



Hochschule Neubrandenburg
University of Applied Sciences

Emotionale Kompetenz bei Kindern von 0 bis 3 – Mögliche Einflüsse von Beziehungen auf die Entwicklung emotionaler Kompetenz

Bachelorarbeit

zur

Erlangung des akademischen Grades

Bachelor of Arts (B.A.)

vorgelegt von

Lisa Rentzow

Fachbereich Soziale Arbeit, Bildung und Erziehung

Studiengang Early Education – Bildung und Erziehung im Kindesalter

im Sommersemester 2014

1. Betreuerin: Frau Prof. Dr. phil. Marion Musiol
2. Betreuerin: Frau Michaela Ziemer-Grzyb

Datum: 04.08.2014

URN: urn:nbn:de:gbv:519-thesis2014-2039-3

Inhaltsverzeichnis

Einleitung.....	- 1 -
1 Was ist Emotionale Kompetenz?	- 3 -
1.1 Konzepte zur emotionalen Kompetenz	- 4 -
1.2 Abgrenzung zur sozialen Kompetenz.....	- 6 -
2 Entwicklung von Emotionaler Kompetenz.....	- 7 -
2.1 Überblick über die Entwicklung von Emotionen	- 7 -
2.2 Entwicklung des Emotionsausdrucks	- 9 -
2.3 Entwicklung des Emotionsverständnisses.....	- 12 -
2.4 Entwicklung von Empathie	- 14 -
3 Emotionsregulation	- 16 -
3.1 Kindliches Temperament und physiologische Reaktivität.....	- 17 -
3.2 Entwicklungsverlauf der Emotionsregulation	- 18 -
3.3 Emotionsregulationsstrategien	- 19 -
4 Mögliche Einflüsse von Beziehungen	- 21 -
4.1 Familiäre Einflüsse	- 21 -
4.2 Institutionelle Einflüsse.....	- 33 -
5 Fazit und Ausblick.....	- 42 -
6 Quellenverzeichnis	- 44 -
7 Abbildungsverzeichnis	- 46 -

Einleitung

Das Säuglings- und Kleinkindalter ist die prägendste und bedeutsamste Zeit in der Entwicklung eines Kindes. Hier werden die Weichen für das weitere Leben des Kindes gestellt. Dies geschieht zu allererst in der Familie, in die das Kind hineingeboren wird, und wird in der Krippe weitergeführt. Dabei ist vor allem die emotionale Entwicklung des Kindes eine wichtige Komponente in der Sozialisation.

Unser Denken und Handeln wird von Geburt an durch Emotionen beeinflusst und ist somit ein wichtiger und wesentlicher Bestandteil im Leben eines Menschen und in Interaktionen mit anderen Menschen. Gerade im Säuglingsalter sind Kinder darauf angewiesen, dass ihre, durch Emotionen ausgedrückten Bedürfnisse, von ihren Bezugspersonen wahrgenommen werden und entsprechend darauf reagiert wird. Auch im Kleinkindalter sind Kinder anfangs noch nicht in der Lage ihre Gefühle und Bedürfnisse zu verbalisieren. Deshalb spielt die Beziehungs- und Bindungsgestaltung in der emotionalen Entwicklung eine wichtige Rolle. In der Familie wird im Säuglingsalter eine Bindung zu einer Bezugsperson, meist der Mutter, entwickelt. Durch eine sensible Reaktion auf die Bedürfnisse des Babys ebnet die Bezugsperson den Weg in Richtung emotionale Kompetenz.

Das Thema habe ich ausgewählt, da ich die Entwicklungspsychologie eines Kindes und die Krippenpädagogik sehr spannend finde. Dabei sehe ich vor allem die Wichtigkeit der Beziehungsgestaltung, die Grundlage für alle Bildungsprozesse des Kindes ist. Bei meinen Recherchen bin ich auf den Begriff „Emotionale Kompetenz“ gestoßen und habe somit entschieden, mich genauer mit dieser Thematik zu beschäftigen und den Einfluss von Beziehungen auf die Entwicklung von emotionaler Kompetenz zu untersuchen. Dabei ergaben sich folgende Forschungsfragen:

- Wie entwickeln Kinder zwischen 0 und 3 Jahren emotionale Kompetenz?
- Welche möglichen Einflüsse haben Beziehungen zu Pädagoginnen bzw. zu den Eltern auf die Entwicklung von emotionaler Kompetenz bei 0- bis 3-jährigen Kindern?

- Was bedeutet die Entwicklung von emotionaler Kompetenz bei Kindern für die pädagogische Arbeit?

Im ersten Kapitel der Arbeit wird es darum gehen, was emotionale Kompetenz ist. Dazu werden Konzepte von verschiedenen Autoren aufgeführt, um wichtige emotionale Schlüssel Fertigkeiten zu verdeutlichen. Danach wird ein Vergleich zur sozialen Kompetenz gezogen.

Das zweite Kapitel beschäftigt sich mit der allgemeinen Entwicklung von Emotionen. Dabei werden Entwicklungsetappen der verschiedenen emotionalen Fertigkeiten genauer betrachtet. Es soll verdeutlicht werden, wie wichtig die Zeit bis zum dritten Lebensjahr für den Erwerb von emotionalen Fertigkeiten ist.

Die Entwicklung der Emotionsregulation in der frühen Kindheit wird im dritten Kapitel beschrieben. Diese wird als Kernstück der emotionalen Kompetenz angesehen und ist eine wichtige Voraussetzung für emotional kompetentes Verhalten.

Kapitel Vier bezieht sich jeweils auf die Einflüsse von Beziehungen in der familiären und der institutionellen Umgebung und bildet damit den Hauptteil dieser Arbeit.

Als Hauptliteraturquellen wählte ich zum einen das Buch von Petermann und Wiedebusch „Emotionale Kompetenz bei Kindern“ (2004) und zum anderen die Veröffentlichung von Susan Schellknecht „Entwicklung emotionaler Kompetenz im frühpädagogischen Bereich“ (2006). Beide Quellen halfen mir, bestimmte Sachverhalte besser zu verstehen und diese für die vorliegende Arbeit zu nutzen.

In der vorliegenden Arbeit wird häufig vom Kind oder von den Kindern gesprochen. Dabei sind sowohl Mädchen als auch Jungen als auch genderperspektivisch alles dazwischen gemeint. Auch wird bei Berufsbezeichnungen die weibliche Form verwendet, womit aber keinesfalls nur das genannte Geschlecht gemeint ist, sondern ebenfalls auch die männlichen Kollegen.

1 Was ist Emotionale Kompetenz?

Bevor der Begriff „Emotionale Kompetenz“ definiert werden kann, müssen erst die Begriffe „Emotion“ und „Kompetenz“ geklärt werden.

Eine Definition von Thomas Hülshoff bezeichnet Emotion als körperlich-seelische Reaktion, durch die eine Aufnahme, eine Verarbeitung, eine Klassifizierung und eine Interpretation von Umweltereignissen erfolgt und dieses bewertet wird. Die Verarbeitung einer Emotion wirkt sich auf das vegetative Nervensystem aus. Bei Angst kommt es z.B. zur Erhöhung des Herzschlages oder zu einer Veränderung der Atmung. Außerdem beeinflusst eine Emotion auch unsere Mimik (Gesichtsausdruck) und Gestik (Körperhaltung). (Vgl. Hülshoff 1999, S.14) Emotionen sind also Gefühlszustände, die bestimmte körperliche Reaktionen wie Mimik und Gestik beeinflussen. Weiterhin nehmen sie Einfluss auf unseren Gefühlsausdruck, auf Interaktionen mit anderen Menschen und unser Gedächtnis. Unser Denken und unsere Entscheidungsfindung werden ebenfalls durch Emotionen gesteuert. (Vgl. Haug-Schnabel & Bensel 2005, S.77)

Der Begriff Kompetenz beinhaltet das Gelernte, was mit Hilfe der Intelligenz aus dem abgespeicherten Wissen gemacht wird. Kompetenz baut auf vorhandenem Wissen und den damit verbundenen Einstellungen und Wertvorstellungen auf, wobei weiteres wertvolleres Wissen und Emotionen erworben werden. Kompetenzen in verschiedenen Bereichen des Lebens können ein Leben lang vermehrt und verbessert werden. (Vgl. Seidel 2004, S.77-79) Eine andere Definition des Begriffes Kompetenz stammt von Werner Stangl aus dem Jahr 2012. Demnach sind Kompetenzen „erlernbare, kognitiv verankerte bzw. wissensbasierte Fähigkeiten und Fertigkeiten, die auf eine erfolgreiche Bewältigung zukünftiger Anforderungen in Alltags- und Berufssituationen zielen“, (Stangl 2012). Das reflektierte Anwenden der Fähigkeiten und Fertigkeiten bewirkt eine Weiterentwicklung des Wissens und Handelns. Der Kompetenzbegriff bezieht sich auch auf die Interessen, Motivation, Wertehaltungen und soziale Bereitschaften des Individuums. (Vgl. Stangl 2012)

Diese beiden Begriffe zusammen ergeben nun die Emotionale Kompetenz, auf die im Folgenden eingegangen wird. Für von Salisch ist emotionale Kompetenz „die Entwicklung einer balancierten Persönlichkeit, das den Erwerb von Beziehungsfähigkeit, Bewältigungskompetenzen und Fähigkeiten zur Selbstregulation einschließt“, (von Salisch 2002 zit. n. Schellknecht 2006, S.20). Für Petermann und Wiedebusch ist die Entwicklung von Emotionaler Kompetenz eine bedeutende Entwicklungsaufgabe in der frühen Kindheit. Dies beinhaltet die Ausbildung der Fähigkeiten, „sich seiner eigenen Gefühle bewusst zu sein, Gefühle mimisch und sprachlich zum Ausdruck zu bringen und eigenständig zu regulieren sowie die Emotionen anderer Personen zu erkennen und zu verstehen.“ Diese Fertigkeiten und Verhaltensweisen verändern und erweitern sich vom Säuglings- bis ins Schulalter. (Petermann & Wiedebusch 2008, S.13) Das Erreichen dieser Kompetenz führt zu einer höheren Akzeptanz unter Gleichaltrigen, zu besseren sozialen Fertigkeiten und zu einem höheren Status innerhalb einer Gruppe. (Vgl. Haug-Schnabel & Bensel 2005, S.79) Außerdem steht die emotionale Kompetenz „in einem positiven Zusammenhang mit allgemeiner Lebenszufriedenheit, körperlicher und seelischer Gesundheit, dem Ausmaß und der Intensität sozialer Beziehungen sowie dem Schulerfolg“, (Fröhlich-Gildhoff 2011, S.78). Im Fokus der Emotionsforschung stehen die subjektive Bewertung von Gefühlen und die sich daraus ergebende Handlungsbereitschaft, um soziale Interaktionen zu regulieren. Emotionen dienen also im sozialen Kontext dazu, Beziehungen zu knüpfen, aufrechtzuerhalten, zu verändern oder abubrechen und sind somit ein Teil der Kommunikation. (Vgl. Petermann & Wiedebusch 2008, S.14)

1.1 Konzepte zur emotionalen Kompetenz

Petermann und Wiedebusch beziehen sich auf ein Konzept zur emotionalen Kompetenz von C. Saarni aus dem Jahr 1999, dessen Schwerpunkt auf dem Nutzen der emotionalen Fertigkeiten für soziale Interaktionen liegt. Sie benennt acht emotionale Schlüsselfertigkeiten, die im Verlauf der Entwicklung ausgebildet und durch das familiäre und kulturelle Umfeld stark geprägt werden. Da sich das Konzept an empirischen Befunden orientiert, kann es noch um weitere Fer-

tigkeiten ergänzt werden: 1) *Die Bewusstheit seiner eigenen Gefühle* schließt auch das Wissen da-rüber ein, dass man in einigen Situationen multiple, gegensätzliche Emotionen erleben kann. 2) *Die Fähigkeit, die Emotionen anderer zu erkennen und zu verstehen*, beinhaltet ebenfalls die Interpretation der Situation oder des Ausdrucksverhaltens anderer Personen, um Hinweise auf Emotionen zu erkennen. 3) *Die Kommunikation über Emotionen* ist die dritte Schlüsselfertigkeit, die das Wissen über kulturell gebräuchliches Emotionsvokabular einschließt. 4) *Empathiefähigkeit* ist eine weitere Schlüsselfertigkeit, die es ermöglicht, am emotionalen Erleben anderer Menschen Teil zu nehmen. 5) Eine weitere Fähigkeit ist *die Fähigkeit, das emotionale Erleben vom emotionalen Ausdrucksverhalten zu trennen*, denn das Ausdrucksverhalten anderer Menschen muss nicht mit den eigenen erlebten Emotionen übereinstimmen. Dazu gehört ebenfalls das Wirken des eigenen emotionalen Ausdrucksverhaltens auf andere abzuschätzen und zu berücksichtigen. 6) *Die Fähigkeit, mit Stresssituationen und negativen Emotionen umzugehen*, schließt Selbstregulationsstrategien ein, mit deren Hilfe die Dauer und die Intensität der negativen Emotionen vermindert werden können. 7) *Die Bewusstheit über die emotionale Kommunikation in sozialen Beziehungen* ist eine weitere Schlüsselfertigkeit nach Saarni. Dazu gehört auch die Kenntnis darüber, dass die Art und Weise über Emotionen zu kommunizieren, die sozialen Beziehungen zu anderen Menschen prägen. 8) Die achte und letzte Schlüsselfertigkeit ist *die Fähigkeit zur Selbstwirksamkeit*, die es ermöglicht, erwünschte Reaktionen in sozialen Interaktionen mit anderen Menschen hervorzurufen (Vgl. Petermann & Wiedebusch 2008, S.14-16).

