

René Schroeder

Sozial-emotionales Lernen im inklusionsorientierten Sachunterricht – Versuch einer fachdidaktischen Positionierung

1 Einleitung

Über ihren grundlegenden Bildungsauftrag verfolgt die Grundschule seit jeher sowohl fachliche wie erzieherische Zielstellungen (Elting 2024). Die jeweilige Verhältnisbestimmung zwischen Bildung und Erziehung, fachlichem und überfachlichem Lernen ist gesellschaftlichen, bildungspolitischen wie -wissenschaftlichen Trends und Prioritätssetzungen unterworfen (Vogt & Einsiedler 2024). Dies spiegelt sich auch in verschiedenen Konzeptionen zum Sachunterricht wider, die jeweils stärker den fachpropädeutischen Charakter und damit eine wissenschaftsorientierte Sachbildung betonen oder ein eher kindorientiertes, ganzheitliches Bildungsverständnis vertreten (Thomas 2018). Als Reaktion auf gesellschaftliche Wandlungsprozesse erfährt die erzieherische Funktion von Schule und Unterricht nunmehr begrifflich gerahmt als soziales bzw. sozial-emotionales Lernen (SEL) verstärkt Aufmerksamkeit. So weist das Gutachten zu den Perspektiven der Grundschule (SWK 2022) der Förderung sozial-emotionaler Kompetenzen einen hohen Stellenwert im Rahmen des schulischen Bildungs- und Erziehungsauftrages zu. Begründet über den hohen Anteil psychosozial belasteter Schüler*innen (Klasen et al. 2017; Klipker et al. 2018) – teils auch als Folge der Corona-Pandemie (Ravens-Sieberer et al. 2023) – wird die Forderung nach einer verbindlichen Verankerung systematischer Förderung sozial-emotionaler Kompetenzen, verbunden mit der Unterstützung sozialer Integration, formuliert; eine Argumentationsfigur, die sich auch im Kontext präventiver Ansätze im Bereich der Sonderpädagogik der sozial-emotionalen Entwicklung wiederfindet (z.B. Blumenthal et al. 2020; Hennemann et al. 2017; Leidig & Hennemann 2017; Vierbuchen & Bartels 2021). Weiterhin wird SEL als zentrales Prinzip inklusionsdidaktischer Ansätze bestimmt (Heimlich 2019; Reicher 2010; Schroeder 2025 im Erscheinen). So wird die Funktion SEL zur Unterstützung der sozialen Integration (Kullmann et al. 2014) sowie zur Gestaltung und Entwicklung tragfähiger und förderlicher Beziehungen als Basis für Lernen und Teilhabe (Markowetz & Reich 2022; Prengel 2015; Seitz & Scheidt 2012) betont. Weitergefasst können sozial-emotionale Kompetenzen als Schlüssel für Bildungserfolg und gesellschaftliche Teilhabe verstanden werden, sodass deren Vermittlung als wesentliches Element zukunftsorientierter Bildung erscheinen muss (OECD 2021).

Für den Sachunterricht ergeben sich in dreifacher Weise Anschlüsse wie Klärungsbedarfe, die in diesem Beitrag aufgegriffen werden sollen:

- Welchen Stellenwert nimmt SEL im sachunterrichtsdidaktischen Diskurs ein und wie konturiert es sich in oder gegenüber einer sozialwissenschaftlichen Perspektive? (Kap. 2)
- Welchen Beitrag können aktuelle internationale Rahmenmodelle für SEL zu einer konzeptionellen Klärung beitragen bzw. wie können Bezüge zum sachunterrichtsdidaktischen Diskurs hergestellt werden? (Kap. 3)
- Wie kann im Sinne einer fachdidaktischen Positionierung der Anspruch von SEL im Sachunterricht in einer bildungsbedeutsamen Auseinandersetzung von Kind und Sache eingelöst werden? (Kap. 4)

2 Sozial-emotionales Lernen in der Sachunterrichtsdidaktik

In der grundlegenden Bestimmung des sachunterrichtlichen Auftrags zur Allgemeinbildung (Klafki 2005) ist dieser den Zielsetzungen von Selbstbestimmungs-, Mitbestimmungs- und Solidaritätsfähigkeit verpflichtet. Insbesondere das Ziel der Solidaritätsfähigkeit verweist in dieser frühen bildungstheoretischen Konstituierung des Faches auf ein Lernen in sozialer Verantwortung und in sozialen Beziehungen. Die kindliche Erschließung von Welt vollzieht sich diesbezüglich sowohl in personaler wie sozialer Dimension (Schrumpf 2022). Folglich lassen sich die universellen Erfahrungen zwischenmenschlicher Beziehungen und damit verbundene Fähigkeiten zu Empathie und Mitleid zu empfinden sowie Verzeihen zu können als epochaltypisches Schlüsselproblem (Klafki 2005) beschreiben, sodass „Funktionsziele“ (Köhnlein 2022, S. 107), etwa die gemeinsame Konfliktlösung oder die Kooperation in der Gruppe als Elemente sozialen Kompetenzerwerbs, „Stoffziele“ (ebd.) ergänzen und erweitern. Bildungsbedeutsame Erfahrungen mit Fokus auf die sozialen Beziehungen der Kinder erhalten bereits in der andauernden Auseinandersetzung zwischen Kind- und Wissenschaftsorientierung Relevanz (Kahlert 2022; Thomas 2018). Trotz der angeführten bildungstheoretischen Fundierung lässt sich über die Jahrzehnte hinweg ein wiederkehrendes Ringen um den Stellenwert von SEL im Sachunterricht erkennen. So fordert Meier (1993, 2004) wiederholt eine „soziale Wende“ (1993, S. 19), in dem ein zukünftiger Schwerpunkt auf sozialem Lernen liegen soll. Petillon und Laux (2002) sehen knapp zehn Jahre später diesbezüglich für den Sachunterricht eine sozialpädagogische Aufgabe, bei dem die Gestaltung sozialer Beziehungen zum zentralen Thema des Sachunterrichts werden soll. Und Kaiser (2001, S. 165) spricht sich für eine „Repädagogisierung“ des Sachunterrichts aus, um Schüler*innen in ihrer sozial-emotionalen Entwicklung zu fördern. SEL wird mit einer verstärkten Hinwendung zum Kind gegenüber der Sache konnotiert. Der Erziehungsanspruch des Sachunterrichts (Duncker 2004) soll gegenüber fachlichem Lernen in den Vordergrund treten. Im Rückgriff auf die menschlichen Grunddimensionen nach Klafki bestimmen Kaiser und Röhner (2009) später aus einer kompetenzorientierten Perspektive heraus SEL als bedeutsames Ziel der Kompetenzförderung im Sachunterricht. Auch finden sich im Fachdiskurs bereits vor etwa 30 Jahren Forderungen zu einem sachunterrichtlichen Präventionsauftrag (Kiper 1996; Marquardt-Mau 1992), im Rahmen dessen Fragen der psychosozialen Gesundheit von Kindern in den Fokus rücken sollen. Diese Forderung wird aus sonderpädagogischer Perspektive wieder aufgenommen, in dem Sachunterricht als geeigneter Ort für die Umsetzung manualisierter Präventionsprogramme auf universeller Ebene im Kontext sozial-emotionaler Entwicklungsförderung vorgeschlagen wird (Hennemann et al. 2017; Schmeinck & Hennemann 2014; Urban et al. 2020). Inwieweit hierbei Sachunterricht lediglich als unterrichtsorganisatorischer Rahmen für standardisierte SEL-Programme gesehen wird (Hennemann et al. 2017) oder ob eine stärkere Verschränkung mit Inhalts- und Themenfeldern des Sachunterrichts angestrebt wird (Urban et al. 2020), fällt in den verschiedenen Diskursbeiträgen unterschiedlich aus. Ersterer Variante wäre zumindest aus sachunterrichtsdidaktischer Perspektive deutlich zu widersprechen (Schroeder 2022), da diese den spezifischen Bildungsauftrag und damit den Eigenwert des Faches verkennt (Götz et al. 2022; Köhnlein 2022).

