

# „Familien früh stärken in Südtirol“

Modul: Familien stärken



## Die Entwicklung der emotionalen Kompetenz

Marion Brandl



FREIE UNIVERSITÄT BOZEN  
LIBERA UNIVERSITÀ DI BOLZANO  
FREE UNIVERSITY OF BOZEN · BOLZANO

AUTONOME PROVINZ BOZEN - SÜDTIROL  
Abteilung 24 – Familie und Sozialwesen



PROVINCIA AUTONOMA DI BOLZANO - ALTO ADIGE  
Ripartizione 24 – Famiglia e politiche sociali

<b>Herausgeber</b>	Autonome Provinz Bozen-Südtirol Abteilung 24 - Familie und Sozialwesen Familienservicestelle Kanonikus-Michael-Gamper-Str. 1 39100 Bozen Tel. 0471/418207, Fax 0471/418249 familienservicestelle@provinz.bz.it www.provinz.bz.it/sozialwesen
<b>Projektleitung</b>	„Familien früh stärken in Südtirol“ – ein Projekt der Freien Universität Bozen im Auftrag der Autonomen Provinz Bozen - Südtirol Projektleitung Prof. Dr. mult. Dr. h.c. mult. Wassilios E. Fthenakis ProjektmitarbeiterInnen: Marion Brandl, Umberta Dal Cero, Johannes Huber
<b>Mitglieder der Steuerungsgruppe</b>	Eugenio Bizzotto, Wassilios Fthenakis, Gerlach Barbara, Günther Mathà, Gudrun Schmid, Michaela Stockner, Gerwald Wallnöfer, Weis Barbara
<b>Mitglieder der Fachkommission</b>	Alexandra Adler, Beatrix Aigner, Irmgard Bayer-Kiener, Giorgio Bissolo, Eugenio Bizzotto, Renza Celli, Erwin Demichiel, Astrid Di Bella, Liliana Di Fede, Gerhard Duregger, Stefan Eikemann, Alexa Filippi, Toni Fiung, Brigitte Froppa, Wassilios Fthenakis, Tanja Hofer, Doris Jaider, Christa Ladurner, Eva Margherita Lanthaler, Irmgard Lantscher, Luigi Loddi, Giuseppe Maiolo, Fernanda Mattedi, Christa Messner, Klara Messner, Vinzenz Mittelberger, Klaus Nothdurfter, Edith Ploner, Gudrun Schmid, Arnold Schuler, Josefina Tappeiner Ludwig, Katia Tenti, Monica Turatti, Gabriella Vianello Nardelli, Rosmarie Viehweider, Deborah Visintainer, Stefan Walder, Barbara Weis, Stefan Zublasing
<b>Lektorat</b>	Eva Killmann von Unruh, München
<b>Layout</b>	Dipl. Mediendesignerin (BA) Cornelia Kocher, www.cokodesign.de
<b>Fotos</b>	Jochen Fiebig, Familie Weinert
<b>Dank</b>	Prof. Dr. Jutta Kienbaum
<b>Stand</b>	Mai 2010

## Einleitung

### 1 Was bedeutet emotionale Kompetenz für die kindliche Entwicklung?

- 1.1 Emotionale Kompetenz: eine Begriffsdefinition
- 1.2 Emotionen zeigen: Emotionsausdruck
  - 1.2.1 Welche Emotionen können unterschieden werden?
  - 1.2.2 Die Trennung von Emotionserleben und -ausdruck
  - 1.2.3 Verschiedene Emotionen gleichzeitig erleben – „gemischte Gefühle“
- 1.3 Emotionen entschlüsseln
- 1.4 Emotionen benennen: Emotionsvokabular
- 1.5 Emotionsverständnis: Emotionswissen
- 1.6 Emotionen regulieren
  - 1.6.1 Was bedeutet Emotionsregulation?
  - 1.6.2 Die Entwicklung der Emotionsregulation
  - 1.6.3 Die Regulation von Ängsten
- 1.7 Empathie und emotionale Kompetenz
  - 1.7.1 Was bedeutet Empathie?
  - 1.7.2 Die Entwicklung von Empathie
  - 1.7.3 Wovon wird Empathie beeinflusst?

### 2 Emotionale Kompetenz als Schutzfaktor

- 2.1 Wie beeinflusst emotionale Kompetenz die soziale Kompetenz?
- 2.2 Wie beeinflusst emotionale Kompetenz die psychische Gesundheit?
- 2.3 Wie beeinflusst emotionale Kompetenz den Schulerfolg?



### 3 Die Förderung emotionaler Kompetenz

- 3.1 Die Förderung emotionaler Kompetenz in Kindergarten und Schule
  - 3.1.1 Verhaltenstraining im Kindergarten – ein Programm zur Förderung sozial-emotionaler Kompetenz
  - 3.1.2 BASE – Babywatching
  - 3.1.3 FAUSTLOS-Curriculum zur Förderung sozial-emotionaler Kompetenzen und zur Gewaltprävention
  - 3.1.4 PATHS – Providing Alternative THinking Strategies – Curriculum
  - 3.1.5 Kindergarten Plus
  - 3.1.6 Emotion-Centered Curriculum
  - 3.1.7 Papilio – Prävention von Verhaltensproblemen und Förderung sozial-emotionaler Kompetenzen im Kindergartenalter
  - 3.1.8 Perik – Positive Entwicklung und Resilienz im Kindergartenalltag
  - 3.1.9 Weitere Programme
- 3.2 Die Förderung emotionaler Kompetenz in der Familie
  - 3.2.1 Der Einfluss des emotionalen Familienklimas
  - 3.2.2 Emotionen entschlüsseln lernen
  - 3.2.3 Kommunikation über Emotionen
  - 3.2.4 Der Einfluss der Eltern auf die Emotionsregulation
  - 3.2.5 Empathieförderung durch die Eltern
  - 3.2.6 Präventions- und Interventionsangebote für Eltern

#### Resümee & Ausblick

#### Literatur



Hintergrundinformationen



Merksätze



Erfahrungsort Praxis



Lese- und Internet-Tipps

# Einleitung

Emotionen beeinflussen das gesamte menschliche Handeln. Sie spielen bei der Organisation sozialer Beziehungen, in Leistungssituationen oder bei der Entdeckung des eigenen Selbst eine große Rolle und sind deshalb zentral für die kindliche Entwicklung (Berk 2005).

Damit sich ein Kind gesund entwickeln kann, muss es lernen, mit Emotionen umzugehen – es erwirbt emotionale Kompetenz. Das „Gerüst“ für die emotionale Kompetenz wird in der frühen Kindheit durch die Familie aufgebaut (Saarni 2002) und mit zunehmendem Alter durch die Peers beeinflusst und weiterentwickelt (Raver & Zigler 1997). Die Eltern-Kind-Interaktion wird als „Keimzelle“ betrachtet, in der das Kind ein differenziertes Repertoire an Emotionen erwirbt (Holodynski & Oerter 2008). Die in der Familie erlernten Interaktionsmuster werden in Kindergarten und Schule im Umgang mit Gleichaltrigen und weiteren Bezugspersonen angewendet und weiterentwickelt. Zudem wirken sich individuelle Eigenschaften, wie zum Beispiel das Temperament eines Kindes, auf die emotionale Kompetenz aus. Bei der emotionalen Kompetenz handelt es sich um ein komplexes Konstrukt, welches maßgeblichen Einfluss auf die Entwicklung des Kindes hat. Denn: Kinder müssen von Geburt an mit Emotionen umgehen.

Emotionen werden als Gemütsbewegungen, seelische Erregung oder Gemütszustände verstanden und können auf drei Ebenen beobachtet werden (Schwarz-Friesel 2007):

1. Der nonverbale Ausdruck in Form von Mimik und Gestik gibt Aufschluss über Emotionen (z. B. Lachen signalisiert Freude, Stirnrunzeln dagegen Sorge).
2. Körperliche Zustände (z. B. blass werden, schwitzen, Herzklopfen) begleiten Emotionen oder resultieren aus ihnen.
3. Über die Sprache können Emotionen kommuniziert werden (z. B. durch Gefühlswörter, Betonung).

Alle drei Ebenen spielen in diesem Prozess zusammen. So geht etwa die Mimik mit physiologischen Begleiterscheinungen einher (Ekman 1988): Das Gesicht einer Person ist wutverzerrt und sie hat Herzklopfen, weil sie gerade festgestellt hat, dass ihre Geldbörse gestohlen wurde.

Da Emotionen intern und subjektiv sind, können sie von der Wissenschaft nur über die drei oben genannten Ebenen erforscht werden. Emotionen sind entweder positiv (Freude) oder negativ (Angst), schwach oder intensiv, permanent (Stimmung) oder treten nur kurzfristig auf (Schwarz-Friesel 2007).

Der Ausdruck zahlreicher Emotionen wird kulturübergreifend in der gleichen Bedeutung entschlüsselt. So ordnen Menschen auf der ganzen Welt Fotos, auf denen Menschen mit bestimmten Gesichtsausdrücken festgehalten sind, jeweils den gleichen Emotionen zu (Ekman & Friesen 1972). Zeigt eine Person eine Emotion, weiß der Interaktionspartner zumeist – unabhängig davon, aus welchem Kul-

turkreis er stammt – in welchem emotionalen Zustand sich sein Gegenüber gerade befindet. Sitzt zum Beispiel ein weinendes Kind vor einem kaputten Fahrrad, so kann fast jeder überall auf der ganzen Welt gleich aus der Situation schließen, dass es traurig ist, weil sein Fahrrad nicht mehr funktioniert.

Sogenannte Darbietungsregeln stellen dagegen die Ursache kultureller Abweichungen beim Emotionsausdruck dar. Das bedeutet: In verschiedenen Kulturkreisen ist das Zeigen bestimmter Emotionen weniger sozial erwünscht. Mithilfe von Maskierungstechniken, sogenannten „display rules“ (Ekman & Friesen 1969; Ekman 1988), werden Emotionen „nach außen hin“ verborgen. Bereits Kinder werden mit dem bekannten Sprichwort „Ein Indianer kennt keinen Schmerz“ darauf hingewiesen, Schmerz möglichst zu verbergen.

Emotionen steuern das Verhalten und ermöglichen es dem Menschen, sich an die jeweilige Lebenssituation anzupassen (Plutchik 1980; Anolli 2007). So löst Angst in einer Gefahrensituation Flucht aus, Neugier fördert die Exploration und Ekel schützt zum Beispiel davor, verdorbene Lebensmittel zu konsumieren.

Emotionen können als komplexe Muster bezeichnet werden, welche in für den Menschen bedeutsamen Situationen auftreten. Emotionen beinhalten physiologische Erregung (z. B. Ausschüttung von Cortisol bei Stress), affektive Zustände (positiv – negativ), kognitive Prozesse (z. B. Interpretation der Situation) und Reaktionen (z. B. Hilfe holen).



Verliert ein Kind im Supermarkt seine Mutter aus den Augen, so liegt eine belastende Situation vor, die erstens zu einem erhöhten Cortisolwert (physiologische Erregung) führt, zweitens negative Gefühle wie Panik zur Folge hat, drittens Gedanken (kognitiv) wie „Ich will nach Hause“ nach sich zieht und viertens eine Reaktion auslöst, indem das Kind zum Beispiel eine Verkäuferin um Hilfe bittet. Emotion ist jedoch nicht deckungsgleich mit Gefühl zu verstehen.

Gefühl ist die subjektive Bewertung eines Emotionszustandes, d. h. die erlebte Emotion, die bewusst und als subjektiver Zustand erfahrbar ist und sprachlich zum Ausdruck gebracht werden kann (Schwarz-Friesel 2007).



Im nachfolgenden ersten Kapitel wird beschrieben, was emotionale Kompetenz bedeutet und wie sie sich im Kindesalter entwickelt. Um der Komplexität des Begriffs emotionaler Kompetenz gerecht zu werden, wird eine ausführliche Definition (Saarni, 2002) herangezogen. Sie unterteilt emotionale Kompetenz in einzelne Komponenten, welche genauer betrachtet werden.

Im zweiten Kapitel wird aufgezeigt, weshalb emotionale Kompetenz als Schutzfaktor für die kindliche Entwicklung gilt. Aus emotionaler Kompetenz resultieren soziale Kompetenz, psychische Gesundheit und Schulerfolg.

Nachdem die Bedeutung der emotionalen Kompetenz für die kindliche Entwicklung herausgearbeitet wurde, widmet sich das dritte Kapitel der Förderung der emotionalen Kompetenz. Hierbei wird unterschieden zwischen der Förderung in Bildungsinstitutionen wie Kindergarten und Schule und der Förderung in der Familie. In Bildungseinrichtungen kommen vor allem Präventionsangebote zum Einsatz. Einige hiervon werden im Folgenden vorgestellt. Wie emotionale Kompetenz im Familienalltag gefördert werden kann, wird anschließend aufgezeigt. Zuerst wird dabei auf die Bedeutung eines emotionalen Familienklimas hingewiesen. Anschließend wird erläutert, wie Eltern das Entschlüsseln von Emotionen, die Kommunikation über Emotionen, die Emotionsregulation und die Empathie fördern können. Abschließend werden Programme für Eltern erwähnt, welche einen Schwerpunkt auf die Förderung der emotionalen Kompetenz legen.



# 1

## Was bedeutet emotionale Kompetenz für die kindliche Entwicklung?

Damit sich Kinder gesund entwickeln können, benötigen sie emotionale Kompetenz. Aus diesem Grund ist die Förderung emotionaler Kompetenz auch ein wichtiger Teil des Entwurfs der Rahmenrichtlinien für den Kindergarten in Südtirol. Emotionale Kompetenz bildet nach Fthenakis (Deutsches Schulamt 2008) die Grundlage dafür, sich in die Gemeinschaft einfügen zu können und sollte deshalb im Kindergarten, der Schule und in der Familie gestärkt werden.

### 1.1 Emotionale Kompetenz: eine Begriffsdefinition

Was wird unter emotionaler Kompetenz verstanden? Für Lewis (1997) bedeutet emotionale Kompetenz, mit den eigenen Gefühlen und den Gefühlen anderer umgehen zu können. Saarni (2002) betrachtet emotionale Kompetenz als Selbstwirksamkeit in emotionsauslösenden sozialen Transaktionen, d. h. die Fähigkeit, Emotionen im Umgang mit anderen Personen positiv beeinflussen zu können.

Emotionale Kompetenz bedeutet, mit seinen eigenen Gefühlen und den Gefühlen anderer kompetent umgehen zu können (Lewis 1997; Anolli 2002).



Saarni (2002) unterscheidet zwischen internaler und externaler emotionaler Kompetenz. Internale emotionale Kompetenz beschreibt die Fähigkeit, das subjektive, „innere“ Erleben der eigenen Emotionen zu regulieren, indem man zum Beispiel langsamer macht und sich eine Pause gönnt, wenn es stressig wird oder versucht, seinen Ärger in den Griff zu bekommen, um wieder konstruktiv arbeiten zu können. Externale Emotionsregulation bezieht sich auf den Ausdruck von Emotionen im Umgang mit anderen, indem man zum Beispiel die Abneigung gegenüber der Schwiegermutter verbirgt und sich im Umgang mit ihr trotzdem freundlich verhält. Insgesamt betrachtet ist emotionale Kompetenz ein sehr umfassendes Konstrukt, das verschiedene Komponenten enthält und folgendermaßen aufgeteilt werden kann:

### Fertigkeiten emotionaler Kompetenz

1. Bewusstheit über den eigenen emotionalen Zustand
  2. Fähigkeit, Emotionen anderer zu erkennen
  3. Die Anwendung des Vokabulars der Gefühle
  4. Die Fähigkeit, empathisch auf die Emotionen anderer einzugehen
  5. Das Wissen, dass ein nach außen gezeigter Ausdruck nicht den „innerlich“ erlebten Emotionen entsprechen muss
  6. Die Fähigkeit, aversive oder belastende Emotionen zu bewältigen (Emotionsregulation)
  7. Die Bewusstheit, dass zwischenmenschliche Beziehungen dadurch bestimmt werden, wie Gefühle in ihnen kommuniziert werden
  8. Emotionale Selbstwirksamkeit
- (nach: Saarni 2002, S. 13)





Salovey und Mayer (1989) prägten darüber hinaus den weit verbreiteten Begriff der emotionalen Intelligenz, der vor allem durch Goleman`s (2004) populärwissenschaftliches Werk „EQ – Emotionale Intelligenz“ bekannt wurde, und verstehen darunter die Fähigkeit, eigene Emotionen und Emotionen anderer erkennen und differenzieren zu können, um sie zur Steuerung des eigenen Verhaltens zu nutzen. Emotionale Intelligenz schließt auch die Emotionsregulation und den Einsatz nutzbringender Emotionen ein.



### **Komponenten der emotionalen Intelligenz**

1. Wahrnehmung von Emotionen
2. Verwendung von Emotionen zur Unterstützung des Denkens
3. Verstehen von Emotionen
4. Umgang mit Emotionen

*(nach: Salovey & Mayer 2004)*

Das Konzept der emotionalen Intelligenz ist vorwiegend in der Intelligenzforschung verwurzelt. Im Folgenden wird der entwicklungspsychologische Begriff der emotionalen Kompetenz verwendet.



### **Emotionale Kompetenz basiert auf folgenden Annahmen:**

1. Der Erwerb emotionaler Kompetenz wird als bedeutende Entwicklungsaufgabe im Kindesalter angesehen. Mit zunehmendem Alter lernen Kinder mit ihren Emotionen und den Emotionen anderer immer besser umzugehen.
2. Emotionale Kompetenz gilt als wichtiger Schutzfaktor für die kindliche Entwicklung. Emotional kompetente Kinder sind resilienter, d. h. widerstandsfähiger, wenn sie mit schwierigen Lebenssituationen konfrontiert werden. Empirische Studien weisen einen Zusammenhang zwischen emotionaler Kompetenz und Sozialverhalten, guten Schulleistungen und psychischer Gesundheit nach. Ein Mangel an emotionaler Kompetenz dagegen gilt als Risikofaktor für Verhaltensauffälligkeiten (Petermann & Wiedebusch 2003).
3. Die Fertigkeiten emotionaler Kompetenz (vgl. Saarni 2002) entwickeln sich schrittweise und beeinflussen sich gegenseitig (Petermann & Wiedebusch 2003).
4. Emotionale Kompetenz kann nur in sozialen Beziehungen erworben werden (Koglin & Petermann 2006). Der Familie als wichtigste Sozialisationsinstanz kommt dabei die zentrale Funktion zu. In unzähligen Interaktionen in der Familie erwirbt das Kind emotionale Kompetenz.

Im Folgenden werden die verschiedenen Komponenten emotionaler Kompetenz näher betrachtet. Im Mittelpunkt stehen dabei das Zeigen (Emotionsausdruck) und Entschlüsseln von Emotionen, die Anwendung des Emotionsvokabulars, die Emotionsregulation und die Empathie bzw. das Mitgefühl sowie daraus resultierendes prosoziales Verhalten.

## 1.2 Emotionen zeigen: Emotionsausdruck

Der emotionale Ausdruck eines Menschen beeinflusst seine sozialen Interaktionen maßgeblich. Wie bereits erwähnt, kommen Emotionen auf der nonverbalen Ebene (Mimik, Gestik), durch körperliche Zustände (Blasswerden, Herzklopfen) und durch die Sprache zum Ausdruck (Schwarz-Friesel 2007). Für Saarni ist das „emotionsgeladene nonverbale Ausdrucksverhalten wahrscheinlich die durchdringendste Form des kommunikativen Verhaltens“ (2002, S. 11). Menschen auf der ganzen Welt sind mit der Fähigkeit ausgestattet, vor allem über ihren mimischen Ausdruck Emotionen zu vermitteln. Redewendungen wie „Er erstarrte aus Angst“ oder „Sie strahlte vor Glück“ verdeutlichen die Wirkung der Mimik in Interaktionen.

### 1.2.1 Welche Emotionen können unterschieden werden?

Ein Kind ist mit angeborenen Mechanismen ausgestattet, welche es ihm ermöglichen, Emotionen zu zeigen (Lewis 2004). Bezugspersonen können bei Neugeborenen jedoch erst nur zwei Erregungszustände unterscheiden: Wohlwollen oder Unbehagen.

Ab dem Alter von drei Monaten können Kinder dann bereits spezifischere Emotionen wie Freude, Ärger etc. ausdrücken und dadurch der Umwelt ihre inneren Zustände differenzierter vermitteln. Ein freudiger Gesichtsausdruck, ein Gurren und eine entspannte Körperhaltung signalisieren den Eltern beispielsweise, dass ihr Kind Freude bei der Erkundung von Spielsachen hat und damit fortfahren möchte. Ein Kind, das durch die Anwesenheit zu vieler Personen überfordert ist, macht dagegen möglicherweise ein ärgerliches Gesicht, nimmt eine unentspannte Körperhaltung ein oder weint und signalisiert seinen Eltern dadurch, dass es von den vielen Reizen überfordert ist (Berk 2005). Der weitere Emotionsausdruck eines Kindes (ontogenetische Perspektive) entwickelt sich individuell (Oster 2005). Das heißt: Kinder unterscheiden sich darin, welche Emotionen und wie stark sie diese ausdrücken.

#### Entwicklung des Emotionsausdrucks

0 bis 3 Monate:	Wohlwollen versus Rückzug
Ab dem 3. Monat:	Freude
	Ärger
	Traurigkeit
	Angst
	Überraschung
	Interesse

(nach: Petermann & Wiedebusch 2003)



Zahlreiche Wissenschaftler unterscheiden zwischen primären (Basisemotionen) und sekundären Emotionen. Emotionen wie Freude, Ärger, Traurigkeit, Angst, Überraschung und Interesse, die beispielsweise von Petermann & Wiedebusch (2003) in einer Überblicksarbeit als primäre Emotionen bezeichnet werden, treten bei Kindern bereits im Alter von wenigen Monaten auf. Im Gegensatz dazu zeigen Kinder komplexere Emotionen wie Scham oder Schuld erst zu einem späteren Zeitpunkt.

Im Spektrum der Emotionen nimmt das Lächeln des Babys eine Sonderstellung ein. Es tritt bereits in den ersten drei Monaten auf und scheint angeboren zu sein. Evolutionsbiologen gehen davon aus, dass sich das Lächeln des Kindes in der Evolution als nützlich erwiesen hat, weil es bei den Eltern Zuwendung und Fürsorge auslöst (Kasten 2003). Das Lächeln des Kindes verstärkt die positive Beziehung zwischen Eltern und Kind. „Freude und gemeinsam erlebtes Glück verbindet Eltern und Baby in einer warmherzigen, unterstützenden Beziehung, die sich positiv auswirkt auf die in Entwicklung begriffenen Fähigkeiten des Kindes“ (Berk 2005, S. 237). Einfacher ausgedrückt: Das Lächeln des Kindes bewirkt Zuneigung der Eltern und sichert so das Überleben des Säuglings.



### Die Entwicklung des Lächelns und des Lachens

Erste Lebenswochen: Das Kind lächelt im Schlaf, wenn es satt ist, bei sanften Berührungen und bei hoher Stimmlage seiner Bezugspersonen.

Ab dem 1. Monat: Das Kind lächelt, wenn es etwas entdeckt, das sich bewegt.

Ab 6 Wochen: Soziales Lächeln (Sroufe & Waters 1976): Das Kind lächelt, wenn es freundlich blickende Menschen sieht.

Ab 3 Monaten: Das Kind lacht.

(nach: Berk 2005)

Mit zunehmendem Alter können Babys weitere Emotionen besser ausdrücken, zum Beispiel Ärger und Furcht, wenn sie Hunger oder Schmerzen haben oder über- bzw. unterstimuliert werden. Etwa bis zum zweiten Lebensjahr nehmen Häufigkeit und Intensität von Ärger und Furcht entwicklungsbedingt zu (Berk 2005).

