
Elfriede Amtmann | Judith Albrecht

ELLA-Schule

ein Training
zur Förderung der emotionalen
und sozialen Kompetenz
in der Primarstufe



unter Mitarbeit von
Gerda Guttmann-Klein
Andrea Mayr
Inge Zelinka-Roitner

Trainingspaket:

- Handbuch ELLA-Schule
- GEFÜHLVOLL-Trainingstagebuch
- MITEINANDER-Trainingstagebuch
- Lernposter
- 12-teiliges Kartenset

ISBN 978-3-7011-0473-4



9 783701 104734



PRIVATE
PÄDAGOGISCHE
HOCHSCHULE
AUGUSTINUM

Elfriede Amtmann | Judith Albrecht

ELLA-Schule

ein Training zur Förderung der emotionalen und sozialen Kompetenz in der Primarstufe

unter Mitarbeit von
Gerda Guttmann-Klein | Andrea Mayr | Inge Zelinka-Roitner



PRIVATE
PÄDAGOGISCHE
HOCHSCHULE
AUGUSTINUM

leykam:

Universitätsverlag

Mag.^a Dr.ⁱⁿ Elfriede Amtmann, BEd, MSc:

Professorin an der Privaten Pädagogischen Hochschule Augustinum in Graz, Leitung des Kompetenzzentrums für „Ressourcenorientierung und Empowerment“, Lehre und Forschung, Publikationen zu entwicklungs- und gesundheitspsychologischen Themen. Tätigkeit als Klinische und Gesundheitspsychologin in der Integrativen Zusatzbetreuung, Mosaik GmbH.

Mag.^a Judith Christina Albrecht, BEd:

Volks- und Sonderschullehrerin, Schulleiterin, Masterstudium „Child development“, mehrjährige Lehr- und Forschungstätigkeit an der Privaten Pädagogischen Hochschule Augustinum in Graz, SAFE Mentorin, B.A.S.E- Gruppenleiterin, Psychotherapeutin i. A. (unter Supervision).

Mag.^a Gerda Guttmann-Klein:

Professorin an der Privaten Pädagogischen Hochschule Augustinum in Graz, Mitarbeit im Kompetenzzentrum für „Ressourcenorientierung und Empowerment“, Lehre und Forschung, Klinische Psychologin und Gesundheitspsychologin, Kinder-, Jugend- und Familienpsychologin, Marte Meo Supervisorin und Ausbilderin in der Marte Meo Methode.

Mag.^a Dr.ⁱⁿ Andrea Mayr:

Professorin an der Privaten Pädagogischen Hochschule Augustinum in Graz, Koordinatorin des Schwerpunktes Sozialpädagogik in der Primarstufenausbildung; Mitarbeiterin des Kompetenzzentrums für „Ressourcenorientierung und Empowerment“, Lehre und Forschung zu den Themen Partizipation, Digitalisierung und soziale Ungleichheit.

Mag.^a Dr.ⁱⁿ Inge Zelinka-Roitner:

Promovierte nach ihrem Studium Soziologie/ Anglistik zum Thema „Der autoritäre Sozialstaat. Machtgewinn durch Mitgefühl“ (Wien 2005). Ihre beruflichen Tätigkeiten führten sie von der Stadtsoziologie über die Sozialmedizin (langjährige Tätigkeit im Sozialmedizinischen Zentrum Liebenau) zur Gesundheitsförderung. Seit acht Jahren leitet sie bei Styria vitalis den Bereich Kindergarten und Schule. Außerdem ist sie an der Uni Graz und der PH Steiermark als Lehrende in den Bereichen Soziologie und Gesundheitsförderung tätig. Privat widmet sie sich vor allem der Musik und singt in zwei Grazer Bands.

Kontaktadresse:

Private Pädagogische Hochschule Augustinum
Kompetenzzentrum für Ressourcenorientierung und Empowerment
8010 Graz, Lange Gasse 2
www.pph-augustinum.at
E-Mail: elfriede.amtmann@pph-augustinum.at

© by Leykam Buchverlagsgesellschaft m.b.H. & Co. KG, Graz – Wien 2023

Kein Teil des Werkes darf in irgendeiner Form (durch Fotografie, Mikrofilm oder ein anderes Verfahren) ohne schriftliche Genehmigung des Verlages reproduziert oder unter Verwendung elektronischer Systeme verarbeitet, vervielfältigt oder verbreitet werden.

ELLA-Grafiken: Mag. Christian Seirer, GEMINI LABS GmbH

Fotos: Projektteam ELLA

ELLA-Handpuppe: Giraffe W 270, www.living-puppets.de/

Layout: Gerhard Gauster

Downloadmaterial zum Training: <https://pph-augustinum.at/ella-schule/>

Gesamtherstellung: Leykam Buchverlag



ISBN 978-3-7011-0474-1

www.leykamverlag.at

Inhalt

	Vorwort	5
1	Einleitung	7
2	Theoretische Grundlagen	7
2.1	Gefühle und Emotionen	7
2.1.1	Was versteht man unter Gefühlen?	7
2.1.2	Was versteht man unter Emotionen?	7
2.2	Basisemotionen	8
2.3	Was versteht man unter emotionaler Kompetenz?	9
2.4	Was versteht man unter sozialer Kompetenz?	15
2.5	Was versteht man unter sozial-emotionaler Kompetenz?	18
3	Einflussfaktoren auf die Entwicklung emotionaler und sozialer Kompetenz	20
3.1	Individuelle Einflussfaktoren	20
3.1.1	Temperament	20
3.1.2	Kognitive Einflüsse	21
3.1.3	Frühe Verhaltensprobleme	22
3.2	Eltern-Kind-Beziehung	22
3.3	Erziehungsverhalten	23
3.4	Beziehungen zu Gleichaltrigen	24
4	Auswirkungen emotionaler und sozialer Kompetenzen	24
4.1	Bezüge zur Gesundheit	24
4.2	Bezüge zum Schulerfolg	25
5	Sozial-emotionales Lernen in der Schule	27
5.1	SEL als Aufgabe der Schule	27
5.2	Evidenzbasierte Programme zur Förderung von SEL	28
5.3	Interventionen zur Förderung emotionaler und sozialer Kompetenzen im schulischen Rahmen	30
5.4	Gesunde Schule und Schulentwicklung am Beispiel ELLA für ALLE	31
5.5	Praxisbeispiele ELLA für ALLE	37
6	Das Training ELLA-Schule	43
6.1	Konzeption des Trainings	43
6.2	Aufbau des Trainings	44
6.2.1	Grundhaltung und Einstellung der Lehrkraft	45
6.2.2	Rahmenbedingungen	46
6.2.3	Trainingsinhalte im Überblick	46
6.2.4	Vertiefungsangebote	51
6.2.5	Pädagogische Diagnostik	51
6.3	Materialien für die Trainings	53
6.3.1	Handpuppe ELLA	53
6.3.2	Das Trainingstagebuch	54
6.3.3	Plakat und Karten	54
6.4	Praxisteil von ELLA-Schule	55
6.4.1	Trainingsteil 1: ELLA-Gefühlvoll	56
6.4.2	Trainingsteil 2: ELLA-Miteinander	78
6.4.3	Ideen für Vertiefungsangebote	99
	Literaturverzeichnis	103

Tabellenverzeichnis

Tabelle 1: Emotionale Schlüssel Fertigkeiten nach Saarni (2002, S. 13), Petermann & Wiedebusch (2008, S. 15), Pfeffer (2012, S. 10f)	11
Tabelle 2: Komponenten der emotionalen Entwicklung (Petermann & Gust, 2016, S. 17)	11
Tabelle 3: Modell der Sozialen Kompetenz nach Caldarella & Merrell (1997, zitiert nach Pfeffer, 2012, S. 13)	16
Tabelle 4: Emotionale Entwicklung und elterlicher Umgang mit Emotionen (Petermann & Wiedebusch, 2003, S 87)	23
Tabelle 5: Phasen, Ziele und Einheiten des Trainingsteils ELLA-Gefühlvoll	47
Tabelle 6: Phasen, Ziele und Einheiten des Trainingsteils ELLA-Miteinander	49

Abbildungsverzeichnis

Abbildung 1: Emotionsentstehung nach dem integrativen Prozessmodell von Gross (Salisch & Kraft, 2010, S. 85), Eigendarstellung	13
Abbildung 2: Modell der sozialen Informationsverarbeitung nach Crick und Dodge (1994, zit. nach Cierpka, 2007, S. 34), Eigendarstellung	17
Abbildung 3: Prisma-Modell sozial-emotionalen Lernens nach Denham et al. (2014, zitiert nach Koglin & Petermann, 2016, S. 16), Eigendarstellung	19
Abbildung 4: Familiäre Einflüsse auf die Entwicklung emotionaler Kompetenz (Petermann & Wiedebusch, 2008, S. 86), Eigendarstellung	22
Abbildung 5: Sozial-emotionale Kompetenz und Schulprobleme (Wiedebusch, 2008, S. 139), Eigendarstellung	26
Abbildung 6: Modell zum sozial-emotionalen Lernen in der Schule (Reicher & Matischek-Jauk 2018 S. 262), Eigendarstellung	29
Abbildung 7: Säulen des Trainings ELLA-Schule, Eigendarstellung	44
Abbildung 8: Diagnostischer Prozess zur Erfassung emotionaler und sozialer Kompetenz (modifiziert nach Petermann & Wiedebusch, 2008, S. 155), Eigendarstellung	52
Abbildung 9: Eigenschaften der Gefühlsexpertin ELLA, Eigendarstellung	57

Vorwort

Ermutigt durch viele positive Rückmeldungen zu ELLA-Kindergarten wurde das Training zur Förderung der emotionalen und sozialen Kompetenzen weiterentwickelt und für die Primarstufe adaptiert. ELLA-Schule umfasst zwei Trainingsteile ELLA-Gefühlvoll (für die Grundstufe 1) und ELLA-Miteinander (für die Grundstufe 2). Das vorliegende Manual spricht Primarpädagogen und Primarpädagoginnen an, die im Rahmen des Unterrichts primärpräventive Angebote setzen möchten und das Ziel verfolgen sozial-emotionales Lernen in den Unterricht zu integrieren.

