

**Vorgeschlagene Lernaktivitäten zur Entwicklung
pragmatischer Kompetenzen und deren Einfluss auf
sozial-emotionale Lernkompetenzen der Schüler an
der Oberschule im DaF-Unterricht**

Dr. Reham Badr El-Din Abd El-Aziz

Forscherin am Nationalen Zentrum für
Bildungsforschung und Entwicklung
reham.aziz22@gmail.com

**Vorgeschlagene Lernaktivitäten zur Entwicklung pragmatischer Kompetenzen und deren Einfluss
auf sozial-emtionale Lernkompetenzen der Schüler an der Oberschule im DaF-Unterricht**

Abstrakt

Das Problem dieser Arbeit liegt in der Kluft zwischen dem Erwerb sprachlicher Kompetenzen und der angemessenen Anwendung dieser Kompetenzen in kommunikativen, sozialen und emotionalen Kontexten. Ziel der Studie ist es, den Einfluss der Förderung pragmatischer Kompetenzen auf die Entwicklung sozial-emotionaler Kompetenzen bei Oberschülern zu untersuchen. Diese Studie versucht auf die Hauptfrage: Inwiefern beeinflusst die Förderung pragmatischer Kompetenzen im DaF-Unterricht die sozial-emotionalen Kompetenzen der Schüler an der Oberschule? zu antworten. Die Testgruppe besteht aus 15 Schülern der zweiten Klasse der Oberschule. Die Ergebnisse der Studie zeigen positiven Einfluss der vorgeschlagenen Aktivitäten auf die Entwicklung der pragmatischen Kompetenzen der Schüler beim Erlernen der deutschen Sprache und den Zusammenhang dieser Entwicklung mit der Entwicklung der sozial-emotionalen Kompetenzen der Schüler.

Schlüsselwörter:

Pragmatik, pragmatische Kompetenz, sozial-emotionales Lernen (SEL), SEL-Kompetenzen, DaF-Unterricht.

أنشطة تعلم مقترحة لتنمية الكفاءات البراجماتية وتأثيرها على الكفاءات الاجتماعية الوجدانية لطلاب المرحلة الثانوية في أثناء تدريس اللغة الألمانية

مستخلص الدراسة

تمثلت مشكلة الدراسة في الفجوة بين اكتساب المهارات اللغوية، والاستخدام المناسب لهذه المهارة في السياقات التواصلية والاجتماعية والوجدانية. هدفت الدراسة إلى التعرف على تأثير تعزيز المهارات البراجماتية على تنمية المهارات الاجتماعية والوجدانية لدى تلاميذ المرحلة الثانوية. وحاولت الدراسة الإجابة عن السؤال الرئيس: إلى أي مدى يؤثر تعزيز المهارات البراجماتية في تعليم اللغة الألمانية على تنمية المهارات الاجتماعية والوجدانية لدى تلاميذ المرحلة الثانوية؟. تكونت مجموعة الدراسة من ١٥ تلميذاً من تلاميذ الصف الثاني بالمرحلة الثانوية. وأظهرت نتائج الدراسة التأثير الإيجابي للأنشطة المقترحة على تنمية المهارات البراجماتية لدى الطلاب عند تعلم اللغة الألمانية وارتباط هذا التطور بتنمية المهارات الاجتماعية الوجدانية لدى الطلاب.

الكلمات المفتاحية:

البراجماتيك، الكفاءات البراجماتية، التعلم الاجتماعي الوجداني، الكفاءات الاجتماعية الوجدانية، تعليم الألمانية كلغة أجنبية.

Proposed Learning Activities for Developing Pragmatic Competencies and Their Impact on the Social-Emotional Learning Competencies of Secondary School Students in Teaching German as a Foreign Language

Abstract

The present study addresses the gap between acquiring linguistic competencies and their appropriate application in communicative, social, and emotional contexts. The objective is to examine the impact of promoting pragmatic competencies on developing social-emotional competencies among secondary school students. This research seeks to answer the main question: To what extent does the promotion of pragmatic competencies in teaching German as a foreign language influence the social-emotional competencies of secondary school students? The test group comprises 15 students from the second grade of secondary school. The study's findings demonstrate a positive influence of the proposed activities on the development of pragmatic competencies in students learning German, with a correlation to the enhancement of their social-emotional competencies.

Keywords:

pragmatics, pragmatic competencies, social-emotional learning (SEL), SEL competencies, teaching German as a foreign language.

1- Einleitung und Problemstellung

In der entwicklungspsychologischen Forschung werden die Entwicklungsbereiche nicht isoliert voneinander untersucht, sondern die Wechselwirkung zwischen sozialer, emotionaler und kognitiver Entwicklung wird berücksichtigt. Der Spracherwerb erfolgt weitgehend durch soziale Interaktion. Deshalb erfolgt die Entwicklung von sprachlichen und sozial-emotionalen Kompetenzen nicht unabhängig voneinander. Die entwicklungs-psychopathologischen Forschungen bestätigen auch, dass es einen Zusammenhang zwischen Auffälligkeiten in der Sprachentwicklung und der Entwicklung emotionaler Störungen und/ oder Verhaltensauffälligkeiten und Komorbiditäten im Bereich von 50-70 % gibt. Zahlreiche klinische Studien deuten besonders darauf hin, dass Einschränkungen in der Sprachentwicklung ein Risikofaktor für die Entwicklung von Verhaltensauffälligkeiten und emotionalen Störungen darstellen. Im Gegensatz dazu legt der erfolgreiche Erwerb von Sprachkenntnissen und sozial-emotionalen Fähigkeiten einen wichtigen Grundstein für den Erwerb anderer wichtiger Kompetenzen und hat langfristige Auswirkungen auf die spätere Entwicklung. Darüber hinaus spielen Beziehungen zu Gleichaltrigen auch eine wichtige Rolle bei der Entwicklung sozial-emotionaler Fähigkeiten, wobei sprachliche Fähigkeiten als wichtiger Faktor angesehen werden (vgl. Grimm, 2012; Weinert, 2005; Gallagher, 1999; Ebert & Weinert, 2013; Parke & Clarke-Stewart, 2011).

Der Spracherwerb ermöglicht den Kindern das Kennenlernen ihrer Umwelt und eine Auseinandersetzung mit ihr. Kinder können durch die erworbene Sprache an Kommunikation teilnehmen und ihre Interessen, Motivationen und Wünsche äußern. Sie teilen ihre Erkenntnisse und Erfahrungen mit anderen, was wiederum den Austausch über unterschiedliche Themen fördert. Diese Interaktion entwickelt die Persönlichkeit der Kinder und eröffnet ihnen einen Zugang zur sozialen Welt. Beim Spracherwerb spielt die Sprachgemeinschaft eine bedeutende Rolle, indem Kinder lernen, ihre eigenen Absichten zu formulieren und die Absichten anderer zu verstehen. Solche Beziehungen mit den anderen erweitern ihre sozialen und emotionalen Erfahrungen. So erwerben

Kinder die praktische Anwendung der Sprache im sozialen Kontext. Deshalb wurde es vorgeschlagen, dass die Untersuchung der Sprachfertigkeiten eines Menschen über die reine Betrachtung der Grammatik hinausgehen und stattdessen seine Fähigkeit zur Ausführung sprachlicher Handlungen miteinbeziehen sollte. Diese Kompetenz wird als pragmatische Kompetenz bezeichnet (vgl. Brockmeyer, 1988; Bruner, 2008; Bischoff et al., 2012; Rehbein & Meng, 2007; Lee et al., 2009).

Der Zusammenhang zwischen Pragmatik und sozial-emotionalem Lernen (SEL) ist eng mit der Fähigkeit verbunden, Sprache in sozialen Kontexten angemessen zu verwenden. Durch die Berücksichtigung der Pragmatik im SEL können ganzheitliche pädagogische Ansätze entwickelt werden, die sprachliche und soziale Kompetenzen von Kindern und Jugendlichen fördern. Dies unterstreicht die Bedeutung des Zusammenhangs zwischen Pragmatik und SEL für die Entwicklung individueller und sozialer Fähigkeiten. Ausgeprägte pragmatische Fähigkeiten erleichtern die Entwicklung sozial-emotionaler Kompetenzen und bilden die Grundlage für effektive Kommunikation und emotionales Verständnis. Defizite in der Pragmatik können hingegen die Entwicklung dieser Kompetenzen beeinträchtigen (vgl. Döpfner, 2023; Bergau, 2023; Weinert et al., 2007).

Im Fremdsprachenunterricht spielt die Förderung der Pragmatik eine zentrale Rolle beim sozial-emotionalen Lernen (SEL), jedoch wird sie meistens vernachlässigt. Trotz der Bedeutung soziopragmatischer und multiliterarischer Fähigkeiten für den modernen Fremdsprachenunterricht, zeigen Studien, dass Lerner selbst auf fortgeschrittenem Niveau Schwierigkeiten haben, sich in konkreten Kommunikationssituationen angemessen auszudrücken. Diese Schwierigkeiten resultieren aus einem Mangel an geeigneten sprachlichen Ressourcen und Kenntnissen über die notwendigen Interaktionsmuster. Die Übersicht in der Fachliteratur hat auch gezeigt, dass sich die Untersuchung pragmalinguistischer Kompetenz häufig auf einzelne Sprechakte (wie Bitten, Entschuldigungen, Einladungen) beschränkt. Seltener werden Routineformeln (kommunikative Phrasen), die Reihenfolge von Sprechhandlungen im Gespräch oder die Unterscheidung

zwischen Gesagtem und Impliziertem untersucht (vgl. Blattner & Fiori, 2011; Krulatz, 2015; Xiao, 2015; Stadler, 2018).

Die Forscherin hat sich mit den Zielen des Deutschunterrichts in der Oberschule befasst und auch das vorgeschriebene Lehrbuch in der Oberschule untersucht, um herauszufinden, ob die Förderung der pragmatischen und sozial-emotionalen Kompetenzen als klares Lernziel des DaF-Unterrichts in der Oberschule betrachtet ist. Das Ziel ist die Entwicklung der vier Fertigkeiten in authentischen Alltagssituationen. Jedoch sind die Dialoge oft gelenkt und berücksichtigen nicht die Gefühle und Eindrücke der Schüler. Sie folgen bestimmten Mustern, in denen Schüler lediglich neue Wörter oder Grammatikregeln variieren sollen, anstatt echte kommunikative Kompetenzen und soziopragmatische Kompetenzen zu entwickeln.