Ein weiteres Konzept zur emotionalen Kompetenz, auf das Petermann und Wiedebusch eingehen, stammt von A. G. Halberstadt, S. A. Denham und J. C. Dunsmore aus dem Jahr 2001. Das Konzept zur affektiven sozialen Kompetenz setzt den Schwerpunkt auf die Kommunikation über Emotionen und beschäftigt sich mit den Fähigkeiten, „sich seiner eigenen Gefühle bewusst zu sein, sie zu akzeptieren und regulieren zu können, eigene Gefühle kommunizieren zu können und die Gefühle anderer interpretieren und darauf in angemessener Weise reagieren zu können“ (Petermann & Wiedebusch 2008, S.17). Das Konzept beinhaltet individuelle Merkmale des Kindes (Temperament, soziales Regelwissen, Motivation, mit anderen zu kommunizieren usw.), die mit den drei Kompo-

nenten dieses Konzept, das Senden, Empfangen und Erleben von emotionalen Botschaften, im Zusammenhang stehen. Beim Senden emotionaler Botschaften werden diese von kompetenten Kindern situationsangemessen, klar und prägnant gewählt. Außerdem entscheiden sie darüber, was kommuniziert werden soll. Werden emotionale Botschaften von kompetenten Kindern empfangen, werden diese angemessen identifiziert und interpretiert. Außerdem entscheiden sie darüber, ob wahre oder falsche Signale empfangen wurden. Kompetente Kinder können ihre emotionalen Erlebnisse erkennen und richtig interpretieren. Auch die affektive soziale Kompetenz wird von weiteren Faktoren, wie dem familiären und kulturellen Umfeld beeinflusst. Das Konzept wird teilweise kritisiert, wird aber als differenzierter Erklärungsansatz der Wechselwirkungen zwischen emotionaler und sozialer Kommunikation angesehen. (Vgl. Petermann & Wiedebusch 2008, S.17f)

1.2 Abgrenzung zur sozialen Kompetenz

Die emotionale Kompetenz und die soziale Kompetenz lassen sich nur sehr schwer voneinander abgrenzen. (Vgl. Schellknecht 2006, S.24) Rohlfs et al. (2008) beziehen sich bei ihrer Definition von sozialer Kompetenz auf Grob und Maag Merki, die die Komponenten sozialer Kompetenz zwei Gruppen zuordnen. Zum einen sind das Komponenten, die sich auf bestimmte Verhaltensweisen beziehen (Kommunikationsfähigkeit, Kooperations- und Koordinationsfähigkeit, Konfliktfähigkeit und Teamfähigkeit) und zum anderen Komponenten, die sozial kompetentes Verhalten erklären (Empathie, Sensibilität, interpersonale Flexibilität und Durchsetzungsfähigkeit), dabei allerdings stark situationsabhängig sind (Vgl. Rohlfs et al. 2008, S.20).

Schellknecht zitiert Kanning (2005), der sozial kompetentes Verhalten als „Verhalten einer Person, das in einer spezifischen Situation dazu beiträgt, die eigenen Ziele zu verwirklichen, wobei gleichzeitig die soziale Akzeptanz des Verhaltens gewahrt wird“ (Kanning 2005, zit.n. Schellknecht 2006, S.24), definiert. Somit lassen sich emotionale Kompetenz und soziale Kompetenz nur unterscheiden, wenn man soziale Kompetenz als Oberbegriff für die Gesamtheit der Fertigkeiten und des Wissens einer Person in sozialen Interaktionen ansieht. Dabei ist die emotionale Kompetenz in die soziale Kompetenz eingebettet und

beinhaltet nur den Teil der (kognitiven) Verarbeitung emotionaler Reaktionen und der Steuerung emotionaler Prozesse. Deshalb wird auch häufig von sozial-emotionalen Fähigkeiten gesprochen. (Vgl. Schellknecht 2006, S.24)

2 Entwicklung von Emotionaler Kompetenz

2.1 Überblick über die Entwicklung von Emotionen

Nachdem der Begriff Emotionale Kompetenz geklärt wurde, stellt sich nun die Frage, wie sich Emotionen bzw. Emotionale Kompetenz in den ersten Lebensjahren eines Kindes entwickeln. Die emotionalen Fertigkeiten beginnen sich in unterschiedlichen Altersstufen zu entwickeln, verlaufen dann aber oftmals parallel und beeinflussen sich so gegenseitig. (Vgl. Petermann & Wiedebusch, 2008, S. 33) Hartmut Kasten führt dazu eine Stufentheorie der US-amerikanischen Entwicklungspsychologen L.Alan Sroufe und Everett Bell Waters aus dem Jahr 1977 an, die auf sorgfältigen Beobachtungstudien beruht (siehe Abb.1). Sie vertreten die Ansicht, dass sich aus den drei wahrscheinlich angeborenen Basiseemotionen (Ängstlichkeit/ Furcht, Freude/ Vergnügen und Ärger/ Wut) alle weiteren Emotionen entwickeln. Daraus ergeben sich acht Stufen der Emotionsentwicklung, die eng mit der Entwicklung der kognitiven und sozialen Kompetenzen verbunden sind. (Vgl. Kasten 2013, S. 125)

Ergänzend hierzu gliedern Petermann und Wiedebusch die Entwicklung der Emotionalen Kompetenz in die Entwicklung des Emotionsausdrucks, des sprachlichen Emotionsausdrucks und des Emotionsverständnisses, auf die im Folgenden genauer eingegangen wird.

Stufe	Lebensmonat	Emotionsentwicklung
1	1. Monat	Zufällige neurale Erregungsmuster lassen die grundlegenden Emotionen lediglich spontan auftreten.
2	2. – 3. Monat	Um die sechste Lebenswoche kann das von innen bestimmte soziale Lächeln beobachtet werden. Es erfolgt noch keine Reaktion auf den Blickkontakt mit der Bezugsperson, erfüllt aber dennoch einen sozialen Zweck, da es eine positive Zuwendung der Bezugsperson auslöst. Es treten auch schon <i>Neugier</i> und <i>Interesse</i> auf.
3	3. – 5. Monat	Der Säugling gewinnt an Kontrolle über die Emotionen. Das soziale Lächeln wird nun bewusst zum Zurücklächeln eingesetzt. Reaktionen wie <i>Freude</i> und volles Lachen und <i>Enttäuschung</i> und <i>Wut</i> auf bestimmte Ereignisse können beobachtet werden.
4	6. – 9. Monat	Soziale und auf Gegenstände bezogene Mittel-Zweck-Interaktionen treten vermehrt auf. Häufig zu beobachten sind nun die Emotionen <i>Ärger</i> und <i>Vergnügen</i> .
5	10. – 12. Monat	Die <i>Furcht</i> als Reaktion auf unbekannte Personen, das Fremdeln, tritt auf, welches die zunehmende Bindung an die Bezugspersonen signalisiert. Dies kann auch schon auf Stufe 4 einsetzen.
6	13. – 18. Monat	Mit dem Laufenlernen beginnt die Phase des Erkundens. Je sicherer gebunden ein Kind ist, desto länger und intensiver erkundet es seine Umwelt. Dabei differenzieren sich die Emotionen <i>Begeisterung</i> und <i>Ängstlichkeit</i> .
7	19. – 36. Monat	Die selbstwertbezogenen Emotionen <i>Trotz</i> und <i>Scham</i> treten mit dem Beginn der Ausbildung des Selbstkonzeptes vermehrt auf.
8	ab dem 3. Lebensjahr	Die Phase des Fantasie- und Rollenspiels und der Gewissensbildung setzt ein. Es bilden sich die Emotionen <i>Stolz</i> , <i>Liebe</i> und <i>Schuldgefühle</i> aus.

Abb. 1: Stufentheorie der emotionalen Entwicklung nach Sroufe & Waters (1977) (Vgl. Kasten 2013, S.113, S.125f)

2.2 Entwicklung des Emotionsausdrucks

Bei der Entwicklung des Emotionsausdrucks wird zwischen zwei Gruppen von Gefühlen unterschieden. Zum einen die grundlegenden, primären Emotionen (Basisemotionen) wie Freude, Ärger, Traurigkeit, Angst, Unbehagen, Überraschung und Interesse, die von Säuglingen ca. ab dem 3. Lebensmonat mimisch ausgedrückt werden können. Zum anderen die komplexeren, sekundären Emotionen (selbstbezogene, soziale Emotionen) wie Stolz, Scham, Schuld, Neid, Verlegenheit und Empathie, deren Ausbildung etwa mit dem Ende des zweiten Lebensjahres beginnt. (Vgl. Petermann und Wiedebusch 2008, S. 33)

Entwicklung primärer Emotionen

Bei Neugeborenen kann zunächst ein bipolares emotionales Erleben, negativer Stress (Unbehagen) und Zufriedenheit, beobachtet werden, das sich zunehmend differenziert. Daraus entwickeln sich dann die primären Emotionen. (Vgl. Petermann & Wiedebusch 2008, S. 33) Allerdings zeigen auch schon Neugeborene emotionale Ausdrucksreaktionen, die an die Bezugsperson gerichtet sind, um ihre aktuelle Bedürfnislage zu befriedigen. Hierzu zählen u.a.:

- das Schreien, welches einen dringenden Bedarf (z.B. Hunger oder körperliche Nähe) signalisiert (Emotion: Distress/ Unbehagen),
- die (visuelle) Aufmerksamkeitsfokussierung, wobei der Mund leicht geöffnet ist und eine neuartige externe Stimulation signalisiert (Emotion: Interesse) und
- der Schreckreflex, bei dem die Augen weit aufgerissen und der Körper angespannt sind und eine Überstimulation signalisiert wird (Emotion: Erschrecken). (Vgl. Fröhlich-Gildhoff, 2011, S. 68f)

Zwischen dem dritten und zwölften Lebensmonat treten die ersten unterscheidbaren Emotionen auf, die von typischen Bewegungsmustern der Gesichtsmuskulatur und vokalen Mustern begleitet werden. In der Säuglingszeit wird der Emotionsausdruck vor allem durch *Face-to-face-Interaktionen* und *Still-face-Interaktionen* angeregt. Face-to-face-Interaktionen zeichnen sich durch einen wechselseitigen Blickkontakt mit einer engen Bezugsperson (z.B. mit der Mutter) aus und rufen überwiegend einen positiven Emotionsausdruck (ein Lächeln) beim Säugling hervor. Bei Still-face-Interaktionen zeigt die Bezugsperson

einen teilnahmslosen, unbewegten Gesichtsausdruck und löst damit beim Säugling negative Emotionen aus. Dieser versucht dann die Aufmerksamkeit der Bezugsperson zurückzugewinnen, seine negativen Emotionen zu zeigen (z.B. durch Schreien) oder diese eigenständig zu regulieren (z.B. durch Abwenden des Blickes oder Beruhigung durch Saugen).

Im Verlauf der Entwicklung entsteht ein individuelles emotionales Ausdrucksverhalten, wobei das elterliche emotionale Ausdrucksverhalten in dem der Kinder gespiegelt wird. Des Weiteren gibt es auch geschlechtsspezifische Unterschiede im Emotionsausdruck. Es konnte nachgewiesen werden, dass Mädchen im Vergleich zu Jungen ab dem zweiten Lebensjahr positive als auch negative Gefühle häufiger ausdrücken. (Vgl. Petermann und Wiedebusch 2008, S. 33-36)

Entwicklung sekundärer Emotionen

Um auch sekundäre Emotionen erleben zu können, muss das Kind sich seiner selbst bewusst und zur Selbstreflexion fähig sein. Eine Voraussetzung für das Erleben von Stolz, Scham und Schuld ist es, sozial anerkannte Verhaltensstandards und -regeln zu kennen, diese mit dem eigenen Verhalten in Beziehung zu setzen und selbst die Verantwortung für das Einhalten oder Nicht-Einhalten dieser Regeln zu übernehmen. Die Entwicklung dieser Emotionen wird entscheidend durch die Reaktionen der Eltern auf das kindliche Verhalten und durch das weitere soziale Umfeld geprägt. Bei Kindern kann zwischen dem zweiten und dritten Lebensjahr die Emotion Stolz durch mimischen Ausdruck und die Körperhaltung beobachtet werden.

Petermann und Wiedebusch beziehen sich auf verschiedene Studien, die sich mit dem Erleben und dem Ausdruck sekundärer Emotionen beschäftigten. Eine dieser Studien ist eine Längsschnittstudie von Kochanska, Gross, Lin und Nichols (2002), die das Erleben von Schuld bei Kindern zwischen dem zweiten und fünften Lebensjahr untersucht. Hierbei drückten Mädchen ab dem Alter von drei Jahren häufiger Schuldgefühle aus, als Jungen. Auch bei ängstlichen Kindern konnten häufiger Schuldgefühle beobachtet werden. Kinder im Alter von 18 Monaten drückten nach Missgeschicken häufiger Schuld aus, wenn sie mehr Anzeichen für Selbstbewusstsein zeigten (Angaben der Mutter, z.B. seinen Namen benutzen, sich selbst auf Fotos/im Spiegel erkennen).

Eine weitere Studie von Lewis und Ramsay (2002) beschäftigte sich mit der Emotion Verlegenheit. Sie erkannten zwei Varianten von Verlegenheit: Zum einen erlebten Kinder Verlegenheit, wenn alle Aufmerksamkeit auf sie gerichtet war und sie sich dadurch bloßgestellt fühlten, zum anderen trat das Gefühl Verlegenheit auf, wenn sie mit ihrem Verhalten eine Regel verletzten oder ein angestrebtes Ziel nicht erreichten. Die erste Variante von Verlegenheit konnte bereits zum Ende des zweiten Lebensjahres beobachtet werden. Variante zwei setzt voraus, das eigene Verhalten an sozialen Standards zu messen, welches erst im dritten Lebensjahr ausgebildet wird. (Vgl. Petermann und Wiedebusch 2008, S. 36-38)

Auch Empathie ist eine sekundäre Emotion, auf die in Abschnitt 2.4 genauer eingegangen wird.

Entwicklung des sprachlichen Emotionsausdrucks

Mit dem Erwerb der Sprache wird es Kindern möglich, ihre eigenen Emotionen und die anderer zu benennen. Auch in sozialen Interaktionen mit anderen können sie ihre Bedürfnisse und Gefühle kommunizieren. Das Sprechen über Gefühle gewinnt im Entwicklungsverlauf immer mehr an Bedeutung, auch wenn der nonverbale, mimische Gefühlausdruck weiterhin eine wichtige Rolle in der Kommunikation spielt.