Das Manual beleuchtet den theoretischen Hintergrund, beschreibt praxisnah die Umsetzung der Trainings und zeigt auf wie diese nachhaltig am Schulstandort verankert werden können. Der Trainingsansatz verfolgt eine ganzheitliche

Förderung der emotionalen und sozialen Kompetenzen, pflegt einen inklusiven Ansatz und spricht auch die familiären Bezugspersonen an. Ein wichtiges Anliegen dieses Buches ist es Primarpädagogen und Primarpädagoginnen Anregungen und Ideen zu geben sich mit dem Thema auseinanderzusetzen und die Inhalte in die pädagogische Praxis zu bringen. Die Trainingsinhalte wurden erprobt und in ihrer Wirksamkeit überprüft. Die Trainingseinheiten sind übersichtlich gestaltet und können niederschwellig eingesetzt werden.

Wir hoffen, dass die ELLA-Begeisterung auch in die Primarstufe überspringt und die Trainingsinhalte einladen sich mit Themen des sozial-emotionalen Lernens auseinanderzusetzen mit dem Ziel ein positives und fürsorgliches Miteinander in der Klasse zu gestalten.



„Das primärpräventiv ausgerichtete ELLA-Training kann sein gesundheitsförderndes Potential am besten entfalten, wenn es mit gezielten Schulentwicklungsmaßnahmen verknüpft wird, wobei die strukturierte und geplante Kompetenzweiterentwicklung für die Qualität des sozialen Miteinanders von Lehrkräften, Kindern, Eltern und nicht pädagogischem Personal ausschlaggebende Gelingensbedingung ist.“

Elfriede Amtmann

„Beziehungskompetenzen zu stärken und als wertvollen Anteil sozialen Miteinanders sichtbar zu machen sind gleichermaßen wichtige und bedürfnisorientierte Anforderungen an Schule und Lernen. ELLA gibt Schülern und Schülerinnen wie auch Lehrern und Lehrerinnen eine Vielzahl an Anregungen in Selbstfürsorge und sozialer Verantwortung gedeihlich zu wachsen. Im Erleben, im Tun und im Fühlen wird sichtbar und spürbar, wie ELLA wirken und positiv verändern kann!“

Judith Albrecht



1 Einleitung

Die Förderung kognitiver Kompetenzen stellt ein wichtiges Bildungsziel der Schule dar. Lange Zeit wurde in der Erziehungswissenschaft die Bedeutung von Emotionen für den Lernprozess vernachlässigt (Gläser-Zikuda, 2001, S. 238). Zahlreiche empirische Untersuchungen belegen jedoch eine Verschränkung von sozial-emotionalen Fähigkeiten und leistungsbezogenen Aspekten wie Zeugnisnoten oder Ergebnissen von Schulleistungstests (Elias & Haynes, 2008; Oberle, Schonert-Reichl, Hertzman, & Zumbo, 2014, zitiert nach Piegsda & Jurkowski, 2022, S. 46). Außerdem deuten Langzeitstudien darauf hin, „dass die Förderung sozial-emotionaler Fähigkeiten bei Kindern und Jugendlichen zu positiveren Einstellungen gegenüber der eigenen Person und den Mitmenschen, positiver bewerteten Beziehungen zu anderen Menschen, einem geringer ausgeprägten emotionalen Belastungserleben, weniger Verhaltensproblemen sowie einer höheren Lernmotivation und besseren Schulleistungen führt“ (Durlak, Weissberg, Dymnickie, Taylor, & Schellinger 2011, zitiert nach Piegsda & Jurkowski, 2022, S. 46). Damit kommt der Förderung der sozial-emotionalen Entwicklung eine zentrale Rolle zu und es

stellen sich die Fragen wie sozial-emotionales Lernen in den Unterricht integriert werden kann, welche Grundvoraussetzungen gegeben sein müssen und wie die emotionalen und sozialen Kompetenzen konkret gefördert werden können.

Es ist Anliegen dieses Buches zwei ganzheitlich konzipierte Trainings zur Förderung der emotionalen und sozialen Kompetenzen für den Primarschulbereich vorzustellen und beispielhaft sowie praxisnah zu zeigen, wie die Integration von sozial-emotionalem Lernen in den Unterricht gelingen kann.

Ausgehend von der Klärung der Begriffe sollen entwicklungspsychologische Grundlagen beleuchtet, das Modell des sozial-emotionalen Lernens vorgestellt und schließlich die Trainings, maßgeschneiderte Möglichkeiten der Pädagogischen Diagnostik sowie Vertiefungsangebote zu den einzelnen Trainingsschwerpunkten beschrieben werden. Praxisbeispiele einzelner Schulstandorte und Wege der nachhaltigen Verankerung sozial-emotionalen Lernens mit den Werkzeugen der Schulentwicklung runden die Thematik ab.

2 Theoretische Grundlagen

2.1 Gefühle und Emotionen

In der Literatur finden sich verschiedene Begriffe, deren inhaltliche Abgrenzung nicht immer deutlich erkennbar ist.

2.1.1 Was versteht man unter Gefühlen?

Gefühl: umgangssprachliche Bezeichnung und Verwendung für einen erlebten Zustand bzw. subjektiven Erlebniszustand. Gefühle sind „die

Erlebnisqualität und somit die subjektive Komponente von Emotionen“ (Wirtz, 2017).

2.1.2 Was versteht man unter Emotionen?

Emotion: leitet sich von lateinisch „ex“ und „movere“ – „Bewegung nach außen“ ab. Nach Wirtz (2017) bezieht sich der Begriff Emotion

„auf ein hypothetisches Konstrukt, über dessen Definition keine Einigkeit herrscht“. Vielen Definitionen „ist aber gemein, dass es sich um ein

komplexes Phänomen handelt, das mit einer Veränderung verschiedener Komponenten einhergeht“.

Im Alltag werden diese Begriffe oft gleichgesetzt und synonym verwendet, dabei ist Unterschiedliches gemeint. Mit „Gefühl“ ist die angeborene Fähigkeit gemeint „fühlen“ zu können. Wir fühlen innere und äußere Reize und nehmen Wärme, Kälte, Hunger, Schmerz usw. wahr. Emotionen dagegen sind Produkte des Fühlens, innere, psychische Prozesse. Charakteristisch für eine Emotion ist ihr „gefühlter“ Kern, das typische psychische Erleben, das sie kennzeichnet. Dieses affektive Erleben ist für uns ein Signalgeber, um eine aktuelle Situation als angenehm oder unangenehm bewerten zu können (Frenzel et al., 2015, S. 202).

Petermann, Petermann & Nitkowski (2016, S. 11) verwenden zur Erläuterung der Erscheinungsformen von Emotionen das Bild eines Puzzles. Ein Puzzle setzt sich aus verschiedenen Teilen zusammen, die jeweils Ausschnitte eines

Gesamtbildes darstellen. Jedes Element kennzeichnet eine bestimmte Bedeutung und Position. Werden alle Puzzleteile zusammengefügt ergibt sich ein Gesamtbild – die Emotion. „Im Falle von Emotionen stellen der Körper, die Gedanken, das Verhalten und das subjektive (psychische) Erleben die Komponenten dar.“ (Petermann et al., 2016, S. 11)

Anhand eines Beispiels sollen diese Komponenten näher erläutert werden:

Aus welchen Komponenten setzt sich die Emotion „Angst“ zusammen?

Auf körperlicher Ebene kann sich Angst in beschleunigtem Herzschlag und schnellerer Atmung zeigen. Im Gesicht kann sich Angst in weit geöffneten Augen und Mund zeigen.

Angst kann von bestimmten Gedanken wie „Das werde ich nie schaffen!“ begleitet sein.

Auf der Verhaltensebene kann eine Fluchtreaktion ausgelöst werden.

Auf der subjektiven Ebene wird Angst als „Gefühl“ erlebt.

Hinweise zum Training

Zur Vereinfachung wird im Training der Begriff „Gefühl“ verwendet. Der Unterscheidung der Begriffe „Gefühl“ und „Emotion“ und damit der richtigen Verwendung kann aber in einer näheren und vertieften Auseinandersetzung mit dem Thema z.B. beim Betrachten von auf Bildern dargestellten Emotionen nachgegangen werden. Wichtig dabei ist die Grundhaltung, dass die jeweils individuelle Wahrnehmung und Beschreibung richtig ist und Kinder verschiedene emotionale Reaktionsmuster bzw. Wahrnehmungen im Gruppengespräch kennenlernen.