Der Ausdruck von Furcht äußert sich verstärkt ab dem Alter von acht Monaten. Beim sogenannten „Fremdeln“ reagieren Babys auf unbekannte Personen mehr oder weniger ausgeprägt mit Angst. Die Furcht des Kindes erweist sich dabei ähnlich dem angeborenen Lächeln als sinnvolle Emotion, da sie das Überleben des Kindes sichert. „Und es ist auch die Furcht, die den Enthusiasmus des Kindes nach Exploration unter Kontrolle hält und es wahrscheinlicher macht, dass das Kind in der Nähe der Eltern bleibt und gegenüber fremden Menschen und Objekten ein gesundes Missvertrauen zeigt“

(Berk 2005, S. 241). Der Ausdruck von Furcht ruft in Bezugspersonen zudem das Bedürfnis hervor, das Kind zu trösten und zu beschützen (interpsychische Emotionsregulation) und sichert so zusätzlich das Überleben des Kindes (Berk 2005).

Emotionen wie das Lächeln oder die Furcht des Kindes vor Fremden sind funktional. Sie sind entwicklungs-fördernd, da sie die Beziehung zwischen Kind und Eltern stärken, das Kind vor Gefahren schützen und somit sein Überleben sichern. Lächeln und Lachen bringen Wohlwollen/Freude zum Ausdruck und stärken die Eltern-Kind-Beziehung. Ärger und Furcht sichern das Überleben des Kindes, indem sie das Kind in Gefahrensituationen an der weiteren Exploration hindern und die Unterstützung der Bezugspersonen sicherstellen.



Etwa ab der Mitte des zweiten Lebensjahres bilden Kinder komplexere Emotionen aus, welche auch als sekundäre Emotionen bezeichnet werden. Hierzu zählen zum Beispiel Stolz, Scham, Schuld, Neid und Verlegenheit. Diese Emotionen setzen voraus, dass sich das Kind seiner selbst bewusst ist und sein Verhalten reflektieren kann (Petermann & Wiedebusch 2004). Stolz, Scham und Schuld beinhalten zudem das Wissen über sozial anerkannte Verhaltensstandards und -regeln.

### Entwicklung komplexer Emotionen

Ab Ende des 2. Lebensjahres: Stolz  
Scham  
Schuld  
Neid  
Verlegenheit  
Empathie

(nach: Petermann & Wiedebusch 2003)



Gesellschaftliche Normen und Regeln bestimmen generell darüber, welche Emotionen gezeigt werden dürfen. Vor allem Geschlecht und Rolle haben Einfluss auf den Emotionsausdruck. Gängige Redewendungen wie „Jungen weinen nicht“ oder „Mädchen schlagen doch nicht zu, wenn sie wütend sind“ sind Beispiele für geschlechtsspezifische Erwartungen an den Einzelnen im Umgang mit Emotionen (Schwarz-Friesel 2007). Für Kinder sind sie in der Regel nur schwer nachvollziehbar.

Hinter Scham verbirgt sich der Wunsch, sich zurückzuziehen, weil man etwas getan hat, was sozial unerwünscht ist und wovon möglichst niemand erfahren soll. Kinder müssen mit den sozialen Regeln



vertraut gemacht werden, ihr Verhalten mit den sozialen Regeln abgleichen und Verantwortung für ihr Handeln übernehmen. Was als sozial erwünscht gilt, vermitteln Eltern und Erzieher/innen den Kindern. Scham hat demzufolge einen sozialen Ursprung (Siegler et al. 2005).



### Meilensteine emotionaler Entwicklung im Alter von 0 – 2 Jahren

- Geburt: Hingezogensein zu wohlthuenden Stimuli versus Rückzug angesichts unangenehmer Stimuli
- 2 – 3 Monate: Soziales Lächeln und Imitation von Gesichtsausdrücken
- 3 – 4 Monate: Lachen
- 6 – 8 Monate: Einfachere Emotionen können gut ausgedrückt werden. Der Säugling beginnt zu „fremdeln“. Die Bezugsperson dient als sichere Basis für seine Explorationen. Eine Bindung zur primären Bezugsperson ist deutlich erkennbar.
- 8 – 12 Monate: Der Säugling nimmt Gesichtsausdrücke wahr und kann ihnen Bedeutungen zuschreiben. Die soziale Bezugnahme dient der Rücksicherung in Gefahrensituationen.
- 18 – 24 Monate: Komplexe Emotionen wie Scham, Verlegenheit, Schuld und Stolz werden erkennbar. Gefühle können mit Wörtern benannt werden und die Selbstregulation verbessert sich. Das Kleinkind beginnt zu verstehen, dass emotionale Reaktionen anderer von den eigenen abweichen können. Erste Anzeichen von Empathie werden sichtbar.

(nach: Berk 2005)

### 1.2.2 Die Trennung von Emotionserleben und -ausdruck

Ab dem Alter von etwa drei Jahren können Kinder zwischen dem subjektiven Erleben und dem äußerlichen Ausdruck von Emotionen unterscheiden und erwerben Strategien für die Trennung von Emotionserleben und -ausdruck. Die folgende Tabelle liefert einen Überblick über mögliche Strategien. Ekman und Friesen (1969) bezeichnen jene Strategien, die eingesetzt werden, um den Ausdruck von Emotionen zu beeinflussen, als „display rules“. Gesellschaftliche Standards machen es notwendig, dass nicht alle erlebten Emotionen zum Ausdruck kommen sollten (Ekman 1988). Ab dem Alter von etwa vier Jahren können Kinder Emotionsausdrücke überzeugend vorspielen, indem sie zum Beispiel Freude zeigen, ohne die Emotion zu empfinden (Zimmermann 2008).



### Trennung von Emotionserleben und -ausdruck

- Maximierung: Übertreibung des Emotionsausdrucks
- Minimierung: Abschwächung der erlebten Emotion im Emotionsausdruck, um das wahre Ausmaß der Gefühle vorzuenthalten
- Maskierung: Ersetzen des erlebten Gefühls durch ein anderes, um die wahren Gefühle zu verbergen
- Neutralisierung: So tun, als ob man emotional unbeteiligt ist, um seine Gefühle nicht preisgeben zu müssen („cool sein“)

(nach: Petermann & Wiedebusch 2003, S. 53)

### 1.2.3 Verschiedene Emotionen gleichzeitig erleben – „gemischte Gefühle“

Mit zunehmendem Alter sind Kinder in der Lage, mehrere Emotionen gleichzeitig zu erleben (gemischte Gefühle). So kann sich eine Person zwar darüber freuen, ein Geburtstagsgeschenk zu bekommen, aber gleichzeitig auch traurig sein, weil es sich nicht um das gewünschte Präsent handelt. Hat ein Kind erkannt, dass es „gemischte Gefühle“ haben kann, so versteht es auch, dass der emotionale Ausdruck einer Person nicht zwingend seinem inneren Empfinden entsprechen muss (Saarni 1997). Jemand kann sich folglich über ein Geschenk freuen, obwohl es ihm nicht gefällt und er sich über den Schenkenden, der seinen Geschmack verfehlt hat, ärgert. Da es jedoch unhöflich wäre, auf ein Geschenk ärgerlich zu reagieren, wird Freude vorgetäuscht. Diese Fähigkeit hängt mit der zunehmenden kognitiven Entwicklung zusammen.

Emotionen nützen der kindlichen Entwicklung. Freude und Furcht sichern dem Kind die Fürsorge der Eltern und machen ein Überleben des schutzlosen Säuglings wahrscheinlicher. Der Emotionsausdruck von Kindern entwickelt sich in den ersten Lebensjahren. Ein Neugeborenes kann nur einen positiven oder negativen Emotionszustand signalisieren. Bereits ein halbes Jahr später können zahlreiche Emotionen ausgedrückt werden. Ab 18 Monaten wird sich das Kind zunehmend seines Selbst bewusst und es kommen komplexe Emotionen wie Scham und Stolz hinzu. Mit zunehmendem Alter kann der Emotionsausdruck beeinflusst werden und es treten „gemischte Gefühle“ auf. Welche Emotionen Kinder ausdrücken, hängt von den Interaktionserfahrungen mit den Eltern und sozialen Normen ab.



### 1.3 Emotionen entschlüsseln

Eine wichtige Komponente emotionaler Kompetenz stellt die Fähigkeit dar, Emotionen anderer zu bemerken und zu erkennen. Auf der Grundlage der jeweiligen Situation und durch die Beobachtung des Ausdrucksverhaltens, ob verbal oder nonverbal, können Emotionen anderer Personen identifiziert werden (Saarni 2002).

Fragt man Kinder, wie sich Personen in hypothetischen Situationen fühlen, gelingt es ihnen mit zunehmendem Alter immer besser, die „üblichen“ auftretenden Emotionen zu benennen (Saarni 2002): Wenn etwas kaputt geht, ist man traurig oder ärgerlich; wer ein Puzzle erstmals schafft, ist stolz; wer ein Geschenk erhält, freut sich usw.

Die Fähigkeit, die Emotionen anderer zu erkennen, ist eine wichtige Voraussetzung für die soziale Kompetenz. Bereits Neugeborene zeigen ein ausgeprägtes Interesse an Gesichtern und deren Ausdrücken (Johnson et al. 1992). Gelingt es Kindern nicht, den emotionalen Ausdruck anderer Personen richtig zu interpretieren, haben sie häufig Schwierigkeiten im Umgang mit Gleichaltrigen, da sie auf deren

Verhalten nicht adäquat eingehen können. Kinder, die fälschlicherweise überdurchschnittlich häufig einen Gesichtsausdruck als ärgerlich einschätzen, obwohl das Gegenüber gar nicht „sauer“ ist, haben nachweislich weniger befriedigende Beziehungen zu Gleichaltrigen und werden von ihren Lehrern häufig als feindselig beschrieben (Barth & Bastiani 1997).

Etwa ab dem Alter von sieben Monaten kann ein Baby Gesichtsausdrücke und verschiedene Stimm-lagen wahrnehmen und entsprechend darauf reagieren. Diese Fähigkeit kommt besonders bei der sogenannten sozialen Bezugnahme (social referencing) zum Ausdruck. Damit wird ein Prozess benannt, „durch den das Kind sich in einer unsicheren Situation aktiv emotionale und bewertende Informationen von einer ihm vertrauten Bezugsperson holt“ (Berk 2005, S. 241). Bereits kleine Kinder können am Gesichtsausdruck der Bezugspersonen ablesen, ob eine Situation gefährlich ist, d. h. beispielsweise die Mutter zu diesem Zeitpunkt einen ängstlichen Gesichtsausdruck zeigt.

Vorschulkinder setzen die in der Eltern-Kind-Interaktion erworbene emotionale Kompetenz in Rollenspielen mit Gleichaltrigen um und verbessern dadurch ihre Fähigkeit, Emotionen zu entschlüsseln. Hierbei kommt vor allem dem gemeinsamen Spiel mit den Geschwistern eine große Bedeutung zu, da Emotionen vertrauter Interaktionspartner besser entschlüsselt werden können (Berk 2005).



Die Fähigkeit, Emotionen bei anderen zu entschlüsseln, entwickelt sich in der Kindheit. Bereits wenige Tage alte Babys interessieren sich für Gesichter. Ab dem Alter von etwa sieben Monaten dient die soziale Bezugnahme dem weiteren Erwerb dieser Fähigkeit. Die soziale Bezugnahme verdeutlicht eindrucksvoll, wie gut es bereits kleinen Kindern gelingt, Emotionen anderer zu entschlüsseln. Diese Fähigkeiten werden im Umgang mit Gleichaltrigen weiter ausgebaut.

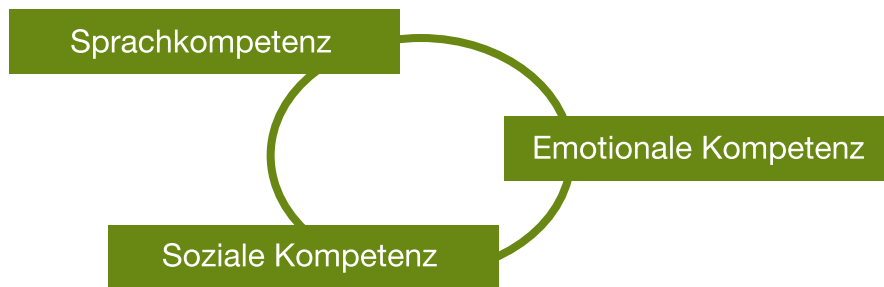


#### Lesetipp:

- Ekman, P. (2004). Gefühle lesen. Wie Sie Emotionen erkennen und richtig interpretieren. München: Spektrum.

### 1.4 Emotionen benennen: Emotionsvokabular

Eine weitere wichtige Komponente emotionaler Kompetenz ist der Einsatz des Vokabulars der Gefühle (Saarni 2002). Kinder müssen lernen, ihre Emotionen und die Emotionen anderer zu benennen. Wer seine Gefühle benennen kann, ist in der Lage, sich anderen mitzuteilen und kann gegebenenfalls um Unterstützung bitten. Generell geht eine gute Sprachentwicklung mit einer besseren emotionalen und sozialen Kompetenz einher (Vallance & Wintre 1997).



Frühestens ab dem Alter von 18 Monaten können Kinder erste Emotionen mit Wörtern verknüpfen und somit sowohl ihren eigenen Gefühlszustand kommunizieren, als auch den von Interaktionspartnern benennen. Kinder, deren Bezugsperson Gespräche über Emotionen führen, können Emotionen in Unterhaltungen besser benennen und auch erkennen (Denham et al. 1994).

Die enorme Zunahme des Wortschatzes bis zum Vorschulalter ermöglicht es Kindern, zahlreiche weitere Emotionen zu benennen. Etwa mit fünf Jahren können Kinder zahlreiche einfachere Emotionen auch auf Fotos benennen (Zimbardo 1995). Die enorme Zunahme des Wortschatzes bis zum Vorschulalter ermöglicht es Kindern dann, zahlreiche weitere Emotionen zu benennen.

#### Entwicklung des sprachlichen Emotionsausdrucks

- 18 – 20 Monate: Erste Gefühlswörter für Emotionen anderer  
Verständnis einfacher Emotionswörter
  - Bis 2 Jahre: Rudimentäre Gespräche über Emotionen  
Passives Verständnis ist größer als aktiver Gebrauch
  - Bis 4 Jahre: Häufige Benennung der Emotionen anderer  
Ausführliche Gespräche über Emotionen (z. B. Ursachen und Konsequenzen von Emotionen)
  - Bis 6 Jahre: Vokabular für komplexe Emotionen
  - Bis 12 Jahre: Weitere Zunahme des Emotionsvokabulars
- (nach: Petermann & Wiedebusch 2003, S. 37)*



Doch sind dem sprachlichen Ausdruck von Emotionen auch Grenzen gesetzt (vgl. Schwarz-Friesel 2007). Redewendungen wie „Mir fehlen die Worte“, wenn jemand zum Beispiel mit einem liebevollen Geschenk überrascht wird, oder „Ich kann meine Gefühle nicht in Worte fassen“, wenn ein Mitarbeiter plötzlich befördert wird, belegen eindrucksvoll die Grenzen des Emotionsvokabulars.





Der Einsatz des Vokabulars der Gefühle ist eine wichtige Komponente emotionaler Kompetenz, die einen entscheidenden Vorteil für soziale Beziehungen mit sich bringt.

### **1.5 Emotionsverständnis: Emotionswissen**

Das Emotionsverständnis beinhaltet folgende Fähigkeiten:

1. Die Ursachen von Emotionen zu kennen – z. B. Peter ist traurig, weil seine Oma krank ist.
2. Von der Mimik (z. B. Lachen als Zeichen für Freude) und von körperlichen Begleiterscheinungen (z. B. Rotwerden als Zeichen von Scham) auf Emotionen schließen zu können.

Zwischen vier und fünf Jahren können Kinder die Ursachen für Gefühle benennen, d. h. sie erwerben ein umfangreiches Emotionswissen und sie erkennen, dass bestimmte Ursachen Emotionen auslösen. Zum Beispiel: Wenn Paul ein Spielzeugauto geschenkt bekommt, freut er sich. Und sie sind in der Lage, mögliche Folgen von Gefühlen aufzuzählen. Zum Beispiel: Paul ist wütend, weil Peter sein Auto kaputt gemacht hat. Vermutlich will er sich dafür rächen (Berk 2005).

Darüber hinaus können Kinder dieser Altersgruppe Möglichkeiten benennen, wie negative Gefühle anderer gemildert werden, indem man zum Beispiel jemanden tröstet oder umarmt (Fabes et al. 1988). Ab dem Alter von sechs Jahren können Kinder nachvollziehen, dass Gefühle auch dann entstehen, wenn man sich an emotionsauslösende Ereignisse erinnert: „Wenn ich nur daran denke, läuft es mir kalt den Rücken herunter und ich fürchte mich“ (Lagattuta & Wellman 2001).



### **Entwicklung des Emotionsverständnisses bei Vorschulkindern**

1. Vorschulkinder erkennen und benennen den Emotionsausdruck anderer Personen.
2. Sie identifizieren emotionsauslösende Situationen.
3. Sie erkennen Ursachen für emotionsauslösende Situationen.
4. Sie können Konsequenzen emotionaler Reaktionen ableiten.
5. Sie verstehen, dass das emotionale Erleben anderer sich vom eigenen unterscheiden kann.
6. Sie kennen soziale Darbietungsregeln für den Ausdruck von Emotionen.

(nach: Denham 1998; zit. n. Petermann & Wiedebusch 2003, S. 43)



Damit Kinder zufriedenstellende soziale Beziehungen eingehen können, benötigen sie ein Emotionsverständnis, d. h. die Fähigkeit, die Ursachen von Emotionen zu kennen und durch die Beobachtung anderer Personen zuverlässig auf deren Emotionen schließen zu können.

## 1.6 Emotionen regulieren

Im Umgang mit anderen Menschen ist es wichtig, Emotionen zu regulieren. Um in emotionalen Situationen nicht an Handlungsfähigkeit einzubüßen, ist es wichtig, Emotionen zu steuern. Gelingt es einer Person beispielsweise nicht, ihre Wut auf den Chef zu regulieren, so kann dies die zukünftige Arbeitsleistung beeinträchtigen und zu einer Kündigung führen.

### 1.6.1 Was bedeutet Emotionsregulation?

Ein wichtiger Aspekt emotionaler Kompetenz besteht in der Regulation von Emotionen, d. h. der Fähigkeit, aversive oder belastende Emotionen zu bewältigen (Saarni 2002). „Die Strategie, die wir anwenden, um unseren emotionalen Zustand auf ein angenehmes Maß an Intensität zu bringen, damit wir unsere Ziele erreichen können, bezeichnet man als emotionale Selbstregulation“ (Berk 2005, S. 243). Seidel (2004) spricht auch von Selbstbeherrschung, die notwendig ist, um weiterhin handlungsfähig zu sein. Und Greenspan (2008) verwendet den Ausdruck „zu einem emotionalen Gleichgewicht zurückzukehren“.

Emotionsregulation ist notwendig, um beim Auftreten von Gefühlen handlungsfähig zu bleiben und seine Ziele weiterhin verfolgen zu können, anstatt von Emotionen überwältigt zu werden. Vor allem die Fertigkeit, aversive und belastende Emotionen zu regulieren, ist eine wichtige Komponente emotionaler Kompetenz.



Emotionsregulation bedeutet nicht nur in der Lage zu sein, seine starken Gefühle zu regulieren, sondern schließt auch die Veränderung/Beeinflussung der emotionsauslösenden Situation mit ein (Zimmermann 1999). Ein Kind, das wütend ist, weil es wiederholt von einem Spielkameraden körperlich angegriffen wurde, muss nicht nur lernen die Wut in den Griff zu bekommen, sondern könnte beispielsweise den Jungen in Zukunft meiden oder das Problem in einem Gespräch klären, d. h. eine Bewältigungsstrategie finden.

#### Emotionsregulation beinhaltet:

1. Bewertung der emotionsauslösenden Situation: Verschiedene Situationen werden dabei danach abgeglichen, ob sie für den Einzelnen relevant sind bzw. mit den individuellen Zielen konform gehen. Situationen können als bedrohlich, schädlich oder herausfordernd betrachtet werden. Welche Situationen Emotionen auslösen, hängt vom Einzelnen und seinem Alter ab.
2. Handlungsaktivierung: Um vor allem negativen Emotionen zu begegnen, kann die emotionsauslösende Situation durch bestimmte Handlungen beeinflusst werden. Sehr intensive Emotionen erschweren die Handlungsaktivierung.
3. Zielkorrigierte Selbststeuerung: Zielkorrigierte Handlungen sind darauf gerichtet, Hindernisse, die eine Zielerreichung blockieren, zu beseitigen.

(nach: Zimmermann 1999)



Emotionsregulation ist notwendig, um sich in die Gesellschaft im Sinne einer kulturellen Anpassungsleistung einzugliedern (Zimmermann 2008). So ist es in zahlreichen Kulturen nicht üblich, intensive Gefühle offen ausdrücken. Eine Person, die laut schluchzend in einem öffentlichen Bus sitzt, wird bei den anderen Passagieren möglicherweise auf Unverständnis stoßen (Schwarz-Friesel 2007). Emotionen müssen in vielen Kulturkreisen in der Öffentlichkeit maskiert oder gar völlig unterdrückt werden. Ob dies sinnvoll ist, sei dahingestellt.

Vor allem Geschlecht und Rolle bestimmen über den Umgang mit Emotionen. Gängige Redewendungen wie „Jungen weinen nicht“ oder „Mädchen schlagen doch nicht zu“ sind Beispiele für geschlechtsspezifische Erwartungen im Umgang mit Emotionen. Sätze wie „In deinem Alter sollte man sich zusammenreißen“ weisen auf die Bedeutung des Alters im Umgang mit Emotionen hin (Schwarz-Friesel 2007).

Kindspezifische Eigenschaften wie das Temperament beeinflussen die Emotionsregulation. Kinder mit einem schwierigen Temperament, die negative Gefühle intensiver wahrnehmen (negative Emotionalität), haben größere Probleme negative Emotionen zu regulieren als Kinder mit einem einfachen Temperament (Eisenberg et al. 1997). Dies bedeutet auch, dass es für die Eltern eine große Herausforderung darstellt, die Kinder bei der Emotionsregulation zu unterstützen. Negative Emotionalität gilt als Risikofaktor für externalisierende und internalisierende Verhaltensstörungen und beeinträchtigt den Aufbau von Sozialkontakten und den Erwerb sozialer Kompetenz (Petermann & Wiedebusch 2003).



### Negative Emotionalität

1. Häufiger Ausdruck negativer Gefühle
2. Intensiver Ausdruck negativer Gefühle
3. Erhöhte physiologische Reaktivität
4. Geringe Fähigkeit zur Regulation negativer Gefühle
5. Gehemmttes Verhalten
6. Erhöhtes Risiko für Verhaltensstörungen

(nach: Petermann & Wiedebusch 2003, S. 60)

### 1.6.2 Die Entwicklung der Emotionsregulation

Die Fähigkeit zur Emotionsregulation erwerben Kinder von Geburt an. Sie erfolgt von der interpersonalen zur intrapersonalen Emotionsregulation. Unter interpersonaler Emotionsregulation wird das Regulieren von Emotionen durch bzw. Mithilfe einer anderen Person verstanden. Ein Beispiel hierfür ist das Trösten eines weinenden Kleinkindes. Intrapersonale Emotionsregulation findet statt, wenn ein

Kind bzw. ein Erwachsener seine Emotionen eigenständig reguliert, indem jemand zum Beispiel den Fernseher abstellt, wenn ihn ein Kriegsbericht emotional zu sehr mitnimmt.

### Entwicklungsphasen von der interpersonalen zur intrapersonalen Emotionsregulation

1. Phase: Die Bezugsperson reguliert das Erregungsniveau des Säuglings. Sie schützt ihn z. B. vor Übererregung und beruhigt ihn bei negativen Emotionen.
2. Phase: Der Säugling übernimmt erste Regulationsanteile. Er kann sich z. B. selbstständig von einer Erregungsquelle abwenden.
3. Phase: Kleinkind und Bezugsperson regulieren Emotionen.
4. Phase: Das Vorschulkind reguliert unter Anleitung der Eltern selbst seine Emotionen.
5. Phase: Das Schulkind reguliert sich selbst.

