



universität
wien

Diplomarbeit

Titel der Arbeit

Die Förderung des Emotionsausdrucks und des
Emotionsverständnisses im Vorschulalter

Verfasserin

Karin Nagl

Angestrebter akademischer Grad

Magistra der Naturwissenschaften (Mag. rer. nat.)

Wien, im Februar 2011

Studienkennzahl: 298

Studienrichtung: Psychologie

Betreuer: Ass.-Prof. Dr. Pia Deimann

Wohin du auch gehst,
gehe mit deinem ganzen Herzen!

Konfuzius

VORWORT

Die vorliegende Arbeit, eine Pilotstudie unter der Leitung von Fr. Dr. Kastner-Koller und Fr. Dr. Deimann, ist Teil eines Projekts zum Wiener Entwicklungstest (WET) an der Fakultät für Psychologie an der Universität Wien. Ziel dieser Arbeit ist es, Fördermaßnahmen für den im WET erfassten Funktionsbereich „Sozial-emotionale Entwicklung“ zu erarbeiten und deren Effektivität empirisch zu überprüfen. Aus dem Bereich der sozial-emotionalen Entwicklung stehen in dieser Arbeit der Emotionsausdruck und das Emotionsverständnis im Vordergrund, sowie deren Fördermöglichkeiten.

Herzlich bedanken möchte ich mich bei meinen beiden Betreuerinnen Fr. Dr. Kastner-Koller und Fr. Dr. Deimann für ihre fachliche Unterstützung, die vielen motivierenden Worte und ihre große Geduld.

Mein Dank gilt auch Fr. Trinkl und Fr. Lentsch, den beiden Pädagoginnen des Übungs- und Forschungskindergartens des Arbeitsbereichs Entwicklungspsychologie an der Fakultät für Psychologie, die mir die Durchführung meiner Untersuchung ermöglichten und mir mit Rat und Tat zur Seite standen. Bei den Kindern möchte ich mich bedanken, dass sie mit großem Interesse und Begeisterung am Programm teilnahmen, und ihren Eltern für deren Erlaubnis.

Bei meiner Studienkollegin Eva-Maria möchte ich mich recht herzlich für die gute Zusammenarbeit bedanken. Über einen langen Zeitraum sind wir uns gegenseitig mit vielen guten Ratschlägen und Ermutigungen zur Seite gestanden.

Mein besonderer Dank gilt Josef, meinem Freund, der es immer wieder schaffte, mich zu motivieren und der mich in der Endphase des Studiums und besonders während der Diplomarbeit tatkräftig unterstützt hat. Unsere zwischenzeitlich geborene Tochter Ines hat viel dazu beigetragen, dass mein Interesse am Thema der Arbeit während der Bearbeitung noch größer wurde.

Ohne die jahrelange finanzielle und moralische Unterstützung meiner Familie wäre mir dieses Studium nicht möglich gewesen. Vielen herzlichen Dank!

INHALTSVERZEICHNIS

VORWORT	I
INHALTSVERZEICHNIS.....	III
ABBILDUNGSVERZEICHNIS	VII
TABELLENVERZEICHNIS.....	IX
THEORETISCHER TEIL	1
1 Einleitung	1
2 Emotionale Kompetenz.....	2
3 Modelle sozialer und emotionaler Kompetenz	6
3.1 Komponenten emotionaler Kompetenz nach Denham (1998).....	6
3.2 Emotionale Schlüsselfertigkeiten nach Saarni (1999)	7
3.3 Das Konzept der emotionalen Intelligenz (Mayer, Caruso & Salovey, 1999).....	8
3.4 Das Konzept der affektiven sozialen Kompetenz (ASK) nach Halberstadt, Denham und Dunsmore (2001).....	9
4 Emotionale Entwicklung im Vorschulalter	12
4.1 Entwicklung der intrapsychischen Emotionsregulierung.....	14
4.1.1 Entwicklung des Emotionsausdrucks.....	14
4.1.2 Entwicklung des sprachlichen Emotionsausdrucks.....	17
4.1.3 Entwicklung des Emotionswissens und -verständnisses.....	18
4.1.4 Moralentwicklung.....	26
4.2 Entwicklung der interpersonalen Emotionsregulierung.....	27
4.2.1 Einfluss der Eltern.....	27
4.2.2 Beziehungen zu Gleichaltrigen und Geschwistern	27
4.2.3 Auseinandersetzungen zwischen Peers und Geschwistern.....	28
4.2.4 Rollenspiele mit Peers und Geschwistern	29
4.3 Emotionsregulationsstrategien in der frühen Kindheit	31
5 Diagnostik emotionaler Kompetenz	33

5.1	Diagnostik emotionaler Fertigkeiten mit allgemeinen Entwicklungstests	33
5.1.1	<i>Der Wiener Entwicklungstest (WET) – Subtest „Fotoalbum“</i>	33
5.1.2	<i>Entwicklungstest von 6 Monaten bis 6 Jahren (ET 6-6)</i>	37
5.2	Diagnostik emotionaler Fertigkeiten mit spezifischen Erhebungsverfahren	38
5.2.1	<i>Spezifische Erhebungsverfahren aus dem deutschsprachigen Raum</i>	38
5.2.1.1	Elternfragebögen zur ergänzenden Entwicklungsbeurteilung bei den kinderärztlichen Vorsorgeuntersuchungen U6 bis U9 (EEE U6-U9).....	39
5.2.1.2	Dortmunder Entwicklungsscreening für den Kindergarten (DESK 3-6).....	39
5.2.1.3	Entwicklungsbeobachtung und Entwicklungsdokumentation (EBD 3-48)	39
5.2.2	<i>Spezifische Erhebungsverfahren aus dem angloamerikanischen Sprachraum</i>	40
5.2.2.1	Minnesota Preschool Affect Checklist (MPAC)	40
5.2.2.2	Affect Intensity Measure (AIM)	40
5.2.2.3	Emotion Situation Knowledge Test.....	41
5.2.2.4	Emotional Understanding Interview (EUI).....	41
5.2.2.5	The Functional Emotional Assessment Scale for Infancy and Early Childhood (FEAS)	42
5.2.2.6	Preschool Socioaffective Profile (PSP)	42
5.2.2.7	Emotion Regulation Checklist (ERC).....	42
5.2.2.8	Hawaii Early Learning Profile (HELP)	43
5.2.2.9	„Real Emotion“ Interview	43
5.2.2.10	Diagnostic Analysis of Nonverbal Accuracy – Child Facial Expressions (DANVA-CF); Diagnostic Analysis of Nonverbal Accuracy – Child Paralanguage (DANVA-CP)	44
5.2.2.11	Adjustment Scale for Preschool Intervention (ASPI).....	44
5.2.2.12	The Ages and Stages Questionnaires: Social-emotional (ASQ: SE).....	44
6	Interventionen zur Förderung emotionaler Kompetenz	46
6.1	Definitionen von Prävention	46
6.2	Lernziele bei der Förderung emotionaler Kompetenz im Vorschulalter.....	47
6.3	Programme zur Förderung emotionaler Kompetenz	48
6.3.1	<i>Förderprogramme aus dem deutschsprachigen Raum</i>	49
6.3.1.1	Faustlos.....	49
6.3.1.2	Verhaltenstraining im Kindergarten	50
6.3.2	<i>Förderprogramme aus dem angloamerikanischen Sprachraum</i>	51
6.3.2.1	Incredible Years Child Training Series – The Dinosaur Social Skills and Problem Solving Curriculum.....	51
6.3.2.2	Social-Emotional Intervention.....	52
6.3.2.3	Second Step: A Violence Prevention Curriculum - Preschool/Kindergarten	53

6.3.2.4	Emotions Course (EC)	53
6.3.2.5	Promoting Alternative Thinking Strategies Curriculum (PATHS) - Preschool	54
6.4	Die Förderung des Emotionsausdrucks und Emotionsverständnisses im Vorschulalter	54
6.4.1	<i>Aufbau der Einheiten</i>	55
6.4.1.1	Einheit 1 – Einführung	56
6.4.1.2	Einheit 2 – Freude, Glück	58
6.4.1.3	Einheit 3 – Ärger, Wut	59
6.4.1.4	Einheit 4 – Überraschung, Staunen	61
6.4.1.5	Einheit 5 – Trauer	62
6.4.1.6	Einheit 6 – Ekel	63
6.4.1.7	Einheit 7 – Furcht, Angst und Mut	64
6.4.1.8	Einheit 8 – Gemischte Gefühle	65
6.4.1.9	Einheit 9 – Spiele - Einheit „Hallo, wie geht es dir?“	67
6.4.1.10	Einheit 10 – Abschluss	68
EMPIRISCHER TEIL		71
7	Einleitung	71
8	Beschreibung der Untersuchung	72
8.1	Versuchsplan	72
8.2	Fragestellungen	75
8.2.1	<i>Fragestellung 1</i>	75
8.2.2	<i>Fragestellung 2</i>	76
8.2.3	<i>Fragestellung 3</i>	76
8.3	Ablauf der Untersuchung	77
8.4	Beschreibung der Stichprobe	78
9	Ergebnisse	82
9.1	Berechnung der Trainingseffekte	82
9.1.1	<i>Überprüfung der Normalverteilung</i>	82
9.1.2	<i>Gruppenunterschiede</i>	83
9.2	Analyse der Interviews mit den Pädagoginnen	86
9.3	Analyse der Rating-Skalen	93
9.3.1	<i>Beobachterübereinstimmung</i>	97
9.4	Beantwortung der Fragestellungen	99

9.4.1	Fragestellung 1.....	99
9.4.2	Fragestellung 2.....	100
9.4.3	Fragestellung 3.....	100
10	Diskussion.....	102
11	Zusammenfassung	112
	ABSTRACT	117
	LITERATURVERZEICHNIS	119
	ANHANG A: Interview mit den Kindergartenpädagoginnen.....	132
	ANHANG B: Leitfaden für Gefühle – Beschreibung der sechs Basisemotionen nach Ekman und Friesen (1975, zitiert nach Cierpka & Schick, 2004, S. 50)	136
	ANHANG C: Verwendete Arbeitshefte und audiovisuelle Medien	138
	ANHANG D: Überprüfung der Normalverteilung.....	140
	CURRICULUM VITAE	141

ABBILDUNGSVERZEICHNIS

Abbildung 1: Das Konzept der emotionalen Intelligenz von Salovey, Hsee und Mayer (von Salisch, 2002, S. 34)	9
Abbildung 2: Modell der affektiven sozialen Kompetenz nach Halberstadt, Denham und Dunsmore (von Salisch, 2002, S.41).....	10
Abbildung 3: Emotionale Entwicklung in den ersten sechs Lebensjahren (Petermann & Wiedebusch, 2008, S.32)	12
Abbildung 4: Schematische Darstellung des Versuchsplans	72

TABELLENVERZEICHNIS

Tabelle 1:	Entwicklung von der inter- zur intrapsychischen Emotionsregulation (Friedlmeier, 1999).....	13
Tabelle 2:	Sprachlicher Emotionsausdruck im Entwicklungsverlauf (nach Petermann & Wiedebusch, 2008, S. 44).....	17
Tabelle 3:	Emotionsregulationsstrategien in der frühen Kindheit (nach Petermann & Wiedebusch, 2008, S. 79).....	32
Tabelle 4:	Lernziele in Interventionsprogrammen zur Förderung emotionaler Kompetenz (nach Petermann & Wiedebusch, 2008, S. 209)	47
Tabelle 5:	Alter in Monaten zum Testzeitpunkt 1	80
Tabelle 6:	Alter in Monaten zum Testzeitpunkt 2	80
Tabelle 7:	Alter in Monaten zum Testzeitpunkt 3	80
Tabelle 8:	Relative Häufigkeiten der Anwesenheit je Einheit.....	81
Tabelle 9:	Differenzwerte d_{mt} und d_{ot} der beiden Versuchsgruppen VG 1 und VG 2	82
Tabelle 10:	Mittelwerte und Standardabweichungen der Differenzwerte d_{mt} und d_{ot} in C-Werten	83
Tabelle 11:	Ergebnisse des T-Tests für abhängige Stichproben.....	84
Tabelle 12:	Mittelwerte und Standardabweichungen der Differenzwerte d_{mt} und d_{ot} in C-Werten getrennt nach VG 1 und VG 2	85
Tabelle 13:	Ergebnisse der zweifaktoriellen Varianzanalyse mit Messwiederholung	85
Tabelle 14:	Interne Konsistenzen der drei Kategorien „Positive Nennungen“, „Negative Nennungen“ und „Differenz aus positiven und negativen Nennungen“ zu den beiden Testzeitpunkten 1 und 3	89
Tabelle 15:	Korrigierte Item-Skala-Korrelationen der „Sozial-emotionalen Auffälligkeiten“ zum Testzeitpunkt 1	89
Tabelle 16:	Interne Konsistenzen der „Sozial-emotionalen Auffälligkeiten“ zu den beiden Testzeitpunkten 1 und 3	90
Tabelle 17:	Mittelwerte und Standardabweichungen der „Sozial-emotionalen Auffälligkeiten“	91
Tabelle 18:	Ergebnisse des T-Tests für abhängige Stichproben für die Summenwerte der „Sozial-emotionalen Auffälligkeiten“ von Pädagogin 1	91
Tabelle 19:	Ergebnisse des T-Tests für abhängige Stichproben für die Summenwerte der „Sozial-emotionalen Auffälligkeiten“ von Pädagogin 2	91

Tabelle 20: Mittelwerte und Standardabweichungen der Differenzwerte aus den Summenwerten der „Sozial-emotionalen Auffälligkeiten“ von Pädagogin 1 und 2	92
Tabelle 21: Ergebnisse der Korrelation nach Pearson zwischen den Differenzwerten „Veränderung mit Training“ und den Differenzwerten aus den Summenwerten der „Sozial-emotionalen Auffälligkeiten“ von Pädagogin 1 und 2	92
Tabelle 22: Interne Konsistenzen der „Sozial-emotionalen Entwicklung“ zu den beiden Testzeitpunkten 1 und 3	93
Tabelle 23: Korrigierte Item-Skala-Korrelationen der „Sozial-emotionalen Entwicklung“ zum Testzeitpunkt 1	93
Tabelle 24: Interne Konsistenzen der „Sozial-emotionalen Entwicklung“ nach Ausscheiden von Item 4 zu den beiden Testzeitpunkten 1 und 3.....	94
Tabelle 25: Mittelwerte und Standardabweichungen der „Sozial-emotionalen Entwicklung“	95
Tabelle 26: Ergebnisse des T-Tests für abhängige Stichproben für die Summenwerte der „Sozial-emotionalen Entwicklung“ von Pädagogin 1	95
Tabelle 27: Ergebnisse des T-Tests für abhängige Stichproben für die Summenwerte der „Sozial-emotionalen Entwicklung“ von Pädagogin 2	95
Tabelle 28: Mittelwerte und Standardabweichungen der Differenzwerte aus den Summenwerten der „Sozial-emotionalen Entwicklung“ von Pädagogin 1 und 2	96
Tabelle 29: Ergebnisse der Korrelation nach Pearson zwischen den Differenzwerten „Veränderung mit Training“ und den Differenzwerten aus den Summenwerten der „Sozial-emotionalen Entwicklung“ von Pädagogin 1 und 2	96
Tabelle 30: Gewichtetes Kappa nach Cohen (1968) für die Testzeitpunkte 1 und 3	97
Tabelle 31: Ergebnisse des Kolmogorov-Smirnov-Tests zur Überprüfung der Normalverteilung der Differenzwerte d_{mt} und d_{ot}	140
Tabelle 32: Ergebnisse des Kolmogorov-Smirnov-Tests zur Überprüfung der Normalverteilung der Differenzwerte d_{mt} und d_{ot} getrennt nach VG 1 und VG 2.....	140
Tabelle 33: Ergebnisse des Kolmogorov-Smirnov-Tests zur Überprüfung der Normalverteilung der Skala „Sozial-emotionale Auffälligkeiten“	140
Tabelle 34: Ergebnisse des Kolmogorov-Smirnov-Tests zur Überprüfung der Normalverteilung der Skala „Sozial-emotionale Entwicklung“	140

THEORETISCHER TEIL

1 Einleitung

Die vorliegende Arbeit befasst sich mit der Förderung der emotionalen Kompetenz. Diese als Pilotstudie angelegte Untersuchung ist Teil eines Projekts zum Wiener Entwicklungstest (Kastner-Koller & Deimann, 2002) an der Fakultät für Psychologie der Universität Wien, Institut für Entwicklungspsychologie.

Der Wiener Entwicklungstest (WET), ein Verfahren zur Erfassung des allgemeinen Entwicklungsstandes bei Kindern von drei bis sechs Jahren, findet vor allem im förderdiagnostischen Bereich Einsatz. In diesem Sinne gibt der WET „einen breit gefächerten Einblick in die bisher realisierte Entwicklung“ des Kindes (Kastner-Koller & Deimann, 2002, S. 38).

Ziel des Projekts ist es, theoretisch fundierte Fördermaßnahmen für die im WET erfassten Funktionsbereiche zu entwickeln und ihre Effektivität empirisch zu überprüfen. Die vorliegende Arbeit setzt sich mit der sozial-emotionalen Entwicklung, insbesondere mit dem Emotionsausdruck und Emotionsverständnis, und deren Fördermöglichkeiten, auseinander. Ein theoretisch fundiertes Förderprogramm wurde entwickelt und dessen Effektivität empirisch untersucht.

Tröster & Reineke (2007) berichten in einer aktuellen Studie zu sozial-emotionalen Fähigkeiten von Kindergartenkindern, dass jedes fünfte Kind Auffälligkeiten im emotionalen Verhalten aufweist beziehungsweise nach Beurteilung der Pädagoginnen nicht über altersangemessene soziale Kompetenzen verfügt. Die Studie weist somit eindrucksvoll auf den Förderbedarf in diesem Bereich hin.

2 Emotionale Kompetenz

Ein junger Mann [Mensch] ..., der in einer glücklichen Einfalt erzogen wurde, wird ... zu zärtlichen und liebevollen Empfindungen angeregt. Sein Herz wird durch die Leiden seiner Mitmenschen bewegt; er erschauert vor Freude, wenn er seinen Freund wiedersieht; er umarmt ihn gerührt und weint vor Bewegung. Er schämt sich, wenn er Mißfallen erregt, und bedauert, wenn er jemanden beleidigt hat. Wenn ihn sein heißes Blut aufbrausen und zornig werden läßt, erkennt man seine ganze Herzensgüte im Erguß seiner Reue. Seine Erregung erlischt, sein Stolz beugt sich vor dem Gefühl, gefehlt zu haben. Wurde er selbst beleidigt, so verzeiht er mitten in seiner Wut auf das erste Wort der Entschuldigung. Er verzeiht das Unrecht anderer ebenso herzlich, wie er sein eigenes wiedergutmacht. (Rousseau, 1975, S. 221)

Eine solch reiche Gefühlswelt, wie sie der französische Philosoph Jean-Jacques Rousseau in seinem 1762 erschienenen Erziehungsroman beschreibt, kann nicht als gegeben angenommen werden. Emotionale Fertigkeiten und Fähigkeiten sind nicht angeboren, sie müssen sich, beginnend in der frühen Kindheit, erst entwickeln.

Die emotionale Entwicklung ist in den letzten Jahren wieder verstärkt in den Blickpunkt des Interesses gerückt. Eine Vielzahl an entwicklungspsychologischen und klinischen Studien weist auf die Wichtigkeit des Erwerbs emotionaler Fertigkeiten hin. Nach Denham (2007) geht eine hohe emotionale Kompetenz mit einer positiven schulischen und sozialen Entwicklung von Kindern einher.

„Everyone knows what an emotion is, until asked to give a definition“ (Fehr & Russell, 1984, S. 464). Diese Aussage weist bereits auf die Schwierigkeit, den Begriff Emotion zu definieren, hin. Im Folgenden werden Emotionsdefinitionen aus drei unterschiedlichen Perspektiven vorgestellt.

Aus *strukturalistischer Perspektive* werden Emotionen als ein spezifischer psychischer Zustand erklärt, der sich aus verschiedenen Emotionsformen zusammensetzt (Holodynski & Friedlmeier, 1999). Diese Sichtweise kommt dem Alltagsverständnis am nächsten.

Schmidt-Atzert (1996) definiert wie folgt: „Eine Emotion ist ein qualitativ näher beschreibbarer Zustand, der mit Veränderungen auf einer oder mehreren der folgenden Ebenen einhergeht: Gefühl, körperlicher Zustand und Ausdruck“ (S. 21).

Das *funktionalistische Emotionsparadigma* erweitert die strukturalistischen Emotionsdefinitionen um eine funktionale Analyse und definiert Emotionen als eine spezifische psychische Funktion (Holodynski & Friedlmeier, 1999). Campos, Mumme, Kermoian & Campos (1994) betrachten Emotionen aus funktionalistischer Sicht „as the attempt by the person to establish, maintain, change, or terminate the relation between the person and the environment on matters of significance to the person“ (S. 285).

Sowohl beim strukturalistischen, als auch beim funktionalistischen Emotionsparadigma werden Emotionen aus einer intrapsychischen Perspektive beschrieben. Diese werden um das *kontextualistische Paradigma* erweitert, bei dem der kulturelle und soziale Kontext für die Emotionsentwicklung im Blickpunkt des Interesses stehen (Holodynski & Friedlmeier, 1999). Nach den genannten Autoren

„ beinhaltet Kultur auch Vorstellungen, welche Emotionen unterschieden werden, welche Mittel zur Regulation verfügbar sind, die von Generation zu Generation tradiert und kumuliert werden. Der kulturelle Kontext ist das Ausgangsmodell, das die individuelle Vielfalt und Variabilität der Emotionsformen und –funktionen ermöglicht und eine qualitativ neue Art der Emotionsregulation bereithält, die jedes Kind erst in sein persönliches Bedeutungssystem integrieren muß “ (S.17)

Was wird nun unter emotional kompetentem Verhalten verstanden? Welche Bereiche und Aufgaben umfasst die emotionale Kompetenz? Der folgende kurze Überblick soll dem Leser dabei helfen, Antworten auf diese Fragen zu finden.

Von emotional kompetentem Verhalten spricht Saarni (1999, 2002), wenn Kinder in sozialen Interaktionen ihre emotionalen Fähigkeiten anwenden bzw. selbstwirksames

Verhalten zeigen. Dementsprechend handeln sie im Bewusstsein, dass sie durch ihr eigenes emotionales Ausdrucksverhalten die Reaktionen von anderen Personen beeinflussen können. Im Weiteren haben sie gelernt, gewünschte Reaktionen hervorzurufen, indem sie ihr Verhalten strategisch steuern. Bei diesem Konzept steht der Nutzen, den eine Person mit Hilfe ihrer emotionalen Fertigkeiten aus einer sozialen Interaktion zieht, im Vordergrund.

Petermann & Wiedebusch (2008) verstehen unter „emotionaler Kompetenz in erster Linie die Fertigkeiten eines Kindes, in der Interaktion mit anderen eigene Emotionen auszudrücken und die des Gegenübers zu erkennen“ (S. 5).