Um das Problem zu bestätigen, hat die Forscherin ein Interview mit 45 DaF-Lehrern an einigen Oberschulen in Kairo durchgeführt, um ihre Meinung darüber zu erfahren, inwiefern pragmatische Kompetenzen im Unterricht für Deutsch als Fremdsprache (DaF) eine Rolle spielen und ob die Förderung sozial-emotionaler Kompetenzen als Lernziel des DaF-Unterrichts angesehen wird. 27 % der Befragten haben nicht während ihrer Ausbildung oder in einer Zusatzfortbildung mit dem Thema (Pragmatische Kompetenzen Deutsch als Fremdsprache) befasst. 44 % der Befragten finden, dass pragmatische Kompetenzen zum Gesamterfolg im Fremdsprachenunterricht beitragen. 55 % der Befragten sind der Meinung, dass der Umgang mit Missverständnissen und Konflikten in der Kommunikation am schwierigsten im DaF-Unterricht zu vermitteln ist. 44 Prozent empfinden das Erkennen und Einsetzen von Ironie und Humor im DaF-Unterricht als besonders herausfordernd. 66 % finden ihrer Erfahrungen nach, dass die Gruppenarbeit und Kooperationskompetenz durch die Entwicklung pragmatischer Kompetenzen im DaF-Unterricht am meisten gefördert werden.

Das Problem dieser Arbeit liegt in der Kluft zwischen dem Erwerb sprachlicher Kompetenzen und der angemessenen Anwendung dieser Kompetenzen in kommunikativen, sozialen und emotionalen Kontexten.

Um dieses Problem zu behandeln, versucht die vorliegende Arbeit, auf die folgende Hauptfrage zu antworten;

Inwiefern beeinflusst die Förderung pragmatischer Kompetenzen im DaF-Unterricht die sozial-emotionalen Kompetenzen der Schüler an der Oberschule?

Von dieser Hauptfrage verzweigen sich folgende Nebenfragen:

- a) Was sind die vorgeschlagenen Lernaktivitäten zur Entwicklung pragmatischer Kompetenzen im DaF-Unterricht an der Oberschule?
- b) Wie effektiv sind die vorgeschlagenen Lernaktivitäten zur Entwicklung pragmatischer Kompetenzen im DaF-Unterricht bei der Förderung der sozial-emotionalen Kompetenzen bei den Schülern an der Oberschule?

2- Theoretischer Teil

Dieser Teil versucht das Zusammenspiel zwischen der Pragmatik und dem sozial-emotionelen Lernen zu erklären.

2.1 Soziopragmatische Kompetenz

Der Schwerpunkt der Pragmatik verändert sich in den letzten Jahren. Im Vordergrund steht nun die Erforschung von Dialogen anstelle der Untersuchung monologischer Sprechakte. Man geht davon aus, dass die kleinste kommunikative Einheit ein Aktionsspiel mit Aktionen und Reaktionen ist. Dieses Konzept wird in Weigands Minimal-Aktion-Spielmodell (minimal action game model) diskutiert. Das Modell betrachtet nicht nur die Aktion des Sprechers und die Reaktion des Zuhörers als Einheit, sondern auch den Menschen als Individuum mit seinen Bedürfnissen, Wünschen, Fähigkeiten, Emotionen und sozialen Hintergründen. Basierend auf dieser Perspektive geht man davon aus, dass keine Kommunikation ohne Grund stattfindet. Sprachliche Kommunikation kann dazu dienen, Beziehungen zu stärken oder aufzubauen, da Sprache, Kognition, Wahrnehmung, Kultur, Denken und Emotionen miteinander interagieren (vgl. Grein 2019; Grein 2018; Weigand 2010).

2.1.1 Pragmatische Kompetenzen

Pragmatische Kompetenzen steuern die effektive Nutzung sprachlicher Mittel, um Sprachfunktionen und Sprechakte in verschiedenen interaktiven Szenarien und Situationen angemessen auszudrücken. Sie umfassen auch die Fähigkeit, den Diskurs durchzuführen und eine kohärente und zusammenhängende Kommunikation zu gewährleisten. Darüber hinaus beinhalten sie die Fähigkeit, Textsorten und Texttypen zu erkennen sowie den Einsatz von Ironie und Parodie zu verstehen und zu verwenden, die Fähigkeit, die Absichten anderer anhand ihres sprachlichen Handelns zu erkennen und angemessen darauf zu reagieren sowie die Sprache zur Erreichung eigener Ziele einzusetzen, den sprachlichen Ausdruck der Situation anzupassen, sprachlich zu kooperieren, bei Handlungen zu sprechen, durch Sprache kollaborativ zu agieren, Geschichten zu erzählen und in der Kommunikation mit anderen Fantasie- oder Spielwelten zu erschaffen. Zusammenfassend sind pragmatisch-kommunikative Kompetenzen somit eine Anpassung der Kommunikationspartner an die Anforderungen und Gegebenheiten der kommunikativen Situation und ihre eigenen Fähigkeiten zur Bewältigung dieser Situation (vgl. Trim, 2001; Ehlich, 2005; Glück, 2013).

Pragmatische Kompetenzen sind aus einer Integration verschiedener Dimensionen der kognitiven, sozialen und emotionalen Entwicklung gebildet. Forschungsergebnisse belegen, dass es möglich ist, pragmatische Fähigkeiten zu unterrichten. Die Wichtigkeit des Lehrens von Pragmatik wird zunehmend anerkannt, dennoch zögern Fremdsprachenlehrer immer noch, dieses Thema in ihren Unterricht einzubeziehen. Dies könnte teilweise auf das Fehlen einiger gültiger Methoden zur Bewertung pragmatischer Kompetenz zurückzuführen sein. Entscheidend für die pragmatische oder kommunikative Kompetenz sind nach der Meinung von Habermas (1995) einige Regeln wie die gleichen Möglichkeiten zur Initiierung und Teilnahme am Dialog, die gleichen Möglichkeiten hinsichtlich der Qualität der Interpretation und Argumentation, die Herrschaftsfreiheit und keine Täuschung der Sprechintention. Er betrachtet diese Regeln als die Regeln eines idealen

Diskursverlaufs. Die pragmatische Störung beschreibt daher die eingeschränkte Fähigkeit, das Gemeinte oder Gesagte je nach Situation angemessen zu dekodieren oder zu kodieren. Diese pragmatischen Kompetenzen sind aufgrund der Wechselseitigkeit und Kontextabhängigkeit der Kommunikation schwierig zu bewerten. Die Bewertung erfordert eine Analyse der Interaktionselemente und eine Beschreibung des Verhaltens der Kommunikationspartner und der Umstände (vgl. Aufa, 2012; Möller & Ritterfeld, 2010; Perkins, 2007; Watzlawick et al., 2016).

2.1.2 Soziopragmatische Kompetenz

Das sprachliche Lernen eines Kindes beginnt mit der Produktion der Laute (phonologische Entwicklung), das Verstehen der Bedeutung zahlreicher Wörter und Sätze (semantische Entwicklung), das Beherrschen der Grammatikregeln (syntaktische Entwicklung) und schließlich die angemessene Verwendung der Sprache in sozialen Interaktionen (pragmatische Entwicklung) (vgl. Rose, 2019).

Die pragmatische Entwicklung der Sprache wird in der sozial-pragmatischen Theorie zum Spracherwerb von Tomasello (1992) behandelt. Die sozial-pragmatische Theorie geht davon aus, dass Sprache als integraler Bestandteil des sozialen Verhaltens betrachtet und als eine soziale Fähigkeit beschrieben wird, die als wesentliches Mittel zur zwischenmenschlichen Kommunikation dient. Tomasello betrachtet diese zwischenmenschliche Kommunikation als das grundlegende Ziel der Sprache. Er erklärte ebenfalls, dass ein erfolgreicher Spracherwerb durch Lernprozesse gekennzeichnet wird, die stark von sozialer Interaktion abhängen.

Die soziopragmatische Kompetenz umfasst nach dem Gemeinsamen europäischen Referenzrahmen für Sprachen (GeR) soziale, alltägliche, berufliche sowie interkulturelle Fähigkeiten, die den Lernern ermöglichen, sprachlich angemessen zu kommunizieren. Nach Grotjahn und Kleppin (2015) gehört zur sozial-pragmatischen Kompetenz die Fähigkeit, sich in unterschiedlichen Kommunikationssituationen sprachlich angemessen zu verhalten. Das bedeutet zum Beispiel, dass man

in der Lage ist, Menschen angemessen anzusprechen oder Texte entsprechend den Adressaten zu formulieren (vgl. Trim et al., 2001).

Die soziale Kompetenz eines Menschen bezieht sich darauf, seine eigenen Ziele in sozialen Interaktionen zu verfolgen und seine Bedürfnisse zu erfüllen und dabei auch die Ziele und Bedürfnisse der anderen in Betracht zu ziehen. Kanning (2002) erklärt die Dimensionen der sozialen Kompetenzen. Er betrachtet die Kommunikationsfähigkeiten als das Verhaltensmerkmal der sozialen Kompetenzen. Er betont auch, dass die Fähigkeit, anderen zuzuhören und das eigene Verhalten mithilfe sprachlicher Fähigkeiten anzupassen, ein wichtiger Teil der sozialen Kompetenz ist. Gallagher (1993) ist der Meinung, dass soziale Kompetenz erst vollständig verstanden wird, wenn man sie im Kontext der Sprachkompetenz betrachtet. Sie betrachtet die sprachlichen Fähigkeiten als unerlässlich für sozialkompetentes Verhalten, denn um sozialkompetentes Verhalten zu zeigen und zu entwickeln, muss man andere verstehen und mit ihnen erfolgreich kommunizieren. Im gleichen Kontext bestätigen zahlreiche andere Forscher in diesem Fachgebiet wie Rice (1993), dass Kinder mit spezifischen Sprachentwicklungsstörungen (SSES) wie z. B. die Artikulationsstörungen, Störungen der rezeptiven und/ oder produktiven Sprache und die damit verbundenen Problemen in der pragmatischen Kompetenz eine Vielzahl von sozial-emotionalen Herausforderungen erleben. Diese Kinder entwickeln ein geringes Selbstwertgefühl, zeigen oft ein Rückzugsverhalten und spielen häufig alleine. Das gilt nicht nur für Kinder im Vor- und Grundschulalter, sondern auch im Jugendalter (vgl. Rose-Krasnor, 1997; Kanning, 2002; Gallagher, 1993; Rice, 1993; Durkin & Conti-Ramsden, 2007).

