ich in allem gut werden.
- Fehler sollten in jedem Fall vermieden werden.
- Je erfolgreicher ich bin, umso glücklicher bin ich.
- Fehler sind wertvolle Lernchancen.
- Ich muss mich anstrengen, um gut zu sein.
- Es ist möglich, perfekt zu sein.

Sobald die Lernenden sich positioniert haben, wird ein Austausch der unterschiedlichen Positionen angeregt. (Center for Contemplative Science and Compassion-Based Ethics 2019b, S. 348–350)

Im Anschluss erhält jeder Lernende im Rahmen einer Reflexion die Gelegenheit, eine Erwartung hinsichtlich der anstehenden Präsentation zu formulieren, die hilfreich ist, um sich gelassen und mit einem klaren Geist der Herausforderung zu stellen. (Center for Contemplative Science and Compassion-Based Ethics 2019b, S. 354) Das Ergebnis wird im Buddybook gesichert, indem eine Seite entsprechend gestaltet wird.

Die Umsetzung der Lernerfahrung erfolgt größtenteils wie im Curriculum vorgesehen. Auf den Zwischenschritt hinsichtlich der Identifikation von Aspekten, die uns laut Gesellschaft, Medien und Werbung glücklich machen, wird jedoch hier verzichtet, da er für die Situation keine direkte Relevanz hat. Auch wurden die Aussagen zum Kontinuum leicht abgeändert und die abschließende Reflexion etwas abgekürzt und direkt auf die Präsentationssituation bezogen.

Lernerfahrung 2.2 *Gebrauch von Ressourcen*

Ziel dieser Lernerfahrung ist es, die Lernenden zu befähigen, eine persönliche Ressource zu nutzen, um den Körper bei Bedarf zu regulieren und den Geist zu klären. Persönliche Ressourcen werden als innere, äußere oder imaginäre Dinge, die dazu dienen, das Wohlbefinden zu steigern, definiert. Sie sind für jeden Menschen spezifisch und unverwechselbar. (Center for Contemplative Science and Compassion-Based Ethics 2019b, S. 91)

Im Hinblick darauf werden die Lernenden dazu angeleitet, auf ihre positiven oder neutralen Körperempfindungen zu achten und zu fokussieren, während sie an die im Vorfeld formulierte hilfreiche Erwartung denken. Diese als *Spüren und Verfolgen* bezeichnete Technik ermöglicht es den Lernenden in herausfordernden Situationen, wie der anstehenden Präsentation, ihren Körper zu beruhigen und den Geist zu klären. (Center for Contemplative Science and Compassion-Based Ethics 2019b, S. 92)

Die Lernsituation wird weitgehend so durchgeführt, wie es im Curriculum vorgesehen ist. Im Sinne der Konsistenz wird hier jedoch als Ressource nicht die Zeichnung zu Mitgefühl aus Lernerfahrung 1.1, sondern die im Vorfeld formulierte hilfreiche Erwartung genutzt.

Lernerfahrung 2.3 *eine Ressourcensammlung erstellen*

In der folgenden Lernerfahrung werden die Lernenden eine Ressourcensammlung mit weiteren persönlichen Ressourcen erstellen. Dies ist sinnvoll, weil nicht jede Ressource zu jeder Situation passt. Außerdem haben die Lernenden so die Möglichkeit zu erfahren, welche Ressourcen sich für sie am besten eignen, um sich in Stresssituationen zu regulieren. (Center for Contemplative Science and Compassion-Based Ethics 2019b, S. 96)

Um die Lernenden beim Aufspüren persönlicher Ressourcen zu unterstützen, werden folgende Stationen vorbereitet:

- ein glücklicher Moment aus dem eigenen Leben
- ein Moment der Dankbarkeit
- ein Lied, welches das Wohlbefinden steigert
- ein eigenes „Krafttier“
- eine Farbe, die das Wohlbefinden steigert
- etwas anderes, was das Wohlbefinden steigert

Die gefundenen Ressourcen sichert jeder Lernende individuell in seinem Buddybook. Die Durchführung dieser Lernerfahrung erfolgt weitgehend wie im Rahmen des Curriculums beschrieben. Hinzugefügt wurden die Stationen, um die Lernenden bei dem Aufspüren von ganz unterschiedlichen Ressourcen zu unterstützen.

Der Gebrauch von Ressourcen mithilfe des Spürens und Verfolgens ist eine Fertigkeit, die sich nach und nach entwickelt. Dementsprechend werden in der Zeit bis zur Präsentation wiederholt kurze Übungssequenzen in den Unterricht eingebunden. (Center for Contemplative Science and Compassion-Based Ethics 2019b, S. 91)

Durchführung der Präsentation

Die Lernenden halten die vorbereiteten Präsentationen zu ihrem Entwurf für die Sitzgelegenheit vor der Schulleitung. Dabei nutzen sie nach Bedarf eine persönliche Ressource, um körperlich ruhig zu bleiben und einen klaren Geist zu behalten.

Ergebniskontrolle/ Qualitätssicherung

Es erfolgt ein Austausch hinsichtlich des eigenen Empfindens im Rahmen der Präsentation. Auch der Gebrauch der persönlichen Ressourcen wird in diesem Kontext thematisiert. Die Rückmeldung hinsichtlich fachlicher und präsentationstechnischer Aspekte erfolgt an anderer Stelle.

Übung/ Transfer

In der folgenden Zeit werden immer wieder Übungssequenzen hinsichtlich des Gebrauchs der Ressourcen im Unterricht eingeplant. Der Transfer erfolgt im Rahmen der nächsten Prüfungssituation.

4 Fazit und Ausblick

Die vorliegende Forschungsarbeit adressiert ein zentrales Bildungsproblem der beruflichen Bildung. So ist das Leitziel beruflicher Bildung eine umfassende berufliche, gesellschaftliche und personale Handlungskompetenz, welche im Rahmen eines handlungsorientierten Unterrichts anzustreben ist. Den Ergebnissen der neurobiologischen Forschung folgend, haben Emotionen entscheidenden Einfluss bei der Handlungssteuerung. Die handlungssteuernde Wirkung der Emotionen wird jedoch bislang in der Didaktik beruflicher Bildung vernachlässigt, wie dies im Rahmen der Arbeit exemplarisch für die Ausbildungsvorbereitung (AV) gezeigt wird.

Im Zuge dieser Arbeit wird das aktuell an der *Emory University* für den internationalen Einsatz entwickelte Programm *SEEL* als vielversprechender Ansatz hinsichtlich o.g. Problemstellung identifiziert. So zielt *SEEL* u.a. auf die explizite Förderung emotionalen Lernens. Jedoch adressiert *SEEL* nicht den Kontext beruflicher Bildung mit ihrer spezifischen Didaktik.

Ziel der vorliegenden Arbeit ist somit die Ermittlung der Passung bzw. des Anpassungsbedarfes von *SEEL* für den Kontext beruflicher Bildung sowie die darauf aufbauende Entwicklung eines Implementationskonzeptes und dessen exemplarische Anwendung in der Ausbildungsvorbereitung. Somit sind für die vorliegende Arbeit folgende Forschungsfragen leitend:

1. Inwiefern liegt eine inhaltliche und didaktische Passung von SEE Learning für den Kontext beruflicher Bildung vor?
2. Wie könnte ein Konzept zur Implementation von SEEL in den Kontext der beruflichen Bildung aussehen?
3. Wie könnte die exemplarische Entwicklung einer Unterrichtssequenz anhand des zu entwickelnden Implementationskonzeptes am Beispiel der AV aussehen?

Die Beantwortung der Fragestellungen erfolgt im Rahmen eines theoretisch-konzeptionellen Forschungsdesigns und impliziert die Entwicklung einer Intervention (SEEL-BK) im Rahmen eines Design- und Erprobungszyklus mit anschließender exemplarischer Anwendung.

Hinsichtlich der Beantwortung der **1. Forschungsfrage** ergibt die, auf dem theoretischen Bezugsrahmen basierende Analyse, inhaltlich eine weitgehende Passung von SEEL hinsichtlich der kontextrelevanten Konstrukte emotionalen Lernens. Didaktisch zeigt sich ein Anpassungsbedarf insbesondere hinsichtlich einer handlungsorientierten Gesamtorganisation der Lernprozesse. Einer im Kontext von SEEL primär nicht vorgesehenen kompetenzorientierten Vorgehensweise bei der Planung von Lernprozessen kommt allerdings das anschlussfähige Kompetenzmodell von SEEL entgegen. Dieses hat den Analyseergebnissen zu Folge das Potential, die kontextrelevanten Kompetenzmodelle der KMK und des DQR im Bereich der personalen und sozialen Kompetenzdimensionen auszudifferenzieren. Hinsichtlich der Lernfeldorientierung ergibt die Analyse, dass die sehr offen gestalteten, durch Lernfelder strukturierten Bildungspläne Anknüpfungspunkte für emotionales Lernen bieten und somit die Einbindung von SEEL im Kontext der didaktischen Jahresplanung durch Bildungsgangteams sinnvoll ist.

Basierend auf den Analyseergebnissen wird hinsichtlich der Beantwortung der **2. Forschungsfrage** und unter Beachtung der Gütekriterien *Relevanz*, *Inhaltsvalidität*, *Konstruktvalidität*, *Effektivität* und *Praktikabilität* das Implementationskonzept SEEL-BK entwickelt. Dieses befähigt Lehrpersonen der beruflichen Bildung emotionales Lernen bei der Entwicklung von Lernsituationen einzubeziehen.

Abschließend wird die Anwendung von SEEL BK in Form der exemplarischen Entwicklung des *SEEL-Teils* einer Lernsituation für den Bildungsgang Ausbildungsvorbereitung anhand des Konzeptes dargestellt, womit **Forschungsfrage 3** beantwortet ist.

Als limitierender Faktor ist zu nennen, dass die Konzeption und Auswertung der Ergebnisse der Feedbackschleife im Rahmen dieser Arbeit durch dieselbe Person erfolgten, wodurch sich ggf. blinde Flecken ergeben haben könnten. Außerdem wurde die Feedbackschleife nur mit einer kleinen Kohorte durchgeführt. Dies scheint jedoch hinsichtlich des Ziels frühzeitig erste Hinweise bezüglich der Güte des Prototyps zur Weiterentwicklung des Konzeptes zu erlangen angemessen.

Eine summative Evaluation des Implementationskonzeptes SEEL-BK z.B. im Rahmen qualitativ oder quantitativ angelegter Studien steht noch aus und könnte

Gegenstand eines weiteren Forschungsvorhabens sein. Neben der Perspektive der Lehrpersonen ist hier auch die Perspektive der Lernenden, welche die von den Lehrkräften entwickelten SEEL-Lernsituationen bearbeitet haben, von Interesse.

Bei dem Implementationskonzept SEEL-BK handelt es sich um ein Integrationskonzept, welches die im Rahmen der beruflichen Bildung unterrepräsentierten Aspekte emotionalen Lernens unter Rückgriff auf die Inhalte und Übungsbausteine von SEE Learning in diesen Kontext integriert. Dies wahrt die curricular vorgegebene Didaktik beruflicher Bildung zu Lasten des pädagogischen Konzeptes von SEE Learning mit ihrer curricularen Logik. Interessant wäre im Rahmen weiterer Forschung die Betrachtung der Fragestellung, wie ein duales Modell mit zwei parallellaufenden curricularen Logiken aussehen könnte, und ob dieses ebenfalls geeignet wäre, dem Bildungsproblem zu begegnen.

Die Nutzung des Implementationskonzeptes SEEL-BK befähigt Lehrpersonen nach relativ kurzer Einarbeitungszeit emotionales Lernen in ihre Unterrichtsplanung einzubinden. Dieser prinzipiell vorteilhafte Aspekt könnte darüber hinwegtäuschen, dass es sich bei SEEL um ein durchaus voraussetzungsvolles Programm hinsichtlich der grundlegenden Haltung der als Vorbild fungierenden Lehrperson handelt. Somit könnte die Frage nach der Spezifikation und Entwicklung dieser Haltung der Lehrperson leitend für weiterführende Forschung sein.

Abschließend lässt sich sagen, dass im Rahmen der vorliegenden Arbeit mit SEEL-BK ein Konzept mit hohem Anwendungsnutzen entwickelt wurde. Dieses ermöglicht es Lehrpersonen der beruflichen Bildung, konform mit den aktuell geltenden didaktischen Vorgaben, emotionales Lernen in ihrer Unterrichtsplanung zu berücksichtigen. So könnte dies ein weiterer Schritt in Richtung einer ganzheitlichen Bildung sein. Es bleibt zu hoffen, dass die Erkenntnisse der Forschungsarbeit im Sinne einer umfassenden Entwicklung persönlicher, beruflicher und gesellschaftlicher Handlungsfähigkeit unserer Schülerinnen und Schüler Einzug in die schulische Praxis beruflicher Bildung halten und eine Anregung für weitere Forschungsbemühungen darstellen.

Literaturverzeichnis

Aebli, Hans (Hg.) (2011): Zwölf Grundformen des Lehrens. Eine allgemeine Didaktik auf psychologischer Grundlage; Medien und Inhalte didaktischer Kommunikation, der Lernzyklus. 14. Auflage. Stuttgart: Klett-Cotta.

AK DQR (2011): Deutscher Qualifikationsrahmen für lebenslanges Lernen. Online verfügbar unter

https://www.zdh.de/fileadmin/user_upload/themen/Bildung/Bildungspolitik/DQR_-_Deutscher_Qualifikationsrahmen_fuer_lebenslanges_Lernen_2011.pdf, zuletzt geprüft am 19.07.2020.

Arnold, Rof; Gomez Tutor, Claudia (2006): Emotionen in Lernprozessen Erwachsener. In: *REPORT, Zeitschrift für Weiterbildungsforschung*, S. 37–46. Online verfügbar unter <http://www.die-bonn.de/id/3335>, zuletzt geprüft am 09.01.2021.