Dabei ist das generelle Verhältnis zwischen den artikulierten Ansprüchen von SEL zur Inhaltsdimension des Sachunterricht nicht abschließend geklärt. Handelt es sich beim SEL eher um ein übergreifendes Unterrichtsprinzip oder ist dies als abgrenzbares Inhalts- und Themenfeld im Rahmen einer sozialwissenschaftlichen Perspektive zu betrachten? Goll (2022) verweist auf die begriffliche Unbestimmtheit und definitorische Vielfalt zwischen soziologischen und psychologischen Bezügen als Problemstelle (auch Schrumpf 2022). Dies hängt nicht unwesentlich damit zusammen, dass SEL als Alltagspraxis als grundlegende pädagogische Aufgabe erscheint (Beutel

& Beutel 2022) und damit zumindest fachdidaktisch wenig greifbar wirkt. Systematisierend unterscheidet Schruppf (2022) zwischen zwei zentralen Perspektiven auf SEL:

- 1) SEL im Schulalltag und die damit verbundene Bedeutung sozial-emotionaler Kompetenzen für schulisches Lernen.
- 2) SEL als pädagogisches bzw. didaktisches Angebot, das sowohl mit dem Ziel, schulkonformes Verhalten herzustellen als auch dem Erwerb einer kritischen Haltung gegenüber sozialen Prozessen in Gesellschaft verknüpft sein kann.

Es stehen sich zwei unterschiedliche Grundanliegen gegenüber: SEL als Anpassungsstrategie und SEL als Befähigungsansatz zur kritischen Reflexion sozialer Bezüge.

Petillon (2022; auch Petillon & Laux 2002) verbindet SEL wesentlich mit methodischen Elementen des Sachunterrichts. SEL realisiert sich darin auf den Ebenen individueller Kompetenzentwicklung und sozialer Interaktions- und Gruppenprozesse vorrangig über offene Methoden, Sozialformen sowie elementare Gesprächs- und Kooperationstechniken (Petillon 2022), also über die gemeinsame Kommunikation und Kooperation der Schüler*innen in dazu geeigneten Organisations- und Sozialformen des Unterrichts, aber nicht als spezifisch umrissener Inhaltsbereich.

Richter (2009) geht hingegen davon aus, dass die Entwicklung von Sozialkompetenz einen zentralen Inhaltsbereich des Sachunterrichts bildet. Sozialkompetenz wird dabei bestimmt als „in sozialen, gesellschaftlichen und politisch relevanten Sach- und Sozialbereichen urteils- und handlungsfähig zu sein“ (ebd., S. 162). Diese Definition geht über ein zuvor skizziertes engeres Verständnis sozial-emotionaler Kompetenzen im Kontext direkter sozialer Interaktionen und Beziehungen hinaus, indem die gesellschaftliche und politische Dimension hineingenommen wird (auch Schruppf 2022). SEL und die Entwicklung von sozial-emotionaler Kompetenz erhält gemäß des erweiterten Bildungsauftrages des Sachunterrichts eine zentrale Funktion bei der Erschließung der sozialen Welt (Köhnlein 2022) und verortet sich über Inhalts- und Themenfelder wie Freundschaft, Vertrauen, Familie und Verwandtschaftsbeziehungen, Schulgemeinschaft, Streit, Konflikt und Regeln oder Mitbestimmung (Kahlert 2022; Köhnlein 2012) zwischen einer lebensweltlichen und sozialwissenschaftlichen Dimension des Sachunterrichts. Das soziale Miteinander wird zum Unterrichtsgegenstand im Sachunterricht, wodurch sich ein Spannungsfeld zwischen einem normativ geprägten Lernen sozial erwünschter Verhaltensweisen und einer darüberhinausgehenden Reflexion sozialer Kontexte ergibt (Goll 2022).

Im Perspektivrahmen (GDSU 2013) spiegelt sich dies recht global im Themenbereich der Sozialisation (TB SOWI 6) als Teil einer sozialwissenschaftlichen Perspektive wider, wird jedoch vorrangig über die perspektivenspezifischen Denk-, Arbeits- und Handlungsweisen (DAH SOWI 1 bzw. 2) konkret, wenn Partizipation an ausgewählten gesellschaftlichen Gruppen sowie ein argumentatives Aushandeln von Interessen zwischen Einzelnen und Gruppen als Kompetenzen gefordert werden. SEL bleibt in dieser zentralen Positionsschrift zur Kontur des Faches zwischen den beiden genannten Positionen unterbestimmt. Dies mag damit zusammenhängen, dass aus einer sozialwissenschaftlichen Perspektive erhebliche Kritik am Begriff des sozialen Lernens geübt wird, da dieser inhaltsleer und teils reduktionistisch erscheint (Gläser & Richter 2015; Goll 2022; Goll 2015; Pech 2013). Es wird mindestens ein ambivalentes Verhältnis zwischen sozialem und politischem Lernen konstatiert (Schruppf 2022). Verbunden mit einer inhaltlichen Schwerpunktsetzung auf SEL wird die Gefahr einer Trivialisierung und Entpolitisierung des Sachunterrichts entgegen seinem emanzipatorischem Bildungsauftrag gesehen. Dabei wird angezweifelt, dass SEL im gemeinschaftlichen Nahraum als Vorstufe politischen Lernens bzw. Handelns wirken kann. Erhoffte Transfereffekte vom sozialen zum politischen Handeln fänden nicht statt (Tschirner 2023). Trivial und demnach reduktionistisch muss SEL wirken, wenn es die sozialen Erfahrungen der Kinder aus ihrem Nahraum nicht nur im Sinne vom Lebensweltorientierung (Nießeler 2022; Schroeder 2019) zum Ausgangspunkt für sachunterrichtliches Lernen

macht, sondern bei diesen stehen bleibt und über den direkten Situationsbezug von Erfahrungshandeln nicht hinauskommt. Beutel and Beutel (2022) verweisen auf erkennbare Spannungsmomente zwischen einem situativ und aktivitätsorientiert bestimmten SEL und curricular, kognitiv ausgerichteten Ansätzen politischer Bildung. Erfahrungsbasiertes Lernen steht theorievermittelndem Lernen (Tschirner 2023) gegenüber. Bleibt SEL allein auf die individuelle Erfahrung im sozialen Nahraum zurückgeworfen, fehlt ein erschließendes Bildungsmoment (Kahlert 2022), das Lernen über den lebensweltlichen Erfahrungshorizont hinaus ermöglichen würde. Entpolitisiert stellt es sich dar, wenn soziale Aushandlungsprozesse in Gruppen unkritisch als Übungsfelder für demokratische Mitbestimmung und politische Entscheidungsfindung betrachtet werden (de Boer 2008), ohne die Rückbindung sozialer Normen und Erwartungen in Schule und Unterricht an gesellschaftliche Normalitätsvorstellungen im Kontext sozio-kultureller Bedingungen und sozialer Spannungsfelder hinreichend zu reflektieren (Kaiser 2013). Ob SEL – realisiert etwa über die Praxis von Klassenrat oder Schüler*innenmediation – Partizipation, demokratische Handlungskompetenzen und Erfahrungen positiver Selbstwirksamkeit stärken kann (Beutel & Beutel 2022), ist umstritten. Insbesondere die Nicht-Beachtung der unterschiedlichen Sphären von Privatheit und Öffentlichkeit, in denen sich soziales und politisches Handeln vollzieht, bilden Problemstellen (Tschirner 2023). So merkt de Boer (2008) kritisch die Gefahr der De-Privatisierung sozialer Konflikte und Lebenslagen von Kindern an, wenn diese zum Thema des (Sach-)Unterrichts gemacht und klassenöffentlich ausgehandelt würden. Entpolitisierung meint aber auch, dass sozialwissenschaftliche Themenanteile des Sachunterrichts in einer diffusen Gemengelage von SEL verschwinden (Richter 2013) und so einer Marginalisierung dieser Perspektive (Schroeder 2014, 2022) Vorschub leisten.