Im Verlauf der sprachlichen Entwicklung erwerben Kleinkinder zunächst ein rudimentäres (unvollständiges) Emotionsvokabular. Dieses wird im weiteren Verlauf erweitert und differenziert. Zwischen dem 18. und 20. Monat beginnen Kinder einzelne Gefühle zu benennen und emotionale Befindlichkeiten mitzuteilen. Dies sind meist Gefühlswörter für die Basisemotionen, wobei sie aber selten ihre eigenen Emotionen ausdrücken (z.B. „Ich freue mich!“). Einfache Emotionswörter, die Basisemotionen beschreiben, können sie verstehen. Bis zum 2. Lebensjahr entwickelt sich ein Emotionswortschatz, der es ermöglicht, rudimentäre Gespräche über Emotionen zu führen. Im Alter von zwei Jahren benutzen Kinder Wörter, um die primären Emotionen Freude, Angst, Ärger und Traurigkeit auszudrücken. Das bis dahin entwickelte Emotionsvokabular wird nun dazu eingesetzt, um andere auf ihre emotionalen Bedürfnisse aufmerksam zu machen. Zweijährige sind ebenfalls schon in der Lage dazu, verschiedenen Emotionswörtern passende emotionale Gesichtsausdrücke zuzuordnen und damit

beobachtete Gefühlsausdrücke zu beschreiben. Das Verständnis von Gefühlswörtern bei zweijährigen Kindern ist wesentlich größer als ihr aktiver Sprachwortschatz. Nur ca. 2%, gemessen an der Gesamtzahl ihrer verbalen Äußerungen, beziehen sich auf ihre emotionalen Befindlichkeiten. Im Verlauf der Entwicklung bis zum vierten Lebensjahr benennen Kinder immer häufiger Emotionen von anderen Personen. Auch sind in diesem Alter schon ausführlichere Gespräche über Emotionen möglich, z.B. über die Ursachen und die Folgen bestimmter Emotionen. (Vgl. Petermann & Wiedebusch 2008, S.42-44)

2.3 Entwicklung des Emotionsverständnisses

Unter dem Begriff Emotionsverständnis bei Kindern versteht man zum einen, die emotionalen Ausdrücke (Mimik und Gestik) anderer zu erkennen. Zum anderen gehört das Wissen über Ursachen von und Hinweisreize auf Emotionen dazu. Weiterhin beinhaltet das Emotionsverständnis von multiplen, gleichzeitig auftretenden Emotionen zu wissen. Außerdem gehört es dazu, allgemein anerkannte soziale Darbietungsregeln zu kennen und diese mit mimischen Anzeichen und dem Ausdruck von Emotionen in Beziehung zu setzen. Ebenso meint der Begriff, gezielt emotionale Ausdrücke in Interaktionen einzusetzen und wenn nötig, Emotionsregulationsstrategien anzuwenden. (Vgl. Petermann & Wiedebusch 2008, S.47)

Nach Banerjee (1997), auf den Petermann und Wiedebusch eingehen, gibt es drei Entwicklungsphasen des Emotionsverständnisses, die Kinder durchlaufen. Zuerst wird ein grundlegendes Verständnis von mimischen Emotionsausdrücken und Emotionswörtern ausgebildet. Danach entwickelt sich ein kognitives Verständnis von Emotion als subjektiv erlebter Zustand. In der dritten Phase bildet sich die Fähigkeit weiter aus, das kognitive Emotionsverständnis im Alltag zur Anwendung zu bringen. (Vgl. Petermann & Wiedebusch 2008, S.50)

Die Entwicklung des Emotionsverständnisses bei Kindern wird durch verschiedene Faktoren beeinflusst. Der erste Faktor ist *das Alter*. Je älter das Kind wird, desto umfangreicher und differenzierter wird sein Emotionsverständnis. *Das individuelle Entwicklungstempo* des Kindes ist ein weiterer Faktor, mit der sich Brown und Dunn (1996, zit. n. Petermann & Wiedebusch 2008) in einer Studie

beschäftigt haben. Wenn ein Kind mit drei Jahren schon gute emotionale Fertigkeiten ausgebildet hat, wie Emotionsausdrücke erkennen und sie Situationen zuzuordnen, konnte es im Alter von sechs Jahren multiple Emotionen erklären. Zwischen den Faktoren *Sprachkompetenz* und dem Emotionsverständnis konnte ein positiver Zusammenhang nachgewiesen werden. Ein weiterer Faktor ist *das Bindungsverhalten*, wonach sicher gebundene Kinder ein besseres Emotionsverständnis hatten als Kinder mit unsicherer Bindung zur Bezugsperson.

Im Laufe der Entwicklung bilden Kinder sogenannte emotionale Skripte (emotionale Schemata) aus, die das gesammelte Wissen über individuelle Erfahrungen mit Emotionen und auch kulturspezifische Vorstellungen über Gefühle enthalten. Das können Gefühlsbenennungen, Wahrnehmungen der eigenen Gefühlszustände und verallgemeinerte Informationen über Gefühle sein. Wenn Kinder nun mit einer neuen emotionalen Situation konfrontiert werden, können sie auf diese Skripte zurückgreifen und sich an den vorhandenen Informationen und Erfahrungen mit dem entsprechenden Gefühl orientieren. (Vgl. Petermann & Wiedebusch 2008, S.47-49)

Erkennen des mimischen Emotionsausdrucks

Im ersten Lebensjahr können Säuglinge bereits emotionale Ausdrücke bei anderen Personen erkennen. Dabei können sie zwischen positiven und negativen Emotionen im mimischen und stimmlichen Ausdruck unterscheiden. Zuerst kann die primäre Emotion Freude im mimischen Ausdruck erkannt und von den negativen unterschieden werden. Danach folgen Traurigkeit, Ärger und Angst bis dann auch komplexere Emotionen wie Ekel und Überraschung erkannt werden. Primäre Emotionen werden schneller erkannt, da sie von einem universellen mimischen Ausdruck begleitet werden und dieser leichter zu erkennen ist als bei sekundärer Emotionen.

Säuglinge erkennen nach Angaben mehrerer Studien den emotionalen Ausdruck der Mutter früher als den Ausdruck fremder Personen. Das kann daran liegen, dass der Emotionsausdruck enger Bezugspersonen für den Säugling vertrauter ist, als der von fremden Personen und der Säugling diesem somit mehr Aufmerksamkeit schenkt. Außerdem können sie positive und negative Basisemotionen unterscheiden, bevorzugen aber positive Emotionsausdrücke.

Kleinkinder im Alter von zwei Jahren sind schon in der Lage, den mimischen und stimmlichen Emotionsausdruck von Säuglingen auf den Dimensionen „Wohlbefinden versus Unbehagen“ zu identifizieren. Außerdem erkennen Kleinkinder den mimischen Ausdruck von Emotionen bei vertrauten Personen und Gleichaltrigen besser als den von Fremden und Erwachsenen. (Vgl. Petermann & Wiedebusch 2008, S.50-53)

Verständnis situativer und kognitiver Einflüsse auf das Emotionserleben

Schon zwei- bis dreijährige Kinder sind in der Lage, bekannten emotionsauslösenden Situationen die damit verbundenen Gefühle richtig zuzuordnen (z.B. Geburtstag – Freude). Auch umgekehrt können sie dies schon, also primäre Emotionen Situationen zuordnen, die diese Gefühle auslösen. Durch einige Studien ist belegt, dass Kinder Ursachen von negativen Emotionen besser verstehen als von positiven. (Vgl. Petermann & Wiedebusch 2008, S.56)

Schon im Kleinkindalter beginnen die Kinder den Einfluss von Kognition auf das Emotionserleben zu verstehen. Im Entwicklungsverlauf lernen Kinder nach und nach, dass ein Zusammenhang zwischen ihren Emotionen und ihren Wünschen, Erwartungen, Überzeugungen und Bewertungen besteht. (Vgl. ebd., S.58f)

Trennen von emotionalem Erleben und Emotionsausdruck

Ab einem Alter von drei Jahren beginnen Kinder, das subjektive Erleben vom Emotionsausdruck zu unterscheiden. Dabei lernen sie, ihren Emotionsausdruck in Interaktionen der Situation anzupassen, Emotionen vorzutäuschen und strategisch einzusetzen. Voraussetzung für den mimischen Ausdruck von nicht erlebten Gefühlen ist die willentliche Kontrolle der Gesichtsmuskulatur, die zwischen dem zweiten und dritten Lebensjahr beginnt sich zu entwickeln. (Vgl. Petermann & Wiedebusch 2008, S.61)

2.4 Entwicklung von Empathie

Empathie bei Kindern meint die emotionale Reaktion auf das Erkennen von Gefühlen anderer und das eigene Erleben mit dem gleichen oder einem ähnlichen Gefühl. (Vgl. Petermann & Wiedebusch 2008, S.39) Die Entwicklung von Empathie, also die Fähigkeit, mit jemandem mitzuempfinden und sich in die Gefühle

einer anderen Person hineinzusetzen, beginnt bereits im Säuglingsalter. Schon wenige Wochen alte Säuglinge lassen sich vom Weinen bzw. Geschrei anderer Babys anstecken und beginnen ebenfalls zu weinen. Sie empfinden mit und fühlen sich selbst betroffen. Diese spontane *Gefühlsansteckung* ist eine angeborene, reflexartige Reaktion, die vermutlich durch sogenannte Spiegelneuronen hervorgerufen wird und als Vorstufe der frühkindlichen Empathie gilt. Die Spiegelneuronen wurden in den 1990er Jahren von dem italienischen Neuropsychologen Giacomo Rizzolatti entdeckt und sind spezifische Nervensysteme, die wahrgenommene Signale von anderen Menschen abspeichern, so dass sie selbst nacherlebt und reproduziert werden können.

Mit eineinhalb bis zwei Jahren entwickeln Kinder ein Ich-Bewusstsein, d.h. sie sehen sich selbst als „Ich“ und andere als „Du“ an. In diesem Alter lernen sie ebenfalls, dass nicht nur sie selbst, sondern auch andere Menschen Gefühle haben. Sie sind nun in der Lage zu unterscheiden, dass es sich nicht um ihr eigenes Gefühl handelt und es in der Situation nicht um sie geht, sondern um das emotionale Erleben einer anderen Person, mit der sie mitfühlen und sich sogar identifizieren. Hierbei ist Empathie vorerst eine rein emotionale Angelegenheit, da Kinder sich in diesem Alter noch nicht kognitiv in die Lage anderer Personen hineinversetzen und auch noch nicht darüber nachdenken, wie sie in der gleichen Situation fühlen würden und was sie tun können, damit es ihm wieder besser geht. (Vgl. Kasten 2013, S.92; Haug-Schnabel & Bense 2005, S.76; van Dieken 2008, S.59)

Zwischen dem zweiten und vierten Lebensjahr entwickelt sich die Fähigkeit zur *emotionalen Perspektivenübernahme*. Hierzu sind kognitive Leistungen erforderlich, um die Gefühle anderer zu erschließen. Dabei lernt das Kind, dass andere Personen Gedanken, Gefühle und Wissen haben, die sich von seinen Gedanken und Gefühlen und seinem Wissen unterscheiden. (Vgl. Kasten 2013, S.92; Haug-Schnabel & Bense 2005, S.76; van Dieken 2008, S.59)

Somit setzt sich die Fähigkeit Empathie aus drei Komponenten zusammen. Es gehört dazu, „zu fühlen, was eine andere Person fühlt, zu verstehen, was eine andere Person fühlt und die Absicht zu haben, mitfühlend zu reagieren, wenn eine andere Person Distress erlebt.“ (Petermann & Wiedebusch 2008, S. 39f) Empathie und prosoziale (also willentlich zum Wohle des anderen ausgeführte)

Verhaltensweisen sind eng mit einander verknüpft. Häufig zeigen Kinder aufgrund ihres empathischen Einfühlungsvermögens prosoziale Verhaltensweisen. Das Ausmaß der empathischen Reaktionen richtet sich danach, ob es sich auf vertraute oder fremde Personen bezieht. (Vgl. Petermann & Wiedebusch 2008, S.40)

Um selbst empathisch zu sein, muss Empathie am eigenen Leib erlebt worden sein. Gehen die Bezugspersonen eines Kindes nicht auf dessen hilfeschende und freudige Appelle ein, werden sie nicht bemerkt, berücksichtigt oder sogar bestraft, wird das Kind in Zukunft diese Gefühlsäußerungen unterdrücken. Somit wird es diese Gefühlsäußerungen auch bei anderen Menschen nicht wahrnehmen und nicht darauf reagieren. (Vgl. Haug-Schnabel & Bense 2005, S.77)

3 Emotionsregulation

Petermann und Wiedebusch beziehen sich bei der Entwicklung der Emotionsregulation auf Grolnick et al. (1999), die besagen, dass sich die Fähigkeit zur emotionalen Selbstregulation aus zwei Komponenten, der *physiologischen Reaktivität* und der *Verfügbarkeit von Regulationsstrategien*, zusammensetzt. Beide Komponenten sind eng mit der emotionalen Selbstregulation verknüpft. Das Zusammenwirken beider Komponenten verändert sich im Entwicklungsverlauf des Kindes und beeinflusst zusammen mit den Temperamentsfaktoren, auf die im Folgenden eingegangen wird, die Selbstregulation eines Kindes. (Vgl. Petermann & Wiedebusch 2008, S.65) Weiterhin wirkt sich eine hohe Bindungsqualität des Kindes zu den Bezugspersonen, also eine sichere Eltern-Kind-Bindung, positiv auf die Entwicklung der kindlichen Emotionsregulation aus. Außerdem wird der kindliche Stil der Emotionsregulation durch die Maßnahmen der Eltern beeinflusst, die Emotionen der Säuglinge/ Kleinkinder zu regulieren. (Vgl. ebd., S.67/70)

3.1 Kindliches Temperament und physiologische Reaktivität

Das kindliche Temperament, welches nach Petermann und Wiedebusch vermutlich biologisch bedingt ist, bezieht sich auf eine bestimmte Auswahl (Set) an Verhaltenstendenzen, die das ganze Leben über kontinuierlich vorhanden sind und sich bereits im frühen Säuglingsalter beobachten lassen. Hierbei können zwei Temperamentsfaktoren unterschieden werden, zum einen die *physiologische Reaktivität* beim Erleben bestimmter Emotionen und zum anderen die *Emotionalität* des Kindes, also die allgemeine emotionale Befindlichkeit unter genetischen Einflüssen. Beide kindlichen Temperamentsfaktoren stehen in Wechselwirkung mit familiären Einflüssen.

Unter der *physiologischen Reaktivität* versteht man die genetisch bedingten, individuellen Unterschiede in der Erregbarkeit und der Intensität, mit denen Emotionen erlebt werden. Kinder mit einer hohen physiologischen Reaktivität besitzen eine niedrige Erregungsschwelle, weshalb sie schneller emotional erregt werden und Emotionen sehr intensiv erleben. Dabei hängt das Ausmaß der physiologischen Reaktivität neben individuellen Unterschieden auch immer von der Art des erlebten Gefühls und vom Alter des Kindes ab.

Die physiologische Reaktivität wird vorrangig als Temperamentsfaktor angesehen, kann aber durch familiäre Einflüsse verändert werden. Kinder können z.B. ihre Eltern als Vorbild nehmen und deren emotionale Erregungen beobachten, um dadurch ein gewisses Ausmaß an Reaktivität zu erlernen. Auf der anderen Seite verändert sich das Verhalten der Eltern, indem sie auf die physiologische Reaktivität des Kindes reagieren.

Die *Emotionalität* bei Kindern ist teilweise biologisch bedingt. Studien haben gezeigt, dass es Kinder mit einer negativen Emotionalität gibt, die also vermehrt negative Gefühlsäußerungen aufweisen. Bei diesen Kindern sind eine hohe physiologische Emotionalität und geringe Fähigkeiten zur Emotionsregulation zu beobachten. Dies beeinträchtigt wiederum den Erwerb von sozialen Kompetenzen des Kindes, z.B. den Kontakt zu Gleichaltrigen.

Eine positive bzw. negative Emotionalität hat Einfluss auf die kognitive Aufmerksamkeitsleistung und die Bewältigung kritischer Lebensereignisse. In bei-

den Bereichen wirkt eine positive Emotionalität begünstigend. (Vgl. Petermann & Wiedebusch 2008, S.70-72)

3.2 Entwicklungsverlauf der Emotionsregulation

Bereits ab dem Säuglings- und Kleinkindalter erlernen und erproben Kinder eine Reihe von Emotionsregulationsstrategien, was sich im Vorschulalter noch verstärkt. Hierzu sind sie anfangs noch auf die Unterstützung der Eltern angewiesen, wobei sie im Entwicklungsverlauf immer selbstständiger werden.