Kinder erwerben emotionale Kompetenz, indem sie sich ihrer eigenen Gefühlen bewusst werden, durch die Entwicklung des sprachlichen und mimischen Emotionsausdrucks, das zunehmende Emotionswissen und Emotionsverständnis, die Entwicklung einer erfolgreichen emotionalen Selbstregulation sowie das Erkennen und Verstehen von Emotionen bei anderen Personen.

Der Lernprozess, mit den eigenen Gefühlen und den Gefühlen anderer umzugehen, also die Entwicklung einer umfassenden emotionalen Kompetenz, zählt nach Petermann & Wiedebusch (2001) zu einer der zentralen Entwicklungsaufgaben der frühen Kindheit.

Einen wesentlichen Bestandteil der emotionalen Kompetenz stellt die Emotionsregulation dar (Petermann & Wiedebusch, 2008). Bei Versuchen, das Konzept der Emotionsregulation zu definieren und zu operationalisieren, stoßen Forscher regelmäßig an ihre Grenzen (Denham, 1998).

Thompson (1994) definiert wie folgt: „Emotion regulation consists of the extrinsic and intrinsic processes responsible for monitoring, evaluating, and modifying emotional reactions, especially their intensive and temporal features, to accomplish one's goals" (S. 27-28).

Nach Friedlmeier (1999) geht es bei der Emotionsregulation um die Regulation der Intensität, Dauer, Ausdrucksweise und Qualität einer aktuell erlebten bzw. bevorstehenden Emotion.

Saarni (2002) unterteilt das Konstrukt in internale und externale Regulation. Unter internaler Emotionsregulation versteht Saarni „die Regulierung des eigenen subjektiven Erlebens von Gefühlszuständen, einschließlich ihrer Latenz, Dauer und Intensität“, die „externale Emotionsregulation bezieht sich auf die Handhabung des eigenen Ausdrucks von Gefühlszuständen vor allem in kommunikativen Kontexten“ (S. 10).

Dementsprechend hat die Emotionsregulation nach Friedlmeier & Trommsdorff (2001) zwei wesentliche Funktionen. Einerseits soll sie eigene Bedürfnisse durch entsprechende Person-Umwelt-Interaktionen befriedigen, andererseits soll sie den eigenen emotionalen Zustand regulieren.

3 Modelle sozialer und emotionaler Kompetenz

Da der Begriff der „emotionalen Kompetenz“ in vielen Bereichen mit der „sozial-emotionalen“ Kompetenz gleichzusetzen ist (Petermann & Wiedebusch, 2008), werden im Folgenden einige Modelle emotionaler bzw. sozial-emotionaler Kompetenz vorgestellt, deren Wurzeln sowohl in der Entwicklungspsychologie (Denham, 1998; Halberstadt, Denham & Dunsmore, 2001; Saarni, 1999) als auch in der Intelligenzforschung (Mayer, Caruso & Salovey, 1999) zu finden sind. Dementsprechend unterschiedlich sind die theoretischen Hintergründe und Darstellungsweisen. Die Auflistung der verschiedenen Konzepte erfolgt entsprechend ihrer Veröffentlichung, beginnend beim historisch ältesten.

3.1 Komponenten emotionaler Kompetenz nach Denham (1998)

Das im Jahr 1998 veröffentlichte Konzept zur emotionalen Kompetenz stammt von Denham. Sie beschreibt drei Komponenten emotionaler Kompetenz: den Emotionsausdruck, das Emotionsverständnis und die Emotionsregulation.

Emotionsausdruck:

- Nonverbale emotionale Botschaften in der Gestik zum Ausdruck bringen können.
- Sich empathisch in die Gefühle anderer einfühlen können.
- Komplexe selbstbezogene, soziale Gefühle zeigen können (Schuld, Stolz, Scham und Verachtung).
- Gefühle, die von der sozialen Umwelt abgelehnt werden, durch die Trennung von emotionalem Erleben und Emotionsausdruck kontrollieren können.

Emotionsverständnis:

- Selbst erlebte Emotionen unterscheiden können.
- Emotionen bei anderen Personen unterscheiden können.
- Bei emotionaler Kommunikation das entsprechende Emotionsvokabular einsetzen können.

Emotionsregulation:

- Mit negativen Gefühlen umgehen können.
- Mit positiven Gefühlen umgehen können.
- Emotionswissen und Emotionsausdruck strategisch regulieren können.

Die Autorin weist darauf hin, dass alle drei Komponenten integrativ zusammenarbeiten müssen, um optimal zu funktionieren. Die Darstellung der Komponenten erfolgt zwar separat, dennoch besteht eine hohe Interkorrelation zwischen Emotionsausdruck, Emotionsverständnis und Emotionsregulation.

3.2 Emotionale Schlüsselfertigkeiten nach Saarni (1999)

Saarni (1999) stellt eine Reihe emotionaler Schlüsselfertigkeiten vor, die hauptsächlich auf empirischen Befunden zur emotionalen Entwicklung beruhen, und deshalb nicht als vollständig anzusehen sind.

1. Die Fähigkeit, sich seiner eigenen Emotionen bewusst zu sein. Dies beinhaltet die Möglichkeit in bestimmten Situationen mehrere widerstreitende Emotionen wahrzunehmen.
2. Die Fähigkeit, Emotionen bei anderen wahrzunehmen, basierend auf dem Entschlüsseln von Hinweisen, die sich aus der Situation bzw. dem Ausdrucksverhalten von Personen ergeben.
3. Die Fähigkeit, das im jeweiligen Kulturkreis vorherrschende Emotionsvokabular zu verstehen und zu gebrauchen. Im Weiteren das Aneignen von emotionalen Skripten.
4. Die Fähigkeit zur Empathie.
5. Die Fähigkeit zu erkennen, dass emotionales Erleben und emotionales Ausdrucksverhalten nicht übereinstimmen müssen, weder bei der eigenen Person noch bei anderen Personen. In weiterer Folge das Wissen, dass das eigene emotionale Ausdrucksverhalten andere Personen beeinflusst und dieses bei der Selbstrepräsentation zu berücksichtigen.

6. Die Fähigkeit, negative Emotionen und Stresssituationen mit Hilfe von Selbstregulationsstrategien zu bewältigen, um die Intensität und Dauer dieser Reize zu verringern.
7. Die Fähigkeit, sich darüber bewusst zu sein, dass soziale Beziehungen geprägt sind von der Art und Weise, wie über Emotionen kommuniziert wird. Ebenso vom Grad der Direktheit bzw. Echtheit des emotionalen Ausdrucksverhaltens und der Reziprozität in sozialen Beziehungen.
8. Die Fähigkeit zur Selbstwirksamkeit, um bei anderen Personen erwünschte Reaktionen hervorrufen zu können.

Saarni (1999) postuliert, dass sich ihre Liste emotionaler Fertigkeiten noch verlängern ließe, entsprechend der theoretischen Ausrichtung bzw. dem Anspruch an Genauigkeit. Anhand dieser Aussage ist auch schon die Problematik solcher Listen ersichtlich (von Salisch, 2002). Die Auswahl der einzelnen Fertigkeiten erscheint mitunter willkürlich. Sie sind eingebettet in den entsprechenden kulturellen Kontext, oftmals unklar formuliert und kaum messbar.

3.3 Das Konzept der emotionalen Intelligenz (Mayer, Caruso & Salovey, 1999)

Das Konzept der emotionalen Intelligenz (Mayer et al., 1999) ist jenem von Denham (1998) inhaltlich ähnlich, stammt jedoch aus der Intelligenzforschung (Petermann & Wiedebusch, 2008). Neben der ausführlich erforschten kognitiven Intelligenz gibt es weitere Intelligenzen, darunter auch die interpersonale und die intrapersonale Intelligenz (von Salisch, 2002). Diese werden von den Autoren zusammengefasst. In ihrem Konzept der emotionalen Intelligenz werden das Bewerten sowie der Ausdruck von Emotionen im Selbst (verbal und nonverbal) und bei anderen (Wahrnehmung nonverbalen Verhaltens und Empathie) erfasst. Weitere Bestandteile des Konzepts der emotionalen Intelligenz sind die Emotionsregulierung und die Anwendung von Emotionen (Planung, Kreativität, Lenkung der Aufmerksamkeit und Motivation).

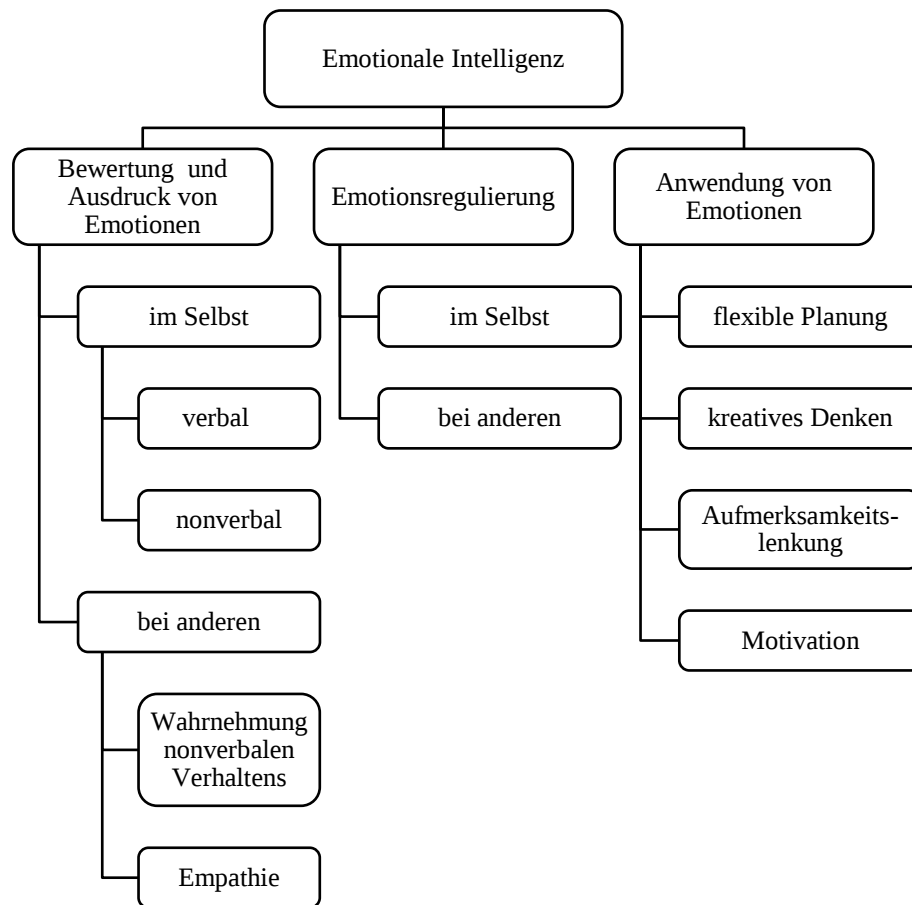


Abbildung 1: Das Konzept der emotionalen Intelligenz von Salovey, Hsee und Mayer (von Salisch, 2002, S. 34)

Kritisch anzumerken sind bei diesem Modell diverse methodische Probleme, nicht zuletzt aufgrund des breitgefächerten Ansatzes (von Salisch, 2002). Es besteht jedoch auch Anlass zu konzeptuellen Einwänden. Die Auswahl der Konzeptbereiche erscheint eher willkürlich, es wird keinerlei Augenmerk auf den Kontext des Individuums gelegt.

3.4 Das Konzept der affektiven sozialen Kompetenz (ASK) nach Halberstadt, Denham und Dunsmore (2001)

Das Modell von Halberstadt et al. (2001) ist sozialer orientiert als die bisherigen Modelle und ist unter den hier beschriebenen das Jüngste. Der Fokus dieses Modells liegt auf der sozialen Interaktion und besteht aus den drei großen Komponenten Senden, Empfangen und Erleben von Gefühlen, in deren Mittelpunkt das Selbst steht. Innerhalb jeder

Komponente werden vier Fertigkeiten beschrieben (siehe Abbildung 2), die sich wechselseitig beeinflussen. Die affektive soziale Kompetenz wird außerdem vom Kontext mitbestimmt, also von familiären, kulturellen, etc. Einflüssen.

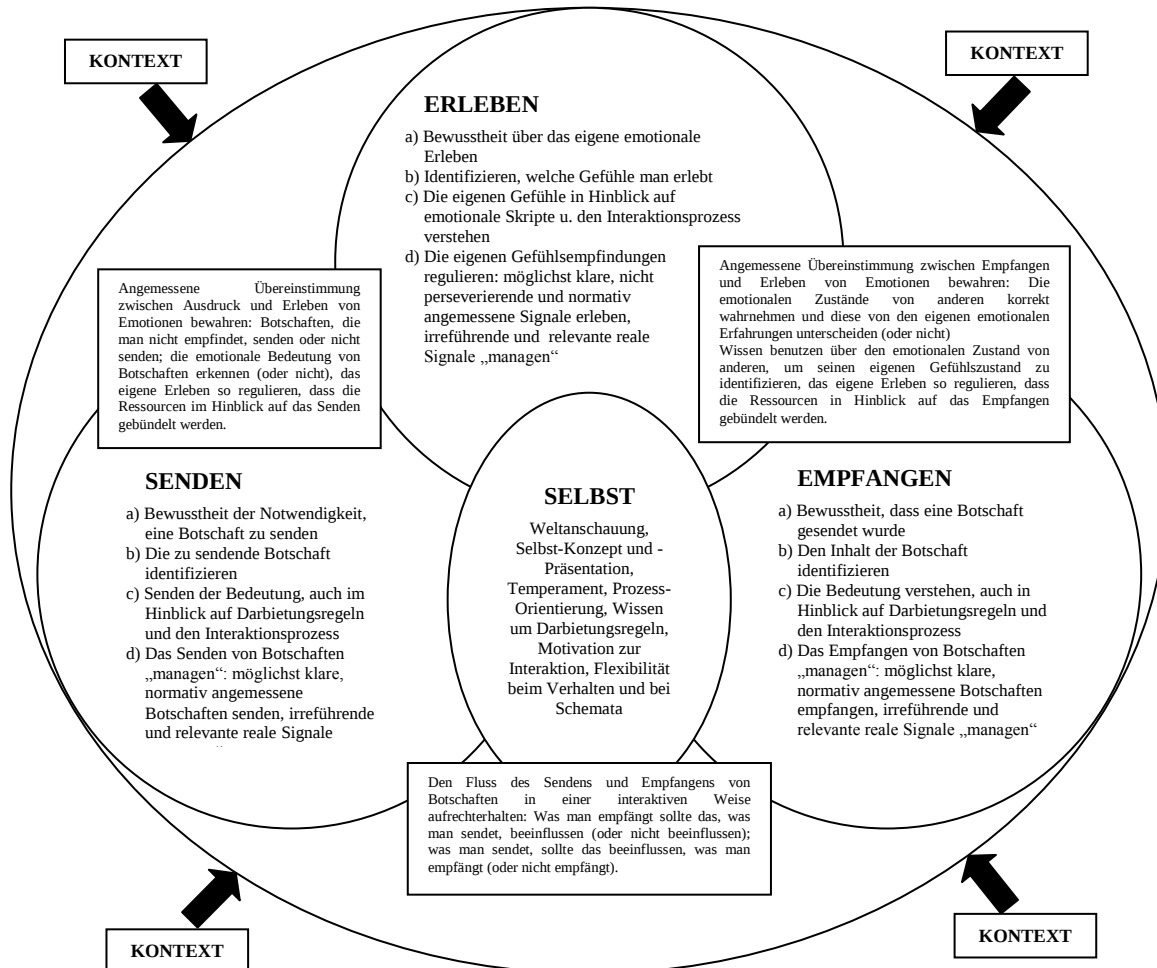


Abbildung 2: *Modell der affektiven sozialen Kompetenz nach Halberstadt, Denham und Dunsmore (von Salisch, 2002, S.41)*

Der Ansatz des Konzepts von Halberstadt et al. (2001) ist im Gegensatz zu Saarnis (1999) strukturiert. Die jeweiligen Fertigkeiten der drei Komponenten entwickeln sich laut Autoren in der genannten Reihenfolge. Ein Erlernen der jeweils höheren Fertigkeit ist nur dann möglich, wenn die vorhergehende zumindest ansatzweise ausgebildet ist.

Obwohl das Modell in differenzierter Form die Wechselwirkungen zwischen emotionaler und sozialer Interaktion darlegt (Petermann & Wiedebusch, 2008), ist doch kritisch zu bemerken, dass die sozial-affektive Kompetenz eines Individuums nicht ausschließlich von

seinen eigenen Fertigkeiten abhängt, sondern das Gegenüber eine bedeutsame Rolle spielt (von Salisch, 2002).

4 Emotionale Entwicklung im Vorschulalter

Abbildung 3 stellt den Verlauf der emotionalen Entwicklung während der ersten sechs Lebensjahre dar. Die Kinder erlangen immer umfassendere Fertigkeiten in den Bereichen des emotionalen Ausdruckverhaltens, des Emotionswissens und -verständnisses und schließlich der Emotionsregulation, bei der ein Wechsel von der anfänglich interpsychischen hin zur weitgehend selbstgesteuerten intrapsychischen Regulierung stattfindet. Das Erlernen all dieser Fertigkeiten ermöglicht den Kindern ein emotional kompetentes Verhalten in sozialen Interaktionen (Petermann & Wiedebusch, 2008).

Unterstützt wird diese Entwicklung durch physiologische Reifungsprozesse. Der Vorderlappen des Neocortex bildet sich zunehmend aus und ermöglicht den Kindern die Kontrolle spontaner Impulse und eine bessere Handlungsplanung und –steuerung (von Salisch, 2000; von Salisch & Kunzmann, 2005).

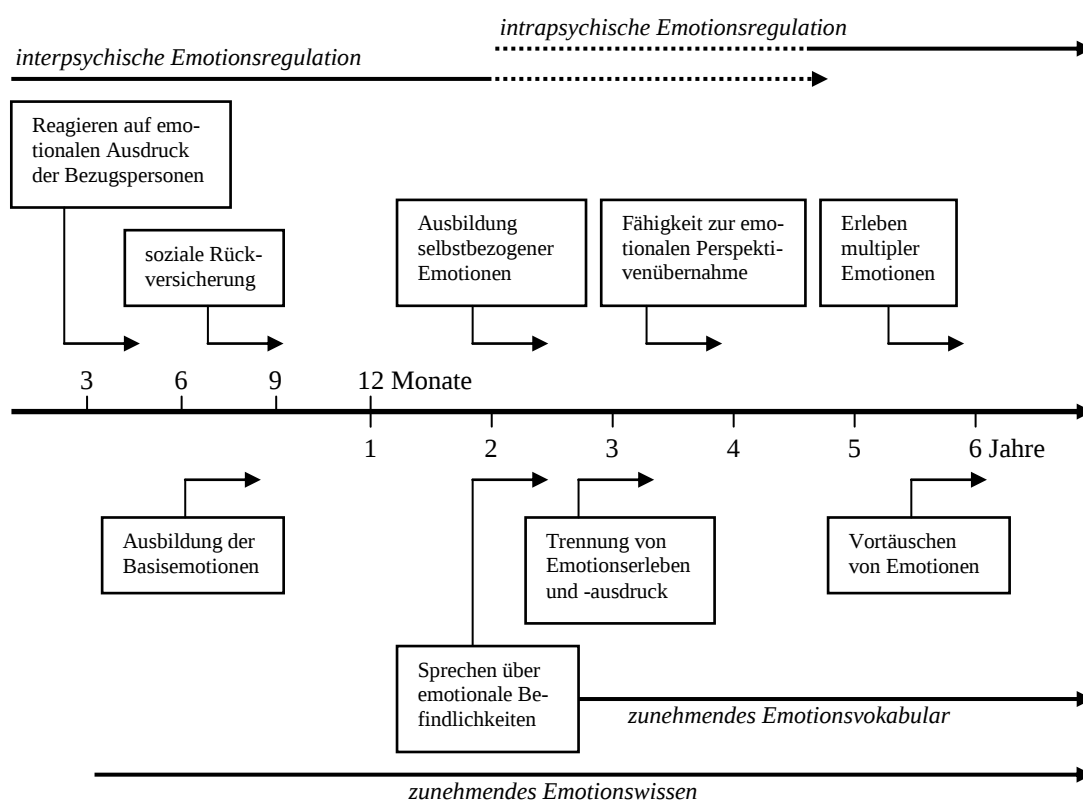


Abbildung 3: Emotionale Entwicklung in den ersten sechs Lebensjahren (Petermann & Wiedebusch, 2008, S.32)

Bei Säuglingen und Kleinkindern übernehmen die Bezugspersonen (Eltern) das Regulieren der Emotionen (Friedlmeier & Trommsdorff, 2001). Mit fortschreitendem Alter regulieren Kinder ihre Emotionen zunehmend selbstständig, es erfolgt ein Übergang von der interpsychischen zur intrapsychischen Emotionsregulation. Dabei übernimmt die soziale Umwelt eine unterstützende Rolle, da auch die Eltern eine interpsychische Emotionsregulation als zunehmend altersunangemessen empfinden und die Bereitschaft dazu sukzessive abnimmt. Der Übergang zu einer selbstgesteuerten Emotionsregulation bedeutet jedoch nicht, dass das Kind alle emotionsauslösenden Situationen selbstständig bewältigt, sondern dass es eigene Entscheidungen dahingehend trifft, ob es Unterstützung von anderen Personen benötigt oder aber seine Emotionen selbstständig reguliert. Eine erfolgreiche Entwicklung hin zur selbstgesteuerten Emotionsregulierung steht bei Vorschulkindern in engem Zusammenhang mit einer hohen Sensitivität der Bezugspersonen.

In Tabelle 1 werden spezifische Aspekte des Entwicklungsprozesses von der anfänglich interpsychischen zur intrapsychischen Regulation, der jeweiligen Altersphase entsprechend, beschrieben.