3 Sozial-emotionales Lernen im Kontext internationaler Rahmenmodelle

Wichtige Impulse zur umfassenden Verankerung von SEL in Schule und Unterricht erfährt der Diskurs aktuell durch eine verstärkte deutschsprachige Rezeption (Leidig & Hennemann 2023; Leidig et al. 2020; Müller & Piegsda 2024; Piegsda & Jurkowski 2022; Reicher & Matischek-Jauk 2018; Schroeder 2025 im Erscheinen) des SEL-Rahmenmodells der US-amerikanischen Collaborative for Academic, Social, and Emotional Learning (CASEL 2020; Mahoney et al., 2025; Weissberg et al. 2017). Es handelt sich um ein Modell zur konzeptionellen Integration von SEL in Schule und Unterricht (Reicher & Matischek-Jauk 2018; Weissberg et al. 2017) und geht über rein pädagogisch-didaktische Interventionsmaßnahmen deutlich hinaus. Dieser grundlegende Anspruch spiegelt sich auch in der Definition von Weissberg et al. (2017, S. 6) wider:

„SEL programming involves implementing practices and policies that help children and adults acquire and apply knowledge, skills, and attitudes that can enhance personal development, establish satisfying interpersonal relationships, and lead to effective and ethical work and productivity. These include the competencies to understand and manage emotions, set and achieve positive goals, feel and show caring and concern for others, establish and maintain positive relationships, and make responsible decisions.“

Es geht nicht um ein bloßes Training sozialer Kompetenzen und die Vermittlung schulkonformen Verhaltens als Ziel von SEL (Schrumpf 2022), sondern Persönlichkeitsentwicklung, die Gestaltung erfüllender zwischenmenschlicher Beziehungen sowie die Befähigung zu ethisch verantwortetem Handeln bilden Zielperspektiven. Darin lassen sich zentrale Schnittmengen zu übergreifenden Bildungszielen im Sachunterricht von Selbstbestimmungs-, Mitbestimmungs- und Solidaritätsfähigkeit (Klafki 2005) ausmachen. Im Kern des SEL-Rahmenmodells werden diese Ziele von SEL in insgesamt fünf Felder aufgeschlüsselt, die übergreifende Kompetenzbereiche umreißen und in verschiedene Teilkompetenzen ausdifferenziert werden können (CASEL

2020): Selbstwahrnehmung (self-awareness), Selbstregulation (self-regulation), Soziale Wahrnehmung (social awareness), Beziehungsfähigkeiten (relationship skills) sowie Verantwortungsbewusst Entscheidungen treffen (responsible decision-making).

Im Sinne der zuvor geäußerten Kritik an schulischen Praktiken von SEL (Goll 2022; Schrumpf, 2022) liegt der Fokus nicht allein auf einübendem Lernen schulkonformen Verhaltens, sondern es werden auch reflexive Kompetenzen im Kontext sozialer Erwartungen, Identitäten und Rollen angestrebt. Gleichzeitig bietet es auch Anschlüsse an Diskussionen zur moralischen Bildung und Werteorientierung im Sachunterricht (Gaubitz & Gläser 2013; Menzel 2006; Richter 2009).

Es liegen mittlerweile zahlreiche Meta-Analysen zu positiven Wirkungen von SEL sowohl auf die schulische Leistungsentwicklung als auch die psychosoziale Entwicklung von Kindern und Jugendlichen vor (Cipriano et al. 2023; Durlak et al., 2011; Mahoney et al. 2018; Sklad et al. 2012; Taylor et al. 2017; Wiglesworth et al. 2016). Die Befunde zusammenfassend (Cipriano et al. 2023; Durlak & Mahoney 2025) ergeben sich meist kleine bis mittlere Effekte für die Verbesserung sozial-emotionaler Kompetenzen, prosozialer Einstellungen und Haltungen, von Peer-Beziehungen sowie der Erfolge beim akademischen Lernen. Ebenso lassen sich Wirkungen zur Verringerung des Ausmaßes an externalisierenden Verhaltensproblemen sowie emotionaler Belastungen nachweisen. Auch kann SEL zu einem verbesserten Schul- und Klassenklima beitragen. Allerdings sind diese grundsätzlich positiven Befunde dahingehend kritisch einzuordnen, dass unter dem Begriff SEL-Programme eine weite Spanne variierender Maßnahmen subsumiert wird, die teils sehr unterschiedlich von ihrem Wirkungsgrad bzw. ihrer empirischen Absicherung einzuschätzen sind und gleichzeitig das komplexe Zusammenspiel dieser Maßnahmen in einem übergreifenden Schulentwicklungsprozess kaum empirisch komplett erfassbar ist. Außerdem ist zu beachten, dass die meisten Ergebnisse aus dem US-amerikanischen Kontext stammen und daher deren Übertragbarkeit auf schulische Bedingungen in anderen soziokulturellen Kontexten nicht einfach vorausgesetzt werden kann (Wiglesworth et al. 2016). So werden Fragen der kulturspezifischen Adaption wie auch der Diversitätssensibilität bezogen auf Adressat*innen von SEL als wichtige zukünftige Forschungs- und Entwicklungsaufgaben angesehen (Durlak & Mahoney 2025).

SEL realisiert sich auf Unterrichtsebene einerseits über die Gestaltung der Lernumgebung, in dem diese sicher, fürsorglich, kooperativ und partizipativ gestaltet wird; andererseits geht es um eine gezielte Förderung der im Modell abgebildeten Schlüsselkompetenzen zur Selbstwahrnehmung, Selbstregulation, sozialen Wahrnehmung, Beziehungsgestaltung, Kommunikation und Problemlösung (Leidig et al. 2020; Reicher 2010; Reicher & Matischek-Jauk 2018). Lernsituationen für SEL können explizit im Sinne pädagogisch-didaktischer Planung ausgestaltet sein oder sich implizit aus dem sozialen Interaktionsgeschehen im Unterricht ergeben. Es können künstlich hergestellte Übungssituationen oder schulische Alltagssituationen sein, in denen sozial-emotionale Kompetenzen Anwendung finden (Leidig et al. 2020; Reicher & Matischek-Jauk 2018). Für die Integration von SEL in den Unterricht werden vier zentrale Strategien vorgeschlagen (Leidig et al. 2020; Reicher 2010; Rimm-Kaufman & Hulleman 2017):

- Training sozial-emotionaler Kompetenzen mittels strukturierter Trainings- und Förderprogramme, z.B. Lubo aus dem All (Hillenbrand et al. 2015) oder das Verhaltenstraining in der Grundschule (Petermann et al. 2019)
- Sozial-emotionale Unterstützung als allgemeines Merkmal der Unterrichtsqualität (Praetorius & Gräsel 2021) sowie effektives Classroom-Management (Evertson & Emmer 2012; Haag 2018; Ophardt & Thiel 2017)
- Projektorientiertes Lernen mit Schwerpunkt auf (zivil-)gesellschaftlichem Engagement
- Integration von SEL in den Fachunterricht und Verknüpfung von SEL und fachlichem Lernen (Leidig et al. 2020)