Bei Neugeborenen findet die interpsychische Emotionsregulation statt, was bedeutet, dass sie bei der Regulation ihrer Emotionen auf ihre Bezugsperson angewiesen sind. Ältere Säuglinge und Kleinkinder können zunehmend geringe emotionale Belastungen selbst regulieren, müssen beim Erleben von negativen Gefühlen aber noch auf Bewältigungshilfen der Eltern zurückgreifen. Hierbei lässt sich besonders gut das Phänomen der „sozialen Rückversicherung“ beobachten, welches bereits ab dem vierten Lebensmonat auftreten kann. Dazu nimmt der Säugling in unsicheren Situationen aktiven Blickkontakt mit der Bezugsperson auf, um sich an deren emotionalen Ausdrucksverhalten zu orientieren. Die daraus gewonnenen Informationen nutzt der Säugling für seine eigene Verhaltenssteuerung.

Petermann und Wiedebusch beziehen sich auf Friedlmeier (1999), der die Entwicklung der Emotionsregulation in altersspezifischen, zeitlichen Phasen beschreibt. Dabei vollzieht sich eine Entwicklung von der interpsychischen (durch die Bezugsperson gesteuert) zur intrapsychischen (zunehmend selbstgesteuerten) Emotionsregulation. Zwischen dem ersten und zweiten Lebensmonat wird das Erregungsniveau des Säuglings durch die Bezugspersonen reguliert, welche ihn vor Überregung schützen und bei negativen emotionalen Reaktionen beruhigen. In der zweiten Phase zwischen dem dritten und sechsten Lebensmonat lernen Säuglinge höhere Erregungszustände zu ertragen und entwickeln einen Distress-Erholungs-Zyklus. Außerdem können sie ihre visuelle Aufmerksamkeit nun steuern, um sie von einer Erregungsquelle abzuwenden. Zwischen dem sechsten und zwölften Lebensmonat erweitern sich die Regulationsstrategien des Säuglings. In diesem Alter können sich die Säuglinge am Verhalten

der Eltern durch Blickkontakt orientieren und sich aufgrund der nun erworbenen Fortbewegungsmöglichkeiten aus der emotional erregenden Situation zurückziehen. Im zweiten bis zum fünften Lebensjahr vollzieht sich der Wechsel zur intrapsychischen Emotionsregulation. Die erworbenen Regulationsstrategien werden von den Kindern zunehmend selbstständig eingesetzt. Allerdings benötigen sie bei starker emotionaler Erregung noch die soziale Unterstützung der Bezugsperson. In der letzten Phase, also nach dem fünften Lebensjahr, regulieren Kinder ihre Emotionen selbstständig ohne soziale Rückversicherung. (Vgl. Petermann & Wiedebusch 2008, S.73-76)

3.3 Emotionsregulationsstrategien

Kinder eignen sich bereits im ersten Lebensjahr eine Reihe von Strategien zur Emotionsregulation an, die sie zur Kontrolle ihrer Gefühle einsetzen können. Hierzu zählen Selbstberuhigungsstrategien, visuelle Aufmerksamkeitslenkung und mit zunehmenden Fähigkeiten in der Fortbewegung auch Rückzugsverhalten. Es konnte beobachtet werden, dass Säuglinge zwischen dem zweiten und sechsten Lebensmonat zunehmend den Blick abwendeten, um so ihre Emotionen zu regulieren. Zweijährige hingegen lenken ihre Aufmerksamkeit häufiger auf ein anderes Objekt oder beginnen sich mit einem Spielzeug zu beschäftigen. In einer Längsschnittstudie von Buss und Goldsmith (1998, zit. n. Petermann & Wiedebusch 2008) wurden die Emotionen Ärger und Angst bei sechs, zwölf und 18 Monate alten Kindern untersucht. Es stellte sich heraus, dass sich die beobachtbare Intensität des Ausdrucks von Ärger durch den Einsatz von Regulationsstrategien (z.B. Ablenkung) verringerte, jedoch nicht bei dem Ausdruck von Angst. Säuglinge und Kleinkinder sind demnach bei der Bewältigung bestimmter Emotionen verstärkt auf die Unterstützung der Bezugsperson angewiesen, da sie noch nicht in der Lage sind, diese selbstständig zu regulieren.

Da neben den erworbenen Regulationsstrategien auch die biologisch bedingten Temperamentsfaktoren die Emotionsregulation beeinflussen, müssen diese mitberücksichtigt werden. Deshalb können Säuglinge mit schwierigem Temperament, leichter emotionaler Erregbarkeit und einer vermehrten Äußerung intensiver negativer Emotionen, ihre Gefühle meist schlechter regulieren. Zwischen dem zweiten und fünften Lebensjahr erweitert sich das Spektrum der

verfügbaren Regulationsstrategien und somit entwickelt sich in dieser Zeit auch die emotionale Kompetenz weiter. Hierzu trägt der Erwerb von sprachlichen und kommunikativen Fertigkeiten erheblich bei.

In der frühen Kindheit werden verschiedene Emotionsregulationsstrategien ausgebildet. Hierzu gehören zum einen die interaktiven Regulationsstrategien, also die Kontaktaufnahme zur Bezugsperson, um Unterstützung bei der Bewältigung der emotionsauslösenden Situation zu bekommen. Zum anderen die Aufmerksamkeitslenkung, wobei die Aufmerksamkeit von der Erregungsquelle weg hin zu einem anderen Stimulus gelenkt wird. Eine Selbstberuhigungsstrategie kann z.B. das Saugen oder Schaukeln sein. Die Manipulation der emotionsauslösenden Situation kann durch spielerische Aktivitäten erfolgen. Eine weitere Strategie ist der Rückzug aus der emotionsauslösenden Emotion durch Wegkrabbeln bzw. -laufen. Wenn die Emotionen in der Situation körperlich ausgelebt werden, spricht man von externalen Regulationsstrategien. Dabei spielt die Emotionalität eines Kindes bei der Wahl einer Emotionsregulationsstrategie eine entscheidende Rolle.

Im Vorschulalter werden darüber hinaus kognitive Regulationsstrategien erworben. Dabei werden z.B. Gefühle verleugnet oder es findet eine kognitive Neubewertung der Situationen statt. Weiterhin differenziert und erweitert sich das Emotionswissen, so dass eigene Emotionen besser reguliert werden können.

Auch der positive Einfluss eines positiven Emotionsausdruckes der Bezugsperson auf den Gebrauch von Regulationsstrategien der Kinder konnte nachgewiesen werden. Zudem zeigten Kinder mit sicherer Bindung zur Bezugsperson bessere Regulationsfertigkeiten. (Vgl. Petermann & Wiederbusch, 2004, S.77-82)

4 Mögliche Einflüsse von Beziehungen

Nach Friedlmeier (1999, zit. n. Petermann & Wiedebusch 2008) sind hauptsächlich familiäre Einflüsse und spezifische Eltern-Kind-Interaktionen dafür verantwortlich, dass sich eine emotionale Kompetenz beim Kind entwickelt. Hierbei entstehen Wechselwirkungen zwischen dem elterlichen Erziehungsverhalten, den kindlichen Temperamentsfaktoren und dem Geschlecht des Kindes. Diese sind in Abb. 2 dargestellt. (Vgl. Petermann & Wiedebusch 2008, S.85)

4.1 Familiäre Einflüsse

Eltern können die Entwicklung von emotionalen Fertigkeiten fördern, indem sie

- eine positive Bindung zum Kind aufbauen,
- ein positives, emotionales Familienklima schaffen,
- ihre eigenen Gefühle offen ausdrücken,
- häufige Gespräche über Gefühle führen,
- angemessen mit den Gefühlen des Kindes umgehen und
- dem Kind bei der Regulation seiner Emotionen helfen.

Mit den genannten Komponenten können Eltern das Emotionsverständnis, den sprachlichen Emotionsausdruck und Regulationsstrategien verbessern. Dabei können, wie Abb. 2 verdeutlicht, einzelne Komponenten jeweils mehrere emotionale Fertigkeiten des Kindes beeinflussen. Auf die einzelnen Komponenten wird im Folgenden genauer eingegangen. (Vgl. Petermann & Wiedebusch 2008, S.85)

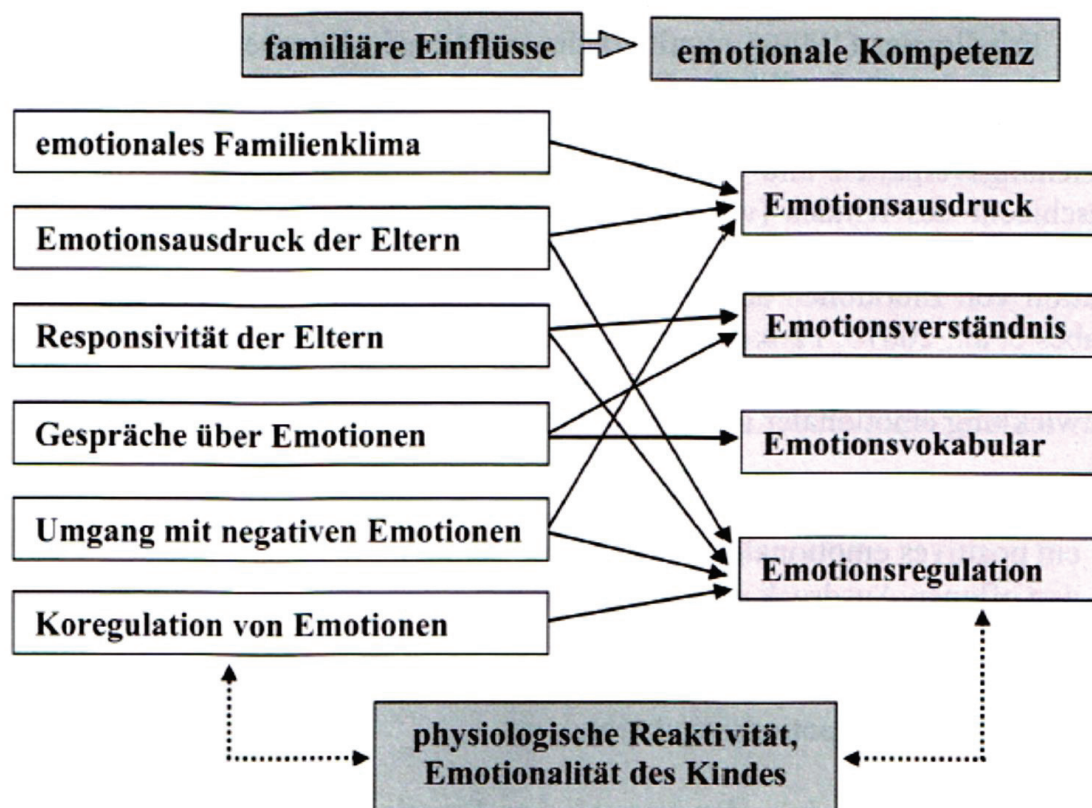


Abb. 2: Familiäre Einflüsse auf die Entwicklung der Emotionalen Kompetenz unter Berücksichtigung der kindlichen Temperamentsfaktoren (Quelle: Petermann & Wiedebusch 2008, S.86)

Eltern-Kind-Bindung

Die Eltern-Kind-Bindung gilt in der Kleinkindzeit als einer der besten Indikatoren der sozial-emotionalen Entwicklung. (Vgl. Petermann & Wiedebusch 2008, S.85) Bindung ist ein Grundbedürfnis. Dieses Bedürfnis beinhaltet das Eingehen von engen zwischenmenschlichen Beziehungen, sich sicher zu fühlen und sich als liebensfähig und liebenswert zu erleben. (Vgl. Becker-Stoll & Textor 2007, S.15) Weiterhin wird Bindung als „intensives, lang anhaltendes emotionales Band zu einer ganz bestimmten Person, die nicht austauschbar ist“, verstanden. (Vgl. ebd, S./19)

Schon Neugeborene zeigen Bindungsverhaltensweisen, denn Bindung ist durch die Evolution vorprogrammiert und wird eingesetzt, um bei Gefahren Schutz und Beruhigung bei der Bezugsperson zu finden. Fühlt sich der Säugling müde, krank, unsicher oder allein, werden typische Bindungsverhaltensweisen wie Schreien, Lächeln, Anklammern und Nachfolgen aktiviert, um die Nähe und Sicherheit zur vertrauten Person wieder herzustellen. (Vgl. Schellknecht 2006, S.54; Dornes 2007, S.44)

Nach Bowlby (1987/2003 zit. n. Becker-Stoll & Textor) gibt es zwei angeborene Verhaltenssysteme, die in Wechselwirkung miteinander stehen, das Bindungsverhaltenssystem und das Explorationsverhaltenssystem. Nachdem der Säugling eine Bindung aufgebaut hat, kann er sein Explorationsverhalten aktivieren. Tritt dabei eine Überforderungssituation (Erschrecken, Angst, Schmerz usw.) auf, kann er zu seiner Bindungsperson („sichere Basis“) zurückkehren. Auf dieser Grundlage wurden durch ein Testverfahren von Ainsworth et al. (1978 zit. n. ebd.) die drei Bindungsverhaltensstrategien (Bindungsmuster) „sicher“, „unsicher-vermeidend“ und „unsicher-ambivalent“ ermittelt. (Vgl. ebd. S. 16-23)

Bei sicher-gebundenen Kindern ist das Ausmaß von Bindungs- und Explorationsverhalten ausgewogen. Auch über negative Gefühle besteht eine offene Kommunikation und das Kind kann genügend Sicherheit aus der Nähe zur Bezugsperson gewinnen, um weiter explorieren zu können. Dieses Bindungsmuster zeichnet sich auch durch Feinfühligkeit (also eine schnelle angemessene Reaktion auf die Signale des Kindes) der Bezugsperson aus.

Kinder, die ein unsicher-vermeidendes Bindungsmuster zeigen, verbergen oder unterdrücken negative Gefühle und halten Distanz zur Bindungsperson aus Angst vor Zurückweisung. Das Explorationsverhalten überwiegt hierbei auf Kosten des Bindungsverhaltens.