2.1.3 Bewertung der pragmatischen Kompetenzen

Zu den diagnostischen Instrumenten der Pragmatik gehören standardisierte Tests, informelle Diagnoseverfahren, Beobachtungsbögen, Kommunikationsprofile, Checklisten und Interviewleitfäden (vgl. Adams 2002; McTear & Conti-Ramsden 1992).

Es gibt verschiedene Testverfahren zur Bewertung der pragmatischen Kompetenzen. Beim schriftlichen Diskursvervollständigungstest (Written

Discourse Completion Test (WDCT)) zum Beispiel werden die Teilnehmer gebeten, anhand kurzer Situationsbeschreibungen angemessen schriftlich zu reagieren. Beim Diskursvervollständigungstest (Discourse Completion Test (DCT)) werden die Teilnehmer aufgefordert, auf eine bestimmte Situation zu reagieren, indem sie aufschreiben, was sie in dieser bestimmten Situation sagen würden. Den Teilnehmern werden beim umgekehrten Diskursvervollständigungstest (Reverse Discourse Completion Test (R-DCT)) aber Sprechakte vorgegeben und sie müssen Situationen benennen, in denen diese Sprechakte geäußert würden. Der Multiple-Choice-Diskursvervollständigungstest (Multiple-choice Discourse Completion Test (MDCT)) ist ein Multiple-Choice-Format vom Diskursvervollständigungstest, bei dem die Teilnehmer aus mehreren vorgegebenen Antwortmöglichkeiten diejenige auswählen sollen, die sie für die angemessenste oder wahrscheinlichste in der gegebenen Situation halten (vgl. Ogiermann, 2018; Aufa, 2012).

2.2 Sozial-emotionales Lernen

Im 21. Jahrhundert werden Kommunikation, Zusammenarbeit, kritisches Denken, Problemlösen sowie Kreativität und Innovation als Lernkompetenzen erfordert. Schüler benötigen nicht nur fachliche Qualifikationen, sondern auch Soft Skills, die als Schlüsselkompetenzen bezeichnet werden und soziale, emotionale und kommunikative Kompetenzen umfassen. In den Forschungen wird auch darauf hingewiesen, dass es große Überlappungen zwischen sozialen Kompetenzen und anderen Kompetenzen gibt. So soll die Schule in einem umfassenden Sinne als Sozialwelt und nicht nur als Lernwelt verstanden werden. In dieser Welt können Gesundheit, Sicherheit und demokratisches und partizipatives Engagement von Schülern und Lehrern gefördert werden. In diesem Zusammenhang kann die Schule als soziales System des Lernens beschrieben werden (vgl. National Research Council, 2012; Fresno C2C, 2024; Ten Dam & Volman, 2007).

2.2.1 SEL und Schülerengagement

Das Engagement der Schüler im Unterricht wird als ein komplexes Metakonstrukt beschrieben, das aus kognitiven, emotionalen und

verhaltensbezogenen Dimensionen besteht. Das verhaltensbezogene Engagement umfasst die Teilnahme der Schüler, ihr positives Verhalten im Unterricht und die Einhaltung der Schulregeln. Jedoch bezieht sich emotionales Engagement auf das Gefühl von Identifikation und Zugehörigkeit der Schüler zur Schule sowie auf ihre affektive Bindung an akademische Aktivitäten, wie beispielsweise das Ausmaß an Interesse, Freude, Glück, Langeweile oder Angst, das sie während der Durchführung von schulischen Arbeiten empfinden. Kognitives Engagement betrifft aber die mentale Investition der Schüler im Lernprozess, einschließlich der mentalen Anstrengung, die sie bei der Bewältigung von schulischen Aufgaben aufbringen und ihre Fähigkeit, schwierige akademische Arbeiten zu leisten. Diese Betrachtungsweise stellt das Engagement als eine (im Moment Erfahrung), deren Qualität für einzelne Schüler unterschiedlich ist, wenn sie an einzelnen Schulaktivitäten und -veranstaltungen teilnehmen. Zusammenfassend lässt sich sagen, dass die Erfüllung der Motivationsbedürfnisse der Schüler zu einer konstruktiven Teilnahme an Unterrichtsaktivitäten führt. Ist dies nicht der Fall, besteht die Gefahr, dass sich Schüler auf emotionaler, kognitiver und verhaltensbezogener Ebene von der Schule zurückziehen (vgl. Paulus et al., 2016; Finn & Zimmer, 2012; Griffiths et al., 2012; Rumberger & Rotermund, 2012; Appleton et al., 2008; Pekrun & Linnenbrink-Garcia, 2012; Skinner et al., 2008; Davis & McPartland, 2012; Shernoff, 2013).

Das sozial-emotionale Lernen hilft in diesem Zusammenhang, in dem es kognitive soziale Kompetenzen wie Selbstbewusstsein, Selbstmanagement und soziales Bewusstsein entwickelt, was zu positiven sozialen Fähigkeiten, weniger Verhaltensproblemen, vermindertem emotionalem Stress und verbesserten akademischen Leistungen führt. (SEL) beschreibt den Prozess, in dem Menschen Wissen, Einstellungen und Fähigkeiten erwerben, um gesunde Identitäten zu entwickeln, ihre Emotionen zu erkennen und angemessen mit ihnen umzugehen. Es beinhaltet auch Festlegung und Erreichen von positiven Zielen, das Zeigen von Fürsorge und Empathie für andere, das Aufbauen positiver und unterstützender Beziehungen, das Treffen verantwortungsvoller

Entscheidungen und die effektive Bewältigung zwischenmenschlicher Situationen (vgl. Swartz, 2017; Brush et al., 2022; Reifman, 2020).

SEL konzentriert sich auf Person und Kontext. Es geht um die Schaffung einer förderlichen Lernumgebung und geeigneter Lernarrangements sowie um eine reflektierte Beziehungsdidaktik. Diese Lernumgebung soll sicher, fürsorglich, kooperativ, gut geführt, partizipativ sein. Darüber hinaus geht es darum, individuelle Förderung für sozial-emotionale Lern- und Entwicklungsprozesse durch curriculare Programme zu bieten. Diese Programme konzentrieren sich auf Fähigkeiten und Fertigkeiten, die auch als Lebenskompetenzen bezeichnet werden können. Eine Person gilt als lebenskompetent, wenn sie sich selbst kennt und mag, empathisch ist, kritisch und kreativ denkt, kommunizieren und Beziehungen führen kann, durchdachte Entscheidungen trifft, erfolgreich Probleme löst und in der Lage ist, Gefühle und Stress zu bewältigen. Die Förderung von Lebenskompetenzen spielt in der Suchtprävention eine wichtige Rolle, indem sie das Selbstvertrauen, die Widerstandsfähigkeit gegenüber Gruppenzwang und konstruktive Problemlösungsstrategien unterstützt. Die systematischen SEL-Konzepte sind auch von großer Bedeutung für die Prävention von Gefühls- und Verhaltensstörungen, z.B. ADHS, depressive Störungen, Angststörungen, dissoziale Störungen sowie Verhinderung von Mobbing und Gewalt (vgl. Zins et al. 2007; WHO, 1994; Bühler 2016, S. 176; Casale et al. 2014; Petermann und Lehmkuhl, 2010; Niproschke 2016).

Dieses Konzept wurde von der Collaborative for Academic, Social, and Emotional Learning CASEL (www.casel.org) entwickelt und hat sich mittlerweile weltweit in Forschung und Bildungsbereich ausgebreitet. CASEL betrachtet sozial-emotionales Lernen (SEL) als einen wesentlichen Bestandteil von Bildung und persönlicher Entwicklung. In diesem Lernprozess spielen die Schüler eine aktive Rolle, indem sie Mitgestalter der Lernerfahrungen, der Prozesse und der Curricula sind.

2.2.2 SEL-Kernkompetenzen

Es gibt fünf wesentliche Kernkompetenzen für sozial-emotionales Lernen. Die erste Kernkompetenz ist die Selbstwahrnehmung, die sich darauf bezieht, die Fähigkeit eigene Gedanken, Gefühle und Stärken

erkennen zu können und zu wissen, wie diese Gedanken das Verhalten beeinflussen, sowie die Fähigkeit, die eigenen Stärken und Grenzen mit einem fundierten Gefühl von Selbstvertrauen und Entschlossenheit zu erkennen. Als Beispiele dafür sind die Integration persönlicher und sozialer Identitäten, die Identifizierung persönlicher, kultureller und sprachlicher Ressourcen, die Erkennung der eigenen Emotionen, die Demonstration von Ehrlichkeit und Integrität, die Verknüpfung von Gefühlen, Werten und Gedanken, die Untersuchung von Vorurteilen und Voreingenommenheit, die Erfahrung von Selbstwirksamkeit, der Besitz einer Wachstumsmentalität und die Entwicklung von Interessen und einem Sinn für das eigene Leben.

Zweitens kommt die Selbstregulation, die mit dem Management der Gefühle und Verhalten, der Kontrolle der Impulse und der Erreichung der wichtigen persönlichen und leistungsbezogenen Ziele zu tun hat. Das erfordert, dass die Schüler über folgende Teilkompetenzen verfügen;

- Verwaltung der eigenen Emotionen.
- Identifizieren und Anwenden von Stressbewältigungsstrategien.
- Zeigen von Selbstdisziplin und Selbstmotivation.
- Einsatz von Planungs- und Organisationsfähigkeiten.
- Festlegen persönlicher und gemeinschaftlicher Ziele.
- Demonstration persönlicher und gemeinschaftlicher Entscheidungsfreiheit. Als Nächstes kommt soziales Bewusstsein oder Empathie, das dabei hilft, die Bedürfnisse und Gefühle anderer zu verstehen, die Rechte anderer zu respektieren und Ähnlichkeiten, Unterschiede zwischen den Einzelpersonen und Gruppen zu erkennen und Ressourcen und Unterstützung in Familie, Schule und Gemeinschaft zu erkennen.

Außerdem kommen die Beziehungsfertigkeiten wie Zuhören und Aushandeln, die für den Aufbau und die Aufrechterhaltung positiver Beziehungen zu anderen wichtig sind. Konstruktive Konfliktlösung ist ebenfalls ein wichtiger Aspekt.

Die verantwortungsvolle Entscheidungsfindung als eine Kernkompetenz des sozial-emotionalen Lernens ermöglicht es, dass Personen die Verantwortung für Entscheidungen und Verhalten übernehmen können. Alternative Handlungsstrategien und kritisches Denken werden dabei entwickelt (vgl. Weissberg et al. 2015).