Arnold, Rolf (Hg.) (2016): Die emotionale Konstruktion der Wirklichkeit. Beiträge zu einer emotionspädagogischen Erwachsenenbildung. Schneider Verlag Hohengehren GmbH. 4. unveränderte Auflage. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren GmbH (Grundlagen der Berufs- und Erwachsenenbildung, Band 44).

Autorengruppe Bildungsberichterstattung (2006): Bildung in Deutschland. Ein indikatorengestützter Bericht mit einer Analyse zu Bildung und Migration. Bielefeld: W. Bertelsmann Verlag.

Autorengruppe Bildungsberichterstattung (2018): Bildung in Deutschland 2018. Ein indikatorengestützter Bericht mit einer Analyse zu Bildung und Migration. Bielefeld: wbv.

Bader, Reinhard (2003): Lernfelder konstruieren- Lernsituationen entwickeln. Eine Handreichung zur Erarbeitung didaktischer Jahresplanungen für die Berufsschule. In: *Die berufsbildende Schule* (55), S. 210–217.

Baethge, Martin; Baethge-Kinsky, Volker (2012): Zu Situation und Perspektiven der Ausbildungsvorbereitung von Jugendlichen mit besonderem Förderbedarf in NRW. Eine explorative Studie an ausgewählten Berufskollegs. Hg. v. Ministerium für Schule und Bildung des Landes Nordrhein-Westfalen. Soziologisches Forschungsinstitut

Göttingen. Göttingen/Düsseldorf. Online verfügbar unter <https://www.berufsbildung.nrw.de/cms/upload/ausbildungsvorbereitung/abschlussbericht-ausbildungsvorbereitung.pdf>, zuletzt geprüft am 14.06.2023.

Bar-On, Reuven (1997): The emotional intelligence inventory (EQ-i) Technical manual. Toronto, Canada: Multi-Health Systems.

Berking, Matthias (2010): Training emotionaler Kompetenzen. 2. aktualisierte Auflage. Berlin: Springer.

Bethscheider, Monika; Höhns, Gabriela; Münchhausen, Gesa (2011): Kompetenzorientierung in der beruflichen Bildung. In: Monika Bethscheider, Gabriela Höhns und Gesa Münchhausen (Hg.): Kompetenzorientierung in der beruflichen Bildung. Bielefeld, Bonn: Bertelsmann; Bundesinstitut für Berufsbildung (Schriftenreihe des Bundesinstituts für Berufsbildung Bonn), S. 9–20.

BIBB, Schöngen, Klaus (2003): Ausbildungsvertrag gelöst = Ausbildung abgebrochen? Ergebnisse einer Befragung. In: *bwp* (5), S. 35–39.

Bischof, N. (1989): Emotionale Verwirrungen. Oder: Von den Schwierigkeiten im Umgang mit der Biologie. In: *Psychologische Rundschau* 40, S. 188–205.

Brüsemeister, Thomas (2008): Qualitative Forschung. Ein Überblick. 2., überarb. Aufl. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften (Lehrbuch).

Bundesinstitut für Berufsbildung: Definition und Kontextualisierung des Kompetenzbegriffes. Online verfügbar unter <https://www.bibb.de/de/8570.php>, zuletzt geprüft am 11.11.2021.

Bund-Länder-Koordinierungsstelle für den deutschen Qualifikationsrahmen für lebenslanges lernen (2013): Handbuch zum deutschen Qualifikationsrahmen. Struktur - Zuordnung - Verfahren - Zuständigkeiten.

Buschfeld, Detlef (2003): Draußen vom Lernfeld komm' ich her ...? Plädoyer für einen alltäglichen Umgang mit Lernsituationen. In: *BWP@* (4).

Buschfeld, Detlef; Dilger, Bernadette; Göckede, Benno; Hille, Sophia (2013): Hinweise zu den kompetenzorientierten Bildungsplänen NRW. Eine Handreichung für die Moderatorenschulungen.

Cefai, C.; Bartolo P. A.; Cavioni, V.; Downes, P. (2017): Sozial-emotionales Lernen als wichtiges Element von Lehrplänen in der EU Überblick über den internationalen Forschungsstand. Zusammenfassung. Luxembourg: Publications Office of the European Union.

Center for Contemplative Science and Compassion-Based Ethics (2019a): SEE Learning Begleitheft. Soziales, emotionales & ethisches Lernen.

Center for Contemplative Science and Compassion-Based Ethics (2019b): SEE Learning Curriculum für die Mittelstufe. Atlanta.

Center for Contemplative Science and Compassion-Based Ethics (2019c): SEE Learning Middle School Curriculum.

Center for Contemplative Science and Compassion-Based Ethics (2019d): Soziales, Emotionales & Ethisches lernen. Mittelschule Curriculum. Atlanta.

Cursio, M. (2015): Formulierung kompetenzorientierter Lernziele.

Damasio, Antonio R. (2013): Ich fühle, also bin ich. Die Entschlüsselung des Bewusstseins. 10. Auflage. München: List (List-Taschenbuch, 60164).

Damasio, Antonio R. (2018a): Der Spinoza-Effekt. Wie Gefühle unser Leben bestimmen. 9. Auflage. Berlin: List Taschenbuch (List-Taschenbuch, 60494).

Damasio, Antonio R. (2018b): Descartes' Irrtum. Fühlen, Denken und das menschliche Gehirn. 9. Auflage. München: List (List-Taschenbuch, 60443).

Dietzen, Agnes; Nickolaus, Reinhold; Rammstedt, Beatrice; Weiß, Reinhold (Hg.) (2016): Kompetenzorientierung. Berufliche Kompetenzen entwickeln, messen und anerkennen. Bundesinstitut für Berufsbildung; W. Bertelsmann Verlag. Bielefeld: W. Bertelsmann Verlag GmbH & Co. KG (Berichte zur beruflichen Bildung).

Dubs, Rolf (1995): Konstruktivismus: Einige Überlegungen aus der Sicht der Unterrichtsgestaltung. In: *Zeitschrift für Pädagogik* 41 (6), S. 889–903.

Ehrenthal, B.; Eberhard, V.; Ulrich, J. G. (2005a): Ausbildungsreife – auch unter den Fachleuten ein heißes Eisen. - Ergebnisse des BIBB-Expertenmonitors -. Bonn. Bundesinstitut für Berufsbildung. Online verfügbar unter https://www.bibb.de/dokumente/pdf/Expertenmonitor_Befragung_Ausbildungsreife_Ergebnisse_2005.pdf, zuletzt geprüft am 06.01.2020.

Ehrenthal, B.; Eberhard, V.; Ulrich J. G. (2005b): Ausbildungsreife – auch unter den Fachleuten ein heißes Eisen. - Ergebnisse des BIBB-Expertenmonitors -.

Ekman, Paul (2006): Darwin and facial expression. A century of research in review. Cambridge, MA: Malor Books.

Enggruber, Ruth (2011): Versuch einer Typologie von „Risikogruppen“ im Übergangssystem – und damit verbundene Risiken. In: *BWP@*, S. 1–15. Online verfügbar unter http://www.bwpat.de/ht2011/ws15/enggruber_ws15-ht2011.pdf, zuletzt geprüft am 03.01.2020.

Euler, Dieter; Nickolaus, Reinhold (2018): Das Übergangssystem - ein bildungspolitisches Dauerprovisorium oder ein Ort der Chancenverbesserung und Integration? In: *Zeitschrift für Berufs- und Wirtschaftspädagogik* 114 (4), S. 527–547.

Fraefel, Urban (2020): Praktiken professioneller Lehrpersonen. Mit dem Aufbau zentraler Praktiken zu erfolgreichem Handeln im Unterricht : ein Arbeitsbuch für angehende und berufstätige Lehrpersonen. 1. Auflage. Bern: hep (hep kompetent bilden).

Frehe, Petra; Kremer, H.-Hugo (2016): Ausbildungsvorbereitung als Domäne-Inklusion in der Exklusion? In: *BWP@*, S. 1–21. Online verfügbar unter http://www.bwpat.de/ausgabe30/frehe_kremer_bwpat30.pdf, zuletzt geprüft am 03.01.2020.

Frijda, Nico H. (1986): The Emotions. Cambridge: Cambridge University Press.

Gardner, Howard (2011): Frames of mind. The theory of multiple intelligences. New York, NY: Basic Books.

Goetz, Thomas; Frnzel, Anne C.; Pekrun, Reinhard (2006): Emotionale Intelligenz im Lern- und Leistungskontext. In: Ralf Schulze (Hg.): Emotionale Intelligenz. Ein internationales Handbuch. Göttingen: Hogrefe, S. 237–256.

Goleman, Daniel (2015): Emotionale Intelligenz. Ungekürzte Ausg., 24. Aufl. München: Dt. Taschenbuch-Verl. (dtv, 36020).

Goleman, Daniel; Senge, Peter (2014): The Triple Focus: A New Approach to Education. Florence: More Than Sound.

Goleman, y. Daniel; Boyatzis, Richard; McKee, Annie (2013): Primal Leadership: The Hidden Driver of Great Performance. In: *Harvard Business Review*, S. 42–51.

Goschke, TH.; Dreisbach, G. (2011): Kognitiv-affektive Neurowissenschaft: Emotionale Modulation des Erinnerns, Entscheidens und Handelns. In: Hans-Ulrich Wittchen (Hg.): Klinische Psychologie & Psychotherapie. 2., überarb. und erw. Aufl. Heidelberg: Springer-Medizin (Springer-Lehrbuch), S. 130–164.

Grawe, Klaus (2000): Psychologische Therapie. 2., korrigierte Aufl. Göttingen, Bern: Hogrefe Verl. für Psychologie.

Gray, Jeffrey Alan; MacNaughton, Neil (2003): The neuropsychology of anxiety. An enquiry into the functions of the septo-hippocampal system. second edition. Oxford, New York: Oxford University Press (Oxford psychology series, 33).

Hagenauer, Gerda; Hascher, Tina (2018): Bedingungsfaktoren und Funktionen von Emotionen von Lehrpersonen im Unterricht. In: *Unterrichtswissenschaft* 46 (2), S. 141–164. Online verfügbar unter <https://link.springer.com/content/pdf/10.1007%2Fs42010-017-0010-8.pdf>, zuletzt geprüft am 30.05.2018.

Hebb, D. O. (1994): The Organization of Behavior. New York: Wiley.

Huber, Matthias (2017): Lernen und Emotion. In: *Jugendhilfe* (5), S. 450–457.

Huber, Matthias (2018): Emotionale Markierungen: ZUm grundlegenden Verständnis von Emotionen für bildungswissenschaftliche Überlegungen. In: Matthias Huber und Sabine Krause (Hg.): Bildung und Emotion. Wiesbaden: Springer VS, S. 91–110.

Izard, Carroll E. (1981): Die Emotionen des Menschen. Eine Einführung in die Grundlagen der Emotionspsychologie. Weinheim, Basel: Beltz.

Jasper, Gerda; Richter, Ulrike A.; Haber, Isabel; Vogel, Heenri (2009): Ausbildungsabbrüche vermeiden – neue Ansätze und Lösungsstrategien. Band 6 der Reihe Berufsbildungsforschung. Bielefeld: W. Bertelsmann Verlag. Online verfügbar unter https://www.bibb.de/dokumente/pdf/band_sechs_berufsbildungsforschung.pdf, zuletzt geprüft am 09.07.2020.

KMK (2007): Handreichung für die Erarbeitung von Rahmenlehrplänen der Kultusministerkonferenz für den berufsbezogenen Unterricht in der Berufsschule und ihre Abstimmung mit Ausbildungsordnungen des Bundes für anerkannte Ausbildungsberufe. Online verfügbar unter https://www.kmk.org/fileadmin/veroeffentlichungen_beschluesse/2007/2007_09_01-Handreich-RIpl-Berufsschule.pdf, zuletzt geprüft am 16.06.2023.

KMK (2021): Handreichung für die Erarbeitung von Rahmenlehrplänen der Kultusministerkonferenz für den berufsbezogenen Unterricht in der Berufsschule und ihre Abstimmung mit Ausbildungsordnungen des Bundes für anerkannte Ausbildungsberufe. Berlin.

Koukkou, Martha; Lehmann, Dietrich (1998a): Die Patogenese der Neurose und der Wirkungsweg der psychoanalytischen Behandlung aus der Sicht des Zustandswechsel-Modells der Hirnfunktionen. In: Martha Koukkou, Marianne Leuzinger-Bohleber und Wolfgang Mertens (Hg.): Erinnerung von Wirklichkeiten. Psychoanalyse und Neurowissenschaften im Dialog, Bd. 2. Stuttgart: Internationale Psychoanalyse, S. 162–195.

Koukkou, Martha; Lehmann, Dietrich (1998b): Ein systemtheoretisch orientiertes Modell der Funktionen des menschlichen Gehirns und der Ontogenese des Verhaltens. In: Martha Koukkou, Marianne Leuzinger-Bohleber und Wolfgang Mertens (Hg.): Erinnerung von Wirklichkeiten. Psychoanalyse und Neurowissenschaften im Dialog, Bd. 1. Stuttgart: Internationale Psychoanalyse, S. 287–415.

Kunkel, Simon (2015): IT-Unterstützung der schulnahen Kompetenzorientierung an Berufsschulen. Gestaltung einer computergestützten Lernendenkompetenzakte zur Verwaltung von Kompetenzdaten. Berlin: epubli GmbH.

Lamnek, Siegfried; Krell, Claudia (2016): Qualitative Sozialforschung. Mit Online-Material. 6., überarbeitete Auflage. Weinheim, Basel: Beltz.

Lazarus, Richard S. (1994): Emotion and adaptation. 1. paperback ed. New York: Oxford University Press.

LeDoux, Joseph E. (2003): The emotional brain. The mysterious underpinnings of emotional life. [Nachdr.]. London: Phoenix.

Mahoney, Joseph L. (2019): The Practical Benefits of an SEL Program. Online verfügbar unter <https://www.researchgate.net/publication/338019881>, zuletzt geprüft am 06.01.2021.