Im Rahmen einer sachunterrichtsdidaktischen Positionierung ist SEL als Teil einer fachintegrativen Strategie von Bedeutung, bei der Synergieeffekte zwischen fachlichen und sozial-emotionalen Lernprozessen erreicht werden sollen (Elias & Schwab 2015). Ähnlich wie im zuvor skizzierten sachunterrichtsdidaktischen Diskurs (Kap. 2) realisiert sich SEL als fachintegratives Prinzip sowohl über die Verschränkung mit Fachinhalten wie auch über die Rückbindung an Methoden des Unterrichts. Eine Verschränkung auf methodischer Ebene bedeutet, ähnlich wie etwa Petillion (2022) dies für den Sachunterricht beschreibt, eine Integration von SEL über kooperative bzw. geöffnete Unterrichtsformate, die soziale Interaktionen, Kooperation wie auch Selbstregulation unterstützen (Schroeder 2025 im Erscheinen). Bezogen auf eine inhaltliche Verschränkung wird, zumindest in der bisherigen deutschsprachigen Rezeption (Ferreira-Gonzalez et al. 2019; Leidig et al. 2020; Urban et al., 2020), eher ein dualistischer Ansatz präferiert, indem Fachinhalte, z.B. aus dem Sachunterricht (Urban et al. 2020) oder dem naturwissenschaftlichen Unterricht der Sekundarstufe (Ferreira-Gonzalez et al. 2019; Küpper et al. 2020), mit Kompetenzziele von SEL in Passung gebracht werden. Die gewählte Verknüpfungsstrategie von Fach- und Entwicklungsanliegen ähnelt dem Vorgehen, wie dies Kahlert and Heimlich (2014) im Rahmen ihrer inklusionsdidaktischen Netze explizit für den Sachunterricht vorschlagen. Bei den bisher vorliegenden Beispielen fällt auf, dass anknüpfend an das zuvor benannte Spannungsverhältnis zwischen sozialem und politischem Lernen (Goll 2022; Tschirner 2023) nicht, was inhaltlich nahliegend wäre, Themen aus einer sozialwissenschaftlichen Fachperspektive gewählt, sondern bevorzugt naturwissenschaftliche Themen als Vehikel für SEL genutzt werden. Dies lässt sich in zwei Richtungen interpretieren: 1. Durch den Bezug auf (vermeintlich) gesellschaftsbezogene neutrale Themen aus einer naturwissenschaftlichen Perspektive kann der Fokus ganz auf übende Aspekte von SEL (Schrumpf 2022) und der Vermittlung basaler sozial-emotionaler Kompetenzen liegen. Eine reflexive Ebene gesellschaftlicher Erwartungen im Kontext sozialer Interaktionen kann vermieden werden bzw. spielt zumindest bei Fokus auf die Inhalte keine Rolle in der fachlichen Auseinandersetzung. 2. Der stärkere Handlungs- und Phänomenbezug im naturwissenschaftlichen (Sach-)Unterricht ermöglicht es, sich im konkreten, gemeinsamen Tun auf den sozialen Nahbereich zu fokussieren, vermeidet die problematisierte Vermischung von sozialem und politischem Lernen (Beutel & Beutel 2022) und kann, im Sinne von Inklusionsorientierung, leichter einen Zugang für alle Schüler*innen sowohl auf fachlicher wie sozialer Ebene schaffen (Schroeder 2025 im Erscheinen).

4 Sozial-emotionales Lernen im inklusionsorientierten Sachunterricht – Versuch einer Positionierung

Bereits einleitend wurde angeführt, dass SEL als ein zentrales Prinzip inklusiven Unterrichts gelten muss (Schroeder 2025 im Erscheinen). Mit Aspekten wie soziales Lernen (Heimlich 2019), Beziehungslernen (Prengel 2015), eine beziehungsförderliche Gestaltung der Lernumgebungen (Markowetz & Reich 2022), der Unterstützung sozialer Integration (Textor et al. 2014) sowie Merkmalen von Zusammenarbeit, Austausch und Kommunikation (Seitz & Scheidt 2012) wird das soziale Miteinander sowie eine inklusive Haltung als Fundament inklusiver Pädagogik (Kullmann et al. 2014) gestärkt. Gemeinsame Lernsituationen als Kern inklusiven Unterrichts (Wocken 2017) sind Orte von SEL und fördern wie fördern sozial-emotionale Kompetenzen und damit auch den Umgang mit Verschiedenheit (Matschek-Jauk & Stöckl 2021). Folglich bestimmt Reicher (2010, S. 163) das Verhältnis von SEL und inklusiven Bildungsprozessen als integral, da durch den Aufbau von Partizipations- und Kooperationskompetenz sozial-emotionale Barrieren für Lernen und Teilhabe systematisch reduziert werden können.

Diese hohe Bedeutung von SEL im Kontext inklusiver Bildungsprozesse findet sich auch in Positionierungen zu einer inklusiven Sachunterrichtsdidaktik wieder, wenn etwa Kaiser und

Seitz (2017) Sozialität und Emotionalität als zentrale Dimension inklusiven Sachunterrichts bestimmen. Kommunikation und Kooperation als wesentliche Elemente von SEL werden als Leitprinzipien für inklusiven Sachunterricht bestimmt (z.B. Gebauer & Simon 2012; Kucharz 2015; Schomaker 2015; Schroeder & Miller 2017; Schröer & Tenberge 2022; Seitz 2013). Dabei fällt auf, dass, obwohl SEL im Mittelpunkt fachdidaktischer Betrachtungen steht, es auf einer eher unkonkreten Ebene methodischer Zugänge bzw. als übergreifendes Unterrichtsprinzip (Reicher 2010) hervortritt. Eine erwartbare Verknüpfungsperspektive zu Inhalten und Themen des Sachunterrichts findet hingegen kaum statt. Eine Ausnahme bildet hier Schrupf (2019, 2022), der die bewusste Thematisierung von Heterogenität und Differenz als Teil einer sozialwissenschaftlichen Perspektive im Sachunterricht zum Ausgangspunkt für SEL wählt. Eine gewisse inhaltliche Abstinenz des sachunterrichtsdidaktischen Inklusionsdiskurses findet sich daher auch an dieser Stelle (Pech & Simon 2022; Simon 2020). Bei der für den inklusiven Sachunterricht zentralen Frage der Verhältnissetzung von Kind und Sache (Schomaker 2019) bleibt die Sache, ähnlich wie dies für den generellen Sachunterrichtsdiskurs bereits konstatiert wurde (siehe Kap. 2), bezogen auf SEL unscharf konturiert.

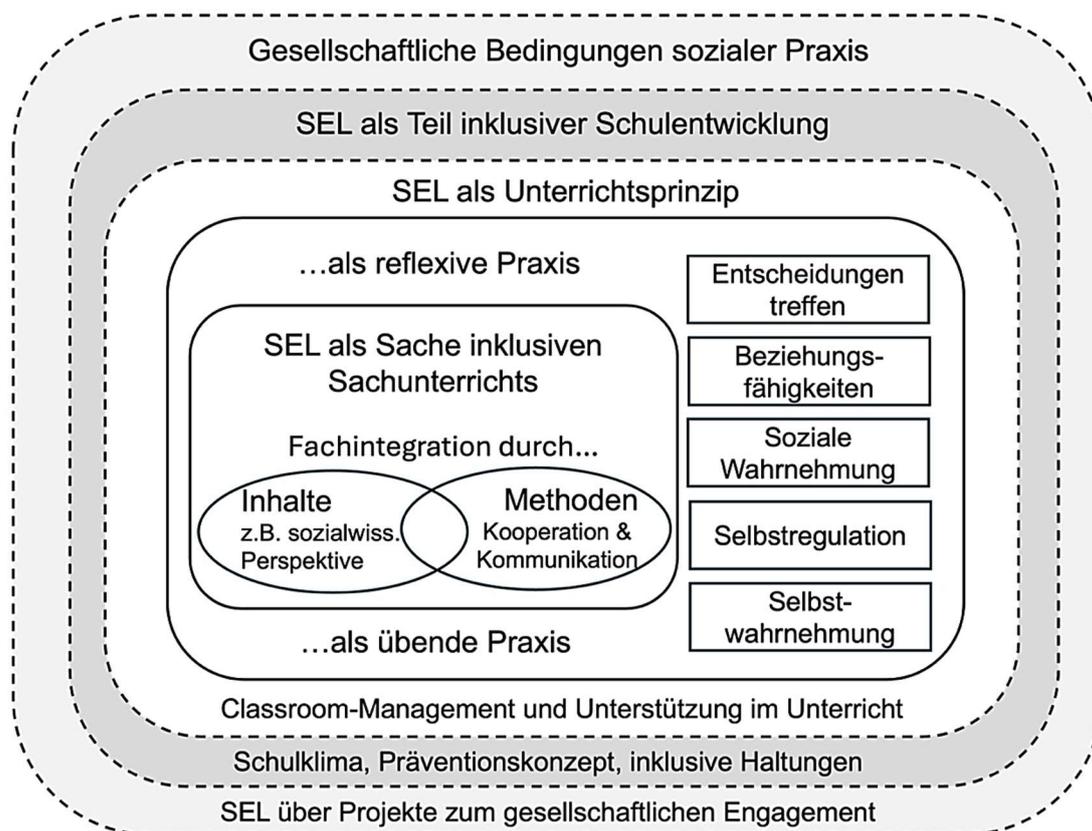


Abb. 1 Reflexionsrahmen für SEL im inklusionsorientierten Sachunterricht

Abschließend erfolgt daher der Versuch einer sachunterrichtsdidaktischen Positionierung, die Perspektiven aus dem sachunterrichtsdidaktischen Diskurs (Kap. 2) aufgreift und diese mit Elementen von SEL als Reflexionsrahmen (Abb. 1) für Schul- und Unterrichtsentwicklung (Kap. 3) verbindet. Die Rahmenstruktur gestaltet sich angelehnt an das CASEL-Modell (Mahoney et al. 2025) in verschiedenen Betrachtungsebenen: von einer äußeren gesellschaftlichen Verfasstheit sozialer Praxis über die Gestaltung des institutionellen Kontextes Schule bis zur unterrichtlichen Auseinandersetzung mit der Sache. Die Ebenen werden nicht nur benannt, sondern mögliche Realisationsformen von SEL bestimmt. Ausgangspunkt bildet übergeordnet eine Rückbindung