2.2 Basisemotionen

Anhand von Beobachtungsstudien schlussfolgern Izard & Malatesta (1987, zitiert nach Holodynski, 1999, S. 32) das Vorhandensein angeborener Basisemotionen. Demnach reagieren Neugeborene auf unterschiedliche Reize mit dem gesamten Repertoire an Basisemotionen: Ekel, Interesse/Erregung, Freude, Ärger, Furcht, Trauer, Überraschung, Scham/Schüchternheit, Schuld und Verachtung. Säuglinge reagierten z.B. auf unangenehme Geschmacks- und Geruchsreize mit Naserümpfen und Zunge vorstrecken (Ekelausdruck) oder mit einem Lächeln als Ausdruck von Freude. Die mimischen Aus-

drucksmuster von Überraschung, Trauer, Ärger und Angst entwickeln sich im Laufe der ersten sieben Lebensmonate und im Lauf des zweiten Lebensjahres kann der Ausdruck von Emotionen wie Scham, Schuld und Verachtung beobachtet werden.

Nach Holodynski (1999, S. 33) gibt es eine Reihe von Einwänden gegen die Sichtweise, dass Säuglinge bereits über alle Basisemotionen verfügen. Neben der Kritik an der Erhebungsmethode nämlich Emotionen anhand des Mimikmusters zu identifizieren, stellt sich die Frage ob alle funktionalen Merkmale der registrierten Emo-

tion wie Bewertung, Handlungsbereitschaft und bedürfnis- und kontextangemessenes Bewältigungshandeln vorliegen. Es kann eher davon ausgegangen werden, dass ein Säugling noch nicht über die kognitive Verarbeitungskapazität verfügt und vielmehr das mimische Ausdrucksmuster der unspezifischeren Emotion Distress zeigt, da ein Motiv aktuell nicht befriedigt wird. Im Kontext der Suche nach Emotionen, die universell auftreten, die alle Menschen kennen, die in allen Kulturen mit dem jeweiligen typischen mimischen Ausdruck einhergehen und die durch bestimmte Auslösebedingungen sowie darauffolgende Handlungstendenzen charakterisiert sind wurden von verschiedenen Autoren und Autorinnen unterschiedliche Vorschläge dazu gemacht. Ortony & Turner (1990, zitiert nach Frenzel et al., 2015, S. 203) nennen Freude,

Überraschung, Trauer, Ärger, Angst und Ekel. Ekman (Wirtz, 2017) stimmt mit den Autoren überein und nennt außerdem noch die Emotion Verachtung. Diese Basisemotionen werden nach Ekman von Menschen weltweit entschlüsselt, wobei sich jedoch der Emotionsausdruck in Abhängigkeit vom kulturellen Kontext und der sozialen Erwünschtheit unterscheidet. Ekman & Friesen (1978, zitiert nach Wirtz, 2017) analysierten in Zusammenhang mit den Basisemotionen weiters die jeweilige Mimik und dokumentierten die Muster von fünf Muskelgruppen, die beim Ausdruck der Basisemotionen zu beobachten sind und die weltweit zuverlässig gelesen werden können. So kann z.B. die Emotion Angst anhand hochgezogener Augenbrauen, aufgerissenen Augen und geweiteten Nasenflügeln entschlüsselt werden.

Hinweise zum Training

Die Basisemotionen Freude, Überraschung, Trauer, Ärger, Angst und Ekel werden im Training ELLA-Gefühlvoll auf verschiedene Arten thematisiert. So werden anhand von Fotokarten die Emotionen benannt, Erfahrungen zur jeweiligen Emotion besprochen („Hast du dich schon einmal so gefühlt?“), die Mimik und Gestik der jeweiligen Emotion ausprobiert oder „Welten“ aufgebaut, die entsprechend der jeweiligen Emotion gestaltet und zu Erfahrungen einladen, die im Anschluss reflektiert werden.

2.3 Was versteht man unter emotionaler Kompetenz?

Lewis (1998, zitiert nach Petermann & Wiedebusch, 2008, S. 13) sieht im Lernprozess mit den eigenen und den Gefühlen anderer umzugehen eine bedeutende Entwicklungsaufgabe der frühen Kindheit. Säuglinge können Emotionen bereits ausdrücken, erweitern diese Fähigkeiten im Entwicklungsverlauf und erwerben umfassende emotionale Kompetenz. „Dazu gehören vor allem die Fähigkeiten, sich seiner eigenen Gefühle bewusst zu sein, Gefühle mimisch oder sprachlich zum Ausdruck zu bringen und eigenständig zu regulieren sowie die Emotionen anderer Personen zu erkennen und zu verstehen.“ (Petermann & Wiedebusch, 2008, S. 13)

Saarni (2002) betrachtet in ihrem Konzept zur emotionalen Kompetenz die emotionalen Fertigkeiten vor allem im Hinblick auf ihren Nutzen

für soziale Interaktionen. Für Saarni (2002, S. 12) zählen jene Verhaltensweisen, Fähigkeiten und Erkenntnisse zu den Fertigkeiten der emotionalen Kompetenz, die gebraucht werden, um selbstwirksam zu handeln. Das ist dann der Fall, wenn

- wir uns bewusst sind, dass das eigene emotionale Ausdrucksverhalten die Reaktionen anderer Personen beeinflusst, und
- wir gelernt haben, unser Verhalten strategisch zu steuern, um gewünschte Reaktionen hervorzurufen (Petermann & Wiedebusch, 2008, S. 15).

Saarni (2002, S. 13) benennt acht Schlüsselfertigkeiten der emotionalen Kompetenz, die wir im Laufe der Entwicklung erwerben und die vom familiären und kulturellen Umfeld geprägt wer-

den. Petermann & Wiedebusch (2008, S. 15) weisen darauf hin, dass die Liste der Fertigkeiten nicht auf einem theoretischen Erklärungsmodell beruht, sondern sich an empirischen Befunden zur emotionalen Entwicklung orientiert. Saarni (2002, S. 12) selbst meint, dass die Auflistung der Fertigkeiten möglicherweise nicht erschöpfend ist, geht jedoch auf einzelne Schlüsselfertigkeiten

genauer ein und bespricht verschiedene Studien, „die illustrieren, wie jede der Fertigkeiten emotionaler Kompetenz die Wirksamkeit der Person in zwischenmenschlichen Beziehungen fördert“. In der folgenden Tabelle werden die einzelnen emotionalen Schlüsselfähigkeiten benannt und zum besseren Verständnis um praktische Beispiele ergänzt.

Emotionale Schlüsselfertigkeiten und praktische Beispiele
<p>1. Die Fähigkeit, sich über den eigenen emotionalen Zustand bewusst zu sein.</p> <ul style="list-style-type: none"> • Körpersignale spüren und zuordnen • Gefühle voneinander unterscheiden • Achtsam in Bezug auf die eigenen Empfindungen sein • Sich bewusst über den eigenen emotionalen Zustand sein
<p>2. Die Fähigkeit, Emotionen anderer Menschen zu erkennen und zu verstehen.</p> <ul style="list-style-type: none"> • Den Gefühlszustand eines anderen Kindes oder eines Erwachsenen einordnen • Verschiedene Ausdrucksformen und Intensitäten der aktuellen Gefühlslage wahrnehmen • Achtsam mit anderen sein • Körpersprachliche Signale im Rahmen der bekannten Kultur „lesen“
<p>3. Die Fähigkeit, über Emotionen zu kommunizieren.</p> <ul style="list-style-type: none"> • Die eigenen Gefühle nach außen angemessen mitteilen • Über mimische und gestische Ausdrucksformen verfügen • Über sprachliche Ausdrucksformen wie ein umfassendes Emotionsvokabular verfügen • Ausdrucksregeln der eigenen Kultur kennen • In Bezug auf interkulturelles Lernen: Ausdrucksregeln von anderen Kulturen kennen
<p>4. Die Fähigkeit, empathisch auf das Erleben von anderen Menschen einzugehen.</p> <ul style="list-style-type: none"> • Die Perspektive eines anderen Kindes oder Erwachsenen übernehmen • Sich in die Situation eines anderen Kindes oder Erwachsenen einfühlen • Mitgefühl empfinden
<p>5. Die Fähigkeit zu merken, dass ein innerlich erlebter emotionaler Zustand nicht notwendigerweise dem nach außen gezeigten Ausdrucksverhalten entspricht.</p> <ul style="list-style-type: none"> • Wissen, dass der äußere Ausdruck eines Gefühls nicht mit dem tatsächlich empfundenen Gefühl übereinstimmen muss • Gefühle verbergen können • Gefühlsausdruck gezielt steuern
<p>6. Die Fähigkeit, mit negativen Emotionen und Stresssituationen umzugehen.</p> <ul style="list-style-type: none"> • Wissen, dass Gefühle veränderbar sind • Gefühle hervorrufen und aufrechterhalten können • Intensität und Dauer der Gefühle kontrollieren können • Impulskontrolle entwickeln • Sich beruhigen können • Wut, Angst, Trauer und Stress bewältigen • Sich entspannen können • Ressourcen zur Verfügung haben