(nach: Friedlmeier 1999; Holodynski 1999)



Neugeborene können ihre Emotionen selbst noch nicht regulieren und sind deshalb darauf angewiesen, dass ihre Bezugsperson vor allem negative Gefühle „von außen“ reguliert (interpersonale Emotionsregulation), indem sie das Kind zum Beispiel beruhigt oder anregt. Das Baby verfügt über angeborene Ausdrucksreaktionen wie Schreien, Lächeln etc., durch die es Wohlwollen oder Missfallen zum Ausdruck bringen kann.

### Angeborene Ausdrucksreaktionen des Säuglings

Schreien = Bedarf

Lächeln = Wohlbehagen

Aufmerksamkeitsfokussierung = Neugierde

Schreckreflex = Bedrohung

Naserümpfen = Ekel

(nach: Holodynski 2006)



Mit zunehmendem Alter erwirbt der Säugling erste Kompetenzen, um Emotionen selbstständig zu regulieren, indem er sich zum Beispiel durch das Saugen am Daumen beruhigt (Petermann & Wiedebusch 2003). Etwa ab dem Alter von vier Monaten können Eltern ein Baby mit einem interessanten Objekt, etwa einem Spielzeug, eine kurze Zeit lang ablenken, wenn das Kind von negativen Emotionen überwältigt wird. Beginnt das Kind zu krabbeln bzw. zu laufen, stehen ihm zunehmend mehr Möglichkeiten zur Selbstregulation zur Verfügung. So kann sich ein Kleinkind, das zum Beispiel vor einer bestimmten Person Angst hat, selbstständig entfernen (Berk 2005). Ab dem Alter von 18 Monaten können



Kinder Emotionen mit Wörtern benennen und somit ihren Gefühlszustand selbstständig kommunizieren, um sich die Unterstützung von Bezugspersonen zu sichern. Die Fähigkeit, seine Befindlichkeit auszudrücken, erleichtert dem Kind die Emotionsregulation (Berk 2005). Etwa zum selben Zeitpunkt beobachten Eltern ein verstärktes Trotzverhalten. Eineinhalbjährige Kinder verfolgen bei diversen Handlungen bereits eigene Ziele. Werden sie in ihrer Zielerreichung von den Eltern blockiert, reagieren sie häufig sehr trotzig und können ihre negativen Emotionen nicht regulieren. Diese Reaktion wird mit der mangelnden Fähigkeit erklärt, zeitnah eine Handlungsalternative zu finden (Heckhausen 1987). Mit zunehmender Sprach- und Handlungskompetenz nehmen die Trotzreaktionen ab. Dem Kind gelingt es immer besser, alternative Strategien zur Zielerreichung zu finden.

Im Kindergartenalter reguliert das Kind gemeinsam mit den Bezugspersonen seine Emotionen, d. h. es lässt sich von Eltern, pädagogischen Fachkräften und Gleichaltrigen dabei unterstützen. Mit zunehmendem Alter gelingt es Kindern immer besser, Emotionen unter der Anleitung von Erwachsenen bzw. auch selbst zu regulieren. Bereits mit drei Jahren sind Kinder beispielsweise in der Lage, die emotionsauslösenden Ereignisse selbst zu beeinflussen, indem sie sich zum Beispiel die Augen und Ohren zuhalten, wenn sie vor etwas Angst haben (Berk 2005). Durch Fantasienspiele, die in diesem Alter sehr beliebt sind, lernen Kinder mit negativen Emotionen umzugehen. Indem sie zum Beispiel „so tun, als ob“ sie von einem bellenden Hund bedroht werden, tasten sie sich an den Umgang mit Furcht heran (Greenspan 2008). Zusätzlich setzten Vorschulkinder das egozentristische Sprechen zur Emotionsregulation ein (Wygotsky 1971). Indem sie Emotionen verbalisieren, d. h. laut aussprechen, wie sie sich fühlen, und ihr Handeln durch gesprochene Anweisungen lenken, beruhigen sie sich selbst. Zum Beispiel: „Der Hund ist gar nicht so groß. Ich muss also keine Angst vor ihm haben.“

Mit zunehmendem Alter gewinnt die Peer-Gruppe an Bedeutung für die Emotionsregulation. Um von Gleichaltrigen akzeptiert zu werden, müssen Kinder vor allem intensive negative Gefühle regulieren können. Nach einer Studie von McDowell, O'Neil und Parke (2000) werden Kinder – vor allem Mädchen –, die negative Emotionen regulieren können, von Lehrern und Gleichaltrigen sozial kompetenter eingeschätzt als Peers, die negative Emotionen weniger gut regulieren können. Peergruppen zeigen Verhaltensstandards (z. B. Ablehnung von Wutausbrüchen und Aggression), die von allen Gruppenmitgliedern eingehalten werden müssen. Entspricht das Verhalten eines Kindes nicht den Regeln der Gruppe, wird es abgelehnt (Coie 1990). Dies hat häufig zur Folge, dass die unangepassten Verhaltensweisen des Kindes verstärkt werden. Das bedeutet: Das Kind zeigt noch mehr Wutausbrüche. So entsteht ein Teufelskreis, dem das betroffene Kind kaum eigenständig entkommen kann. 50 Prozent der abgelehnten Kinder werden auch nach fünf Jahren noch immer abgelehnt (Coie & Dodge 1983). Ablehnung wirkt sich langfristig negativ auf die Entwicklung aus. Durch den Erwerb einer angemessenen Emotionsregulation kann dies verhindert werden.

Mit rund zehn Jahren verfügen Kinder über diverse Strategien zur intrapersonalen Emotionsregulation. Hierzu zählen die Fähigkeiten, ein Problem selbstständig zu lösen, sich bei Belastungen soziale Unterstützung zu holen oder sich abzulenken. Hat sich die emotionale Selbstregulation des Kindes im Schulalter gut entwickelt, erlangt es das Gefühl der emotionalen Selbstwirksamkeit, d. h. die Überzeugung, dass man seine Emotionen selbst beeinflussen bzw. kontrollieren kann (Saarni 1999). Emotional selbstwirksame Kinder sind positiv, empathisch und prosozial und deshalb bei Gleichaltrigen beliebt. Gelingt es Kindern dagegen nicht oder nur ungenügend, negative Emotionen zu regulieren, weisen sie Defizite im prosozialem Verhalten auf. Für sie besteht die Gefahr, von Gleichaltrigen abgelehnt zu werden. Können Kinder zum Beispiel ihren Ärger nicht ausreichend regulieren, wenn sie bei einem Spiel verlieren, werden sie signifikant häufiger abgelehnt als Kinder, die mit Ärger konstruktiv umgehen können (Hubbard 2001).

### Entwicklung der Emotionssteuerung in der frühen Kindheit

*Interaktive Regulationsstrategien:* Kinder suchen die Unterstützung von Eltern oder Gleichaltrigen, um Emotionen zu regulieren.

*Aufmerksamkeitslenkung:* Kinder wenden ihre Aufmerksamkeit von der Erregungsquelle ab und richten ihre Aufmerksamkeit auf etwas anderes.

*Selbstberuhigungsstrategien:* Kinder beruhigen sich selbst, indem sie Verhaltensrituale einsetzen (z. B. Kuscheltier in den Arm nehmen) oder beruhigende Selbstgespräche führen („Jetzt ist alles wieder gut“).

*Rückzug aus der emotionsauslösenden Situation:* Kinder krabbeln z. B. weg.

*Manipulation der emotionsauslösenden Situation:* z. B. durch Spielen.

*Kognitive Regulationsstrategien:* durch positive Selbstgespräche („Ich muss mich erst einmal beruhigen“) oder Neubewertung der Situation („Eigentlich ist das gar nicht so schlimm“).

*Externale Regulationsstrategien:* Gefühle körperlich ausagieren, z. B. indem das Kind auf den Boden stampft.

*Einhaltung von Darbietungsregeln beim Emotionsausdruck:* dabei werden die eigentlichen Emotionen maskiert. (nach: Petermann & Wiedebusch 2003)



Je besser Kinder ihre Emotionen regulieren können, desto größer ist die emotionale Selbstwirksamkeit und desto beliebter sind diese Kinder bei ihren Peers.



Die intrapersonale Emotionsregulation nimmt mit zunehmendem Alter zu. Jedoch bleibt auch die Emotionsregulation, bei der sich ein Kind oder ein Erwachsener Unterstützung von außen holt bzw. erhält, weiterhin bedeutsam. Die Trennung vom Partner, der Tod eines Angehörigen, der Auszug des ältesten Kindes – all das sind Beispiele für Situationen, in denen starke Emotionen auftreten und sich auch betroffene Erwachsene nach emotionaler Unterstützung von Familie und Freunden sehnen.

### 1.6.3 Die Regulation von Ängsten

Ängste treten vor allem in der frühen Kindheit regelmäßig auf und geben keinen Anlass zur Sorge, so lange sie das alterstypische Maß (Blatter & Schneider 2007) nicht überschreiten. Haben Kinder Angst, sind sie auf die Unterstützung ihrer Bezugspersonen angewiesen (Berk 2005).

Mit zunehmendem Alter nehmen die Ängste der Kinder ab. Sind Ängste jedoch sehr stark, treten langfristig auf und beeinträchtigen den Alltag des Kindes, kann es sich um eine Angststörung handeln (Blatter & Schneider 2007). So zeigen rund 10 Prozent der Achtjährigen in der Schweiz Angststörungen (Federer et al. 2000). Angststörungen in der Kindheit sind sehr stabil und gelten deshalb als Risikofaktor für psychische Störungen im Erwachsenenalter (Blatter & Schneider 2007). Treten Ängste im Schulalter verstärkt auf, schränken sie die Leistungsfähigkeit des Schülers meist stark ein. In diesen Fällen ist es ratsam, professionelle Unterstützung in Anspruch zu nehmen, um einer Manifestation der Angst oder einem möglichen Schulversagen vorzubeugen.



#### Angst in der Schule

- Starke Angst blockiert den Verstand
- Durch die Verstärkung der Angst durch Lehrer, Eltern etc. wird die Fehlerquote in Leistungssituationen erhöht
- Starke Emotionen verhindern die Konzentrationsfähigkeit und sind die Ursache schlechter Leistungen

(nach: Seidel 2004, S. 53)



Emotionsregulation ist notwendig, um nicht von Gefühlen überwältigt zu werden und dadurch an Handlungsfähigkeit einzubüßen bzw. von anderen abgelehnt zu werden. Mit zunehmendem Alter gelingt es Kindern immer besser, Emotionen zu regulieren. Doch auch noch im Erwachsenenalter profitiert der Mensch von der Unterstützung anderer.

## 1.7 Empathie und emotionale Kompetenz

Vor allem im Umgang mit anderen ist Empathie eine wichtige Schlüsselkompetenz. Empathie setzt generell voraus, dass ein Kind die Emotionen einer anderen Person erkennt und entschlüsseln kann. Gelingt das dem Kind, ist es auch in der Lage, empathisch zu handeln.

### 1.7.1 Was bedeutet Empathie?

Für Saarni (2002) ist die Fähigkeit, auf das emotionale Erleben anderer empathisch einzugehen, eine Fertigkeit der emotionalen Kompetenz. „Mit Empathie ist jener Prozess gemeint, bei dem ein Beobachter an dem Gefühl oder der Intention einer anderen Person teilhat und dadurch versteht, was diese andere

Person fühlt oder beabsichtigt“ (Bischof-Köhler 2006, S. 14). Empathie bedeutet demzufolge, sich in die Gefühlswelt eines anderen einzufühlen.

Empathie darf jedoch nicht mit prosozialem oder mitfühlendem Verhalten gleichgesetzt werden. Je besser sich Kinder in die Sichtweise anderer hineinversetzen können, desto häufiger zeigen sie zwar empathisches Verhalten. Dies bedeutet jedoch nicht, dass Empathie automatisch empathisches bzw. prosoziales Verhalten auslöst. Ein Beispiel: Nur weil Paul sieht, wie Peter weint, weil seine Sandburg zertrampelt wurde, und er Peters Traurigkeit und Ärger nachvollziehen kann, muss Paul sich Peter gegenüber nicht automatisch empathisch verhalten, indem er ihn zum Beispiel tröstet. Empathie kann zu prosozialem Verhalten führen, aber auch andere Reaktionen wie Irritation oder die völlige Überwältigung von negativen Gefühlen (personal distress) hervorrufen (Kienbaum 1993). Empathie kann sogar zu Schadenfreude, Sensationslust, Missgunst, Neid oder Aggression führen (Bischof-Köhler 2006). Die Absicht, jemanden bewusst zu schädigen, d. h. aggressives Verhalten, setzt voraus, dass der Aggressor nachempfinden kann, wie sich sein Opfer fühlt.

#### Begriffsbestimmungen und -abgrenzungen

- *Empathie*: sich in den anderen einfühlen können, seine Gefühle verstehen (Bischof-Köhler 2006).
- *Mitgefühl (Zustandsebene)*: sich in den anderen einfühlen können und Gefühle von Bedauern und Betroffenheit haben (Eisenberg et al. 1989). Aus Mitgefühl entsteht häufig der Wunsch zu trösten (Kienbaum 2003).
- *Prosoziale Responsivität (Handlungsebene)*: sich in den anderen einfühlen können, Gefühle von Bedauern und Betroffenheit haben und sich prosozial verhalten, indem man z. B. tröstet (Kienbaum 2003).
- *Personal Distress (Handlungsebene)*: sich in den anderen einfühlen können, Gefühle von Bedauern und Betroffenheit haben mit dem Ziel, das eigene unangenehme Gefühl zu vermeiden (Eisenberg et al. 1989). (nach: Kienbaum 2003)



Kinder, die generell wenig empathisch sind, verhalten sich häufiger aggressiv gegenüber Gleichaltrigen (Parens & Kramer 1993). Empathie kann folglich als der Gegenspieler zur Aggression betrachtet werden.



#### 1.7.2 Die Entwicklung von Empathie

Die Fähigkeit zur Empathie und prosoziales Verhalten entwickeln sich im Laufe der Kindheit. Bei Babys kann häufig eine Gefühlsansteckung beobachtet werden. Sie weinen, wenn sie andere Kinder ebenfalls weinen hören, was als reaktiver Neugeborenen schrei bezeichnet wird (Bischof-Köhler 2000). Dieses Phänomen ist jedoch nicht mit Empathie zu verwechseln. Empathie entwickelt sich etwa ab dem zweiten Lebensjahr und ist eng verbunden mit der Fähigkeit, zwischen sich selbst und anderen zu unterscheiden. Ab der Mitte des zweiten Lebensjahres gelingt es Kindern, ihr Spiegelbild zu identifizieren, d. h. sie



erkennen sich selbst als eigenständiges Individuum und bezeichnen sich als „Ich“ (Bischof-Köhler 2006). Diese Fähigkeiten gelten als wichtige Voraussetzung für Empathie. Wer sich selbst als eigenständiges Individuum betrachtet, kann sich in die Gefühlswelt anderer versetzen und echtes empathisches Unbehagen empfinden (Hoffmann 2000).

Kinder im Vorschulalter verlieren zunehmend ihr egozentrisches Denken und versetzen sich immer besser in die Lage anderer (Kasten 2003). Sie benennen Möglichkeiten, wie negative Gefühle anderer gemildert werden können, indem man zum Beispiel jemanden tröstet oder umarmt (Fabes et al. 1988).



Vorschulkinder sind in der Lage, die Gefühle anderer zu interpretieren, sie vorherzusagen und auf die Gefühle anderer einzuwirken, um sie zu beeinflussen (Berk 2005). Je besser sich Kinder dabei in die Sichtweise anderer hineinversetzen können, desto häufiger zeigen sie empathisches Verhalten.

Kinder ab acht Jahren können „empathisches Unbehagen über die Situation hinaus“ empfinden (Hoffmann 2000). Das bedeutet: „Ihnen wird bewusst, dass die Gefühle des anderen evtl. auch über die aktuelle Situation hinausgehen. Empathische Betroffenheit kann nun auch ohne konkrete Hinweisreize entstehen, evtl. sogar für ganze Personengruppen“ (Kienbaum & Schuhrke 2010).



### **Spiegelneuronen – die neurobiologische Erklärung für Empathie**

Spiegelneuronen gelten u.a. als die Grundlage für Empathie. Sie steuern Handlungen und verdeutlichen Gefühle. Spiegelneuronen werden aktiv, wenn entweder ein Mensch selbst eine Handlung durchführt oder eine Handlung beobachtet. Beobachtet eine Person jemanden, der sehr traurig ist, werden jene Neuronen aktiv, die ein Gefühl von Traurigkeit verursachen. Es entsteht Mitgefühl. Indem Eltern Babys ihre Emotionen spiegeln, trainieren sie dadurch die Spiegelneuronen und legen somit auch den Grundstein für die Entwicklung des Mitgefühls (Bauer 2006).



### **Lesetipps:**

- Bauer, J. (2006). Warum ich fühle, was du fühlst: Intuitive Kommunikation und das Geheimnis der Spiegelneuronen. München: Heyne.
- Rizzolati, G. & Sinigaglia, C. (2006). So quel che fai. Il cervello che agisce e i neuroni specchio. Milano: Raffaello Cortina.

### 1.7.3 Wovon wird Empathie beeinflusst?

Ob sich ein Kind letztendlich empathisch bzw. prosozial verhält, hängt von kindspezifischen Eigenschaften wie dem Temperament und den Sozialisationsbedingungen ab. Kinder mit einem einfachen Temperament, die gesellig und selbstbewusst sind und ihre Emotionen gut regulieren können, verhalten sich häufiger prosozial als Kinder, die Schwierigkeiten bei der Emotionsregulation aufweisen. Ein schwieriges Temperament geht dagegen häufig mit einer defizitären Emotionsregulation einher und hat zur Folge, dass Kinder von den beobachteten Emotionen überwältigt werden und deshalb nicht empathisch handeln können (Eisenberg et al. 1996).

Eine kompetente Emotionsregulation stellt eine wichtige Voraussetzung für empathisches Verhalten dar.



Ob Kinder sich empathisch verhalten, hängt nicht nur von der Fähigkeit zur Empathie ab, sondern auch von den Erziehungspraktiken und Interaktionserfahrungen mit den Eltern. Eltern und Bezugspersonen haben einen enormen Einfluss auf die Entwicklung von Empathie. So wirken sich beispielsweise ein sicherer Bindungsstil (Bischof-Köhler 2006) und autoritative Erziehung positiv auf die Fähigkeit zur Empathie aus.

#### Lesetipps:

- Petermann, S. & Wiedebusch, S. (2003). Emotionale Kompetenz bei Kindern. Göttingen: Hogrefe.
- Pons, F., Harris, P.L. & Doudin, P. (2002). Teaching emotion understanding. *European Journal of Psychology of Education*. 17 (3), 293-304.



Es reicht nicht aus, sich in die Gefühlswelt eines anderen einzufühlen, d. h. empathisch zu sein. Entscheidend ist, ob jemand auch angemessen handelt. Damit ist gemeint, dass er sich aufgrund des Nachempfindens prosozial verhält. Empathie und prosoziales Handeln entwickeln sich in der Kindheit. Sie hängen von kindspezifischen Eigenschaften und den Interaktionserfahrungen mit den Eltern ab.



# 2

## Emotionale Kompetenz als Schutzfaktor

Emotionale Kompetenz gilt als wichtiger Schutzfaktor für die kindliche Entwicklung. Emotional kompetente Kinder sind nachweislich sozial kompetenter, psychisch gesünder und haben bessere Schulleistungen als andere, denen es an emotionaler Kompetenz mangelt (Petermann & Wiedebusch 2003).

### 2.1 Wie beeinflusst emotionale Kompetenz die soziale Kompetenz?

Emotionale Kompetenz stellt eine wichtige Voraussetzung für soziale Kompetenz dar. Sozial kompetentes Verhalten zeichnet sich durch die Anpassung des Individuums an seine soziale Umwelt aus. Sie gilt als Schlüsselfaktor für das Eingehen zufriedenstellender und entwicklungsförderlicher Beziehungen.



#### Soziale Kompetenz bei Kindern beinhaltet:

- Kontakte initiieren und aufrechterhalten zu können
- Die Aufmerksamkeit anderer gewinnen zu können
- Von anderen Zuneigung, emotionale Zuwendung, Lob, Information und Hilfe erlangen zu können
- Dasselbe anderen geben zu können
- Mit anderen kooperieren zu können
- Sich am gemeinsamen Spiel zu beteiligen
- Gespräche unterhalten und fortführen zu können
- Lösungen bei Auseinandersetzungen zu finden
- Freundschaften zu gründen und aufrechtzuerhalten

(nach: Eckermann & Stein, zit. n. Schmidt-Denter 1997)

Kinder, die über gute Fähigkeiten verfügen, Emotionen im mimischen und stimmlichen Ausdruck anderer zu erkennen (emotionale Kompetenz), sind sozial kompetenter als Kinder, die in diesem Bereich Defizite aufweisen (Nowicki & Mitchell 1998). Vorschulkinder, die Schwierigkeiten haben von mimischen Ausdrücken auf Emotionen zu schließen, haben in der dritten Klasse nachweislich weniger Kontakte zu ihren Mitschülern und sind vermutlich auch weniger sozial kompetent als diejenigen, denen dies besser gelingt (Izard et al. 2001). Soziale Kompetenz hängt des Weiteren mit der Fähigkeit zur Emotionsregulation, mit positiver Emotionalität und einem guten Emotionswissen (der Kenntnis von Ursachen für Emotionen) zusammen (Eisenberg et al. 1997).



Emotionale Kompetenz

Soziale Kompetenz

Akzeptanz

Die aus der emotionalen Kompetenz resultierende soziale Kompetenz gilt als wichtige Voraussetzung für die Akzeptanz bei Gleichaltrigen.



## 2.2 Wie beeinflusst emotionale Kompetenz die psychische Gesundheit?

Emotional kompetente Kinder weisen seltener psychische Erkrankungen auf. Nach einer aktuellen Studie aus Deutschland klagen etwa 50 Prozent aller Mütter über Verhaltensauffälligkeiten bei ihren Kindern (Lösel et al. 2005). Ein Teil dieser Kinder zeigt tatsächlich behandlungsbedürftige Störungsbilder. Vor allem oppositionell-aggressives und sozial unsicheres Verhalten resultiert aus einem Mangel an emotionaler Kompetenz und macht Präventions- und Interventionsmaßnahmen dringend erforderlich.

Verhalten sich Kinder regelmäßig gegenüber Eltern und nahen Bezugspersonen trotzig, ungehorsam und feindselig, kann es sich dabei um oppositionell-aggressives Verhalten handeln. „Solche Kinder zeigen häufig Wutausbrüche und widersprechen den Aufforderungen Erwachsener. Sie sind schnell ärgerlich und verärgern andere häufig und geben ihnen die Schuld für ihre Konflikte; schwerwiegendes aggressives Verhalten fehlt jedoch“ (Koglin & Petermann 2006, S. 11). Diesen Kindern gelingt es nicht, ihre negativen Emotionen zu regulieren. Darüber hinaus weisen sie Defizite bei der sozialen Informationsverarbeitung auf und unterstellen anderen häufig feindselige Absichten (Coie & Dodge 1983). Ein Beispiel: Steigt ihnen ein anderes Kind auf den Fuß, so gehen sie nicht von einem Versehen aus, sondern unterstellen dem Kind eine Absicht. Oppositionell-aggressives Verhalten tritt meist bereits im Kindergartenalter auf (Koglin & Petermann 2006) und bleibt bis zum Schuleintritt bestehen. Da sich aggressive Kinder nicht an die Spielregeln der Peergruppe halten können und schnell wütend werden, stoßen sie häufig auf Ablehnung bei ihren Kameraden (Dodge et al. 2003). Teilweise schließen sich aggressive Kinder aber auch zusammen und verstärken sich gegenseitig in ihrem Verhalten (Koglin & Petermann 2006).