Tabelle 1: Entwicklung von der inter- zur intrapsychischen Emotionsregulation (Friedlmeier, 1999)

Von der interpsychischen zur intrapsychischen Emotionsregulation (Friedlmeier, 1999)	
1. – 2. Lebensmonat	Die Bezugspersonen regulieren das Erregungsniveau des Säuglings. Neugeborene verfügen lediglich über basale Beruhigungsmethoden (z.B. Saugen, selbststimulierendes visuelles Fixieren) und sind auf Unterstützung der Bezugspersonen im Falle von Übererregung oder bei Auftreten negativer emotionaler Reaktionen angewiesen.
3. – 6. Lebensmonat	Das Kind übernimmt bereits eigenständige Aufgaben in der interpsychischen Regulation, die vor allem auf face-to-face Interaktionen basieren. Es entwickelt Distress-Erholungs-Zyklen. Diese spielen eine wichtige Rolle beim Aufbau der Erregungsmodulation und bei der Wiederaufnahme der Verhaltensorganisation nach deren Zusammenbruch.
6. – 12. Lebensmonat	Der Anteil des Kindes in der Emotionsregulation erweitert sich. Das Kind bildet spezifischere Intentionen aus und fordert, um diese zu erreichen, die Unterstützung durch die Bezugspersonen ein. Es übernimmt eine aktivere Rolle, unter anderem durch seine fortschreitende motorische Entwicklung. Gegen Ende des ersten

	Lebensjahres tritt das Phänomen des „emotional referencing“ erstmalig auf. Dabei nimmt das Kind aktiv Kontakt mit der Bezugsperson auf und erhält so Informationen, wie es sich verhalten bzw. fühlen soll.
2. – 5. Lebensjahr	Nun erfolgt der Wechsel von einer interpsychischen zu einer intrapsychischen Emotionsregulation. Die Präsenz der Bezugsperson ist immer noch wichtig, das Kind kann jedoch selbständig Lösungen finden und mit emotional negativen Situationen umgehen.
ab dem 5. Lebensjahr	Das Kind lernt Emotionen ohne soziale Rückversicherung selbständig zu regulieren. Dieser Lernprozess steht in Zusammenhang mit einem sich zunehmend differenzierendem Emotionswissen und Emotionsverständnis. Die Emotionsregulationsstrategien werden vielfältiger, beim Einsatz spielen eigene Motive eine immer größere Rolle. Bereits im Vorschulalter entsteht eine enge Vernetzung zwischen Emotionsregulation und sozialer Kompetenz. Die in sozialen Interaktionen eingesetzten Regulationsstrategien bewirken Akzeptanz bzw. Ablehnung bei Gleichaltrigen.

Insgesamt stellt die Emotionsregulierung einen durchaus komplexen Vorgang dar, der sowohl innerhalb der eigenen Person, als auch im Umgang mit anderen stattfindet (von Salisch, 2000). Im Folgenden werden zwei Richtungen verfolgt: zum einen die Entwicklung der intrapsychischen Emotionsregulierung (Kapitel 4.1) und zum anderen die Entwicklung der interpersonalen Emotionsregulierung (Kapitel 4.2); während bei der intrapsychischen Richtung das Kind als Einzelperson betrachtet wird und die Entwicklung des Emotionsausdrucks, des Emotionswissens und –verständnisses und der Moral thematisiert werden, steht bei der interpersonalen Richtung die Entwicklung der Emotionsregulierung in den Beziehungen des Kindes zu seinem Umfeld (Eltern, Geschwister und Peers) im Blickpunkt des Interesses. Die beiden Richtungen sind nicht unabhängig voneinander, sondern in reziproker Weise miteinander verbunden.

Kapitel 4.3 beschreibt daran anschließend die Entwicklung von Emotionsregulationsstrategien im Vorschulalter.

4.1 Entwicklung der intrapsychischen Emotionsregulierung

4.1.1 Entwicklung des Emotionsausdrucks

Zwei Gruppen von Gefühlen werden hierbei unterschieden:

- *Primäre Emotionen (Basisemotionen)*

Bei Säuglingen ist anfänglich ein bipolares emotionales Erleben zu beobachten, bestehend aus Zufriedenheit versus Distress (Lewis, 2000). Davon ausgehend bilden sich ab dem dritten Lebensmonat die Basisemotionen aus. Diese grundlegenden Emotionen haben nach Izard (1991) kulturübergreifend den gleichen Ausdruck und erfahrungsgemäß die gleiche Qualität.

Für die vorliegende Arbeit werden die sechs Basisemotionen nach Ekman und Friesen (1975, zitiert nach Cierpka & Schick, 2004, S. 50) ausgewählt. Die Autoren nennen die Emotionen Freude/Glück, Trauer, Ärger/Wut, Überraschung, Angst und Ekel. Literaturrecherchen zu den grundlegenden Emotionen führen jedoch zu recht unterschiedlichen Ergebnissen. So zählen beispielsweise Petermann & Wiedebusch (2008) Freude, Ärger, Traurigkeit, Angst, Überraschung und Interesse zu den primären Emotionen, während Izard (1991) zehn „Basis“-Emotionen anführt. Diese sind in Holodyski & Oerter (2002) entsprechend ihrer ontogenetischen Entstehung aufgelistet (Ekel, Interesse/Erregung, Freude, Ärger, Trauer, Furcht/Angst, Überraschung, Scham/Schüchternheit und Schuld).

- *Sekundäre Emotionen (selbstbezogene, soziale Emotionen)*

Zu den selbstbezogenen Emotionen gehören Stolz, Scham, Schuld, Neid, Verlegenheit und Empathie (Einfühlung) (Petermann & Wiedebusch, 2008). Empathie ist nach Berk (2005) eine notwendige Vorstufe für prosoziales bzw. altruistisches Verhalten. Darunter versteht man „Handlungen, die einem anderen Menschen zugutekommen, ohne dass eine Belohnung (erwartet oder unerwartet) für das eigene Selbst dabei erzielt wird“ (S. 337).

Um selbstbezogene, soziale Emotionen empfinden zu können, bedarf es der Fähigkeit zur Selbstreflexion (Lewis, 2000). Weitere Voraussetzungen für das Erleben von Stolz, Scham und Schuld sind das Kennen von sozialen Normen und Verhaltensregeln sowie das Reflektieren des eigenen Verhaltens im Hinblick auf die bestehenden Regeln und Normen.

Die Ausbildung der selbstbezogenen Emotionen erfolgt erst gegen Ende des zweiten Lebensjahres (Petermann & Wiedebusch, 2008). Die Fähigkeit zur emotionalen Perspektivenübernahme, als notwendige Voraussetzung für den

Erwerb von Empathie, entwickeln Kinder zwischen dem zweiten und vierten Lebensjahr.

Nach Kochanska (2001) spielt ab dem 14. Lebensmonat die Qualität der Mutter-Kind-Bindung eine wesentliche Rolle hinsichtlich des Emotionsausdrucks des Kindes. So nimmt bei sicher gebundenen Kindern der Ausdruck negativer Gefühle im zweiten und dritten Lebensjahr ab, während bei unsicher gebundenen mit zunehmendem Alter ein Anstieg negativer und ein Rückgang positiver Emotionen zu beobachten ist.

Das innere Erleben von Gefühlen und der äußere Emotionsausdruck werden mit fortschreitendem Alter entkoppelt (Holodynski, 1999). Besonders im Vorschulalter kommt es zu einer starken Verbesserung bei der Kontrolle des Ausdrucksverhaltens (von Salisch & Kunzmann, 2005). Diese Fähigkeit setzt jedoch die willentliche Beherrschung der Gesichtsmuskulatur voraus (Petermann & Wiedebusch, 2008), die sich im Alter von zwei bis drei Jahren zu entwickeln beginnt.

Nach Lewis, Sullivan & Vasen (1987) ist es bereits Dreijährigen möglich, auf die verbale Anweisung eines Erwachsenen ein Lächeln und den Ausdruck von Überraschung auf ihren Gesichtern zu zeigen. Vier- und Fünfjährige sind im Stande, alle Basisemotionen mit Ausnahme von Angst und Ärger ebenso überzeugend vorzutäuschen wie eine erwachsene Vergleichsgruppe.

Im Laufe der Entwicklung erlernen Kinder verschiedene Strategien, um das Erleben und den Ausdruck von Emotionen zu trennen (Petermann & Wiedebusch, 2008). Dazu gehören die Techniken der Maximierung, Minimierung, Maskierung und Neutralisierung, die in der genannten Reihenfolge von den Kindern erworben werden. Bei der Maximierung handelt es sich um eine Übertreibung der gezeigten Gefühle, um Aufmerksamkeit und Unterstützung zu erhalten. Im Gegensatz dazu werden bei der Minimierung die erlebten Gefühle im Ausdruck abgeschwächt. Schließlich ist es den Kindern möglich ein anderes Gefühl als das Erlebte zu zeigen (Maskierung), wozu komplexere kognitive Fähigkeiten und eine gute Kontrolle der Gesichtsmuskulatur nötig sind. Die zugleich schwierigste

Strategie wird zuletzt erlernt. Bei der Neutralisierung wird das erlebte Gefühl verborgen, der Gesichtsausdruck erscheint emotional unbeteiligt.

Untersuchungen weisen darauf hin, dass Kinder die Regulierung des Ausdrucksverhaltens vorerst auf Verhaltensebene lernen (von Salisch & Kunzmann, 2005). Dieses Wissen ist prozeduraler Natur. Das bedeutet, dass es sich um Wenn-dann-Zusammenhänge handelt, die in verbaler Form schwer zu erfassen sind. Semantisches Emotionswissen ist verbal leichter zugänglich und wird von den Kindern insbesondere in Gesprächen über Gefühle erworben.

4.1.2 Entwicklung des sprachlichen Emotionsausdrucks

Die Sprachentwicklung ermöglicht den Kindern das Kommunizieren über ihre eigenen Gefühle und Bedürfnisse sowie über die Gefühle von anderen Personen.

Zwischen der Sprachentwicklung und der sozial-emotionalen Entwicklung besteht nach Petermann & Wiedebusch (2008) ein enger Zusammenhang. Eine Verzögerung der Sprachentwicklung geht mit einem Defizit in der sozial-emotionalen Entwicklung einher.

Der Spracherwerb spielt außerdem eine entscheidende Rolle in der sich stetig verbessernden emotionalen Selbstregulierung des Vorschulkindes (Berk, 2005).

Dennoch bleibt die Wichtigkeit des nonverbalen Emotionsausdrucks (Gesicht, Stimme, Körperhaltung und –bewegung) für das Emotionsverständnis von Kindern erhalten (von Salisch, 2000).

Die folgende Tabelle bietet einen Überblick zum Entwicklungsverlauf des sprachlichen Emotionsausdrucks, beginnend beim 18. Lebensmonat bis zum 12. Lebensjahr.

Tabelle 2: *Sprachlicher Emotionsausdruck im Entwicklungsverlauf (nach Petermann & Wiedebusch, 2008, S. 44)*

Entwicklung des sprachlichen Emotionsausdrucks	
18. – 20. Lebensmonat	• einzelne Gefühlswörter für Basisemotionen • seltener Ausdruck eigener Emotionen (z.B. „<i>Ich freue mich!</i>“; „<i>Ich weine!</i>“) • passives Verständnis von einfachen Emotionswörtern

bis zum ca. 2. Lebensjahr	• Emotionswortschatz reicht für rudimentäre Gespräche über Emotionen • größeres passives Verständnis als aktiver Gebrauch von Gefühlswörtern
bis zum ca. 4. Lebensjahr	• häufigere Benennung von Emotionen anderer Personen • ausführlichere Gespräche über Emotionen möglich (z.B. über Ursachen und Konsequenzen von Emotionen)
bis zum ca. 6. Lebensjahr	• Differenzierung des Emotionsvokabulars für komplexe Emotionen (z.B. „<i>eifersüchtig</i>“, „<i>nervös</i>“, „<i>empört</i>“)
bis zum ca. 12. Lebensjahr	• weitere Zunahme des Emotionsvokabulars (Synonyme für bereits bekannte Gefühlswörter)

Mit zunehmendem Alter der Kinder wird deren sprachlicher Emotionsausdruck differenzierter und komplexer (Fabes, Eisenberg, Hanish & Spinrad, 2001). Kinder im Vorschulalter, die in ihrem Ausdruck viele unterschiedliche Emotionswörter verwenden, diese in sozialen Interaktionen gezielt einsetzen und andere Kinder regelmäßiger auf Gefühle ansprechen, sind beliebter bei Peers.

Trotz eines starken Anstiegs sprachlicher Benennungen innerer Zustände („inner state language“) mit zunehmendem Alter der Kinder, sind diese, mit einem Prozentsatz von ca. 2% (in Bezug auf alle verbalen Äußerungen) im Alter von zwei Jahren und einem Prozentsatz von ca. 6,6% im Alter von drei Jahren, immer noch eher seltene Begebenheiten (von Salisch, 2000).

4.1.3 Entwicklung des Emotionswissens und -verständnisses

Ähnlich wie beim Emotionsvokabular entwickeln die Kinder während der Vorschuljahre auch im Bereich des Emotionsverständnisses ein immer korrekteres und differenzierteres Wissen (von Salisch & Kunzmann, 2005).

Der Erwerb dieses umfangreichen Emotionswissens wird in sogenannten „emotionalen Skripten“ bzw. „emotionalen Schemata“ erfasst (Petermann & Wiedebusch, 2008). Dies sind subjektive Konzepte über individuelle emotionale Erfahrungen, aber auch kulturspezifische Vorstellungen über Emotionen.

Die Entwicklung des Emotionsverständnisses ist von den folgenden Faktoren abhängig (Petermann & Wiedebusch, 2008):

- vom *Alter*:
Mit fortschreitendem Alter der Kinder wird das Emotionsverständnis umfangreicher und differenzierter (Laible & Thompson, 1998).
- vom *individuellen Entwicklungstempo*:
Kinder, die bei Eintritt in den Kindergarten ein altersentsprechendes Emotionsverständnis zeigen, werden auch bei Schulbeginn ein entsprechend weiterentwickeltes Wissen haben, während Dreijährige mit Defiziten im Bereich des Emotionsverständnisses auch als Sechsjährige ein nicht altersadäquates Wissen aufweisen werden. Hughes & Dunn weisen in ihrer Längsschnittstudie 1998 nach, dass individuelle Unterschiede beim Emotionsverständnis bei Kindern zwischen drei und fünf Jahren stabil bleiben.
- von der *Sprachkompetenz*:
Es besteht ein positiver Zusammenhang zwischen den sprachlichen Fähigkeiten und dem Emotionsverständnis von Kindern (Schultz, Izard, Ackerman & Youngstrom, 2001).
- vom *Bindungsverhalten*:
Kinder mit sicherer Bindung an ihre Mütter weisen ein sehr differenziertes Emotionsverständnis auf (Berk, 2005). Intensive Gespräche mit den Bezugspersonen erweitern das Emotionsverständnis der Kinder zunehmend. Die Kinder lernen dadurch Gefühle bei anderen Personen richtig zu beurteilen. In einer Studie von Laible & Thompson (1998) zum Zusammenhang von Bindungsverhalten und Emotionsverständnis traf dies nur in Bezug auf negative Gefühle zu.

Kinder durchlaufen vom Kleinkind zum Vorschulkind verschiedene Phasen der Entwicklung des Emotionsverständnisses (Denham 1998), welche im Folgenden beschrieben werden:

- *Erkennen und Benennen des Emotionsausdrucks anderer Personen:*

Das Wissen um den Emotionsausdruck der Basisemotionen ist mit Ende der Vorschulzeit fundiert ausgebildet (Denham 1998). Grundsätzlich werden positive Emotionen (Glück) besser erkannt als negative, das nonverbale Erkennen gelingt leichter als das verbale Benennen des Emotionsausdrucks. Nach Widen & Russell (2003) können Zwei- bis Fünfjährige mimische Gesichtsausdrücke in der folgenden Reihenfolge benennen: glücklich, ärgerlich und traurig; etwas später kommen erschrocken, überrascht und angeekelt dazu.

Den Emotionsausdruck von Gleichaltrigen und vertrauten Personen können Kinder besser interpretieren als jenen von älteren Personen und Fremden (Petermann & Wiedebusch, 2008).

- *Identifizieren emotionsauslösender Situationen:*

Ähnlich wie beim Erkennen des Emotionsausdrucks, sind auch beim Identifizieren emotionsauslösender Situationen glückliche und traurige Situationen für Kinder anfänglich am leichtesten zu interpretieren (Denham 1998). Viele Kinder neigen in diesem Stadium dazu, alle negativen Situationen mit traurigen Gefühlen in Verbindung zu bringen. In einem nächsten Schritt können Kinder jedoch auch zunehmend Situationen, welche Ärger mit sich bringen, von solchen, die traurig sind, differenzieren.

Größere Schwierigkeiten haben Vorschulkinder mit angstausslösenden Situationen. Gründe dafür können einerseits in den komplexen Bewegungsmustern der Augenbrauen-, Augen- und Mundpartie beim Ausdruck von Angst liegen oder aber in der Eigenwilligkeit der Vorstellungen, welche Vorschüler von Angstausslösern haben (z.B. von Monstern, Hexen, Finsternis, etc.).

- *Schließen auf Ursachen emotionsauslösender Situationen und auf Konsequenzen emotionaler Reaktionen:*

Kleinkinder beginnen Informationen aus ihrer Umgebung zu verwenden, um ein besseres Verständnis dafür zu entwickeln, welche Ursachen für das Auftreten von Basisgefühlen verantwortlich sind (Denham 1998). Bereits Kindergartenkinder sind

in der Lage korrekte Situationen zu den Grundemotionen Freude, Trauer, Ärger/Wut und Angst zu nennen (von Salisch, 2000).

Interessanterweise können Kinder die Ursachen negativer Emotionen besser verstehen als jene positiver Emotionen (Denham 1998). Die Ursachen, die vier- bis fünfjährige Kinder für primäre Gefühle aufzählen, ähneln häufig jenen von Erwachsenen. Bei Dreijährigen handelt es sich allerdings noch um recht eigenwillige Ansichten. Grundsätzlich sind die Erklärungen von Emotionsursachen wesentlich plausibler, wenn sich diese auf das Kind beziehen, als wenn sie Gleichaltrige oder Eltern betreffen.

Kleinkinder können aber auch die Konsequenzen von Emotionen gut einschätzen (Denham 1998). Sie verwenden diese für Entscheidungen hinsichtlich ihres weiteren Verhaltens, ebenso wie sie ihr Wissen über die Ursachen emotionsauslösender Situationen hierfür verwenden. Obwohl diese Thematik vergleichsweise wenig Beachtung gefunden hat, stellt Denham (1998) fest, dass Vorschulkinder recht exakte Verhaltensvorstellungen hinsichtlich der Konsequenzen verschiedener Basisemotionen haben, sowohl bei der eigenen Person als auch bei anderen.

- *Verwenden von Emotionsvokabular, um eigene emotionale Erfahrungen und jene anderer Personen zu beschreiben:*

Eine Beschreibung der Entwicklung des sprachlichen Emotionsausdrucks ist dem Kapitel 4.1.2 zu entnehmen.

- *Erkennen, dass emotionale Erfahrungen anderer Personen von den eigenen Erfahrungen abweichen können:*

Vorschulkinder entwickeln ein immer besseres Verständnis dafür, dass Emotionsursachen von Mensch zu Mensch, aber auch von Situation zu Situation variieren können (Denham, 1998). Um emotionale Signale anderer Personen korrekt interpretieren zu können, werden häufig spezifische Informationen zur Person in einer bestimmten Situation benötigt.

Dabei spielen nach Denham (1998) die folgenden Faktoren eine wichtige Rolle:

(1) *Mehrdeutige Situationen*

Verschiedene Personen empfinden mitunter verschiedene Emotionen in derselben Situation. In solchen Fällen werden spezifische personenbezogene Informationen benötigt, um feststellen zu können, wie sich die andere Person fühlt.

Kindern fällt es leichter, ein, im Vergleich zum selbst erlebten Gefühl, konträres Gefühl (positiv-negativ) richtig zu interpretieren, als zwei negative Gefühle. Wenn beispielsweise eine Puppe Angst hat, wenn sie schwimmen gehen soll, das Kind aber Freude beim Schwimmen hat, kann es die Emotion der Puppe besser einschätzen, als wenn das Kind ebenfalls ein negatives Gefühl beim Schwimmen empfinden würde.

Forschungsergebnisse weisen darauf hin, dass Kinder im Vorschulalter beginnen, sich mit mehrdeutigen Situationen auseinanderzusetzen. Dies umso erfolgreicher, wenn „gute“ versus „böse“ Gefühle interpretiert werden sollen, und wenn es sich bei den negativen Gefühlen um Trauer bzw. Ärger handelt.

(2) *Widersprüchliche expressive bzw. situative Hinweise im emotionalen Ausdrucksverhalten einer Person*

Personenbezogene Informationen werden nicht nur in mehrdeutigen Situationen benötigt, sondern auch dann, wenn Personen untypische emotionale Reaktionen zeigen. Dabei spielen Hinweise im Ausdrucksverhalten eine ebenso große Rolle wie situative Hinweise. Um diesbezügliche Widersprüchlichkeiten entschlüsseln zu können, sind entsprechende kognitive Fähigkeiten notwendig, die sich im Vorschulalter zunehmend entwickeln.

(3) *Verwenden von personenbezogenen Informationen*

Dabei spielen allgemeine Informationen eine Rolle, aber auch Informationen über die Persönlichkeit bzw. den Charakter einer Person, die über die Zeit und die Situation hinweg stabil sind. Im Weiteren nennt Denham (1998) personenspezifische Informationen, die prompt verfügbar sind und welche häufiger verwendet werden als allgemeine Informationen, wenn ausschließlich diese beiden Informationsarten zur Verfügung stehen. Schließlich nennt die Autorin Informationen über die Vergangenheit einer Person. Jüngere Kinder

greifen auf diese Art der Information jedoch wesentlich seltener zurück als Erwachsene.

- *Erlernen von Emotionsregulationsstrategien:*
Auf die Entwicklung von Emotionsregulationsstrategien in der frühen Kindheit wird in Kapitel 4.3 näher eingegangen.
- *Erweiterung des Wissens hinsichtlich sozialer Darbietungsregeln (display rules):*
Darbietungsregeln sind nach Holodynski & Oerter (2002) „normative Regeln, die vorschreiben, in welchen Situationen man wem gegenüber welchen Ausdruck zeigen darf bzw. sollte, z.B. sich auch bei einem enttäuschenden Geschenk freundlich zu bedanken“ (S. 579).

Nach Petermann & Wiedebusch (2008) werden soziale Darbietungsregeln ab einem Alter von etwa sechs Jahren vermehrt im emotionalen Ausdruck berücksichtigt. Eine wichtige Rolle spielen sie beim Ausleben negativer Gefühle. Jüngere Kinder neigen dazu, Trauer und Ärger signifikant häufiger zu zeigen als ältere Kinder, Mädchen bringen im Vergleich zu Buben öfter Trauer und Schmerz zum Ausdruck (Zeman & Garber, 1996). In der Anwesenheit Gleichaltriger bemühen sich Kinder um eine bessere Kontrolle ihres Emotionsausdrucks als in der Anwesenheit der Mutter bzw. des Vaters oder wenn sie alleine sind.

Zum Stichwort Darbietungsregeln ist Saarnis (1984) Enttäuschungsparadigma anzuführen, das im Folgenden näher beschrieben wird. In diesem Laborexperiment wird bei Kindern zunächst die Erwartung aufgebaut, nach Beendigung einer Aufgabe ein attraktives Geschenk von der Versuchsleiterin zu erhalten. Diese Erwartung wird bei einer weiteren Aufgabe einige Tage später enttäuscht. Anstatt eines attraktiven Geschenks wird ein altersunangemessenes, wenig reizvolles Geschenk übergeben. Die Situation wird videoüberwacht und das Ausdrucksverhalten der Kinder anschließend analysiert. Cole adaptierte dieses Experiment 1986 für Kinder im Vorschulalter. Die Ergebnisse einer ersten Studie (1986) zeigen, dass erwartungsgemäß häufiger negative Emotionen wie Ärger, Ekel

oder Trauer bei Erhalt des unattraktiven Geschenks auf den Gesichtern aller Kinder zu beobachten sind. Dennoch sind bei den Mädchen ab der jüngsten Altersgruppe häufiger ein Lächeln, der Ausdruck von Überraschung oder eine Mischung von beiden zu erkennen als bei den Buben. Hinsichtlich negativer Gefühle treten weder Alters- noch Geschlechtsunterschiede auf.