Ein unsicher-ambivalent gebundenes Kind verspürt eine unbeherrschte Angst und Ärger, weil es die Reaktionen der Bindungsperson nicht steuern kann, da diese inkonsistent und nicht vorhersehbar sind. Es lässt sich bei der Trennung von der Bezugsperson kaum beruhigen und gewinnt auch nur wenig Sicherheit beim Wiedersehen. Hierbei überwiegt das Bindungsverhalten auf Kosten des Explorationsverhaltens. (Vgl. Becker-Stoll & Textor 2007, S.23; Dornes 2007, S. 44f)

Dabei trägt die Feinfühligkeit des Vaters eine gleich bedeutende Rolle für die sichere Exploration, wie die mütterliche Feinfühligkeit für eine sichere Bindung. (Vgl. Becker-Stoll & Textor 2007, S.20)

Der Ausdruck negativer Gefühle nimmt nach einer Längsschnittstudie von Kochanska (2001, zit. n. Petermann & Wiedebusch 2008) zufolge bei sicher gebundenen Kindern zwischen dem zweiten und dritten Lebensjahr ab. Wenn im Alter von 14 Monaten eine sichere Mutter-Kind-Bindung bestand, konnte

vorhergesagt werden, dass der Ausdruck von Angst und Ärger im Alter von 33 Monaten seltener wurde. Unsicher gebundene Kinder zeigten mit zunehmendem Alter einen Anstieg negativer und einen Rückgang positiver Emotionen. Im Alter zwischen zwei und drei Jahren konnte häufiger der Ausdruck von Angst und Ärger und seltener der Ausdruck von Freude beobachtet werden. (Vgl. Petermann & Wiedebusch 2008, S.35)

In einer weiteren Studie wurde der Zusammenhang zwischen Bindungssicherheit und Entwicklung eines emotionalen Wortschatzes untersucht. Hierbei wurde festgestellt, dass sicher gebundene Kinder häufiger und früher positive Emotionswörter benutzen, als unsicher gebundene Kinder. Auch negative Emotionswörter wurden zunächst häufiger von sicher gebundenen Kindern im Alter von 17 und 23 Monaten verwendet. Zu einem späteren Untersuchungszeitpunkt im Alter von ca. 36 Monaten wurden diese aber eher von unsicher gebundenen Kindern benutzt. (Vgl. ebd., S. 43)

Hieraus lässt sich schließen, dass auch die Qualität der Eltern-Kind-Bindung die Entwicklung des emotionalen Wortschatzes beeinflusst. (Vgl. ebd., S.86) Außerdem wirkt sich eine sichere Eltern-Kind-Bindung ebenfalls positiv auf die Entwicklung der kindlichen Emotionsregulation aus. (Vgl. ebd., S.67)

Positives emotionales Familienklima und offener Ausdruck der eigenen Gefühle

Ein emotionales Familienklima schaffen Eltern durch den mehr oder minder offenen Umgang mit ihren eigenen positiven und negativen Gefühlen und denen ihrer Kinder. Hierbei spricht man auch von der familiären Expressivität, d.h. die Toleranz der einzelnen Familienmitglieder, positive und negative Gefühle auszudrücken. Eine geringe Toleranz geht dabei mit einem stärker kontrollierten Ausdruck der Emotionen einher, die auch teilweise unterdrückt werden.

Der Emotionsausdruck der Mutter hat großen Einfluss auf die emotionale Entwicklung des Kindes. Kommt es bei der Mutter zu einem häufigen und intensiven Ausdruck von Ärger, wirkt sich dies negativ auf das Emotionswissen und Emotionsverständnis des Kindes aus. Die Emotionsregulation des Kindes wird ungünstig von einem überwiegend negativen Emotionsausdruck der Mutter beeinflusst. Eine positive Expressivität der Mutter begünstigt dagegen die Entwicklung der Emotionsregulation. (Vgl. Petermann & Wiedebusch 2008, S.86f)

Des Weiteren konnte ein Zusammenhang zwischen dem Emotionsausdruck der Mutter und Verhaltensauffälligkeiten bei Risikokindern in einer Studie festgestellt werden. Säuglinge mit einem niedrigen Geburtsgewicht mit Müttern, die sechs Monate nach der Geburt ein feindseliges nonverbales Verhalten zeigten, entwickelten, im Vergleich zu Säuglingen, deren Mütter seltener negative Emotionen zeigten, bis zum zweiten Geburtstag mehr emotionale Störungen und Verhaltensstörungen wie z.B. soziales Rückzugsverhalten oder Angst. (Vgl. ebd., S.88) Außerdem bestehen Zusammenhänge zwischen dem Emotionsausdruck der Mutter und dem kindlichen Bindungsverhalten. Laut einer Studie führt starke Kritik der Mutter am Kind im Alter von 6 Jahren zu einer unsicheren Bindung. (Vgl. ebd., S.89)

Nach Foster et al. (2007, zit. n. Petermann und Wiedebusch 2008) steht ein negativer Emotionsausdruck des Vaters in Zusammenhang mit seinen Erziehungsproblemen und seiner Art der Konfliktbewältigung. Bei Erziehungsschwierigkeiten und häufigen Auseinandersetzungen zeigen Väter im Umgang mit ihren Kindern häufiger negative Emotionen. Emotionszentrierte Konfliktbewältigungsversuche gehen mit einer Ausgewogenheit von positiven und negativen Gefühlen einher, wohin gegen eine rationale Konfliktbewältigung häufiger einen positiven Emotionsausdruck hervor bringt. (Vgl. ebd., S.88)

Zusammenfassend kann gesagt werden, dass ein positives Familienklima einen offenen und toleranten Umgang der Kinder mit Emotionen fördert. Weiterhin besteht nach Zhou et al. (2002, zit. n. Petermann & Wiedebusch 2008) ein Zusammenhang zwischen einem positiven Emotionsausdruck, emotionaler Wärme der Eltern und empathischen, sozial angemessenen Verhaltensweisen eines Kindes. Eltern die ihren Kindern gegenüber emotionale Wärme zeigten und sich unterstützend verhielten, äußerten häufiger positive Gefühle. Dies wirkte sich positiv auf das empathische Verhalten der Kinder auf negative Emotionen anderer Personen aus. Kinder mit empathischen Reaktionen auf die negativen Gefühle anderer, zeigten langfristig ein besseres Sozialverhalten. Somit gehen ein weniger responsives Elternverhalten und ein seltener positiver Emotionsausdruck der Eltern mit geringeren empathischen Verhaltensweisen der Kinder einher. Positive Gefühlsäußerungen der Eltern haben einen positiven Einfluss auf die sozial-emotionale Entwicklung, da sie teilweise von den Kindern imitiert oder aber als elterliches Modell angesehen werden, um ihre eigenen positiven

Gefühle verstärkt wahrnehmen und ausdrücken zu lernen. (Vgl. ebd., S.89f)
Insgesamt können folgende Zusammenhänge zum emotionalen Familienklima beschrieben werden:

- „Eltern, die in Interaktionen mit ihrem Kind emotionale Wärme und überwiegend positive Gefühle zeigen, fördern einen positiven Emotionsausdruck sowie eine angemessene Emotionsregulation ihres Kindes.
- Kinder, die überwiegend positive Gefühle ausdrücken und über angemessene Emotionsregulationsstrategien verfügen, sind sozial kompetent und entwickeln seltener Verhaltensstörungen.“ (Petermann & Wiedebusch 2008, S.90)

Kommunikation über Emotionen

Gespräche über Emotionen, an denen Kinder ab einem Alter von 18 Monaten beginnen teilzunehmen, haben sich in mehreren Studien als förderlich erwiesen. Kinder lernen beim Reden über Emotionen mit ihren Eltern, ihre Gefühle auszudrücken und zu verstehen. Ab dem zweiten Lebensjahr beziehen sich die Gespräche zunehmend auch auf die Gefühle, Gedanken und Wünsche anderer Personen.

Ausführliche Erörterungen von Gefühlen in Mutter-Kind-Gesprächen bei sicher gebundenen Kindern führen zu einem besseren Emotionsverständnis. Auch Gespräche über die Ursachen von verschiedenen Emotionen wirken langfristig positiv.

Gespräche über positive Emotionen thematisieren meist aktuell erlebte Emotionen des Kindes. Gespräche über negative Emotionen beziehen sich häufiger auf vergangene emotionale Erlebnisse, die Ursachen der erlebten Gefühle und Verbindungen zwischen Emotion und Kognitionen (Wünsche, Überzeugungen etc.). Dabei benutzen Eltern wie auch Kinder bei Gesprächen über negative Emotionen ein breiteres Emotionsvokabular und die Ursache des erlebten Gefühls wird genauer erörtert. Die Gespräche werden häufig von den Kindern initiiert, wobei allerdings die Eltern die Gesprächsführung übernehmen.

Auch Gespräche über Emotionen in Bilderbuchsituationen fördern das Emotionsvokabular der Kinder. Das wurde in einer Studie von Denham und Auerbach

(1995), die Petermann und Wiedebusch aufführen, festgestellt. Bestimmte Merkmale der emotionalen Kommunikation zwischen Müttern und Kindern haben sich dabei als sehr günstig erwiesen. Kinder die von ihren Müttern mehr erklärt und häufiger Fragen gestellt bekommen haben, benutzten mehr Emotionswörter. Somit scheint ein erklärender Gesprächsstil und Nachfragen, die Kinder anzuregen, eigene Ideen zu emotionalen Zuständen und Situationen zu formulieren. Die Fähigkeit über Gefühle sprechen zu können, entsteht bereits im Entwicklungsverlauf. In einer Längsschnittstudie von Taumoepeau und Ruffmann (2006, zit. n. Petermann & Wiedebusch 2008) wurde festgestellt, dass sich Gespräche der Mütter mit ihren 15 Monate alten Kleinkindern über Wünsche und Bedürfnisse des Kindes positiv auf die Entwicklung der Fähigkeit, über emotionale Befindlichkeiten zu sprechen, auswirkte.

Auch die Art und Weise und die Häufigkeit der Gespräche über Emotionen im Alltag der Familie hat Auswirkungen auf das Emotionswissen und das Emotionsverständnis. Kinder, deren Mütter mit ihnen ausführlich verschiedene Ursachen von Emotionen erklärten, waren auch nach einem Jahr noch in der Lage, mehr Emotionsursachen zu benennen und emotionale Gesichtsausdrücke besser zu erkennen. (Vgl. Petermann & Wiedebusch 2008, S.91-93)

Umgang mit den kindlichen Emotionen

Udo Baer und Gabriele Frick-Baer stellen fünf Thesen auf, was fühlende Kinder von Erwachsenen brauchen, um das emotionale Erleben lernen zu können. Diese Thesen fassen die Kerninhalte ihres Werkes „Wie Kinder fühlen“ zusammen und sind keinesfalls als vollständig anzusehen.

1. These: Kinder brauchen Erwachsene, die ihre Gefühle wahrnehmen. Vor allem negative Gefühle wie Scham, Angst u.a. werden nicht gern öffentlich gemacht. Erwachsene sollten kleinste Veränderungen im Verhalten, in der Mimik und in Andeutungen der Kinder wahrnehmen und nachfragen.
2. These: Kinder brauchen Erwachsene, die ihre Gefühle ernst nehmen. Kinder sollen Gefühle intensiv erleben und ausleben werden dürfen.
3. These: Kinder brauchen die Gewissheit, dass sie in bestimmten Situationen andere Gefühle haben dürfen als die Erwachsenen. Sind die Eltern traurig

oder niedergeschlagen, darf das Kind durchaus Freude zeigen. Es geht um die gegenseitige Akzeptanz der Gefühle.

4. These: Kinder brauchen emotionale Vorbilder. Ohne Vorbilder im emotionalen Ausdruck können Kinder diesen und den emotionalen Umgang miteinander nicht ausreichend erlernen.
5. These: Kinder brauchen eine ehrliche Resonanz für ihr emotionales Leben. Hierbei sollten Erwachsene den Kindern mitteilen, welche Emotionen sie in ihnen hervorrufen. Erwachsene sollten dabei offen, ehrlich und wahrhaftig sein. (Vgl. Baer & Frick-Baer 2010, S. 123-129)

Ein sensibles Elternverhalten begünstigt die emotionale Entwicklung, aber auch die sprachlichen und kognitiven Fähigkeiten des Kindes. Dabei akzeptieren Eltern den offenen Gefühlsausdruck des Kindes, gehen auf die Gefühle des Kindes ein und unterstützen es bei der Emotionsregulation. Für die Entwicklung des Emotionsverständnisses sind das elterliche Ausdrucksverhalten und auch die Responsivität der Eltern, also das unmittelbare und sensible Reagieren auf die Emotionen des Kindes, entscheidend. Vor allem das Eingehen der Eltern bzw. Bezugspersonen auf die Gefühle der Kinder beim Umgang mit negativen Emotionen (Ärger, Traurigkeit) scheint einen positiven Einfluss auf die emotionale Entwicklung des Kindes zu haben.

Kinder zeigen eine angemessene Emotionsregulation, wenn sich das Elternverhalten dadurch charakterisiert, dass die Kinder angeleitet und ermutigt werden, aber auch klare Regeln vorherrschen und Grenzen gesetzt werden. Ein Elternverhalten dagegen, das sich durch Kritik, Strenge und sogar Feindseligkeit auszeichnet, geht mit geringen Fertigkeiten in der Emotionsregulation einher.

Petermann und Wiedebusch befassten sich mit einer Studie von Denham (1997), die emotionale Kompetenz von Kindern im Umgang mit Gleichaltrigen untersucht. Kinder, deren Eltern Trost spendeten, positive Gefühle mit ihnen teilen konnten und negative Gefühle von den Eltern nicht zurückgespiegelt bekamen, zeigten das gleiche Verhalten gegenüber Gleichaltrigen. Kinder, die Unterstützung bei der Bewältigung von Emotionen von ihren Eltern erhielten, zeigten seltener negative Gefühle. Kinder zeigten im Alter von 4 Jahre in Spielsituationen mit Gleichaltrigen mehr positive als negative Emotionen, wenn sie als Einjährige eine große Bindungssicherheit und elterliche Sensitivität erlebten.

Strenge und abweisende Reaktionen der Eltern in Stresssituationen gehen mit einer hohen Intensität negativer Emotionen der Kinder einher. Weiterhin führt ein strenger Umgang der Eltern mit negativen Gefühlen zu einer emotionalen Übererregung der Kinder, die daraufhin ihre Emotionen schlecht regulieren können und intensiv zum Ausdruck bringen. Aus dem Bagatellisieren oder Unterdrücken der kindlichen Emotionen durch die Eltern resultiert eine geringe soziale Kompetenz.

Ein induktiver Erziehungsstil hat sich in Bezug auf die Entwicklung und das Erleben von Empathie als förderlich erwiesen. Dabei fördern Eltern die emotionale Kompetenz des Kindes, indem sie es auffordern, die Perspektive einer anderen Person einzunehmen (z.B. „Stell dir mal vor, wie du in der Situation fühlen würdest.“). Außerdem sollen die Kinder lernen, Verhaltensweisen, die anderen Personen schaden, zu unterlassen. Auch wird bei diesem Erziehungsstil die Enttäuschung über unangemessene Verhaltensweisen der Kinder kommuniziert. (Vgl. Petermann & Wiedebusch 2008, S.94-98)

Risikofaktoren

Im Folgenden wird nun kurz auf die Risikofaktoren eingegangen, die eine optimale Entwicklung von emotionaler Kompetenz behindern können. Aus diesen ungünstigen Einflüssen können schwere Beeinträchtigungen im Umgang mit Gefühlen entstehen, aus denen dann ein erhöhtes Risiko für die Entwicklung psychischer Störungen resultiert. Die zu Störungen in den emotionalen Entwicklung führenden Risikofaktoren werden in zwei Gruppen unterschieden: Vulnerabilitätsfaktoren des Kindes und die familiären Risikofaktoren.