2.2.3 CASEL-Rahmenwerk

CASEL (Collaborative for Academic, Social and Emotional Learning CASEL) sammelt die SEL-Bereiche in einem Rahmen (CASEL-Framework) in Form eines Rads. Im Mittelpunkt des Rads stehen die fünf sozialen und emotionalen Kernkompetenzen. Sie sind von vier zentralen Bereichen umgeben, in denen Schüler leben und wachsen. Partnerschaften zwischen Schule, Familie und Gemeinschaft koordinieren SEL-Praktiken und schaffen gerechte Lernumgebungen in all diesen Kontexten.

Der erste Bereich im Rad ist die Gemeinschaftspartnerschaften, die den umfassenden externen Bereich des Rads ausmachen. Sie bieten sichere Lernumgebungen, die das Wachstum junger Menschen fördern. Sie verstehen die Bedürfnisse und Ressourcen der Gemeinschaft sehr gut und werden als vertrauenswürdige Partner von Familien und Schülern geschätzt. Außerdem können sie Verbindungen zu zusätzlichen Unterstützungsleistungen und Diensten herstellen, die sowohl von Schulen als auch von Familien benötigt werden. Das ermöglicht es jungen Menschen auch, ihre sozialen und emotionalen Fähigkeiten zu verbessern und eröffnen ihnen Chancen für ihre zukünftige Entwicklung. Damit die Bemühungen im sozial-emotionalen Lernen sowohl im Schulalltag als auch außerhalb der Schule erfolgreich integriert werden können, ist eine gemeinsame Sprache und eine koordinierte Strategie und Kommunikation zwischen dem Schulpersonal und den Gemeinschaftspartnern erforderlich.

Und nach innen im Rad steht der Bereich der Familien und Betreuer. Familien und Betreuer bringen wichtige Kenntnisse über ihre Kinder ein, die für den Erfolg der sozial-emotionalen Entwicklung entscheidend sind, deshalb sollten Schulen und Familien zusammenarbeiten, um starke

Beziehungen aufzubauen und die sozial-emotionale Entwicklung der Schüler zu fördern. Studien zeigen, dass SEL-Programme effektiver sind, wenn sie das Zuhause einbeziehen. Es ist wichtig, dass Schulen integrative Entscheidungsprozesse etablieren, um sicherzustellen, dass Familien, insbesondere aus marginalisierten Gruppen, in die SEL-Planung und -Verbesserung einbezogen werden. Diese Partnerschaft hilft dabei, dass die Familien die sozial-emotionale Entwicklung ihrer Kinder verstehen, erleben und unterstützen können.

Danach kommt der Umfangsbereich der Schulen. Eine effektive schulweite Einbeziehung von SEL erfordert eine kontinuierliche Planung, Umsetzung, Bewertung und Verbesserung durch alle Mitglieder der Schulgemeinschaft. Diese Einbeziehung führt zu einem Schulklima und beruht darauf, in dem sich alle Schüler und Erwachsenen respektiert, unterstützt und engagiert fühlen. Durch die Einbeziehung von SEL-Zielen und -Praktiken in bestehende Systeme der Schülerunterstützung können Schulen ihre Unterstützungsmaßnahmen für akademische und verhaltensbezogene Bereiche verbessern. Durch die Koordination und Implementierung von SEL-Praktiken und -Programmen können Schulen ein Umfeld schaffen, in dem SEL in allen Bereichen der Schülererfahrung verankert ist. Dies fördert positive soziale, emotionale und akademische Ergebnisse für alle Schüler.

Der letzte Bereich ist das Klassenzimmer. Im Klassenzimmer gibt es verschiedene Ansätze, um die sozial-emotionalen Kompetenzen zu verbessern. Ein Beispiel dafür ist die explizite Anleitung, bei der soziale und emotionale Fähigkeiten und Einstellungen auf eine entwicklungsorientierte, kontextbezogene und kulturell ansprechende Weise gelehrt und geübt werden. Darüber hinaus können auch Lehrpraktiken wie kooperatives Lernen und projektbasiertes Lernen dazu beitragen. Des Weiteren ist die Einbeziehung von SEL in akademische Lehrpläne wie Sprachkunst, Mathematik, Naturwissenschaften, Sozialkunde, Gesundheit und darstellende Kunst von Bedeutung.

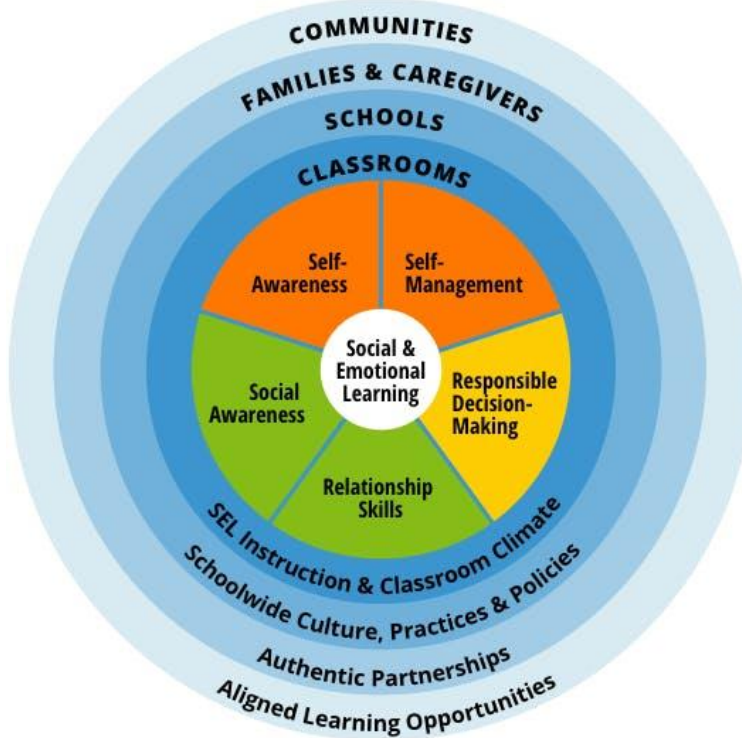


Abb. (1) CASEL-Rahmenwerk

2.2.4 SEL im schulischen Unterrichtsalltag

Die emotional-sozialen Aspekte sind lernbar. Sie unterteilen sich in Wissen und Fähigkeiten. Sie können entweder durch SEL-Lehrpläne oder durch implizites und informelles Lernen, persönliche Erfahrungen und Handlungen sowie durch Beobachtung und Nachahmung vermittelt werden. Lehrer können diesen Lernprozess durch eine feinfühlig und schülerorientierte pädagogische Beziehungsgestaltung, inspirierende Lernerfahrungen, konkrete Möglichkeiten zur praktischen Anwendung und konstruktives Feedback unterstützen. Die SEL-Lehrpläne umfassen Inhalte wie Zielplanung, Teambildung und Kommunikation. Idealerweise sollten diese Themen auch in den Fachunterricht integriert werden, um ein optimales Lernumfeld zu schaffen (vgl. Göhlich & Zirfas, 2007; Brohm, 2009).

Die sozial-emotionalen Kompetenzen tragen maßgeblich zum Erfolg in der Schule bei, da die Fähigkeit, Emotionen zu erkennen, darüber zu

sprechen und sie zu regulieren, dazu beitragen kann, bestimmte Denkfähigkeiten und Handlungskompetenzen wie Aufmerksamkeit, Planungsfähigkeit, Selbstkontrolle und Entscheidungsfindung zu verbessern. Andererseits spielen die Fähigkeiten zur Emotionswahrnehmung und -regulation auch eine wichtige Rolle bei der Steigerung des Wohlbefindens und der Verbesserung der Bewältigungsstrategien. Darüber hinaus werden Selbstregulationsprozesse gefördert, die wiederum eine Voraussetzung für Lernengagement darstellen (vgl. Corcoran und Slavin 2016; Christenson, et al. 2012; Reicher und Matischek-Jauk 2014).

Die Integration des sozial-emotionalen Lernens in den schulischen Unterrichtsalltag geschieht auf unterschiedliche Weise. Hierzu nennt Reicher (2010) vier mögliche Strategien:

- (1) Curricula-basierte sozial-emotionale Lernprogramme (Curricular-based SEL Programmes): Es handelt sich um strukturierte Präventionsprogramme, die darauf abzielen, die sozial-emotionalen Kompetenzen aller Schüler in allen Klassenstufen aufzubauen.
- (2) Integration von SEL in den regulären Lehrplan (Infusion of SEL into the regular curriculum): Verbindung des sozial-emotionalen Lernens mit den unterschiedlichen Unterrichtsfächern wie Sprachen, Gesellschaftslehre, Mathematik, Naturwissenschaften, Sport und Kunst.
- (3) Unterrichtstechniken (Teaching techniques): Hier bezieht es sich auf die Grundlagen des effektiven Klassenmanagements bzw. Regeln und Verfahrensweisen, Konsequenzen für erwünschtes und unerwünschtes Verhalten sowie weitere Aspekte guten Unterrichts.
- (4) Dienstleistungslernen (Service-Learning): Es geht bei dieser Strategie um die Verknüpfung der gesellschaftlichen Engagements von Schülern mit fachlichem Lernen.

Diese Strategien können – und sollten – miteinander im Unterrichtsalltag verwendet werden.

3- Methodisches Vorgehen

Diese Forschungsarbeit folgt dem empirischen Forschungsansatz, um die Effizienz der Förderung pragmatischer Kompetenzen auf die Förderung sozial-emotionaler Kompetenzen zu untersuchen. Die Testgruppe bestand aus 15 Schülern der zweiten Klasse der Oberschule an der Future Schule in Kairo. Die Studie wurde im zweiten Semester des Schuljahres 2023/2024 durchgeführt. Sie begann mit dem Bewusstmachen und der Erklärung des Themas. Die Durchführung begann mit der Umsetzung des Vortestes zur Bewertung der pragmatischen Kompetenzen der Schüler. Danach erklärte die Forscherin den Schülern das Ziel des SEL-Fragebogens und wie sie darauf antworten sollten. Danach erhielten Schüler einen Überblick über die Lernaktivitäten und ihre Ziele. So wussten sie, was sie machen sollen, um an den Aktivitäten aktiv und positiv teilnehmen zu können. Nach dieser Erklärung wurden die Lernaktivitäten durchgeführt. Nach der Realisierung der Aktivitäten wurden der Nachtest und der SEL-Fragebogen nochmal durchgeführt, um die Effizienz der Lernaktivitäten festzuhalten. Im folgenden Teil erkläre ich ausführlich die Aktivitäten, den SEL-Fragebogen und den Pragmatiktest.