Mahoney, J. L., Durlak, J. A., & Weissberg, R. P. (2018): An update on social and emotional learning outcome research. In: *Phi Delta Kappan* (100 (4)), S. 18–23.

Mayer, John; Caruso, David; Salovey, Peter (2000): Emotional intelligence meets traditional standards for an intelligence. In: *Intelligence* (27), S. 267–298.

Mayer, John; Salovey, Peter (1997): What is emotional intelligence? In: Peter Salovey und David J. Sluyter (Hg.): Emotional development and emotional intelligence. Educational implications. [Nachdr.], 1. ed. New York: BasicBooks.

Mayer, John D. (2004): What is Emotional Intelligence?: UNH Personality Lab. 8.

Meyer, Ruth; Stocker, Flavia (2021): Von der Fachperson zur Lehrperson. 6. Auflage 2021. Bern: hep (Lehren kompakt / Ruth Meyer, 1).

Ministerin für Schule und Weiterbildung, Wissenschaft und Forschung des Landes Nordrhein-Westfalen (1999): Ausbildungs- und Prüfungsordnung Berufskolleg Anlage A. APO-BK Anlage A, vom 01.06.2019. Online verfügbar unter https://recht.nrw.de/lmi/owa/br_text_anzeigen?v_id=100000000000000000591, zuletzt geprüft am 03.01.2020.

Ministerium für Schule und Bildung des Landes Nordrhein-Westfalen (15.02.2005): Schulgesetz für das Land Nordrhein-Westfalen, Schulgesetz NRW, vom 02.07.2019. Fundstelle: <https://www.schulministerium.nrw.de/docs/Recht/Schulrecht/Schulgesetz/>. In: BASS, zuletzt geprüft am 18.12.19.

Ministerium für Schule und Bildung des Landes NRW (2017): Didaktische Jahresplanung. Pragmatische Handreichung für die Fachklassen des dualen Systems. Düsseldorf.

Ministerium für Schule und Weiterbildung des Landes Nordrhein-Westfalen (2015a): Bildungsplan zur Erprobung für die Bildungsgänge der Ausbildungsvorbereitung, die zu beruflichen Kenntnissen, Fähigkeiten und Fertigkeiten sowie beruflicher Orientierung und zu einem dem Hauptschulabschluss gleichwertigen Abschluss führen Fachbereich: Technik/Naturwissenschaften Berufsfeld: Bau- und Holztechnik. Bildungsplan AV, vom 2015.

Fundstelle: https://www.berufsbildung.nrw.de/cms/upload/ausbildungsvorbereitung/technik_naturwissenschaft/av_technik_bau-holztechnik.pdf, zuletzt geprüft am 18.12.1019.

Ministerium für Schule und Weiterbildung des Landes Nordrhein-Westfalen (2015b): Bildungsplan zur Erprobung für die Bildungsgänge der Ausbildungsvorbereitung, die zu beruflichen Kenntnissen, Fähigkeiten und Fertigkeiten sowie beruflicher Orientierung und zu einem dem Hauptschulabschluss gleichwertigen Abschluss führen Fachbereich: Technik/Naturwissenschaften Englisch. Online verfügbar unter https://www.berufsbildung.nrw.de/cms/upload/ausbildungsvorbereitung/technik_naturwissenschaft/av_technik_englisch.pdf, zuletzt geprüft am 19.06.2023.

Ministerium für Schule und Weiterbildung des Landes Nordrhein-Westfalen (2015c): Bildungsplan zur Erprobung für die Bildungsgänge der Ausbildungsvorbereitung, die zu beruflichen Kenntnissen, Fähigkeiten und Fertigkeiten sowie beruflicher Orientierung und zu einem dem Hauptschulabschluss gleichwertigen Abschluss führen Fachbereich: Technik/Naturwissenschaften Mathematik. Online verfügbar unter https://www.berufsbildung.nrw.de/cms/upload/ausbildungsvorbereitung/technik_naturwissenschaft/av_technik_mathe.pdf, zuletzt geprüft am 19.06.2023.

Ministerium für Schule und Weiterbildung des Landes Nordrhein-Westfalen (2015d): Bildungsplan zur Erprobung für die Bildungsgänge der Ausbildungsvorbereitung, die zu beruflichen Kenntnissen, Fähigkeiten und Fertigkeiten sowie beruflicher Orientierung und zu einem dem Hauptschulabschluss gleichwertigen Abschluss führen Fachbereich: Technik/Naturwissenschaften Wirtschafts- und Betriebslehre. Online verfügbar unter https://www.berufsbildung.nrw.de/cms/upload/ausbildungsvorbereitung/technik_naturwissenschaft/av_technik_wbl.pdf, zuletzt geprüft am 19.06.2023.

Ministerium für Schule und Weiterbildung des Landes Nordrhein-Westfalen (2015e): Bildungsplan zur Erprobung für die Bildungsgänge der Ausbildungsvorbereitung, die zu beruflichen Kenntnissen, Fähigkeiten und Fertigkeiten sowie beruflicher Orientierung und zu einem dem Hauptschulabschluss gleichwertigen Abschluss führen, Fachbereich: Technik/Naturwissenschaften Deutsch/Kommunikation. Online verfügbar unter https://www.berufsbildung.nrw.de/cms/upload/ausbildungsvorbereitung/technik_naturwissenschaft/av_technik_deutsch.pdf, zuletzt geprüft am 19.06.2023.

Ministerium für Schule und Weiterbildung des Landes Nordrhein-Westfalen (2015f): Bildungsplan zur Erprobung für die Bildungsgänge der Berufsfachschule, die zu beruflichen Kenntnissen, Fähigkeiten und Fertigkeiten und Abschlüssen der Sekundarstufe I führen (Bildungsgänge der Anlage B APO-BK) Fachbereich: Technik/Naturwissenschaften Berufsfeld: Bau- und Holztechnik, Bereichsspezifische Fächer: Betriebsorganisation, Produkterstellung. Online verfügbar unter https://www.berufsbildung.nrw.de/cms/upload/ausbildungsvorbereitung/technik_naturwissenschaft/av_technik_bau-holztechnik.pdf, zuletzt geprüft am 19.06.2023.

Neubauer, A. C.; Freudenthaler, H. H. (2001): Emotionale Intelligenz: Ein Überblick. In: Elsbeth Stern und Jürgen Guthke (Hg.): Perspektiven der Intelligenzforschung. Lengerich, Berlin, Riga, Rom, Wien, Zagreb: Pabst Science Publ, S. 205–232.

Nickolaus, Reinhold (2019): Didaktik - Modelle und Konzepte beruflicher Bildung. Orientierungsleistungen für die Praxis. 5. komplett überarbeitete Auflage. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren (Studentexte Basiscurriculum Berufs- und Wirtschaftspädagogik, 3).

Nickolaus, Reinhold; Walker, Felix (2016): Kompetenzorientierung in der beruflichen Bildung. In: Agnes Dietzen, Reinhold Nickolaus, Beatrice Rammstedt und Reinhold Weiß (Hg.): Kompetenzorientierung. Berufliche Kompetenzen entwickeln, messen und anerkennen. Bielefeld: W. Bertelsmann Verlag GmbH & Co. KG (Berichte zur beruflichen Bildung), S. 7–28.

NRW (15.02.2005): Schulgesetz für das Land Nordrhein-Westfalen. SchulG NRW, vom 09.03.2022. Fundstelle: GV NRW, zuletzt geprüft am 10.06.2023.

Panksepp, Jaak (2004): Affective Neuroscience. The Foundations of Human and Animal Emotions. Oxford: Oxford University Press USA (Series in Affective Science).

Plomp, Tjeerd; Nieveen, Nienke (2007): An Introduction An Introdution to Educational Design Research. Online verfügbar unter https://ris.utwente.nl/ws/portalfiles/portal/14472302/Introduction_20to_20education_20design_20research.pdf, zuletzt geprüft am 06.08.2020.

Plutchik, Robert (1991): The emotions. Rev. ed. Lanham: University Press of America.

Porst, Rolf (2008 // 2014): Fragebogen. Ein Arbeitsbuch. 1. Aufl. // 4., erweiterte Auflage. Wiesbaden: Springer VS (Lehrbuch).

Riedl, Alfred (2009): Umsetzung von Lernfeldern im Unterricht der Berufsschule. Online verfügbar unter <http://riedlpublikationen.userweb.mwn.de/pdf/umsetzunglernfelderbsriedl2009.pdf>, zuletzt geprüft am 04.08.2020.

Riedl, Alfred (2010): Grundlagen der Didaktik. 2., überarb. Aufl. Stuttgart: Steiner (Pädagogik).

Riedl, Alfred; Schelten, Andreas (2013): Grundbegriffe der Pädagogik und Didaktik beruflicher Bildung. Stuttgart: Franz Steiner Verlag (Pädagogik).

Roth, Gerhard (2004): „Kants großer Irrtum“. Gehirnforscher Gerhard Roth über den Sinn der Emotionen – und seine wissenschaftlichen Zweifel an der Existenz von Willensfreiheit, Schuld, Gut und Böse. In: *Fokus* (24), S. 142–145.

Roth, Gerhard (2007): Verstand oder Gefühle – Wie das Gehirn unser Verhalten steuert.

Roth, Gerhard (2018): Fühlen, Denken, Handeln. Wie das Gehirn unser Verhalten steuert. Neue, vollständig überarbeitete Ausgabe, 6. Auflage. Frankfurt am Main: Suhrkamp (Suhrkamp-Taschenbuch Wissenschaft, 1678).

Salovey, Peter; Mayer, John D. (1990): Emotional Intelligence. In: *Imagination, Cognition and Personality* (9), S. 185–211.

Schachter, S.; Singer, J. E. (1962): Cognitive, social, and physiological determinants of emotional states. In: *Psychology Review* 69, S. 379–399.

Scherer, Klaus; Birbaumer, Niels; Frey, Dieter (1990): Psychologie der Emotion. Göttingen: Hogrefe (Enzyklopädie der Psychologie / in Verbindung mit der Deutschen Gesellschaft für Psychologie hrsg. von Carl F. Graumann Themenbereich C. Theorie und Forschung Serie 4. Motivation und Emotion, Bd. 3).

Schewior-Popp, Susanne (2005): Lernsituationen planen und gestalten. Handlungsorientierter Unterricht im Lernfeldkontext. Stuttgart: Thieme (Edition PADUA).

Siebert, Katrin (2006): Zum Einfluss von Emotionaler Intelligenz auf die Übereinstimmung von Selbst- und Fremdeinschätzungen in der Persönlichkeitsforschung.

Sloane, Peter F. E. (2003): Schulnahe Curriculumentwicklung. In: *BWP@* (4).

Smith, C. A.; Ellsworth, P. C. (1985): Patterns of cognitive appraisal in emotion. In: *Journal of Personality and Social Psychology* 48 (4), S. 813–838.

Steiner, Gerhard (2006): Lern- und Wissenstransfer. In: Andreas Krapp und Bernd Weidenmann (Hg.): Pädagogische Psychologie. Ein Lehrbuch. 5., vollst. überarb. Aufl. Weinheim: Beltz PVU (Anwendung Psychologie), S. 183–188.

Storch, Maja (2002): Die Bedeutung neurowissenschaftlicher Forschungsansätze für die psychotherapeutische Praxis Teil 1: Theorie. In: *Psychotherapie* 7 (2), S. 281–294.

Storch, Maja; Krause, Frank (2011): Selbstmanagement - ressourcenorientiert. Grundlagen und Trainingsmanual für die Arbeit mit dem Zürcher Ressourcen Modell, ZRM. Nachdr. der 4., vollst. überarb. und erw. Aufl. Bern: Huber (Psychologie Praxis).

Storch, Maya; Krause, Frank (2007): Selbstmanagement-ressourcenorientiert: Huber.

Tenberg, Ralf; Bach, Alexandra; Pittich, Daniel (2018): Didaktik technischer Berufe. Theorie & Grundlagen. Stuttgart: Franz Steiner Verlag.

Tenberg, Ralf; Bach, Alexandra; Pittich, Daniel (2020): Didaktik technischer Berufe. Praxis & Reflexion. Stuttgart: Franz Steiner Verlag.

Thagard, Paul (2010): The Brain and the Meaning of Life. Princeton: Princeton University Press.

Tracy, Jessica; Randles, Daniel (2011): Four Models of Basic Emotions. In: *Emotion Review* 3 (4), S. 397–405.

Vom Hövel, Erik (2015): Emotionale Bildung oder Gefühlstechnik? Dissertation (Schriftenreihe Studien zur Erwachsenenbildung, Band 40).

Wilbers, Karl (2014): Wirtschaftsunterricht gestalten. Eine traditionelle und handlungsorientierte Didaktik für kaufmännische Bildungsgänge. 2. Auflage. Berlin: epubli GmbH.

Wundt, Wilhelm (1893): Grundzüge der Physiologischen Psychologie. Leipzig: W. Engelmann.

ZfsL Aachen, Seminar für das Lehramt an Berufskollegs (2019): Empfehlungen für die Gestaltung einer Unterrichtsplanung.