In einer zweiten Studie (1986) untersuchte Cole 20 Mädchen im Alter zwischen drei und knapp fünf Jahren. Dabei variierte sie, ob die Versuchsleiterin bei Übergabe des unattraktiven Geschenks anwesend war oder nicht. Es stellte sich heraus, dass die Mädchen nur bei Anwesenheit der Versuchsleiterin eine positive/neutrale Miene aufsetzen, während sie alleine eine Vielzahl negativer Wortbeiträge und Ausdrucksbewegungen machen.

- *Erkennen von multiplen Emotionen:*

Vorschulkinder trennen strikt zwischen positiven und negativen Gefühlen einer anderen Person gegenüber (von Salisch & Kunzmann, 2005). Es ist noch nicht vorstellbar, dass zwei Gefühle gleichzeitig empfunden werden, sondern höchstens hintereinander (von Salisch, 2000). Zwischen dem Ausdruck ambivalenter Gefühle einerseits und dem Wissen darüber andererseits besteht zeitlich eine Verzögerung von mehreren Jahren. Kinder können zwar bereits ab dem Kleinkindalter widerstreitende Gefühle auf Verhaltensebene zum Ausdruck bringen (z.B. den Geschwistern gegenüber), auf verbaler Ebene ist das Verständnis emotionaler Ambivalenz gegenüber einem Sachverhalt jedoch erst gegen Ende der mittleren Kindheit voll ausgebildet.

- *Verstehen komplexer, sozialer und selbstbezogener Emotionen:*

Eine Darstellung der Entwicklung sekundärer, selbstbezogener Emotionen wie Stolz, Scham, Schuld, Neid, Verlegenheit und Empathie ist dem Kapitel 4.1.1 zu entnehmen.

Das Verstehen komplexer, sozialer und selbstbezogener Emotionen beginnt wesentlich später als das erstmalige Auftreten dieser im Emotionsausdruck der Kinder (Denham, 1998). Kinder verwenden erst ab einem Alter von zumindest sechs Jahren die korrekten Bezeichnungen bzw. Beschreibungen von Stolz oder

Schuld. Eine grobe Vorstellung von komplexen Emotionen ist jedoch bereits bei Vier- und Fünfjährigen zu finden.

Der letzte Abschnitt des Kapitels Emotionswissen und Emotionsverständnis soll einen kurzen Überblick zu den *kognitiven Aspekten* und deren Einfluss auf das Emotionserleben geben.

Mit zunehmendem Alter verstehen Kinder immer besser, dass ihre Gefühle mit ihren Wünschen, Erwartungen, Überzeugungen und Bewertungen zusammenhängen (Petermann & Wiedebusch, 2008). Bereits in einem Alter zwischen drei und sechs Jahren bilden Kinder wesentliche Bereiche der „theory of mind“ („Theorie des Geistes“) aus, die in engem Zusammenhang mit dem Emotionsverständnis stehen. Kinder orientieren sich immer weniger an beobachtbaren Tatsachen, wie beispielsweise dem Ausdrucksverhalten, und können sich, je entwickelter dieses Verständnis ist, in andere Menschen besser einfühlen und diese gezielter unterstützen (von Salisch, 2000). Paradoxerweise kann dieses neu erworbene Wissen auch dazu verwendet werden, um andere zu provozieren bzw. zu kränken.

Mehrere Studien belegen, dass es im Verlauf der Vorschulzeit zu bedeutsamen Entwicklungsfortschritten beim Verständnis des Zusammenhangs zwischen Kognitionen und Emotionen kommt (Lagattuta, Wellman & Flavell, 1997; Lagattuta & Wellman, 2001). Bereits ein Großteil der Dreijährigen hat ein grundlegendes Verständnis davon, dass die Erinnerung an vergangene Ereignisse in der Gegenwart Emotionen hervorrufen kann. Insbesondere, wenn aufgrund eines negativen Erlebnisses in der Vergangenheit unangemessene Gefühle in einer gegenwärtig positiven Situation gezeigt werden, schlussfolgern auch fünfjährige Kinder und jüngere überraschend treffsicher.

Das Lesen von Kinderbüchern fördert die emotionale Entwicklung in diesem Bereich sehr. In spielerischer, entwicklungsangemessener Art und Weise werden Verknüpfungen zwischen Emotionen und Kognitionen hergestellt (Zeece, 2000).

4.1.4 Moralentwicklung

Das Thema Moral im Hinblick auf Emotionsregulierung spielt dann eine Rolle, wenn die Konsequenzen eigenen Verhaltens bei anderen Personen Schaden verursachen, beispielsweise bei körperlichem Ausagieren von Ärger durch Hauen, Treten, etc. (von Salisch, 2000; von Salisch & Kunzmann, 2005).

Verschiedene Theorien zur Moralentwicklung gehen auf unterschiedliche Aspekte ein (Berk, 2005). Übereinstimmung herrscht darin, dass sich das Gewissen bereits in der frühen Kindheit zu entwickeln beginnt und dieses vorerst von Erwachsenen (Bezugspersonen) extern kontrolliert wird. Erst mit zunehmendem Alter bilden sich innere Standards aus, die fortan die Moral regulieren.

Bereits mit einem Alter von zwei Jahren wissen Kinder, dass das körperliche Ausagieren von Aggressionen andere Personen verletzen kann und dass moralische Regeln existieren, die ein solches Verhalten bestrafen (von Salisch, 2000).

Ab dem Vorschulalter können Kinder negative Folgen ihres eigenen Verhaltens für andere vorhersehen, allerdings nur innerhalb des vertrauten Kontexts (Keller, 1996). Dieses Wissen geht bei Verletzung moralischer Regeln nicht zwingend mit Schuldgefühlen oder moralischen Gefühlen anderer Art einher.

Moralische Gefühle, folgern Nunner-Winkler & Sodian (1988), werden von Vorschulkindern auch in jenen Situationen vernachlässigt, in welchen das Erreichen eigener Ziele im Vordergrund steht.

Vor dem Schuleintritt ist bei Kindern das Schuldgefühl häufig übergeneralisiert (von Salisch & Kunzmann, 2005). Das bedeutet, dass sich Kinder auch in jenen Situationen für schädigende Ereignisse die Schuld zuschreiben, die außerhalb ihrer Kontrolle liegen. Mit zunehmendem Alter, im Laufe der Schulzeit, nimmt dieses Verhalten ab.

Die Ausbildung eines moralischen Selbst, das Wert legt auf die Konsistenz zwischen moralischem Urteil und moralischem Handeln, ist erst in der Adoleszenz, mit etwa 12 Jahren, zu beobachten (Keller, 1996). Zwar beginnen Kinder bereits mit sechs Jahren, wenn das Leiden des „Opfers“ besonders hervorgehoben wird, negative Gefühle des

„Täters“ zu benennen. Dies bedeutet jedoch noch nicht, dass sich diese Gefühle auch im Verhalten widerspiegeln.

4.2 Entwicklung der interpersonalen Emotionsregulierung

4.2.1 Einfluss der Eltern

Die Eltern-Kind-Beziehung ist im Gegensatz zu jener zwischen Gleichaltrigen komplementär-reziprok ausgerichtet (von Salisch & Kunzmann, 2005). Eltern können auf eine Vielfalt an Lebenserfahrung zurückgreifen und fungieren als Verhaltensmodelle für ihre Kinder.

Eltern können die emotionale Kompetenz ihrer Kinder in den folgenden Bereichen fördern (Petermann & Wiedebusch, 2008):

- Aufbau einer positiven Bindung zu ihrem Kind
- Positive Emotionalität im Kreise der Familie
- Offenes emotionales Ausdrucksverhalten der Eltern
- Regelmäßiger kommunikativer Austausch über Emotionen
- Einfühlsamer Umgang mit den Emotionen des Kindes
- Unterstützung bei der Emotionsregulierung

Diese familiären Einflüsse wirken sich positiv auf die Entwicklung des Emotionsausdrucks, des Emotionsvokabulars, des Emotionsverständnisses und der Emotionsregulation der Kinder aus (Petermann & Wiedebusch, 2008). Sowohl die familiären Einflüsse als auch die emotionale Entwicklung stehen in Wechselbeziehung mit Temperamentsmerkmalen des Kindes.

4.2.2 Beziehungen zu Gleichaltrigen und Geschwistern

Die Beziehungen zwischen Peers und Geschwistern sind symmetrisch-reziprok ausgerichtet. Das bedeutet, dass beide an der Interaktion beteiligten Kinder im Prinzip den gleichen Einfluss auf den Verlauf der Interaktion haben (von Salisch & Kunzmann, 2005).

Für die Entwicklung von Strategien zur Emotionsregulierung ist dieser symmetrisch-reziproke Umgang zwischen Gleichaltrigen und Geschwistern von besonderer Bedeutung (von Salisch, 2000).

Die Beziehung unter Geschwistern ist eine der intensivsten, die Kinder in diesem Alter erleben (von Salisch, 2000). Geschwister im Vorschulalter verbringen zumindest doppelt so viel Zeit miteinander als mit ihren Eltern. Trotz des unterschiedlichen Alters von Geschwistern (Zwillinge ausgenommen), weisen mehrere Faktoren auf eine symmetrische Beziehungsstruktur hin. Zum einen nehmen Geschwister die gleiche Stellung ihren Eltern gegenüber bzw. Mitgliedern älterer Generationen gegenüber ein, zum anderen bestehen Geschwisterbeziehungen ein Leben lang und sind geprägt von großer Vertrautheit.

Bei der Beziehung zwischen Gleichaltrigen stehen im Vergleich zu jener zwischen Geschwistern wiederum andere verbindende Faktoren im Vordergrund. Peers entwickeln eine „Kinderkultur“, die von eigenen Regeln und Normen bestimmt wird (von Salisch & Kunzmann, 2005). Sie nehmen die gleiche Stellung gegenüber Kindergarten und Schule ein, befinden sich in ihrer kognitiven und soziomoralischen Entwicklung auf einem ähnlichen Niveau und haben zumindest teilweise die gleichen Entwicklungsaufgaben bzw. Lebensereignisse zu bewältigen, beispielsweise den Schuleintritt.

Da bei Peerbeziehungen, im Gegensatz zu Eltern-Kind-Beziehungen, niemals ein Kind dauerhaft dem anderen überlegen ist, lernen Kinder leichter, ihre Standpunkte und Meinungen zu vergleichen und gemeinsam Problemlösungen zu finden (von Salisch, 2000). Die Beziehung zwischen Gleichaltrigen basiert außerdem auf Freiwilligkeit und kann jederzeit beendet werden.

Im Folgenden werden zwei Bereiche, nämlich Auseinandersetzungen und soziale Rollenspiele bei Peers und Geschwistern, genauer betrachtet.

4.2.3 Auseinandersetzungen zwischen Peers und Geschwistern

Sowohl Auseinandersetzungen als auch Rollenspiele zwischen Gleichaltrigen und Geschwistern stellen einzigartige Anforderungen an die Kinder (von Salisch, 2000). Sie

lernen ihre Gefühle zu regulieren, aber auch die Fähigkeit zur emotionalen Perspektivenübernahme wird dadurch zunehmend differenzierter.

Das Aushandeln unterschiedlicher Standpunkte geht häufig mit Ärger einher (von Salisch & Kunzmann, 2005). Nach Fabes und Eisenberg (1992) machen Kindergartenkinder, wenn sie sich ärgern, ihrem Ärger häufig Luft. Insbesondere Buben neigen eher zu körperlichen Vergeltungsreaktionen, während Mädchen häufiger verbalen Widerstand leisten. Insgesamt kommt das körperliche Ausagieren von Ärger jedoch eher selten vor (von Salisch, 2000). Mit fortschreitendem Alter werden Konflikte verbal ausgehandelt. Das Diskutieren unter Vorschulkindern endet jedoch häufig in der Gegenüberstellung von Behauptungen und Gegenbehauptungen.

Dunn und Munn (1987) beobachteten Geschwisterpaare im Vorschulalter und registrierten pro Stunde das Auftreten von durchschnittlich etwa acht Konflikten. Die Hälfte dieser Konflikte kreiste um folgende drei Themenbereiche: Ansprüche, Rechte und Besitztümer; durchschnittlich wurde jede zehnte Auseinandersetzung durch den lautstarken Ausdruck von Ärger bzw. Kummer begleitet, wobei dieses Verhalten mit zunehmendem Alter abnimmt.

Nach Slomkowski und Dunn (1992) neigen Geschwisterkinder im Vorschulalter in Konfliktsituationen dazu, Gleiches mit Gleichem zu vergelten. Das heißt, wenn ein Kind geneigt ist, auf das andere Rücksicht zu nehmen, ist auch das andere Kind zu Kompromissen bereit. Ist ein Kind jedoch nur auf seinen Vorteil bedacht, handelt das andere Geschwisterkind ebenfalls entsprechend selbstbezogen. Diese symmetrische Reziprozität ist unter Geschwisterpaaren einzigartig.

4.2.4 Rollenspiele mit Peers und Geschwistern

Soziale Rollenspiele tragen viel zur emotionalen Entwicklung von Kindern bei (von Salisch, 2000). Da Metakommunikation erforderlich ist, d.h. eine Abmachung darüber, welches Spiel gespielt werden soll, sind die ersten sozialen Rollenspiele bei Kindern ab einem Alter von ca. dreieinhalb Jahren zu beobachten (Oerter, 2002; von Salisch & Kunzmann, 2005). Sie stellen hohe Anforderungen an die Kooperation und Koordination

der Kinder und zwar im Hinblick auf die Wahl des Themas, auf zeitliche Aspekte sowie auf die Rollenverteilung.

Kinder greifen in sozialen Rollenspielen oftmals Entwicklungsthematiken wie beispielsweise das Ausüben von Macht und Kontrolle (z.B. Allmachtphantasien), die Herausbildung des Selbst bzw. einer Identität (z.B. Verbarrikadieren unter einem Tisch) oder die Sauberkeitserziehung auf (Oerter, 2002). Ein weiterer Inhalt von Rollenspielen betrifft Beziehungskonflikte in der Familie (z.B. die Trennung von der Mutter). Im Spiel erleben Kinder nicht immer nur Freude, sondern auch Belastung durch das Bearbeiten von Problemen. Soziale Rollenspiele dienen somit auch der Realitätsbewältigung.

Einer Längsschnittstudie von Kramer und Gottman (1992) ist zu entnehmen, dass Kindern im Kindergartenalter die Bewältigung von realen Lebensereignissen (z.B. die Geburt eines jüngeren Geschwisters und der daraus entstehenden Geschwisterrivalität) mithilfe von ausgedehnten Rollenspielen mit Freunden besser gelingt.

Nach von Salisch (2000) beeinflusst das Spiel die Entwicklung der Emotionsregulierung in dreifacher Hinsicht: Kinder erfahren Entlastung und Unterstützung, indem sie ihre Gefühle dem anderen Kind in der Spielhandlung übermitteln und das andere Kind optimaler Weise Verständnis dafür aufbringt. Sie lernen verschiedene, auch neue „Gefühlsskripte“ kennen und erweitern so ihr Emotionswissen über Ursachen und Konsequenzen von Gefühlen. Die letzte und schwierigste Aufgabe stellt das Koordinieren der erworbenen „Gefühlsskripte“ dar.

Gespräche über Gefühle finden nach Brown und Dunn (1992) unter Geschwisterkindern im Alter von vier Jahren eher im Kontext von Spiel und Spaß statt. Kinder in diesem Alter sprechen außerdem häufiger die emotionale Befindlichkeit der älteren Schwester oder des älteren Bruders an als jene ihrer Mutter.

Die Häufigkeit, mit der Geschwister soziale Rollenspiele spielen, korreliert positiv mit der Entwicklung der Fähigkeit zur affektiven Perspektivenübernahme, die sieben Monate später gemessen wurde (Youngblade & Dunn, 1995).

4.3 Emotionsregulationsstrategien in der frühen Kindheit

Die Entwicklung der Emotionsregulation ist nicht als homogener Prozess zu betrachten, sondern umfasst eine Vielzahl von Strategien, die auf unterschiedlichen Erfahrungen beruhen und eine unterschiedliche Entwicklungsgeschwindigkeit aufweisen (Friedlmeier, 1999). Mit zunehmendem Alter der Kinder wird eine flexiblere Regulation emotionaler Reaktionen möglich.

Die Übergangsphase vom Säuglings- zum Kleinkindalter ist geprägt von einer Reifung des emotionalen Regulierungssystems (Webster-Stratton, 1999). In dieser Zeit beginnt eine Verlagerung der Emotionsregulierung von den Eltern hin zu einer weitgehend selbstgesteuerten durch das Kind. Einer der bedeutendsten Entwicklungsfortschritte in Zusammenhang mit der Emotionsregulierung ist der Erwerb der Sprache und kommunikativer Fähigkeiten.

Die Entwicklung von Emotionsregulationsstrategien sowie deren aktiver Einsatz sind nach Webster-Stratton (1999) von den folgenden Faktoren abhängig:

- von der Entwicklung kortikaler Hemmungsprozesse im neurologischen inhibitorischen System, da diese für die Kontrolle emotionaler Erregung verantwortlich sind;
- vom Temperament des Kindes:
Kinder mit hoher negativer Emotionalität haben Schwierigkeiten beim Zurückhalten ihrer Emotionen. Ihre Reaktionen auf das Leid anderer sind häufig unangepasst (Berk, 2005).
- vom Entwicklungsstand des Kindes;
- von der Einflussnahme der Eltern auf die emotionale Entwicklung des Kindes;

Im Folgenden sind die wichtigsten Emotionsregulationsstrategien im Säuglings- und Kleinkindalter bzw. Vorschulalter angeführt (siehe Tabelle 3).

Tabelle 3: Emotionsregulationsstrategien in der frühen Kindheit (nach Petermann & Wiedebusch, 2008, S. 79)

Emotionsregulationsstrategien in der frühen Kindheit	
• interaktive Regulationsstrategien	<i>im Säuglings- und Kleinkindalter:</i> z.B. eigenständig Kontakt mit Bezugspersonen aufnehmen, um Unterstützung bei der Bewältigung der emotionsauslösenden Situation zu erhalten; <i>im Vorschulalter:</i> z.B. Unterstützung durch Eltern oder Gleichaltrige suchen
• Aufmerksamkeitslenkung	z.B. Aufmerksamkeit von der Erregungsquelle abwenden, Aufmerksamkeit auf einen anderen Stimulus lenken
• Selbstberuhigungsstrategien	<i>im Säuglings- und Kleinkindalter:</i> z.B. durch selbstberuhigende Verhaltensweisen wie Saugen oder Schaukeln; <i>im Vorschulalter:</i> z.B. durch beruhigende Verhaltensrituale oder Selbstgespräche
• Rückzug aus der emotionsauslösenden Situation	z.B. mit zunehmenden motorischen Fähigkeiten wegkrabbeln oder weglaufen
• Manipulation der emotionsauslösenden Situation	z.B. durch spielerische Aktivität
• kognitive Regulationsstrategien	z.B. internale Aufmerksamkeitslenkung, positive Selbstgespräche, kognitive Neubewertung der emotionsauslösenden Situationen, Verleugnung von Gefühlen
• externale Regulationsstrategien	z.B. Emotionen körperlich ausagieren
• Einhaltung von Darbietungsregeln beim Emotionsausdruck	<i>im Vorschulalter:</i> z.B. erlebte Emotion im Ausdruck maskieren

5 Diagnostik emotionaler Kompetenz

Entwicklungsdefizite im Bereich der emotionalen Kompetenz sollten frühzeitig erkannt werden. Die Auswirkungen einer mangelhaft ausgebildeten emotionalen Kompetenz sind vielfältig. Defizite in diesem Bereich können ein erhöhtes Risiko für die Ausbildung psychischer Störungen bergen (Eisenberg & Fabes, 1999), aber auch mit Problemen in der schulischen Laufbahn einhergehen (Blair, 2002; Raver, 2002).

Neben allgemeinen Entwicklungstests stehen zur Erhebung emotionaler Fertigkeiten auch spezifische Erhebungsverfahren zur Verfügung. Einen Überblick bieten die folgenden Kapitel.

5.1 Diagnostik emotionaler Fertigkeiten mit allgemeinen Entwicklungstests

Der emotionale Entwicklungsstand eines Kindes wird in den allgemeinen Entwicklungstests als eine von mehreren Entwicklungsdimensionen erfasst. Skalen zur emotionalen Entwicklung können dennoch erste Hinweise auf Defizite in diesem Bereich liefern.

5.1.1 Der Wiener Entwicklungstest (WET) – Subtest „Fotoalbum“

Der Wiener Entwicklungstest (WET) ist ein von Kastner-Koller und Deimann (2002) entwickeltes Verfahren, das bei drei- bis sechsjährigen Kindern zum Einsatz kommt. In der vorliegenden Arbeit wurde der WET als diagnostisches Verfahren eingesetzt und soll daher detailliert beschrieben werden.

Vor dem Erscheinen des WET gab es lange Zeit kein geeignetes Testverfahren für den Altersbereich der Klein- und Vorschulkinder, das einen breiten Bereich von Fähigkeiten erfasste, und den modernen Anforderungen der Testtheorie entsprach. Der WET berücksichtigt folgende relevante Funktionsbereiche der Entwicklung:

- Visuelle Wahrnehmung/Visumotorik
- Kognitive Entwicklung
- Sprache
- Gedächtnis und Lernen
- Sozial-emotionale Entwicklung
- Motorik

Jeder Funktionsbereich gliedert sich in zwei bis vier Subskalen. Im Folgenden soll ein Überblick über den Aufbau des WET gegeben werden und sämtliche Subskalen kurz beschrieben werden. Der WET setzt sich aus insgesamt 14 Subskalen zusammen, wobei nicht allen Altersgruppen sämtliche Subskalen vorgegeben werden. Die Subskala „Rechnen“ wurde neu entwickelt, ist in der aktuellen 2. überarbeiteten und neu normierten Auflage aus 2002 noch nicht enthalten. Der Subtest „Fotoalbum“ wird ausführlicher beschrieben, da er für diese Arbeit besonders relevant war.

Funktionsbereich Visuelle Wahrnehmung/Visumotorik

Zur Überprüfung der visumotorischen Koordination, insbesondere der Graphomotorik, dient der Subtest „*Nachzeichnen*“. Das Kind soll in den 10 Aufgaben immer komplexer werdende geometrische Figuren nachzeichnen.