7. Die Fähigkeit, sich der emotionalen Kommunikation in sozialen Beziehungen bewusst zu sein.

- Erkennen, dass Gefühle je nach Interaktionspartner unterschiedlich mitgeteilt werden
- Wissen, dass die Mitteilung der eigenen Gefühle interpersonale Konsequenzen hat
- Verschiedene Arten von Beziehungen unterscheiden (Freund, Mutter, Vater, Kindergartenpädagogin, Kindergartenpädagoge...)
- Die emotionale Kommunikation darauf abstimmen

8. Die Fähigkeit zur emotionalen Selbstwirksamkeit.

- Das eigene emotionale Erleben wird akzeptiert
- Negative Emotionen wie Wut oder Angst werden toleriert, aber nicht als überwältigend erfahren
- Aktiv bemühen, eine problematische Situation zu lösen
- Davon ausgehen, eine Situation gestalten zu können
- Das Gefühl der relativen Kontrolle über das eigene emotionale Erleben haben
- Über ein gutes Selbstwertgefühl verfügen

Table 1: Emotionale Schlüsselfertigkeiten nach Saarni (2002, S. 13), Petermann & Wiedebusch (2008, S. 15), Pfeffer (2012, S. 10f)

Zahlreiche Studien weisen positive Auswirkungen emotional kompetenten Verhaltens auf „die persönlichen Beziehungen, das Berufsleben, die Gesundheit und die Lebenszufriedenheit“ nach (Ciarrochi, Chan & Caputi, 2000; Kokkonen, Pulkkinen & Kinnunen, 2001, zitiert nach Petermann & Wiedebusch, 2008, S. 13). Denham (2007, zitiert nach Petermann & Wiedebusch, 2008, S. 13) zeigen weiters, „dass eine hohe emotionale Kompetenz mit einer positiven sozialen und schulischen Entwicklung einhergeht“, während sich eine geringe emotionale Kompetenz beispielsweise als Risikofaktor für den Tabak-

und Alkoholkonsum von Jugendlichen zeigt (Trinidad & Johnson, 2002, zitiert nach Petermann & Wiedebusch, 2008, S. 14).

Komponenten der emotionalen Entwicklung

Petermann & Wiedebusch (2008, S. 14) verstehen unter emotionaler Entwicklung die Ausbildung von Emotionswissen und Emotionsregulation. Berk (2011, zitiert nach Petermann & Gust, 2016, S. 17) ergänzt diese Komponenten noch um die Empathie.

Tabelle 2 zeigt die den einzelnen Komponenten zugeordneten emotionalen Kompetenzen:

Emotionswissen	Emotionsregulation	Empathie
<ul style="list-style-type: none"> • Mimische Anzeichen von primären und sekundären Emotionen erkennen und zuordnen • Sprachlicher Emotionsausdruck • Ursachen für primäre und sekundäre Emotionen verstehen 	<ul style="list-style-type: none"> • Spontane Emotionsregulation • Reflexive Emotionsregulation 	<ul style="list-style-type: none"> • Kognitive Empathie • Emotionale Empathie • Prosoziales Verhalten

Table 2: Komponenten der emotionalen Entwicklung (Petermann & Gust, 2016, S. 17)

Emotionswissen

Mimische Anzeichen erkennen

Anhand von Ausdrucksreaktionen wie Mimik, Körperhaltung, Gestik, dem Ton der Stimme sowie dem Blickverhalten werden die primären und sekundären Emotionen wahrnehmbar. Die Fähigkeit anhand von Ausdrucksreaktionen die Emotionen zu erkennen, geht mit der Entwicklung kognitiver Kompetenzen wie Sprache, Aufmerksamkeit und der Theory of Mind (emotionale Perspektivenübernahme) einher und ist für eine erfolgreiche soziale Interaktion wesentlich. Ein Säugling kann die Emotion Freude zuverlässig erkennen, dieser Emotion folgen in der Entwicklung Trauer, Wut und erst danach Überraschung und Angst (Herba & Phillips, 2004, zitiert nach Petermann & Gust, 2016, S. 18). Beim Erkennen von Emotionen spielen das Alter und die Intensität der gezeigten Emotion eine Rolle. Kleinkinder können Emotionen von vertrauten Personen besser erkennen als von fremden Erwachsenen, was die große Bedeutung von familiären Bezugspersonen bei der Entwicklung dieser Kompetenz unterstreicht.

Sprachlicher Emotionsausdruck

In Abhängigkeit von der allgemeinen sprachlichen Entwicklung schreitet auch die Entwicklung des sprachlichen Emotionsausdrucks voran. Mit zunehmendem Alter gewinnt die Kommunikation über Emotionen eine immer wichtigere Rolle. „Die Fähigkeit, über Emotionen zu sprechen, erlaubt es zum einen, über eigene emotionale Erfahrungen zu sprechen, und zum anderen, die Gefühlswelt der anderen besser zu verstehen, um darauf entsprechend reagieren zu können.“ (Grazzani & Ornaghi, 2011, zitiert nach Petermann & Gust, 2016, S. 18). Im Verlauf der Entwicklung kommunikativer Fähigkeiten kann eine Differenzierung des sprachlichen Emotionsausdrucks beobachtet werden. Wichtig hierbei ist die Intensität des emotionalen Austausches mit den Bezugspersonen und auch die Sicherheit der Bindung zwischen Kind und Bezugspersonen. So berichten Lemche, Kreppner, Joraschky & Klann-Delius (2007, zitiert nach Petermann & Gust, 2016, S. 19), dass sicher ge-

bundene Kinder häufiger und früher positive Emotionen äußern und früher auf ihre körperliche Befindlichkeit hinweisen (z.B. „wach“, „müde“).

Ursachenverständnis

Kinder lernen im Verlauf ihrer Entwicklung Ursachen und Auslöser für primäre und sekundäre Emotionen zu erkennen und zu verstehen. Ein Kleinkind kann bereits Ursachen für eigene Emotionen (z.B. Freude über Geburtstagsgeschenke) erkennen und benennen, während ein Vorschulkind den primären Emotionen bereits passende auslösende Situationen zuordnen kann. Hughes & Dunn (2002, zitiert nach Petermann & Gust, 2016, S. 19) berichten, dass Vorschulkinder Auslöser für Emotionen eher dem familiären Kontext zuordnen während Schüler und Schülerinnen der Grundschule vermehrt Gleichaltrige als Auslöser für ihre Emotionen nennen. Wichtige Entwicklungsimpulse kommen hier von der Eltern-Kind-Interaktion. Eine wichtige Basis sind Familiengespräche, Vorlesen von Geschichten oder Erzählen von Erlebtem. Kinder lernen so „welche Ursachen und damit verbundenen Konsequenzen für das eigene emotionale Erleben vorliegen können und wie sich diese von den Ursachen und Konsequenzen anderer unterscheiden“ (Petermann & Gust, 2016, S. 19). Mit zunehmendem Alter lernen Kinder wie Emotionen und Auslöser zusammenhängen und verstehen, dass sowohl äußere wie auch innere Faktoren (z.B. Erinnerungen, Gedanken) Emotionen auslösen können.

Emotionsregulation

Emotionen regulieren zu können ist Grundvoraussetzung für das soziale Zusammenleben, das nur gelingen kann, wenn man seine Emotionen wahrnehmen, ausdrücken und regulieren kann. Anhand eines kurzen Fallbeispiels soll der Prozess der Emotionsentstehung und die Vorgänge der Emotionsregulation illustriert werden: Daniel wird beim Ballspiel von Luca abgeschossen. Daraufhin läuft Daniel in die Garderobe, kickt dort abgestellte Schuhe in die Ecke und wirft sich weinend auf die Bank.

1. **Bewertungsprozess:** Daniel ist mit Luca befreundet und bewertet den Treffer von Luca als Freundschaftsbruch. Daniel hat in der Vergangenheit erlebt, dass Luca sich nicht immer ihm gegenüber loyal verhält. Luca hat im Gegensatz zu Daniel viele Freunde und ist in der Klasse beliebt.
2. **Emotionszustand:** Die Bewertung des Reizes hat eine bestimmte Emotion zur Folge. Daniel ärgert sich, wobei ein bestimmtes subjektives Erleben (Daniel ist leicht erregbar), ein bestimmtes Ausdrucksprogramm (Daniel läuft weg und neigt zu körperlichen Aktionen) und bestimmte physiologische Prozesse (z.B. erhöhter Puls, Erröten, beschleunigte Atmung) einhergehen.
3. **Bewältigungshandeln:** durch die Emotion wird Handeln initiiert. Von außen beobachtbar ist, dass Daniel wegläuft, seiner Wut freien Lauf lässt und weint.