wie kritische Auseinandersetzung mit gesellschaftlichen Bedingungen sozialer Praxis in einer Doppelperspektive. SEL muss einerseits gesellschaftliche wie schulische Verhaltenserwartungen vor dem Hintergrund sozialer Teilhabe kritisch reflektieren wie auch durch die Vermittlung sozial-emotionaler Kompetenzen ermöglichen (Schrumpf 2022; Goll 2022). Sachunterricht kann durch projektbezogenes Lernen, das auf gesellschaftliches Engagement abzielt, dazu einen Beitrag leisten. SEL als Teil inklusiver Schulentwicklung (Reicher & Matischek-Jauk 2018) realisiert sich wiederum durch ein prosoziales, beziehungsförderliches Schulklima, geeignete Präventionskonzepte zur Unterstützung der psychosozialen Entwicklung aller Lernenden sowie die Förderung inklusiver Haltungen und Werte aller Akteur*innen in Schule. Auf Ebene des Unterrichts tritt SEL zunächst als übergeordnetes Prinzip hervor, indem ein proaktives Classroom-Management und eine sozial-emotionale Unterstützung der Lernenden soziale wie fachliche Teilhabe fördert. Im Zentrum muss SEL aber zur Sache inklusiven Sachunterrichts selbst werden. Fachintegrativ realisiert es sich einerseits über Methoden sowie Sozial- und Organisationsformen, die Kooperation und Kommunikation in gemeinsamen Lernsituationen ermöglichen. Fachdidaktisch ist es aber von besonderer Bedeutung, SEL, z.B. im Rahmen einer sozialwissenschaftlichen Perspektive des Sachunterrichts, über geeignete Themen, z.B. kulturelle Vielfalt, Diversität in Schule und Gesellschaft oder Fragen von Gerechtigkeit und Teilhabe, selbst zum Inhalt des Sachunterrichts zu machen. Entlang der Schlüsselkompetenzen von SEL (CASEL 2020) muss dabei eine übende Praxis, die auf basale sozial-emotionale Kompetenzen wie Emotionswahrnehmung oder Selbstregulation abzielt, ergänzt werden um eine reflexive Praxis, die etwa im Rahmen verantwortungsbewusster Entscheidungsfindung soziale Normen und Handlungsmaximen kritisch hinterfragt und einem emanzipativen Bildungsanspruch (Klafki 2005) verpflichtet ist. So kann verhindert werden, dass SEL Sachunterricht trivialisiert bzw. dieser zum bloßen Übungsfeld sozial erwünschten Verhaltens wird. Eine systematische Unterrichtsentwicklung bzw. -reflexion entlang der die Rahmenstruktur skizzierten Bezugspunkte kann dahingehend einen Beitrag leisten, sowohl soziale als auch fachliche Teilhabe im Sinne des sachunterrichtlichen Bildungsauftrages zu ermöglichen.

Literatur

- Beutel, Silvia-Iris & Beutel, Wolfgang (2022): Soziales Lernen. In: Iris Baumgardt & Dirk Lange (Hrsg.): Young Citizens. Handbuch politische Bildung in der Grundschule. Bonn, S. 196-203.
- Blumenthal, Yvonne, Casale, Gino, Hartke, Bodo, Hennemann, Thomas, Hillenbrand, Clemens & Vierbuchen, Marie-Christine (2020): Kinder mit Verhaltensauffälligkeiten und emotional sozialen Entwicklungsstörungen: Förderung in inklusiven Schulklassen. Stuttgart.
- CASEL (2020): CASEL's SEL Framework. What are the core competence areas and where are they promoted? <https://casel.org/casel-sel-framework-11-2020/> [13.05.2025].
- Cipriano, Christina, Strambler, Michael J., Naples, Lauren H., Cheyeon, Ha, Kirk, Megan, Wood, Miranda, Sehgal, Kaveri, Zieher, Almut K., Eveleigh, Abigail, McCarthy, Michael, Funaro, Melissa, Ponnock, Annett, Chow, Jason C. & Durlak, Joseph A. (2023): The state of evidence for social and emotional learning: A contemporary meta-analysis of universal school-based SEL interventions. In: Child Development, 94, Nr. 5, S. 1181-1204.
- de Boer, Heike (2008): Wider die Instrumentalisierung interindividueller Konflikte für Prozesse des Demokratielerlernens im Sachunterricht. In: Hartmut Giest & Jutta Wiesemann (Hrsg.): Kind und Wissenschaft. Bad Heilbrunn, S. 291-300.
- Duncker, Ludwig (2004): Der Erziehungsanspruch des Sachunterrichts. In: Ludwig Duncker & Walter Popp (Hrsg.): Kind und Sache. Zur pädagogischen Grundlegung des Sachunterrichts. 4. Aufl. Weinheim & Basel, S. 29-40.
- Durlak, Joseph A. & Mahoney, Joseph. (2025): An Overview of Outcome Research on SEL Programms. In: Joseph A. Durlak, Celene. E. Domitrovich & Joseph. Mahoney (Hrsg.): Handbook of Social and Emotional Learning. New York, S. 29-45.
- Durlak, Joseph A., Weissberg, Roger P., Dymicki, Allison, B., Taylor, Rebecca. D. & Schellinger, Kriston B. (2011): The impact of enhancing students social and emotional learning: a meta-analysis of school-based universal intervention. In: Child Development, Nr. 82, S. 405-432.