Der Subtest „*Bilderlotto*“ umfasst 24 Aufgaben zur Überprüfung der differenzierten Raum-Lage-Wahrnehmung des Kindes. Die Kurzform „*Bilderlotto-kurz*“ besteht aus 18 Aufgaben. Das Kind soll kleine detailhafte Unterschiede in verschiedenen Bildern erkennen.

Funktionsbereich Kognitive Entwicklung

Der Subtest „*Muster Legen*“ umfasst 10 Aufgaben zum räumlichen Denken (2-D-Aufgaben). Das Kind soll ein vorgegebenes Muster mit Mosaiksteinen nachbauen.

Im Subtest „*Bunte Formen*“ wird anhand von 10 Matrizenaufgaben die Fähigkeit zum induktiven Denken (Kreuzklassifikationen) überprüft. Das Kind soll aus fünf vorgegebenen Lösungsmöglichkeiten dasjenige Element finden, welches eine 3 x 3 Matrizen sinnvoll ergänzt.

Der Subtest „*Gegensätze*“ umfasst 15 Aufgaben zum analogen Denken. Vorgelesene Sätze müssen vom Kind vollendet werden.

Im Subtest „*Quiz*“ werden dem Kind 11 Fragen bzw. in der Langform 21 Fragen zur Überprüfung der Orientierung in der Lebenswelt gestellt.

Funktionsbereich Sprache

Zur differenzierten Überprüfung der sprachlichen Begriffsbildung soll das Kind im Subtest „*Wörter Erklären*“ in 10 Aufgaben jeweils verschiedene Wörter erklären.

Der Subtest „*Puppenspiel*“ umfasst 13 Aufgaben zur Überprüfung des Verständnisses für grammatikalische Strukturformen. Das Kind soll Sätze, deren grammatikalische Struktur immer komplexer wird, mit Puppen nachspielen.

Funktionsbereich Gedächtnis und Lernen

Der Subtest „*Zahlen Merken*“ besteht aus insgesamt 10 Zahlenreihen zur Überprüfung des phonologischen Speichers. Das Kind soll die Zahlenfolgen nachsprechen.

Im Subtest „*Schatzkästchen*“ soll das Kind versteckte Gegenstände wieder finden. Der Subtest dient der Erfassung des visuell-räumlichen Gedächtnisses, wobei das unmittelbare Behalten, die Kurzzeitspeicherung und die Anzahl der Lerndurchgänge getrennt und in einem Gesamtscore erhoben werden.

Funktionsbereich Sozial-emotionale Entwicklung

Der Subtest „*Fotoalbum*“ besteht aus insgesamt 11 Aufgaben zur Erfassung der Fähigkeit, mimischen Gefühlsausdruck zu verstehen. Das Kind bekommt in den verschiedenen Aufgaben jeweils Fotos von Kindern und Erwachsenen vorgelegt und soll deren Gefühlszustand benennen. Die Kinder und Erwachsenen auf den Fotos zeigen die Emotionen Freude (Foto 1, 9), Trauer (Foto 8), Angst (Foto 4, 7) und Ärger (Foto 2, 5). Die Fotos 6 und 11 zeigen neutrale Gesichter. Die Überraschungsfotos (Foto 3, 10) werden in der Auswertung nicht berücksichtigt.

Das Kind erhält folgende Instruktion: „Ich zeige dir jetzt Fotos von Kindern und Erwachsenen. Schau dir die Bilder gut an und sag mir, wie sich die Personen auf den Fotos fühlen. Dieses Kind ist ... (das erste Bild wird gezeigt).“

Der *Elternfragebogen* beinhaltet 22 Items zur Erfassung der Selbstständigkeitsentwicklung des Kindes. Der Fragebogen gibt Auskunft über selbständiges Verhalten bei Alltagsroutinen.

Funktionsbereich Motorik

Der Subtest „*Turnen*“ beinhaltet 10 Aufgaben zur Erfassung grobmotorischer Fähigkeiten. Das Kind soll vorgezeigte Turnübungen nachmachen.

Zur Überprüfung der Feinmotorik dient der Subtest „*Lernbär*“. Das Kind wird aufgefordert, einem Teddy beim Anziehen zu helfen und vier verschiedene Verschlüsse seiner Kleidung zu schließen.

Funktionsbereich Rechnen

Anhand von sehr anschaulichem Material (Käfer, Blumen und Schmetterlinge) soll das Kind im Subtest „*Rechnen*“ 11 numerische Aufgaben bearbeiten.

5.1.2 Entwicklungstest von 6 Monaten bis 6 Jahren (ET 6-6)

Der ET 6-6 ist ein von Petermann, Stein und Macha (2008) entwickeltes Inventar kriteriumsorientierter Entwicklungsdiagnostik. Zur Verfügung stehen Altersnormen für Kinder von sechs Monaten bis sechs Jahren für insgesamt 12 Altersgruppen.

Folgende Entwicklungsbereiche werden mit dem ET 6-6 erfasst:

- Körpermotorik
- Handmotorik
- Kognitive Entwicklung
- Sprachentwicklung
- Sozialentwicklung
- Emotionale Entwicklung

Einige dieser Bereiche werden entsprechend dem Alter des Kindes weiter untergliedert. Der Entwicklungsbereich „Kognitive Entwicklung“ gliedert sich in Gedächtnis, Handlungsstrategien, Kategorisieren und Körperbewusstsein. Beim Bereich der „Sprachentwicklung“ werden die rezeptive und expressive Sprachentwicklung unterschieden. Die „Sozialentwicklung“ besteht aus Interaktion mit Erwachsenen, Interaktion mit Gleichaltrigen, Verhalten in Gruppen und Soziale Eigenständigkeit. Ein weiterer Subtest „Nachzeichnen“ wird zusätzlich ab dem vierten Lebensjahr durchgeführt. Der ET 6-6 umfasst insgesamt 113 Testaufgaben und 67 Elternfragen. Je nach Alter des Kindes werden bis zu 70 Aufgaben vorgegeben. Auskunft von den Eltern wird hauptsächlich im Bereich der Sozial- und Emotionalentwicklung eingeholt.

Die emotionale Entwicklung des Kindes wird im ET 6-6 in neun verschiedenen Altersbereichen mit entsprechenden altersspezifischen Items bzw. einem Elternfragebogen erfasst. Folgende Bereiche werden unterschieden:

- Ausbildung der primären Emotionen (bis zu neun Monaten)
- Entwicklung des Bindungsverhaltens (von 18 bis 72 Monaten)
- Entwicklung des Selbst (von 15 bis 24 Monaten)
- Entwicklung kognitiv-emotionaler Kompetenzen (von 36 bis 72 Monaten)

5.2 Diagnostik emotionaler Fertigkeiten mit spezifischen Erhebungsverfahren

Aus vielerlei Gründen besteht ein großer Bedarf an spezifischen Erhebungsverfahren zur Erfassung emotionaler Fertigkeiten im Kindesalter. Erst auf der Basis einer spezifischen Diagnostik können Kinder mit Defiziten in diesem Bereich einer gezielten Intervention zugewiesen werden (Harris-Solomon, 2001). Hierbei ist es wichtig, detaillierte Informationen über die emotionale Entwicklung in der frühen Kindheit zu erheben (von Salisch, 2002).

In der Praxis mangelt es vor allem an Verfahren, die den emotionalen Entwicklungsstand im Säuglings- und Kleinkindalter erheben (Harris-Solomon, 2001).

Eine Auswahl aus den bestehenden Verfahren für den Altersbereich zwischen drei und sechs Jahren entstammt den folgenden Literaturquellen:

- „Emotional development in young children“ (Denham, 1998)
- „Social and emotional prevention and intervention programming for preschoolers“ (Denham & Burton, 2003)
- „The emotional development of young children“ (Hyson, 2004)
- „Emotionale Kompetenz bei Kindern“ (Petermann & Wiedebusch, 2008)

Im Folgenden werden drei Erhebungsverfahren aus dem deutschen Sprachraum vorgestellt. Der Großteil stammt jedoch aus dem angloamerikanischen Raum. Es handelt sich dabei um Ad-hoc-Instrumente, die hauptsächlich in empirischen Studien zum Einsatz kommen. Viele dieser Verfahren sind nicht normiert und die Testgütekriterien nur in unzureichendem Ausmaß überprüft (Petermann & Wiedebusch, 2008).

5.2.1 Spezifische Erhebungsverfahren aus dem deutschsprachigen Raum

5.2.1.1 Elternfragebögen zur ergänzenden Entwicklungsbeurteilung bei den kinderärztlichen Vorsorgeuntersuchungen U6 bis U9 (EEE U6-U9)

Autoren: Petermann und Macha (2003)

Methode: Fremdrating, Screening

Beschreibung:

Der EEE U6-U9 ist ein deutschsprachiges Screening-Verfahren zur Erfassung sozial-emotionaler Kompetenz. Zusätzlich zu den kinderärztlichen Vorsorgeuntersuchungen U6 bis U9 soll mit Hilfe der Fragebögen eine Einschätzung der Bezugspersonen erfolgen. Der EEE U6-U9 basiert auf dem ET 6-6 (Petermann et al., 2008) und erfasst einen Altersbereich von 10 bis 64 Monaten.

5.2.1.2 Dortmunder Entwicklungsscreening für den Kindergarten (DESK 3-6)

Autoren: Tröster, Flender und Reineke (2004)

Methode: Beobachtung, Screening

Beschreibung:

Mit dem DESK 3-6 liegt ein Entwicklungsscreening vor, mit dem neben drei anderen Entwicklungsbereichen (Feinmotorik, Grobmotorik, Sprache und Kognition) die sozial-emotionalen Fähigkeiten von Kindern zwischen drei und sechs Jahren erfasst werden können. Mit Hilfe von Beobachtungsbögen wird das Verhalten der Kinder in sozialen Interaktionen und in Alltagssituationen von den Erzieherinnen eingeschätzt.

5.2.1.3 Entwicklungsbeobachtung und Entwicklungsdokumentation (EBD 3-48)

Autoren: Petermann, Petermann und Koglin (2008)

Methode: Beobachtung, Screening

Beschreibung:

Der EBD 3-48 ist ein Screening-Verfahren, das von pädagogischen Fachkräften bei Kindern im Alter von drei bis 48 Monaten eingesetzt wird. Es erfasst den Entwicklungsstand in folgenden Bereichen: Haltungs- und Bewegungssteuerung, Fein- und Visuomotorik, rezeptive und expressive Sprachentwicklung, kognitive Entwicklung,

soziale Entwicklung und emotionale Entwicklung; infolge der Beobachtung der Kinder bei den jeweils vier Aufgaben zu jedem Entwicklungsbereich erfolgt eine Klassifikation in „unauffällig“, „grenzwertig“ und „auffällig“.

5.2.2 Spezifische Erhebungsverfahren aus dem angloamerikanischen Sprachraum

5.2.2.1 Minnesota Preschool Affect Checklist (MPAC)

Autoren: Sroufe, Schork, Motti, Lawroski und La Freniere (1984)

Methode: Beobachtung

Beschreibung:

In der MPAC wird der Emotionsausdruck von Vorschulkindern zu drei verschiedenen Beobachtungszeitpunkten jeweils fünf Minuten in einer freien Spielsituation beobachtet. Anschließend erfolgt die Einschätzung des Beobachters von insgesamt 42 Items auf einer Checkliste. Emotionsbezogene Bereiche der MPAC umfassen die positive/negative Emotionalität, den unangemessenen Emotionsausdruck, die Emotionsregulation und Empathie und prosoziales Verhalten;

5.2.2.2 Affect Intensity Measure (AIM)

Autoren: Larsen und Diener (1987)

Methode: Fremdrating

Beschreibung:

Das AIM dient zur Erhebung der Intensität positiver und negativer Emotionen von Kindern ab dem Vorschulalter. Ursprünglich als Selbsteinschätzungsverfahren aufgebaut, kann es mittlerweile auch zur Fremdeinschätzung verwendet werden. Insgesamt umfasst das AIM 40 Items, die auf einem sechsstufigen Rating eingestuft werden müssen. Mehrfach wurde das Verfahren für diverse Studien in adaptierter Form eingesetzt.

5.2.2.3 Emotion Situation Knowledge Test

Autoren: Denham und Couchoud (1990)

Methode: Interview

Beschreibung:

Im Emotion Situation Knowledge Test wird überprüft, inwieweit Vorschulkinder emotionale Reaktionen interpretieren können. Das Verfahren geht auf den von Denham (1986) entwickelten Affective Knowledge Test (AKT) zurück. Im Emotion Situation Knowledge Test werden Kindern in einem Puppenspiel acht verschiedene emotionsauslösende Situationen vorgespielt, wobei je zwei Situationen die Emotionen Freude, Traurigkeit, Ärger und Angst darstellen. Die im Spiel verwendeten Handpuppen haben einen neutralen Gesichtsausdruck. Nach jeder gespielten Situation werden die Kinder zuerst gefragt, wie sich die Puppe fühlt und anschließend gebeten, dem ausdruckslosen Gesicht eine Zeichnung zuzuordnen, die die dargestellte emotionale Reaktion angemessen zum Ausdruck bringt.

5.2.2.4 Emotional Understanding Interview (EUI)

Autoren: Cassidy, Parke, Butkovsky und Braungart (1992)

Methode: Interview

Beschreibung:

Im EUI werden Kindern ab dem Vorschulalter hintereinander vier Fotos von gleichgeschlechtlichen Kindern mit verschiedenen Emotionsausdrücken (Freude, Traurigkeit, Ärger, Angst) vorgegeben. Anschließend werden zu jeder der vier Emotionen 15 offene Fragen zum Emotionsverständnis gestellt. Das Interview besteht aus den folgenden fünf Skalen: Erkennen von Emotionen, Erleben von Emotionen, Ursachen von Emotionen, Ausdruck von Emotionen und Reaktionen auf Emotionen.

5.2.2.5 The Functional Emotional Assessment Scale for Infancy and Early Childhood (FEAS)

Autor: Greenspan (1992)

Methode: Beobachtung

Beschreibung:

Dieses Beobachtungsinventar liegt für Kinder von einer Altersspanne zwischen drei Monaten und vier Jahren vor. Es werden die emotionalen und sozialen Fertigkeiten von Säuglingen und Kleinkindern in einer unstrukturierten Situation beobachtet und anschließend auf einer vierstufigen Skala erfasst.

5.2.2.6 Preschool Socioaffective Profile (PSP)

Autoren: La Freniere, Dumas, Capuano und Dubeau (1992)

Methode: Fremdrating

Beschreibung:

Das PSP erfasst mit insgesamt 30 Items den Emotionsausdruck und die Emotionsregulation von Vorschulkindern. Die Erzieherinnen schätzen dabei die Kinder bei sozialen Interaktionen mit Gleichaltrigen und Erwachsenen, aber auch bei Einzelbeschäftigungen auf einer sechsstufigen Rating-Skala ein.

5.2.2.7 Emotion Regulation Checklist (ERC)

Autoren: Shields und Cicchetti (1997)

Methode: Fremdrating

Beschreibung:

Emotionalität und Emotionsregulation werden in der ERC durch Fremdeinschätzung (Lehrer, Eltern oder andere Bezugspersonen) erfasst. Die ERC wird bei Kindern im Vorschulalter bzw. Schulalter eingesetzt. Die insgesamt 24 Items beschreiben emotionales Verhalten, dessen Auftretenshäufigkeit auf einer vierstufigen Ratingskala von „nie“ bis „fast immer“ eingeschätzt werden soll. Positiv und negativ gewichtete Items teilen sich auf die zwei Skalen „emotionale Labilität/Negativität“ und „Emotionsregulierung“ auf. Die

ERC wird häufig in diversen Studien für Forschungszwecke verwendet, findet aber auch in Head Start Programmen Einsatz.

5.2.2.8 Hawaii Early Learning Profile (HELP)

Autoren: Parks (1997)

Methode: Interview, Test

Beschreibung:

HELP wird ausschließlich von Experten bei Säuglingen und (Klein-)kindern mit erhöhtem Risiko bzw. Entwicklungsdefiziten und -verzögerungen und ihren Familien eingesetzt und erweist sich als sehr hilfreich beim Planen von adäquaten Interventionen. Neben der kognitiven und sprachlichen Entwicklung, der Entwicklung der Fein- und Grobmotorik sowie der Selbsthilfe wird auch der sozial-emotionale Bereich erfasst. Dieser besteht aus den folgenden Dimensionen: Bindung/Trennung/Autonomie, Entwicklung des Selbst, Emotionsausdruck, Regel- und Erwartungsbewusstsein und soziale Interaktionen und Spiele; Items für den Altersbereich von der Geburt bis zum dritten Lebensjahr sowie vom dritten bis zum sechsten Lebensjahr stehen zur Verfügung.

5.2.2.9 „Real Emotion“ Interview

Autoren: Dunn und Hughes (1998)

Methode: Interview

Beschreibung:

Im „Real Emotion“ Interview wird das Verständnis für situative Ursachen von positiven und negativen Emotionen überprüft. Es wurde bisher in Studien bei Kindern ab einem Alter von vier Jahren eingesetzt.

Den Kindern werden vier Bilder mit schematischen und geschlechtsneutralen Gesichtern, die Freude, Traurigkeit, Ärger und Furcht ausdrücken, gezeigt. Zu jedem der Bilder werden vier Fragen gestellt. Diese betreffen einerseits selbst erlebte Gefühle, andererseits Gefühle von vertrauten Personen (Mutter, Freund/in).

5.2.2.10 Diagnostic Analysis of Nonverbal Accuracy – Child Facial Expressions

(DANVA-CF); Diagnostic Analysis of Nonverbal Accuracy – Child Paralanguage
(DANVA-CP)

Autoren: Nowicki und Duke (1994); Nowicki (2001)

Methode: Test

Beschreibung:

Diese beiden Verfahren gehören einer Testbatterie mit neun Untertests an. Kinder ab einem Alter von drei Jahren sollen den mimischen und stimmlichen Gefühlsausdruck bei anderen Kindern erkennen und richtig interpretieren können.

Mit DANVA-Form 2 (Nowicki, 2001) liegt eine überarbeitete Version vor.

5.2.2.11 Adjustment Scale for Preschool Intervention (ASPI)

Autoren: Lutz, Fantuzzo und McDermott (2002)

Methode: Fremdrating, Screening

Beschreibung:

Die ASPI wurde in Zusammenarbeit mit dem Head Start Personal entwickelt. Es wird unter anderem in Head Start Settings als Screening Verfahren eingesetzt, um Kinder mit Verhaltensauffälligkeiten bzw. Auffälligkeiten im emotionalen Bereich zu erfassen. Das Verfahren umfasst insgesamt 24 Items, welche alltägliche Situationen in den Klassenzimmern beschreiben. Die Einschätzung der Kinder hinsichtlich der 24 Items erfolgt durch die Lehrer.

5.2.2.12 The Ages and Stages Questionnaires: Social-emotional (ASQ: SE)

Autoren: Squires, Bricker und Twombly (2002)

Methode: Fremdrating, Screening

Beschreibung:

Das ASQ:SE ist ein Screening-Verfahren für Auffälligkeiten in der sozial-emotionalen Entwicklung und kann bei Kindern im Alter von drei Monaten bis fünf Jahren eingesetzt werden. Die Einschätzung der Kinder erfolgt von den Eltern bzw. Betreuern in den

Bereichen Selbstregulation, Compliance, Anpassungsfähigkeit, Autonomie, Emotionen und Kommunikation mit anderen.

6 Interventionen zur Förderung emotionaler Kompetenz

Circa 20% aller Kinder zeigen Auffälligkeiten im Verhalten, beispielsweise Aggressionen, oppositionelles Trotzverhalten, Depressionen und Ängste (Kuschel, Heinrichs & Hahlweg, 2008). Bei diesen Kindern besteht im Jugendalter ein erhöhtes Risiko zu ungeschütztem Geschlechtsverkehr, übermäßigem Alkoholkonsum, Autounfällen, Delinquenz und Arbeitslosigkeit.

Umso mehr Interesse besteht, präventiv durch den Einsatz gezielter Interventionsprogramme, die emotionale Kompetenz, die eng mit der sozialen Kompetenz verbunden ist, zu stärken. Nach Webster-Stratton (1999) sollen Interventionen möglichst früh eingesetzt werden. Evaluationsstudien belegen, dass bei frühzeitigem Einsatz, vorzugsweise bereits im Kleinkind- bzw. Vorschulalter, die Wirkungsweise von Förderprogrammen wesentlich nachhaltiger ist und so präventiv chronischen Manifestierungen von Störungen vorgebeugt werden kann.

6.1 Definitionen von Prävention

Grundsätzlich sind verschiedene Arten von Präventionen, je nach Ausprägung des Krankheitsbildes, zu unterscheiden (Heinrichs, Döpfner & Petermann, 2008; Petermann & Wiedebusch, 2008). *Primärpräventive Verfahren* finden bei Kindern ohne Entwicklungsauffälligkeiten Anwendung, während *sekundärpräventive Verfahren* bei Kindern mit Risikofaktoren wie beispielsweise alleinerziehende Mütter, niedriges Einkommen, etc. eingesetzt werden. Für Kinder mit Auffälligkeiten und spezifischen Defiziten in ihrer emotionalen Entwicklung stehen *psychotherapeutische Verfahren* zur Verfügung.

6.2 Lernziele bei der Förderung emotionaler Kompetenz im Vorschulalter

Petermann & Wiedebusch (2008) definieren zahlreiche Lernziele, die sowohl primärpräventiv als auch sekundärpräventiv in Trainingsprogrammen zur Förderung der emotionalen Kompetenz bei Kindern zu berücksichtigen sind. Diese gliedern sich in die vier Bereiche der Wahrnehmung bzw. des Ausdrucks von Emotionen, des Emotionsverständnisses und des Emotionswissens, der Emotionsregulation sowie der Entwicklung von Empathie und prosozialem Verhalten.