3.1 Erstellung der vorgeschlagenen Lernaktivitäten

Anhand des theoretischen Teils hat die Forscherin die vorgeschlagenen Lernaktivitäten entwickelt (Anhang 1), um die SEL-Kompetenzen der Schüler durch die Entwicklung der pragmatischen Kompetenzen zu fördern. Die Forscherin berücksichtigte dabei das Sprachniveau der Schüler und die Lerninhalte des Lehrwerks (Schritte International). Die Durchführung dieser Aktivitäten schuf eine förderliche, freundliche, kooperative und partizipative Lernumgebung. In jeder Aktivität erklärte die Forscherin das Ziel, die Dauer, die erworbenen Kompetenzen sowie das didaktische Vorgehen. Zum Beispiel sollten die Schüler in einer Aktivität verschiedene Gefühle durch ihre Stimmem Gestik und Mimik ausdrücken und vorspielen, um ihr Zuhören und ihre empathischen Fähigkeiten zu verbessern, sowie die Emotionen ihrer Mitschüler erkennen, verstehen und angemessen darauf reagieren zu

können. In einer anderen Aktivität sollten die Schüler sich in die Lage eines anderen versetzen und über Lösungen für eine Problemsituation nachdenken und diskutieren, um ihre Diskursfähigkeit und ihre Fähigkeit zur Beziehungsgestaltung und Problemlösefähigkeit zu fördern.

Die Lernaktivitäten zielen im Allgemeinen auf die Förderung der sozial-emotionalen Kompetenzen durch die Förderung der pragmatischen Kompetenzen ab. Speziell zielen sie auf Folgendes ab:

- Beschäftigung mit der eigenen Person.
- Erkennen der eigenen besonderen Merkmale und Fähigkeiten.
- Förderung des Kennenlernens der Schüler untereinander.
- Förderung des Klassenkameradschaftsgeistes.
- Schaffung einer unterstützenden Lernumgebung.
- Ausdruck und Vorspielen der unterschiedlichen Gefühle.
- Förderung des Zuhörens bei den Schülern.
- Erkennen und Verstehen der Emotionen der Mitschüler.
- Sich in die Lage eines anderen versetzen.
- Diskussion und Nachdenken über Lösungen einer Problemsituation.
- Förderung der Empathie bei den Schülern.
- Schaffung einer interaktiven Lernumgebung.
- Förderung der Selbsteinschätzung
- Förderung der Beziehungsfähigkeit.
- Entdeckung der gemeinsamen Eigenschaften mit den anderen Mitschülern.
- Förderung der Entscheidungsfindung.
- Berücksichtigung der Konsequenzen der eigenen Entscheidungen.
- Förderung der Selbstmanagementkompetenz.
- Förderung der Diskurskompetenzen.

- Verwendung des emotionalen Vokabulars.
- Förderung des angemessenen Umgangs mit anderen Menschen.
- Förderung der sozialen und interkulturellen Kompetenzen der Schüler.
- Förderung der Verständigung bei Konfliktsituationen.
- Förderung des Handelns mit Sprache.

Die verwendeten Sozialformen waren die Partner- und die Gruppenarbeit, damit jeder Schüler mit einem anderen Mitschüler oder mit einer Gruppe kommunizieren kann. Die Rolle des Lehrers bei der Durchführung der Lernaktivitäten variierte zwischen Vermittlung von Kenntnissen über die angestrebten Kompetenzen, der Schaffung einer unterstützenden Umgebung, der Erklärung und der Vorbereitung der Aktivitäten sowie der Beobachtung der Schülerarbeit und Bereitstellung von Rückmeldung über die Schülerarbeit.

3.2 Der Pragmatiktest

Bei der Erstellung des Tests zur Bewertung der pragmatischen Kompetenz (Anhang 2) der Schüler wurde erstens eine Literaturrecherche zum Thema Pragmatik durchgeführt und unterschiedliche Tests zur Bewertung der pragmatischen Kompetenzen untersucht.

Das verwendete Testformat in dieser Arbeit ist der Multiple-Choice-Diskursvervollständigungstest (Multiple Choice Discourse Completion Test (MDCT)), denn das Sprachniveau der Schüler ist noch elementar. Das Multiple-Choice-Format wurde und wird weltweit in der empirischen Forschung eingesetzt. Es ermöglicht eine praktikable standardisierte Bewertungsmöglichkeit der pragmatischen Kompetenzen und ist einfach durchzuführen und zu bewerten. Die pragmatische Kompetenz wird durch einige den Schülern einfache vertraute Schulalltagssituationen überprüft. Die Testaufgaben sind klar und verständlich formuliert. Die Auswahlmöglichkeiten sind sich deutlich voneinander zu unterscheiden. Der Test zielt auf die Bestätigung ab, ob die Schüler sich in einer konkreten Kommunikationssituation angemessen ausdrücken können.

Der Test besteht aus fünfzehn Aufgaben. Jede Aufgabe besteht aus einer Situationsbeschreibung und drei Auswahlmöglichkeiten. Schüler sind aufgefordert, eine Wahlmöglichkeit zu bestimmen, die am besten zu ihnen passt, wenn sie sich in dieser Situation befinden. Zum Beispiel (Situation: Du und ein/e Mitschüler/in haben einen kleinen Streit. Was sagst du, um den Konflikt zu lösen? a) Ich möchte nicht mehr mit dir sprechen. b) Ich verstehe deinen Standpunkt nicht. c) Es tut mir leid, dass wir gestritten haben. Können wir darüber reden?)

3.3 SEL-Fragebogen

Der Fragebogen der sozial-emotionalen Kompetenzen (Anhang 3) ist ein Mittel zur Erforschung, wie Schüler sich selbst und andere wahrnehmen und wie sie auf unterschiedliche Kontexte reagieren. Er wurde auf Basis des theoretischen Modells von CASEL erstellt.

Bei der Erstellung des Schülerfragebogens „sozial-emotionale Kompetenzen (SEL-Kompetenzen)“ wurde erstens eine Literaturrecherche zum Thema (Sozial-emotionales Lernen (SEL)) durchgeführt und unterschiedliche Skalen zur Beurteilung der sozial-emotionalen Kompetenzen wie z. B. (die Ganzheitliche Schülerbeurteilung) (HSA) (the Holistic Student Assessment (HSA)) und die Skala von Aysha Abd-Rabo, Yasmeeen Abu Mukh und Safia Tarteer untersucht. Als Ergebnis dieser Literaturrecherche wurde versucht, passende Beurteilungsdimensionen der sozial-emotionalen Kompetenzen der Schüler zu ermitteln. Zuerst wurden 37 Sätze erstellt, die in der Kommunikation im DaF-Unterricht gefördert werden und für Schüler der Oberschule geeignet sein können. Danach wurden Fachleute auf dem Gebiet Methodik und Didaktik konsultiert, um deren Meinung zur Validität und zum Design und Inhalt des Bogens zu erhalten. Dementsprechend wurden die Sätze auf 20 Sätze reduziert, um ähnliche und unpassende Sätze zum Thema der Studie zu eliminieren. Ein Beispiel hierfür ist der Satz (Ich weiß, wann ich launisch bin), der in seiner Bedeutung dem Satz (Ich verstehe meine Stimmungen) ähnelt. Am Anfang des Bogens wurde den Schülern sein Ziel kurz erklärt. Die Antworten der Schüler wurden mit einer fünfstufigen Antwortskala

ermittelt. Sie bestand aus (immer, meistens, manchmal, selten und gar nicht). Um die Reliabilität des Fragebogens zu berechnen, wurde das Cronbachs Alpha verwendet. Der Wert des Reliabilitätskoeffizienten betrug 0.838, was eine hohe Reliabilität darstellt und die Anwendung des Instruments auf die ausgewählte Zielgruppe der Studie ermöglicht.

4- Ergebnisse der Arbeit

Für die statistische Auswertung der Ergebnisse verwendete die Forscherin das statistische Programm SPSS.

4.1 Die Analyse der Ebnisse des Pragmatiktests

Um die Mittelwertdifferenzen der Noten der Testgruppe im Vor- und Nachtest festzuhalten, verwendete die Forscherin den Paarprobenstest des T-Tests.

Tabelle (1)
Differenzen zwischen den Mittelwerten der Testgruppe im Vor- und Nachtest

Test	P	Mittelwert	Summe der Mittelwerten	Standardabweichung	Freiheitsgrad	Wert (T)	SN
Vortest	15	10.53	158	2.326	14	-2.541	0.05
Nachtest	15	12.60	189	2.028			

Eine Analyse der Ergebnisse lässt erkennen, dass es Differenzen zwischen den Mittelwerten der Testgruppe im Vor- und Nachtest bezüglich der pragmatischen Kompetenzen zugunsten des Nachtests bei einem Signifikanz-Niveau von 0.05 gibt. Der Mittelwert der Testgruppe im Vortest beträgt 10.53 und im Nachtest beträgt 12.60.

4.2 Die Analyse der Ergebnisse der Vor- und Nachanwendung SEL-Fragebogens

Um die Mittelwertdifferenzen zwischen den SEL- Kernkompetenzen in der Vor- und Nachanwendung des SEL-Fragebogens festzuhalten, verwendete die Forscherin den Paarprobenstest des T-Tests.

Tabelle (2)

Mittelwertdifferenzen zwischen den SEL- Kernkompetenzen in der Vor- und Nachanwendung des SEL-Fragebogens

Kernkompetenz	Mittelwert der Voranwendung	Mittelwert der Nachanwendung	Differenz zwischen den Mittelwerten	T-Wert	p-Wert
Selbstwahrnehmung	3.64	4.20	- 0.56	-3.307	.005
Selbstmanagement	3.27	4.30	- 1.03	-4.468	.001
Soziales Bewusstsein	3.79	4.29	- 0.5	-5.123	.000
Beziehungsfähigkeit	3.58	4.30	- 0.72	-4.426	.001
Verantwortungsvolle Entscheidungsfindung	3.51	4.33	- 0.82	-4.003	.001

Die Tabelle zeigt die Steigerung der Mittelwerte der verschiedenen sozial-emotionalen Kernkompetenzen der Schüler nach der Durchführung der Lernaktivitäten. Die p-Werte in allen Kernkompetenzen sind signifikant ($p < 0,05$).

Ausführlicher wurde die Mittelwertdifferenz für jede einzelne Teilkompetenz der SEL- Kernkompetenzen in der Vor- und Nachanwendung des Fragebogens berechnet.