Die folgende Abbildung zeigt vereinfacht den komplexen Vorgang der Entstehung und des Ausdrucks von Emotionen. Im integrativen Pro-

zessmodell von Gross 1998 (zitiert nach Salisch & Kraft, 2010, S. 85) werden zwei theoretische Ansätze verbunden. Das sind zum einen die Bewertungsprozesse und zum anderen die Ebenen des Emotionsausdrucks. Am Beginn steht die Wahrnehmung von Reizen, die als vorausgehende Bedingungen, external (in der Umwelt verortet) oder internal (Signale wie Hunger, Durst oder innere Vorstellungen) verursacht sein können. Die Reize werden wahrgenommen, es erfolgt ein Bewertungsprozess und dieser ruft eine emotionale Reaktion hervor, die nicht direkt beobachtbar ist. Der jeweilige Emotionsprototyp löst ein bestimmtes subjektives Erleben, Ausdrucksprogramm und physiologische Reaktionen aus. Von außen registrierbar ist was Kinder über das eigene emotionale Erleben berichten, welchen nonverbalen Gefühlsausdruck und welche physiologischen Reaktionen sie zeigen. Emotionsregulation kann an zwei Punkten des Prozesses ansetzen an der Bewertung der Reize und an der Modulation des Emotionsausdrucks.

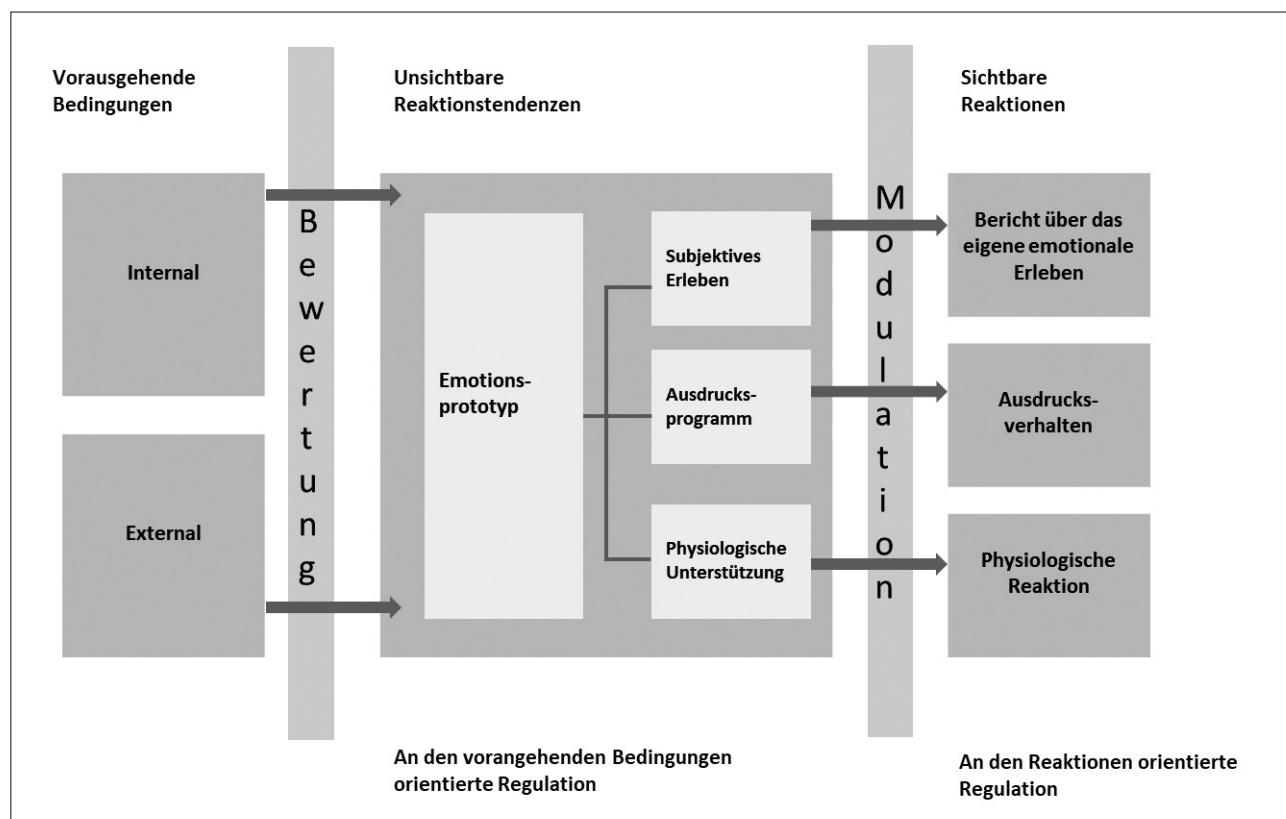


Abbildung 1: Emotionsentstehung nach dem integrativen Prozessmodell von Gross (Salisch & Kraft, 2010, S. 85), Eigendarstellung

Erwerb von Emotionsregulationsstrategien

Spontane Emotionsregulation

Für den Erwerb von Emotionsregulationsstrategien ist es wichtig, dass Kinder vom Säuglingsalter an verschiedene Möglichkeiten kennenlernen und erproben. Am Beginn sind Kinder noch stark auf die Unterstützung durch ihre Bezugspersonen angewiesen, werden aber im Laufe der Entwicklung zunehmend selbstständiger. Spinrad, Eisenberg und Gaertner (2007, zitiert nach Petermann & Wiedebusch, 2008, S. 73) unterscheiden dabei zwei Arten der Emotionsregulation „eine, die sich auf das innere Erleben (innere Gefühlszustände, physiologische Reaktionen) von Emotionen bezieht und eine, die sich auf den äußeren Ausdruck von Emotionen (beobachtbare Mimik und Gestik, Verhalten) richtet“. Bereits Einjährige verfügen über ein Repertoire von Regulationsstrategien. Dazu zählen Selbstberuhigungsstrategien (z.B. saugen oder schaukeln), visuelle Aufmerksamkeitslenkung (z.B. die Aufmerksamkeit einem anderen Objekt zuwenden) und mit zunehmenden motorischen Fähigkeiten Rückzugsverhalten (z.B. wegkrabbeln). Eine erfolgreiche Emotionsregulation hängt aber nicht nur von der angewendeten Strategie ab, sondern auch von der Art des erlebten Gefühls. So sind Kleinkinder bei der Bewältigung von Ärger und Angst noch verstärkt auf die Unterstützung durch ihre Eltern angewiesen (Petermann & Wiedebusch, 2008, S. 77).

Reflexive Emotionsregulation

Im Vorschul- und Schulalter erweitert sich das Repertoire an verfügbaren Regulationsstrategien beträchtlich. Nach Webster-Stratton (2000, zitiert nach Petermann & Wiedebusch, 2008, S. 78) bilden der Erwerb von Sprache und kommunikative Fähigkeiten die Basis für die Entwicklungsfortschritte. Ergebnisse einer Studie von Saarni (1997, zitiert nach Petermann & Wiedebusch, 2008, S. 80) zeigen, dass Sechs- bis Zwölfjährige bereits ein differenziertes Repertoire an Regulationsstrategien erworben haben. Bevorzugte Regulationsstrategien waren „Problemlösestrategien bei Ärger und Scham, Suche nach sozialer Unterstützung bei Traurigkeit und

beides gleich häufig bei Angst“. Bei Verletzung der eigenen Gefühle gaben Kinder als bevorzugte Strategie an sich von der Situation zu distanzieren. Aggressives Verhalten beurteilten die Kinder in Bezug auf alle Emotionen als schlechteste Strategie. Ein weiterer wichtiger Entwicklungsschritt ist der Erwerb von kognitiven Regulationsstrategien (z.B. Verleugnen eines Gefühls oder Neubewertung einer Situation). Außerdem befähigt ein zunehmendes Emotionswissen, Emotionsverständnis und das Wissen über Emotionsregulationsstrategien die Anwendung der Strategien in emotionsauslösenden Situationen.

Empathie

Empathie stellt eine wichtige Kompetenz dar, die für das soziale Miteinander eine große Rolle spielt und kann definiert werden „als eine affektive Reaktion auf den emotionalen Zustand einer anderen Person, die identisch oder ähnlich zu dem ist, was die andere Person fühlt (Eisenberg, Fabes & Spinrad, 2006, zitiert nach Petermann & Gust, 2016, S. 20). Empathie ist damit eine komplexe Fähigkeit, da sie das Erkennen und Verstehen von Gefühlen voraussetzt. Einerseits werden Gefühle bei anderen Personen wahrgenommen und andererseits werden diese gleichzeitig von der eigenen Gefühlslage unterschieden.

Nach Belacci & Farina (2012, zitiert nach Petermann & Gust, 2016, S. 20) stellt Empathie ein mehrdimensionales Konzept dar. Sie unterscheiden zwischen kognitiver (Erkennen und Verstehen) und emotionaler Empathie (Nachempfinden). Eine weitere wichtige Komponente stellt das prosoziale Verhalten, als „Reaktion einer Person auf eine richtig wahrgenommene Emotion anderer Personen“ (Stefan & Miclea, 2010, zitiert nach Petermann & Gust, 2016, S. 21) dar.