Tabelle 4: Lernziele in Interventionsprogrammen zur Förderung emotionaler Kompetenz (nach Petermann & Wiedebusch, 2008, S. 209)

Lernziele bei der Förderung emotionaler Kompetenz im Vorschul- und Schulalter
Wahrnehmung und Ausdruck von Emotionen
• Kinder für die Selbst- und Fremdwahrnehmung von Gefühlen sensibilisieren, • Ausdruck eigener Gefühle fördern, • verschiedene Arten des Emotionsausdrucks vermitteln (durch Sprache, Mimik, Körperhaltung), • sprachlichen Ausdruck von Emotionen fördern, • Emotionsvokabular erweitern, • Gespräche über Emotionen anregen
Emotionsverständnis und Emotionswissen
• Kinder mit Basisemotionen (z.B. Freude, Ärger, Angst, Traurigkeit) vertraut machen, • Kinder mit komplexen Emotionen (z.B. Eifersucht, Neid, Schuld, Stolz) vertraut machen, • Erkennen physiologischer, kognitiver und motorischer Hinweisreize eigener Gefühle fördern, • Erkennen nonverbaler Hinweisreize (Mimik, Körperhaltung) auf Gefühle anderer fördern, • Zusammenhänge zwischen Situation und Emotion vermitteln (situative Auslöser von Emotionen benennen; vermitteln, dass gleiche Situationen bei verschiedenen Personen unterschiedliche Gefühle auslösen können), • Zusammenhänge zwischen Kognitionen (Wünsche, Erwartungen, Überzeugungen) und Emotionen vermitteln, • Verständnis multipler (gleichzeitig auftretender) Emotionen fördern, • durch Gespräche über den Ausdruck, die Ursachen und Konsequenzen von Gefühlen die Emotionsskripte erweitern, • spielerische Aktivitäten anregen, die das Emotionsverständnis unterstützen (vor allem Rollenspiele)

Emotionsregulation
• vermitteln, dass Gefühle verändert werden können, • Hilfen bei der Emotionsregulation geben, • eigenständige Emotionsregulation fördern, • Emotionsregulationsstrategien erproben und bewerten, • soziale Darbietungsregeln für den Emotionsausdruck (vor allem negativer Gefühle) vermitteln
Empathie und prosoziales Verhalten
• empathisches Einfühlen in andere Personen verbessern, • prosoziale Verhaltensweisen unterstützen, • angemessenen Umgang mit Emotionen in Konfliktsituationen fördern (Grundsatz: „Alle Gefühle sind erlaubt, aber nicht alle Verhaltensweisen.“)

6.3 Programme zur Förderung emotionaler Kompetenz

Angesichts der hohen Prävalenzraten von Verhaltensstörungen bei relativ jungen Kindern, übernehmen die PädagogInnen im Kindergarten, gemeinsam mit den Eltern, eine besondere Verantwortung. Sie tragen viel dazu bei, Kinder mit auffälligem Verhalten zu identifizieren und diese entweder an klinisch-therapeutische Institutionen weiterzuleiten oder durch den Einsatz von Präventionsprogrammen sozial-emotionale Kompetenzen zu stärken (Sarimski, 2008).

In der Praxis sollten nur theoretisch und empirisch fundierte Präventionsprogramme eingesetzt werden, deren Wirksamkeit nachgewiesen wurde (Heinrichs et al., 2008).

Nach Beelmann und Raabe (2007) kommt der nachgewiesenen Wirksamkeit präventiver Interventionen eine große Bedeutung im Hinblick auf deren Rechtfertigung zu. Beelmann (2006) hat die Wirksamkeit von Präventionsmaßnahmen bei Kindern und Jugendlichen untersucht und stellt fest, dass diese signifikante und teils beträchtliche Auswirkungen auf die Entwicklung von Kindern und Jugendlichen haben. Dabei erreichen gezielte Präventionsprogramme höhere Effektstärken als universelle.

Im Folgenden werden zwei Programme aus dem deutschsprachigen Raum für Kinder im Alter zwischen drei und sechs Jahren vorgestellt. Daran anschließend werden jene aus dem angloamerikanischen Raum, die wiederum in der Mehrzahl sind, detaillierter beschrieben. Das Quellenverzeichnis für die nachfolgenden Interventionsprogramme geht mit jenem der

spezifischen Erhebungsverfahren konform (vgl. Kapitel 5.2). Erweitert wurde es lediglich durch die beiden folgenden Werke:

- „How to Promote Children’s Social and Emotional Competence“ (Webster-Stratton, 1999)
- „Strengthening Social and Emotional Competence in Young Children Who Are Socioeconomically Disadvantaged - Preschool and Kindergarten School-Based Curricula - Chapter 9“ (Webster-Stratton & Reid, 2008)

Es bestehen außerdem zahlreiche Elternprogramme zur Förderung emotionaler Kompetenz bzw. auch kombinierte Eltern-Lehrer(-Erzieher) Programme, auf die in dieser Arbeit nicht näher eingegangen wird. Der Leser kann dazu in den Literaturquellen von Kapitel 5.2 sowie den oben genannten nachlesen.

6.3.1 Förderprogramme aus dem deutschsprachigen Raum

6.3.1.1 Faustlos

Autoren: Cierpka und Schick (2004)

Förderschwerpunkte: Emotionsvokabular, -verständnis und -regulation

Beschreibung:

Faustlos ist ein Gewaltpräventionsprogramm zur Förderung sozial-emotionaler Fertigkeiten, das auf dem amerikanischen Programm „Second Step“ (siehe Kap. 6.3.2.3) basiert.

Für den Altersbereich der Kindergartenkinder sind insgesamt 28 Trainingseinheiten mit einer Dauer von je 20 Minuten vorgesehen, die von den PädagogInnen selbst durchgeführt werden. Pro Woche finden jeweils zwei Einheiten statt.

Drei Themenschwerpunkte stehen bei diesem Programm im Vordergrund: *Empathie* (eigene Gefühle und jene anderer Personen erkennen und darauf reagieren können; Perspektivenwechsel), *Impulskontrolle* (soziale Problemlösefähigkeit) und der *Umgang mit Ärger und Wut* (positive Selbstverstärkung und Beruhigungstechniken); anhand von Rollenspielen und Bildbesprechungen werden diese Themen mit den Kindern erarbeitet.

Eine Evaluationsstudie mit Kindergartenkindern aus dem Jahr 2006 liegt vor. Es lassen sich Verbesserungen hinsichtlich der sozial-kognitiven Kompetenzen sowie ein Rückgang des verbal aggressiven Verhaltens nachweisen.

6.3.1.2 Verhaltenstraining im Kindergarten

Autoren: Koglin und Petermann (2006)

Förderschwerpunkte: Emotionsvokabular, -verständnis und -regulation

Beschreibung:

Das Verhaltenstraining fördert die emotionale Kompetenz sowie die soziale Informationsverarbeitung (soziale Kompetenz) bei Kindern im Kindergartenalter. ErzieherInnen (PädagogInnen) führen in einem Zeitraum von circa 13 Wochen (zwei Mal wöchentlich) insgesamt 25 Einheiten durch, die durchschnittlich jeweils 30 bis 40 Minuten in Anspruch nehmen.

Nach zwei Einführungseinheiten folgen 12 Einheiten zur Förderung der emotionalen Kompetenz. Der daran anschließende Block umfasst 10 Einheiten und dient der Erarbeitung sozialer Problemlösungen. Das Programm wird mit einer abschließenden Einheit beendet.

Das gesamte Programm wird eingerahmt von einer Geschichte über zwei Meerkinder und deren Abenteuer. Eine Handpuppe findet Anwendung bei der Darbietung der Geschichten und hilft den Kindern bei der Bewältigung der Aufgaben.

Der Aufbau der Einheiten zur Förderung der emotionalen Kompetenz folgt einem bestimmten Schema. Zuerst wird bei den Kindern die Wahrnehmung der eigenen Gefühle und die Wahrnehmung der Gefühle bei anderen Personen geschult, anschließend stehen der Aufbau und die Differenzierung des Emotionswissens im Vordergrund.

Eine erste Evaluationsstudie weist durchwegs zufriedenstellende Ergebnisse auf. So zeigen jene Kinder, die am Training teilnahmen, weniger emotionale Probleme bzw. Probleme mit Gleichaltrigen. Ein Rückgang von hyperaktiven und unaufmerksamen Verhalten sowie eine Verbesserung der Emotionsregulationsstrategien und schulbezogener Kompetenzen ließen sich feststellen. Der Nachweis langfristiger Effekte durch Folgestudien steht noch aus.

6.3.2 Förderprogramme aus dem angloamerikanischen Sprachraum

6.3.2.1 Incredible Years Child Training Series – The Dinosaur Social Skills and Problem Solving Curriculum

Autoren: Webster-Stratton (1990)

Förderschwerpunkte: Emotionsvokabular, -verständnis und -regulation, Empathie

Beschreibung:

Die „Incredible Years Child Training Series“ fördert die emotionale und soziale Kompetenz von Kindern im Vorschul- bzw. Schulalter und Kindergartenalter und wird primär- bzw. sekundärpräventiv, aber auch therapeutisch eingesetzt, um Aggressionen und anderen Verhaltensproblemen vorzubeugen bzw. diese zu behandeln.

Die Trainingsserie für Kinder stellt zwei Versionen zur Verfügung: das „Dina Dinosaur Child Training Program (Small Group Therapy)“ und das „Dina Dinosaur Classroom Curriculum (Prevention)“; während ersteres Programm von Therapeuten bzw. geschultem Personal Kindern mit Auffälligkeiten in Kleingruppen (max. sechs Kinder) zwei Stunden wöchentlich über insgesamt 20-22 Wochen vorgegeben wird, ist das „Classroom Curriculum“ ein Präventivprogramm, das jährlich mehr als 64 Einheiten vorsieht, welche zwei- bis dreimal wöchentlich von Lehrern bzw. PädagogInnen allen Kindern einer Klasse bzw. Gruppe vorgegeben werden.

Zusätzlich zur „Incredible Years Child Training Series“ sind noch die „Incredible Years Parent Training Series“ und „Incredible Years Teacher Training Programs“ erhältlich.

Incredible Years greift die folgenden inhaltlichen Schwerpunkte auf:

- emotionaler Bereich: Förderung des Emotionswissens und -verständnisses, der Empathie bzw. Perspektivenübernahmefähigkeit, der interpersonalen Problemlösefähigkeit und der Ärgerregulierung;
- sozialer Bereich: Förderung der sozialen Kompetenz im Hinblick auf Freundschaft und Kommunikation;
- schulischer Bereich: Lernen von Schulregeln, Vermittlung von Fähigkeiten und Wissen, die einen späteren Schulerfolg begünstigen;

Die Darbietung und Vermittlung der Inhalte erfolgt über Videoanalysen, Handpuppen, Bücher, Bildkarten, Hausaufgaben, etc.

Eine Vielzahl an Evaluationsstudien, zumeist in Kombination mit Webster-Stratton's „Incredible Years Parent Training Series“ und „Incredible Years Teacher Training Programs“, weisen bei jenen Kindern, die an dem Programm teilnahmen, auf eine Zunahme der sozialen Kompetenz und auf weniger Verhaltensprobleme, im Vergleich zur Kontrollgruppe, hin. Zu den spezifischen Auswirkungen des Programms auf die emotionale Kompetenz der Kinder geben die vorliegenden Studien keinerlei Aufschluss.

6.3.2.2 Social-Emotional Intervention

Autoren: Denham und Burton (1996)

Förderschwerpunkte: Emotionsverständnis und -regulation

Beschreibung:

Social-Emotional Intervention ist ein Programm zur Förderung der sozial-emotionalen Fertigkeiten bei Kindern im Vorschulalter.

Vier Mal wöchentlich werden die Kinder über einen Zeitraum von insgesamt 32 Wochen von den betreuenden ErzieherInnen gefördert.

Die Intervention besteht aus den zwei Modulen *Verbesserung des Emotionsverständnisses und der Emotionsregulation* sowie der *Vermittlung kognitiver Problemlösetechniken*. Bei ersterem Modul wird auf die sogenannte Turtle Technique (Schildkrötentechnik) des PATHS Curriculums (Kusche & Greenberg, 1994) zurückgegriffen. Diese Technik soll den Kindern helfen, sich bei negativen Gefühlen, wie beispielsweise Ärger und Wut, in einen imaginären Schildkrötenpanzer zurückzuziehen, sich zu entspannen und in Ruhe die weitere Vorgehensweise zu überlegen. Bei der Vermittlung kognitiver Problemlösetechniken geht es um das Erarbeiten von Konfliktlösestrategien und soll den Kindern dabei helfen ein sozial kompetentes Verhalten zu entwickeln.

Das Training wurde von Denham und Burton (1996) bei dreieinhalb- bis fünfjährigen verhaltensauffälligen Kindern eingesetzt und zeigte positive Effekte. Es konnte ein Rückgang der negativen Emotionalität beobachtet werden, eine Verbesserung im Umgang mit den Gleichaltrigen und eine allgemein höhere soziale Kompetenz.

6.3.2.3 Second Step: A Violence Prevention Curriculum - Preschool/Kindergarten

Autoren: Committee for Children (1989, 2003)

Förderschwerpunkte: Emotionsverständnis und –regulation, Empathie

Beschreibung:

Second Step ist ein universelles Gewaltpräventionsprogramm, das sozial-emotionale Fähigkeiten bei Kindern unterschiedlicher Altersgruppen fördert (nach dem amerikanischen Schulsystem: Preschool/Kindergarten, Grades 1-3, Grades 4-5 und Middle School). Die Preschool/Kindergarten Version von Second Step umfasst insgesamt 28 Lektionen und beinhaltet die folgenden drei Themenschwerpunkte: Empathie (12 Einheiten), Impulskontrolle (10 Einheiten) und Ärgermanagement (6 Einheiten); jede Einheit beginnt mit einer Aufwärmaktivität, wobei oftmals Handpuppen zum Einsatz kommen. Im Hauptteil werden Geschichten gelesen und anschließend diskutiert, Rollenspiele und diverse andere Aufgaben und Übungen werden durchgeführt.

Zwei Evaluationsstudien zu Second Step Preschool/Kindergarten existieren (Frey, Hirschstein & Guzzo, 2000; McMahon, Washburn, Felix, Yakin & Childrey, 2000). Die Ergebnisse von Frey et al. weisen darauf hin, dass Kindergarten- und Vorschulkinder, die an Interviews vor und nach der Intervention teilnahmen, über eine signifikant bessere verbale Perspektivenübernahmefähigkeit und über ein signifikant höheres Wissen hinsichtlich der sozialen Kompetenz verfügen. McMahon et al. konnten Veränderungen sowohl im Emotionswissen als auch im Verhalten der Kinder feststellen. Kinder, die am Programm teilnahmen, konnten emotionsauslösende Situationen und emotionale Hinweisreize besser erkennen, außerdem wurde bei den Kindern ein Rückgang des verbal und physisch aggressiven Verhaltens beobachtet.

6.3.2.4 Emotions Course (EC)

Autoren: Izard, Trentacosta, King und Mostow (2004)

Förderschwerpunkte: Emotionsverständnis und -regulation

Beschreibung:

Beim EC wird ausschließlich Augenmerk auf die emotionale Kompetenz gelegt.

In insgesamt 22 Fördereinheiten werden die vier Basisemotionen Freude, Ärger, Angst und Trauer und in weiterer Folge Interesse und Missachtung aufgegriffen. Verschiedene

Materialien (Puppenspiele, Bücher, etc.) stehen zur Darbietung der Lerninhalte zur Verfügung.

Izard et al. stellten 2004 fest, dass Vorschulkinder, die am Emotions Course teilnahmen, eine geringere negative Emotionalität und ein differenzierteres Emotionswissen aufweisen als die Kontrollgruppe.

6.3.2.5 Promoting Alternative Thinking Strategies Curriculum (PATHS) - Preschool

Autoren: Domitrovich, Cortes und Greenberg (2007)

Förderschwerpunkte: Emotionsvokabular, -verständnis und -regulation sowie Empathie

Beschreibung:

Das Preschool PATHS Curriculum, eine adaptierte Version des PATHS Curriculums (Kusche & Greenberg, 1994) zur Förderung sozial-emotionaler Kompetenzen, besteht aus insgesamt 30 Einheiten.

Die Wirksamkeit der modifizierten Version des PATHS Curriculums wurde in einer neueren Evaluationsstudie von Domitrovich et al. aus dem Jahr 2007 überprüft. 246 Vorschulkinder nahmen an dem neun Monate dauernden Programm teil. Die Ergebnisse weisen darauf hin, dass jene Kinder, die an der Intervention teilnahmen, über ein höheres Emotionsverständnis verfügen als jene der Kontrollgruppe. Von den Erziehern und Eltern wurden sie als sozial kompetenter und weniger sozial zurückgezogen eingeschätzt.

6.4 Die Förderung des Emotionsausdrucks und Emotionsverständnisses im Vorschulalter

Das im Verlauf dieser Arbeit entwickelte Förderprogramm wurde in Anlehnung an die bestehenden Konzepte aus dem deutschsprachigen beziehungsweise angloamerikanischen Raum erstellt. Die Schwerpunkte liegen dabei auf dem Emotionsausdruck und dem Emotionsverständnis, welche wesentlich zur Entwicklung einer selbstständigen Emotionsregulation beitragen und in Folge zu einer immer umfassenderen emotionalen Kompetenz führen (Petermann & Wiedebusch, 2008).

Das Förderprogramm wurde in einer Voruntersuchung an Kindern eines Privatkindergartens in Wiener Neustadt erprobt. So konnte überprüft werden, ob die gewählten Materialien für die zu untersuchende Altersgruppe geeignet sind.

6.4.1 Aufbau der Einheiten

Die zeitliche Abfolge der Einheiten des Förderprogramms wurde derart gestaltet, dass zu Beginn eine einführende Einheit stattfindet, welcher sechs Einheiten zu den Basisemotionen (Freude und Glück, Trauer, Ärger und Wut, Überraschung, Angst und Ekel) folgen. In der vorliegenden Arbeit wurden die sechs Basisemotionen in Anlehnung an eine Studie von Ekman und Friesen (1975, zitiert nach Cierpka & Schick, 2004, S. 50) formuliert. Weiters wurde eine Einheit zu gemischten Gefühlen gestaltet, eine Spiele - Einheit „Hallo, wie geht es dir?“ (Reichling & Wolters, 1994) sowie eine abschließende Einheit.

Der Aufbau der einzelnen Einheiten folgt einem Schema, das den Kindern Orientierung und Sicherheit bietet. Dies ist nach Petermann, Gerken, Natzke und Walter (2002) eine wichtige Bedingung dafür, dass die Kinder die dargebotenen Lerninhalte aufnehmen und verarbeiten können.

Die Fördereinheiten bestehen aus jeweils drei Phasen:

- *Einleitung und Aufwärmphase:* Die Einheiten werden im Sitzkreis mit einer kurzen Reflexion der letzten Stunde bzw. einem Gespräch über das Thema der aktuellen Stunde eingeleitet. Jedes Kind hat die Möglichkeit zu Wort zu kommen. Gemeinsam mit den Kindern werden zum jeweiligen Thema die bereits gesammelten Gefühlswörter aus der ersten Einheit wiederholt sowie durch neue Wörter ergänzt. Ein Handspiegel wird von Kind zu Kind gereicht. Jedes Kind hat die Möglichkeit den eigenen mimischen Gesichtsausdruck im Spiegel zu begutachten und zu variieren, aber auch jenen der anderen Kinder zu beobachten.

- *Hauptteil:* Die jeweiligen inhaltlichen Schwerpunkte der Einheiten, bestehend aus Übungen, Rollenspielen, Liedern, Entspannungstechniken etc. werden durchgeführt. Dabei wird sowohl auf die Förderung des sprachlichen und mimischen Emotionsausdrucks, als auch auf die Erweiterung des Emotionswissens und des Emotionsverständnisses eingegangen.
- *Ausklingphase und Verabschiedung:* Die Kinder bekommen im Sitzkreis ihren Pass, der sie durch das Programm begleitet, ausgehändigt. Als Zeichen der Anwesenheit klebt jedes Kind einen „Smiley“ auf das für die jeweilige Einheit vorgesehene Feld. Im Kreis stehend und an den Händen gefasst werden die Kinder verabschiedet.

Das Förderprogramm umfasst insgesamt 10 Einheiten mit einer Dauer von jeweils circa 45 Minuten. Nach Petermann et al. (2002) ist darauf zu achten, dass in einem Zeitraum von fünf Wochen pro Woche nicht mehr als zwei Einheiten stattfinden. Außerdem sollten nicht zwei Fördereinheiten direkt aufeinander folgen, sondern zumindest eine eintägige Pause zwischen den Sitzungen stattfinden. Dies trägt dazu bei, dass sich die Lerninhalte besser verfestigen.

Im Folgenden wird jeweils der Hauptteil der 10 Einheiten des Programms detaillierter beschrieben. Auf die Einleitungs- und Ausklingphase wird lediglich in jenen Einheiten näher eingegangen, in welchen der Verlauf von der oben angeführten Beschreibung abweicht.

6.4.1.1 Einheit 1 – Einführung

- *Einleitung und Aufwärmphase:*

Im Sitzkreis wird die erste Einheit mit einer Vorstellungsrunde und einer Einführung in das Thema Gefühle begonnen.

Anschließend erhält jedes Kind seinen eigenen „Pass“, einen farbigen Karton mit dem Namen des jeweiligen Kindes versehen, der die Kinder in den vorgesehenen

fünf Wochen durch das Programm führen soll. Am Ende jeder der zehn Einheiten wählen die Kinder einen „Smiley“ aus und kleben diesen auf das für die jeweilige Einheit vorgesehene Feld als Zeichen ihrer Anwesenheit.

Mit zu Buchstaben geformten Keksen namens „Russisch Brot“ wird der jeweilige Name des Kindes nachgebaut (Bernstein et al., 2004, S. 37) und danach genüsslich verspeist.

- *Hauptteil:*

In der Kuschecke sucht sich jedes Kind einen gemütlichen Platz. Im Hintergrund läuft Entspannungsmusik, beispielsweise „Sternenfahrt. Musik zum Träumen und Entspannen“ von Sauer und Müller (2006). Gemeinsam wird das sehr anschaulich gestaltete Bilderbuch „Ich und meine Gefühle: Emotionale Entwicklung für Kinder ab 5.“ (Kreul & Geisler, 2004) gelesen beziehungsweise besprochen. Die Autoren gehen in diesem Buch auf verschiedene positive und negative Emotionen ein und zeigen Möglichkeiten auf, mit diesen umzugehen bzw. diese bei anderen Kindern und Erwachsenen zu erkennen. Es werden weiters Situationen dargestellt, in denen mehrere Gefühle gleichzeitig auftreten können. Untermalt werden die dargestellten Emotionen mit sehr ausdrucksstarken Bildern, die die Kinder dazu anregen, eigene Erfahrungen einzubringen.

Als Nächstes wird den Kindern der Gefühlswürfel vorgestellt (Hyson, 2004, S. 59; Pfeffer, 2002, S. 42, 2004, S. 6; Starke, 2006, S. 44). Der Gefühlswürfel bildet auf seinen sechs Flächen die Basisemotionen in Form von Gefühlsgesichtern ab. Es ist darauf zu achten, dass ausreichend Platz zum Würfeln vorhanden ist. Die Kinder machen sich mit dem Würfel vertraut, indem ein Kind nach dem anderen würfelt, das gewürfelte Gefühl benennt, mimisch darstellt und mit dem ganzen Körper ausdrückt. Es kann auch ein Handspiegel zu Hilfe genommen werden, damit das Kind den eigenen Gesichtsausdruck dabei beobachten kann. Eine Beschreibung der sechs Basisemotionen nach einer Arbeit von Ekman und Friesen (1975, zitiert nach Cierpka & Schick, 2004, S. 50) ist im Anhang B zu finden.