Tabelle (3)

Mittelwertdifferenzen für die einzelnen Teilkompetenzen der SEL- Kernkompetenzen in der Vor- und Nachanwendung des Fragebogens

Kernkompetenz	Teilkompetenzen	Mittelwertdifferenz	T-Wert	p-Wert
Selbstwahrnehmung	Kompetenz (1) Ich kann meine Gefühle gut verstehen und benennen.	-0.400	-1.702	.111
	Kompetenz (2) Ich bin mir meiner Stärken und Schwächen bewusst.	-0.467	-1.825	.089
	Kompetenz (3) Ich kann richtiges emotionales Vokabular verwenden, um meinen psychologischen und persönlichen Zustand auszudrücken.	-0.800	-2.449	.028
Selbstmanagement	Kompetenz (4) Ich verstehe meine Stimmungen.	-1.000	-3.090	.008
	Kompetenz (5) Ich kann meine Emotionen in schwierigen Situationen gut kontrollieren.	-1.067	-3.378	.005

Vorgeschlagene Lernaktivitäten zur Entwicklung pragmatischer Kompetenzen und deren Einfluss
auf sozial-emtionale Lernkompetenzen der Schüler an der Oberschule im DaF-Unterricht

Kernkompetenz	Teilkompetenzen	Mittelwertdifferenz	T-Wert	p-Wert
Soziales Bewusstsein	Kompetenz (6) Ich achte darauf, wie meine Worte und Handlungen sich auf andere auswirken können.	-.800	-3.292	.005
	Kompetenz (7) Ich glaube, ich kann die Gedanken von jemandem verstehen, wenn er traurig, wütend oder glücklich ist.	-.333	-2.092	.055
	Kompetenz (8) Ich kann die Gefühle anderer Menschen anhand ihrer Mimik und Gestik erkennen.	-.733	-2.582	.022
	Kompetenz (9) Ich kümme mich um die Gefühle anderer Menschen.	-.133	-.619	.546
	Kompetenz (10) Ich respektiere die Meinungen anderer Mitschüler, die von meiner Meinung abweichen.	-.800	-3.595	.003
	Kompetenz (11) Ich lobe die Erfolge anderer.	-.200	-1.382	.189
Beziehungsfähigkeit	Kompetenz (12) Ich kann leicht positive Beziehungen zu anderen aufbauen und pflegen.	-.733	-3.214	.006
	Kompetenz (13) Ich werde mich immer entschuldigen, wenn ich meinen Freund unabsichtlich verletzt habe.	-.400	-1.382	.189
	Kompetenz (14) Ich versuche immer, meine Freunde zu trösten, wenn sie traurig sind.	-.733	-2.955	.010
	Kompetenz (15) Ich versuche, meinen Freund nicht zu kritisieren, wenn wir uns streiten.	-.867	-2.101	.054
	Kompetenz (16) Ich bin tolerant gegenüber den Fehlern meiner Freunde.	-1.200	-3.674	.003
	Kompetenz (17) Ich kann in Gruppen gut zusammenarbeiten und Konflikte konstruktiv lösen.	-.400	-1.871	.082

Vorgeschlagene Lernaktivitäten zur Entwicklung pragmatischer Kompetenzen und deren Einfluss
auf sozial-emtionale Lernkompetenzen der Schüler an der Oberschule im DaF-Unterricht

Kernkompetenz	Teilkompetenzen	Mittelwertdifferenz	T-Wert	p-Wert
Verantwortungsvolle Entscheidungsfindung	Kompetenz (18) Bei Entscheidungen berücksichtige ich die Konsequenzen meines Handelns.	-1.067	-3.096	.008
	Kompetenz (19) Bevor ich eine Strategie anwende, analysiere ich sorgfältig ihre Vor- und Nachteile.	-.733	-2.750	.016
	Kompetenz (20) Ich treffe Entscheidungen, die sowohl für mich als auch für andere gut sind.	-.667	-2.092	.055

Eine Analyse der Ergebnisse lässt erkennen, dass es signifikante Verbesserungen in unterschiedlichen SEL-Kompetenzen gibt. Die verbesserten Kompetenzen umfassen die geeinigte Verwendung des emotionalen Vokabulars, das Verständnis der eigenen Stimmungen, die gute Emotionskontrolle in schwierigen Situationen, die Berücksichtigung der Auswirkungen von eigenen Wörtern auf andere, die Erkennung von Gefühlen anderer anhand ihrer Mimik und Gestik, der Respekt der abweichenden Meinungen, der Aufbau und die Pflege positiver Beziehungen, das Trösten von Freunden, die Toleranz gegenüber Fehlern von Freunden, die Berücksichtigung der Konsequenzen bei Entscheidungen und die sorgfältige Analyse vor Anwendung von Strategien.

Andere Kompetenzen ergeben aber keine signifikanten Verbesserungen. Dazu gehören die Selbstwahrnehmung der Gefühle, das Bewusstsein für Stärken und Schwächen, das Kümmern um die Gefühle anderer, das Loben der Erfolge anderer, das Entschuldigen bei unabsichtlicher Verletzung, das Vermeiden von Kritik während Streite und die Fähigkeit, in Gruppen zusammenzuarbeiten und Konflikte zu lösen.

Dazwischen lagen die Kompetenzen, die grenzwertige Ergebnisse aufwiesen, wie die Fähigkeit, die Gedanken anderer zu verstehen und Entscheidungen zu treffen, die sowohl für sich selbst als auch für andere gut sind.

4.3 Besprechung der Ergebnisse

Im Allgemeinen wird festgestellt, dass die vorliegende Arbeit ihr Ziel erreicht hat, nämlich die Entwicklung der sozial-emotionalen Kompetenzen durch die Förderung der pragmatischen Kompetenzen bei den Schülern der Oberschule. Die Grundlage dieser Arbeit liegt darin, dass die Schüler im DaF-Unterricht die Sprachfertigkeiten durch Ausführung sprachlicher Handlungen in realitätsnahen Kommunikationssituationen ausüben sollen. In solchen Situationen soll ihr Sprachhandeln der Situation, dem sozialen Kontext und dem Kommunikationspartner entsprechen. Bei diesem situationsangemessenen sprachlichen Handeln bzw. pragmatischen Handeln entwickelt sich bei Schülern das emotionale Verständnis. Die Förderung der sozial-emotionalen Kompetenzen schafft eine förderliche, sichere, fürsorgliche, kooperative und partizipative Lernumgebung. Nach diesem Konzept hat die Forscherin Lernaktivitäten gestellt, die auf die Förderung der pragmatischen Kompetenzen als Mittel zur Entwicklung der sozial-emotionalen Kompetenzen abzielen.

Bezüglich des SEL-Fragebogens waren die p-Werte in allen Kernkompetenzen signifikant ($p < 0,05$), was bedeutet, dass die Veränderungen statistisch bedeutsam und nicht zufällig sind. Dies deutet darauf hin, dass die Lernaktivitäten bei der Förderung sozial-emotionaler Kompetenzen wirksam waren.

Die qualitative Analyse der Mittelwertdifferenzen der einzelnen Teilkompetenzen der SEL- Kernkompetenzen in der Vor- und Nachanwendung des Fragebogens erklärt, dass einige Kompetenzen keine signifikanten Verbesserungen ergaben. Dieser Rückgang kann mehrere Gründe haben. Die Schüler haben möglicherweise während der Durchführung der Aktivitäten ihre eigenen Kompetenzen klar verstanden und wissen, wie sie sich selbst kritisch bewerten können. Andere Schüler verfügten vielleicht schon vor der Durchführung der Aktivitäten über ein hohes Maß an sozialen und emotionalen Kompetenzen. Diese Schüler machten nach der Durchführung der Aktivitäten kaum oder keine Fortschritte. Vielleicht verursachte die Selbsteinschätzung der eigenen sozial-emotionalen Kompetenzen auch eine Bewertungsverzerrung, denn

sie können ihre Kompetenzen unter- oder überschätzen. Einige Schüler, insbesondere Jungen, waren vor und nach der Durchführung der Aktivitäten der gleichen Meinung, dass sie z. B. mit anderen Schülern streiten sollten, wenn diese anderer Meinung sind, oder alleine arbeiten sollten, wenn sie keinen Kompromiss finden können. Dies könnte etwas mit ihrem Alter in der Teenagerphase zu tun haben.

Andere Kompetenzen, wie die Kompetenz, die Gedanken anderer zu verstehen und Entscheidungen zu treffen, die sowohl für sich selbst als auch für andere gut sind, ergaben jedoch grenzwertige Ergebnisse. Diese Ergebnisse deuten darauf hin, dass diese Kompetenzen auf dem Weg zu einer signifikanten Verbesserung sind und weitere Förderung benötigen.

Die Verbesserung der SEL-Kernkompetenzen war wie folgt, in absteigender Reihenfolge, von am meisten bis am wenigsten verbessert: Selbstmanagement, verantwortungsvolle Entscheidungsfindung, Beziehungsfähigkeit, Selbst-wahrnehmung und soziales Bewusstsein. Die Wirksamkeit der Lernaktivitäten wird durch die Unterschiede zwischen den Mittelwerten der Zielgruppe in der Vor- und Nachbewertung zugunsten der Nachbewertung deutlich.

Fazit

Diese Arbeit konzentriert sich auf das Problem der unzureichenden Übertragung sprachlicher Fähigkeiten auf reale Kommunikationssituationen, die soziale und emotionale Aspekte umfassen. Die vorliegende Arbeit zielte darauf ab, den Einfluss der Förderung pragmatischer Kompetenzen auf die Entwicklung sozial-emotionaler Kompetenzen bei Oberschülern zu untersuchen. Die Studie folgt dem empirischen Forschungsansatz, um die Effizienz der Förderung pragmatischer Kompetenzen auf die Förderung sozial-emotionaler Kompetenzen zu untersuchen.

Die Forscherin erstellte Lernaktivitäten, deren Ziel die Förderung der sozial-emotionalen Kompetenzen durch die Förderung der pragmatischen Kompetenzen ist.

Am Ende der Arbeit kam die Forscherin zu dem Schluss, dass Partnerschaften zwischen Schule, Familie und Gemeinde das sozial-emotionale Lernen (SEL) fördern, das die akademische Leistung verbessert und Verhaltensprobleme sowie emotionalen Stress reduziert. Daher sollten die sozialen und emotionalen Aspekte sowie die Sprache kommunikativ vermittelt werden und die Schüler sollten aktiv in ihre Lernerfahrungen einbezogen werden, weshalb die Integration von SEL in die Lehrpläne wichtig ist.