Kognitive Empathie

Eine wichtige Voraussetzung für die Entwicklung von Empathie ist die Herausbildung eines Selbstkonzepts (vgl. Pfeffer, 2012, S. 35). Damit wird die getrennte Wahrnehmung von sich und anderen möglich. „Zu den Meilensteinen der Entwicklung der kognitiven Empathie gehören nach Smith (2006) die geteilte Aufmerksamkeit

(18. bis 24 Lebensmonat) sowie das Zuschreiben von falschen Annahmen (etwa 4. Lebensjahr). Dabei beeinflusst die voranschreitende kognitive Entwicklung (z.B. das Entdecken des „Ichs“) sehr stark die Ausdifferenzierung der kognitiven Empathie.“ (Petermann & Gust, 2016, S. 21)

Emotionale Empathie

Die emotionale Empathie umfasst „die Fähigkeit des Erkennens und Widerspiegelns des emotionalen Ausdrucks einer anderen Person (Gesichtsausdruck, Tonfall, Körperbewegung)“ (Petermann & Gust, 2016, S. 21). Im Vorschulalter differenziert sich diese Fähigkeit aus und basiert auf der Fähigkeit Ursachen von Emotionen zu verstehen und die Emotionen von anderen Personen widerzuspiegeln. So freut sich zum Beispiel ein Kind mit einem anderen mit, weil es beim Spiel gewonnen hat.

Prosoziales Verhalten

Empathie und prosoziales Verhalten sind eng miteinander verbunden. Prosoziales Verhalten

wird nach Bierhoff (2010, zitiert nach Petermann & Gust, 2016, S. 21) „als zielgerichtetes Handeln definiert, das potenziell oder tatsächlich zum Wohlergehen anderer beiträgt“. Unter prosozialem Verhalten werden nach Laible et al. (2014) und Spivak et al. (2014) Verhaltensweisen wie Beruhigen, Helfen, Teilen, Kooperieren sowie Schützen der anderen vor Schaden verstanden (zitiert nach Petermann & Gust, 2016, S. 21).

Petermann & Wiedebusch (2008, S. 41) zitieren Studien wonach prosoziales Verhalten signifikant mit der Fähigkeit zur emotionalen Perspektivenübernahme und dem Emotionswissen zwei- bis dreijähriger Kinder korrelierte (Denham, 1986). Die Auftretenshäufigkeit prosozialem Verhaltens hängt aber auch mit dem Geschlecht des Kindes und den aktuellen Emotionen der beteiligten Personen zusammen. Kienbaum, Volland und Ulich (2001, zitiert nach Petermann & Wiedebusch, 2008, S. 41) berichten, dass Mädchen häufiger empathische/prosoziale Reaktionen und seltener vermeidende Reaktionen zeigten als Buben.

2.4 Was versteht man unter sozialer Kompetenz?

Die soziale Kompetenz ist eng mit der emotionalen Kompetenz verbunden. „Der Umgang mit den eigenen und den Gefühlen anderer bildet die Grundlage für die Gestaltung zwischenmenschlicher Beziehungen“ (Pfeffer, 2012, S. 12). Nach Kasten (2008) kann ein Mensch dann als sozial kompetent bezeichnet werden, „wenn er in der Lage ist, mit seinen Mitmenschen so zusammenzuleben, dass es von diesen und von ihm selbst als akzeptabel, angemessen und zufriedenstellend erlebt wird“ (S. 9). Damit werden Fähigkeiten wie Kommunikationsfähigkeit, Teamfähigkeit oder Fähigkeiten zum Konfliktmanagement angesprochen, aber auch Aspekte der Identitätsentwicklung, der Entwicklung des Selbstwert und der Selbstwirksamkeit, die sich nur im Kontakt und im Austausch mit anderen herausbilden. Wichtige soziale Bildungsprozesse betreffen auch die Auseinandersetzung mit Regeln, Normen und Werten einer Gemeinschaft.

Kanning (2002, zitiert nach Pfeffer, 2012, S. 12) beschreibt ein Verhalten als sozial kompetent, „das versucht, einen Ausgleich der Interessen der beteiligten Personen herzustellen. Im günstigsten Fall trägt sozial kompetentes Verhalten dazu bei, dass alle Beteiligten ihre Interessen in gleichem Maß verwirklichen können“. Um langfristige Beziehungen und Kooperationen zu ermöglichen, gilt es sowohl die Durchsetzung der eigenen Interessen als auch die Anpassung an die soziale Umgebung zu vereinbaren. Die Definition macht deutlich, dass sozial kompetentes Verhalten immer von der jeweiligen Situation und den beteiligten Personen abhängig ist. Was als sozial kompetent bezeichnet wird hängt immer von den Interessen der Person in einer bestimmten Situation und von den in der jeweiligen Umgebung (Familie, Kultur, Gesellschaft) gültigen Normen und Werten ab.

Caldarella & Merrell (1997, zit. nach Pfeffer, 2012, S. 13) beschreiben im Modell der Sozialen Kompetenz Fähigkeitsbereiche, die für Vor- und

Grundschulkindern wichtig erscheinen. In der folgenden Tabelle werden die Fähigkeitsbereiche genannt und anhand von Beispielen präzisiert:

Modell der Sozialen Kompetenz	
Fähigkeitsbereiche	Beispiele
1. Fähigkeit zur Bildung positiver Beziehungen	<ul style="list-style-type: none"> • Fähigkeiten der Perspektivenübernahme • Andere wahrnehmen • Anderen helfen • Andere loben
2. Selbstmanagement-Kompetenzen	<ul style="list-style-type: none"> • Die eigenen Gefühle „managen“ • Ärger kontrollieren • Konflikte bewältigen
3. Kognitive Kompetenzen	<ul style="list-style-type: none"> • Der Anweisung des Pädagogen, der Pädagogin, der Eltern folgen • Zusammenhänge verstehen • Um Hilfe bitten
4. Kooperative Kompetenzen	<ul style="list-style-type: none"> • Normen in einer Gemeinschaft erkennen • Soziale Regeln anerkennen • Angemessen auf konstruktive Kritik reagieren
5. Positive Selbstbehauptung und Durchsetzungsfähigkeiten	<ul style="list-style-type: none"> • Ein Gespräch beginnen • Ein Bedürfnis äußern • Darauf bestehen, dass man gehört wird • Freundschaften schließen

Tabelle 3: Modell der Sozialen Kompetenz nach Caldarella & Merrell (1997, zitiert nach Pfeffer, 2012, S. 13)

Wie Kinder über soziale Beziehungen denken, beschreibt der Ansatz der sozialen Informationsverarbeitung nach Crick und Dodge (1994, zit. nach Koglin & Petermann, 2006, S. 31), das vielfach empirisch untersucht wurde. Das Verhalten eines Kindes wird unmittelbar davon beeinflusst, was es über andere und eine soziale Situation denkt. Im Modell der sozialen Informationsverarbeitung werden soziale Kompetenzen in einem mehrstufigen Prozess beschrieben. Im Mittelpunkt des Modells steht die Datenbasis, in der soziale Erfahrungen gesammelt und laufend ergänzt werden. Der Prozess der sozialen Informationsverarbeitung läuft in sechs Schritten ab. Ausgangspunkt ist das Wahrnehmen von Schlüsselreizen und deren Interpretation. Im darauffolgenden Schritt sollen Ziele geklärt, Handlungs-

alternativen generiert und auf ihre Angemessenheit hin überprüft werden. Abschließend erfolgt die Entscheidung für eine Handlungsalternative und die Ausführung derselben.

„Die soziale Informationsverarbeitung wird durch die begleitenden Emotionen deutlich beeinflusst.“ (Koglin & Petermann, 2006, S. 32) Das effektive Senden von emotionalen Informationen, die Wahrnehmung, das Verstehen und die Regulierung der eigenen Emotionen findet im Modell der sozialen Informationsverarbeitung jedoch kaum Beachtung. Lernerise & Arsenio (2000, zitiert nach Koglin & Petermann, 2006, S. 32) stellen daher ein verändertes Modell vor, in dem Emotionen und Emotionsregulation stärker beachtet werden.