Abbildungsverzeichnis

Abbildung 1: Eigene Darstellung zum Aufbau der Arbeit.....	9
Abbildung 2: Das Kompetenzmodell der KMK (Kunkel 2015, S.54)	47
Abbildung 3: Kompetenzmodell des DQR (Kunkel 2015, S.59).....	50
Abbildung 4: Lernen in vollständigen Handlungen (Riedl 2010, S. 193).....	58
Abbildung 5: Selbstgesteuertes Lernen zwischen Autonomie und Fremdsteuerung (Riedl und Schelten 2013, S.235).....	59
Abbildung 6: Zusammenhang zwischen Handlungsfeldern, Lernfeldern und Lernsituationen (Bader 2003, S.213).....	61
Abbildung 7: Vorgehensweise bei der Entwicklung einer didaktischen Jahresplanung (Ministerium für Schule und Bildung des Landes NRW 2017, S.18).....	63
Abbildung 8: Didaktisch-methodische Merkmalsbereiche einer Lernsituation (Buschfeld 2003, S.3)	66
Abbildung 9: Differenzierung von Lerngruppen in der Ausbildungsvorbereitung (Frehe und Kremer 2016, S.3)	70
Abbildung 10: DQR-Matrix Niveau 1 und 2 (AK DQR 2011, S.6)	73
Abbildung 11: Stundentafel AV Vollzeitform (Ministerium für Schule und Weiterbildung des Landes NRW 2015a, S.17)	75
Abbildung 12: Handlungsfeld, Lernfeld, Anforderungssituation (Ministerium für Schule und Bildung des Landes NRW 2015a, S.23)	77
Abbildung 13: Lernfelder, Anforderungssituationen, Zielformulierungen (Ministerium für Schule und Weiterbildung des Landes NRW 2015a, S.25)	78
Abbildung 14: Ziele von SEEL (Center for Contemplative Science and Compassion- Based Ethics 2019a, S. 29)	82

Abbildung 15: Komponenten von SEE Learning (Center for Contemplative Science and Compassion-Based Ethics 2019a, S. 24)	83
Abbildung 16: Pädagogisches Modell (Center for Contemplative Science and Compassion-Based Ethics 2019a, S. 25)	97
Abbildung 17: Übersicht der "SEEL-Lernerfahrung 1" des Curriculums für die Mittelstufe (Center for Contemplative Science and Compassion-Based Ethics 2019b, S. 22)	104
Abbildung 18: Schnitt- und Defizitmengen der Kompetenzmodelle SEEL, DQR und KMK (eigene Darstellung)	136
Abbildung 19: Kapitel, deren Lernerfahrungen, sich in einer Dimension bewegen (eigene Darstellung)	141
Abbildung 20: Kapitel, deren Lernerfahrungen, sich in zwei Dimensionen bewegen (eigene Darstellung)	142
Abbildung 21: Kapitel, deren Lernerfahrungen, sich in drei Dimensionen bewegen (eigene Darstellung)	144
Abbildung 22: Einbindung von SEEL (orange) in die Didaktische Jahresplanung (grün) (eigene Darstellung)	152
Abbildung 23: Die Implementationsschritte im Kontext der Didaktischen Jahresplanung (eigene Darstellung)	158
Abbildung 24: Ausschnitt von Implementationsmaterial 2, Prototyp (eigene Darstellung)	162
Abbildung 25: Exemplarische Anwendung der 9 Teile von Implementationsmaterial 2, Prototyp, (eigene Darstellung)	164
Abbildung 26: Einbinden der Lernerfahrungen im Rahmen möglicher Phasen einer Lernsituation (eigene Darstellung)	165
Abbildung 27: Ausschnitt des Implementationsmaterials 1, SEEL-BK	178

Abbildung 28. Ausschnitt des Implementationsmaterials 2, SEEL.-BK (eigene Darstellung)	179
Abbildung 29: Anforderungssituation 2.4 des Bildungsplans zur Erprobung für die Bildungsgänge der Ausbildungsvorbereitung, Fachbereich: Technik/Naturwissenschaften Berufsfeld: Bau- und Holztechnik Bereichsspezifische Fächer: Betriebsorganisation, Produkterstellung (Ministerium für Schule und Weiterbildung des Landes Nordrhein-Westfalen 2015a, S. 26)	184

Abkürzungsverzeichnis

APO-BK	Ausbildungs- und Prüfungsordnungen der Berufskollegs
AS	Anforderungssituationen
AV	Ausbildungsvorbereitung
BGJ	Berufsgrundschuljahr
BK	Berufskolleg
BOJ	Berufsorientierungsjahr
BVB	Berufsvorbereitende Bildungsmaßnahme
DJP	Didaktische Jahresplanung
DQR	Deutschen Qualifikationsrahmen für Lebenslanges Lernen
EQ	Emotionsquotienten
EQR	Europäischer Qualifikationsrahmen
JoA	Jugendliche ohne Ausbildungsverhältnis
KMK	Kultusministerkonferenz
KSoB	Klassen für Schülerinnen und Schüler ohne Berufsausbildungsverhältnis
LAA	LehramtsanwärterInnen
NRW	Nordrhein-Westfalen
SEEL	Sozial Emotional Ethisches Lernen
SEL	Social and Emotional Learning
TEK	Training emotionaler Kompetenz
ZRM	Zürcher Ressourcenmodell

Anhang

- Implementationsmaterial 2, Prototyp
- Fragebogen, Feedbackschleife
- Beobachtungsbogen, Feedbackschleife
- Implementationsmaterial 1, SEEL-BK
- Implementationsmaterial 2, SEEL-BK

Implementationsmaterial 2 (Prototyp).- Übungsbausteine auswählen

Persönlicher Bereich – Gewahrsein (1)



Lernergebnisse - Die Lernenden werden...	Lernerfahrungen (min.)	X
• Ein Vokabular zur Beschreibung verschiedener Empfindungen entwickeln und auflisten • Sich äußeren Empfindungen zuwenden und Soforthilfe-Strategien kennenlernen, um sich körperlich zu regulieren	2.1 Empfindungen erforschen S.73 P: Was sind Empfindungen? - Nervensystem vorstellen, Empfindungen sammeln (10) S.74 E: Wahrnehmen im Außen und Inneren/Soforthilfe Strategien (12) S.77	
• erforschen, was wir unter „Geist“ verstehen und wie wir mentale Erfahrungen kategorisieren können • lernen, dass unser Geist vergleichsweise klar oder umwölkt sein kann, was es einfacher bzw. schwerer macht, zu erkennen, was in uns vor sich geht	3.1 Den Geist erkunden S.140 E: Das Glitzerglas - Metapher für den Geist bei Entspannung oder Stress (12) S. 141 R: Den Geist beruhigen - Aufmerksamkeit auf das Glitzerglas richten (4) S. 144	
• sich damit beschäftigen, welche verschiedenen Phänomene wir unter „Aufmerksamkeit“ verstehen, und die Bedeutung von Aufmerksamkeit für Lernen erforschen • wichtige Vokabeln im Zusammenhang mit Aufmerksamkeit kennenlernen • das Stärken von Aufmerksamkeit als Fähigkeit erforschen • lernen, dass wir Dinge oft anders wahrnehmen, auch wenn wir die gleiche Sache vor Augen haben	3.2 Aufmerksamkeit erkunden S. 146 E: Metapher- Aufmerksamkeit mithilfe einer Taschenlampe begreifen (7) S.147 optional: „Ich frage mich...“ S. 149 R: Den Geist mithilfe einer Ressource zur Ruhe kommen lassen (5) S. 153	
• sich weiter mit dem Begriff „Aufmerksamkeit“ und den Vorzügen von Aufmerksamkeit auseinandersetzen • lernen, dass wir auf Dinge im Inneren (unserem Körper und unserem Geist) achten können • in die Begriffe „Achtsamkeit“, „Gewahrsein“ und „Umsicht“ eingeführt	3.3 Aufmerksamkeit in Bezug auf Aktivitäten schulen (Teil 1) S. 155 P: Was ist Aufmerksamkeit und wozu dient sie? - Wordlandkarte erstellen (8) S. 156 E: Geschichten - Dieb/ eichelwerfendes Kind→ Umsicht und Gewahrsein (10) S. 174 E: Den Becher weiterreichen (10) S.164 E: (Armbewegungen) Spiegeln (10) S. 165	
• erfahren, dass wir bei jeder Aktivität unsere Aufmerksamkeit schulen können • achtsames Essen üben • achtsames Gehen üben und lernen, diese Aktivität anzuleiten	3.4 Aufmerksamkeit in Bezug auf Aktivitäten schulen (Teil 2) S. 169 E: Der Funke und der Waldbrand - Metapher für Gefühle → Achtsamkeit (8) S.170 R: Achtsames Essen (5) S. 174 R: Achtsames Gehen (12) S. 186	
• ihr Verständnis von Achtsamkeit und Gewahrsein sowohl durch Metaphern als auch durch unmittelbares Erleben stärken • den Prozess erfahren, fokussierte Aufmerksamkeit auf ein einzelnes Objekt zu kultivieren • eigene Bilder zeichnen, die das Schulen von Aufmerksamkeit illustrieren	3.5 Aufmerksamkeit f.Objekt fördern S.180 P: Fokussierte Aufmerksamkeit kultivieren- Metapher: Welpen erziehen (8) S. 181 R: Aufmerksamkeit auf den Atem richten (8) S. 183 E: Zeichnung zu einem (neuen) Aspekt von Aufmerksamkeit anfertigen (12) S. 186	
• lernen, ihre eigenen Gedanken und Gefühle zu beobachten • eine Lücke zwischen Reiz und Reaktion wahrnehmen, was die Impulskontrolle erleichtert	3.6 Gewahrsein für sich selbst S. 193 P: Können wir den Geist beobachten? - Metapher: Himmel, Wolken... (7) S. 194 R: Den Geist beobachten - Wahrnehmen, was "durch den Kopf geht" (10) S. 196	

Implementationsmaterial 2 (Prototyp) - Übungsbausteine auswählen

Persönlicher Bereich – Gewahrsein (2)



Lernergebnisse - Die Lernenden werden...	Lernerfahrungen (min.)	X
• Gefühle von Gedanken und Empfindungen unterscheiden • einige grundlegende Eigenschaften von Gefühlen anführen • die häufigsten Gefühle und ihre Varianten erörtern • ein Vokabular von Begrifflichkeiten zu Gefühlen entwickeln	4.1 Gefühle erkunden S. 208 E: Was sind Gefühle? Fragen beantworten → Wortlandkarte (15) S. 209 R: Empfindungen, Gefühle und Gedanken - Arbeitsblatt: Beispiele finden (12) S. 212	
• erfahren, wie Gefühle durch Ereignisse hervorgerufen und eskalieren können • erkennen, wie vergangene Erfahrungen unsere Gefühle beeinflussen können • erfahren, wie emotionale Reaktionen auf Ereignisse von Mensch zu Mensch variieren können	4.3: Gefühlsfunken S. 228 P: Bedeutung von Erfahrungen- zwei Kinder begegnen einem Hund... (5) S. 229 E: N. hat einen schwierigen Tag- Funken finden, Zonen • zuordnen, Vorgehen (14) S. 231 R: Ressourcen nutzen und sich Erden (4) S. 236	
• ihre Gefühle beschreiben und zugrundeliegende Bedürfnisse erforschen • erkunden, wie schwierige Gefühle, Rückschläge und Einschränkungen im Leben eines jeden Menschen auftreten	4.4 Gefühle und Bedürfnisse S.239 E: Gefühle u. Bedürfnisse - Liste gemeinsamer Bed. u. resultierende Gefühle (8) S.240 E: Bedürfnisse erkunden - Nelsons Bed. und Auswirkungen auf Gefühle erk. (13) S. 242 R: Meine Bedürfnisse - erkennen, mögl. zur Befried. finden, Empf. spüren (7) S. 246	
• lernen, dass Gefühle als Teil eines Prozesses auftreten • die Phasen oder Abschnitte von Gefühlsprozessen kennenlernen • erfahren, wie Gewahrsein eine „Lücke“ zwischen Stimulus und Reaktion schaffen kann	4.5 Zeitstrahl der Gefühle S.251 P: Gefühls-Zeitstrahl vorstellen und auf Akteure d. "Hundegeschichte" anw. (17) S.252 R: Einen eigenen, angenehmen Moment anhand des Zeitstrahls beschreiben (6) S.257	
• den Prozess von Gefühls-Zeitstrahlen durch eigene Erfahrung erkunden • ein Verständnis dafür entwickeln, wie Gefühle entstehen und sich entfalten • Abschnitte oder Phasen erkunden, in denen sie in die Entwicklung von Gefühlen und Verhaltensweisen eingreifen können	4.6 Mit Gefühlen umgehen- Gefühlszeitstrahlen in Aktion S.260 ? : Szenarien mit Gefühls-Zeitstrahlen darstellen u. nachspielen (17) S.261 R: Eine gemeisterte, herausfordernde Situation anhand des Zeitstrahls erinnern (6) S. 264 Eigenen Gefühls- Zeitstrahlen erstellen (13) S.266	
• das Diagramm „Aktivierung/Grundempfinden“ in seiner Funktion erklären • klären, wo Gefühle in diesem Diagramm festgehalten werden können • erkunden, welche emotionalen Zustände mehr oder weniger untereinander kompatibel sein können	4.7 Eine Landkarte der Gefühle erstellen S.271 P: Diagramm (Koordinatensyst.) zu „Aktivierung/ Empfindungen“ vorstellen (10) S.272 E: Gefühle auf dem Aktivierung-/ Empfindungs-Diagramm abbilden (15) S. 275 R: Sich Erden und den Gebrauch von Ressourcen „kartographieren“ (7) S.277	
• achtsames Zuhören üben, ohne den anderen zu unterbrechen oder die Aufmerksamkeit auf sich zu lenken • achtsame Dialoge praktizieren	5.2 Achtsame Dialoge S.308 P: Achtsames Zuhören - Gefühle bei (nicht) praktizieren sammeln (10) S.309 R: Achtsame Dialoge anwenden - Fragen zu eigener Ressource beantworten (17) S. 311	