Zu den in Abb. 3 dargestellten kindlichen Risikofaktoren zählt zum einen die temperamentsbedingte Vulnerabilität, also die temperamentsbedingte Anfälligkeit oder Verletzbarkeit, die sich z.B. durch ein gehemmtes Temperament äußert. Zum anderen gehören auch Entwicklungsstörungen wie Autismus oder Down-Syndrom zu den Risikofaktoren des Kindes. Internalisierende Verhaltensstörungen (z.B. Angst- und depressive Störungen) und externalisierende Verhaltensstörungen (z.B. aggressives Verhalten) dazu gezählt. In emotionalen Situationen ist bei Säuglingen und Kindern mit diesen Risikofaktoren das Ausmaß der physiologischen Erregung sehr hoch. Außerdem reagieren sie wenig

responsiv auf Verhaltensweise ihrer Bezugspersonen und drücken überwiegend negative Emotionen aus. Diese Kinder kennen und erproben weniger Regulationsstrategien als Kinder, die keinen dieser Risikofaktoren aufweisen. (Vgl. Petermann & Wiedebusch 2008, S.109)

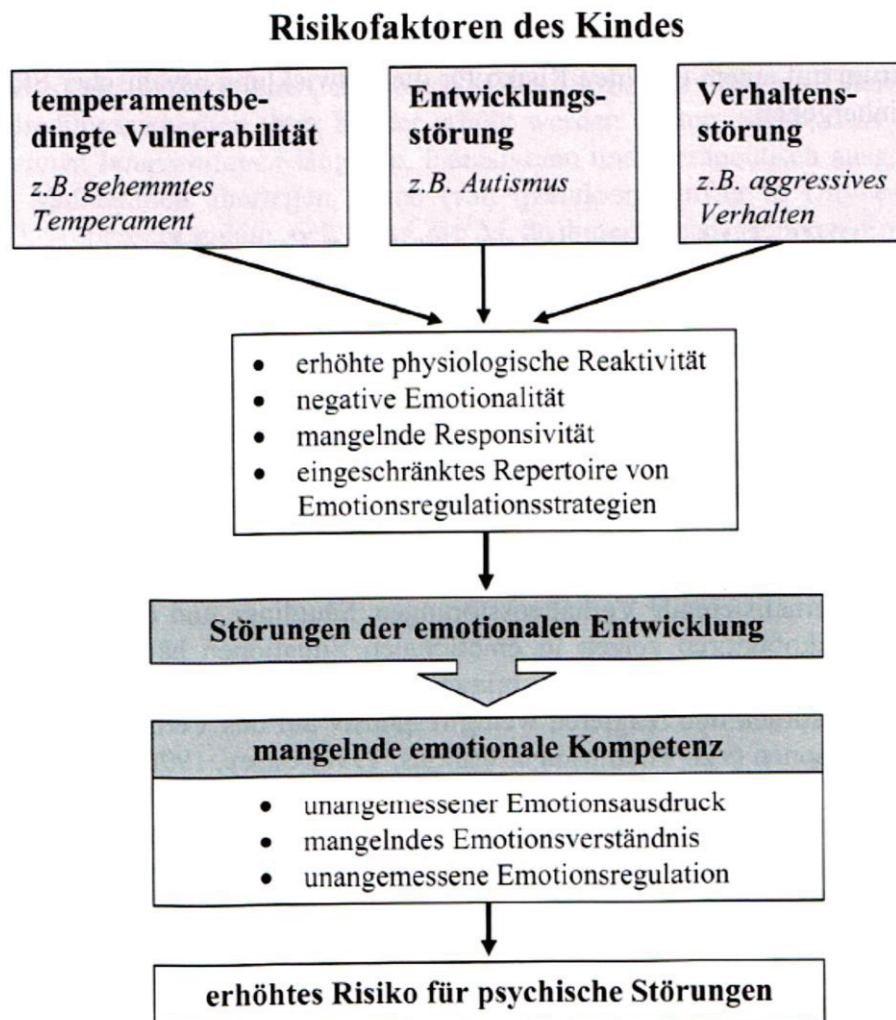


Abb. 3: Risikofaktoren des Kindes (Quelle: Petermann & Wiedebusch 2008, S.110)

Abb. 4 zeigt die Risikofaktoren der Eltern. Dazu gehören psychische Störungen wie z.B. Depressionen eines Elternteils. Auch unangemessenes Elternverhalten wie Vernachlässigung oder sogar Misshandlung des Kindes durch die engsten Bezugspersonen zählen als Risikofaktor. Hierbei reagieren Eltern wenig responsiv auf die Bedürfnisse des Kindes und bieten keine Unterstützung bei der Regulation der kindlichen Emotionen. In Familien mit einem dieser elterlichen Risikofaktoren wird wenig über Emotionen gesprochen und dazu zeigen Eltern meist selbst einen unangemessenen Umgang mit Emotionen. (Vgl. Petermann & Wiedebusch 2008, S.109f)

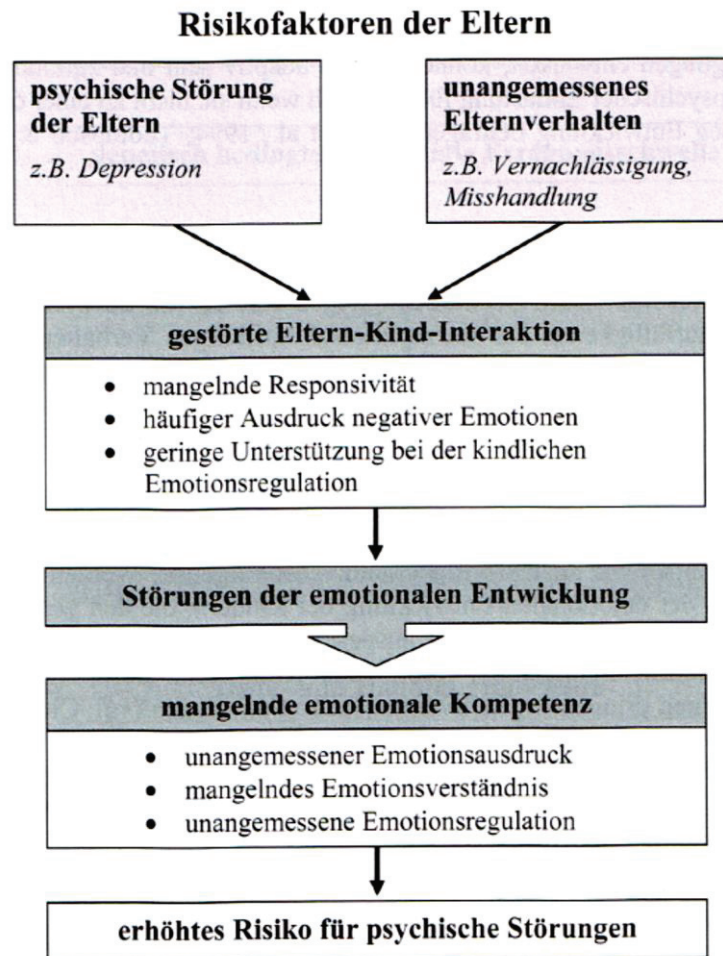


Abb. 4: Risikofaktoren der Eltern (Quelle: Petermann & Wiedebusch 2008, S.111)

Sowohl Risikofaktoren der Kinder als auch der Eltern haben einen negativen Einfluss auf den Emotionsausdruck, das Emotionsverständnis und die Emotionsregulation. Schon in den ersten Lebensjahren des Kindes können sich Störungen in der Regulation der Emotionen entwickeln. Kinder, die Risikofaktoren ausgesetzt sind, zeigen Defizite in der Entwicklung emotionaler Kompetenz. Daraus können sich Entwicklungs- und Verhaltensauffälligkeiten, aber auch klinisch auffällige Verhaltensstörungen entwickeln. Die geringe emotionale Kompetenz der Kinder geht mit einer niedrigen sozialen Kompetenz einher. Vor allem eine gestörte Emotionsregulation erhöht das Risiko für psychische Störungen. (Vgl. Petermann & Wiedebusch 2008, S.111f)

Zusammenfassung

In den vorangegangenen Abschnitten wurden positive und negative Einflüsse auf die Entwicklung der emotionalen Kompetenz bei Kindern beschrieben. Es stellt sich nun die Frage, wie Eltern die Entwicklung der emotionalen Kompetenz optimal fördern können.

Um die Entwicklung der emotionalen Fähigkeiten zu fördern, sollten Eltern ihre *eigenen Emotionen offen ausdrücken*. Des Weiteren sollten sie ein *positives emotionales Familienklima schaffen*, indem sie offen und tolerant mit positiven wie auch mit negativen Emotionen umgehen. Förderlich für die Entwicklung emotionaler Kompetenz ist auch die *unmittelbare und feinfühlig Reaktion auf die Gefühlsäußerungen* des Kindes und das Eingehen auf deren emotionale Bedürfnisse. Auch *häufige Gespräche über Gefühle* sind förderlich und führen zu einer Verbesserung des Emotionsverständnisses. Eltern sollten ihre Kinder bei der *Regulation ihrer Gefühle unterstützen*. Vor allem bei der Bewältigung von negativen Gefühlen benötigen Kinder oft noch Hilfe. Dabei sollten die Eltern die zunehmende Eigenständigkeit bei der Regulation fördern.

Für die Ausbildung eines positiven Sozialverhaltens ist es förderlich, wenn Eltern das Erleben von Emotionen, die prosoziales Verhalten erfordern, anregen und unterstützen und somit zur Entwicklung der emotionalen Perspektivenübernahme (Empathie) beitragen.

Eltern können die Entwicklung von Empathie und prosozialen Verhaltensweisen vorantreiben, indem sie selbst häufig Mitgefühl für andere zeigen und im Rahmen der Familie nur wenig feindselige Emotionen ausgedrückt werden. Es sollte den Kindern erlaubt sein, auch negative Gefühle offen zu zeigen, wenn es keinem anderen schadet. Außerdem sollen sie ihre Kinder unterstützen, den Umgang mit negativen Gefühlen zu lernen und sich in das emotionale Erleben anderer hinein zu versetzen, um so die Gefühle anderer zu verstehen. Auch ein induktiver Erziehungsstil wirkt sich günstig auf die Entwicklung von Empathie aus. Hierbei werden die Kinder aufgefordert, die Gefühle anderer Personen zu akzeptieren und zu respektieren. (Vgl. Petermann & Wiedebusch 2008, S.100f)

4.2 Institutionelle Einflüsse

Über die Steigerung der Qualität in frühpädagogischen Einrichtungen findet aktuell wissenschaftliche und öffentliche Diskussion statt. Es sind bereits verschiedene Qualitätskonzepte entstanden, die je nach Nutzerperspektive und Interessenlage jeweils unterschiedliche Aspekte fokussieren. Schellknecht nutzt das Konzept der pädagogischen Qualität nach Tietze et al. von 1998, die ihren Fokus auf das Wohlbefinden und die Entwicklungschancen der Kinder setzen, als Rahmen, um günstige institutionelle Einflüsse auf die Entwicklung emotionaler Fertigkeiten zu verdeutlichen. Dabei wird von einer qualitativ hohen Kindertagesbetreuung gesprochen, „wenn diese das körperliche, emotionale, soziale und intellektuelle Wohlbefinden und die Entwicklung der Kinder in diesen Betreuungseinrichtungen fördert und die Familien in ihrer Betreuungs- und Erziehungsaufgabe unterstützt.“ (Tietze et al. 1998 zit. n. Schellknecht 2006, S.83)

Dabei werden die verschiedenen Aspekte von pädagogischer Qualität in drei in Wechselwirkung miteinander stehende Qualitätsbereiche eingeteilt: Prozessqualität, Strukturqualität und Orientierungsqualität. (Vgl. Schellknecht 2006, S.83) Auf diese drei Qualitätsbereiche soll nun im Folgenden genauer eingegangen werden, um zu erörtern wie diese die Entwicklung emotionaler Kompetenz fördern.

Einflüsse der Pädagoginnen (pädagogische Prozessqualität)

Als förderlich für die Entwicklung emotionaler Kompetenz hat sich vor allem eine n Erzieherin – Kind – Beziehung erwiesen. Hierzu gehört zum einen ein positives Interaktionsklima zwischen Erzieherin und Kind, damit das Kind Vertrauen zur Bezugserzieherin aufbauen und von ihren emotionalen Verhaltensweisen lernen kann. Zum anderen eine unterstützende Haltung der individuellen emotionalen Entwicklung des Kindes gegenüber, damit es ein unabhängiges, sicheres und kompetentes Handeln entwickeln kann. Außerdem sollten positive Beziehungen zu anderen Kindern gefördert werden, um so Unterstützung in Interaktionen mit Gleichaltrigen zu erhalten. (Vgl. Schellknecht 2006, S.94)

Der Aufbau einer Bindungsbeziehung zwischen Erzieherin und Kind hat sich als entwicklungsfördernd und als Erleichterung für die vorübergehende Trennung von den Eltern erwiesen. Die Grundlage dafür bilden die Interaktionen zwischen

Kind und Erzieherin und das Verhalten der Erzieherin. Schellknecht beschreibt zwei Eigenschaften, die Erzieherinnen im Umgang mit Kindern zeigen sollten, um die Bildung einer sicheren Erzieherin – Kind – Bindung positiv zu beeinflussen: Sensitivität und Responsivität. Eine sensitive Erzieherin zeichnet sich durch emotionale Wärme, Einfühlsamkeit und Unterstützung aus und geht auf Stimmungen und Situationen des Kindes ein. Außerdem kommuniziert sie auf Augenhöhe mit dem Kind und bringt ihm Akzeptanz, Respekt und Wertschätzung entgegen. Responsivität äußert sich durch das Suchen des Dialoges mit dem Kind, Fragen stellen und das Zeigen aktiven Interesses an Handlungen des Kindes. Eine responsive Erzieherin ermutigt das Kind, seine eigenen Gefühle und Ideen auszudrücken und geht angemessen auf die Bedürfnisse des Kindes ein. (Vgl. ebd., S.95)

Becker-Stoll und Textor benennen fünf Bindungseigenschaften, die zu einer sicheren Erzieherin – Kind – Bindung führen:

1. Zuwendung: Grundlage für eine Bindungsbeziehung ist eine liebevolle und emotional warme Kommunikation. Hierbei haben die Erzieherin und das Kind Freude an gemeinsamen Interaktionen.
2. Sicherheit: Mit einem Gefühl der Sicherheit kann das Kind intensiver spielen und eigenständig entdecken, weil es weiß, dass seine Bezugsperson im Hintergrund verfügbar bleibt.
3. Stressreduktion: In einer Stresssituation hilft die Bezugserzieherin dem Kind, negative Gefühle zu regulieren und zu einer positiven Stimmungslage zurückzukehren.
4. Explorationsunterstützung: Bei Unsicherheiten im eigenständigen Erkunden kann sich das Kind bei seiner Bezugserzieherin rückversichern und gegebenenfalls auch zu dieser zurückkehren.
5. Assistenz: Hat das Kind bei schwierigen Herausforderungen seine Grenzen erreicht, braucht es Unterstützung und weitere Informationen durch seine Erzieherin. (Vgl. Becker-Stoll & Textor 2007, S.33f)

Eine sichere Bindungsbeziehung zwischen Erzieherin und Kind lässt das Kind seine Umwelt intensiver erkunden, welche weitere Lernmöglichkeiten eröffnet. Ein responsives und sensibles Verhalten einer Erzieherin fördert positive Ver-

haltensweisen in der Kindergruppe, die Sozialkompetenz und verbessert die Entwicklung der Sprache und Kognition des Kindes. Außerdem gilt die Erzieherin als Vorbild, d.h. ihre eigenen Emotionen können sich auf die Kindergruppe übertragen. Die Erzieherin hat für die Kinder auch eine Modellwirkung, da die Kinder Gesten, emotionale Reaktionen und entsprechende Verhaltensweisen imitieren. Wird durch die Erzieherin auf die individuellen Wünsche und Bedürfnisse der Kinder eingegangen und durch intensiven Gespräch bei Meinungsverschiedenheiten gemeinsam eine Lösung gefunden, fördert dies die Selbstständigkeit, die Sozialkompetenz und die Sprachentwicklung des Kindes. (Vgl. Schellknecht 2006, S.95-97)

Im Kindergartenalltag gibt es vielfältige Möglichkeiten, das Thema Emotionen einzubringen und emotionale Kompetenz dem Alter entsprechend zu fördern. Schon am Morgen kommen die Kinder mit verschiedenen Emotionen in die Einrichtung (z.B. Traurigkeit, weil die Eltern gehen oder Stolz über eine erlebte Situation zu Hause). Dies kann von der Erzieherin als Einstieg für ein Gespräch über Emotionen genutzt werden. Auch Entspannungsübungen im Alltag können helfen, emotional belastende Situationen zu bewältigen und positive Emotionen hervorzurufen.