- Elias, Maurice. J. & Schwab, Yoni (2015): From Compliance to Responsibility. Social and Emotional Learning and Classroom Management. In: Edmund Emmer & Edward J. Sabornie (Hrsg.): Handbook of Classroom Management. 2. Aufl. New York, S. 94-115.
- Elting, Christian. (2024): Sozialeentwicklung und Sozialerziehung. In: Magarete Götz, Andreas Hartinger, Friedrike Heinzel, Joachim Kahlert, Susanne Miller & Uwe Sandfuchs (Hrsg.): Handbuch Grundschulpädagogik und Grundschuldidaktik. 5. Aufl. Bad Heilbrunn, S. 333-338.
- Evertson, Carolyn M. & Emmer, Edmund T. (2012): Classroom Management for Elementary Teachers. 9. Aufl. Boston.
- Ferreira-Gonzalez, Laura, Hövel, Dennis Christian, Hennemann, Thomas, Schlüter, Kirsten & Osipov, Igor (2019): Emotionale Kompetenzförderung im Biologieunterricht. In: Prävention und Gesundheitsförderung, Nr. 14, S. 223-230.
- Gaubitz, Sarah & Gläser, Eva (2013): Wertebildung im Sachunterricht – vielperspektivisch und fächerübergreifend. In: Martina Blasberg-Kuhnke, Eva Gläser, Reinhold Mokrosch, Susanne Müller-Using & Elisabeth Naurath (Hrsg.): Wie sich Werte bilden. Fächerübergreifende und fachspezifische Werte-Bildung. Göttingen, S. 135-150.
- Gebauer, Michael & Simon, Toni (2012): Inklusiver Sachunterricht konkret. Chancen, Grenzen, Perspektiven. In: widerstreit sachunterricht, Nr. 18 (2012). <http://dx.doi.org/10.25673/92461>
- GDSU (Hrsg., 2013): Perspektivrahmen Sachunterricht. 2. Aufl. Bad Heilbrunn.
- Gläser, Eva & Richter, Dagmar (Hrsg., 2015): Die sozialwissenschaftliche Perspektive konkret. Begleitband 1 zum Perspektivrahmen Sachunterricht. Bad Heilbrunn.
- Goll, Eva-Maria (2022): Soziales Lernen. In: Eva-Maria Goll & Thomas Goll (Hrsg.): Grundlagen zur Didaktik des gesellschaftswissenschaftlichen Sachunterrichts. Frankfurt a. M., S. 73-82.
- Goll, Thomas (2015): Das Thema Rechtsstaat im Sachunterricht. In: Eva Gläser & Dagmar Richter (Hrsg.): Die sozialwissenschaftliche Perspektive konkret. Bad Heilbrunn, S. 27-42.
- Götz, Magarete, Kahlert, Joachim, Fölling-Albers, Maria, Hartinger, Andreas, Miller, Susanne, Wittkowske, Steffen & Reeken, Dietmar von (2022): Didaktik des Sachunterrichts als bildungswissenschaftliche Disziplin. In: Joachim Kahlert, Maria Fölling-Albers, Magarete Götz, Andreas Hartinger, Susanne Miller & Steffen Wittkowske (Hrsg.): Handbuch Didaktik des Sachunterrichts. 3. Aufl. Bad Heilbrunn, S. 15-28.
- Haag, Ludwig (2018): Kernkompetenz Klassenführung. Bad Heilbrunn.
- Heimlich, Ulrich. (2019): Inklusive Pädagogik. Eine Einführung. Stuttgart.
- Hennemann, Thomas, Hövel, Dennis, Casale, Gino, Hagen, Tobias & Fitting-Dahlmann, Klaus (2017): Schulische Prävention im Bereich Verhalten. 2. Aufl. Stuttgart.
- Hillenbrand, Clemens, Hennemann, Thomas, Hens, Sonja, Hövel, Dennis & Breuer, Frauke (2015): Lubo aus dem All! – 1. und 2. Klasse. Programm zur Förderung sozial-emotionaler Kompetenzen. 3. Aufl. München.
- Kahlert, Joachim (2022): Der Sachunterricht und seine Didaktik. 5. Aufl. Bad Heilbrunn.
- Kahlert, Joachim & Heimlich, Ulrich (2014): Inklusionsdidaktische Netze - Konturen eines Unterrichts für alle (dargestellt am Sachunterricht). In: Ulrich Heimlich & Joachim Kahlert (Hrsg.): Inklusion in Schule und Unterricht. Wege zur Bildung für alle. Stuttgart, S. 153-190.
- Kaiser, Astrid (2001): Soziales Lernen im Spannungsfeld zwischen Wissen über soziale Prozesse, Verstehen sozialer Beziehungen und Entwicklung von Handlungskompetenz. In: Joachim Kahlert & Elke Inckemann (Hrsg.): Wissen, Können und Verstehen - über die Herstellung ihrer Zusammenhänge im Sachunterricht. Bad Heilbrunn, S. 161-176.
- Kaiser, Astrid (2013): Neue Einführung in die Didaktik des Sachunterrichts. Baltmannsweiler.
- Kaiser, Astrid & Röhner, Charlotte (2009): Sachunterricht. Kompetent im Unterricht der Grundschule Bd. 2. Baltmannsweiler.
- Kaiser, Astrid & Seitz, Simone (2017): Inklusiver Sachunterricht. Theorie und Praxis. Baltmannsweiler.
- Kiper, Hanna (1996): Soziales Lernen im Sachunterricht. Am Beispiel der Bearbeitung von Trennungs- und Scheidungserfahrungen durch Kinder. In: Edith Glumpler & Steffen Wittkowske (Hrsg.): Sachunterricht heute. Zwischen interdisziplinärem Anspruch und traditionellem Fachbezug. Bad Heilbrunn, S. 131-147.
- Klafki, Wolfgang (2005): Allgemeinbildung in der Grundschule und der Bildungsauftrag des Sachunterrichts. In: widerstreit sachunterricht, Nr. 4 (2005). <http://dx.doi.org/10.25673/103359>
- Klasen, Fiona, Reiß, Franziska, Otto, Christiane, Haller, Anne-Catherine, Meyrose, Ann-Katrin, Barthel, Dana & Ravens-Sieberer, Ulrike (2017): Die BELLA-Studie – das Modul zur psychischen Gesundheit in KiGGS Welle 2. In: Journal of Health Monitoring, Nr. 2, S. 55-64.
- Klipker, Kathrin, Baumgarten, Franz, Göbel, Kristin, Lampert, Thomas & Hölling, Heike (2018): Psychische Auffälligkeiten bei Kindern und Jugendlichen in Deutschland – Querschnittsergebnisse aus KiGGS Welle 2 und Trends. In: Journal of Health Monitoring, Nr. 3, S. 37-45.
- Köhnlein, Walter (2012): Sachunterricht und Bildung. Bad Heilbrunn.