### Beeinträchtigung der emotionalen Kompetenz bei oppositionell-aggressiven Kindern

- Häufiges Erleben negativer Gefühle (Ärger/Wut)
- Mangelnde Emotionsregulation
- Eingeschränkte Fähigkeit, eigene Gefühle und Gefühle anderer wahrzunehmen
- Mangelndes Emotionsverständnis
- Geringe Empathie

(nach: Petermann & Wiedebusch 2003)



Sozial unsichere Kinder dagegen sind sehr zurückhaltend im Umgang mit Gleichaltrigen, haben Probleme Kontakte aufzubauen, sprechen kaum oder nur leise und haben Schwierigkeiten, Blickkontakt herzustellen. Es besteht die Gefahr, dass sie Trennungsängste, soziale Ängste und Phobien entwickeln (Koglin & Petermann 2006). Sozial unsicheren Kindern mangelt es ebenfalls an emotionaler Kompetenz.



### **Beeinträchtigung der emotionalen Kompetenz bei sozial unsicheren Kindern**

- Eingeschränkter mimischer Emotionsausdruck
- Geringe Fertigkeit, Emotionen bei anderen zu deuten (Ausdruck, Ursachen)
- Mangelnde Emotionsregulation
- Selektive Aufmerksamkeit für bedrohliche Informationen
- Mangelndes Emotionsverständnis

*(nach: Petermann & Wiedebusch 2003)*



Es gibt eindeutige Zusammenhänge zwischen Verhaltensauffälligkeiten und einem Mangel an emotionaler Kompetenz. Aggressiv-oppositionelles und sozial unsicheres Verhalten sind zwei Beispiele für Entwicklungsstörungen, die deutlich machen, wie wichtig der Einsatz präventiver und intervenierender Maßnahmen ist, um Kindern eine gesunde Entwicklung zu ermöglichen.

### **2.3 Wie beeinflusst emotionale Kompetenz den Schulerfolg?**

Emotional kompetente Kinder haben nachweislich mehr Erfolg in der Schule. Da sie mit ihren Emotionen und denen ihrer Mitschüler gut umgehen können, sind sie sozial kompetent und deshalb gut in den Klassenverband integriert. Dies wirkt sich wiederum positiv auf die Schulleistungen aus (Ladd et al. 1999). Kinder, deren Emotionswissen schlecht ausgebildet ist, sind weniger sozial kompetent und weisen deshalb mehr Verhaltensprobleme und schlechtere Schulleistungen auf (Izard et al. 2001). Vor allem eine positive Emotionalität wirkt sich ebenfalls positiv auf das Lernverhalten aus (Wiedebusch 2008). Erleben Schüler vorwiegend negative Emotionen, so beeinträchtigt dies dagegen die Lernfähigkeit (Roeser et al. 2001). Bei Kindern, die sich aufgrund ihrer Leistungen in der Schule schämen oder Angst haben zu versagen, sinkt die Leistungsmotivation. Hierunter leidet die Lernfähigkeit.



Da sich emotionale Kompetenz nicht nur positiv auf den Aufbau von Gleichaltrigenbeziehungen, sondern auch auf den Schulerfolg auswirkt, ist eine frühzeitige Förderung der emotionalen Kompetenz eine gute Vorbereitung auf die Schule.

# 3

## Die Förderung emotionaler Kompetenz

Emotionale Kompetenz gilt nachweislich als wichtiger Schutzfaktor für die kindliche Entwicklung. Eine frühe Förderung der emotionalen Kompetenz kann das Auftretensrisiko psychischer Störungen reduzieren (Izard et al. 2001), die soziale Kompetenz stärken und hat positive Auswirkungen auf den späteren Schulerfolg. Eltern und pädagogische Fachkräfte können die emotionale Kompetenz im Alltag fördern, auch indem die Fähigkeiten durch Präventions- bzw. Interventionsmaßnahmen eingeübt und verbessert werden. Im Folgenden wird die positive Wirkung eines Kindergartenbesuches per se betont, um anschließend Programme für Kindergarten und Schule vorzustellen. Danach wird der Frage nachgegangen, was Eltern zur Förderung emotionaler Kompetenz beitragen können.

### Lesetipp:

- Saarni, C. (2002). Die Entwicklung von emotionaler Kompetenz in Beziehungen. In: M. von Salisch (Hrsg.), Emotionale Kompetenz entwickeln. Grundlagen in Kindheit und Jugend (S. 3-30). Stuttgart: Kohlhammer.



### 3.1 Die Förderung emotionaler Kompetenz in Kindergarten und Schule

Generell wirkt sich der Besuch einer qualitativ hochwertigen Kindertageseinrichtung (ausreichende Anzahl gut ausgebildeter Fachkräfte) positiv auf die Entwicklung der emotionalen Kompetenz aus. Vor allem Kinder aus problembelasteten Familien finden in der Einrichtung einen Ort, an dem sie positive emotionale Erfahrungen machen können und zahlreiche soziale Kontakte zu Gleichaltrigen und Erwachsenen aufbauen. Die pädagogische Fachkraft kann ein emotionales Klima schaffen, das dem Kind möglicherweise in der Familie fehlt. Der feinfühlig und responsive Umgang der Betreuerin/des Betreuers mit dem Kind sowie der Einsatz eines altersangemessenen Emotionsvokabulars wirken sich positiv auf die emotionale Entwicklung des Kindes aus (NICHD-Studie 2005).

Darüber hinaus bieten Kindergärten einen optimalen Rahmen, um Präventionsprogramme einzusetzen und auf diesem Wege viele Kinder zu erreichen (Petermann & Wiedebusch 2003). Das Kindergartenalter ist aus entwicklungspsychologischer Sicht bestens geeignet, um den Aufbau emotionaler und sozialer Kompetenzen zu fördern (vgl. Scheithauer et al. 2008).

### Lesetipp:

- Hyson, M. (2004). The Emotional Development of Young Children. Building An Emotion Centered Curriculum. New York: Teachers College Press.





Präventionsprogramme verfolgen zumeist die Förderung eines oder mehrere der nachfolgenden Ziele (Wustmann 2004):

- Problemlösefertigkeiten und Konfliktlösestrategien
- Eigeninitiative und Verantwortungsübernahme
- Selbstwirksamkeit und realistische Kontrollüberzeugungen
- Kindliche Selbstregulationsfähigkeiten
- Soziale und emotionale Kompetenzen
- Stressbewältigung
- Körperliche Gesundheitsressourcen.

Zahlreiche Programme beinhalten so die Förderung der emotionalen Kompetenz und konzentrieren sich auf die Verbesserung der Wahrnehmung von Emotionen und des Ausdrucks von Emotionen, das Emotionswissen und -verständnis, die Emotionsregulation und die Empathie/prosoziales Verhalten (Wiedebusch 2008) und werden häufig im Kindergarten oder in der Grundschule für Gruppen angeboten. Im Folgenden werden Präventionsprogramme vorgestellt, die mindestens einen ihrer Schwerpunkte auf die Förderung der emotionalen Kompetenz legen. Mittlerweile gibt es weltweit einen sehr großen, für viele Fachkräfte unüberschaubaren Markt für Präventionsprogramme. Die meisten Maßnahmen sollen Entwicklungsstörungen vorbeugen und stimmen in folgenden Zielen überein (Petermann & Schmidt 2006):

- Vorhandene Ressourcen von Kindern und Eltern sinnvoll nutzen
- Ressourcen aktivieren und stärken (z. B. Förderung sozialer Kompetenz)
- Neue Ressourcen schaffen.

Fachkräfte stehen vor der großen Herausforderung, sich einen Überblick über geeignete Präventionsprogramme zu verschaffen, sie kritisch zu prüfen und zu beurteilen, ob ein Einsatz aus pädagogisch-psychologischer Sicht sinnvoll ist. Hierbei können folgende Richtlinien als Orientierungsrahmen dienen (Luthar & Cicchetti 2000):

- Die Programme sollten theoretisch fundiert sein
- Die Programme sollten auf dem aktuellen empirischen Forschungsstand aufbauen
- Die Anpassung an widrige Umstände und die dafür notwendigen Kompetenzen sollten durch das Programm gestärkt werden
- Die Programme sollten multiple Ressourcen stärken
- Die Programme sollten auf die Entwicklung der Zielgruppe abzielen
- Es kann zwischen zielgruppenspezifischen und umfassenden Programmen unterschieden werden
- Die Programme können auf mehreren Ebenen ansetzen (z. B. Familie, Individuum, Gesellschaft)
- Die Programme müssen gemäß wissenschaftlichen Standards evaluiert, d. h. auf ihre Wirksamkeit hin überprüft worden sein.

Die kritische Überprüfung des breiten Angebotes ist von den Fachkräften selbst zu leisten. Die nachfolgend aufgeführten Programme werden daher nur vorgestellt und nicht bewertet. Um sich ein Urteil über die Qualität einer Maßnahme bilden zu können, ist es unumgänglich, sich selbst ein Bild über die Inhalte des Programms, seine theoretische Fundierung und seine Wirksamkeit zu verschaffen (Evaluationsstudien).

### 3.1.1 Verhaltenstraining im Kindergarten – ein Programm zur Förderung sozial-emotionaler Kompetenz (Koglin & Petermann 2006)

Im Verhaltenstraining von Koglin & Petermann wird die soziale und emotionale Kompetenz aller Kinder, vor allem aber jener gefördert, die vermehrt oppositionell-aggressives und sozial unsicheres Verhalten zeigen. Das Training ist in zwei Themenblöcke aufgeteilt:

1. Förderung emotionaler Kompetenz: Teilnehmende Kinder sollen lernen, Emotionen bei anderen und bei sich selbst zu erkennen und zu benennen. Darüber hinaus erwerben sie ein umfangreiches Emotionswissen, üben Empathie ein und lernen eigene Emotionen von denen anderer zu unterscheiden.
2. Aufbau sozialer Problemlösung: Durch das Training sollen Kinder zudem lernen, die Ursachen von Konflikten zu erkennen und zu interpretieren und darauf aufbauend Handlungsalternativen zu erarbeiten. Darüber hinaus beschäftigen sich die Kinder mit den Konsequenzen von Handlungen und bewerten diese.

Das Programm besteht aus sechs Modulen, die auf 25 Termine zu je 30 Minuten aufgeteilt werden. Das Training findet im Kindergarten in Gruppen mit maximal 18 Kindern statt und wird von der pädagogischen Fachkraft durchgeführt.

#### Übersicht über die Module und Trainingsbereiche

Modul	Einheiten
Basisemotionen	Freude Trauer „Wir werden wieder froh“ Angst Zorn/Wut „Gefühle unterscheiden“ „Wir hören Gefühle“
Soziale Emotionen	Scham
Emotionswissen	„Woher kommen Gefühle?“ Einfühlungsvermögen







## Übersicht über die Module und Trainingsbereiche

### Modul

Wahrnehmung und Interpretation von Konflikten

Handlungsalternativen für Konflikte finden

Konsequenzen eigener Handlungen finden und bewerten

### Einheiten

Absicht und Versehen

Schimpfen

Streiten

Vordrängeln

Trauer

Mitspielen wollen

Jemanden schubsen

Streit um einen Stuhl

„Was nun?“

In den ersten Einheiten erarbeiten die Kinder diverse Emotionen. So ist beispielsweise eine der ersten Sitzungen zur Förderung der emotionalen Kompetenz der Basisemotion „Freude“ gewidmet. Hierbei sollen die Kinder spielerisch lernen, Freude zu erkennen, mit Worten zu benennen, Auslöser für Freude zu finden und individuelle Emotionsauslöser für Freude zu benennen.



## Beispiel: Das Gefühl Freude

*Teil 1: Geschichte „Winny lacht“*

*Teil 2: Arbeit im Stuhlkreis*

- a) Die Emotion erkennen und benennen
  - Wie nennt man das Gefühl, wenn man so lacht?
  - Wie sieht der Mund aus, wenn man so lacht?
  - Wie sehen die Augen aus, wenn man lacht?
  - Wie kann es sich anhören, wenn man lacht (Schmunzeln, Lachen)?
- b) Emotionsauslöser finden
  - Worüber freust du dich und lachst? (Jedes Kind nennt ein eigenes Beispiel)
- c) Nicht jeder freut sich über die gleichen Dinge
  - Wer freut sich, wenn er Fußball spielt? (Kinder, die sich angesprochen fühlen, stehen auf)
  - Wer freut sich darüber, ins Kino zu gehen?

*Teil 3: Bild „Benny und Sina sind fröhlich“ ausmalen*

Ein weiteres Ziel des Kurses ist es, sozial angemessenes Verhalten mithilfe von Rollenspielen einzuüben. Dabei sollen einzelne Kinder vor allem von den Rollenspielen sozial-emotionaler Kinder profitieren, die als Modell fungieren (Modelllernen). Hierzu werden alterstypische Konflikte nachgespielt und es wird gemeinsam nach Lösungen gesucht.

### Rollenspiel: Mitspielen

Jeweils vier Kinder dürfen nach vorne kommen. Drei davon tun so, als ob sie zusammen etwas Tolles spielen. Das vierte Kind fragt die anderen Kinder, ob es mitspielen darf. Die Kindergruppe lädt das Kind dann ein, mitzuspielen.



Eine erste Evaluation des Trainings konnte diverse positive Effekte nachweisen. Die pädagogischen Fachkräfte beurteilen das Verhalten der Kinder nach dem Training weniger problematisch und sozial kompetenter. Des Weiteren verbessern sich durch die Präventionsmaßnahme die Emotionsregulationsstrategien, die Fähigkeit, die Gefühle anderer zu berücksichtigen, und die Konzentrationsfähigkeit in der Kindergruppe (Koglin & Petermann 2006).

### Lesetipp:

- Koglin, U. & Petermann, F. (2006). Verhaltenstraining im Kindergarten – ein Programm zur Förderung sozial-emotionaler Kompetenz. Göttingen: Hogrefe.



### Überblick: Verhaltenstraining im Kindergarten

Theorie:	Klinische Psychologie
Ziel:	Förderung emotionaler Kompetenz, Problemlösen
Zielgruppe:	Kindergartenkinder
Dauer:	25 x 30 Minuten
Durchführung:	Geschulte Lehrer/innen, Erzieher/innen
Elternteilnahme:	nein
Evaluation:	ja



#### 3.1.2 BASE – Babywatching (Brisch 2007a, b)

BASE baut auf den Erfahrungen des amerikanischen Aggressionsforschers Henri Parens (Parens & Kramer 1993) auf, der die allgemeine Beobachtung machte, dass Kinder weniger aggressiv sind, wenn sie Babys beobachten. Durch die Beobachtung eines Babys im Zusammensein mit seiner Mutter können aggressives und ängstliches Verhalten reduziert und Empathie und Sensitivität gefördert werden. Um diese Erfahrung alltagsnah zu nutzen, kommt eine Mutter über ein Jahr lang einmal die Woche mit ihrem Baby für etwa 30 Minuten in den Kindergarten bzw. in die Schule. Im Stuhlkreis erleben die Kinder regelmäßig die Entwicklung des wenige Wochen alten Kindes und beobachten die Interaktion zwischen Mutter und Kind. Speziell ausgebildete pädagogische Fachkräfte aus Kindergarten und Grundschule wenden eine im BASE-Kurs erlernte Fragetechnik an, um die Kinder anzuregen, über die beobachtete Interaktionserfahrung zu sprechen, sich in die Gefühlswelt des Babys und der Mutter zu versetzen und

das Verhalten der Mutter zu hinterfragen, d. h. emotionale Kompetenz zu erwerben. Durch das Programm haben die Kinder nicht nur die Möglichkeit, die Entwicklung eines Babys zu verfolgen, sondern lernen durch die sorgfältige Beobachtung auch die Signale (Emotionen) des Babys zu deuten und Emotionen zu unterscheiden und zu benennen (emotionale Kompetenz). Nebenbei wird durch BASE auch die Konzentration gefördert. Sind Mutter und Baby zu Besuch, verfolgen die meisten Kinder das Geschehen sehr aufmerksam.

Pädagogische Fachkräfte schätzen das Verhalten der teilnehmenden Kinder als rücksichtsvoller und umsichtiger ein (Steinbach 2007). Da das Programm keinerlei Kosten erzeugt, kann es ohne große Investitionen flächendeckend eingesetzt werden – vorausgesetzt, dem Kindergarten bzw. der Schule gelingt es, eine Mutter für das Programm zu gewinnen. Im Rahmen einer ersten Evaluationsstudie konnten folgende Wirkungen von BASE nachgewiesen werden: Die Kinder sind nach einem Jahr Babywatching weniger aggressiv, aufmerksamer und zeigen weniger oppositionelles Verhalten. Zudem sind die Kinder weniger ängstlich-depressiv, ziehen sich nicht so schnell zurück und sind in Konflikten emotional reaktiver (Brisch 2007a).



#### Internet-Tipp:

- [www.base-babywatching.de](http://www.base-babywatching.de)



#### Überblick: BASE

Theorie:	Aggressionsforschung Parens (Parens & Kramer 1993)
Ziel:	Förderung emotionaler Kompetenz
Zielgruppe:	Kindergartenkinder, Grundschüler (Klassen 1-4)
Dauer:	Ein Jahr (einmal pro Woche)
Durchführung:	Geschulte Erzieher/innen, Lehrer/innen
Elternbeteiligung:	nein
Evaluation:	ja

#### 3.1.3 FAUSTLOS - Curriculum zur Förderung sozial-emotionaler Kompetenzen und zur Gewaltprävention (Cierpka 2001/2005)

FAUSTLOS basiert auf dem weitverbreiteten amerikanischen Programm Second Step (Beland 1988). Primäres Anliegen dieses Programms ist es, Gewalt vorzubeugen, indem die sozial-emotionalen Kompetenzen von Kindern trainiert und gestärkt werden. Durch die aktive Bewältigung von alltäglichen Konflikten sollen Kinder lernen, schwierige zwischenmenschliche Situationen besser zu meistern, indem sie die Emotionen und Absichten anderer zuverlässiger identifizieren können. FAUSTLOS stärkt

demzufolge auch die emotionale Kompetenz und die Empathiefähigkeit. Aufbauend auf dem Modell des sozialen Informationsaustauschs von Crick & Dodge (1994) sollen Kinder Konfliktsituationen richtig interpretieren und sinnvoll bewältigen. Zum Beispiel geht es darum, zu unterscheiden, ob ein anderes Kind etwas absichtlich oder versehentlich getan hat und welche Reaktion angebracht ist bzw. welche Handlungsalternativen es gibt. Hierbei ist es wichtig, mit Ärger umgehen zu können und konstruktive Lösungen zu finden (Kontrolle impulsiven Verhaltens).

Es existieren zwei Programmversionen – eine für Kindergartenkinder mit 28 Lektionen (Cierpka 2005) und eine für Grundschul Kinder mit 51 Lektionen (Cierpka 2001), die jeweils ein- bis zweimal pro Woche über einen längeren Zeitraum durchgeführt werden. Eine Version für Schüler in der Sekundarstufe wird demnächst veröffentlicht. Durch den Einsatz von Fotofolien, Geschichten, Rollenspielen und Handpuppen werden die sozial-emotionalen Kompetenzen aller Kinder trainiert und gestärkt. Vor allem in Rollenspielen üben Kinder, auf Konflikte flexibel und angemessen zu reagieren. Geschulte Erzieher/innen bzw. Lehrer/innen führen die Kurse durch. Themen sind:

- Förderung von Empathie und soziale Perspektivenübernahme: die Gefühle anderer wahrnehmen
- Impuls- und Selbstkontrolle: Interpersonelles kognitives Problemlösen und Training sozialer Verhaltensfertigkeiten
- Konfliktlösefähigkeiten/Umgang mit Ärger und Wut: aggressives Verhalten durch Beruhigungstechniken verhindern.

Die FAUSTLOS-Elternschule wird in Kooperation mit der Bildungseinrichtung angeboten und soll auch die Beteiligung der Eltern sicherstellen. In der fünfstündigen HPZ-Elternschule werden Eltern über das Faustlos-Curriculum informiert, mit Fähigkeiten und Konzepten positiver Erziehung vertraut gemacht und die Faustlos-Einheiten „Empathieförderung“, „Impulskontrolle“ und „Umgang mit Ärger und Wut“ eingeführt. Durch den Einsatz von Rollenspielen und realen Beispielsituationen soll den Eltern eine Umsetzung im Alltag erleichtert werden (<http://www.faustlos.de/elternschule/index.asp>).

Zahlreiche Evaluationsstudien belegen die Wirksamkeit von FAUSTLOS. Bereits nach vier Monaten konnten eine Steigerung der sozialen Kompetenz und die Ablehnung aggressiver Verhaltensweisen bei den teilnehmenden Kindern nachgewiesen werden (Hahlweg et al. 1998). Die Kinder können Emotionen anderer erfolgreicher erkennen und benennen, lösen Konflikte konstruktiver und verfügen über mehr Beruhigungstechniken (Schick & Cierpka 2002). Zudem sind sie weniger aggressiv und empathischer (Bowi et al. 2008). Vor allem aus Sicht der Eltern verändert sich das Verhalten der Kinder positiv. Kinder, die am Training teilnehmen, sind weniger ängstlich und depressiv, können ihre Gefühle besser benennen und setzen Beruhigungstechniken bei Ärger ein (Schick & Cierpka 2003).



### Internet-Tipps:

- Faustlos: <http://www.faustlos.de>
- Second Step: <http://www.cfchildren.org/programs/ssp/overview/>

### Lesetipps:

- Cierpka, M. (2005). FAUSTLOS – Wie Kinder Konflikte gewaltfrei lösen lernen. Freiburg: Herder. *FAUSTLOS-Begleitbuch für Eltern und Erziehende*
- Cierpka, M. (2007). Faustlos Insegnare ai bambini come risolvere i conflitti senza violenza. Roma: Koinè.
- Grossman, D.C., Neckerman, H.J., Koepsell, T.D., Liu, P.-Y., Asher, K.N., Beland, K., Frey, K. & Rivara, E.P. (1997). Effectiveness of a violence prevention curriculum among children in elementary school: A randomized controlled trail. *Journal of the American Medical Association*, 277, 1605-1611.
- Schick, A. & Cierpka, M. (2008). Förderung sozial-emotionaler Kompetenzen in Kindergärten, Grundschulen und in der Sekundarstufe: Konzeption und Evaluation des Faustlos-Curricula. In: T. Malti & S. Perren (2008), *Soziale Kompetenz bei Kindern und Jugendlichen. Entwicklungsprozesse und Fördermöglichkeiten*. Stuttgart: Kohlhammer.
- Zöller, E., Schick, A. & Bischoff, A. (2008). *Unschlagbar – Das Buch, das dich gegen Gewalt stark macht*. Frankfurt | M. Fischer.



### Überblick: FAUSTLOS

Theorie:	Soziale Informationsverarbeitung von Crick & Dodge (1994)
Ziel:	Gewaltprävention
Zielgruppe:	Kindergartenkinder, Grundschüler/innen (Klassen 1-4)
Dauer:	28 bzw. 51 Lektionen
Durchführung:	Geschulte Erzieher/innen, Lehrer/innen
Elternbeteiligung:	ja
Evaluation:	ja



### Lesetipp:

- Fessmann, K., Kniel, M., Schick, A. & Cierpka, M. (Hrsg.) (2007). *Die Kieselschule*. Heidelberg: Heidelberger Präventionszentrum.

### Internet-Tipp:

- <http://www.faustlos.de/kieselschule/index.asp>

Neben FAUSTLOS gibt es auch die sogenannte „Kieselschule“ (Fessmann et al. 2007), ein musikalisches Curriculum zur Förderung sozial-emotionaler Kompetenzen. Auf musikalisch-spielerische Art werden

Empathiefähigkeit, Impulskontrolle, Kreativität, Beruhigungsfähigkeit und Selbstbewusstsein der Kinder gestärkt.