Implementationsmaterial 2. (Prototyp) - Übungsbausteine auswählen

Persönlicher Bereich - Mitgefühl



Lernergebnisse - Die Lernenden werden...	Lernerfahrungen (min.)	X
• Mitgefühl für andere praktizieren • das Konzept des Mitgefühls mit sich selbst erforschen • herausfinden, wie sie dieses Selbstmitgefühl bereits bekunden • herausfinden, in welchen Bereichen sie mehr Selbstmitgefühl entwickeln könnten	6.1 Mitgefühl für sich selbst erforschen S.339 E: Mitgefühl mit Freunden praktizieren- freundlich mit sich selbst umgehen (10) S.340 R: Selbstmitgefühl und positives (negatives) Selbstgespräch- Diskussion (7) S. 342 ?: Selbstmitgefühl anwenden- Möglichkeiten Zeichnen/ aufschreiben (10) S. 343	
• dem Mythos des Perfektionismus auf den Grund gehen und erforschen, wie dadurch unrealistische Erwartungen aufgebaut werden • die „Wachstums-Mentalität“ erkunden, das heißt die Fähigkeit, aus Fehlern und Rückschlägen zu lernen und daran zu wachsen • erforschen, inwiefern alle Menschen im Leben schwierige Gefühle, Rückschläge und Einschränkungen erleben • positive Möglichkeiten finden, wie man mit seinen Einschränkungen und „Misserfolgen“ umgehen kann	6.2 Einstellungen und Erwartungen erforschen S.347 E: Zu seiner Meinung stehen- (Perfektionismus, Wachstumsmentalität etc.) (10) S.348 P: Einstellungen und (gesellschaftl.) Erwartungen - sind sie hilfreich? (12) S. 351 R: Was ich von mir selbst erwarte- hilfreich oder nicht?- Auswirkungen? (10) S. 354	

Implementationsmaterial 2. (Prototyp) - Übungsbausteine auswählen

Persönlicher Bereich – Engagement



Lernergebnisse - Die Lernenden werden...	Lernerfahrungen (min.)	
- Entdecken, wie sie eine persönliche Ressource nutzen können, um sich zu entspannen und den Körper zu beruhigen - Weitere Fertigkeiten in Bezug auf das Identifizieren und Verfolgen von Empfindungen im Körper entwickeln	2.2 Gebrauch von Ressourcen S.91 E: Zeichnung zu Mitgefühl (aus 1.1) als Ressource nutzen (20) S.92	
- Eine Ressourcensammlung mit persönlichen Ressourcen erstellen, mit deren Hilfe sie sich in Stresssituationen beruhigen können - Entdecken, wie sie ihre persönlichen Ressourcen nutzen können, um sich zu entspannen und den Körper zu beruhigen - Umfassendere Fähigkeiten entwickeln, was das Identifizieren und Verfolgen von Empfindungen im Körper anbelangt	2.3: Eine Ressourcensammlung erstellen S.96 E: Eine Ressourcensammlung erstellen (15) S.97 R: Gebrauch von Ressourcen mit Spüren u. Verfolgen üben (7) S.100 E: Ressourcenstein (10) S.101	
- Ihre Bewusstheit dafür schärfen, wie sich ihr Körper anfühlt, wenn sie ihn auf bestimmte Weise bewegen - Kenntnisse in der Praxis, sich über verschiedene Körperhaltungen zu erden, erlangen - Kenntnisse in der Praxis, sich über das Halten eines Gegenstandes zu erden, erlangen	2.4 Sich erden S.103 E: Sich über die eigene Haltung erden (12) S.104 E: Sich mithilfe eines Objektes erden (10) S.106 E: Sich mithilfe eines Teils des eigenen Körpers erden (10) S.108	
- Unsere drei Zonen verstehen - Die Fähigkeit entwickeln, über Spüren und Verfolgen zu erkennen, in welcher Zone sie sich jeweils befinden - Die Fähigkeit entwickeln, mithilfe des Gebrauchs von Ressourcen bzw. Sich Erden in die resiliente Zone zurückzukehren	2.5 Die resiliente Zone S.109 P: Die resiliente Zone - Konzept vorstellen (10) S.110 E: Nelsons Tag- Diagramm- wann befindet er sich in welcher Zone? (12) S.114 E: Empfindungen und Zonen mithilfe von Geschichten benennen (15) S.118	
- Unsere drei Zonen verstehen - Die Fähigkeit entwickeln, über das Verfolgen ihrer Empfindungen zu erkennen, in welcher Zone sie sich jeweils befinden - Die Fähigkeit entwickeln, über den Gebrauch von Ressourcen und Sich Erden in die elastische Zone zurückzukehren	2.6 Die resiliente Zone über Szenarien erkunden S.119 E: Zonen mithilfe von Szenarien erkunden - einfühlen, u.Vorgehen planen (20) S.120	
- Eigenschaften identifizieren, die bestimmte Gefühle „riskant“ machen können - Strategien für den Umgang mit riskanten Emotionen ausmachen - Das Konzept einer „Ethik der Zurückhaltung“ erkunden (Verhaltensweisen einschränken, die uns selbst und anderen Schaden zufügen).	4.8 Mit schwierigen Gefühlen umgehen und Zurückhaltung üben S.283 P: Konzept „riskante“ Gefühle vorstellen, Liste riskanter Gefühle erstellen (10) S.284 ?: Riskante Gefühle erkennen u. Umgangsstrategien entwickeln (Arbeitsblatt) (15) S.287 R: Eine Aufmerksamkeitspraxis anhand d. Diagramms (4.7) kartographieren (7) S.290	

Implementationsmaterial 2. (Prototyp) - Übungsbausteine auswählen

Sozialer Bereich - Gewahrsein



Lernergebnisse - Die Lernenden werden...	Lernerfahrungen (min.)	
• erkunden, ob wir alle nach Glück und Wohlbefinden streben und frei von Leid sein möchten • die Bedeutung von Mitgefühl für unser Überleben und Glück untersuchen • eine persönliche Zeichnung zu Mitgefühl erstellen, die ihnen als Ressource dienen kann	1.1 Mitgefühl erkunden S.22 E: Kreis- Was haben wir gemeinsam? → Wunsch nach Glück (10) S.23 R: Glücklichen Moment erinnern, zeichnen u. beschr. → Rolle Anderer (12) S.25	
• erkunden, ob sie glücklich sein und nicht in Bedrängnis geraten möchten • erforschen, ob der Wunsch nach Glück sowie der Wunsch, Leid zu vermeiden, universell ist • erforschen, wie diese grundlegende Ausrichtung den menschlichen Handlungen, Motivationen und Gefühlen zugrunde liegt	1.2 Glück erkunden S.30 E: Steh` zu deiner Erfahrung - zu Aussagen zum Thema Glück positionieren (15) S.31 R: Der Wunsch nach Glück als Grundlage unserer Bestrebungen → Arbeitsbl.(8) S.33	
• erkunden, welche praktischen Implikationen unser Bedürfnis nach Mitgefühl in Bezug auf unser Verhalten untereinander mit sich bringt • Vereinbarungen formulieren, die dazu beitragen, ein Klassenzimmer voller Mitgefühl zu schaffen	1.3 Vereinbarungen für das Klassenzimmer S.37 E: Vereinbarungen für das Klassenzimmer - sichere Lernumgebung (24) S.38	
• freundliche und mitfühlende Gesten in ihrem Alltag erkennen • erkennen, wie Gegenstände, die sie täglich brauchen und benutzen, auf dem freundlichen Entgegenkommen anderer beruhen • ihr Verständnis von Freundlichkeit und Güte auf Gegenstände im Klassenzimmer und alltägliche Aktivitäten anwenden	1.6 Freundlichkeit und Mitgefühl erkennen S.54 E: Freundlichkeit erkennen- Momente der Freundlichkeit sammeln (15) S.55 R: Gegenseitige Abhängigkeiten erkennen (20) S.57	
• Die Klassenvereinbarungen im Zusammenhang mit ihren Kenntnissen davon betrachten, wie der Körper Mitgefühl, Sicherheit und Glück erfährt • Wie eine Dysregulation des Nervensystems mit dem körperlichen Gesundheitszustand zusammenhängen	2.7 Wie Mitgefühl und Sicherheit sich auf den Körper auswirken S.124 P: Wie sich Zufriedenheit, Mitgefühl, (soz. Stress) auf d. Körper auswirken (8) S.125 E: Klassenvereinbarungen mit Spüren und Verfolgen darstellen (13) S.128	
• ihre Annahmen über andere anschauen und erforschen, inwiefern diese Annahmen falsch sein können • erkennen, dass es viele Dinge gibt, die wir nicht voneinander wissen, bis wir uns die Zeit nehmen, es herauszufinden • erkunden, wie jede Person, einschließlich sie selbst, viele Identitäten hat, von denen die meisten auf den ersten Blick, wenn wir jemanden kennenlernen, nicht sichtbar sind	5.1 Unsere soz Identität erforschen S.300 E: Zweimal Fakten, einmal Fiktion- oft sind Annahmen über andere falsch (15) S.301 E: Wer bist du? - Erforschen der Identitäten (selbst u. fremd) - erfordert Zeit (12) S.303	
• erforschen, was wir als Menschen miteinander gemeinhaben • erkennen, dass manches, was unserer Ansicht nach für alle Menschen gilt, vielleicht doch nicht allen gemein ist • erkennen, dass wir auf jeden Fall etwas miteinander gemeinhaben, nämlich unsere Einzigartigkeit	5.3 Vielfalt und Gemeinsamkeiten schätzen S.317 E: Was ist uns allen gemein? Aspekte sammeln- Einmaligkeit herausst. (20) S.318 R: Achtsamer Dialog über Vielfalt und Respekt - Leitfragen beantw. (7) S.332	
• die Bedeutung und Komponenten von Empathie erforschen • unterschiedliche Perspektiven einnehmen, indem die Bedürfnisse, Gefühle und Gedanken einer Figur in der Geschichte hinterfragt werden • unterschiedliche Perspektiven bzw. Standpunkte hören • überlegen, wie wichtig ein solcher Perspektivenwechsel für den Aufbau von positiven Beziehungen und für die Problemlösung ist	5.4 Empathie erkunden S.324 P: Was ist Empathie? - Definition- Geschichte Missverst. (8) S.325 E: Wahrheitskreis- Perspektiven d. Beteiligten einnehmen (20) S.327 R: Als Empathie einmal hilfreich war- Ereignis (Missverständnis) erinnern (6) S.332	

Implementationsmaterial 2.- (Prototyp) Übungsbausteine auswählen

Sozialer Bereich - Mitgefühl



Lernergebnisse - Die Lernenden werden...	Lernerfahrungen (min.)	
• Mitgefühl im Kontext äußerer Handlungen sowie innerer Absicht und Motivation erforschen • Beispiele für Handlungen finden, die tatsächlich mitfühlend sind, obwohl sie nicht so erscheinen, und umgekehrt • häufige Missverständnisse in Bezug auf Mitgefühl identifizieren • eine Arbeitsdefinition von Mitgefühl entwickeln	1.5 Mitgefühl eine innere Qualität S.46 P: Szenarien bewerten - ist es echtes Mitgefühl? (15) S.47 R: Mitgefühl definieren (10) S.52	
• das Konzept des Verzeihens im Sinne des Loslassens von negativen Emotionen sich selbst oder anderen gegenüber erforschen • ergründen, wie sie eine andere Person besser verstehen und ihr Mitgefühl entgegenbringen können, wenn sie deren Verhalten und Emotionen im Kontext betrachten	6.3 Verzeihen erforschen S.358 P: Was ist Vergebung? Vergebung erforschen, Wortkarte, Beispiele finden (7) S.359 E: Das Vergebungskontinuum - Szenarien, Zusatzaussagen, Vergeb. mögl.? (20) S.361 R: Als ich einmal Vergebung erlebt habe - zeichnen, Empfindungen spüren (7) S.363	
• drei Komponenten aktiven Mitgefühls erforschen: Zuneigung für jemand anderen, Verständnis der Bedürfnisse und Wünsche anderer Menschen und Übernahme von Verantwortung für Hilfeleistungen • erkunden, wie aktives Mitgefühl unter Umständen auch bedeuten kann, einmal Nein zu sagen oder jemandem die Stirn zu bieten • den Unterschied zwischen Durchsetzungsfähigkeit und Aggressivität, Gemeinheit oder Unfreundlichkeit erkennen	6.4 Aktives Mitgefühl erforschen S.365 P: Was ist aktives Mitgefühl? - tun was gut für jemanden ist, Verantwortung (5) S.366 E: Aktives Mitgefühl in einem Rollenspiel praktizieren, ggf. auch nein sagen (17) S.368 R: Sich an aktives Mitgefühl erinnern - zeichnen, spüren (8) S.369	

Implementationsmaterial 2. (Prototyp) - Übungsbausteine auswählen

Sozialer Bereich - Engagement



Lernergebnisse - Die Lernenden werden...	Lernerfahrungen (min.)	
- auf der Grundlage der Klassenvereinbarungen spezifische Wege entwickeln, um Freundlichkeit und Mitgefühl zum Ausdruck zu bringen - ihr Verständnis von Freundlichkeit und Mitgefühl in konkreten individuellen und gemeinschaftlichen Aktionen anwenden	1.4 Freundlichkeit und Mitgefühl praktisch umsetzen S.42 E: Klassenvereinbarungen in konkrete Hilfestellungen umsetzen (10) S.43	