- Köhnlein, Walter (2022): Aufgaben und Ziele des Sachunterrichts. In: Joachim Kahlert, Maria Fölling-Albers, Magarete Götz, Andreas Hartinger, Susanne Miller & Steffen Wittkowske (Hrsg.): Handbuch Didaktik des Sachunterrichts. 3. Aufl. Bad Heilbrunn, S. 100-109.
- Kucharz, Diemut (2015): Inklusiver Sachunterricht. In: Christina Huf & Irmtraut Schnell (Hrsg.): Inklusive Bildung in Kita und Grundschule. Stuttgart, S. 221-236.
- Kullmann, Harry, Lütje-Klose, Birgit & Textor, Anette (2014): Eine Allgemeine Didaktik für inklusive Lerngruppen - fünf Leitprinzipien als Grundlage eines Bielefelder Ansatzes der inklusiven Didaktik. In: Bettina Amrhein & Myrle Dziak-Mahler (Hrsg.): Fachdidaktik inklusive – Auf der Suche nach didaktischen Leitlinien für den Umgang mit Vielfalt in der Schule. Münster, S. 89-108.
- Küpfer, Alexander, Hennemann, Thomas & Schulz, Andreas (2020): Sozial Emotionales Lernen in der Lernumgebung „Mit dem Licht durch unser Sonnensystem und darüber hinaus“ im inklusiven Physikunterricht der Orientierungsstufe. In: Zeitschrift für Heilpädagogik, 71, Nr. 3, S. 173-184.
- Leidig, Tatjana & Hennemann, Thomas (2017): Effektive Förderung zwischen Prävention und Intervention. In: Andreas Methner, Kerstin Popp & Barbara Seebach (Hrsg.): Verhaltensprobleme in der Sekundarstufe. Unterricht – Förderung – Intervention. Stuttgart, S. 106-122.
- Leidig, Tatjana & Hennemann, Thomas (2023): Schulische Förderung sozial-emotionaler Kompetenzen. In: Moritz Börner-Ringleb, Gino Casale, Miriam Balt & Moritz Herzig (Hrsg.): Lern- und Verhaltensschwierigkeiten in der Schule. Erscheinungsformen, Entwicklungsmodelle, Implikationen für die Praxis. Stuttgart, S. 207-217.
- Leidig, Tatjana, Hennemann, Thomas & Hillenbrand, Clemens (2020): Integration sozial-emotionalen Lernens im (Fach-)Unterricht. In: Zeitschrift für Heilpädagogik, 71, Nr. 4, S. 148-159.
- Mahoney, Joseph, Durlak, Joseph A., Greenberg, Mark T. & Coleman, Cynthia R. (2025): The Origins and Growth of SEL. In: Joseph A. Durlak, Celene E. Domitrovich & Joseph Mahoney (Hrsg.): Handbook of Social and Emotional Learning. New York, S. 16-28.
- Mahoney, Joseph, Durlak, Joseph. A. & Weissberg, Roger P. (2018): An update on social and emotional learning outcome research. In: Phi Delta Kappan, 100, Nr. 4, S. 18-23.
- Markowetz, Reinhard & Reich, Kersten (2022): Didaktik. In: Ingeborg Hedderich, Gottfried Biewer & Judith Hollenweger (Hrsg.): Handbuch Inklusion und Sonderpädagogik. 2. Aufl. Bad Heilbrunn, S. 348-356.
- Marquardt-Mau, Brunhild (1992): Sexueller Mißbrauch als Thema für den Sachunterricht. In: Roland Lauterbach, Walter Köhnlein, Kay Spreckelsen & Elard Klewitz (Hrsg.): Brennpunkte des Sachunterrichts. Kiel, S. 176-195.
- Matischek-Jauk, Marlis & Stöckl, Claudia (2021): „Wir und die anderen?“ – Pädagogische Förderung durch sozial-emotionales Lernen. In: Erziehung & Unterricht, Nr. 3-4, S. 325-333.
- Meier, Richard (1993): Dimensionen des Zusammenlebens. In: Roland Lauterbach, Walter Köhnlein, Hanna Kiper & Inge-Astrid Koch (Hrsg.): Dimensionen des Zusammenlebens. Kiel, S. 15-46.
- Meier, Richard (2004): In Schule und Unterricht Werte erleben, Werte gestalten. In: Dagmar Richter (Hrsg.): Gesellschaftliches und politisches Lernen im Sachunterricht. Bad Heilbrunn, S. 23-36.
- Menzel, Dirk (2006): Der Beitrag des Sachunterrichts zur moralischen Erziehung. In: Diethard Cech, Hans-Joachim Fischer, Waltraud Holl-Giese, Martina Knörzer & Marcus Schrenk (Hrsg.): Bildungswert des Sachunterrichts. Bad Heilbrunn, S. 77-92.
- Müller, Madeleine & Piegsda, Felix (2024): Förderschwerpunkt emotional-soziale Entwicklung. Inklusive Didaktik für den Unterricht mit Schüler*innen im Bereich emotional-soziale Entwicklung. In: Ewald Kiel & Sabine Weiß (Hrsg.): Inklusive Didaktik für die Regelschule. Eine Einführung für Studium und Praxis. Bad Heilbrunn, S. 83-102.
- Nießeler, Andreas (2022): Lebenswelt/Heimat als didaktische Kategorie. In: Joachim Kahlert, Maria Fölling-Albers, Magarete Götz, Andreas Hartinger, Susanne Miller & Steffen Wittkowske (Hrsg.): Handbuch der Didaktik des Sachunterrichts. 3. Aufl. Bad Heilbrunn, S. 29-33.
- OECD (2021): OECD Skills Outlook 2021: Learning for Life. Paris. <https://doi.org/10.1787/0ae365b4-en>.
- Ophardt, Dietmut & Thiel, Felicitas (2017): Klassenmanagement als Basisdimension der Unterrichtsqualität. In: Martin K. W. Schweer (Hrsg.): Lehrer-Schüler-Interaktion. 3. Aufl. Wiesbaden, S. 245-266.
- Pech, Detlef (2013): Gesellschaftliche Bildung im Sachunterricht. In: Grundschulzeitschrift, Nr. 3, S. 16-19.
- Pech, Detlef & Simon, Toni (2022): Implikationen der Verkürzung. Inklusion & Sachunterrichtsdidaktik. In: Julia Frohn, Angelika Bengel, Anne Piezunka, Toni Simon & Torsten Dietze (Hrsg.): Inklusionsorientierte Schulentwicklung. Interdisziplinäre Rückblicke, Einblicke und Ausblicke. Bad Heilbrunn, S. 211-220.
- Petermann, Franz, Koglin, Ute, Marées, Nandoli von & Petermann, Ulrike (2019): Verhaltenstraining in der Grundschule. Ein Programm zur Förderung emotionaler und sozialer Kompetenzen. 3. Aufl. Göttingen.
- Petillion, Hanns. (2022): Soziale Entwicklung. In: Joachim Kahlert, Maria Fölling-Albers, Magarete Götz, Andreas Hartinger, Susanne Miller & Steffen Wittkowske (Hrsg.): Handbuch Didaktik des Sachunterrichts, 3. Aufl. Bad Heilbrunn, S. 360-366.

- Petillon, Hanns & Laux, Hermann (2002): Soziale Beziehungen zwischen Grundschulkindern - empirische Befunde zu einem wichtigen Thema des Sachunterrichts. In: Kay Spreckelsen, Kornelia Möller & Andreas Hartinger (Hrsg.): Ansätze und Methoden empirischer Forschung zum Sachunterricht. Bad Heilbrunn, S. 185-204.
- Piegsda, Felix & Jurkowski, Susanne (2022): Die Bedeutung sozial-emotionalen Lernens für die Entwicklung von Kindern und Jugendlichen – Perspektiven auf unterrichtliche Förderansätze und Pädagog:innenkompetenzen. In: Emotionale und Soziale Entwicklung (ESE), 4, Nr. 4, S. 44-56.
- Praetorius, Anna-Katharina & Gräsel, Cornelia (2021): Noch immer auf der Suche nach dem heiligen Gral: Wie generisch oder fachspezifisch sind Dimensionen der Unterrichtsqualität? In: Unterrichtswissenschaft, Nr. 49, S. 167-188.
- Prenzel, Annedore (2015): Inklusive Bildung: Grundlagen, Praxis, offene Fragen. In: Thomas Häcker & Markus Walm (Hrsg.): Inklusion als Entwicklung. Konsequenzen für Schule und Lehrerbildung. Bad Heilbrunn, S. 27-46.
- Ravens-Sieberer, Ulrike, Devine, Janine, Napp, Ann-Kathrin, Kaman, Anne, Saftig, Lynn, Gilbert, Martha, Reiss, Franziska, Löffler, Constanze, Simon, Anja, Hurrelmann, Klaus, Walper, Sabine, Schlack, Robert, Hölling, Heike, Wieler, Lothar H. & Erhart, Michael (2023): Three Years into the Pandemic: Results of the Longitudinal German COPSY Study on Youth Mental Health and Health-Related Quality of Life (Preprint). In: Front. Public Health, Nr. 11, S. 1-13.
- Reicher, Hannelore (2010): Sozial-emotionales Lernen im Kontext inklusiver Pädagogik. Wien.
- Reicher, Hannelore & Matischek-Jauk, Marlis (2018): Sozial-emotionales Lernen in der Schule: Konzepte – Potenziale – Evidenzbasierung. In: Matthias Huber & Sabine Krause (Hrsg.): Bildung und Emotion. Wiesbaden, S. 249-268.
- Richter, Dagmar (2009): Sachunterricht – Ziele und Inhalte. Ein Lehr- und Studienbuch zur Didaktik. 3. Aufl. Baltmansweiler.
- Richter, Dagmar (2013): Sozialwissenschaftliches Lernen im Sachunterricht – Stand und Ausblick. In: Hans-Joachim Fischer, Harmut Giest & Detlef Pech (Hrsg.): Der Sachunterricht und seine Didaktik. Bestände prüfen und Perspektiven entwickeln. Bad Heilbrunn, S. 173-180.
- Rimm-Kaufman, Sara E. & Hulleman, Chris, S. (2017): SEL in Elementary School Settings. Identifying Mechanisms That Matter. In: Joseph A. Durlak, Celene E. Domitrovich, Roger P. Weissberg & Thomas Gullotta, P. (Hrsg.): Handbook of Social and Emotional Learning. Research and Practice. New York, S. 151-166.
- Schmeinc, Daniela & Hennemann, Thomas (2014): „Was sollen wir denn noch alles können?!“ Kompetenzen in der Lehrerbildung aus Sicht der Sonderpädagogik und des Sachunterrichts. In: André Bresges, Bernadett Dilger, Thomas Hennemann, Johannes König, Heike Lindner, Andreas Rohde & Daniela Schmeinc (Hrsg.): Kompetenzen diskursiv. Terminologische, exemplarische und strukturelle Klärungen in der LehrerInnenbildung. Münster, S. 49-80.
- Schomaker, Claudia. (2015): Individuell und gemeinsam an Sachen lernen. Zur Gestaltung von Aufgaben in einem lernförderlichen Sachunterricht. In: Birgit Behrens, Eva Gläser & Claudia Solzbacher (Hrsg.): Fachdidaktik und individuelle Förderung in der Grundschule. Perspektiven auf Unterricht in heterogenen Lerngruppen. Baltmansweiler, S. 109-116.
- Schomaker, Claudia (2019): Kind und Sache – Zum Verhältnis eines grundlegenden Postulats im Kontext inklusiven Sachunterrichts. In: Martin Siebach, Jaqueline Simon & Toni Simon (Hrsg.): Ich und Welt verknüpfen. Allgemeinbildung, Vielperspektivität, Partizipation und Inklusion im Sachunterricht. Baltmansweiler, S. 37-46.
- Schroeder, René (2014): Inklusiver Sachunterricht in der Grundschule – Konzeptionen und Befunde zur Unterrichtspraxis. In: Michael Lichtblau, Blömer, Daniel, Jüttner, Ann-Kathrin, Koch, Katja, Krüger, Michaela & Werning, Rolf (Hrsg.): Forschung zu inklusiver Bildung. Gemeinsam anders lehren und lernen. Bad Heilbrunn, S. 289-304.
- Schroeder, René (2019): Lebensweltorientierung im inklusiven Sachunterricht – Widersprüche in Theorie und Praxis. In: GDSU-Journal, Nr. 9, S. 118-138.
- Schroeder, René (2022): Ungestört bei der Sache. Eine Befragung von Lehrkräften an Grund- und Förderschulen zur Sachunterrichtspraxis unter Bedingungen des Förderschwerpunktes emotionale und soziale Entwicklung. Bad Heilbrunn.
- Schroeder, René (2025 im Erscheinen): Inklusiver Unterricht unter Perspektive sozial-emotionalen Lernens. In: Reinhard Markowitz (Hrsg.): Inklusion und Teilhabe – ein Studienbuch. Weinheim, Basel.
- Schroeder, René & Miller, Susanne (2017): Sachunterrichtsdidaktik und Inklusion. In: Frank Hellmich & Eva Blumberg (Hrsg.): Inklusiver Unterricht in der Grundschule. Stuttgart, S. 231-247.
- Schröer, Franz & Tenberge, Claudia (2022): Sachunterricht. Theorien und Konzeptionen inklusiven Sachunterrichts. In: Timo Dexel (Hrsg.): Inklusive (Fach-)Didaktik in der Primarstufe. Ein Lehrbuch. Münster, S. 158-185.