### 3.1.4 PATHS – Providing Alternative Thinking Strategies – Curriculum (Greenberg et al. 1995)

PATHS ist ein amerikanisches Programm für Grundschule und Kindergarten (Preschool PATHS), das einen seiner Schwerpunkte auf die Förderung emotionaler Kompetenz legt. Ziele des Kurses sind:

- Selbstkontrolle stärken
- Emotionale Bewusstheit stärken
- Problemlösestrategien erwerben.

Als übergeordnete Ziele von PATHS sind die Stärkung der sozialen Kompetenz und eine Verbesserung der Schulleistungen zu nennen. Dies wird unter anderem durch die Förderung emotionaler Kompetenz angestrebt. PATHS beinhaltet sechs Termine. Die Kurse werden von geschulten Fachkräften durchgeführt.

Diverse Studien belegen die Wirksamkeit des Programms. Die Teilnehmer verfügen über ein besseres Verständnis für soziale Probleme, entwickeln mehr konstruktive Handlungsvorschläge in Konfliktsituationen und verbessern nachweislich ihre emotionale Kompetenz (z. B. werden Emotionen anderer besser wahrgenommen, verstanden) und bildungsrelevante Kompetenzen (z. B. Problemlösefähigkeiten).

#### Internet-Tipp:

- <http://prevention.psu.edu/projects/PATHS.html>



#### Lesetipps:

- Greenberg, M.T., Kusche, C.A., Cook, E.T. & Quamma, J.P. (1995). Promoting emotional competence in school-aged children: The effects of the PATHS curriculum. *Development and Psychopathology*, 7, 117-136.
- Greenberg, M.T & Kusché, C.A. (2009). *Emozioni per l'uso. Una proposta per educare i bambini*. Bari: La Meridiana.

#### Überblick: PATHS

Theorie:	Diverse
Ziel:	Soziale Kompetenz, Schulerfolg
Zielgruppe:	Kindergartenkinder, Grundschüler/innen (Klassen 1-4)
Dauer:	6 Termine
Durchführung:	Geschulte Erzieher/innen, Lehrer/innen
Elternbeteiligung:	ja
Evaluation:	nein



### 3.1.5 Kindergarten Plus (Deutsche Liga für das Kind)

Damit Kinder ein gesundes Selbstbewusstsein entwickeln, mit anderen respektvoll umgehen und Erfolge in Schule und Beruf erzielen, ist es unumgänglich, die emotionale und soziale Kompetenz bereits im Kindergartenalter zu fördern. Aus diesem Grund richtet sich Kindergarten plus an vier- bis fünfjährige Kinder in Kindertageseinrichtungen.

Durch die Schulung werden pädagogische Fachkräfte befähigt, das Programm selbstständig in den Alltag der Kindertageseinrichtung zu integrieren. Das Programm besteht aus neun Modulen, die im Zeitraum eines halben Jahres durchgeführt werden. Durch die Verteilung von Elternbriefen werden auch die Eltern eingebunden. Eine Evaluation steht noch aus.



#### Internet-Tipp:

- [www.kindergartenplus.de](http://www.kindergartenplus.de)



#### Überblick: Kindergarten Plus

Theorie:	Aktuelle wissenschaftliche Erkenntnisse aus Neurobiologie und Sozialwissenschaft
Ziel:	Stärkung sozialer und emotionaler Kompetenz
Zielgruppe:	Kindergartenkinder
Dauer:	9 Module
Durchführung:	Geschulte Erzieher/innen, Trainer/innen
Elternbeteiligung:	nein
Evaluation:	nein

### 3.1.6 Emotion-Centered Curriculum (Hyson 1994/2004)

Mit dem Emotion-Centered Curriculum liegt für Fachkräfte eine Anleitung zur Stärkung emotionaler Kompetenz im Kindergarten vor. Ziel der Praxisanleitung ist es, eine Umgebung für Kinder zu schaffen, in der sie emotionale Kompetenz erwerben. Die Schwerpunkte liegen auf folgenden Themen:

- Eine sichere emotionale Umgebung schaffen
- Emotionen verstehen
- Emotionen zeigen
- Emotionsregulation
- Emotionen anderer erkennen
- Positive Emotionen beim Lernen nutzen.

#### Lesetipp:

- Hyson, M. (2004). The Emotional Development of Young Children. Building An Emotion Centered Curriculum. New York: Teachers College Press.



#### Überblick: Emotion-Centered Curriculum

Theorie:	Entwicklungspsychologische Erkenntnisse
Ziel:	Stärkung emotionaler Kompetenz
Zielgruppe:	Kindergartenkinder
Dauer:	11 Module
Durchführung:	Fachkräfte Kindergarten
Elternbeteiligung:	ja (Elternabende)
Evaluation:	nein



#### 3.1.7 Papilio – Prävention von Verhaltensproblemen und Förderung sozial-emotionaler Kompetenzen im Kindergartenalter (Mayer, Heim & Scheithauer 2007)

Papilio ist ein Programm zur Prävention von Verhaltensproblemen und zur Förderung sozial-emotionaler Kompetenzen im Kindergartenalter, das sich primär an Kinder richtet, jedoch auch eine Elternmaßnahme beinhaltet. Durch die Stärkung sozial-emotionaler Kompetenzen soll Verhaltensauffälligkeiten wie Gewalt und Sucht vorgebeugt werden. Papilio verfolgt folgende Ziele:

- Eigene Emotionen und Emotionen anderer erkennen
- Emotionen und das Verhalten steuern
- Regeln für soziale Interaktionen
- Beziehungen initiieren, Empathie.

Erste Evaluationsergebnisse (vgl. Scheithauer et al. 2008) belegen die Wirksamkeit des Programms. Bei teilnehmenden Kindern kann eine Reduktion von Verhaltensauffälligkeiten im Vergleich zur Kontrollgruppe nachgewiesen werden. Nach Einschätzung von Eltern und pädagogischen Fachkräften verbesserten sich das prosoziale Verhalten und die sozial-emotionalen Fähigkeiten der Kinder.

#### Lesetipp:

- Mayer, H., Heim, P. & Scheithauer, H. (2007). Papilio. Ein Programm für Kindergärten zur Primärprävention von Verhaltensproblemen und zur Förderung sozial-emotionaler Kompetenz. Ein Beitrag zur Sucht- und Gewaltprävention. Theorie und Grundlagen. Augsburg: beta Institutsverlag.







### Überblick: Papilio

Theorie:	Aktuelle wissenschaftliche Erkenntnisse aus der Gewalt- und Suchtforschung
Ziel:	Prävention von Verhaltensproblemen, Förderung sozial-emotionaler Kompetenzen
Zielgruppe:	Kindergartenkinder
Dauer:	fortlaufend
Durchführung:	Fachkräfte Kindergarten
Elternbeteiligung:	ja
Evaluation:	ja

#### 3.1.8 Perik – Positive Entwicklung und Resilienz im Kindergartenalltag (Mayr & Ulich 2006)

Perik ist ein Beobachtungsbogen für Erzieher/innen mit dem Schwerpunkt der sozial-emotionalen Basiskompetenzen. Durch den Einsatz des Bogens im Kindergartenalltag sollen Erzieherinnen sechs empirisch bestätigte Kompetenzbereiche bei einzelnen Kindern beobachten können, um individuelle Fördermaßnahmen ab- und einzuleiten. Erfasst werden folgende sechs Bereiche:

1. **Kontaktfähigkeit:** Fällt es dem Kind leicht/schwer, Kontakt zu anderen Kindern aufzubauen? Wie ist die Stellung des Kindes in der Gruppe? Verfügt das Kind über Freundschaften?
2. **Selbststeuerung/Rücksichtnahme:** Kann das Kind sein Handeln bewusst und willentlich steuern? Ist es in der Lage zur Perspektivenübernahme/Empathie?
3. **Selbstbehauptung:** Kann sich das Kind selbst behaupten?
4. **Stressregulierung:** Wie stabil ist das Kind in seiner Gefühlslage? Kann es innere Spannungszustände regulieren? Bleibt das Kind in Stresssituationen in Kontakt mit anderen?
5. **Aufgabenorientierung:** Führt das Kind Tätigkeiten geplant und zielgerichtet aus?
6. **Explorationsfreude:** Hat das Kind Freude daran, seine Umwelt zu erkunden?

Durch Perik werden verschiedene Entwicklungsbereiche dokumentiert und jeweilige Stärken und Schwächen im Vergleich zu anderen Kindern deutlich. Das Begleitheft enthält praktische Vorschläge, wie Erzieher/innen einzelne Kompetenzen gezielt fördern können. Eine Evaluation steht noch aus.



#### Internet-Tipp:

- <http://www.ifp.bayern.de/materialien/beobachtungsboegen.html>

#### Lesetipp:

- Beobachtungsbogen Perik. Bildung, Erziehung, Betreuung von Kindern in Bayern, IFP-Infodienst, 11. Jahrgang, 1/2, 8-13.



### Überblick: Perik

Theorie:	Sozio-emotionale Kompetenz
Ziel:	Förderung sozio-emotionaler Kompetenz
Zielgruppe:	Kindergartenkinder
Dauer:	entwicklungsbegleitend
Durchführung:	Erzieher/in
Elternbeteiligung:	ja
Evaluation:	steht noch aus



### 3.1.9 Weitere Programme

Zu weiteren deutsch- bzw. englischsprachigen Programmen gehören:

- „Social-Emotional Intervention Program“ (Denham & Burton 1996)
- „Emotions Course“ für die Schule (Izard et al. 2004)
- Curriculum „Fit und stark fürs Leben“ für Grundschulklassen (Burow et al. 1998)
- „Verhaltenstraining für Schulanfänger“ (Petermann et al. 2006).

Bei Petermann und Wiedebusch (2003) finden sich darüber hinaus zahlreiche weitere Programme für autistische Kinder und Kinder mit einer Behinderung.

Weitere Programme in italienischer Sprache sind:

- POSITIVA-MENTE. Laboratorio per sviluppare il pensiero razionale-emotivo“ (Roberts & Di Pietro 2004): Italienische Übersetzung des australischen PALS „Positive Approach to Life Situations“ Programms. Für Kinder von 10 bis 13 Jahren. Themen: eigene Emotionen erkennen; eigene Gedanken bei negativen Gefühlen erkennen; Interpretationen beeinflussen Emotionen; Veränderungen der Einstellung/des Selbstbildes; negative Gedanken durch positive ersetzen.
- Io mi arrabbio, noi parliamo ... Aggressività a scuola tra espressione e mediazione (Giuliaci & Vitale 2005): Ab dem Kindergartenalter. Themen: Emotionen bei mir und anderen erkennen; Kommunikation, Aggressivität, Selbstvertrauen und Vertrauen in andere; verhandeln lernen, über Konflikte nachdenken ([www.scuolafacendo.carocci.it](http://www.scuolafacendo.carocci.it)).
- Emozioni in gioco (D'Alfonso, Garghentini & Parolini 2005): Spiele und Aktivitäten für die emotionale Erziehung. Themen: Körper und Emotionen; Emotionen benennen; Bilder und Emotionen, Musik und Emotionen, Kino und Emotionen, Gedanken und Emotionen; Positive Gedanken und Selbstwertgefühl; Durchsetzungsfähigkeit; Autobiografie und Emotionen.
- 5 percorsi di crescita psicologica (Rebuffo 2005): Für Schulkinder. Themen: Auf seinen Körper hören; Bewusstsein schaffen für Denken, Verhalten, Emotionen; Emotionsarbeit; Selbstbewusstsein; eigene Grenzen finden. Durchführung auch für Eltern möglich.

- Aiutare i bambini a esprimere le emozioni. Attività psico-educative con il supporto di una favola (Sunderland 2007): Kinder mit Hilfe einer Geschichte beim Ausdrücken von Emotionen unterstützen; für Fachkräfte und Eltern geeignet; inklusive CD-ROM.

Weitere Programme in italienischer Sprache finden sich auch in Ianes & Demo (2007) und Grazzani & Ornaghi (2007).

### **3.2 Die Förderung emotionaler Kompetenz in der Familie**

Das „Gerüst“ für die emotionale Kompetenz wird bereits in der frühen Kindheit durch die Familie aufgebaut (Saarni 2002). All jene Fertigkeiten, die Teil emotionaler Kompetenz sind, werden durch unzählige Interaktionen mit den Familienmitgliedern stark geprägt. Dabei treten Wechselwirkungsprozesse zwischen kindlichen Eigenschaften wie dem Temperament und dem Verhalten der Eltern, dem Erziehungsverhalten oder dem Fürsorgeverhalten auf. Bei Kindern mit einem schwierigen Temperament kommen beispielsweise häufiger negative Erziehungspraktiken zum Einsatz, welche den Aufbau emotionaler Kompetenz erschweren. Die häufig zu beobachtenden „Teufelskreise“ werden vor allem durch familiäre Stressoren und psychische Störungen der Eltern begünstigt (Petermann & Wiedebusch 2003).

Die in der Familie erlernten Interaktionsmuster werden in Kindergarten und Schule im Umgang mit Gleichaltrigen und weiteren Bezugspersonen angewendet und weiterentwickelt. Da der Familie beim Aufbau emotionaler Kompetenz die größte Bedeutung zukommt, soll der Einfluss der Eltern auf die Entwicklung emotionaler Kompetenz näher betrachtet werden. Um mit Emotionen umgehen zu können, benötigen Kinder ein positives Familienklima, Unterstützung bei der Emotionsregulation, ausreichend Gelegenheit, um Gespräche über Emotionen und deren Auslöser zu führen, und Empathieförderung.

#### **3.2.1 Der Einfluss des emotionalen Familienklimas**

Die Qualität der Beziehung zwischen Bezugsperson und Kind bestimmt über das Ausmaß, in dem Emotionen preisgegeben werden. Kinder zeigen nur dann offen ihre Emotionen, wenn sie ein warmherziges emotionales Klima vorfinden, das negative und positive Emotionen zulässt, und wenn sie von ihren Eltern „mit all ihren Emotionen“ akzeptiert und respektiert werden. Ein positives emotionales Familienklima zeichnet sich darüber hinaus durch einen hohen familiären Zusammenhalt, geringe Feindseligkeit und einen konstruktiven Umgang mit Gefühlen aus (Wertfein 2007).



„Kinder müssen das gesamte Spektrum menschlicher Emotionen erfahren und ausdrücken: von Glück über Wut bis zur Traurigkeit“ (Greenspan 2008, S. 119). „Wenn Sie glauben, ein Kind müsse immerzu folgsam und süß sein und dürfe nie Trotz oder Wut zeigen, wird es entweder zu Wutanfällen neigen oder sehr passiv und vorsichtig werden“ (S. 128).

Ein positives emotionales Familienklima liegt vor, wenn mit den positiven und negativen Gefühlen der Kinder und der Eltern in der Familie offen umgegangen wird (Denham 1998), d. h. Emotionen frei geäußert werden. Familien unterscheiden sich in der familiären Expressivität, also dem Ausmaß, in dem alle Emotionen zum Ausdruck gebracht werden (dürfen).

### Emotionen offen kommunizieren

Für die Entwicklung emotionaler Kompetenz ist es wichtig, dass Eltern und Kinder ihre Emotionen offen kommunizieren. Geben Sie ihrem Kind das Gefühl, es so sehr zu lieben, dass es seine Gefühle jederzeit ausdrücken kann (Abidin 1996).

- „Ich mag dich auch, wenn du wütend bist!“
- „Es ist schön zu sehen, wie du dich freust!“

Warmherzige, akzeptierende Beziehungen ermutigen Kleinkinder, ihre Gefühle auszudrücken (vgl. Bertelsmann Stiftung & Staatsinstitut für Frühpädagogik 2006). Im Allgemeinen ist ein hohes Ausmaß an Vertrauen und gegenseitigem Respekt eine wichtige Voraussetzung, um Emotionen preiszugeben (Saarni 2002).



Wollen Eltern ein positives emotionales Klima schaffen, bedeutet dies, dass alle Familienmitglieder gleichberechtigt ihre Emotionen zeigen dürfen. Generell sollten geschlechtsspezifische Normen überdacht und vermieden werden. Stereotypen wie „Jungen weinen nicht“, „Große Mädchen haben keine Angst im Dunklen“ oder „Ein Indianer kennt keinen Schmerz“ können Kinder verunsichern und zur Unterdrückung von Emotionen beitragen.

Alle Familienmitglieder, unabhängig vom Geschlecht, haben das gleiche Recht, ihre Emotionen zu zeigen. Erwachsene, die ihre Emotionen selbst authentisch ausdrücken, regen Kinder an, ihre Emotionen zu zeigen (Modellfunktion). Eltern, die ihre Emotionen zudem selbst ehrlich kommunizieren, regen ihre Kinder an, Gefühle zu zeigen (Abidin 1996).



Es genügt jedoch nicht allein, alle Emotionen ausdrücken zu dürfen. Um den Emotionsausdruck des Kindes zu stärken, ist es wichtig, mit den Gefühlen des Kindes responsiv (d. h. unmittelbar und feinfühlig) umzugehen. Responsive Eltern reagieren auf die Gefühle des Kindes und freuen sich mit ihnen, heitern sie auf, wenn sie traurig sind etc. Vor allem depressive Mütter haben Schwierigkeiten, responsiv auf die kindlichen Bedürfnisse zu reagieren (Petermann & Wiedebusch 2006) und benötigen spezielle Unterstützung.

Ein positiver Emotionsausdruck wird bereits bei Säuglingen durch sogenannte „Face-to-face-Interaktionen“ angeregt. Etwa ab dem Alter von drei Monaten kann ein Minenspiel zwischen Bezugsperson und Kind

beobachtet werden, das durch das wechselseitige Hervorlocken und Verstärken positiver Emotionsausdrücke gekennzeichnet ist (Holodynski 1999). Das bedeutet zum Beispiel: Ein wohlwollender Gesichtsausdruck der Mutter bringt das Baby zum Lächeln und umgekehrt.



„In der Säuglingszeit wird ein positiver Emotionsausdruck vor allem durch ‘Face-to-Face-Interaktionen’ angeregt, bei denen Blickkontakt zu engen Bezugspersonen besteht und wechselseitig positive Gefühle ausgedrückt werden“ (Petermann & Wiedebusch 2003, S. 30).



Mit zunehmendem Alter der Kinder kann elterliche Responsivität in Gesprächen zum Ausdruck kommen. Feinfühliges Fragen signalisieren dem Kind ein Interesse an seinen Emotionen und ermutigen es, diese zu zeigen.



#### Feinfühliges Fragen zu Emotionen des Kindes

- „Kann es sein, dass du traurig bist?“
- „Du scheinst aber wütend zu sein. Verziehst ganz böse dein Gesicht. Worüber bist du denn so wütend?“

Häufig schenken Eltern jedoch negativen Emotionen des Kindes mehr Aufmerksamkeit als positiven. So besteht die Gefahr, dass Kinder negative Emotionen wie Wut oder Ärger verstärkt zeigen, wenn die Eltern Ärger und Wut mehr beachten als positive Emotionen. Eltern sollten aus diesem Grund ihren Fokus auch auf positive Emotionen wie Freude, Stolz und Interesse lenken und sie mit dem Kind teilen. Wird in der Familie dem Ausdruck positiver Emotionen viel Raum gegeben, wirkt sich dies förderlich auf die emotionale Kompetenz (positiver Emotionsausdruck, angemessene Emotionsregulation) der Kinder aus. Kinder, die damit aufwachsen, positive Emotionen offen zu zeigen, verfügen über bessere Emotionsregulationsstrategien und sind sozial kompetenter (vgl. Petermann & Wiedebusch 2003).

Tauschen Sie innerhalb der Familie positive Emotionen aus und nehmen sie diese nicht als Selbstverständlichkeit wahr.



Obwohl negativen Emotionen viel Aufmerksamkeit geschenkt wird, stellt der Umgang mit ihnen für Eltern eine große Herausforderung dar. Alle Eltern wünschen sich, dass es ihren Kindern gut geht und dass sie glücklich und fröhlich sind. Traurigkeit und Wut rufen in Eltern den Wunsch hervor, das Kind so schnell wie möglich von diesen negativen Emotionen zu „befreien“ oder davor zu schützen. Aus diesen Gründen werden negative Emotionen häufig bagatellisiert und ignoriert. Die Eltern versuchen das Kind abzulenken oder bestrafen sogar das Verhalten. Durch die schnellstmögliche „Verdrängung“ der negativen Emotionen signalisieren Eltern ihrem Kind: „Du sollst dich nicht so fühlen, wie du dich fühlst“ (Graf 2006). Auf diese Weise verhindern sie wichtige Erfahrungen mit Emotionen (Wertfein 2007), die jedem im Leben begegnen. Stattdessen ist es wichtig, Kindern in Momenten starker Emotionen beizustehen, emotional verfügbar zu sein und echte Anteilnahme zu zeigen (Graf 2006).

Ein Beispiel für das Auftreten negativer Emotionen ist das „Fremdeln“. Eltern ist es oftmals unangenehm, wenn ihr Baby im Kontakt mit Fremden oder auch weniger bekannten Personen mit ausgeprägter Angst reagiert und lauthals zu schreien beginnt. Anstatt sich zu schämen, sollten sich Eltern die Funktionalität der Furcht vergegenwärtigen. Furcht schützt das Kind. Was ein Kind jetzt benötigt, ist die feinfühlig Unterstützung seiner Bezugspersonen, die es aufrichtig trösten und dadurch den Aufbau einer sicheren Bindung fördern. Solange die Furcht vor Fremden die Exploration des Kindes nicht völlig hemmt, erweist sie sich als entwicklungsförderlich. Der Umgang mit Furcht wird von der Bindungssicherheit beeinflusst. Sicher gebundene Kinder zeigen mit zunehmendem Alter seltener Angst und mehr Explorationsfreude als unsicher gebundene Kinder (Kochanska 2001).

### Feinfühlig auf Weinen reagieren

- Körperkontakt herstellen
- Volle Aufmerksamkeit garantieren
- Zuhören
- Verfügbar sein
- Autoritativer Erziehungsstil
- Dem Kind Informationen über das Weinen vermitteln
- Eigene Gefühle ehrlich kommunizieren
- Eigene Emotionen regulieren

(nach: Solter 2007)



Zeigen Kinder verstärkt negative Emotionen, wie zum Beispiel bei einem Wutanfall, reagieren Eltern häufig mit einem strengen und strafenden Erziehungsverhalten. Als Folge davon unterdrücken diese Kinder ihre negativen Emotionen (Fabes et al. 2001). Es ist wichtig, auch dann einen warmherzigen und akzeptierenden Erziehungsstil beizubehalten, wenn negative Emotionen überwiegen. Anstatt den Ausdruck der Emotionen zu unterdrücken, ist es Aufgabe der Eltern, das Kind bei der Emotionsregulation zu unterstützen.



„Wenn Kinder außer sich sind vor Wut, können sie nicht hören, was Eltern vorbringen. Nur eines hilft: dem Kind zu verstehen geben, dass seine Wut gesehen und akzeptiert wird. Da sein und ruhig bleiben und ihm so lange zeigen, dass es ein Recht hat, wütend zu sein, bis es sich wieder beruhigt“ (Graf 2006, S. 51). Zu rigide und strenge Reaktionen der Eltern auf negative Emotionen schränken dagegen den Emotionsausdruck ein – eine Regulation der Emotionen wird dadurch erschwert.

Bei negativen Emotionen ist es unumgänglich, zwischen der Emotion an sich und dem daraus resultierenden Verhalten zu unterscheiden. Graf (2005) empfiehlt, sich von folgendem Motto leiten zu lassen: Alle auftretenden Gefühle sind erlaubt, aber nicht jedes daraus resultierende Verhalten! Dazu ein Beispiel: „Du darfst wütend sein, aber deshalb darfst du nicht Leonies Bild zerstören. Ich verstehe, dass du auf deine Schwester sauer bist und dich rächen möchtest. Trotzdem akzeptiere ich es nicht, wenn du etwas kaputt machst. Ich helfe dir dabei, einen Weg zu finden, wie du deine Wut wieder loswerden kannst.“ Eltern sollten versuchen, ihr Kind zu verstehen, bevor sie im nächsten Schritt gemeinsam nach einer Lösung für das Problem suchen (Graf 2006).