Implementationsmaterial 2. (Prototyp) - Übungsbausteine auswählen

Systemischer Bereich - Gewährsein



Lernergebnisse - Die Lernenden werden...	Lernerfahrungen (min.)	
• die vielen verschiedenen Arten von Freundlichkeit, Fürsorge und Unterstützung auflisten, die ein Kind erfährt, während es heranwächst. • Interdependenz und systemisches Denken erforschen, indem sie untersuchen, wie ein Individuum von vielen Mitgliedern einer Gemeinschaft (des Systems) abhängig ist und von ihnen beeinflusst werden kann. • herausfinden, auf welche Weise ihr ganzes Leben lang für sie gesorgt wurde, und erkennen, wie viele Menschen zu ihrem Wohlbefinden beigetragen haben.	7.1 Es braucht ein ganzes Dorf P: Was ist Fürsorge und wie haben wir sie schon erlebt? (4) E: Wie viele Menschen kümmern sich um ein Kind? (15) R: Welche Menschen haben sich um mich gekümmert? Empfind. spüren (10)	
• Sowohl positive als auch negative Feedbackschleifen erkennen • Untersuchen, wie Freundlichkeit und Gemeinheit positive bzw. negative Feedbackschleifen erzeugen können • Herausfinden, wie man negative in positive Feedbackschleifen umwandeln kann	7.2 Feedbackschleifen erkunden P: Feedbackschleifen - Geschichte (Talentshow Teil 1 u. 2) weiterdenken (14) R: Eine negative in eine positive Feedbackschleife verwandeln (10) ?: Positive Feedbackschleife aus dem eigenen Leben darstellen	
• erkunden, wie man systemisches Denken und seine Prinzipien anwenden kann • herausfinden, inwiefern die Schule als System funktioniert • untersuchen, wie einzelne Menschen im Schulsystem sich gegenseitig beeinflussen • erkunden, wie das Verändern eines Teils eines Systems andere Teile des Systems (teilweise gewollt, teilweise unbeabsichtigt) verändert	7.3 Systemisches Denken erforschen P: Was ist systemisches Denken? System (Körper) mit Checkliste erforschen (7) E: Schule auf Systemlandkarte abbilden u. Konsequenzen erforschen (20) ?: Zu welchen Systemen gehörst du und wen beeinflusst du?	
• Die persönlichen, gesellschaftlichen und systemischen Strukturen untersuchen, die zum Verhalten des Einzelnen beitragen, auch zugrundeliegende systemische Strukturen • Erforschen, wie wir durch das Erkennen der tieferen Strukturen, die unser Verhalten prägen, unsere eigenen und die Lebensumstände anderer Menschen besser verstehen und damit in Empathie gehen können und bessere Lösungen finden.	7.4 Ereignisse und systemische Strukturen P: Die Spitze des Eisbergs - Beispiel (Test) innere/ äußere Fakt.→Mitgefühl (10) E: Nach systemischen Strukturen suchen-Geschichte zwei Mathearbeiten (15) ?: Erfolg durch die Brille des systemischen Denkens betrachten u. verstehen (10)	

Implementationsmaterial 2. (Prototyp) - Übungsbausteine auswählen

Systemischer Bereich - Mitgefühl



Lernergebnisse - Die Lernenden werden...	Lernerfahrungen (min.)	

Implementationsmaterial 2. (Prototyp) - Übungsbausteine auswählen

Systemischer Bereich - Engagement



Lernergebnisse - Die Lernenden werden...	Lernerfahrungen (min.)	
Ziele Die Ziele des abschließenden Projekts von SEE Learning sind: 1. den Schüler*innen Gelegenheit zu geben, das Wissen und die Fertigkeiten zu integrieren, die sie in den vorhergehenden Lernerfahrungen erworben haben 2. ein bestimmtes Anliegen zu erkunden und darüber gemeinschaftlich die Fähigkeit zu mitfühlendem systemischem Denken zu entwickeln, 3. die Schüler*innen zu mitfühlendem Handeln anzuregen, das sich positiv auf sie selbst, ihre Schule und die größere Gemeinschaft auswirken wird.	Abschlussprojekt Schritt 1: Die Vision einer freundlichen und mitfühlenden Schule entwickeln Schritt 2: Die Vision mit der Realität abgleichen Schritt 3: Das Thema über Interdependenz ergründen Schritt 4: Die Situation verbessern Schritt 5: Individuelles Handeln planen Schritt 6: Kollektives Handeln planen Schritt 7: Gemeinsam handeln Schritt 8: Auswerten, reflektieren, Feiern!	

Liebe Teilnehmerin, lieber Teilnehmer,

ich bedanke mich an dieser Stelle ganz herzlich für die Bereitschaft zur Rückmeldung Ihrer Erfahrungen und Einschätzungen hinsichtlich der Anwendung des Implementationskonzeptes SEEL-BK.

Ziel der Befragung ist die Aufdeckung möglicher Stärken und Entwicklungsbedarfe des Implementationskonzeptes SEEL-BK.

Fragestellungen:

1. Wie sind Ihre ersten Eindrücke zur Anwendung des Implementationskonzeptes SEEL-BK?
2. Wo sehen Sie Stärken bei dem Konzept SEEL-BK?
3. Wo sehen Sie Schwächen bei dem Konzept SEEL-BK?
4. Wie könnte das Implementationskonzept SEEL-BK ggf. weiterentwickelt werden?
5. Inwiefern können Sie sich eine Anwendung des Implementationskonzeptes SEEL-BK im beruflichen Alltag vorstellen?

Mit der Bitte um zeitnahe Zusendung der ausgefüllten Fragebögen an einen oder eine von Ihnen, der die Bögen dann aus Gründen der Anonymität bitte an folgende Mail-Adresse sendet:

Ziel der Beobachtung ist das Aufdecken von Stärken (Wo funktioniert die Anwendung problemlos?) und Entwicklungsbedarfen (Wo gibt es Schwierigkeiten bei der Anwendung?) des Implementationskonzeptes SEEL-BK

Zu erwartende Schritte	Beobachtung
Auswahl einer Lernsituation	
Implementations-schritt 1: Die Teilnehmenden ergänzen eine Anforderungssituation um SEEL-Kompetenzen	
Präzisierung Die Teilnehmenden präzisieren die Lernsituation	
Erarbeitung/Entwicklung Die Teilnehmenden entwickeln die Lernsituation Implementations-schritt 2: Die Teilnehmenden wählen Übungsbausteine kompetenzorientiert aus	



Implementationsmaterial 1 - Kompetenzen wählen und Hinweis auf passende Lernerfahrungen erhalten Der Persönliche Bereich

SEEL
BK

Aufmerksamkeit und Selbstwahrnehmung		Selbstmitgefühl		Selbstregulation	
Kompetenzen	Lernerfahrungen	Kompetenzen	Lernerfahrungen	Kompetenzen	Lernerfahrungen
1 Wahrnehmung von Körper und Empfindungen Spüren und beschreiben von Körperempfindungen, insbesondere diejenigen, die mit Stress und Wohlbefinden zusammenhängen.	2.1 Empfindungen erforschen 2.7 Wie Mitgefühl und Sicherheit sich auf den Körper auswirken	1 Emotionen im Kontext verstehen Emotionen erkennen, wenn sie entstehen und verstehen, wie sie innerhalb eines Kontextes auftauchen, einschließlich zugrunde liegender Bedürfnisse, Wahrnehmungen und Einstellungen.	4.3 Gefühlsfunktoren (Bedeutung von Erfahrungen) 4.4 Gefühle u. Bedürfnisse 4.5 Zeitstrahl der Gefühle	1 Gleichgewicht des Körpers Regulierung des Körpers und des Nervensystems, besonders bei Aktivierung, Stress oder Belastung und Energiemangel zur Förderung des Wohlbefindens.	2.2 Gebrauch von Ressourcen 2.3 Ressourcen-sammlung erstellen 2.4 Sich Erden 2.5 Die resiliente Zone 2.6 Die resiliente Zone über Szenarien erkunden
2 Emotionen und Gefühle wahrnehmen Emotionen in ihrer Art und Intensität wahrnehmen und identifizieren und zwar in dem Moment, in dem diese entstehen	4.3 Gefühlsfunktoren (finden)	2 Selbstakzeptanz Sich selbst und die eigenen Emotionen akzeptieren, indem der Kontext, in welchem diese entstanden sind, berücksichtigt wird, was wiederum erlaubt, das Selbsturteil etwas zu lockern.	6.1 Mitgefühl für sich selbst erforschen 6.2 Einstellungen und Erwartungen erforschen	2 Kognitive- und Impulskontrolle Aufmerksamkeit auf ein Objekt, eine Aufgabe oder Erfahrung richten und dort ruhen lassen; dabei Ablenkung vermindern.	3.2 Aufmerksamkeit erkunden 3.3 Aufmerksamkeit in Bezug auf Aktivitäten schulen 3.4 Aufmerksamkeit für Objekte fördern 3.6 Gewahrsein für sich selbst
3 Landkarte der Emotionen Kategorisieren der Emotionen anhand von Emotionsmodellen, einschließlich des Kontinuums von vorteilhaft bis potenziell schädlich.	3.1 Den Geist erkunden 3.6 Gewahrsein für sich selbst 4.1 Gefühle erkunden 4.2 Emotionsfamilien 4.7 Landkarte der Gefühle erstellen			3 Umgang mit Emotionen Impulsen und Emotionen konstruktiv begegnen sowie Verhaltensweisen und Einstellungen kultivieren, die das Wohlbefinden langfristig fördern.	4.4 Gefühle und Bedürfnisse (Möglichkeiten zur Bedürfnisbefriedigung finden) 4.5 Zeitstrahl der Gefühle 4.6 Mit Gefühlen umgehen – Gefühlszeitstrahlen in Aktion umgehen und Zurückhaltung üben



Implementationsmaterial 1 - Kompetenzen wählen und Hinweis auf passende Lernerfahrungen erhalten

SEEL
BK

Der soziale Bereich

Zwischenmenschliches Gewahrsein	
Kompetenzen	Lernerfahrungen
1 Wahrnehmen der sozialen Wirklichkeit Unsere inhärente soziale Natur erkennen und auf die Gegenwart anderer und die Rolle, die sie in unserem Leben spielen, achten.	1.1 Mitgefühl erkunden 1.3 Vereinbarungen für das Klassenzimmer 1.6 Freundlichkeit und Mitgefühl erkennen
2 Bewusstsein für die gemeinsame Wirklichkeit mit andere Das, was wir mit anderen teilen, auf einer grundlegenden Ebene zu schätzen wissen, wie z. B. Glück zu wollen und Leiden zu vermeiden versuchen, oder auch Emotionen und Körperempfindungen und andere gemeinsame Erfahrungen zu haben.	1.1 Mitgefühl erkunden 1.2 Glück erkunden 1.3 Vereinbarungen für das Klassenzimmer 5.3 Vielfalt und Gemeinsamkeiten schätzen
3 Vielfalt und Unterschiedlichkeit schätzen Anerkennen und schätzen, dass Teil unserer gemeinsamen Realität die Vielfalt, Einzigartigkeit und Verschiedenheit von Individuen und Gruppen ist und lernen, diese Verschiedenheit und die Art und Weise, wie sie zu unserem kollektiven Leben beitragen, zu respektieren.	5.1 Unsere soziale Identität erforschen 5.3 Vielfalt und Gemeinsamkeiten schätzen

Mitgefühl für Andere	
Kompetenzen	Lernerfahrungen
1 Gefühle und Emotionen anderer im jeweiligen Kontext verstehen Gefühle anderer im Kontext begreifen und verstehen, dass andere – genau wie wir selbst – Gefühle haben, die durch Bedürfnisse verursacht werden.	6.3 Verzeihen erforschen
2 Wertschätzen und Kultivieren von Herzenswärme und Mitgefühl Vorteile von Güte und Mitgefühl wertschätzen und sie als Disposition vertiefend und erweitert kultivieren.	1.1 Mitgefühl erkunden 1.3 Vereinbarungen für das Klassenzimmer 2.7 Wie Mitgefühl und Sicherheit sich auf den Körper auswirken 1.5 Mitgefühl eine innere Qualität 6.4 Aktives Mitgefühl erforschen 6.3 Verzeihen erforschen
3 Weitere ethische Veranlagungen wertschätzen und pflegen Ethische Veranlagungen und prosoziale Emotionen wie Vergebung, Geduld, Zufriedenheit, Großzügigkeit und Demut wertschätzen und Pflegen.	

Beziehungskompetenzen	
Kompetenzen	Lernerfahrungen
1 Empathisches Zuhören Achtsam zuhören, um andere und ihre Bedürfnisse auf einer tieferen Ebene verstehen zu lernen.	1.4 Freundlichkeit und Mitgefühl praktisch umsetzen 5.2 Achtsame Dialoge 5.4 Empathie erkunden
2 Konstruktive Kommunikation Mitfühlend und auf eine Art und Weise kommunizieren, die uns selbst und andere stärkt.	1.4 Freundlichkeit und Mitgefühl praktisch umsetzen 7.2 Feedbackschleifen erkunden
3 Anderen helfen Anderen je nach Bedarf und den eigenen Fähigkeiten resp. Möglichkeiten entsprechend Hilfe anbieten.	1.4 Freundlichkeit und Mitgefühl praktisch umsetzen
4 Konfliktbewältigung Konstruktiver Umgang mit Konflikten durch Förderung von Zusammenarbeit, Versöhnung und friedfertigen Beziehungen	1.4 Freundlichkeit und Mitgefühl praktisch umsetzen 5.4 Empathie erkunden



Implementationsmaterial 1 -

Kompetenzen wählen und Hinweis auf passende Lernerfahrungen erhalten

Der systemische Bereich

SEEL
BK

Anerkennung von Interdependenz	
Kompetenzen	Lernerfahrungen
1 Interdependente Systeme verstehen Zusammenhänge und Eigenschaften von Systemen verstehen, z. B. durch Erforschung von Ursachen- und Wirkungsketten.	7.3 Systemisches Denken erforschen 7.4 Ereignisse und systemische Strukturen
2 Individuen in einem Systemkontext Erkennen, wie wir alle in einem Systemkontext existieren, auf diesen einwirken und wiederum von diesem Kontext beeinflusst werden.	7.1 Es braucht ein ganzes Dorf 7.3 Systemisches Denken erforschen 7.4 Ereignisse und systemische Strukturen

Gemeinsame Menschlichkeit erkennen	
Kompetenzen	Lernerfahrungen
1 Würdigung der grundlegenden Gleichheit aller Erweiterung der Erkenntnis grundlegender Gleichheit sowie gemeinsamer Menschlichkeit auf Menschen außerhalb der unmittelbaren eigenen Gemeinschaft und letztlich auf die Welt, indem wir Dinge anerkennen, die allen Menschen gemeinsam sind – wie unser Streben nach Glück und Wohlergehen sowie dem Wunsch, Leiden zu vermeiden.	11 Mitgefühl erkunden
2 Wertschätzen, wie Systeme das Wohlbefinden beeinflussen Erkennen, wie Systeme das Wohlbefinden auf kultureller und struktureller Ebene fördern oder beeinträchtigen können, z. B. indem sie positive Werte fördern oder problematische Überzeugungen und Missstände aufrechterhalten.	