- Schrumpf, Florian (2019): Soziales Lernen und die Thematisierung von Heterogenität im Sachunterricht – Anregungen aus theoretischer und empirischer Perspektive. In: Detlef Pech, Claudia Schomaker & Toni Simon (Hrsg.): *Inklusion im Sachunterricht. Perspektiven der Forschung*. Bad Heilbrunn, S. 91-101.
- Schrumpf, Florian (2022): *Kinder thematisieren Differenzenerfahrungen. Eine rekonstruktive Studie unter besonderer Berücksichtigung der Sachunterrichtsdidaktik und des Sozialen Lernens*. Wiesbaden.
- Seitz, Simone (2013): Kommunikativer Sachunterricht in inklusiven Grundschulen: Kinder machen gemeinsam Sache. In: Andrea Becher, Susanne Miller, Ines Oldenburg, Detlef Pech & Claudia Schomaker (Hrsg.): *Kommunikativer Sachunterricht. Facetten der Entwicklung*. Baltmannsweiler, S. 205-212.
- Seitz, Simone & Scheidt, Katja (2012): Vom Reichtum inklusiven Unterrichts – Sechs Ressourcen zur Weiterentwicklung. In: *Zeitschrift für Inklusion online*, Nr. 1-2. <https://www.inklusion-online.net/index.php/inklusion-online/article/view/62> [13.05.2025].
- Simon, Toni (2020): Sachunterricht(sidaktik) auf dem Weg zur Inklusion? Rück-, Ein- und Ausblicke. In: *k:ON – Kölner Online Journal für Lehrer*innenbildung*, 2, Nr. 2, S. 70-93.
- Sklad, Marcin, Diekstra, René, de Ritter, Monique, Ben, Jehonathan & Gravesteijn, Caronlien (2012): Effectiveness of school-based universal social, emotional, and behavioral programs: Do they enhance students' development in the area of skill, behavior, and adjustment? In: *Psychology in the Schools*, 49, Nr. 9, S. 892-909.
- SWK (2022): *Basale Kompetenzen vermitteln – Bildungschancen sichern. Perspektiven für die Grundschule. Gutachten der Ständigen Wissenschaftlichen Kommission der Kultusministerkonferenz (SWK)*. https://www.kmk.org/fileadmin/Dateien/pdf/KMK/SWK/2022/SWK-2022-Gutachten_Grundschule.pdf [13.05.2025].
- Taylor, Rebecca, Oberle, Eva, Durlak, Joseph A. & Weissberg, Roger P. (2017): Promoting positive youth development through school-based social and emotional learning interventions: A meta-analysis of follow-up effects. In: *Child Development*, 88, Nr. 4, S. 1156-1171.
- Textor, Anette, Kullmann, Harry & Lütje-Klose, Birgit (2014): Eine Inklusion unterstützende Didaktik – Rekonstruktionen aus der Perspektive inklusionserfahrener Lehrkräfte. In: Klaus Zierer (Hrsg.): *Jahrbuch für Allgemeine Didaktik*, Nr. 1, S. 69-91.
- Thomas, Bernd (2018): *Der Sachunterricht und seine Konzeptionen. Historische und aktuelle Entwicklungen*, 5. Aufl. Bad Heilbrunn.
- Tschirner, Martina (2023): Soziales Lernen im Kontext politischer Bildung in der Grundschule. In: Susann Gessner, Philipp Klingler & Maria Schneider (Hrsg.): *Politische Bildung im Sachunterricht der Grundschule. Impulse für Fachdidaktik und Unterrichtspraxis*. Frankfurt a. M., S. 99-109.
- Urban, Mareike, Hövel, Dennis & Hennemann, Thomas (2020): Ben & Lee: Ein Programm zur systematischen Förderung emotionaler und sozialer Kompetenzen im Deutsch- und Sachunterricht für die 3. und 4. Klasse. In: *Zeitschrift für Heilpädagogik*, 71, Nr. 4, S. 160-172.
- Vierbuchen, Marie-Christine & Bartels, F. (2021): *Die Inklusiv Schule*. In: Heinrich Ricking, Tijs Bolz, Bastian Rieß & Manfred Wittrock (Hrsg.): *Prävention und Intervention bei Verhaltensstörungen. Gestufte Hilfen in der schulischen Inklusion*. Stuttgart, S. 49-58.
- Vogt, Michaela & Einsiedler, Wolfgang (2024): *Grundlegende Bildung*. In: Margarete Götz, Andreas Hartinger, Friederike Heinzl, Joachim Kahlert, Susanne Miller & Uwe Sandfuchs (Hrsg.): *Handbuch Grundschulpädagogik und Grundschuldidaktik*. 5. Aufl. Bad Heilbrunn, S. 265-273.
- Weissberg, Roger P., Durlak, Joseph A., Domitrovich, Celene E. & Gullotta, Thomas, P. (2017): Social and Emotional Learning: Past, Present, and Future. In: Joseph A. Durlak, Celene E. Domitrovich, Roger P. Weissberg & Thomas Gullotta, P. (Hrsg.): *Handbook of Social and Emotional Learning. Research and Practice*. New York, S. 3-19.
- Wiglesworth, Michael, Lendrum, Ann, Oldfield, Jeremy, Scott, Adam, ten Bokkel, Isabel, Tate, Kyrah & Emery, Carl (2016): The impact of trial stage, developer involvement and international transferability on universal social and emotional learning programme outcomes: A meta-analysis. *Cambridge Journal of Education*, 46, Nr. 3, S. 347-376.
- Wocken, Hans (2017): *Das Haus der inklusiven Schule. Baustellen – Baupläne – Bausteine*. 5. Aufl. Hamburg.