Mit zunehmendem Alter zeigen Kinder komplexere Emotionen wie Stolz und Scham, die maßgeblich von der elterlichen Erziehung beeinflusst werden. Der Anlass für Stolz bei Kindern ist das Lob der Eltern, weil sich das Kind an bestimmte Normen gehalten hat (Holodynski 1999). Bezugspersonen geben den Kindern regelmäßige Rückmeldungen darüber, was sie gut gemacht haben und worauf sie stolz sein können bzw. was sie falsch gemacht haben und worüber sie sich schämen sollten. Hierbei bedienen sich Eltern sozialer und individueller Bezugsnormen, die sie dem Kind vermitteln (Berk 2005). Die individuelle Bezugsnorm gibt Aufschluss darüber, wie eine Leistung, eine Handlung etc. im Vergleich zu früheren beurteilt werden kann. Ein Beispiel: Im Vergleich zu letzter Woche hat Tom, der nun zu krabbeln begonnen hat, individuelle Entwicklungsfortschritte gemacht. Die soziale Bezugsnorm liefert dagegen Informationen darüber, wie die Leistung etc. im Vergleich zu anderen Kindern beurteilt werden kann. Ein Beispiel: Im Vergleich zur gleichaltrigen Sarah, die bereits läuft, wird der Fortschritt von Tom von seinen Eltern weniger stark gewürdigt. Damit Kinder auf sich selbst stolz sein können und Leistungsmotivation entwickeln, ist die individuelle Bezugsnorm der sozialen vorzuziehen (vgl. Rheinberg 2002).

Verstärken Eltern Stolz, unterstützen sie ihre Kinder darin, Herausforderungen anzunehmen. Kinder, die Lob und Anerkennung erhalten, fühlen sich gut und geben auch in schwierigen Situationen nicht so schnell auf. Verstärken Eltern dagegen häufig intensive Scham, wirkt sich dies entwicklungshemmend aus. Erleben Kinder häufig intensive Scham, so ist das mit einem negativen Bild von der eigenen Person verbunden. Diese Kinder neigen zu Fehlanpassungen, Depression, Zurückgezogenheit, Wut und Aggression gegenüber demjenigen, der die Scham ausgelöst hat (Berk 2005).

Die Struktur oder Natur von Beziehungen bestimmt über das Ausmaß, in dem Emotionen preisgegeben werden. Mit zunehmendem Alter hängt es deshalb vom jeweiligen Interaktionspartner ab, ob ein Kind seine erlebten Emotionen zeigt und wie intensiv es diese preisgibt. Im Allgemeinen ist ein hohes Ausmaß an Vertrauen und gegenseitigem Respekt eine wichtige Voraussetzung, um Emotionen preiszugeben (Saarni 2002).



#### Was macht ein positives emotionales Familienklima aus?

- Alle Kinder dürfen alle Emotionen zeigen
- Jungen und Mädchen dürfen gleichermaßen Emotionen ausdrücken
- Kinder mit all ihren Emotionen werden akzeptiert
- Auch die Eltern geben Emotionen authentisch preis



#### Lesetipps:

- Graf, J. (2006). Erst Wurzeln, dann Flügel. *Psychologie Heute*, 2, 46-51.
- Haferkamp, K. (2007). Fröhlich oder traurig ... wie zeigst du Gefühle? Die Welt der Gefühle spielerisch verstehen. Stuttgart: Kosmos.



### 3.2.2 Emotionen entschlüsseln lernen

Eine wichtige Komponente emotionaler Kompetenz stellt die Fähigkeit dar, Emotionen anderer zu bemerken und zu entschlüsseln. Hierfür muss die emotionsauslösende Situation betrachtet und bewertet und das Ausdrucksverhalten, ob verbal oder nonverbal, entschlüsselt werden (Saarni 2002). Gelingt es Kindern nicht, den emotionalen Ausdruck anderer Personen richtig zu interpretieren, haben sie häufig Schwierigkeiten im Umgang mit Gleichaltrigen.

Die Fähigkeit, Emotionen zu entschlüsseln, kommt erstmals bei der sogenannten sozialen Bezugnahme (social referencing) zum Ausdruck. Ob sich ein Kind mit neuen Spielsachen beschäftigt, hängt zum Beispiel davon ab, ob der Emotionsausdruck der Mutter in der Situation eindeutig bejahend und





freundlich ist und darauf schließen lässt, dass es nicht gefährlich ist, mit dem Gegenstand zu spielen. Die soziale Rückversicherung mindert in diesem Fall die Furcht des Kindes (Sorce et al. 1985), sodass es die Umwelt erkunden kann, ohne Angst zu empfinden und sich in zu große Gefahr zu begeben.



„Bei der sozialen Rückversicherung nimmt der Säugling aktiv Blickkontakt mit der Bezugsperson auf, um sich in unsicheren Situationen am emotionalen Ausdrucksverhalten der Eltern zu orientieren und die so gewonnene Information für die eigene Verhaltenssteuerung zu nutzen“ (Petermann & Wiedebusch 2003, S. 63).

Eltern können das Entschlüsseln von Emotionen unterstützen, indem sie Kinder auf emotionsauslösende Ereignisse hinweisen und die Situation gemeinsam mit den Kindern analysieren. Dazu ein Beispiel: „Schau mal, die Sandburg von Paula ist zertrampelt worden! Siehst du ihren Gesichtsausdruck? Was glaubst du, wie sie sich jetzt fühlt? Glaubst du, dass sie traurig ist? Was könntest du tun, damit sie wieder fröhlich wird?“



Die in der der Eltern-Kind-Interaktion erworbene Kompetenz, Emotionen zu entschlüsseln, wird im Umgang mit Gleichaltrigen weiterentwickelt.

### 3.2.3 Kommunikation über Emotionen

Um mit Emotionen kompetent umgehen zu können, müssen Kinder das „Vokabular der Gefühle“ (Saarni 2002) erwerben. Gespräche über Emotionen wirken sich allgemein positiv auf die emotionale Kompetenz aus. Eltern, die feinfühlig auf die Emotionen ihrer Kinder eingehen und häufig über die Emotionen der Kinder, ihre eigenen und die Dritter sprechen, fördern den Aufbau des Emotionsvokabulars und dadurch die emotionale Kompetenz (Ricard & Kamberk-Kilicci 1995). Schon im Säuglingsalter sollten Emotionen Aufmerksamkeit erhalten und Teil der Kommunikation sein. Neugeborene zeigen ein ausgeprägtes Interesse an Gesichtern und deren Ausdrücken (Bartrip & Schonen 2001). Buchner (2007) empfiehlt Eltern, auf die ersten Kommunikationsversuche des Säuglings stets positiv mit einem Lächeln zu reagieren, damit sich das Kind verstanden fühlt und motiviert ist, seine ersten emotionalen Kommunikationsversuche auszubauen. Bereits bei Säuglingen verbalisieren die Bezugspersonen die wahrgenommenen Gefühle des Kindes und verstärken dadurch den Ausdruck der Emotionen.



Gehen Sie so auf Babys ein, dass sie sich verstanden fühlen, wenn sie hungrig, müde, glücklich, traurig oder einsam sind und sprechen Sie das von Ihnen wahrgenommene Gefühl bewusst an (vgl. Bertelsmann Stiftung & Staatsinstitut für Frühpädagogik 2006).

Bereits mit eineinhalb Jahren können sich Kinder an Gesprächen über Emotionen beteiligen. Häufig stehen dabei die Emotionen der Kinder im Mittelpunkt (Petermann & Wiedebusch 2003).

Initiieren Sie Gespräche über die Emotionen ihres Kindes, indem Sie Emotionen benennen, nachfragen, wie sich das Kind gerade fühlt etc.



Italienische Studien (Ornaghi et al. 2007; Ornaghi 2008; Ornaghi & Gavazzi 2008) zeigen, dass der Emotionswortschatz und das Verständnis von Emotionen bei Kindern im Alter von drei bis vier Jahren durch spezielle Emotionstrainings gefördert werden können. Eltern sprechen mit ihren Kindern etwa ab dem zweiten Lebensjahr zunehmend die Gefühle, Gedanken und Wünsche anderer Personen an (Brown & Dunn 1991), indem sie zum Beispiel „erklärendes Erziehungsverhalten“ einsetzen.

#### Beispiele für erklärendes Erziehungsverhalten bei Peerinteraktionen

1. „Paul ist sehr stolz auf seine Sandburg. Am liebsten würde er sie all seinen Freunden zeigen. Wenn sie jemand kaputt machen würde, dann wäre er sehr traurig.“
2. „Maria übt schon seit Wochen Radfahren. Heute ist es ihr erstmals gelungen, ohne Hilfe zu fahren. Sie war sehr glücklich und stolz darüber.“



Auch Gespräche über die Emotionsauslöser sind sehr wichtig. Ein Beispiel: „Deine Schwester hat heute das ganz schwierige Puzzle geschafft. Was glaubst du, wie sie sich fühlt? Ja, sie ist glücklich, vielleicht auch stolz oder erleichtert. Wäre ihr das Puzzle nicht gelungen, wie würde sie sich denn dann fühlen?“ „Gerade die Bezugnahme auf interne Zustände (Absichten, Wünsche, Überzeugungen, Gefühle) fördert die Fähigkeit, bei anderen Personen auch interne Zustände, und somit auch ihre Emotionen, zu verstehen“ (Zimmermann 2008, S. 130).

Bei der Kommunikation über Emotionen treten geschlechtsspezifische Unterschiede auf. So regen Mütter ihre Töchter häufiger an, über Gefühle zu sprechen, als ihre Söhne (Garner et al. 1997). Im Umgang mit Mädchen werden darüber hinaus auch mehr positive Emotionen gezeigt (Garner et al. 1997).

Eltern sollten mit Töchtern und Söhnen gleichermaßen über Emotionen sprechen, um geschlechtsbedingte Defizite der emotionalen Kompetenz zu vermeiden.





#### Lesetipps:

- Gottman, J.M., Katz, L.F. & Hooven, C. (1997). Meta-emotion: How families communicate emotionally. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum.
- Schwarz-Friesel, M. (2007). Sprache und Emotion. Tübingen: A. Fracke.

### 3.2.4 Der Einfluss der Eltern auf die Emotionsregulation

Um von negativen Emotionen nicht überwältigt zu werden, müssen Kinder Emotionen regulieren. Dies erfolgt von der interpersonalen zur intrapersonalen Emotionsregulation: Zuerst regulieren die Eltern die Emotionen, bis dies dem Kind selbst immer besser gelingt. Je jünger das Kind ist, desto stärker ist es auf die interpersonale Emotionsregulation der Bezugspersonen angewiesen.



#### Beispiel für feinfühliges Elternverhalten

„Es ist zwei Uhr früh. Tim, drei Monate alt, schreit aus vollem Hals. Seine Mutter versucht ihn zu stillen, aber er schreit so sehr und ist so aufgeregt, dass es ihr nicht möglich ist. Die Eltern wissen nicht, was ihm fehlt, aber sie haben keinen Zweifel, dass ihr Baby wütend ist! Der Vater nimmt Tim aus dem Bettchen und setzt sich mit ihm bei gedämpftem Licht in den Schaukelstuhl und wiegt ihn sanft. `Ich weiß, ich weiß`, sagt er. `Ich weiß, dass du verzweifelt bist. Du warst ganz allein und hattest Angst und keiner hat sich gekümmert. Ich weiß, ich weiß.` Er schaukelt rhythmisch mit seinem Sohn, und allmählich beruhigt sich Tim und fühlt sich sicher und in Liebe geborgen. Er und sein Vater lächeln sich an und tauschen ein paar glucksende Laute. Schließlich schläft Tim ein“ (Greenspan 2008, S. 41).

Babys verfügen über ein großes Spektrum an Emotionen, die sie regulieren müssen. Die Fähigkeit zur Emotionsregulation erwerben Kinder jedoch erst im Laufe der Zeit. Neugeborene können ihre Emotionen selbst noch nicht regulieren und sind deshalb darauf angewiesen, dass ihre Bezugspersonen vor allem negative Gefühle „von außen“ regulieren (interpersonale Emotionsregulation). Damit Eltern ihr Kind bei der Regulation unterstützen können, müssen sie die Signale des Kindes (vorsprachliche Kommunikation) lesen können und das kompensieren, was der Säugling noch nicht selbst kann (Papoušek 2004).

Es ist die Aufgabe der Bezugspersonen, den Ausdruck des Babys zu beobachten, zwischen Aktivierung (Wohlfühlen, positive Emotionen) oder Hemmung (Unbehagen, negative Emotionen) zu differenzieren und feinfühlig auf den Zustand des Babys zu reagieren. Konkret bedeutet dies für Eltern eine Balance zwischen Erregung/Beruhigung, Zuwendung/Abwendung, Wachheit/Schlafen etc. herzustellen. Misslingt dies, sind Fehlanpassungen die Folge. Ein Beispiel hierfür ist das exzessive Schreien von sogenannten Schreibabys (Papoušek 2004).

Ist der Säugling beispielsweise hungrig, so ist er auf die Unterstützung seiner Bezugspersonen angewiesen. Um die gewünschte Reaktion seiner Eltern hervorzurufen, beginnt das Kind zu schreien und signalisiert sein Bedürfnis nach Nahrung.

Inwiefern das Kind im Laufe seiner Entwicklung seine Emotionen regulieren kann, wird bereits in den ersten Lebensmonaten beeinflusst (Berk 2005).



Je feinfühlicher die Bezugsperson auf die Emotion des Kindes reagiert, d. h. angemessen und prompt reagiert – indem die Mutter zum Beispiel zeitnah stillt, wenn der Säugling Hunger hat –, desto wahrscheinlicher baut das Kind eine sichere Bindung zu ihr auf. Die sich entwickelnden Bindungsmuster können als Muster der sozialen Emotionsregulation betrachtet werden (Zimmermann 2008). Sicher gebundene Kinder wenden sich bei negativen Emotionen, die sie selbst noch nicht regulieren können, an eine Bezugsperson. Sie können sich im Vergleich zu unsicher gebundenen Kinder schneller wieder beruhigen. Das bedeutet: Es gelingt ihnen, das Maß an Emotionen in einer angemessenen Zeit zu reduzieren. Unsicher-vermeidend gebundene Kinder (vgl. das Modul „Bindung“) versuchen sich bei negativen Emotionen selbst zu beruhigen. Ihre Eltern scheinen keine verlässliche Basis zu sein, die die Kinder bei der Emotionsregulation ausreichend unterstützen (Zimmermann 2008).

Unter Feinfühligkeit/Sensitivität wird die prompte und angemessene Reaktion der Eltern auf das kindliche Verhalten verstanden (Ainsworth et al. 1978). Durch feinfühliges Verhalten der Eltern entwickeln Kinder eine sichere Bindung. Sind sicher gebundene Kinder durch negative Emotionen überfordert, fordern sie die Unterstützung der Eltern (Zimmermann 2008). Aufmerksamkeit und Nähe der Eltern unterstützen den Aufbau einer sicheren Bindung (Graf 2006).





### Der Zusammenhang zwischen Bindungssicherheit und Emotionsregulation

Ob es Kindern gelingt, Emotionen zu regulieren, hängt mit der Bindungssicherheit zusammen. Sicher gebundene Kinder drücken ihre Emotionen aus und regulieren diese angemessen.

#### Sicher

- Ausdruck aller Emotionen
- Angemessene Emotionsregulation (schnelles Beruhigen)

#### Unsicher-vermeidend

- Negative Emotionen werden unterdrückt
- Unzureichende Emotionsregulation (scheinbar unberührt)

#### Unsicher-ambivalent

- Übermäßiger Ausdruck negativer Emotionen
- Unzureichende Emotionsregulation (Überwältigung)

#### Desorganisiert

- Unangemessener Emotionsausdruck
- Unzureichende Emotionsregulation (Überwältigung)

(nach: Barone 2007)



### Bindungsstil im Jugendalter

Im Jugendalter stellt der Umgang mit intensiven Gefühlen (durch Stimmungsschwankungen, körperliche Veränderungen, hormonelle Umstellung etc.) eine zentrale Entwicklungsaufgabe dar. Bindungserfahrungen aus der Kindheit wirken sich hierbei auf die Fähigkeit zur Emotionsregulation aus.

Sicher gebundene Heranwachsende bewerten negative emotionsauslösende Situationen flexibel, realistisch und optimistisch und zeigen deshalb ein angemessenes Maß an Emotionen. Ihnen stehen mehr Handlungsalternativen und aktive Bewältigungsstrategien zur Verfügung. Auch im Nachhinein können diese Jugendlichen ihre Emotionen realistisch einschätzen, die Ursachen für ihre Gefühle nennen und ihre Reaktion bewerten.

Unsicher-distanzierte Jugendliche dagegen bewerten die emotionsauslösende Situation starr und rigide. Sie verfügen über eingeschränkte Verhaltensmöglichkeiten und verharren häufig trotz intensiver negativer Gefühle in der Situation und fühlen sich hilflos. Die Reaktion fällt trotz hoher Belastung eher gering aus. Außenstehende bemerken häufig nicht, wie belastend die Situation für den Heranwachsenden ist.

Unsicher-verwickelte Jugendliche bewerten die emotionsauslösende Situation ebenfalls wenig flexibel und sind emotional stark belastet, was zu extremen unangemessenen emotionalen Reaktionen führt, die häufig Unverständnis und Ablehnung bei den Peers zur Folge haben.

(nach: Zimmermann 1999)

Wie gelingt es Eltern durch feinfühliges Verhalten eine sichere Bindung aufzubauen? Viele Eltern haben Angst, ihr Baby durch eine zu schnelle Reaktion zu verwöhnen oder dazu beizutragen, dass es vermehrt negative Emotionen „einsetzt“, um Aufmerksamkeit zu erlangen. Diese Angst scheint unbegründet. „Ein Baby hochzunehmen führt nicht dazu, dass es immer öfter auf den Arm will und nie lernt, sich selbst zu beruhigen. Vielmehr macht das Kind die Erfahrung, dass der Ausdruck seiner Bedürfnisse geeignet ist, um mithilfe der Eltern seine Gefühle zu regulieren“ (Graf 2006, S. 48). Im Laufe der Zeit entdeckt der Säugling die Wirkung seines Emotionsausdrucks und kann Emotionen gezielter einsetzen. Auch den Eltern gelingt es immer besser, den Emotionsausdruck ihres Babys zuverlässiger zu interpretieren und entsprechend zu handeln (Holodynski 1999). Papoušek (1989) konnte in diesem Zusammenhang zeigen, dass es feinfühligem Eltern gelingt, verschiedene Arten von Schreien bei ihren Babys zu unterscheiden und zuverlässige Rückschlüsse auf das Bedürfnis des Kindes zu ziehen.

Darüber hinaus ist es wichtig, die Emotionen des Kindes zu spiegeln. Die meisten Eltern verziehen aus Empathie instinktiv das Gesicht, wenn sie ein von Bauchschmerzen geplagtes Baby betrachten und äußern ihr Mitgefühl über den veränderten Klang der Stimme. Mimik und Stimmklang spiegeln dem Kind seine Emotionen wider und geben ihm das Gefühl, verstanden zu werden. Berührungen und sanftes Wiegen tragen dazu bei, die negativen Emotionen zu reduzieren und beruhigen das Kind. „Wenn Sie mitfühlend sagen `Ach, tut dir dein Bäuchlein wieder soooo weh`, ... dann kann Ihr Baby Fürsorge sehen, hören und in Ihren Berührungen spüren“ (Greenspan 2008, S. 63).

Unabhängig davon, dass Kinder ihre Emotionen zunehmend selbst regulieren, kommt den Eltern weiterhin eine große Bedeutung bei der Emotionsregulation zu.

### Die Rolle der Eltern bei der Emotionsregulierung – Sie sollten

1. das Kind ermutigen, seine Gefühle offen auszudrücken (z. B. „Es ist in Ordnung zu weinen und wütend zu sein, wenn ein anderes Kind mit dem schönen Spielzeugauto spielt und dich nicht daran teilhaben lassen möchte.“)
2. auf die Gefühle des Kindes eingehen und trösten (z. B. „Wie wäre es, wenn wir gemeinsam Schaukeln gehen, damit dein Ärger verfliegt?“)
3. die emotionsauslösende Situation beeinflussen (z. B. „Frag doch den Jungen noch einmal, ob ihr nicht gemeinsam mit dem Auto spielen könnt.“)

(nach: Fabes et al. 1990)



Eltern unterstützen das Kind aktiv bei der Emotionsregulation, indem sie erstens responsiv, d. h. unmittelbar und feinfühlig, auf die Emotionen des Kindes reagieren und zweitens diese gemeinsam

regulieren. Gottman nennt diesen Prozess „Emotionscoaching“ (vgl. Gottman et al. 1997). Hierbei gilt: „Nur zugelassene Emotionen können reguliert werden!“ – und: „Nur Erwachsene, zu denen eine positive Beziehung besteht, können die Emotionsregulation unterstützen!“ Ist die Emotion identifiziert, kann der Erwachsene den Auslöser hinterfragen und gemeinsam mit dem Kind eine konstruktive Lösung finden.



### Emotionscoaching

1. Die Emotionen des Kindes wahrnehmen und respektieren. Einfühlsam zuhören. Das Kind dabei unterstützen, seine Emotionen auszudrücken und zu benennen: „Ich sehe, dass du traurig bist. Wir alle sind manchmal traurig. Möchtest du darüber mit mir sprechen?“
2. Dem Kind bei der Problembewältigung helfen, gegebenenfalls Grenzen setzen: „Was hat deine Traurigkeit ausgelöst? Was kannst du tun, um wieder fröhlich zu werden?“

(nach: Gottman et al. 1997)

Das Emotionscoaching basiert auf den folgenden fünf Elementen:

1. Die Emotionen des Kindes bemerken
2. Emotionen als Chance für vertraute Momente und als Lernchancen betrachten
3. Empathisch auf die Emotionen eingehen
4. Emotionen in kindgerechte Worte fassen
5. Dem Kind bei der Emotionsregulation helfen.



### Internet-Tipp:

- <http://www.gottman.com>

Vielen Eltern fällt vor allem der Umgang mit negativen Emotionen ihrer Kinder schwer. Vor allem bei Kindern mit ausgeprägter negativer Emotionalität treten Wechselwirkungsprozesse mit dem spezifischen Elternverhalten auf. Ein Kind, das vermehrt negative Emotionen wie Ärger zeigt, wird bei seinen Eltern ein höheres Ausmaß an strengem und bestrafendem Erziehungsverhalten auslösen, welches wiederum die Emotionsregulation einschränkt und den Fortbestand der negativen Emotionalität zur Folge hat (Petermann & Wiedebusch 2003). Dies ist der Beginn eines „Teufelskreises“, der den Erwerb von Emotionsregulationsstrategien verhindert.

Negative  
Emotionalität

Zu strenges und  
bestrafendes  
Erziehungsverhalten



Eltern fungieren auch bei der Emotionsregulation als Modelle, die den Umgang mit den eigenen Gefühlen vorleben. Gelingt es Eltern beispielsweise nicht, ihren Ärger – unabhängig davon, wodurch er ausgelöst wurde – im Beisein des Kindes zu regulieren, so fehlt den Kindern ein positives Modell zur Ärgerregulation. Häufig gelingt es diesen Kindern nicht, negative Gefühle in den Griff zu bekommen (Eisenberg et al. 1999). Eltern sollten vor allem Ärger und Wut im Beisein der Kinder regulieren und positive Vorbilder darstellen. Die in der Eltern-Kind-Interaktion erlernten Emotionsregulationsstrategien kommen im Umgang der Kinder mit den Gleichaltrigen zum Einsatz und beeinflussen die soziale Kompetenz und somit die Akzeptanz in der Peergruppe (Petermann & Wiedebusch 2003). Wer seinem Kind keine gelungene Ärgerregulation vorlebt, erhöht die Gefahr, dass es von Gleichaltrigen abgelehnt wird.