Außerdem ist es wichtig, eine Ausgewogenheit zwischen freiem Spiel der Kinder und gezielten Angeboten der Erzieherin zu finden. Im Freispiel gehen Kinder ihren eigenen Interessen nach, machen selbstgewählte Erfahrungen, probieren verschiedene Verhaltensweisen, auch emotionaler Natur, aus und erleben eine Vielzahl von emotionalen Situationen. Dazu sollten vielfältige Materialien (Bücher, Spiegel, Verkleidungen usw.) für die Kinder selbst zugänglich zur Verfügung stehen, um emotionale Erfahrungen im Spiel machen zu können. Im Spiel entwickeln sie emotionale Beziehungen zu ihren Spielpartnern, tauschen Erfahrungen aus und lernen voneinander. Dies können Erzieherinnen dazu nutzen, um spontan ein Gespräch auf das Thema Emotionen zu lenken. Im Gegensatz dazu bieten auch die gezielten Angebote der Erzieherin vielfältige Möglichkeiten z.B. Projekte, Rollenspiele, Bilderbücher, Massagen usw., die Entwicklung der emotionalen Kompetenz der Kinder voranzutreiben. Auch Musik kann dazu beitragen, verschiedene Emotionen und Empfindungen hervorzurufen und sich der eigenen Gefühle bewusst zu werden. Durch das kreative und bildnerische Gestalten können Kinder ebenfalls ihre Emotionen zum Ausdruck

bringen, indem sie bewusst oder unbewusst bestimmte Farben wählen. Bei Bewegungsformen wie Tanz oder Rennen können emotionale Situationen entstehen, erlebt und mitgeteilt werden. Ebenso können dadurch Spannungen abgebaut und das Wohlbefinden der Kinder gesteigert werden. (Vgl. Schellknecht 2006, S. 97f)

Ohne Zweifel hat die Erzieherin einen großen Einfluss auf die Entwicklung emotionaler Kompetenz. Sie ist in ihrem Verhalten ein emotionales Vorbild und sollte dabei selbstkritisch auf ihr eigenes Verhalten schauen und dieses reflektieren. Um die Wahrnehmung und den Ausdruck der Emotionen der Kinder zu fördern, sollte die Erzieherin selbst häufig Emotionen ausdrücken. Dabei sollte sie verschiedene Arten (Sprache, Mimik, Gestik) des Emotionsausdruckes nutzen. Häufige Gespräche über Emotionen erweitern das Emotionsvokabular der Kinder. Das Emotionsverständnis und –wissen kann gefördert werden, indem die Erzieherin die Kinder mit Basisemotionen, wie Freude und Trauer, vertraut macht. Auch sollte das Erkennen von Gefühlen durch nonverbale Hinweisreize gefördert werden. Kinder sollten dabei auch erleben, wie ihr eigener (sprachlicher) Ausdruck von Emotionen auf andere wirkt und die Beziehung zu dieser Person beeinflusst. Außerdem sollte die Erzieherin gefühlsauslösende Situationen und Ursachen von Emotionen benennen und besprechen. Indem die Erzieherin selbst emotional kompetentes Vorbild ist, fördert sie die Emotionsregulation des Kindes. Den Kindern sollte dazu auch vermittelt werden, dass Emotionen situationsabhängig und damit veränderbar sind. Die Erzieherin sollte den Kindern bei der Emotionsregulation helfen und dafür verschiedene Strategien anbieten. Empathie und prosoziales Verhalten wird durch die Erzieherin vor allem dadurch gefördert, dass sie selbst oft Mitgefühl und prosoziale Verhaltensweisen zeigt und einen induktiven Erziehungsstil (vgl. Kapitel 4.1) anwendet, um die Kinder zur Perspektivenübernahme anzuregen. (Vgl. Schellknecht 2006, S.99-101)

Strukturelle Rahmenbedingungen (Strukturqualität)

Auch strukturelle Rahmenbedingungen haben Einfluss auf die Entwicklung von emotionaler Kompetenz eines Kindes. Hierbei spielen vor allem die Erzieherinnen – Kind – Relation, also der Betreuungsschlüssel und die Gruppengröße eine entscheidende Rolle. Das Kinderbetreuungsnetzwerk der Europäischen Union

empfiehlt einen Betreuungsschlüssel von 1:3 bei einer Gruppengröße von fünf bis acht Kindern. (Vgl. Becker-Stoll 2014, S.3) Der Betreuungsschlüssel für Kinder unter 3 Jahren in Deutschland liegt mit 1:4,6 im Jahr 2013 um einiges höher als der empfohlene europäische Standard. Dabei besitzt Sachsen-Anhalt mit 1:6,7 den schlechtesten und Bremen mit 1: 3,2 den besten und annähernd den empfohlenen Betreuungsschlüssel. (Vgl. Statistisches Bundesamt 2014, S.8) In Abb. 5 wird dies durch eine Statistik des Statistischen Bundesamts über die durchschnittlichen Betreuungsschlüssel der Bundesländer verdeutlicht:

Land	2012	2013
Baden-Württemberg	3,5	3,3
Bayern	4,0	3,9
Berlin	X	X
Brandenburg	6,6	6,5
Bremen	3,2	3,2
Hamburg	5,7	5,4
Hessen	4,1	4,0
Mecklenburg-Vorpommern	6,1	6,1
Niedersachsen	4,2	4,2
Nordrhein-Westfalen	3,7	3,6
Rheinland-Pfalz	4,0	3,8
Saarland	3,6	3,7
Sachsen	6,6	6,6
Sachsen-Anhalt	6,9	6,7
Schleswig-Holstein	4,0	3,9
Thüringen	5,3	5,4
Deutschland	4,8	4,6

Ohne Angaben für Berlin, da dort keine Erhebung zur Gruppenzugehörigkeit der Kinder erfolgt.

Abb. 5: Personalschlüssel in Kindertageseinrichtungen der Gruppen mit Kindern im Alter von 0 bis 3 Jahren (ohne Schulkinder und Länder am 1. März 2014; Quelle: Statistisches Bundesamt 2014, S.8

Kleinere Gruppen, in denen mehr Betreuungspersonen tätig sind, bewirken, dass die Kinder kooperativer und weniger feindselig und aggressiv sind. Sie besitzen eine sicherere Bindung zu ihrer Bezugserzieherin und verfügen über eine bessere Selbstkompetenz, bessere Kommunikationskompetenz und höhere Sozialkompetenz. Außerdem zeigen sie ein angemessenes Problemlöseverhalten und sprechen und spielen häufiger mit der Kindergruppe. Auch das Verhalten der Erzieherinnen ist positiver, wenn sie für weniger Kinder die Verantwortung tragen. Sie zeigen den Kindern gegenüber mehr Fürsorglichkeit, Sensibilität, verbringen mehr Zeit in direkten Interaktionen und bieten mehr Anlässe zur Entwicklung der Sprach- und Sozialkompetenz. (Vgl. Schellknecht 2006, S.85f)

Damit sich eine sichere emotionale Bindung zwischen Erzieherin und Kind entwickeln kann, ist es wichtig, eine kontinuierliche Betreuungssituation zu schaffen. Das Kind braucht seine Bezugserzieherin als sichere Basis, um neugierig explorieren zu können. Die Erzieherin wiederum kann dadurch angemessen auf die Bedürfnisse des Kindes eingehen und Entwicklungsfortschritte besser beurteilen. Eine kontinuierliche Betreuung des Kindes trägt dazu bei, weniger Stressverhalten bei der Trennung von den Eltern und mehr Interaktionen zwischen Kind und Bezugserzieherin hervorzurufen. Außerdem zeigen die Kinder weniger aggressives Verhalten gegenüber der Kindergruppe, eine stärkere Bindungssicherheit und bessere sprachliche Fähigkeiten. (Vgl. ebd., S.86)

Die räumlichen Gegebenheiten bieten ebenfalls Möglichkeiten, die Entwicklung emotionaler Kompetenz zu fördern. Die Gruppenräume sollten klar strukturierte, „großräumige, helle, stressarme und anregungsreiche Erfahrungs- und Lebensräume“ (Schellknecht 2006, S.87) und gemeinsam mit den Kindern gestaltet sein, so dass bei Erwachsenen und vor allem bei den Kindern emotionales Wohlbefinden, Vertrautheit und Sicherheit erzeugt wird. Mehrere Ebenen in den Räumen haben ebenfalls eine positive Wirkung. Es kommt vermehrt zu Interaktionen zwischen Erzieherin und Kind und das Kind zeigt ein stärkeres Explorationsverhalten. Außerdem sollten die Räume auch individuelle Rückzugsmöglichkeiten, Entspannungsorte und lärmgeschützte Bereiche enthalten, damit die individuellen Ruhe- und Erholungsbedürfnisse der Kinder gestillt werden können. Dabei ist die Einhaltung von festgelegten Sicherheitsstandards stets zu berücksichtigen, um nicht nur die psychische sondern auch die physische Sicherheit gewährleisten zu können. Dies geht mit positiveren Interaktionen und einem positiveren Ausdruck der Erzieherin gegenüber den Kindern einher. (Vgl. Schellknecht 2006, S.87f)

Über die Qualifikation des pädagogischen Personals besteht in Deutschland eine öffentliche Diskussion. Die Professionalisierung bzw. Akademisierung des Erzieherinnen-Berufes wird in anderen europäischen Ländern schon länger als Standard praktiziert. Darauf soll hier aber nicht weiter eingegangen werden. Bestimmte Kompetenzen und das nötige Hintergrundwissen zur Förderung von emotionalen Fertigkeiten sollten durch die Ausbildungsstätten, egal ob Fach – oder Hochschule, den Auszubildenden vermittelt werden. Hierzu zählen „ein fundiertes Wissen über emotionale Kompetenz, kombiniert mit entwicklungs-

psychologischen Kenntnissen, Methodenvielfalt, Kreativität und Motivation für neue Ideen in der Vermittlung emotionaler Fertigkeiten sowie professioneller Umgang in der Beratung und Begleitung von Eltern“ (Schellknecht 2006, S.89). (Vgl. ebd., S.89)

Erziehungspartnerschaft mit den Eltern und Konzeption (Orientierungsqualität)

Eine sensible und kooperative Arbeit mit den Eltern hat ebenfalls einen entscheidenden Einfluss auf die Entwicklung von emotionalen Fähigkeiten eines Kindes. Gerade in der sensiblen Zeit der Eingewöhnung, die meist im Alter zwischen einem und drei Jahren erfolgt, sind bei allen Beteiligten (Kind, Eltern, Erzieherin) viele Emotionen im Spiel. Vor allem Eltern, die ihr Kind das erste Mal in die Krippe bringen und vorher noch keine anderen Erfahrungen mit Betreuung durch anfangs fremde Personen sammeln konnten, haben Ängste, auf die eine Erzieherin sensibel eingehen muss. (Vgl. Suess & Burat-Hiemer 2009, S.130)

Eine gelungene und kooperative Erziehungspartnerschaft zwischen Eltern und Erzieherin zeichnet sich zum einen durch häufige positive Interaktionen aus, aus denen eine größere Sicherheit im Umgang miteinander hervorgeht. Zum anderen bringen Eltern der pädagogischen Arbeit und der Erzieherin mehr Akzeptanz und Wertschätzung entgegen und setzen sich stärker für die Interessen der Einrichtung ein. Außerdem wirkt sich eine qualitativ hochwertige Erziehungspartnerschaft positiv auf das Wohlbefinden und die Entwicklung des Kindes aus und hat somit auch einen positiven Einfluss auf die Entwicklung der emotionalen Fähigkeiten des Kindes. (Vgl. Schellknecht 2006, S.104)

Wie eine Erziehungspartnerschaft zwischen Eltern und Erzieherinnen aussehen sollte, um die positive emotionale Entwicklung des Kindes voranzutreiben, wird nun im Folgenden beschrieben. Eltern und Erzieherin sollten ein positives Interaktionsklima mit gegenseitiger Akzeptanz und Wertschätzung schaffen. Dies ist erforderlich um Vertrauen aufzubauen, Ängste, Sorgen und Kritik äußern zu können und emotionale Unterstützung und konstruktive Hilfe zu erhalten. Hierzu gehören auch regelmäßige Gespräche über das Erziehungsverhalten und den Entwicklungsstand, um einen angenehmen und stressfreien Umgang zu ermöglichen. Erzieherinnen sollten wissen, dass in der Kommunikation auch immer Emotionen mitschwingen und sollten sich ebenfalls ihrer eigenen Gefühle be-

wusst sein, um Gefühle der Eltern differenziert wahrzunehmen und einfühlsam spiegeln zu können. Dabei zeigen Erzieherinnen Verständnis für die elterliche Position und Akzeptanz für ihre Gefühle. Gehen die Erwachsenen so miteinander um, wird auch für die Kinder eine angenehme Atmosphäre geschaffen, um Vertrauen zu entwickeln. Emotional kompetente Erwachsene haben Kindern gegenüber eine Vorbildfunktion.