Um das Repertoire des sprachlichen Emotionsausdrucks der Kinder zu erweitern, werden zu jedem der sechs Basisgefühle bzw. Gefühlsgesichter auf dem Würfel gemeinsam mit den Kindern synonyme Wörter gefunden bzw. Wörter, die auch im weiteren Sinne mit dem jeweiligen Gefühl zusammenhängen. Diese werden auf Kartonkärtchen notiert und in kleinen Schachteln aufbewahrt. Zur besseren Differenzierung werden die Schachteln mit den gleichen Gefühlsgesichtern wie der Würfel versehen. Dies stellt eine etwas abgewandelte Form der von Pfeffer (2004, S. 32) beschriebenen Spielidee „Gefühlswörter sammeln“ dar.

Nachdem jedes Kind mindestens einmal gewürfelt hat und jedes Gefühl einmal dargestellt wurde, beginnt ein zweiter Durchgang. Die Kinder würfeln wiederum einzeln, diesmal allerdings versteckt, so dass die anderen Kinder das gewürfelte Gefühl nicht erkennen können. Das jeweilige Kind stellt sodann das gewürfelte Gefühl pantomimisch dar (Pfeffer, 2002, S. 42; Starke, 2006, S. 44). Die restlichen Kinder sind aufgefordert zu erraten, welches Gefühl dargestellt wurde.

Beendet wird die erste Einheit mit dem sehr bekannten Bewegungsspiel „Die Reise nach Jerusalem“. Als musikalische Begleitung eignet sich „Das Lied von den Gefühlen“ von Hoffmann (1995). Dabei laufen die Kinder so lange um die im Kreis aufgestellten Sessel, wie Musik läuft. Sobald die Musik stoppt, muss jedes Kind versuchen auf einem Sessel Platz zu nehmen. Es steht allerdings ein Sessel weniger zur Verfügung als die Zahl der Kinder. Das Kind, das keinen Platz gefunden hat, scheidet aus. Bei der nächsten Runde wird wiederum ein Sessel weggenommen, und das Spiel beginnt von vorne. Das Kind, das übrig bleibt, hat gewonnen, und das Spiel ist somit beendet.

6.4.1.2 Einheit 2 – Freude, Glück

- *Hauptteil:*

In der Kuschecke wird den Kindern die „Geschichte von Wanja und dem Glücksstein“ (Pfeffer, 2002, S. 66) erzählt. Eine warme Atmosphäre soll entstehen, im Hintergrund läuft Entspannungsmusik.

Kleine, farbige „Glückssteine“ sind in einer Holzbox für die Kinder bereitgelegt. Erst nach dem Ende der Geschichte dürfen die Kinder einen Stein auswählen und diesen genau begutachten und befühlen. Gemeinsam werden Situationen überlegt, die die Kinder mit Glück und Freude verbinden. Die „Glückssteine“ werden anschließend in die Holzbox retourniert und darin aufbewahrt.

Die Kinder nehmen nun rund um einen Tisch Platz. Aus „Die Welt der Gefühle verstehen“ von Pfeffer (2004, S. 22), einem Arbeitsheft zur Förderung der emotionalen Kompetenz, stammt die Spielidee „Freude zeigen“. Dabei werden von den Kindern aus verschiedensten Zeitschriften Bilder von lachenden, glücklichen Menschen ausgewählt und ausgeschnitten. Aus den Bildern wird eine Collage angefertigt, somit entsteht aus den Einzelbildern auf einem Karton ein großes gemeinsames Bild. Dieses bekommt dann einen Platz in der Einrichtung.

Beim Bewegungsspiel „Es geht mir gut!“ von Kleikamp und Jöcker (2007) klatschen die Kinder ihre Hände zum gleich lautenden Lied während des Refrains im Takt abwechselnd auf die Unterschenkel, auf die Oberschenkel, auf die Brust und über dem Kopf zusammen. Zu Beginn leise und langsam, dann immer schneller und lauter. Während der Strophen können die Kinder leise klatschen oder klopfen und genau auf den Text hören, später auch mitsingen.

6.4.1.3 Einheit 3 – Ärger, Wut

- *Hauptteil:*
„Meine Welt der Gefühle“ von Hille, Schäfer und Garbert (2004) beinhaltet Kurzgeschichten zu den Emotionen Freude, Trauer, Angst, Mut sowie Ärger, Wut. In der dritten Einheit werden die beiden Kurzgeschichten „Wut im Bauch“ (S. 19) und „Der neue Schlitten“ (S. 24) zu den Emotionen Ärger, Wut mit den Kindern gelesen und besprochen. Anschließend sollen die Kinder versuchen, die drei Bildgeschichten „Das Kartenhaus“, „Der Abschied“ und „Der Regentag“ (S. 28) zu erläutern. Die Kinder können außerdem von eigenen Erfahrungen mit Wut und Ärger erzählen.

Rollenspiele zeigen große Effektivität bei der Entwicklung von prosozialem Verhalten und bei der Entwicklung des sozialen Miteinanders. Kinder machen in Rollenspielen neue Erfahrungen, überdenken ihr Verhalten und verändern auf Grund dessen in manchen Fällen ihr Verhalten (Gröschner, 2006, S. 94).

Aus „Spiele zum Abbau von Aggressivität“ von Erkert (2003) werden drei Vorschläge für Rollenspiele, welche sich mit verschiedenen Konfliktsituationen und Handlungsmöglichkeiten beschäftigen, entnommen:

- „Wer soll auf dem freien Platz sitzen?“ (S. 46)
- „Neu in der Gruppe und allein, muss das sein?“ (S. 47)
- „Was ist nur los mit Zlatko?“ (S. 48)

Zuerst wird die Geschichte den Kindern im Sitzkreis vorgelesen und die verschiedenen Rollen an die Kinder verteilt. Gemeinsam wird besprochen, wo die Handlung stattfinden soll und welche Utensilien dazu benötigt werden. Nach den Vorbereitungen wird die Geschichte von den Kindern dargestellt, und in einer anschließenden Gruppenarbeit werden Lösungsvorschläge und Ideen gesammelt, wie die Geschichte ausgehen bzw. wie der Konflikt gelöst werden könnte. Die verschiedenen Lösungsvorschläge werden von den Kindern dargestellt.

Das Bewegungsspiel „Gewittersturm“ (Pfeffer, 2002, S. 58) soll den Kindern ermöglichen, aufgestaute Gefühle spielerisch auszuleben.

Eine Geschichte von den verschiedenen Phasen des Wetters (Sonne, Wolken, Nieselregen, Gewitter mit Donner und Blitz sowie einer Wetterberuhigung) wird den Kindern erzählt. Die Kinder erhalten bei jeder Wetterphase eine Anleitung, wie sie sich im Raum bewegen sollen. Dazu ist es notwendig, ausreichend Platz im Raum zu bieten, sodass die Kinder sich zur vorgetragenen Geschichte frei bewegen können. Die Kinder haben an diesem Spiel in der Regel große Freude, es kann daher durchaus ein zweiter Durchgang erfolgen.

6.4.1.4 Einheit 4 – Überraschung, Staunen

- *Hauptteil:*

In der Kuschecke wird den Kindern „Die Überraschungsgeschichte: Es war einmal eine Schmetterlingsraupe...“ (Starke, 2006, S. 23) vorgelesen. Die Geschichte kann von leiser Hintergrundmusik begleitet werden. Vor der Geschichte wird mit den Kindern die Umwandlung einer Raupe in einen Schmetterling besprochen. Anschließend an die Geschichte werden den Kindern in einem Gespräch Fragen zur Geschichte gestellt, um den Inhalt zu vertiefen. In einer Überleitung werden die Kinder aufgefordert von selbst erlebten Überraschungssituationen bzw. von Situationen, die Staunen auslösten, zu erzählen.

Anschließend nehmen die Kinder an einem Tisch mit vorbereitetem Bastelmaterial Platz. Zur Verfügung stehen kleine ovale Holzdosen mit Deckel, Filzblumen, Süßigkeiten und Klebstoff. Dies sei nur beispielhaft angeführt. Andere Bastelmaterialien bzw. -ideen sind ebenso geeignet. Die Kinder basteln aus dem angebotenen Material kleine Geschenke. Die Filzblumen werden auf den Deckel der Holzdose geklebt, und die Dose wird mit Süßigkeiten gefüllt. Die Kinder überlegen sich dann, wen sie damit überraschen wollen.

Abwechslung zu den Lerninhalten soll den Kindern in Form eines Bewegungs- bzw. Interaktionsspiels geboten werden. „Die kleine Raupe“ aus Wut-weg-Spiele (Stamer-Brandt, 2003) funktioniert nur, wenn jedes einzelne Kind mitmacht und sich Mühe gibt. Dabei stehen alle Kinder hintereinander. Indem sie sich bücken, können sie das Fußgelenk des jeweils vor ihnen stehenden Kindes mit einer Hand umfassen, während die andere Hand auf die Schulter des Kindes gelegt wird. Die Raupe soll sich nun in Bewegung setzen. Wenn die Raupe auseinander bricht, ist das Spiel beendet. Die Spieldurchgänge können mehrmals wiederholt werden, sodass jedes Kind einmal als Kopf der Raupe diese anführen darf.

„Das Lied von den Gefühlen“ (Hoffmann, 1995), dessen Melodie den Kindern bereits aus der ersten Stunde, der einführenden Einheit, bekannt ist, wird nun einstudiert. In den fünf Strophen werden das Glück, die Wut, die Albernheit, die

Trauer und die Fröhlichkeit besungen. Jede einzelne Strophe begleiten die Kinder neben dem Gesang mit verschiedenen Übungen, die dem Textinhalt entsprechen, beispielsweise hüpfen die Kinder zur ersten Strophe wie ein Laubfrosch usw.

6.4.1.5 Einheit 5 – Trauer

- *Hauptteil:*

Die Kinder nehmen in der Kuschelecke Platz. Die beiden Kurzgeschichten „Lara und ihr Teddy“ und „Tobias kann zaubern“ zu den Emotionen Trauer und Freude aus „Meine Welt der Gefühle“ von Hille et al. (2004, S. 7, 12) werden gemeinsam gelesen und besprochen. Dabei ist zu beachten, dass jedes einzelne Kind die Geschichten im Buch auch mit verfolgen kann, da diese sehr anschaulich gestaltet sind. Anschließend sollen die Kinder versuchen die drei Bildgeschichten „Das Schneckenhaus“, „Die Einladung zum Geburtstag“ und „Auf dem Spielplatz“ (S.16) selbstständig zu erläutern. Das Einbringen von eigenen Erfahrungen zum Gefühl Trauer ist wünschenswert.

Geschichten, die durch unterschiedliche Instrumente musikalisch begleitet und als Klanggeschichten bezeichnet werden, finden bei Kindern besonderen Anklang (Rensmann, 1999). Aus „Krachomat und Leisophon: Klanggeschichten für Kinder von 3 bis 8“ wurde die zum Thema passende Klanggeschichte „Weinerei“ ausgewählt. Dazu wird in der Mitte des Raums ein Sesselkreis gebildet. Vorab kann jedes Kind ein Instrument auswählen und an entsprechender Stelle im Verlauf der Geschichte aktiv werden. Zur Verfügung stehen beispielsweise ein Glockenspiel, ein Schellenkranz, verschiedene Rasseln und Klanghölzer, wobei sich andere Instrumente ebenso eignen. Es empfiehlt sich, die Geschichte zuerst einmal ohne musikalische Begleitung vorzulesen. Ziel ist nicht das perfekte Einstudieren der Vorlage, sondern die Freude an der musikalischen Umsetzung der Geschichte sowie am Aufgreifen des Inhalts der Geschichte.

Das den Kindern aus der dritten Einheit Ärger, Wut bereits bekannte Bewegungsspiel „Gewittersturm“ (Pfeffer, 2002, S. 58) soll als Auflockerung

dienen und den Kindern ermöglichen, aufgestaute Gefühle und Energien bzw. Bewegungsdrang in einem angemessenen Rahmen ausleben zu können.

Daran anschließend eignet sich die Übung „Regentropfen“ aus „Die Welt der Gefühle verstehen“ von Pfeffer (2004, S.8) sehr gut zur Selbstberuhigung und zum Innehalten. Eine ähnliche Übung mit dem Namen „Wettermassage“ beschreibt Starke (2006, S. 25) in „Ich hab Mut, dann geht’s mir gut!“. Leise Entspannungsmusik im Hintergrund unterstreicht die entspannte Atmosphäre. Die Kinder bilden Paare, wobei sich jeweils ein Kind auf dem Bauch auf eine Decke legt und das andere Kind rechts bzw. links davon kniet. Wiederum ist die Übung in eine Geschichte, die verschiedene Wetterphasen durchläuft, eingebettet. Beginnend mit Nieselregen breitet sich starker Regen aus, dieser geht in einen Hagel über und endet mit starkem Wind. Dabei sollen die knienden Kinder auf den Rücken und die Beine des liegenden Kindes tupfen, trommeln und streichen und auch die Intensität variieren. Danach findet ein Wechsel bei den Kindern statt. Bei dieser Übung nehmen die Kinder den eigenen Körper ganz bewusst wahr und berühren den Körper anderer Kinder. Das damit verbundene gegenseitige Geben und Nehmen ist für die Kinder sehr bereichernd und kann am Schluss der Übung in einem Gespräch aufgegriffen werden.

6.4.1.6 Einheit 6 – Ekel

- *Hauptteil:*

„Meine Wohlfühlkiste“, eine Spielidee aus „Spiele zum Abbau von Aggressivität“ von Erkert (2003, S.28), soll den Kindern die Möglichkeit geben, verschiedene Materialien, wie beispielsweise Steine, Zapfen, Bälle, Federn, Moos, Filz, Bast, Frottee, Wolle, Schaumgummi, Watte, etc., die in einer Schachtel gelagert sind, zu ertasten und zu befühlen. Es empfiehlt sich, die Kinder mit verbundenen Augen einen Gegenstand aus der Schachtel auswählen zu lassen. Dabei können die Kinder versuchen zu erraten, um welches Material es sich handelt und beschreiben, wie dieses sich anfühlt. Je nach der Art des Materials werden es die Kinder als angenehm empfinden oder aber bei ihnen ein Ekelgefühl auslösen.

Anschließend sollen gemeinsam Situationen bzw. Gegenstände etc. überlegt werden, bei denen die Kinder ein Ekelgefühl empfinden. Die Kinder fertigen Zeichnungen solcher Situationen bzw. Gegenstände an, die sie als ekelig empfinden. Jedes Kind erklärt in der Runde, was seine Zeichnung darstellen soll.

Als Abwechslung zu den thematischen Inhalten der Einheit und um dem Bewegungsdrang der Kinder nachzukommen, wird die aus der ersten Einheit bekannte „Reise nach Jerusalem“ gespielt. Musikalisch begleitet wird das Spiel diesmal von „Es geht mir gut!“ (Kleikamp & Jöcker, 2007). Das Lied kann nach dem Ende des Spiels gemeinsam gesungen werden und die in Einheit 2 erlernten Bewegungsmuster begleitend dazu angewandt werden.

6.4.1.7 Einheit 7 – Furcht, Angst und Mut

- *Hauptteil:*

In der Kuschecke werden zum Thema Angst und Mut die beiden Kurzgeschichten „Im Kaufhaus“ und „Auf der Bühne“ aus „Meine Welt der Gefühle“ von Hille et al. (2004, S. 31, 36) gemeinsam gelesen und besprochen. Die daran anschließenden Bildgeschichten „Das Monster unterm Bett“, „Die Neue“ und „Spring doch endlich!“ (S. 40) sollen von den Kindern selbstständig erläutert werden.

Die Kinder nehmen rund um einen Tisch, auf dem ein Würfelspiel vorbereitet ist, Platz. „Ich verbanne meine Angst“ aus „Ich hab Mut, dann geht’s mir gut!“ (Starke, 2006) ist ein selbst zu bastelndes Würfelspiel, bei dem die Kinder, je nachdem, ob sie auf einem blauen oder auf einem grünen Feld zum Stehen kommen, entweder eine Bildkarte auswählen oder aber eine Fragekarte ziehen. Bei Erreichen eines roten Feldes wird der Würfel weitergereicht zum nächsten Kind.

Die insgesamt 12 Bildkarten bilden verschiedenste Situationen ab, die Angst hervorrufen können. Kommt ein Kind bei einem Würfelzug auf ein blaues Feld, wählt es jene Bildkarte aus, die ihm am meisten Angst macht und erklärt den anderen Kindern den Grund dafür.

Gelangt ein Kind bei einem Würfelzug jedoch auf ein grünes Feld, zieht es aus dem Stapel eine der 12 Fragekarten, deren thematischer Inhalt identisch mit jenem der Bildkarten ist. Die Frage wird vorgelesen, und das Kind versucht für die jeweilige Situation eine für es passende Lösung zu finden. Die anderen Kinder sind aufgefordert bei der Suche nach einer Lösung zu helfen. Das Spiel ist beendet, wenn alle Kinder im Ziel sind.

Nach Beendigung des Spiels sucht sich jedes Kind in der Kuschecke einen gemütlichen Platz. Die Mutmach-Geschichte „Kai Angsthase“ aus „Soziales & emotionales Lernen“ (Bernstein et al., 2004) wird vorgelesen. Die Geschichte handelt von einem kleinen und sehr ängstlichen Jungen namens Kai, der sich vor der riesigen Bulldogge Daisy fürchtet und lernt, diese Angst zu überwinden. Danach kann mit den Kindern ein Gespräch begonnen werden, in dem sie von eigenen Erfahrungen mit Angst und Mut berichten.

Es folgt eine Entspannungsübung zum „Lied vom Zauberstein“ (Kleikamp & Jöcker, 2007). Die „Glückssteine“, die den Kindern aus Einheit 2, Freude, Glück, bekannt sind, werden verteilt. Jedes Kind legt sich auf eine Decke am Boden. Mit dem „Glücksstein“ in der Hand lassen die Kinder den Text des Liedes auf sich wirken. Nach der Übung werden die „Glückssteine“ wieder eingesammelt und aufbewahrt. Erst in der letzten Einheit werden diese den Kindern übergeben.

6.4.1.8 Einheit 8 – Gemischte Gefühle

- *Einleitung und Aufwärmphase:*

Die achte Einheit zu den gemischten Gefühlen wird mit dem „Lied von den Gefühlen“ (Hoffmann, 1995) eingeleitet. Die Kinder singen und bewegen sich dazu, wie dies in Einheit 4 geübt wurde. Sinnvoll ist es, zuerst nochmals die einzelnen Strophen vorzulesen und gemeinsam mit den Kindern zu wiederholen, welche Bewegungen bei welcher Strophe ausgeführt werden.

Im Sitzkreis erfolgt mit Hilfe des Gefühlswürfels eine Wiederholung der vergangenen Einheiten zu den sechs Basisemotionen (Hyson, 2004, S. 59; Pfeffer, 2002, S. 42, 2004, S. 6; Starke, 2006, S. 44). Jedes Kind sucht sich ein Gesicht am Würfel aus und erklärt, welche Basisemotion es darstellt. In einer Gruppenarbeit wird rekonstruiert, welche Spiele und Übungen zu den jeweiligen Basisemotionen, also in den verschiedenen Einheiten, durchgeführt wurden.

- *Hauptteil:*

Als Einführung zum Thema der achten Einheit werden mit den Kindern Situationen erarbeitet und besprochen, in denen mehrere Gefühle gleichzeitig auftreten können bzw. empfunden werden. Mehrere Gefühle gleichzeitig zu empfinden, kann Verwirrung verursachen. Wenn diese Gefühle jedoch erkannt und identifiziert werden, führt dies zu Klarheit. Bei „Mehrere Gefühle gleichzeitig“ aus „Die Welt der Gefühle verstehen“ (Pfeffer, 2004, S.35) sollen die Kinder diese zahlreichen Gefühle, die in manchen Situationen gleichzeitig da sein können, mit Knetmasse zusammensetzen. Die Knetmasse wird in verschiedenen Farben angeboten. Die Kinder suchen für jedes Gefühl eine Farbe aus und setzen die Farben bzw. Gefühle, je nachdem, ob sie gut zusammenpassen oder sich widersprechen, zusammen. In der Gruppe erzählt ein Kind nach dem anderen, welche Gefühle im Knetgebilde durch welche Farben dargestellt wurden und wie diese zusammenpassen. Die Kinder können die Knetgebilde mit nach Hause nehmen oder aber im Kindergarten aufbewahren.

Das Bewegungsspiel „Gewittersturm“ (Pfeffer, 2002, S. 58) gibt den Kindern die Möglichkeit, aufgestaute Energien durch Bewegung auszuleben und dadurch abbauen zu können. Das Spiel ist in Einheit 3 bereits detailliert beschrieben worden. In der daran anschließenden Übung „Regentropfen“ (Pfeffer, 2004, S.8) bzw. „Wettermassage“ (Starke, 2006, S. 25), die den Kindern ebenfalls bekannt ist und in Einheit 5 ausführlich erklärt wurde, können sie sich entspannen und die Berührungen der anderen Kinder am eigenen Körper genießen.

6.4.1.9 Einheit 9 – Spiele - Einheit „Hallo, wie geht es dir?“

- *Hauptteil:*

Den Kindern wird das Gefühle-Memo-Spiel „Hallo, wie geht es dir?“ (Reichling & Wolters, 1994) vorgestellt. Es besteht aus 36 Gefühle – Memo – Spielkartenpaaren, insgesamt also 72 Karten. Alle Spielkarten zeigen die gleiche Mädchen- und Bubenfigur, um das Augenmerk der Kinder beim Spiel auf die Mimik und Gestik der Figuren zu lenken. „Hallo, wie geht es dir?“ bietet sechs erprobte Spiel- und Arbeitsideen zum Thema Gefühle. Für Einheit 9 wurden drei Spielideen ausgewählt, die sich für den Altersbereich der Vorschulkinder eignen.

Auf einem Tisch sind die Spielkarten mit der Bildseite nach unten bereits vorbereitet. Gestartet wird mit „Gefühle – ein Memo-Spiel: Bildpaare entdecken“, das hinsichtlich des Spielverlaufs dem bekannten Memory Spiel sehr ähnlich ist. Aus einer Vielzahl von Gefühlsbildern sollen die Kinder Bildpaare heraussuchen. Die Autorin empfiehlt, beim ersten Spiel bzw. bei sehr jungen Kindern mit weniger Bildpaaren zu beginnen. In dieser ersten Spielvariante können sich die Kinder mit den Karten und den verschiedenen Ausdrucksmöglichkeiten der Gefühle vertraut machen. Das Spiel ist beendet, wenn alle Bildpaare aufgedeckt wurden. Gewonnen hat derjenige, der am meisten Bildpaare hat.

Nach Beendigung des ersten Spiels folgt ein Durchgang des Bewegungsspiels „Die Reise nach Jerusalem“. Als musikalische Begleitung kann ein Lied gewählt werden, das den Kindern bereits aus den vorhergehenden Einheiten bekannt ist, beispielsweise „Es geht mir gut!“ (Kleikamp & Jöcker, 2007) oder „Das Lied von den Gefühlen“ (Hoffmann, 1995).