Die Art und Weise, wie Eltern ihre Emotionen regulieren, hat Modellcharakter für ihre Kinder (vgl. Lernen am Modell, Bandura 1977). Kontrollieren Sie Ihren Ärger gegenüber dem Kind und versuchen Sie sich zu beruhigen. Besonders negative Emotionen beeinträchtigen die Fähigkeit, sich effektiv zu verhalten und wirken kontraproduktiv. Sprechen Sie Ihre Gefühle an und entschuldigen Sie sich, wenn Sie einmal überreagiert haben (Schneewind 2003).



Eine in der Kindheit häufig anzutreffende Emotion ist die Angst. Ängste treten vor allem in der frühen Kindheit regelmäßig auf und geben meist keinen Anlass zur Sorge (Blatter & Schneider 2007). Kinder haben altersbedingt Angst vor Monstern, Hunden, Dunkelheit, Gewitter, Arztbesuchen etc. Eltern sollten die Ängste der Kinder ernst nehmen und ihnen bei der Regulation helfen. Vor allem im Spiel und durch das Vorlesen von Geschichten lernen Kinder mit intensiven Gefühlen wie Ängsten umzugehen.

Im Spiel und in Geschichten können junge Kinder im geschützten Rahmen auch bedrohliche Gefühle durchleben und ausdrücken. So kann es einem ängstlichen Kind gut tun, wenn es beim Vorlesen seiner Angst Ausdruck verleihen kann (vgl. Bertelsmann Stiftung & Staatsinstitut für Frühpädagogik 2006).







### Lesetipps:

- Keyserlingk, L. (1999). Geschichten gegen die Angst. Freiburg: Herder.
- Schneider, S. & Borer, S. (2002). Nur keine Panik! Was Kinder über Angst wissen sollten. Zürich: Pro Juvente.

### Internet-Tipp:

- [www.taff-programm.ch](http://www.taff-programm.ch)



### Wie man Kindern helfen kann, typische Kindheitsängste zu bewältigen

<i>Angst vor</i>	<i>Vorschlag</i>
Monstern, Gespenstern	Reduzieren Sie das Ausmaß, in dem das Kind mit Furcht erregenden Geschichten aus Büchern und Fernsehen konfrontiert wird, bis es mit der Angst besser umgehen kann und gelernt hat, Erdachtes von Realität zu unterscheiden. Gehen Sie im Kinderzimmer auf die „Suche“ nach Monstern und zeigen Sie dem Kind, dass nirgendwo welche zu finden sind.
Dunkelheit	Lassen Sie ein Nachtlicht an, setzen Sie sich an das Bett des Kindes, bis es einschläft und stecken Sie ein Lieblingskuscheltier, das dem Kind Sicherheit gibt, ins Bett.
Kindergarten/Kinderkrippe	Unterstützen Sie das Kind, indem Sie es anfangs in die Betreuungseinrichtung begleiten und langsam die Zeit dort reduzieren, damit sich das Kind sanft eingewöhnen kann.
Tieren	Zwingen Sie ein Kind nicht, auf ein Tier, vor dem es Angst hat, zuzugehen. Lassen Sie dem Kind Zeit, dass es sich selbst annähern kann. Zeigen Sie ihm, wie man das Tier hält oder streichelt. Demonstrieren Sie ihm, dass ein Tier, mit dem man freundlich umgeht, für gewöhnlich auch freundlich reagiert.
Sehr intensive Ängste	Wenn die Angst des Kindes allzu intensiv ist, sich über eine lange Zeit hinweg hält, sich störend auf den Alltag auswirkt und kaum zu reduzieren ist, handelt es sich möglicherweise um eine Phobie, die psychologisch betreut werden sollte.

*(nach: Berk 2005, S. 336)*

Mit zunehmendem Alter nehmen die Ängste der Kinder in aller Regel ab. Sind Ängste jedoch sehr stark, treten sie langfristig auf und/oder beeinträchtigen sie den Alltag des Kindes, kann es sich um eine Angststörung handeln. Da Angststörungen sehr stabil sind und als Risikofaktoren für psychische Störungen im Erwachsenenalter gelten, sollten sie so früh wie möglich erkannt und behandelt werden (Blatter & Schneider 2007).

### Lesetipps:

Einen Überblick über Angst-Präventionsprogramme finden Sie bei Blatter & Schneider (2007). Die Programme FREUNDE (Barrett et al. 2000) und GO (Junge et al. 2002) wurden evaluiert und können in Schulen eingesetzt werden. Für Kinder zwischen acht und zehn Jahren steht die Informationsbroschüre „Nur keine Panik“ von Schneider und Borer (2002) zur Verfügung. Sie richtet sich direkt an Kinder und informiert über Angst, Angststörungen und den Umgang mit der Angst. Hier ein kleiner Auszug:



„Immer dieses blöde Bauchweh. Am liebsten würde ich zu Hause bleiben, besonders weil uns heute doch Frau Werner den Mathe-Test zurückgeben will.“ Diese Gedanken gehen Anna durch den Kopf, als sie sich am Morgen auf den Weg zur Schule macht. Anna hat Angst. Jedes Kind und auch jeder Erwachsene hat von Zeit zu Zeit Angst. Das ist ganz normal.“

### 3.2.5 Empathieförderung durch die Eltern

Ob Kinder sich empathisch bzw. prosozial verhalten, hängt vom Verhalten und den Erziehungspraktiken der Eltern ab. Die Bindungssicherheit hat großen Einfluss auf die Empathie. Sicher gebundene Kinder verhalten sich empathischer als unsicher gebundene Kinder, die häufiger von den Gefühlen anderer angesteckt werden oder unbeteiligt wirken (Bischof-Köhler 2006). „Eltern, die warmherzig und ermutigend auf ihre Kinder reagieren und einfühlsam und mitfühlend auf ihre Kinder im Vorschulalter eingehen, werden Kinder haben, die aller Wahrscheinlichkeit nach auf eine ähnliche besorgte Weise auf die Not anderer reagieren und somit Beziehungen haben werden, die weit in die Adoleszenz und das frühe Erwachsenenalter hineinreichen“ (Eisenberg & McNally 1993, zit. n. Berk 2005). Indem Eltern responsiv auf die Gefühle des Kindes eingehen und das Gefühl vermitteln „Ich kann nachempfinden, wie du dich fühlst“, fördern sie den Aufbau einer sicheren Bindung und dadurch empathisches Verhalten. Ein ärgerlicher und strafender Erziehungsstil wirkt sich dagegen negativ auf die Empathieentwicklung aus.

Indem Sie Ihre Kinder warmherzig und einfühlsam erziehen, fördern Sie die Fähigkeit, sich empathisch zu verhalten. Machen Sie Ihrem Kind klar, dass es nicht gut sei, jemand anderen zu verletzen, weil es ihm Kummer bereitet und ihn traurig macht (Bischof-Köhler 2006).



Empathie kann durch steuerndes Verhalten der Eltern gefördert werden. Leiten Eltern ihre Kinder an, sich in die Lage einer anderen Person zu versetzen, oder weisen sie zum Beispiel bei aggressivem Verhalten auf die Gefühle des Opfers hin, so stärken sie dadurch die Empathiefähigkeit der Kinder (Ulich et al. 2002).



### Ein Beispiel für Empathieförderung

„Wie fühlt sich Benny, wenn Till ihn haut? Aha, Benny ist dann auch wütend. Es sind dann beide wütend. Ist es denn eine gute Idee, wenn Benny Till einfach von der Schaukel schubst?“ (Die Kinder antworten lassen.)  
... „Warum ist es keine gute Idee, weil dann beide Kinder wütend sind und ihnen beiden etwas weh tut.“  
(nach: Koglin & Petermann 2006, S. 117)

Hoffman (2000) empfiehlt einen induktiven Erziehungsstil, der die Gefühle und Gedanken des Opfers bewusst machen soll und dadurch Betroffenheit hervorruft, die prosoziales Handeln fördert und ein Gefühl der Verantwortung hervorruft.



### Induktiver Erziehungsstil

1. Fordern Sie Ihr Kind auf, die Perspektive anderer Personen einzunehmen (z. B. „Stell dir mal vor, du wärest in dieser Situation. Wie würdest du dich dann fühlen? Was würdest du in dieser Situation von einem Freund erwarten?“).
2. Fordern Sie Ihr Kind auf, Verhaltensweisen, die anderen Personen schaden, zu unterlassen (z. B. „Ich finde es nicht gut, dass du das Mädchen wegen ihres Aussehens verspottest. Darüber ist sie bestimmt traurig“. „Hör auf, den Jungen zu boxen. Das tut ihm weh.“).

(nach: Petermann & Wiedebusch 2003, S. 84)



### Empathieförderung im Rahmen von FAUSTLOS

- Gefühle anhand von Mimik, Gestik und situativen Anhaltspunkten identifizieren können
- Erkennen, dass Menschen in Bezug auf die gleiche Sache unterschiedliche Gefühle haben können
- Gefühle vorhersagen lernen
- Verstehen, dass Menschen unterschiedliche Vorlieben und Abneigungen haben
- Beabsichtigte von unbeabsichtigten Handlungen unterscheiden
- Regeln für Fairness anwenden
- Gefühle als „Ich-Botschaften“ mitteilen
- Sorge und Mitgefühl für andere ausdrücken

(nach: Schick & Cierpka 2002)

### Eltern fördern die emotionale Entwicklung, indem sie:

- ein positives emotionales Klima schaffen, das positive und negative Emotionen zulässt
- ihre eigene Emotionen offen ausdrücken
- responsiv auf die emotionalen Bedürfnisse des Kindes eingehen, indem sie unmittelbar und feinfühlig auf die Gefühlsäußerungen reagieren
- regelmäßig über Gefühle reden
- dem Kind helfen, Emotionen zu regulieren (inter- und intrapersonal)
- die intrapersonale Emotionsregulation fördern

(nach: Petermann & Wiedebusch 2003)



### Eltern hemmen die emotionale Entwicklung, indem sie:

- negative Emotionen möglichst schnell unterbinden wollen
- die Gefühle des Kindes ignorieren oder verleugnen
- das Kind ablenken, wenn es negative Gefühle erlebt
- dem Kind nicht beim Problemlösen helfen

(nach: Katz et al. 1999, zit. n. Petermann & Wiedebusch 2003)

### Lesetipps:

- Di Pietro, M. & Dacomo, M. (2007). *Giochi ed attività sulle emozioni. Nuovi materiali per l'educazione razionale-emotiva*. Trento: Erickson.  
*Ein Spiel, um Emotionen kennenzulernen.*
- Haferkamp, K. (2007). *Fröhlich oder traurig ... wie zeigst du Gefühle? Die Welt der Gefühle spielerisch verstehen*. Stuttgart: Kosmos.  
*Ein Spiel für Kinder ab 4 Jahren mit dem Ziel, Emotionen erkennen und benennen zu lernen.*
- Liebertz, C. (2007). *Spiele zur Herzensbildung. Emotionale Intelligenz und soziales Lernen*. München: Don Bosco.
- Pfeffer, S. (2004). *Die Welt der Gefühle verstehen*. Freiburg: Herder.  
*Arbeitsbuch für Kindergartengruppen und Grundschulklassen. Eltern finden hier ebenfalls Anregungen.*



### 3.2.6 Präventions- und Interventionsprogramme für Eltern

Präventions- und Interventionsprogramme für Eltern, die den Schwerpunkt auf die emotionale Kompetenz legen, gibt es bisher nur vereinzelt für spezielle Zielgruppen. Generell sollten die Programme folgende Ziele verfolgen (Petermann & Wiedebusch 2003):

- Sensitives und responsives Verhalten der Eltern fördern
- Emotionale Kommunikation unterstützen
- Austausch positiver Emotion in der Interaktion mit dem Kind

- Verbesserung der emotionalen Wärme
- Emotionale Erreichbarkeit erhöhen
- Bindungssicherheit stärken.

Da es keine speziellen universellen Trainings zur Förderung der emotionalen Kompetenz in Familien gibt, sollte der Blick auf Elternkurse gelegt werden. Häufig ist die Förderung emotionaler Kompetenz eingebunden in umfangreiche Förderprogramme zur Stärkung der Eltern-Kind-Beziehung (vgl. das Modul „Resilienz“). Das Kapitel „Bindung“ listet bindungstheoretisch fundierte Programme auf. Aber auch zahlreiche andere Programme haben die Förderung der emotionalen Kompetenz in ihre Kurse integriert:



Präventionsprogramm	Förderung emotionaler Kompetenz	Weitere Informationen
„Das Baby verstehen“ (Cierpka 2004)	Modul 3: Die Gefühle des Babys erkennen	<a href="http://www.focus-familie.de">www.focus-familie.de</a>
„FamilienTeam“ (Graf & Walper 2002)	Modul 1: Emotionale Kompetenz stärken; Modul 8: Emotional verfügbar sein	<a href="http://www.familienteam.org">www.familienteam.org</a>
„Early Childhood Parenting Skills Program“ (ECPS) (Abidin 1996)	Chapter 7: Building Your Relationship With Your Child; Chapter 10: Managing Your Feelings	
„SAFE“ (Brisch, 2010 ) (wird derzeit auch ins Italienische übersetzt)	Emotionale Bedürfnisse der Kinder während des ersten Lebensjahres besser wahrnehmen	<a href="http://www.safe-programm.de">www.safe-programm.de</a>
„Fit für Kids“ (Seemann 2000)	Widersprüchliche Gefühle im Umgang mit dem Kind	<a href="http://www.fitfuerkids.de">www.fitfuerkids.de</a>
„Home Visitation 2000“ (Robinson et al. 1997)	Stärkung der mütterlichen Feinfühligkeit und der Emotionsregulation des Säuglings/Kleinkindes	

Petermann & Wiedebusch (2003) nennen des Weiteren ein Interventionsprogramm für Adoptiveltern (Juffer et al. 1997) und ein Interventionsprogramm für depressive Mütter (Cicchetti et al. 1999). Beide Programme sind zielgruppenspezifisch und legen einen Schwerpunkt auf die Förderung emotionaler Kompetenz. Vor allem Eltern, die durch Risikofaktoren belastet sind, benötigen Unterstützung beim Umgang mit den Emotionen ihrer Kinder. So haben zum Beispiel eine psychische Störung eines Elternteils (z. B. Depression) oder unangemessenes Elternverhalten (z. B. Vernachlässigung) eine gestörte Eltern-Kind-Interaktion zur Folge. Die Eltern sind wenig responsiv, drücken vermehrt negative

Emotionen aus und schaffen es nicht, das Kind bei seiner Emotionsregulation zu unterstützen. Hieraus resultiert eine gestörte emotionale Entwicklung des Kindes, d. h. dem Kind mangelt es an emotionaler Kompetenz und das Risiko für eine psychische Störung steigt (Petermann & Wiedebusch 2003). Mehr Informationen zu Auswirkungen elterlicher Depression auf die emotionale Kompetenz finden sich bei Petermann & Wiedebusch (2003).



## Resümee & Ausblick

Die emotionale Kompetenz ist ein wichtiger Schutzfaktor für die kindliche Entwicklung. Sie wird durch genetische Komponenten wie dem kindlichen Temperament beeinflusst. Kinder mit einem einfachen Temperament sind im Vergleich zu Kindern mit einem schwierigeren Temperament von Geburt an weniger emotional erregbar, was einen geringeren Regulationsbedarf zur Folge hat. Der Erwerb emotionaler Kompetenz erfolgt primär in Interaktionen mit der Familie. Entscheidend ist also nicht nur das Temperament des Kindes, sondern der Umgang der Eltern mit den kindlichen Eigenschaften. Das Kind erwirbt die Fertigkeiten emotionaler Kompetenz primär in seiner Familie und erst mit zunehmendem Alter im Umgang mit Gleichaltrigen. Eltern fungieren als Modelle, als „Verstärker“, als „Diskurspartner“ und als „Manager ihrer eigenen Gefühle und der ihrer Kinder“ (Salisch 2002).

Wer emotional kompetent ist, weist bessere Sozialkontakte auf, ist psychisch gesünder und erzielt bessere Leistungen in der Schule. Emotionale Kompetenz hat eine ausschlaggebende Bedeutung über die gesamte Lebensspanne hinweg. Sie spielt auch im Berufsleben eine immer größere Rolle und gilt als Produktions- und Erfolgsfaktor (Krell 2002). Deshalb ist es wichtig, Eltern Wege aufzuzeigen, wie sie die Entwicklung der emotionalen Kompetenz ihrer Kinder fördern können. Neben entwicklungsförderlichen Erziehungstechniken können auch Kurse und Programme zum Erwerb emotionaler Kompetenz eingesetzt werden. Ein Großteil dieses Angebots richtet sich an Kindergarten und Schule. Auch einige Elternkurse beinhalten die Förderung emotionaler Kompetenz. Es ist Aufgabe der Fachkräfte, die Programme kritisch zu hinterfragen, bevor diese zum Einsatz kommen. Die Programme sollten theoretisch fundiert sein, auf dem aktuellen empirischen Forschungsstand aufbauen und evaluiert worden sein.

## Literatur

- Abidin, R.R. (1996). *Early childhood parenting skills: A program manual for the mental health professional*. Odessa: Psychological Assessment Resources, Inc.
- Ainsworth, M.D.S., Blehar, M.C., Waters, E. & Wall, S. (1978). *Patterns of attachment. A psychological study of the strange situation*. Hillsdale, NJ: Erlbaum.
- Anolli, L. (2002). *Le emozioni*. Milano: Unicopli.
- Anolli, L. (2007). Presentazione dell'edizione italiana. In K. Oatley (a cura di), *Breve storia delle emozioni* (pp. 7-11). Bologna: Il Mulino.
- Bandura, A. (1977). *Social learning theory*. New York: General Learning Press.
- Barone, L. (2007). *Emozioni e sviluppo*. Roma: Carocci.
- Barret, P.M., Lowry-Webster, H. & Turner, C. (2000). *FRIENDS for youth: Group leader manual*. Brisbane: Australian Academic Press.
- Barth, J. & Bastiani, A. (1997). A longitudinal study of emotion regulation and preschool children's social behaviour. *Merrill-Palmer Quarterly*, 43, 107-128.
- Bartrip, J.M. & Schonon, S. (2001). Responses to mother's face in 3-week to 5-month-old infants. *British Journal of Developmental Psychology*, 19, 219-232.
- Bauer, J. (2006). *Warum ich fühle, was du fühlst: Intuitive Kommunikation und das Geheimnis der Spiegelneuronen*. München: Heyne.
- Beland, K. (1988). *Second Step. A violence-prevention curriculum. Grades 1-3*. Seattle: Committee for Children.
- Berk, L.E. (2004). *Entwicklungspsychologie*. München: Pearson Studium.
- Berk, L.E. (2005). *Entwicklungspsychologie*. München: Pearson Studium.
- Bertelsmann Stiftung & Staatsinstitut für Frühpädagogik (2006). *Wach, neugierig, klug – Kinder unter 3: Ein Medienpaket für Kitas, Tagespflege und Spielgruppen*. Gütersloh: Bertelsmann Stiftung.
- Bischof-Köhler, D. (2000). Empathie, prosoziales Verhalten und Bindungsqualität bei Zweijährigen. *Psychologie in Erziehung und Unterricht*, 47(2), 142-158.
- Bischof-Köhler, D. (2006). Empathie – Mitgefühl – Grausamkeit. Und wie sie zusammenhängen. *Berliner Debatte Initial*, 17, 14-20.
- Blatter, J. & Schneider, S. (2007). Prävention von Angststörungen. In W. von Suchodoletz (Hrsg.). *Prävention von Entwicklungsstörungen* (S. 115-131). Göttingen: Hogrefe.
- Bowi, U., Ott, G. & Tress, W. (2008). Faustlos – Gewaltprävention in der Grundschule. *Praxis der Kinderpsychologie und Kinderpsychiatrie*, 57, 509-520.
- Brisch, K.H. (2007a). *Baby-Beobachtung gegen Aggression und Angst zur Förderung von Feinfühligkeit und Empathie*. Info-Filme.
- Brisch, K.H. (2007b). Prävention von emotionalen und Bindungsstörungen. In: W. von Suchodoletz (Hrsg.). *Prävention von Entwicklungsstörungen* (S. 167-181). Göttingen: Hogrefe.



- Brisch, K.H. (2010). *SAFE – Sichere Ausbildung für Eltern*. Stuttgart: Klett-Cotta.
- Brown, J. & Dunn, J. (1991). „You can cry, Mum“: The social and developmental implications of talk about internal states. *British Journal of Developmental Psychology*, 9, 237-256.
- Buchner, C. (2007). Wie können Eltern ihren Kindern beim Spracherwerb helfen? [www.familienhandbuch.de/cmain/f\\_Fachbeitrag/a\\_Erziehungsbereiche/s\\_698.html](http://www.familienhandbuch.de/cmain/f_Fachbeitrag/a_Erziehungsbereiche/s_698.html). (abgerufen am 09.06.2008)
- Burow, F., ABhauer, M. & Hanewinkel, R. (1998). *Fit und stark fürs Leben. 1. und 2. Schuljahr. Persönlichkeitsförderung zur Prävention von Aggression, Rauchen und Sucht*. Stuttgart: Ernst Klett.
- Cicchetti, D., Toth, S.L. & Rogosch, F.A. (1999). The efficacy of toddler-parent psychotherapy to increase attachment security in offspring of depressed mothers. *Attachment and Human Development*, 1, 34-66.
- Cierpka, M. (2001). *FAUSTLOS – Ein Curriculum zur Prävention von aggressivem und gewaltbereitem Verhalten bei Kindern der Klassen 1 bis 3*. Göttingen: Hogrefe.
- Cierpka, M. (2004). *Das Baby verstehen – Understanding the Baby*. Bensheim: Karl Kübel.
- Cierpka, M. (2005). *FAUSTLOS – Wie Kinder Konflikte gewaltfrei lösen lernen*. Freiburg: Herder.
- Cierpka, M. (2007). *FAUSTLOS Insegnare ai bambini come risolvere i conflitti senza violenza*. Roma: KOINÈ.
- Coie, J.D. (1990). Towards a theory of peer rejection. In S.R. Asher & J.D. Coie (Hrsg.), *Peer rejection in childhood* (pp. 356-401). New York: Cambridge University Press.
- Coie, J.D. & Dodge, K.A. (1983). Continuities and changes in children's sociometric status: A five-year longitudinal study. *Merrill-Palmer Quarterly*, 29, 261-282.
- Crick, N.R. & Dodge, K.A. (1994). A review and reformulation of social information-processing mechanisms in children's social adjustment. *Psychological Bulletin*, 115, 74-101.
- D'Alfonso, R., Garghentini, G. & Parolini, L. (2005). *Emozioni in gioco. Giochi ed attività per un'educazione alle emozioni*. Torino: EGA.
- Denham, S.A. (1998). *Emotional development in young children*. New York: Guilford.
- Denham, S.A. & Burton, R. (1996). A social-emotional intervention for at-risk 4-year-olds. *Journal of School Psychology*, 34, 225-245.
- Denham, S.A., Zoller, D. & Couchoud, E.A. (1994). Socialization of preschoolers' emotion understanding. *Developmental Psychology*, 30, 928-936.
- Deutsches Schulamt Bozen (2008). *Entwurf der Rahmenrichtlinien des Landes für den Kindergarten*. Bozen: Deutsches Schulamt.
- Di Pietro, M. & Dacomo, M. (2007). *Giochi ed attività sulle emozioni. Nuovi materiali per l'educazione razionale-emotiva*. Trento: Erickson.
- Dodge, K.A., Lansford, J.E., Burks, V.S., Bates, J.E., Pettit, G.S., Fontaine, R., & Price, J.M. (2003). Peer Rejection and Social Information-Processing Factors in the Development of Aggressive Behavior Problems in Children. *Child Development*, 74, 374-393.