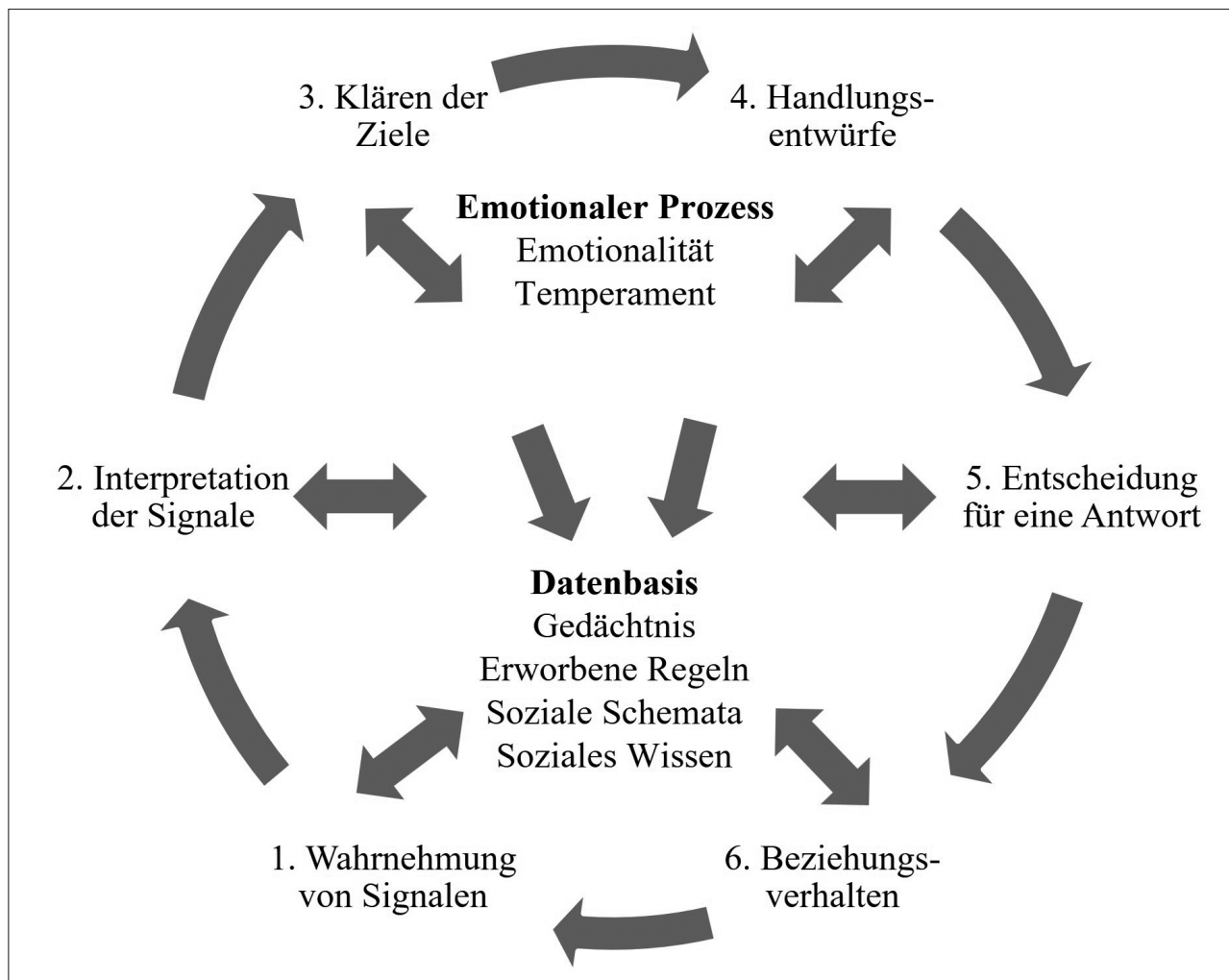


Abbildung 2: Modell der sozialen Informationsverarbeitung nach Crick und Dodge (1994, zit. nach Cierpka, 2007, S. 34), Eigendarstellung

Bornstein, Hahn und Haynes (2010, zitiert nach Koglin & Petermann, 2016, S. 16) zeigten in einer Längsschnittstudie vom vierten bis zum vierzehnten Lebensjahr, dass frühe soziale Kompetenzen das Ausmaß internalisierender (z.B. Überängstlichkeit, Gehemmtheit, Depressivität) und externalisierender Verhaltensprobleme (z.B. Hyperaktivität, Aggression, Aufmerksamkeitsstörung) in der mittleren Kindheit und im Jugendalter vorhersagen können. Für den Umkehrschluss, dass Verhaltensprobleme die soziale Kompetenz vorhersagen können, konnten keine Hinweise gefunden werden. Die Ergebnisse verschiedener Studien zeigten den positiven Zusammenhang von sozialer Kompetenz und schulischem Erfolg, welcher sich auf die schulischen Leistungen oder auf die Integration in die Gleichaltrigengruppe bezog (Welsh et al., 2010,

zitiert nach Koglin & Petermann, 2016, S. 17). Henricsson & Rydell (2006, zitiert nach Koglin & Petermann, 2016, S. 17) wiesen nach, dass „prosoziales Verhalten zum Schuleintritt einen Schutzfaktor für die Akzeptanz durch Gleichaltrige darstellt“. Kinder mit guten Beziehungen zu Gleichaltrigen wiesen sechs Jahre später weniger Verhaltensprobleme auf als Kinder mit schlechten Beziehungen.

Jerusalem und Klein-Heßling (2002, S. 165) geben an, dass soziale Kompetenzen eine Vielzahl differenzierter Komponenten beinhalten, die alle einem Entwicklungsprozess unterliegen. Die Autoren heben drei übergreifende und besonders wichtige Einflussgrößen hervor: die Fähigkeit zur sozialen Perspektivenübernahme, sprachliche Kompetenzen und die Qualität der Eltern-Kind-Beziehung.

2.5 Was versteht man unter sozial-emotionaler Kompetenz?

Wadepohl, Koglin, Vonderlin & Petermann (2011, S. 219, siehe auch Koglin & Petermann, 2006; Petermann & Wiedebusch, 2008; Wiedebusch & Petermann, 2011) verwenden den Begriff „sozial-emotionale Kompetenz“ und verstehen darunter alle Fähigkeiten „die zum Wahrnehmen, Erkennen, Ausdrücken, Regulieren und Bewerten von Gefühlen sowie dem Umgang mit ihnen in einer Interaktion notwendig sind“. Dabei setzt die emotionale Komponente auf intrapsychische, psychologische Prozesse und die soziale Komponente umfasst „vor allem die am Verhalten orientierten Aspekte wie Problemlösefähigkeiten, Interaktionsgeschehen oder Auswahl von Handlungsalternativen“ (Wadepohl et al., 2011, S. 219).

Die Definition der sozial-emotionalen Kompetenz betont das Zusammenspiel der beiden Kompetenzen. Untersuchungen zum Entwicklungsverlauf zeigten, dass die emotionale Kompetenz eine Voraussetzung für soziale Verhaltensweisen ist (Denham & Grout, 1993; Janke, 2008, zitiert nach Wadepohl, 2011, S. 220) und Defizite in der emotionalen Kompetenz oft problematisches Verhalten nach sich ziehen. So zeigte sich ein positiver Zusammenhang zwischen „unzureichender Emotionsregulation und weniger prosozialem Verhalten“ (Eisenberg et al., 2000, 2001, zitiert nach Wadepohl et al., 2011, S. 220).

Das „Model of Affective Social Competence“ (Halberstadt, Denham & Dunsmore, 2001) betont ebenfalls das Zusammenspiel von emotionalen und sozialen Kompetenzen und verwendet den Begriff der „affective social competence“, der folgende Fähigkeiten einschließt:

1. sich seiner eigenen Gefühle bewusst zu sein, sie akzeptieren und regulieren zu können,
2. eigene Gefühle kommunizieren zu können und
3. die Gefühle anderer interpretieren und darauf in angemessener Weise reagieren zu können (Petermann & Wiedebusch, 2008, S. 17).

Mit Betonung auf der Interaktion und Kommunikation zwischen zwei Menschen liegt affektive

soziale Kompetenz vor, „wenn beim Senden, Empfangen und Erleben die Gefühle bewusst sind und identifiziert werden können, sie mit der Situation abgestimmt werden und im Kontakt angemessen reguliert werden“ (Koglin & Petermann, 2006, S. 21).

In Bezug auf die Klärung der Begriffe sehen Halberstadt et al. (2001, S. 80) Überlappungen zwischen der affektiven sozialen Kompetenz und dem angrenzenden Konstrukt der sozialen Kompetenz. Mit dem Ausdruck „affektive soziale Kompetenz“ wird in Abgrenzung zum Begriff „emotionale Kompetenz“ die ganzheitliche und dynamische Beziehung zwischen Affekt und sozialer Interaktion betont. Mit dem Modell der affektiven sozialen Kompetenz wird dem effektiven Senden affektiver Information, dem Erleben, Verstehen und der Regulation von Gefühlen verstärkt Bedeutung beigemessen. Das Modell von Halberstadt et al. (2001) kann damit als Erweiterung des Modells der sozialen Informationsverarbeitung (siehe Abb. 2) nach Crick und Dodge (1994) verstanden werden. Das Modell nimmt außerdem auf eine Entwicklungsabfolge der Kompetenzen Bezug, wobei Halberstadt et al. (2001) beschreiben, „dass zunächst Bewusstheit über Emotionen erworben werden muss, erst dann können Emotionen identifiziert und schließlich mit dem Kontext abgestimmt und reguliert werden“ (Koglin & Petermann, 2016, S. 15). Das Modell der affektiven sozialen Kompetenz beschreibt die Entwicklung der Kompetenzen im Rahmen einer hierarchischen Stufenfolge. Damit ist gemeint, dass eine bestimmte Fähigkeit bis zu einem gewissen Grad entwickelt sein muss, bevor die nächsthöhere Fertigkeit entwickelt werden kann. Grundlegende Faktoren, die den Entwicklungsprozess beeinflussen sind Übung, vielfältige Erfahrungen und das Vorhandensein von Interaktionspartnern.

Eine Erweiterung des Ansatzes liegt mit dem Prisma-Modell des sozial-emotionalen Lernens von Denham, Bassett, Zinsser & Wyatt (2014, zitiert nach Koglin & Petermann, 2016, S. 15) vor.

Als zentrale Entwicklungsaufgaben sozial-emotionalen Lernens definieren Denham et al. (zitiert nach Koglin & Petermann, 2016, S. 15):

- „das Aufrechterhalten einer positiven Auseinandersetzung mit der sozialen und nicht sozialen Umwelt,
- die Fähigkeit emotionale Erregung und kognitive Anforderungen zu bewältigen, während
- positive soziale Interaktionen mit Gleichaltrigen und Erwachsenen aufrechterhalten werden“.