Als Empfehlungen der Studie gelten folgende:

Für Fachdidaktiker und Lehrplanentwickler:

- a. Entwicklung von Programmen zur Förderung sozial-emotionaler Kompetenzen, an denen das gesamte Schulpersonal beteiligt ist.
- b. Einbeziehung realitätsnaher Themen und Aktivitäten in den Lehrplan für Deutsch als Fremdsprache.
- c. Einbeziehung von Aktivitäten in den Lehrplan für Deutsch als Fremdsprache, die eine effektive Kommunikation, Verhandlung und Problemlösung in Zusammenarbeit mit anderen erfordern.
- d. Erstellung von Bewertungsinstrumenten, die den Fortschritt in den pragmatischen und sozial-emotionalen Kompetenzen messen.

Für Lehrer:

- a. Schaffung einer unterstützenden, förderlichen, sicheren, fürsorglichen, kooperativen, gut geführten, partizipativen, gerechten und interaktiven Lernumgebung.
- b. Förderung der Zusammenarbeit.

Für Schulen:

- a. Kooperation mit Gemeinschaftspartnern wie Familien, damit Schüler die gelernten Kompetenzen sowohl innerhalb als auch außerhalb der Schule praktizieren können.
- b. Individuelle Förderung der sozial-emotionalen Lern- und Entwicklungsprozesse durch das Angebot von pädagogischen Programmen zu Lebenskompetenzen.

Referenzen

1. Adams, Catherine (2002). Practitioner review: The assessment of language pragmatics. *Journal of child psychology and psychiatry*, 2002, 43. Jg., Nr. 8, S. 973-987.
2. Adler, Yvonne (2011). *Kinder lernen Sprache (n): alltagsorientierte Sprachförderung in der Kindertagesstätte*. Stuttgart: Kohlhammer Verlag.
3. Appleton, James J.; Christenson, Sandra L.; Furlong, Michael J. (2008). Student engagement with school: Critical conceptual and methodological issues of the construct. *Psychology in the Schools*, 2008, 45. Jg., Nr. 5, S. 369-386.
4. Aufa, Fauzul (2012). The assessment tool of L2 learners' pragmatic competence: Written discourse completion test (WDCT). *Journal of English and Education (JEE)*, 6 (1).
5. Batsalia, Friederiki (2013). Pragmatik und Deutsch als Fremdsprache in der Lehrerfortbildung. Η Γερμανική ως ξένη γλώσσα στην ελληνική εκπαίδευση Schnittstellen von Linguistik und Sprachdidaktik DaF in Griechenland, 7.
6. Bergau, Maria (2023). Die Entwicklung pragmatisch-kommunikativer Kompetenzen im Vorschuljahr und ersten Schuljahr unter Berücksichtigung der Kommunikationsstrategien von pädagogischen Fachkräften. Dissertation, Universität Leipzig, die Erziehungswissenschaftliche Fakultät.
7. Blattner, Geraldine & Fiori, Melissa (2011). Virtual social network communities: An investigation of language learners' development of sociopragmatic awareness and multiliteracy skills. *CALICO journal*, 2011, 29. Jg., Nr. 1, S. 24-43.
8. Brockmeyer, Jens (1988). Bezeichnen, Benennen und Bedeuten in der frühen Kindheit. In N. Gutenberg (Hrsg.). *Kann man Kommunikation lehren? Konzepte mündlicher Kommunikation und ihrer Vermittlung*. 33 - 42). Frankfurt am Main: Scriptor.
9. Brohm, Michaela (2009). *Sozialkompetenz und Schule. Theoretische Grundlagen und empirische Befunde zu Gelingensbedingungen sozialbezogener Interventionen*. Weinheim / München: Juventa.

10. Bruner, Jerome S. (2008). *Wie das Kind sprechen lernt* (2., erw. Ausgabe). Bern: Hans Huber.
11. Brush, Katharine E., Jones, Stephanie M., Bailey, Rebecca, Nelson, Bryan, Raisch, Natasha & Meland, Emily (2022). *social and emotional learning: From conceptualization to practical application in a global context. Life skills education for youth: Critical perspectives*, S. 43-71. In Dejaeghere, Joan & Murphy-Graham, Erin (Eds.), *Life skills education for youth: Critical perspectives* (pp. 43-71). Switzerland: Springer Nature.
12. Bühler, Anneke (2016). *Meta-Analyse zur Wirksamkeit deutscher suchtpreventiver Lebenskompetenzprogramme. Kindheit und Entwicklung*, 25(3), 175–188.
13. Casale, Gino, Hennemann, Thomas & Hövel, Dennis (2014). *Systematischer Überblick über deutschsprachige schulbasierte Maßnahmen zur Prävention von Verhaltensstörungen in der Sekundarstufe I. Empirische Sonderpädagogik*, 2014, 6. Jg., Nr. 1, S. 33-58.
14. Clarke-Stewart, Alison & Parke, Ross D. (2014). *Social development*. USA: John Wiley & Sons.
15. Corcoran, Roisin P. & Slavin, Robert E. (2016). *Effective programs for social and emotional learning (SEL): A systematic review. Campbell Library Database Syst Rev K2*, 2016, S. 1-16.
16. Davis, Marcia H. & McPartland, James M. (2012). *High School Reform and Student Engagement. In: Handbook of research on student engagement*. Boston, MA: Springer US, 2012. S. 515-539.
17. Döpfner, Manfred (2023). *Kognitive und sozioemotionale Entwicklung. In: Psychiatrie und Psychotherapie des Kindes-und Jugendalters (2023)*. Berlin, Heidelberg: Springer Berlin Heidelberg, (1-13).
18. Durkin, Kevin & Conti-Ramsden, Gina (2007). *Language, social behavior, and the quality of friendships in adolescents with and without a history of specific language impairment. Child development*, 2007, 78. Jg., Nr. 5, S. 1441-1457.
19. Ebert, Susanne & Weinert, Sabine (2013). *Predicting reading literacy in primary school: The contribution of various language indicators in preschool. In M. Pfof, C. Artelt & S. Weinert (Hrsg.), The development of*

- reading literacy from early childhood to adolescence (S. 93-149). Bamberg: University of Bamberg Press.
20. Ehlich, Konrad (2004). Eine Expertise zu "Anforderungen an Verfahren der regelmäßigen Sprachstandsfeststellung als Grundlage für die frühe und individuelle Sprachförderung von Kindern mit und ohne Migrationshintergrund" - In: Gogolin, Ingrid [Hrsg.]; Neumann, Ursula [Hrsg.]; Roth, Hans-Joachim [Hrsg.]: Sprachdiagnostik bei Kindern und Jugendlichen mit Migrationshintergrund. Dokumentation einer Fachtagung am 14. Juli 2004 in Hamburg. Münster: Waxmann 2005, S. 33-50.
 21. Ehlich, Konrad (2005). Sprachaneignung und deren Feststellung bei Kindern mit und ohne Migrationshintergrund – was man weiß, was man braucht, was man erwarten kann. In: Ehlich, K. (Hrsg.) Anforderungen an Verfahren der regelmäßigen Sprachstandsfeststellung als Grundlage für die frühe und individuelle Förderung von Kindern mit und ohne Migrationshintergrund. Reihe Bildungsreform, Band 11 (11-75). Berlin: BMBF.
 22. Finn, Jeremy D. & Zimmer, Kayla S. (2012). Student engagement: What is it? Why does it matter?. In: Handbook of research on student engagement. Boston, MA: Springer US, 2012. S. 97-131.
 23. Gallagher, Tanya M. (1993). Language skill and the development of social competence in school-age children. Language, Speech, and Hearing Services in Schools, 24.4: 199-205.
 24. Gallagher, Tanya M. (1999). Interrelationships among children's language, behavior, and emotional problems. Topics in language disorders, 19.2: 1-15.
 25. Glück, Christian W. (2013). Fokus Pragmatik-Wissenschaft im Gerbauch. In: Christian W. Glück und Bettina Achhammer (Hg.): Fokus Pragmatik. Grundlagen, Diagnostik, Intervention. Köln: ProLog (Interdisziplinäre und angewandte Beiträge zu Sprache und Kommunikation, 1), 2013, 11-19.
 26. Göhlich, Michael & Zirfas, Jörg (2007). Lernen: ein pädagogischer Grundbegriff. Stuttgart: W. Kohlhammer Verlag.
 27. Grein, Marion (2018). Progress in language teaching. From competence to dialogic competence-in-performance. In: Weigand, Edda; Kecskes, Istvan

- (Hg.): From Pragmatics to Dialogue Cross-cultural pragmatics in language learning and teaching, (Vol. 31). Amsterdam: John Benjamins: 61–82.
28. Grein, Marion (2019). Interkulturelle Kompetenz für DaF-Lehrende – Dialogisches Handlungsspiel und Multikollektivität. In: Ersch, C. M. (Hrsg.): Kompetenzen in DaF/DaZ, Berlin: Frank & Timme: 125–145.
29. Griffiths, Amy-Jane, Lilles, Elena, Furlong, Michael J. & Sidhwa, Jennifer (2012). The relations of adolescent student engagement with troubling and high-risk behaviors. In: Handbook of research on student engagement. Boston, MA: Springer US, 2012. S. 563-584.
30. Grimm, Hannelore (2012). Störungen der Sprachentwicklung: Grundlagen-Ursachen-Diagnose-Intervention-Prävention. Göttingen: Hogrefe Verlag GmbH & Company KG.
31. Grotjahn, Rüdiger & Kleppin, Karin (2015). Prüfen, Testen, Evaluieren. München: Klett-Langenscheidet.
32. Habermas, Jürgen (1995). Theorie des kommunikativen Handelns. Frankfurt/M.: Suhrkamp.
33. Kanning, Uwe Peter (2002). Soziale kompetenz–definition, strukturen und prozesse. Zeitschrift für Psychologie, 210.4: 154-163.
34. Kauschke, Christina (2012). Kindlicher spracherwerb im deutschen: Verläufe, forschungsmethoden, erklärungsansätze. Berlin: Walter de Gruyter.
35. Krulatz, Anna (2015). Judgments of Politeness in Russian: How Non-Native Requests Are Perceived by Native Speakers. Intercultural Communication Studies, 2015, 24. Jg., Nr. 1.
36. Lee, Namhee, Mikesell, Lisa, Joaquin, Anna Dina L., Mates, Andrea W. & Schumann, John H. (2009). The interactional instinct: The evolution and acquisition of language. Oxford: Oxford Univ. Press.
37. Malti, Tina, Zuffianò, Antonio & Noam, Gil G. (2018). Knowing every child: Validation of the Holistic Student Assessment (HSA) as a measure of social-emotional development. Prevention science, 2018, 19. Jg., Nr. 3, S. 306-317.
38. Mctear, Michael & Conti-Ramsden, Gina (1992). Pragmatic disability in children. London: Whurr.