- Eisenberg, N., Miller, P.A., Schaller, M., Fabes, R.A., Fultz, J., Shell, R. & Shea, C.L. (1989). The role of sympathy and altruistic personality traits in helping: A reexamination. *Journal of Personality*, 57, 41-67.
- Eisenberg, N. & McNally, S. (1993). Socialization and mothers' and adolescents' empathy-related characteristics. *Journal of Research on Adolescence*, 3, 171-191.
- Eisenberg, N., Fabes, R.A., Murphy, B., Karbon, M., Smith, M. & Maszk, P. (1996). The relations of children's dispositional empathy-related responding to their emotionality, regulation, and social functioning. *Developmental Psychology*, 32, 195-209.
- Eisenberg, N., Fabes, R.A., Shepard, S.A., Murphy, B.C., Guthrie, I.K., Jones, S., Friedmann, J., Poulin, R. & Maszk, P. (1997). Contemporaneous and longitudinal prediction of children's social functioning from regulation and emotionality. *Child Development*, 68, 642-664.
- Eisenberg, N., Cumberland, A. & Spinrad, T.L. (1998). Parental socialization of emotion. *Psychology Inquiry*, 9, 241-273.
- Eisenberg, N., Fabes, R.A., Shepard, S.A., Guthrie, I., Murphy, B.C. & Reiser, M. (1999). Parental reactions to children's negative emotions: Longitudinal relations to quality of children's social function. *Child Development*, 70, 513-534.
- Ekman, P. (1988). *Gesichtsdruck und Gefühl. 20 Jahre Forschung von Paul Ekman*. Paderborn: Junfermannsche Verlagsbuchhandlung
- Ekman, P. & Friesen, W.V. (1969). Nonverbal leakage and clues to deception. *Psychiatry*, 32, 88-105.
- Ekman, P. & Friesen, W. (1972). Constants across culture in the face of emotion. *Journal of Personality and Social Psychology*, 17, 124-129.
- Ekman, P. (2004). *Gefühle lesen. Wie Sie Emotionen erkennen und richtig interpretieren*. München: Spektrum.
- Fabes, R.A., Eisenberg, N., McCormick, S.E. & Wilson, M.S. (1988). Preschoolers' attributions of the situational determinants of others' naturally occurring emotions. *Developmental Psychology*, 24, 376-385.
- Fabes, R.A., Eisenberg, N. & Miller, P. (1990). Maternal correlates of children's vicarious emotional responsiveness. *Developmental Psychology*, 26, 639-648.
- Fabes, R.A., Eisenberg, N., Hanish, L.D. & Spinrad, T.L. (2001). Preschoolers' spontaneous emotion vocabulary: Relations to likability. *Early Education and Development*, 12, 11-27.
- Federer, M., Schneider, S., Margraf, J. & Herrle, J. (2000). Wie erleben Achtjährige Panikanfälle? *Zeitschrift für Klinische Psychologie und Psychotherapie*, 29, 195-203.
- Fessmann, K., Kniel, M., Schick, A. & Cierpka, M. (Hrsg.) (2007). *Die Kieselchule*. Heidelberg: Heidelberger Präventionszentrum.
- Friedlmeier, W. (1999). Emotionsregulation in der Kindheit. In W. Friedlmeier & M. Holodynski (Hrsg.), *Emotionale Entwicklung* (S. 197-218). Heidelberg: Spektrum.
- Garner, P.W., Robertson, S. & Smith, G. (1997). Preschool Children's Emotional Expressions with Peers: The Role of Gender and Emotion Socialization. *Sex Roles: A Journal of Research*, 36, 675-691.

- Giuliacci, M. & Vitale, S. (2005). *Io mi arrabbio, noi parliamo... Aggressività a scuola tra espressione e mediazione*. Roma: Carocci.
- Goleman, D. (2004) *Emotionale Intelligenz*. München: dtv.
- Gottman, J.M., Katz, L.F. & Hooven, C. (1997). *Meta-emotion: How families communicate emotionally*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum.
- Graf, J. (2005). *Familienteam – Das Miteinander stärken. Das Geheimnis glücklichen Zusammenlebens stärken*. Freiburg: Herder.
- Graf, J. (2006). Erst Wurzeln, dann Flügel. *Psychologie Heute*, 2, 46-51.
- Graf, J. & Walper, S. (2002). *Familienteam – Das Miteinander stärken. Kursleitermanual für den Elternkurs*. Department Psychologie: Ludwig-Maximilians-Universität-München.
- Grazzani, G. & Ornaghi, V. (2007). *La narrazione delle emozioni in adolescenza*. Milano: McGraw-Hill.
- Greenberg, M.T., Kusche, C.A., Cook, E.T. & Quamma, J.P. (1995). Promoting emotional competence in school-aged children: The effects of the PATHS curriculum. *Development and Psychopathology*, 7, 117-136.
- Greenberg, M.T. & Kusché, C.A. (2009). *Emozioni per l'uso. Una proposta per educare i bambini*. Bari: La Meridiana.
- Greenspan, S.I. (2008). *Starke Kinder. Die 10 Eigenschaften, die Ihr Kind erfolgreich und glücklich machen*. Weinheim: Beltz.
- Grossman, D.C., Neckerman, H.J., Koepsell, T.D., Liu, P., Asher, K.N., Beland, K., Frey, K. & Rivara, F.P. (1997). Effectiveness of a Violence Prevention Curriculum Among Children in Elementary School. A Randomized Controlled Trial. *Journal of the American Medical Association*, 277(20), 1605-1611.
- Haferkamp, K. (2007). *Fröhlich oder traurig ... wie zeigst du Gefühle? Die Welt der Gefühle spielerisch verstehen*. Stuttgart: Kosmos Spiele.
- Hahlweg, K., Hoyer, H., Naumann, S. & Ruschke, A. (1998). *Evaluative Begleitforschung zum Modellprojekt „Beratung für Familien mit einem gewaltbereiten Kind oder Jugendlichen“*. Abschlussbericht. Braunschweig: Technische Universität Braunschweig.
- Heckhausen, H. (1987). Perspektiven einer Psychologie des Willens. In H. Heckhausen, P.M. Gollwitzer & E.E. Weinert (Hrsg.), *Jenseits des Rubikon: Der Wille in den Humanwissenschaften* (S. 121-142). Berlin: Springer.
- Hoffman, M. L. (2000). *Empathy and moral development: Implications for caring and justice*. New York: Cambridge University Press.
- Holodyski, M. (1999). Handlungsregulation und Emotionsdifferenzierung. In W. Friedlmeier & M. Holodyski (Hrsg.), *Emotionale Entwicklung. Funktion, Regulation und soziokultureller Kontext von Emotionen* (S. 29-51). Heidelberg: Spektrum Akademischer Verlag.
- Holodyski, M. (2006). *Emotionen: Entwicklung und Regulation*. Heidelberg: Springer.
- Holodyski, M. & Oerter, R. (2008). Tätigkeitsregulation und die Entwicklung von Motivation, Emotion, Volition. In R. Oerter & L. Montada (Hrsg.), *Entwicklungspsychologie* (S. 535-571). Weinheim: Beltz.

- Hubbard, J. (2001). Emotion expression process in children's peer interaction: The role of peer rejection, aggression, and gender. *Child Development*, 72, 1426-1438.
- Hyson, M.C. (1994). *The emotional development of young children: Building an emotion-centered curriculum*. New York: Teachers College Press.
- Hyson, M.C. (2004). *The Emotional Development of Young Children. Building An Emotion Centered Curriculum*. New York: Teachers College Press.
- Ianes, D. & Demo, G. (2007). *Educare all'affettività. A scuola di emozioni, stati d'animo e sentimenti*. Trento: Erickson.
- Izard, C., Fine, S., Schultz, D., Mostow, A., Ackerman, B. & Youngstrom, E. (2001). Emotion knowledge as a predictor of social behaviour and academic competence in children at risk. *Psychological Science*, 12, 18-23.
- Izard, C.E., Trentacosta, C.J., King, K.A. & Mostow, A.J. (2004). An emotion-based prevention program for head start children. *Early Education and Development*, 15, 407-422.
- Johnson, M.H., Dziurawiec, S., Bartrip, J. & Morton, J. (1992). The effects of movement of internal features on infants' preferences for face-like stimuli, *Infant Behavior and Development*, 15, 129-136.
- Juffer, F., Hoksbergen, R.A.C., Riksen-Walraven, J.M. & Kohnstamm, G.A. (1997). Early intervention in adoptive families: Supporting maternal sensitive responsiveness, infant-mother attachment, and infant competence. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 38, 1039-1050.
- Junge, J., Neumer, S.-P., Manz, R. & Margraf, J. (2002). *Angst und Depression im Jugendalter vorbeugen. GO! – Ein Programm für Gesundheit und Optimismus*. Weinheim: Beltz.
- Kasten, H. (2003). Die Bedeutung der ersten Lebensjahre – ein Blick über den entwicklungspsychologischen Tellerrand hinaus. In W.E. Fthenakis (Hrsg.), *Elementarpädagogik nach PISA* (S. 57-75). Freiburg: Herder.
- Katz, L.F., Wilson, B. & Gottman, J.M. (1999). Meta-emotion philosophy and family adjustment: Making an emotional connection. In M.J. Cox & J. Brooks-Gunn (Hrsg.), *Conflict and cohesion in families: Causes and consequences. The advances in family research series* (S. 131-165). Mahwah: Erlbaum.
- Keyserlingk, L. von (1999). *Geschichten gegen die Angst*. Freiburg: Herder.
- Kienbaum, J. (1993). *Empathisches Mitgefühl und prosoziales Verhalten deutscher und sowjetischer Kindergartenkinder*. Regensburg: Roderer.
- Kienbaum, J. (2003). *Entwicklungsbedingungen prosozialer Responsivität in der Kindheit. Eine Analyse der Rolle von kindlichem Temperament und der Sozialisation innerhalb und außerhalb der Familie*. Lengerich: Pabst.
- Kienbaum, J. & Schuhrke, B. (2010). Emotion und Motivation. In J. Kienbaum & B. Schuhrke (Hrsg.), *Entwicklungspsychologie der Kindheit (Grundriss der Psychologie, Bd. 13)* (S. 206-243). Stuttgart: Kohlhammer.
- Koglin, U. & Petermann, F. (2006). *Verhaltenstraining im Kindergarten – ein Programm zur Förderung sozial-emotionaler Kompetenz*. Göttingen: Hogrefe.

- Konchanska, G. (2001). Emotional development in children with different attachment histories. The first three years. *Child Development*, 72, 474-490.
- Krell, G. (2002). Welche Bedeutung haben emotionale Kompetenzen im Arbeitsleben. In M. Salisch (Hrsg.), *Emotionale Kompetenz entwickeln. Grundlagen in Kindheit und Jugend* (S. 73-89). Stuttgart: Kohlhammer.
- Ladd, G.W., Birch, H. & Buhs, E.S. (1999). Children's social and scholastic lives in kindergarten. Related spheres of influence? *Child Development*, 70, 1373-1400.
- Lagattuta, K. & Wellman, H. (2001). Thinking about the past: early knowledge about links between prior experience, thinking and emotion. *Child Development*, 72, 82-102.
- Lewis, M. (1997). *Altering fate. Why the past does not predict the future*. New York: Guilford Press.
- Lewis, M. (2004). The Emergence of Human Emotions. In M. Lewis & J.M. Haviland (eds.): *Handbook of Emotions* (pp. 265-280). New York: Guilford Press.
- Liebertz, C. (2007). *Spiele zur Herzensbildung. Emotionale Intelligenz und soziales Lernen*. München: Don Bosco.
- Lösel, F., Beelmann, A., Jaurisch, S., Koglin, U. & Stemmler, M. (2005). Entwicklung und Prävention früher Probleme des Sozialverhaltens. Die Erlangen-Nürnberg Studie. In M. Cierpka (Hrsg.), *Möglichkeiten der Gewaltprävention* (S. 201-229). Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht.
- Luthar, S.S. & Cicchetti, D. (2000). The construct of resilience: Implications for interventions and social policies. *Development and Psychopathology*, 12, 857-885.
- Mayer, H., Heim, P. & Scheithauer, H. (2007). *Papilio. Ein Programm für Kindergärten zur Primärprävention von Verhaltensproblemen und zur Förderung sozial-emotionaler Kompetenz. Ein Beitrag zur Sucht- und Gewaltprävention. Theorie und Grundlagen*. Augsburg: Beta Institutsverlag.
- Mayr, T. & Ulich, M. (2006). Basiskompetenzen von Kindern begleiten und unterstützen – der Beobachtungsbogen Perik. *Bildung, Erziehung, Betreuung von Kindern in Bayern, IFP-Infodienst*, 11. Jahrgang, 1/2, 8-13.
- McDowell, D.J., O'Neil, R. & Parke, R.D. (2000). Display rule application in a disappointing situation and children's emotional reactivity: Relations with social competence. *Merrill-Palmer Quarterly*, 46, 306-324.
- NICHD Early Child Care Research Network (2005). *Child care and child development. Results from the NICHD study of early child care and youth development*. New York: Guilford Press.
- Nowicki, S. & Mitchell, J. (1998). Accuracy in identifying affect in child and adult faces and voices and social competence in preschool children. *Genetic, Social, and General Psychological Monographs*, 124, 39-59.
- Ornaghi, V. (2008). *Un training study sull'uso del lessico psicologico in età prescolare: l'effetto sulla comprensione della mente a 3 e 4 anni*. Poster presentato al XII Convegno Nazionale, Sezione Psicologia dello Sviluppo, organizzato dall'AIP, Associazione Italiana di Psicologia.
- Ornaghi, V. & Grazzani Gavazzi, I. (2008). La competenza emotiva nell'infanzia. *Bambini*, 27-31.

- Ornaghi, V., Di Chiacchio, C. & Grazzani Gavazzi, I. (2007). Emotion comprehension and mental state talk: an intervention study with three years old children, in V.L. Zammuner, C. Galli (eds.) *Proceedings. Studies on Emotions*. (pp. 175-178). Padova: Cleup.
- Oster, H. (2005). The Repertoire of Infant Facial Expressions: A Ontogenetic Perspective. In J. Nadel & D. Muir (eds.), *Emotional Development* (pp. 261-292). Oxford: Oxford University Press.
- Papoušek, M. (1989). Determinants of responsiveness to infant vocal expression of emotional state. *Infant Behavior & Development*, 12, 507-524.
- Papoušek, M. (2004). Regulationsstörungen der frühen Kindheit: Klinische Evidenz für ein neues diagnostisches Konzept. In M. Papoušek, M. Schieche & H. Wurmser (Hrsg.), *Regulationsstörungen in der frühen Kindheit. Frühe Risiken und Hilfen im Entwicklungskontext der Eltern-Kind-Beziehung* (S. 77-110). Bern: Hans Huber.
- Parens, H. & Kramer, S. (1993). *Prevention in mental health*. Northvale NJ, London: Jason Aronson.
- Petermann, S. & Wiedebusch, S. (2003). *Emotionale Kompetenz bei Kindern*. Göttingen Hogrefe.
- Petermann, F. & Wiedebusch, S. (2004). *Emotionale Kompetenz bei Kindern. Kindergarten heute*, 5, 6-13.
- Petermann, F. & Wiedebusch, S. (2006). Psychologische Tests zur Erfassung emotionaler Fertigkeiten. *Monatsschrift Kinderheilkunde*, 154, 253-254.
- Petermann, F., Natzke, H., Gerken, N. & Walter, H.J. (2006). *Verhaltenstraining für Schulanfänger*. Göttingen: Hogrefe.
- Petermann, F. & Schmidt, M.H. (2006). Ressourcen – ein Grundbegriff der Entwicklungspsychologie und Entwicklungspsychopathologie? *Kindheit und Entwicklung*, 15, 118-127.
- Pfeffer, S. (2004). *Die Welt der Gefühle verstehen*. Freiburg: Herder.
- Plutchik, R. (1980). *Emotion: A psychoevolutionary synthesis*. New York: Harper & Row.
- Pons, F., Harris, P.L. & Doudin, P. (2002). Teaching emotion understanding. *European Journal of Psychology of Education*, 17(3), 293-304.
- Raver, C.C. & Zigler, E.F. (1997). Social competence: An untapped dimension in evaluating Head Start's success. *Early Childhood Research Quarterly*, 12(4), 363-385.
- Rebuffo, M. (2005). *5 percorsi di crescita psicologica*. Trento: Erickson.
- Rheinberg, F. (2002). Emotionen in die Tat umsetzen. Freude am Kompetenzerwerb, Flow-Erleben und motivpassende Ziele. In: M. Salisch (Hrsg.), *Emotionale Kompetenz entwickeln. Grundlagen in Kindheit und Jugend* (S. 173-206). Stuttgart: Kohlhammer.
- Ricard, M. & Kamberk-Kilicci, M. (1995). Children's Empathic Responses to Emotional Complexity. *International Journal of Behavioral Development*, 18(2), 211-225.
- Rizzolati, G. & Sinigaglia, C. (2006). *So quel che fai. Il cervello che agisce e i neuroni specchio*. Milano: Raffaello Cortina.
- Roberts, R. & Di Pietro, M. (2004). *POSITIVA-MENTE. Laboratorio per sviluppare il pensiero razionale-emotivo*. Trento: Erickson.

- Robinson, J.L., Emde, R.N. & Korfmacher, J. (1997). Integrating an emotional regulation perspective in a program of prenatal and early childhood home visitation. *Journal of Community Psychology*, 25, 59-75.
- Roeser, R.W., Wolf, K. & Strobel, K.R. (2001). On the relation between social-emotional and school functioning during early adolescence. Preliminary findings from Dutch and American samples. *Journal of School Psychology*, 39, 111-139.
- Saarni, C. (1997). Emotional competence and self-regulation in childhood. In P. Salovey & D.J. Sluyter (Hrsg.), *Emotional development and emotional intelligence*. (pp. 35-70). New York: Basic Books.
- Saarni, C. (1999). *The development of emotional competence*. New York: Guilford Press.
- Saarni, C. (2002). Die Entwicklung von emotionaler Kompetenz in Beziehungen. In M. Salisch (Hrsg.), *Emotionale Kompetenz entwickeln. Grundlagen in Kindheit und Jugend* (S. 3-30). Stuttgart: Kohlhammer.
- Salisch, M. von (2002). *Seine Gefühle handhaben lernen. Über den Umgang mit Ärger*. Cu M. von Salisch (Hrsg.), *Emotionale Kompetenz entwickeln. Grundlagen in Kindheit und Jugend* (S. 135-156). Stuttgart: Kohlhammer.
- Salovey, P. & Mayer, J.D. (1989). Emotional intelligence. *Imagination, Cognition, and Personality*, 9, 185-211.
- Salovey, P., Brackett, M.A. & Mayer, J.D. (2004). *Emotional intelligence. Key readings on the Mayer an Salovey model*. Port Chester, NY: Dude Press.
- Scheithauer, H., Bondü, R. & Mayer, H. (2008). Förderung sozial-emotionaler Kompetenzen im Vorschulalter: Ergebnisse der Augsburger Längsschnittstudie zur Evaluation des primärpräventiven Programms Papilio (ALEPP). In: T. Malti & S. Perren (Hrsg.), *Soziale Kompetenz bei Kindern und Jugendlichen. Entwicklungsprozesse und Fördermöglichkeiten*. (S. 145-164). Stuttgart: Kohlhammer.
- Schick, A. & Cierpka, M. (2002). FAUSTLOS – Ein Gewaltpräventions-Curriculum für Grundschulen und Kindergärten – Praktische Anwendung und Effektivität. *epd-Dokumentation*, 49, 66-75.
- Schick, A. & Cierpka, M. (2004). *Evaluation des Faustlos-Curriculums für den Kindergarten*. Stuttgart: Schriftenreihe der Landesstiftung Baden-Württemberg.
- Schick, A. & Cierpka, M. (2008). Förderung sozial-emotionaler Kompetenzen in Kindergärten, Grundschulen und in der Sekundarstufe: Konzeption und Evaluation des Faustlos-Curricula. In: T. Malti & S. Perren (Hrsg.), *Soziale Kompetenz bei Kindern und Jugendlichen. Entwicklungsprozesse und Fördermöglichkeiten*. (S. 182-196). Stuttgart: Kohlhammer.
- Schmidt-Deuter (1996). *Soziale Entwicklung. Ein Lehrbuch über soziale Beziehungen im Laufe des menschlichen Lebens*. Weinheim: Belz PVV.
- Schneewind, K.A. (2003). *Freiheit in Grenzen. Eine interaktive CD-ROM zur Stärkung elterlicher Erziehungskompetenzen für Eltern mit Kindern zwischen 6 und 12 Jahren*. München: Universität München.
- Schneider, S. & Borer, S. (2002). *Nur keine Panik! Was Kinder über Angst wissen sollten*. Zürich: Pro Juvente.
- Schwarz-Friesel, M. (2007). *Sprache und Emotion*. Tübingen: Fracke.
- Seemann, H.J. (2000). „Fit für die Kids“. *Vorläufige Ergebnisse und Auswertung des kursbegleitenden Fragebogens*. Unveröffentlichtes Manuskript.

- Seidel, W. (2004). *Emotionale Kompetenz. Gehirnforschung und Lebenskunst*. München: Spektrum Akademischer Verlag.
- Siegler, R., DeLoache, J. & Eisenberg, N. (2005). *Entwicklungspsychologie im Kindes- und Jugendalter*. München: Elsevier.
- Solter, A.J. (2007). *Lacrime e capricci. Cosa fare quando neonati e bambini piangono*. Bari: La Meridiana.
- Sorce, J., Emde, R., Campos, J. & Klinnert, M. (1985). Maternal emotional signalling: Its effect on the visual cliff behaviour of 1-year-olds. *Developmental Psychology*, 21, 195-200.
- Sroufe, L.A. & Waters, E. (1976). The ontogenesis of smiling and laughter: A perspective on the organization of development in infancy. *Psychological Review*, 83, 173-189.
- Steinbach, O. (2007). Babywatching in der Kindertagesstätte. *Kita Aktuell*, 7/8, 155-156.
- Sunderland, M. (2007). *Aiutare i bambini a esprimere le emozioni. Attività psico-educative con il supporto di una favola*. CD-ROM. Trento: Erickson.
- Ulich, D., Kienbaum, J. & Volland, C. (2002). Wie entwickelt sich Mitgefühl? In M. von Salisch (Hrsg.), *Emotionale Kompetenz entwickeln: Grundlagen in Kindheit und Jugend* (S. 111-133). Stuttgart: Kohlhammer.
- Vallance, D. & Wintre, M. (1997). Discourse processes underlying social competence in children with language based learning disabilities. *Development and Psychopathology*, 9, 95-108.
- Wertfein, M. (2007). *Bindung und emotionale Regulation*. Vortrag beim Kongress „Auf dem Weg zu einer sicheren Bindung und die Auswirkungen auf die psychische, soziale und emotionale Entwicklung des Kindes“ in Innsbruck.
- Wiedebusch, S. (2008). Förderung sozial-emotionaler Kompetenzen. In F. Petermann & W. Schneider (Hrsg.), *Enzyklopädie der Psychologie. Angewandte Entwicklungspsychologie, Band 7* (S. 135-161). Göttingen: Hogrefe.
- Wustmann, C. (2004). Resilienz. Widerstandsfähigkeit von Kindern in Tageseinrichtungen fördern. In W.E. Fthenakis: *Beiträge zur Bildungsqualität*. Weinheim und Basel: Beltz.
- Wygotski, L.S. (1971). *Denken und Sprechen*. Stuttgart: Fischer.
- Zimbardo, P.G. (1995). *Psychologie*. Berlin: Springer.
- Zimmermann, P. (1999). Emotionsregulation im Jugendalter. In W. Friedlmeier & M. Holodynski (Hrsg.), *Emotionale Entwicklung* (S. 219-240). Heidelberg: Spektrum.
- Zimmermann, P. (2008). Vom Emotionserkennen zum Emotionsverständnis. Entwicklungsveränderungen des Wissens von Kindern über Emotionen. In L. Fried (Hrsg.), *Das wissbegierige Kind. Neue Perspektiven in der Früh- und Elementarpädagogik* (S. 119-123). Weinheim: Juventa.
- Zöller, E., Schick, A. & Bischoff, A. (2008). *Unschlagbar – Das Buch, das dich gegen Gewalt stark macht*. Frankfurt: Fischer.