Denham et al. (2014) verfolgen das Ziel spezifische Entwicklungsaufgaben nach dem Alter definieren zu können, die als geeignete Standards für die Überprüfung der sozial-emotionalen Entwicklung von Kindern dienen können.

Auf der obersten Ebene des Prisma-Modells (siehe Abb. 3) wird die Effektivität in Interaktionen als Ergebnis sozial-emotionalen Lernens definiert. Die Effektivität „kann sich zeigen durch Selbstwirksamkeit, durch die Position in der Gleichaltrigengruppe oder über Beziehungen zu anderen Erwachsenen in den verschiedenen Lebenswelten des Kindes (wie im Kindergarten, der Schule oder zu Hause)“ (Koglin & Petermann, 2016, S. 15). In der Basis des Prismas werden vier Hauptkomponenten sozial-emotionalen Lernens beschrieben:

- soziales Verhalten,
- verantwortungsbewusstes Entscheiden,
- soziales Bewusstsein und Emotionswissen,
- Selbstregulation der Emotionen.

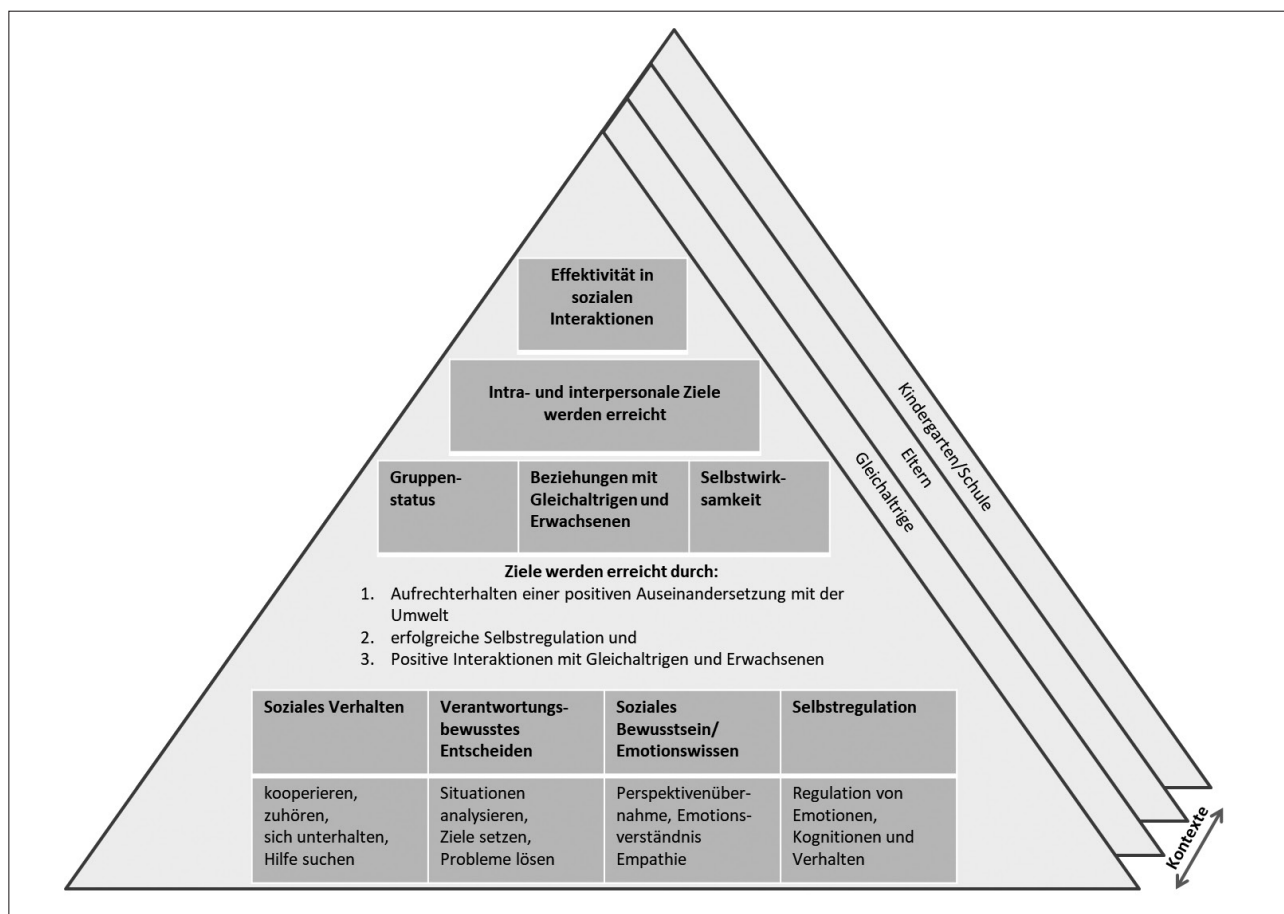


Abbildung 3: Prisma-Modell sozial-emotionalen Lernens nach Denham et al. (2014, zitiert nach Koglin & Petermann, 2016, S. 16), Eigendarstellung

Das Prisma-Modell des sozial-emotionalen Lernens stellt, im Vergleich mit den Vorgängermodellen einerseits den Bezug zur Entwicklung dieser Fähigkeit her, integriert das Modell der sozialen Informationsverarbeitung (Crick

& Dodge, 1994) und benennt die Selbstregulation, die über die Emotionsregulation hinausgeht als eine der Hauptkomponenten.

Denham et al. (2014) betonen die Bedeutung der sozial-emotionalen Kompetenzen für einen er-

folgreichen Übergang in die Grundschule. Diese unterstützen Kinder dabei, sich an die neue Umgebung Schule anpassen zu können und verbessern die Schulbereitschaft. „Dazu müssen Kinder in der Lage sein, lernrelevantes Verhalten

sowie Einstellungen zum Lernen aufzubauen, wie Motivation zum Lernen, Aufrechterhaltung der Aufmerksamkeit und Teilnahme an Aktivitäten in der Klasse.“ (Koglin & Petermann, 2016, S. 16).

3 Einflussfaktoren auf die Entwicklung emotionaler und sozialer Kompetenz

3.1 Individuelle Einflussfaktoren

Für die Entwicklung der emotionalen Kompetenz sind nach Koglin & Petermann (2006, S. 25) kindbezogene und familiäre Faktoren entscheidend zu denen dann später der Faktor der sozialen Umwelt (z.B. die Einbindung in die Peer-Group) dazu kommt.

Kindbezogene Faktoren, die die Entwicklung emotionaler Kompetenzen nach Koglin & Petermann (2006, S. 25) beeinflussen, sind:

- Temperament
- Sprachentwicklung
- Frühe Verhaltensprobleme
- Eltern-Kind-Beziehung
- Erziehungsverhalten
- Beziehung zu Gleichaltrigen

„Darüber hinaus wirken die kulturellen, gesellschaftlichen und lebensweltlichen Rahmenbedingungen auf den Entwicklungsprozess ein.“ (Pfeffer, 2012, S. 17)

3.1.1 *Temperament*

Zentner (1999, S. 174, zitiert nach Klinkhammer & v. Salisch, 2015, S. 78) verwendet zur Veranschaulichung des Faktors Temperament das Bild von „emotionalen Brillengläsern“ „durch die hindurch wir von früh an unsere Umwelt in einer bestimmten Art und Weise erleben und interpretieren“ und beschreibt Temperament damit als relativ stabil. Lewis (2014, zitiert nach Klinkhammer & v. Salisch, 2015, S. 78) „bezeichnet Temperamenteigenschaften als angeborene individuelle Unterschiede, die mit genetischen Faktoren zusammenhängen, nicht gelernt werden, aber durch elterliche Interaktionen bzw. die Umwelt beeinflussbar sind“ und bringt damit auch Anpassungsprozesse ein, die im Verlauf der kindlichen Entwicklung einwirken. Rothbart (1981, S. 80) beschreibt diese Prozesse als eine Balance, die zwischen der Person und der Umgebung angestrebt wird. So kann das Tempera-

ment eines Kindes relativ stabil sein, sich jedoch durch die Reaktionen der Umwelt verändern. Ein schwieriges oder gehemmtes Temperament im Säuglingsalter kann das Erziehungsverhalten von Eltern negativ beeinflussen (Koglin & Petermann, 2006, S. 26). Zentner (1999, zitiert nach Klinkhammer & v. Salisch, 2015, S. 81) entwirft ein Passungsmodell „nach dem Temperamentsfaktoren nicht nur per se eine wichtige Bedingung für die emotionale Entwicklung darstellen, sondern darüber hinaus die Reaktionen der Bezugspersonen auf diese Merkmale von Bedeutung sind“. Erst die Erwartungen, Werte, Normen und Anforderungen der Umwelt verleihen der Temperamentsstruktur seine Bedeutung. Wenn beispielweise ein bestimmtes kindliches Temperamentsmerkmal den Erwartungen der Bezugspersonen entgegenkommt, wird das Kind gut mit dem Umfeld zurechtkommen.