Gemeinschaftsbezogenes und globales Engagement	
Kompetenzen	Lernerfahrungen
1 Ergründen des eigenen Potenzials für positive Veränderungen in Gemeinschaft und Welt Anerkennen des eigenen Potenzials, positive Veränderungen aufgrund persönlicher Fähigkeiten und Möglichkeiten alleine oder in Zusammenarbeit mit anderen bewirken zu können.	8. Abschlussprojekt
2 Engagement gesellschaftliche und globale Lösungsansätze Erforschung und Reflexion kreativer und gemeinschaftlicher Lösungen für Probleme, welche die eigene Gemeinschaft oder die Welt betreffen.	8. Abschlussprojekt

Kapitel 1. Ein Klassenzimmer voller Mitgefühl schaffen		
1.1 Mitgefühl erkunden S.22 E: Kreis- Was haben wir gemeinsam? → Wunsch nach Glück (10) S.23 R: Glücklichen Moment erinnern, zeichnen u. beschreiben. → Rolle Anderer (12) S.25	• erkunden, ob wir alle nach Glück und Wohlbefinden streben und frei von Leid sein möchten • die Bedeutung von Mitgefühl für unser Überleben und Glück untersuchen • eine persönliche Zeichnung zu Mitgefühl erstellen, die ihnen als Ressource dienen kann	
1.2 Glück erkunden S.30 E: Steh` zu deiner Erfahrung - zu Aussagen zum Thema Glück positionieren (15) S.31 R: Der Wunsch nach Glück als Grundlage unserer Bestrebungen → Arbeitsbl.(8) S.33	• erkunden, ob sie glücklich sein und nicht in Bedrängnis geraten möchten • erforschen, ob der Wunsch nach Glück sowie der Wunsch, Leid zu vermeiden, universell ist • erforschen, wie diese grundlegende Ausrichtung den menschlichen Handlungen, Motivationen und Gefühlen zugrunde liegt	
1.3 Vereinbarungen für das Klassenzimmer S.37 E: Vereinbarungen für das Klassenzimmer - sichere Lernumgebung (24) S.38	• erkunden, welche praktischen Implikationen unser Bedürfnis nach Mitgefühl in Bezug auf unser Verhalten untereinander mit sich bringt • Vereinbarungen formulieren, die dazu beitragen, ein Klassenzimmer voller Mitgefühl zu schaffen	
1.4 Freundlichkeit und Mitgefühl praktisch umsetzen S.42 E: Klassenvereinbarungen in konkrete Hilfestellungen umsetzen (10) S.43	• auf der Grundlage der Klassenvereinbarungen spezifische Wege entwickeln, um Freundlichkeit und Mitgefühl zum Ausdruck zu bringen • ihr Verständnis von Freundlichkeit und Mitgefühl in konkreten individuellen und gemeinschaftlichen Aktionen anwenden	Lernerfahrung 1.3 Vereinbarungen für das Klassenzimmer ist ggf. grundlegend
1.5 Mitgefühl eine innere Qualität S.46 E: Szenarien bewerten - ist es echtes Mitgefühl? (15) S.47 R: Mitgefühl definieren (10) S.52	• Mitgefühl im Kontext äußerer Handlungen sowie innerer Absicht und Motivation erforschen • Beispiele für Handlungen finden, die tatsächlich mitfühlend sind, obwohl sie nicht so erscheinen, und umgekehrt • häufige Missverständnisse in Bezug auf Mitgefühl identifizieren • eine Arbeitsdefinition von Mitgefühl entwickeln	
1.6 Freundlichkeit und Mitgefühl erkennen S.54 E: Freundlichkeit erkennen- Momente der Freundlichkeit sammeln (15) S.55 R: Gegenseitige Abhängigkeiten erkennen (20) S.57	• freundliche und mitfühlende Gesten in ihrem Alltag erkennen • erkennen, wie Gegenstände, die sie täglich brauchen und benutzen, auf dem freundlichen Entgegenkommen anderer beruhen • ihr Verständnis von Freundlichkeit und Güte auf Gegenstände im Klassenzimmer und alltägliche Aktivitäten anwenden	
Kapitel 2: Resilienz fördern		
2.1 Empfindungen erforschen S.73 P: Was sind Empfindungen? - Nervensystem vorstellen, Empfindungen sammeln (10) S.74 E: Wahrnehmen im Außen und Inneren/Soforthilfe Strategien (12) S.77	• Ein Vokabular zur Beschreibung verschiedener Empfindungen entwickeln und auflisten • Sich äußeren Empfindungen zuwenden und Soforthilfe-Strategien kennenlernen, um sich körperlich zu regulieren	
2.2 Gebrauch von Ressourcen S.91 E: Zeichnung zu Mitgefühl (aus 1.1) als Ressource nutzen (20) S.92	• Entdecken, wie sie eine persönliche Ressource nutzen können, um sich zu entspannen und den Körper zu beruhigen • Weitere Fertigkeiten in Bezug auf das Identifizieren und Verfolgen von Empfindungen im Körper entwickeln	Die benötigte Zeichnung zu Mitgefühl wurde in Lernerfahrung 1.1 Mitgefühl erkunden erstellt.

2.3: Eine Ressourcensammlung erstellen S.96 E: Eine Ressourcensammlung erstellen (15) S.97 R: Gebrauch von Ressourcen mit Spüren u. Verfolgen üben (7) S.100 E: Ressourcenstein (10) S.101	• Eine Ressourcensammlung mit persönlichen Ressourcen erstellen, mit deren Hilfe sie sich in Stresssituationen beruhigen können • Entdecken, wie sie ihre persönlichen Ressourcen nutzen können, um sich zu entspannen und den Körper zu beruhigen • Umfassendere Fähigkeiten entwickeln, was das Identifizieren und Verfolgen von Empfindungen im Körper anbelangt	Lernerfahrung 2.2 Gebrauch von Ressourcen ist ggf. grundlegend
2.4 Sich erden S.103 E: Sich über die eigene Haltung erden (12) S.104 E: Sich mithilfe eines Objektes erden (10) S.106 E: Sich mithilfe eines Teils des eigenen Körpers erden (10) S.108	• Ihre Bewusstheit dafür schärfen, wie sich ihr Körper anfühlt, wenn sie ihn auf bestimmte Weise bewegen • Kenntnisse in der Praxis, sich über verschiedene Körperhaltungen zu erden, erlangen • Kenntnisse in der Praxis, sich über das Halten eines Gegenstandes zu erden, erlangen	
2.5 Die resiliente Zone S.109 P: Die resiliente Zone - Konzept vorstellen (10) S.110 E: Nelsons Tag- Diagramm- wann befindet er sich in welcher Zone? (12) S.114 E: Empfindungen und Zonen mithilfe von Geschichten benennen (15) S.118	• Unsere drei Zonen verstehen • Die Fähigkeit entwickeln, über Spüren und Verfolgen zu erkennen, in welcher Zone sie sich jeweils befinden • Die Fähigkeit entwickeln, mithilfe des Gebrauchs von Ressourcen bzw. Sich Erden in die resiliente Zone zurückzukehren	Lernerfahrungen 2.2 Gebrauch von Ressourcen und 2.4 Sich erden sind ggf. grundlegend
2.6 Die resiliente Zone über Szenarien erkunden S.119 E: Zonen mithilfe von Szenarien erkunden - einfühlen, u.Vorgehen planen (20) S.120	• Unsere drei Zonen verstehen • Die Fähigkeit entwickeln, über das Verfolgen ihrer Empfindungen zu erkennen, in welcher Zone sie sich jeweils befinden • Die Fähigkeit entwickeln, über den Gebrauch von Ressourcen und Sich Erden in die elastische Zone zurückzukehren	Lernerfahrung 2.5 Die Resiliente Zone ist ggf. grundlegend
2.7 Wie Mitgefühl und Sicherheit sich auf den Körper auswirken S.124 P: Wie sich Zufriedenheit, Mitgefühl, (soz. Stress) auf d. Körper auswirken (8) S.125 E: Klassenvereinbarungen mit Spüren und Verfolgen darstellen (13) S.128	• Die Klassenvereinbarungen im Zusammenhang mit ihren Kenntnissen davon betrachten, wie der Körper Mitgefühl, Sicherheit und Glück erfährt • Wie eine Dysregulation des Nervensystems mit dem körperlichen Gesundheitszustand zusammenhängen	Lernerfahrung 1.3 Vereinbarungen für das Klassenzimmer ist ggf. grundlegend
Kapitel 3: Aufmerksamkeit und Gewährsein für sich selbst stärken		
3.1 Den Geist erkunden S.140 E: Das Glitzerglas - Metapher für den Geist bei Entspannung oder Stress (12) S. 141 R: Den Geist beruhigen - Aufmerksamkeit auf das Glitzerglas richten (4) S. 144	• erforschen, was wir unter „Geist“ verstehen und wie wir mentale Erfahrungen kategorisieren können • lernen, dass unser Geist vergleichsweise klar oder umwölkt sein kann, was es einfacher bzw. schwerer macht, zu erkennen, was in uns vor sich geht	
3.2 Aufmerksamkeit erkunden S. 146 E: Metapher- Aufmerksamkeit mithilfe einer Taschenlampe begreifen (7) S.147 optional: „Ich frage mich...“ S. 149 R: Den Geist mithilfe einer Ressource zur Ruhe kommen lassen (5) S. 153	• sich damit beschäftigen, welche verschiedenen Phänomene wir unter „Aufmerksamkeit“ verstehen, und die Bedeutung von Aufmerksamkeit für Lernen erforschen • wichtige Vokabeln im Zusammenhang mit Aufmerksamkeit kennenlernen • das Stärken von Aufmerksamkeit als Fähigkeit erforschen • lernen, dass wir Dinge oft anders wahrnehmen, auch wenn wir die gleiche Sache vor Augen haben	Lernerfahrung 2.3 Ressourcensammlung erstellen ist ggf. grundlegend

3.3 Aufmerksamkeit in Bezug auf Aktivitäten schulen (Teil 1) S. 155 P: Was ist Aufmerksamkeit und wozu dient sie? - Wordlandkarte erstellen (8) S. 156 E: Geschichten - Dieb/ eichelwerfendes Kind → Umsicht u. Gewahrsein (10) S. 174 E: Den Becher weiterreichen (10) S. 164 E: (Armbewegungen) Spiegeln (10) S. 165	• sich weiter mit dem Begriff „Aufmerksamkeit“ und den Vorzügen von Aufmerksamkeit auseinandersetzen • lernen, dass wir auf Dinge im Inneren (unserem Körper und unserem Geist) achten können • in die Begriffe „Achtsamkeit“, „Gewahrsein“ und „Umsicht“ eingeführt	
3.4 Aufmerksamkeit in Bezug auf Aktivitäten schulen (Teil 2) S. 169 E: Der Funke und der Waldbrand - Metapher für Gefühle → Achtsamkeit (8) S. 170 R: Achtsames Essen (5) S. 174 R: Achtsames Gehen (12) S. 186	• erfahren, dass wir bei jeder Aktivität unsere Aufmerksamkeit schulen können • achtsames Essen üben • achtsames Gehen üben und lernen, diese Aktivität anzuleiten	
3.5 Aufmerksamkeit f. Objekt fördern S. 180 P: Fokussierte Aufmerksamkeit kultivieren - Metapher: Welpen erziehen (8) S. 181 R: Aufmerksamkeit auf den Atem richten (8) S. 183 E: Zeichnung zu einem (neuen) Aspekt von Aufmerksamkeit anfertigen (12) S. 186	• ihr Verständnis von Achtsamkeit und Gewahrsein sowohl durch Metaphern als auch durch unmittelbares Erleben stärken • den Prozess erfahren, fokussierte Aufmerksamkeit auf ein einzelnes Objekt zu kultivieren • eigene Bilder zeichnen, die das Schulen von Aufmerksamkeit illustrieren	
3.6 Gewahrsein für sich selbst S. 193 P: Können wir den Geist beobachten? - Metapher: Himmel, Wolken... (7) S. 194 R: Den Geist beobachten - Wahrnehmen, was "durch den Kopf geht" (10) S. 196	• lernen, ihre eigenen Gedanken und Gefühle zu beobachten • eine Lücke zwischen Reiz und Reaktion wahrnehmen, was die Impulskontrolle erleichtert	
Kapitel 4: Mit Gefühlen umgehen		
4.1 Emotionen erkunden S. 208 E: Was sind Gefühle? Fragen beantworten → Wortlandkarte (15) S. 209 R: Empfindungen, Gefühle und Gedanken - Arbeitsblatt: Beispiele finden (12) S. 212	• Gefühle von Gedanken und Empfindungen unterscheiden • einige grundlegende Eigenschaften von Gefühlen anführen • die häufigsten Gefühle und ihre Varianten erörtern • ein Vokabular von Begrifflichkeiten zu Gefühlen entwickeln	
4.2 Emotionsfamilien S. 217 P: Was sind Emotionsfamilien? (4) S. 218 E: Eigene Emotionsfamilien erstellen (20) S. 220	• die häufigsten Emotionen und ihre Varianten erörtern; • ein Vokabular von Emotionsbezeichnungen entwickeln; • erkunden, wie verschiedene Emotionsbezeichnungen miteinander verwandt sind.	Lernerfahrung 4.1 Emotionen erkunden ist ggf. grundlegend
4.3: Gefühlsfunken S. 228 P: Bedeutung von Erfahrungen- zwei Kinder begegnen einem Hund... (5) S. 229 E: N. hat einen schwierigen Tag- Funken finden, Zonen • zuordnen, Vorgehen (14) S. 231 R: Ressourcen nutzen und sich Erden (4) S. 236	• erfahren, wie Gefühle durch Ereignisse hervorgerufen und eskalieren können • erkennen, wie vergangene Erfahrungen unsere Gefühle beeinflussen können • erfahren, wie emotionale Reaktionen auf Ereignisse von Mensch zu Mensch variieren können	Lernerfahrung 2.3 Ressourcen-sammlung erstellen ist ggf. grundlegend
4.4 Gefühle und Bedürfnisse S. 239 E: Gefühle u. Bedürfnisse - Liste gemeinsamer Bed. u. resultierende Gefühle (8) S. 240 E: Bedürfnisse erkunden - Nelsons Bed. und Auswirkungen auf Gefühle erk. (13) S. 242 R: Meine Bedürfnisse - erkennen, mögl. zur Befried. finden, Empf. spüren (7) S. 246	• ihre Gefühle beschreiben und zugrundeliegende Bedürfnisse erforschen • erkunden, wie schwierige Gefühle, Rückschläge und Einschränkungen im Leben eines jeden Menschen auftreten	