Weiterhin sollte die Einrichtung einladend wirken, damit Eltern und Kinder sich wohl fühlen, so dass Stress abgebaut und positive Emotionen zurückgewonnen werden können. Eine gelungene Elternarbeit beinhaltet ebenfalls Räumlichkeiten für die Eltern, z.B. in Form eines Eltern-Cafés für den Erfahrungsaustausch mit anderen Eltern oder einer Eltern-Bibliothek mit Fachbüchern, zur Verfügung zu stellen. Gemeinsame Projekte, Feste und Feiern unter Mitarbeit der Eltern trägt zur Beziehungspflege und zu einem intensiveren Austausch bei. Entspannte, emotional ausgeglichene Eltern dienen dem Kind als Vorbild und können besser auf die Bedürfnisse der Kinder eingehen. Auch die Elternbildung sollte bei einer gelungenen Erziehungspartnerschaft nicht zu kurz kommen. Hier sollte den Eltern die große Bedeutung von emotionaler Kompetenz in der sozial-emotionalen Entwicklung des Kindes nahe gebracht werden. (Vgl. Schellknecht 2006, S.105-107)

Schlussfolgerungen für die pädagogische Praxis

Pädagogische Einrichtungen sind Orte des Aufwachsens, die auch für die Entwicklung emotionaler Kompetenz wichtige Impulse setzen können. Der Erwerb von emotionaler Kompetenz spielt für die Entwicklung von persönlichem Wohlbefinden, Widerstandsfähigkeit, Bewältigungskompetenz und Beziehungsfähigkeit eine bedeutende Rolle und ist deshalb als Bildungs- und Erziehungsauftrag in den Konzeptionen der Kindertagesstätten und auch in den Bildungsplänen der Bundesländer wiederzufinden. (Vgl. Schellknecht 2006, S.108)

Die Bildungspläne der Bundesländer gelten als Orientierung für die pädagogische Arbeit. Wie allerdings das Thema emotionale Kompetenz in den verschiedenen Bildungsplänen behandelt wird, ist sehr unterschiedlich. In den Bildungsplänen von Hamburg und Berlin wird im Bildungsbereich Soziale und Kulturelle Umwelt von Ich-Kompetenzen und sozialen Kompetenzen gesprochen, die gefördert werden sollen. Dazu gehören z.B. die eigenen Gefühle, Interessen und

Bedürfnisse zum Ausdruck zu bringen (Ich-Kompetenz) und die Bedürfnisse, Gefühle und Erwartungen anderer wahrzunehmen, zu akzeptieren und achtsam miteinander umzugehen. Dabei betonen aber beide Bildungspläne die Wichtigkeit der sozialen Beziehungen als Ausgangspunkt für alle Bildungsprozesse. Es werden Aufgaben der Pädagogen formuliert, die Bezug zur Emotionalen Kompetenz aufweisen. Hierzu gehört zum einen die Zurverfügungstellung als vertraute und verlässliche Bezugsperson, um den Kindern emotionale Zuwendung, Sicherheit und Geborgenheit zu geben. Zum anderen sollen sie Aufmerksamkeit für die Anliegen und Wünsche zeigen und die Gefühle und Bedürfnisse der Kinder ernst nehmen. (Vgl. Preissing et al. 2008, S.34-37; Preissing et al. 2004, S.27, S.53f)

In den Bildungsplänen von Hessen und Bayern gibt es jeweils ein eigenes Kapitel über „Emotionalität, Soziale Beziehungen und Konflikte“. Hier werden viele Fähigkeiten der emotionalen Kompetenz genannt, die von Kindern entwickelt und von Pädagoginnen gefördert werden sollen. Im bayrischen Bildungsplan wird ebenfalls Bezug auf den Einfluss der räumlichen Umgebung und der engen Zusammenarbeit mit den Eltern/Familien auf den Erwerb von emotionalen Fertigkeiten genommen. (Vgl. Fthenakis et al. 2011 S.57-59; Fthenakis et al. 2006, S. 186-193) Baden-Württemberg fügte seinem Bildungsplan ebenfalls ein Bildungs- und Entwicklungsfeld hinzu, das sich mit „Gefühl und Mitgefühl“ beschäftigt und Entwicklungsziele der Kinder dazu formuliert. (Vgl. Engemann et al. 2011)

Um Kindern in Kindertageseinrichtungen wertvolle Lern- und Erfahrungssituationen auf emotionaler Ebene zu ermöglichen, müssen die strukturellen und personellen Qualitätskriterien zum Wohle und im Interesse des Kindes erfüllt werden. Außerdem ist hierbei eine kooperative Erziehungspartnerschaft mit den Eltern unumgänglich. Dabei werden die Politik, die Träger und auch die Fachkräfte in Deutschland vor neue Herausforderungen gestellt. Hierbei gilt es, die strukturellen und personellen Rahmenbedingungen zu schaffen, diese finanzierbar zu machen und zu verwirklichen. Das Ergebnis dieser Veränderungen soll allen Kindern kostbare Handlungs- und Erfahrungsräume eröffnen, um deren Entwicklung zu fördern. (Vgl. Schellknecht 2006, S.108)

5 Fazit und Ausblick

Emotionen spielen eine große Rolle im täglichen Leben eines jeden Menschen und so auch für Kinder im Alter zwischen null und drei Jahren. Auch der Erwerb emotionaler Kompetenz nimmt einen wichtigen Platz in der Entwicklung eines Kindes ein. Dabei bilden der Emotionsausdruck (nonverbal und verbal), das Emotionsverständnis, Empathie und Emotionsregulation entscheidende zu entwickelnde Schlüsselfertigkeiten.

Der Einfluss von Beziehungen auf die Entwicklung von emotionaler Kompetenz und das Sozialverhalten der Kinder ist enorm. Soziale Beziehungen bilden die Basis für alle kindlichen Bildungsprozesse. Gerade im Säuglingsalter ist der Aufbau einer Bindung zur Bezugsperson von großer Bedeutung. Säuglinge sind vor allem bei der Emotionsregulation auf ihre primäre Bezugsperson angewiesen, da sie noch nicht in der Lage sind dies selbstständig zu tun. Auch das Verhalten der Eltern gegenüber ihrem Säugling kann den Erwerb von emotionalen Fertigkeiten entsprechend fördern oder hemmen. Eltern sind in ihren emotional kompetenten Verhaltensweisen ein Vorbild für das Kind. Hat das Kind zu den Eltern eine positive und sichere emotionale Bindung, so wird es auch zu seiner Bezugserzieherin in der Krippe eine sichere emotionale Beziehung, wenn nicht sogar Bindung, aufbauen können. Die Beziehungsgestaltung in der Familie als auch in den Institutionen ist wichtig, damit die Kinder mit der Bezugsperson eine sichere Basis haben, um sicher und neugierig explorieren zu können und um auch im emotionalen Bereich Erfahrungen zu sammeln und sich ausprobieren zu können.

Leider wird in der Literatur meist nur die Mutter-Kind-Beziehung in Bezug auf die Entwicklung emotionaler Kompetenz betrachtet. Es wäre auch interessant in einer Studie zu untersuchen, welche Einflüsse eine Vater-Kind-Beziehung oder eine Erzieherin-Kind-Beziehung auf den Erwerb von emotionalen Fertigkeiten nehmen können.

In vielen Bildungsplänen der Bundesländer ist die emotionale Entwicklung als wichtiges Bildungs- und Entwicklungsfeld dargestellt. Es wird der emotionalen Kompetenz in der pädagogischen Arbeit also eine sehr große Wertigkeit zugeschrieben. Die von Kindern zu entwickelnden emotionalen Fähigkeiten sind da-

bei nicht immer klar und eindeutig formuliert. Auch die Rahmenbedingungen, die Einfluss auch die emotionale Kompetenz haben, werden dazu wenig in Bezug gesetzt. Verschiedene Faktoren in der Krippe können förderlich auf den Erwerb von emotionalen Fertigkeiten wirken. Das wäre zum einen die Erzieherin-Kind-Beziehung, zum anderen die strukturellen Merkmale der Krippe wie ein guter Betreuungsschlüssel und kleine Gruppen und zuletzt auch die Erziehungspartnerschaft zwischen den Eltern und der Erzieherin, deren Interaktionen als Vorbild für das Kind fungieren und eine positive Atmosphäre schaffen.

Erst nach dem Auseinandersetzen mit der Thematik Emotionen und nach dem Schreiben dieser Arbeit ist mir bewusst geworden, dass Emotionen uns tagtäglich begleiten und wie der Umgang mit den Emotionen anderer Personen die Interaktionen beeinflussen können. Auch bin ich immer wieder fasziniert von der Entwicklung so junger Kinder. Mein Interesse an der Krippenpädagogik ist weiter gewachsen, so dass ich mir vorstellen könnte, mit dieser Altersgruppe zu arbeiten. Mein Wunsch für die Zukunft ist, dass das Thema emotionale Kompetenz in pädagogischen Einrichtungen noch mehr Bedeutung zugeschrieben wird.

Ich werde mich weiter zu dieser Thematik belesen. Darüber hinaus möchte ich herausfinden, was es für mich als Pädagogin an Angeboten zur Weiterbildung und welche Projekte es gibt, um in der Krippe und im Kindergarten den Erwerb von emotionaler Kompetenz zu fördern.

6 Quellenverzeichnis

- Baer, U., & Frick-Baer, G. (2010). *Wie Kinder fühlen*. Weinheim, Basel: Beltz Verlag.
- Becker-Stoll, F. (2014). *Die Bedeutung der Qualität in der Kindertagesbetreuung für Kinder in den ersten drei Lebensjahren*. Abgerufen am 28. Juli 2014 von Kindergartenpädagogik - Online Handbuch: <http://www.kindergartenpaedagogik.de/1990.pdf>
- Engemann, C. et al. (2011). *Orientierungsplan für Bildung und Erziehung in baden-württembergischen Kindergärten und weiteren Kindertageseinrichtungen*. Ministerium für Kultus, Jugend und Sport Baden-Württemberg.
- Fröhlich-Gildhoff, K., Mischo, C., & Castello, A. (2011). *Grundlagen der Frühpädagogik - Band 2: Entwicklungspsychologische Grundlagen für Fachkräfte in der Frühpädagogik*. Köln, Kronache: Carl Link.
- Fthenakis, W. E. et al. (2006). *Der Bayerische Bildungs- und Erziehungsplan für Kinder in Tageseinrichtungen bis zur Einschulung*. (Bayrisches Staatsministerium für Arbeit und Sozialordnung, Familie und Frauen & Staatsinstitut für Frühpädagogik, Hrsg.) Weinheim, Basel: Beltz Verlag.
- Fthenakis, W. E. et al. (2011). *Bildung von Anfang an: Bildungs- und Erziehungsplan für Kinder von 0 bis 10 Jahren in Hessen*. (Hessisches Sozialministerium & Hessisches Kultusministerium, Hrsg.) Wiesbaden.
- Haug-Schnabel, G., & Bensel, J. (2005). *Grundlagen der Entwicklungspsychologie: Die ersten 10 Lebensjahre*. Freiburg im Breisgau: Verlag Herder.
- Hülshoff, T. (1999). *Emotionen: Eine Einführung für beratende, therapeutische, pädagogische und soziale Berufe*. München: Ernst Reinhardt GmbH & Co.
- Kasten, H. (2013). *0-3 Jahre: Entwicklungspsychologische Grundlagen*. Berlin: Cornelsen Verlag.
- Petermann, F., & Wiedebusch, S. (2008). *Emotionale Kompetenz bei Kindern*. Göttingen: Hogrefe.
- Preissing, C. et al (2004). *Das Berliner Bildungsprogramm für die Bildung, Erziehung und Betreuung von Kindern in Tageseinrichtungen bis zu ihrem Schuleintritt*. (Senatsverwaltung für Bildung, Jugend und Sport Berlin, Hrsg.) Berlin: verlag das netz.

- Preissing, C. et al. (2008). *Hamburger Bildungsempfehlungen für die Bildung und Erziehung von Kindern in Tageseinrichtungen*. (Freie und Hansestadt Hamburg & Behörde für Soziales, Familie, Gesundheit und Verbraucherschutz - Abteilung Kinderbetreuung, Hrsg.) Hamburg.
- Rohlf, C., Harring, M., & Palentien, C. (2008). *Kompetenz-Bildung: Soziale, emotionale und kommunikative Kompetenzen von Kindern und Jugendlichen*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Schellknecht, S. (2006). *Entwicklung emotionaler Kompetenz im frühpädagogischen Bereich*. Norderstedt: Diplomica Verlag.
- Seidel, W. (2004). *Emotionale Kompetenz: Gehirnforschung und Lebenskunst*. München: Spektrum Akademischer Verlag.
- Stangl, W. (2012). *Kompetenz*. Abgerufen am 22. Juni 2014 von Lexikon online für Pädagogik und Psychologie: <http://lexikon.stangl.eu/7006/kompetenz/>
- Statisches Bundesamt. (31. März 2014). *Der Personalschlüssel in Kindertageseinrichtungen: Methodische Grundlagen und aktuelle Ergebnisse 2013*. Abgerufen am 28. Juli 2014 von Destatis: https://www.destatis.de/DE/Publikationen/Thematisch/Soziales/KinderJugendhilfe/KindertageseinrichtungenPersonalschlüssel5225409139004.pdf?__blob=publicationFile
- Suess, G. J., & Burat-Hiemer, E. (2009). *Erziehung in Krippe, Kindergarten, Kinderzimmer*. Stuttgart: Klett-Cotta.
- Van Dieken, C. (2008). *Was Krippenkinder brauchen: Bildung, Erziehung und Betreuung von unter Dreijährigen*. Freiburg im Breisgau: Verlag Herder.
- Von Salisch, M. (. (2002). *Emotionale Kompetenz entwickeln: Grundlagen in Kindheit und Jugend*. Stuttgart: Kohlhammer.

7 Abbildungsverzeichnis

Abb. 1: Stufentheorie der emotionalen Entwicklung nach Sroufe & Waters (1977) (Vgl. Kasten 2013, S.113, S.125f).....	- 8 -
Abb. 2: Familiäre Einflüsse auf die Entwicklung der Emotionalen Kompetenz unter Berücksichtigung der kindlichen Temperamentsfaktoren (Quelle: Petermann & Wiedebusch 2008, S.86)	- 22 -
Abb. 3: Risikofaktoren des Kindes (Quelle: Petermann & Wiedebusch 2008, S.110).....	- 30 -
Abb. 4: Risikofaktoren der Eltern (Quelle: Petermann & Wiedebusch 2008, S.111).....	- 31 -
Abb. 5: Personalschlüssel in Kindertageseinrichtungen der Gruppen mit Kindern im Alter von 0 bis 3 Jahren (ohne Schulkinder und Länder am 1. März 2014; Quelle: Statistisches Bundesamt 2014, S.8	- 37 -

Eidesstattliche Erklärung zur Bachelorthesis

Ich versichere hiermit ehrenwörtlich, dass ich die vorliegende Arbeit selbständig und nur unter Benutzung der angegebenen Literatur und Hilfsmittel angefertigt habe.

Wörtlich übernommene Sätze und Satzteile sind als Zitate belegt, andere Anlehnungen hinsichtlich Aussage und Umfang unter Quellenangabe kenntlich gemacht.

Die Arbeit hat in gleicher oder ähnlicher Form noch keiner Prüfungsbehörde vorgelegen und ist auch noch nicht veröffentlicht.

Neubrandenburg, 04.08.2014

Lisa Rentzow