39. Meibauer, Jörg (2013). Pragmatik: Grundlagen, Entwicklung, Störung. Christian W. Glück und Bettina Achhammer (Hg.): Fokus Pragmatik. Grundlagen, Diagnostik, Intervention. Köln: ProLog (Interdisziplinäre und angewandte Beiträge zu Sprache und Kommunikation, 1), 2013, 20-44.
40. Möller, Delia & Ritterfeld, Ute (2010). Spezifische Sprachentwicklungsstörungen und pragmatische Kompetenzen. Sprache·Stimme·Gehör, 2010, 34.02: 84-91. (Möller, D., & Ritterfeld, U. (2010). Spezifische Sprachentwicklungsstörungen und pragmatische Kompetenzen. Sprache·Stimme·Gehör, 34(02), 84-91.
41. Mukh, Yasmeeen Nzam Abu, Tarteer, Safia & Abd-Rabo, Aysha Mohamad (2023). Social Emotional Learning (Sel) A Scale Development Study. Jilin Daxue Xuebao (Gongxueban)/Journal of Jilin University (Engineering and Technology Edition), Vol: 41 Issue: 12-2022, 485-501.
42. National Research Council (2012). Education for life and work: Developing transferable knowledge and skills in the 21st century (Committee on Defining Deeper Learning and 21st Century Skills, Pellegrino, James W. & Hilton, Margaret L., Editors, Board on Testing and Assessment and Board on Science Education, Division of Behavioral and Social Sciences and Education). Washington, DC: National academic Press.
43. Niproschke, Saskia (2016). Schule als Präventionsinstanz: Wie schulische Gewaltprävention soziale Kompetenzen von Schülerinnen und Schülern fördern kann. DDS–Die Deutsche Schule, 2016, 108. Jg., Nr. 3, S. 256-266.
44. Ogiermann, Eva (2018). Discourse completion tasks. Methods in pragmatics, 10, 229-255.
45. Paulus, Peter, Hundeloh, Heinz & Dadaczynski, Kevin (2016). Gesundheitsförderung und Prävention im Setting Schule. Chancen durch das neue Präventionsgesetz. Prävention und Gesundheitsförderung, 2016, 11. Jg., Nr. 4, S. 237-242.
46. Pekrun, Reinhard & Linnenbrink-Garcia, Lisa (2012). Academic emotions and student engagement. In: Handbook of research on student engagement. Boston, MA: Springer US, 2012. S. 259-282.
47. Perkins, Michael (2007). Pragmatic impairment. Cambridge University Press.

48. Petermann, Franz; Lehmkuhl, Gerd (2010). Prävention von Aggression und Gewalt. *Kindheit und Entwicklung*, 19 (4), 239–244.
49. Ravetto, Miriam & Castagneto, Marina (2021). Zum Erwerb pragmatischer Kompetenz im Fremdsprachenunterricht: Das Korpus Co. Cor (Compliment Corpus). *Zeitschrift für Interkulturellen Fremdsprachenunterricht*, 2021, 26.1.
50. Rehbein, Jochen & Meng, Katharina (2007). Kindliche Kommunikation als Gegenstand sprachwissenschaftlicher Forschung. In: Katharina MENG & Jochen Rehbein (Hrsg.). *Kindliche Kommunikation - einsprachig und mehrsprachig*. 1–39. Münster: Waxmann.
51. Reicher, Hannelore & Matischek-Jauk, Marlies (2014). School engagement, psycho-social health and perceived learning environments in adolescence. Results of an Austrian study.
52. Reicher, Hannelore (2010). Building inclusive education on social and emotional learning: Challenges and perspectives – a review. May 2010, *International Journal of Inclusive Education* 14 (3):213-246
53. Reifman, Steve (2020). *107 Awesome Elementary Teaching Ideas You Can Implement Tomorrow*. New York: Routledge.
54. Rice, Mabel L (1993). Social consequences of specific language impairment. *Language acquisition problems and reading disorders: Aspects of diagnosis and intervention*, 1993, S. 111-128. Berlin, New York: De Gruyter.
55. Rice, Mabel L., Sell, Marie A. & Hadley, Pamela A (1991). Social interactions of speech, and language-impaired children. *Journal of Speech, Language, and Hearing Research*, 1991, 34. Jg., Nr. 6, S. 1299-1307.
56. Rose, Elisabeth (2019). Zusammenhänge zwischen sprachlichen und sozial-emotionalen Kompetenzen: längsschnittliche Analysen im Entwicklungsverlauf von der frühen Kindheit bis zur Sekundarstufe. PhD Thesis. Otto-Friedrich-Universität Bamberg, Fakultät Humanwissenschaften.
57. Rose, Elisabeth, Ebert, Susanne & Weinert, Sabine (2016). Zusammenspiel sprachlicher und sozial-emotionaler Entwicklung vom vierten bis zum achten Lebensjahr- eine längsschnittliche Untersuchung [Interplay between

language and socioemotional development from age 3 to 7: A longitudinal study]. *Frühe Bildung*, 5, 66–72.

58. Rose-Krasnor, Linda (1997). The nature of social competence: A theoretical review. *Social development*, 6.1: 111-135.
59. Rumberger, Russell W. & Rotermund, Susan (2012). The relationship between engagement and high school dropout. In: *Handbook of research on student engagement*. Boston, MA: Springer US, 2012. S. 491-513.
60. Shernoff, David J. (2013). *Optimal learning environments to promote student engagement*. New York: Springer.
61. Skinner, Ellen, Furrer, Carrie, Marchand, Gwen & Kindermann, Thomas (2008). Engagement and disaffection in the classroom: Part of a larger motivational dynamic? *Journal of educational psychology*, 2008, 100. Jg., Nr. 4, S. 765-781.
62. Spreer, Markus & Sallat, Stephan (2015). Pragmatikdiagnostik im Kindesalter. In: *Überblick über einen vernachlässigten Bereich der Sprachdiagnostik*. *Forum Logopädie*. 2015. p. 12-19.
63. Stadler, Wolfgang (2018). «Что вы скажете в этой ситуации?» Die soziopragmatische Komponente kommunikativer Kompetenz im Russischunterricht–wie entwickeln, wie bewerten?. *Didaktik der slawischen Sprachen Beiträge zum 1. Arbeitskreis in Berlin*, 2018, S. 79.
64. Swartz, Martha K (2017). Social and emotional learning. *Journal of Pediatric Health Care*, 2017, 31. Jg., Nr. 5, S. 521-522.
65. Sysoyev, Pavel V. & Khmarenko, Nikita I. (2022). Teaching students foreign language writings skills based on cooperative learning. *Language and culture*, 2022, 272.
66. Ten Dam, Geert & Volman, Monique (2007). Educating for Adulthood or for Citizenship: social competence as an educational goal. *European journal of education*, 2007, 42. Jg., Nr. 2, S. 281-298.
67. Tomasello, Michael (1992). The social bases of language acquisition. *Social Development*, 1 (1), 67-87.
68. Trim, John, North, Brian, Coste, Daniel & Sheils, Joe (2001). *Der gemeinsame europäische Referenzrahmen für Sprachen: lernen, lehren, beurteilen*. Berlin München: Langenscheidt KG.

69. Watzlawick, Paul, Beavin, Janet & Jackson, Don (2016). Menschliche Kommunikation: Formen, Störungen, Paradoxien. Bern: Hogrefe AG.
70. Weigand, Edda (2010). Dialogue: The Mixed Game. USA: John Benjamins Publishing.
71. Weinert, Sabine (2005). Umschriebene Entwicklungsstörungen der Sprache. In: Schlottke, Peter F. et al. (Hrsg.), Störungen im Kindes- und Jugendalter – Grundlagen und Störungen im Entwicklungsverlauf (Enzyklopädie der Psychologie D/II/5) (S. 483-543). Göttingen: Hogrefe.
72. Weinert, Sabine, B. Asendorpf, Jens, Beelmann, Andreas, Doil, Hildegard, Frevert, Sabine & Lohaus, Arnold (2007). Expertise zur Erfassung von psychologischen Personmerkmalen bei Kindern im Alter von fünf Jahren im Rahmen des SOEP. Berlin: DIW Data Documentation.
73. Weissberg, Roger P., Durlak, Joseph A, Domitrovich, Celene & Gullotta, Thomas P. (2015). Social and emotional learning: Past, present, and future. In Durlak, Joseph A. (ed.). Handbook of social and emotional learning: Research and practice. New York: Guilford Publications.
74. Xiao, Feng (2015). Proficiency effect on L2 pragmatic competence. Studies in Second Language Learning and Teaching, 2015, Nr. 4, S. 557-581.
75. Zins, Joseph E., Bloodworth, Michelle R., Weissberg, Roger P. & Walberg, Herbert J. (2007). The scientific base linking social and emotional learning to school success. Journal of educational and psychological consultation, 2007, 17. Jg., Nr. 2-3, S. 191-210.

Online-Quellen

76. Bischoff, Anne, Menke, Ricarda, Madeira Firmino, Nadine, Sandhaus, Mareike, Ruploh, Brigitte & Zimmer, Renate (2012). Sozial-emotionale Kompetenzen: Fördermöglichkeiten durch Spiel und Bewegung. Osnabrück: Niedersächsisches Institut für frühkindliche Bildung und Entwicklung e.V. (2012), 15 S. Nifbe-Themenheft. 12. Online verfügbar unter: <https://www.nifbe.de/das-institut/forschung/bewegung/materialien-downloads/themenhefte-2/157-sozial-emotionale-kompetenzen/file>, abgerufen am 06.05-2024.

77. Fresno C2C. (2024). Social Emotional Learning: A Key to Success in School, Work and Life (Early Care and Education Policy Series). Verfügbar unter: https://fresnoc2c.org/sites/fresnoc2c.org/files/2024-02/C2C-Social-Emotional-Learning-policy-paper_fv.pdf, abgerufen am 17.07.2024.
78. <https://www.casel.org>, abgerufen am 04.09.2023.
79. WHO (World Health Organization. Division of Mental Health) (1994). Life skills education for children and adolescents in schools. Pt. 1, Introduction to life skills for psychosocial competence. Pt. 2, Guidelines to facilitate the development and implementation of life skills programmes, 2nd rev. World Health Organization. Verfügbar unter: <https://iris.who.int/handle/10665/63552>, abgerufen am 20.06.2024.