4.5 Zeitstrahl der Gefühle S.251 P: Gefühls-Zeitstrahl vorstellen und auf Akteure d. "Hundegeschichte" anw. (17) S.252 R: Einen eigenen, angenehmen Moment anhand des Zeitstrahls beschreiben (6) S.257	• lernen, dass Gefühle als Teil eines Prozesses auftreten • die Phasen oder Abschnitte von Gefühlsprozessen kennenlernen • erfahren, wie Gewahrsein eine „Lücke“ zwischen Stimulus und Reaktion schaffen kann	Hundegeschichte aus Lernerfahrung 4.3 Gefühlsfunken
4.6 Mit Gefühlen umgehen- Gefühlszeitstrahlen in Aktion S.260 ?: Szenarien mit Gefühls-Zeitstrahlen darstellen u. nachspielen (17) S.261 R: Eine gemeisterte, herausfordernde Situation anhand des Zeitstrahls erinnern (6) S. 264 Eigenen Gefühls- Zeitstrahlen erstellen (13) S.266	• den Prozess von Gefühls-Zeitstrahlen durch eigene Erfahrung erkunden • ein Verständnis dafür entwickeln, wie Gefühle entstehen und sich entfalten • Abschnitte oder Phasen erkunden, in denen sie in die Entwicklung von Gefühlen und Verhaltensweisen eingreifen können	Lernerfahrung 4.5 Zeitstrahl der Gefühle ist grundlegend
4.7 Eine Landkarte der Gefühle erstellen S.271 P: Diagramm (Koordinatensyst.) zu „Aktivierung/ Empfindungen“ vorstellen (10) S.272 E: Gefühle auf dem Aktivierung-/ Empfindungs-Diagramm abbilden (15) S. 275 R: Sich Erden und den Gebrauch von Ressourcen „kartographieren“ (7) S.277	• das Diagramm „Aktivierung/Grundempfinden“ in seiner Funktion erklären • klären, wo Gefühle in diesem Diagramm festgehalten werden können • erkunden, welche emotionalen Zustände mehr oder weniger untereinander kompatibel sein können	Lernerfahrung 2.3 Ressourcensammlung erstellen und 2.4 sich erden sind ggf. grundlegend
4.8 Mit schwierigen Gefühlen umgehen und Zurückhaltung üben S.283 P: Konzept „riskante“ Gefühle vorstellen, Liste riskanter Gefühle erstellen (10) S.284 ?: Riskante Gefühle erkennen u. Umgangsstrategien entwickeln (Arbeitsblatt) (15) S.287 R: Eine Aufmerksamkeitspraxis anhand d. Diagramms (4.7) kartographieren (7) S.290	• Eigenschaften identifizieren, die bestimmte Gefühle „riskant“ machen können • Strategien für den Umgang mit riskanten Emotionen ausmachen • Das Konzept einer „Ethik der Zurückhaltung“ erkunden (Verhaltensweisen einschränken, die uns selbst und anderen Schaden zufügen).	Lernerfahrung 4.7 ist ggf. grundlegend
Kapitel 5: Übereinander und voneinander lernen		
5.1 Unsere soz. Identität erforschen S.300 E: Zweimal Fakten, einmal Fiktion- oft sind Annahmen über andere falsch (15) S.301 E: Wer bist du? - Erforschen der Identitäten (selbst u. fremd) - erfordert Zeit (12) S.303	• ihre Annahmen über andere anschauen und erforschen, inwiefern diese Annahmen falsch sein können • erkennen, dass es viele Dinge gibt, die wir nicht voneinander wissen, bis wir uns die Zeit nehmen, es herauszufinden • erkunden, wie jede Person, einschließlich sie selbst, viele Identitäten hat, von denen die meisten auf den ersten Blick, wenn wir jemanden kennenlernen, nicht sichtbar sind	
5.2 Achtsame Dialoge S.308 P: Aufmerksames Zuhören - Gefühle bei (nicht) praktizieren sammeln (10) S.309 R: Achtsame Dialoge anwenden - Fragen zu eigener Ressource beantworten (17) S. 311	• achtsames Zuhören üben, ohne den anderen zu unterbrechen oder die Aufmerksamkeit auf sich zu lenken • achtsame Dialoge praktizieren	Lernerfahrung 2.3 Ressourcensammlung erstellen ist ggf. grundlegend
5.3 Vielfalt und Gemeinsamkeiten schätzen S.317 E: Was ist uns allen gemein? Aspekte sammeln- Einmaligkeit herausst. (20) S.318 R: Achtsamer Dialog über Vielfalt und Respekt - Leitfragen beantw. (7) S.332	• erforschen, was wir als Menschen miteinander gemeinhaben • erkennen, dass manches, was unserer Ansicht nach für alle Menschen gilt, vielleicht doch nicht allen gemein ist • erkennen, dass wir auf jeden Fall etwas miteinander gemeinhaben, nämlich unsere Einzigartigkeit	Lernerfahrung 5.2 Achtsame Dialoge ist ggf. grundlegend

5.4 Empathie erkunden S.324 P: Was ist Empathie? - Definition- Geschichte Missverst. (8) S.325 E: Wahrheitskreis- Perspektiven d. Beteiligten einnehmen (20) S.327 R: Als Empathie einmal hilfreich war- Ereignis (Missverständnis) erinnern (6) S.332	• die Bedeutung u. Komponenten von Empathie erforschen • unterschiedliche Perspektiven einnehmen, indem die Bedürfnisse, Gefühle und Gedanken einer Figur in der Geschichte hinterfragt werden • unterschiedliche Perspektiven bzw. Standpunkte hören • überlegen, wie wichtig ein solcher Perspektivenwechsel für den Aufbau von positiven Beziehungen und für die Problemlösung ist	
Kapitel 6: Mitgefühl für sich selbst und andere		
6.1 Mitgefühl für sich selbst erforschen S.339 E: Mitgefühl mit Freunden praktizieren- freundlich mit sich selbst umgehen (10) S.340 R: Selbstmitgefühl und positives (negatives) Selbstgespräch- Diskussion (7) S. 342 ?: Selbstmitgefühl anwenden- Möglichkeiten Zeichnen/ aufschreiben (10) S. 343	• Mitgefühl für andere praktizieren • das Konzept des Mitgefühls mit sich selbst erforschen • herausfinden, wie sie dieses Selbstmitgefühl bereits bekunden • herausfinden, in welchen Bereichen sie mehr Selbstmitgefühl entwickeln könnten	
6.2 Einstellungen und Erwartungen erforschen S.347 E: Zu seiner Meinung stehen- (Perfektionismus, Wachstumsmentalität etc.) (10) S.348 P: Einstellungen und (gesellschaftl.) Erwartungen - sind sie hilfreich? (12) S. 351 R: Was ich von mir selbst erwarte- hilfreich oder nicht?- Auswirkungen? (10) S. 354	• dem Mythos des Perfektionismus auf den Grund gehen und erforschen, wie dadurch unrealistische Erwartungen aufgebaut werden • die „Wachstums-Mentalität“ erkunden, das heißt die Fähigkeit, aus Fehlern und Rückschlägen zu lernen und daran zu wachsen • erforschen, inwiefern alle Menschen im Leben schwierige Gefühle, Rückschläge und Einschränkungen erleben • positive Möglichkeiten finden, wie man mit seinen Einschränkungen und „Misserfolgen“ umgehen kann	
6.3 Verzeihen erforschen S.358 P: Was ist Vergebung? Vergebung erforschen, Wortkarte, Beispiele finden (7) S.359 E: Das Vergebungskontinuum - Szenarien, Zusatzaussagen, Vergeb. mögl.? (20) S.361 R: Als ich einmal Vergebung erlebt habe - zeichnen, Empfindungen spüren (7) S.363	• das Konzept des Verzeihens im Sinne des Loslassens von negativen Emotionen sich selbst oder anderen gegenüber erforschen • ergründen, wie sie eine andere Person besser verstehen und ihr Mitgefühl entgegenbringen können, wenn sie deren Verhalten und Emotionen im Kontext betrachten	2.1 Empfindungen erforschen ist ggf. grundlegend
6.4 Aktives Mitgefühl erforschen S.365 P: Was ist aktives Mitgefühl? - tun was gut für jemanden ist, Verantwortung (5) S.366 E: Aktives Mitgefühl in einem Rollenspiel praktizieren, ggf. auch nein sagen (17) S.368 R: Sich an aktives Mitgefühl erinnern- zeichnen, spüren (8) S.369	• drei Komponenten aktiven Mitgefühls erforschen: Zuneigung für jemand anderen, Verständnis der Bedürfnisse und Wünsche anderer Menschen und Übernahme von Verantwortung für Hilfeleistungen • erkunden, wie aktives Mitgefühl unter Umständen auch bedeuten kann, einmal Nein zu sagen oder jemandem die Stirn zu bieten • den Unterschied zwischen Durchsetzungsfähigkeit und Aggressivität, Gemeinheit oder Unfreundlichkeit erkennen	

Kapitel 7: Wir sitzen alle im selben Boot		
7.1 Es braucht ein ganzes Dorf S. 381 P: Was ist Fürsorge und wie haben wir sie schon erlebt? (4) S. 382 E: Wie viele Menschen kümmern sich um ein Kind? (15) S. 382 R: Welche Menschen haben sich um mich gekümmert? Empfind. spüren (10) S. 385	• die vielen verschiedenen Arten von Freundlichkeit, Fürsorge und Unterstützung auflisten, die ein Kind erfährt, während es heranwächst. • Interdependenz und systemisches Denken erforschen, indem sie untersuchen, wie ein Individuum von vielen Mitgliedern einer Gemeinschaft (des Systems) abhängig ist und von ihnen beeinflusst werden kann. • herausfinden, auf welche Weise ihr ganzes Leben lang für sie gesorgt wurde, und erkennen, wie viele Menschen zu ihrem Wohlbefinden beigetragen haben.	
7.2 Feedbackschleifen erkunden S. 387 P: Feedbackschleifen - Geschichte (Talentshow Teil 1 u. 2) weiterdenken (14) S. 388 R: Eine negative in eine positive Feedbackschleife verwandeln (10) S. 391	• Sowohl positive als auch negative Feedbackschleifen erkennen • Untersuchen, wie Freundlichkeit und Gemeinheit positive bzw. negative Feedbackschleifen erzeugen können • Herausfinden, wie man negative in positive Feedbackschleifen umwandeln kann	
7.3 Systemisches Denken erforschen S. 394 P: Was ist systemisches Denken? System (Körper) mit Checkliste erforschen (7) S.395 E: Schule auf Systemlandkarte abbilden u. Konsequenzen erforschen (20) S. 397 ?: Zu welchen Systemen gehörst du und wen beeinflusst du? S. 401	• erkunden, wie man systemisches Denken und seine Prinzipien anwenden kann • herausfinden, inwiefern die Schule als System funktioniert • untersuchen, wie einzelne Menschen im Schulsystem sich gegenseitig beeinflussen • erkunden, wie das Verändern eines Teils eines Systems andere Teile des Systems (teilweise gewollt, teilweise unbeabsichtigt) verändert	
7.4 Ereignisse und systemische Strukturen S. 403 P: Die Spitze des Eisbergs - Beispiel (Test) innere/ äußere Fakt.→ Mitgefühl (10) S. 404 E: Nach systemischen Strukturen suchen- Geschichte zwei Mathearbeiten (15) S. 407 R: Erfolg durch die Brille des systemischen Denkens betrachten u. verstehen (10) S. 410	• Die persönlichen, gesellschaftlichen und systemischen Strukturen untersuchen, die zum Verhalten des Einzelnen beitragen, auch zugrundeliegende systemische Strukturen • Erforschen, wie wir durch das Erkennen der tieferen Strukturen, die unser Verhalten prägen, unsere eigenen und die Lebensumstände anderer Menschen besser verstehen und damit in Empathie gehen können und bessere Lösungen finden.	
Kapitel 8: Eine bessere Welt schaffen		
8 Abschlussprojekt S. 415 Schritt 1: Die Vision einer freundlichen und mitfühlenden Schule entwickeln Schritt 2: Die Vision mit der Realität abgleichen Schritt 3: Das Thema über Interdependenz ergründen Schritt 4: Die Situation verbessern Schritt 5: Individuelles Handeln planen Schritt 6: Kollektives Handeln planen Schritt 7: Gemeinsam handeln Schritt 8: Auswerten, reflektieren, Feiern!	Die Ziele des abschließenden Projekts von SEE Learning sind: 1. den Schüler*innen Gelegenheit zu geben, das Wissen und die Fertigkeiten zu integrieren, die sie in den vorhergehenden Lernerfahrungen erworben haben 2. ein bestimmtes Anliegen zu erkunden und darüber gemeinschaftlich die Fähigkeit zu mitfühlendem systemischem Denken zu entwickeln, 3. die Schüler*innen zu mitfühlendem Handeln anzuregen, das sich positiv auf sie selbst, ihre Schule und die größere Gemeinschaft auswirken wird.	