Als Nächstes folgt die Spielidee „Gefühls – Pantomime: Gefühle darstellen“. Wiederum werden nicht alle Spielkarten verwendet, sondern es werden gezielt Gefühle ausgewählt (fröhlich, ängstlich, mutig, wütend, eklig,...). Jeweils ein Kind zieht verdeckt eine Gefühlskarte und versucht anschließend, das Gefühl pantomimisch darzustellen. Jüngere Kinder und jene Kinder, die noch wenig Erfahrung im szenischen Spiel haben, sollen bei der pantomimischen Darstellung

mit Ratschlägen und Hilfestellungen unterstützt werden. Die anderen Kinder der Gruppe beobachten die Szene und versuchen, das dargestellte Gefühl zu erraten. Jenes Kind, das zuerst das dargestellte Gefühl richtig benennt, zieht die nächste Karte. Das Spiel setzt sich so lange fort, bis alle Gefühle einmal dargestellt wurden.

Zwischen der zweiten und dritten Spielvariante findet wiederholt ein Durchgang des Bewegungsspiels „Die Reise nach Jerusalem“ statt. Das jeweils andere der beiden vorgeschlagenen Lieder wird dieses Mal als Begleitmusik ausgewählt.

Anschließend wird den Kindern die letzte der drei Spielideen, „Gefühls – Gegensätze: Gegensatzpaare finden“, vorgestellt. Dieses Spiel dient der Begriffsbildung und Wortschatzerweiterung. Im spielerischen Umgang mit der Sprache lernen die Kinder Gefühle differenziert zu benennen und wahrzunehmen.

Aus der Anzahl der Gegensatzpaare werden die eindeutigsten Gegensätze ausgewählt (traurig – fröhlich, mutig – ängstlich, wütend – freundlich, usw.), da gerade jüngere Kinder beim erstmaligen Spielen Schwierigkeiten haben, den dazugehörigen Gegensatz zu finden und zu benennen.

Die ausgewählten Gegensatzpaare werden mit der Bildseite nach oben auf dem Tisch verteilt und gemischt. Die Karten dürfen jedoch nicht übereinander liegen. Das Kind, das beginnt, wählt eine Karte aus und benennt das Gefühl. Alle Kinder sind nun aufgefordert, die entsprechende Gegensatzkarte zu dem jeweiligen Gefühl zu finden. Gemeinsam sollen sie diskutieren und überlegen, welche Gefühle Gegensätze bilden. Jenes Kind, das die zugehörige Karte entdeckt, erhält das Gegensatzpaar. Falls die Kinder die entsprechende Gegensatzkarte nicht finden, wird Unterstützung angeboten. Das Spiel ist beendet, wenn alle Gegensatzpaare gefunden wurden. GewinnerIn ist, wer die meisten Kartenpaare sammeln konnte.

6.4.1.10 Einheit 10 – Abschluss

- *Hauptteil:*

Anhand des Gefühlswürfels werden die sechs Basisemotionen gemeinsam wiederholt (Hyson, 2004, S. 59; Pfeffer, 2002, S. 42, 2004, S. 6; Starke, 2006, S.

44) und ein Durchgang Gefühlspantomime (Pfeffer, 2002, S. 42; Starke, 2006, S. 44) gespielt. Jedes Gefühl soll einmal dargestellt werden. Jeweils anschließend an die pantomimische Darstellung werden zu jeder Basisemotion in einer Gruppenarbeit die gesammelten Wörter, die in Form von Kartonkärtchen in kleinen Schachteln aufbewahrt werden, wiederholt.

Zur Auflockerung wird gemeinsam „Es geht mir gut!“ von Kleikamp und Jöcker (2007) gesungen. Zu den einzelnen Strophen führen die Kinder die erlernten Bewegungsmuster begleitend dazu aus.

Daran anschließend werden drei Rollenspiele aus „Spiele zum Abbau von Aggressivität“ (Erkert, 2003) ausgewählt:

- „Wer ist der wahre Sieger?“ (S. 53)
- „Auf frischer Tat ertappt!“ (S. 51)
- „Das war doch keine Absicht!“ (S. 46)

Da die meisten Kinder grundsätzlich sehr motiviert sind, jedoch genauso leicht ablenkbar, bestehen die Rollenspiele aus sehr einfachen, für Kinder verständlichen Spielhandlungen. Es werden außerdem kaum Utensilien zum Spiel benötigt.

Wiederum wird den Kindern die Geschichte zuerst vorgelesen und danach kommt es zur Rollenverteilung. Gemeinsam werden die Vorbereitungen getroffen. Anschließend an die Darstellung der Geschichte werden Lösungsvorschläge und Ideen gesammelt, wie das Ende der Geschichte aussehen könnte bzw. welche Möglichkeiten es gibt, den Konflikt zu lösen. Die Lösungsvorschläge werden von den Kindern spielerisch dargestellt.

Das den Kindern mittlerweile sehr vertraute „Lied von den Gefühlen“ (Hoffmann, 1995) dient ebenfalls der Auflockerung. Die Kinder singen und bewegen sich dazu, wie dies in Einheit 4 und 8 geübt wurde.

Wie in einer vorherigen Einheit bereits angekündigt wurde, werden den Kindern in der letzten Einheit die „Glückssteine“ ausgehändigt. Die Kinder suchen sich aus der Holzbox einen Stein aus und machen es sich danach auf Decken bequem.

Es folgt die aus Einheit 7, Furcht, Angst und Mut, bekannte Entspannungsübung zum „Lied vom Zauberstein“ (Kleikamp & Jöcker, 2007). Mit dem „Glücksstein“ in der Hand konzentrieren sich die Kinder auf den Text des Liedes und werden dabei ganz ruhig.

- *Ausklingphase und Verabschiedung:*

Im Sitzkreis klingt auch die letzte Einheit aus. Jedes Kind erhält eine Urkunde, auf der der Pass, der das jeweilige Kind durch die Einheiten des Förderprogramms geführt hat, aufgeklebt ist. Jedes Kind wählt wiederum einen „Smiley“ als Zeichen der Anwesenheit aus und klebt ihn auf das für Einheit 10 vorgesehene Feld des Passes. Anschließend können die Kinder in einer Reflexion befragt werden, welche Inhalte des Programms ihnen besonders gefallen haben und welche weniger. Nachdem jedes Kind zu Wort gekommen ist, wird den Kindern als Dankeschön für die Teilnahme am Förderprogramm ein kleines Geschenk, z.B. Süßigkeiten in einer Serviette verpackt, übergeben, und es folgt die Verabschiedung im Kreis stehend und an den Händen gefasst.

EMPIRISCHER TEIL

7 Einleitung

In den folgenden Kapiteln wird die empirische Untersuchung beschrieben, wobei zwei verschiedene Förderprogramme abwechselnd an zwei Versuchsgruppen erprobt wurden. Zum einen die Förderung des Emotionsausdrucks und Emotionsverständnisses, welche in der vorliegenden Arbeit dokumentiert wird. Zum anderen die Förderung der Grobmotorik, welche von Orel (2008) im Rahmen ihrer Diplomarbeit „Förderung der Grobmotorik – Erstellung eines Programms zur Förderung der Bewegungskoordination bei 4- bis 6-jährigen Kindern“ entwickelt wurde.

Im Theorieteil wurden bereits zahlreiche Präventionsprogramme zur Förderung der sozial-emotionalen Entwicklung vorgestellt. Die Mehrzahl dieser Programme stammt aus dem angloamerikanischen Raum. In Anlehnung an diese Programme sowie durch eine gezielte Auswahl von bestehenden Übungen, Spielen und Liedern aus dem deutschsprachigen Raum wurde ein Programm entwickelt, dessen Schwerpunkte auf der Förderung des Emotionsausdrucks und Emotionsverständnisses beruhen. Der Effektivität dieses Programms wurde in der vorliegenden Arbeit nachgegangen.

Diese Untersuchung soll vor allem dazu dienen, Vorschläge zur adäquaten Förderung von Kindern mit Schwierigkeiten im Bereich der sozial-emotionalen Entwicklung, deren Effektivität empirisch überprüft wurde, dem Wiener Entwicklungstest von Kastner-Koller und Deimann (2002) hinzuzufügen.

8 Beschreibung der Untersuchung

8.1 Versuchsplan

In der vorliegenden Untersuchung ging es darum, den Einfluss der Förderung des Emotionsausdrucks und Emotionsverständnisses auf die sozial-emotionale Entwicklung von Kindern im Vorschulalter festzustellen.

Für das Versuchsdesign wurde ein 2-Gruppenversuchsplan mit Messwiederholungen gewählt, um den Vergleich der beiden Versuchsgruppen miteinander bzw. zu den drei verschiedenen Testzeitpunkten zu ermöglichen. Abbildung 4 stellt diesen Versuchsplan schematisch dar.

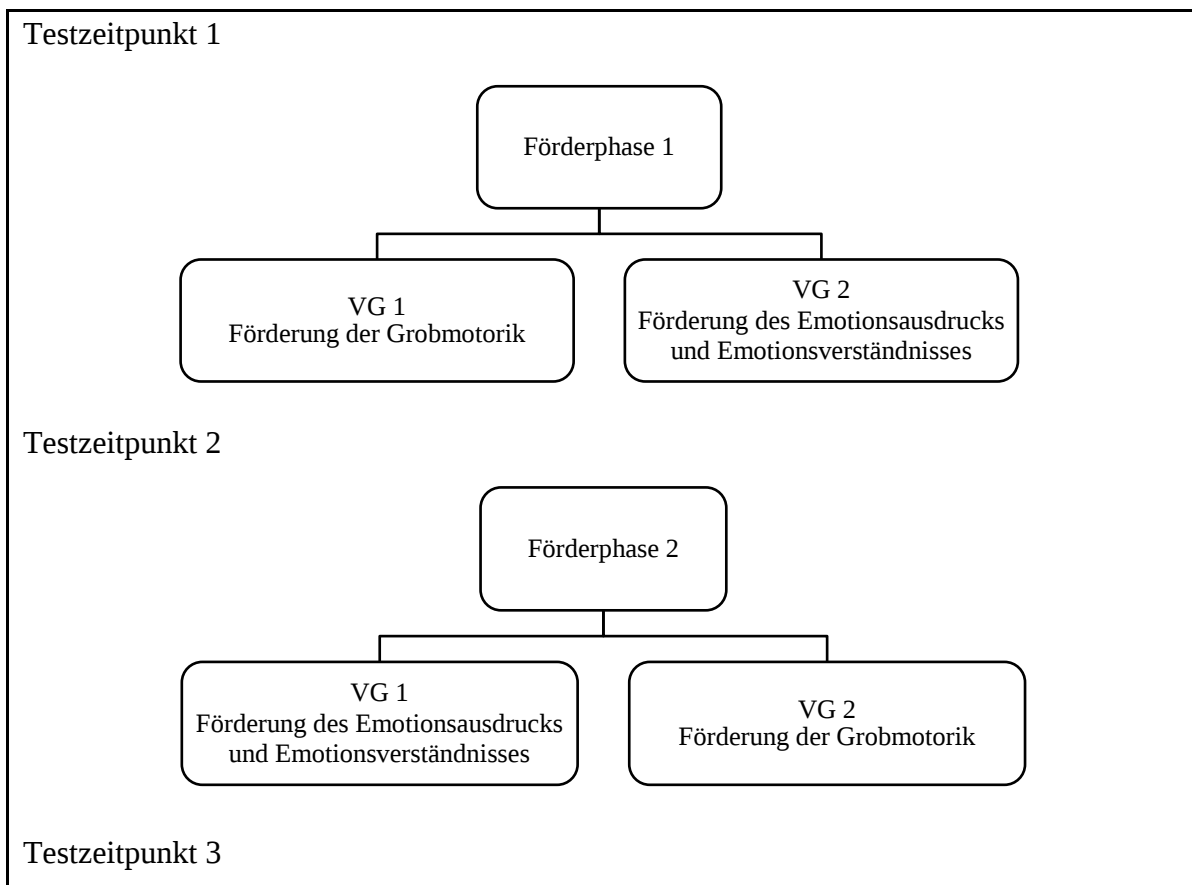


Abbildung 4: Schematische Darstellung des Versuchsplans

Zum Testzeitpunkt 1 wurden 11 Kinder im Alter von 5;2 bis 6;0 Jahren einzeln mit dem Wiener Entwicklungstest (WET) getestet. Im Vergleich zu den beiden späteren Testzeitpunkten 2 und 3, bei welchen jeweils nur der Subtest „Fotoalbum“ durchgeführt wurde, wurden den Kindern beim Testzeitpunkt 1 alle Subtests des WET vorgegeben. Eine Beschreibung des Entwicklungsstands der 11 Kinder zum Testzeitpunkt 1 ist dem Kapitel 8.4 zu entnehmen.

Beim WET handelt es sich um ein von Kastner-Koller und Deimann (2002) entwickeltes Verfahren zur Erfassung des allgemeinen Entwicklungsstandes bei Kindern von drei bis sechs Jahren, das folgende entwicklungsrelevante Funktionsbereiche berücksichtigt:

- Visuelle Wahrnehmung/Visumotorik
- Kognitive Entwicklung
- Sprache
- Gedächtnis und Lernen
- Sozial-emotionale Entwicklung
- Motorik

Der Subtest „Fotoalbum“ des WET, der dem Funktionsbereich der „Sozial-emotionalen Entwicklung“ zuzuordnen ist, überprüft das Verständnis für mimische Gefühlsausdrücke des Kindes. Dem Kind werden Fotos von Kindern und Erwachsenen gezeigt, deren Mimik die Emotionen Freude, Ärger, Angst und Trauer darstellen. Zwei Fotos zeigen Personen mit neutralem Gesichtsausdruck. Außerdem werden zwei Fotos, die die Emotion Überraschung darstellen, vorgegeben. Diese werden aber nicht gewertet. Das Kind soll die dargestellten Gefühle erkennen und benennen. Eine genauere Beschreibung des WET ist dem Kapitel 5.1.1 zu entnehmen.

Weiters wurden die beiden Kindergartenpädagoginnen in einem Interview zu verschiedenen Bereichen der sozial-emotionalen Entwicklung der 11 Kinder einzeln befragt. Die Entwicklung jedes Bereichs wurde anschließend von den Pädagoginnen auf einer siebenstufigen Rating-Skala eingeschätzt. Folgende Bereiche der sozial-emotionalen Entwicklung der Kinder wurden erfasst:

- Sozial-emotionale Entwicklung allgemein
- Temperament
- Sozialverhalten
- Selbstständigkeit
- Soziale Integration in der Kindergartengruppe
- Sprachlicher Ausdruck
- Sprachlicher Emotionsausdruck
- Umgang mit anderen Kindern
- Umgang mit den Pädagoginnen bzw. anderen Erwachsenen
- Fähigkeit, den eigenen Gefühlszustand zum Ausdruck zu bringen
- Fähigkeit, sich in den Gefühlszustand anderer Kinder bzw. Erwachsener einzufühlen
- Verhalten in Konfliktsituationen

Die Fragen zum Interview sowie die Rating-Skala sind im Anhang A aufgelistet.

Nach Abschluss des ersten Testdurchgangs wurden von den 11 Kindern nach dem Zufallsprinzip fünf Kinder der Versuchsgruppe 1 (VG 1, Förderung der Grobmotorik) und sechs Kinder der Versuchsgruppe 2 (VG 2, Förderung des Emotionsausdrucks und Emotionsverständnisses) zugeordnet.

Die Versuchspersonen der beiden Versuchsgruppen erhielten während der Förderphase 1 eine Förderung im Bereich der Grobmotorik (VG 1) bzw. eine Förderung des Emotionsausdrucks und Emotionsverständnisses (VG 2), die sich über fünf Wochen (bzw. 10 Fördereinheiten) erstrecken sollte. In dieser Förderphase wurden die Kinder jeder Versuchsgruppe zwei Mal pro Woche je 45 Minuten gefördert.

Nach Abschluss der Förderphase 1 wurde den Kindern beider Versuchsgruppen der Subtest „Fotoalbum“ des WET vorgegeben.

Anschließend erhielten die beiden Versuchsgruppen während der Förderphase 2 die jeweils andere Förderung, das heißt VG 1 wurde in den darauf folgenden fünf Wochen (bzw. 10 Fördereinheiten) im Emotionsausdruck und Emotionsverständnis gefördert, während VG 2 eine Förderung der Grobmotorik erhielt. Wiederum wurden zwei Fördereinheiten zu je 45 Minuten pro Woche durchgeführt.

Nach Abschluss der Förderphase 2 begann die abschließende dritte Testphase. Den Kindern der Versuchsgruppe 1 und Versuchsgruppe 2 wurde der Subtest „Fotoalbum“ des WET vorgegeben. Die Kindergartenpädagoginnen wurden wiederholt zu den verschiedenen Bereichen der sozial-emotionalen Entwicklung der 11 Kinder befragt sowie um eine Einschätzung dieser auf der Rating-Skala gebeten.

8.2 Fragestellungen

8.2.1 Fragestellung 1

Zunächst soll überprüft werden, ob es durch die Förderung des Emotionsausdrucks und Emotionsverständnisses zu einer Leistungssteigerung in der sozial-emotionalen Entwicklung, insbesondere beim Verständnis für mimischen Gefühlsausdruck, bei den Kindern der beiden Versuchsgruppen kommt. Fragestellung 1a untersucht, ob sich die Förderung der Kinder positiv auf ihre Testergebnisse im Subtest „Fotoalbum“ des Wiener Entwicklungstests auswirkt.

In weiterer Folge soll festgestellt werden, ob zwischen den beiden Versuchsgruppen VG 1 und VG 2 Unterschiede hinsichtlich der Wirksamkeit des Programms zur Förderung des Emotionsausdrucks und Emotionsverständnisses bestehen. Dies wird in Fragestellung 1b untersucht.

H₁ (1a): Bei den Kindern beider Versuchsgruppen kommt es durch die Förderung des Emotionsausdrucks und Emotionsverständnisses zu einer Leistungssteigerung in der sozial-emotionalen Entwicklung, insbesondere beim Verständnis für mimischen Gefühlsausdruck. Im Vergleich dazu

zeigen die Kinder in der Phase, in der die Grobmotorik gefördert wird, keine Verbesserung der Leistungen.

H₁ (1b): Es bestehen Unterschiede hinsichtlich der Wirksamkeit des Programms zur Förderung des Emotionsausdrucks und Emotionsverständnisses zwischen VG 1 und VG 2. Die Kinder der beiden Versuchsgruppen VG 1 und VG 2 erzielen unterschiedliche Leistungen in der sozial-emotionalen Entwicklung, insbesondere beim Verständnis für mimischen Gefühlsausdruck.

8.2.2 Fragestellung 2

Diese Fragestellung untersucht die Stellungnahme der beiden Kindergartenpädagoginnen zur sozial-emotionalen Entwicklung der Kinder (vgl. Anhang A). Die Äußerungen der Pädagoginnen zu den 12 Fragen des Interviews werden in „Positive Nennungen“ und in „Negative Nennungen“ unterteilt. Außerdem wird eine „Differenz aus positiven und negativen Nennungen“ gebildet. In Fragestellung 2 wird überprüft, ob es bei den beiden Pädagoginnen zwischen den Testzeitpunkten T 1 und T 3 zu einer signifikanten Abnahme der „Negativen Nennungen“, die in „Sozial-emotionale Auffälligkeiten“ umbenannt werden, kommt.

H₁ (2): Zwischen den beiden Testzeitpunkten T 1 und T 3 kommt es zu einer signifikanten Abnahme der „Sozial-emotionalen Auffälligkeiten“ der beiden Pädagoginnen bei den 12 Fragen des Interviews zur sozial-emotionalen Entwicklung der Kinder.

8.2.3 Fragestellung 3

Im Anschluss an die Stellungnahme der Kindergartenpädagoginnen zu den 12 Fragen des Interviews zur sozial-emotionalen Entwicklung der Kinder erfolgt jeweils eine Einschätzung auf einer siebenstufigen Rating-Skala.

Fragestellung 3 untersucht, ob die Kinder zum Testzeitpunkt 3 von den Pädagoginnen ein höheres Rating im Vergleich zum Testzeitpunkt 1 erhalten. Dies würde darauf hinweisen, dass die Förderung der Kinder Wirkung zeigt.

H₁ (3): Die Kinder der beiden Versuchsgruppen VG 1 und VG 2 werden von den Pädagoginnen zum Testzeitpunkt 3 bei den 12 Items zur sozial-emotionalen Entwicklung besser eingeschätzt im Vergleich zum Testzeitpunkt 1.

8.3 Ablauf der Untersuchung

Die Untersuchung wurde im Übungs- und Forschungskindergarten des Arbeitsbereichs Entwicklungspsychologie an der Fakultät für Psychologie durchgeführt.

Vor Beginn der Förderphase 1 erfolgte der erste Testdurchgang mit den Kindern beider Versuchsgruppen. Die Vorgabe des Wiener Entwicklungstests (Kastner-Koller & Deimann, 2002) wurde von StudentInnen im Rahmen eines Seminars unter der Leitung von Frau Dr. Deimann vorgenommen.

Die Interviews mit den beiden Kindergartenpädagoginnen, die getrennt voneinander zu den verschiedenen Bereichen der sozial-emotionalen Entwicklung der 11 Kinder befragt wurden, sowie deren Einschätzung auf einer siebenstufigen Rating-Skala, wurden von mir durchgeführt. Die Befragung der beiden Pädagoginnen fand aus zeitlichen Gründen zu einem Zeitpunkt statt, zu welchem die Förderphase 1 bereits begonnen hatte. Dies betraf insbesondere Versuchsgruppe 2, die während der Förderphase 1 im Emotionsausdruck und Emotionsverständnis gefördert wurde, während Versuchsgruppe 1 in diesem Zeitraum eine Förderung der Grobmotorik erhielt.

Für die Durchführung des Programms wurden Kleingruppen von fünf Kindern (VG 1) bzw. sechs Kindern (VG 2) im Alter von fünf bis sechs Jahren gewählt. Der Vorteil von Kleingruppen besteht in einer höheren Effektivität sowie der Möglichkeit eines individuelleren Arbeitens mit den Kindern (Gröschner, 2006). Die Förderung des Emotionsausdrucks und Emotionsverständnisses während der Phasen 1 und 2, als auch die jeweils unmittelbar danach erfolgende Vorgabe des Subtests „Fotoalbum“ des WET zu den

Testzeitpunkten 2 und 3, wurden von mir durchgeführt. Zu Testzeitpunkt 3 wiederholte ich auch die Befragung der beiden Pädagoginnen zu den verschiedenen Bereichen der sozial-emotionalen Entwicklung und deren Einschätzung auf den Rating-Skalen.

Sowohl die Testungen als auch die Fördereinheiten fanden vormittags statt, da die Kinder zu diesem Zeitraum aufmerksamer und leistungsfähiger sind (Petermann et al., 2002). Die Befragung der beiden Pädagoginnen fand, je nach Vereinbarung, mitunter auch nachmittags statt.

Die Förderung wurde konstant zwischen 11 und 12 Uhr durchgeführt, häufig zweimal wöchentlich, gelegentlich jedoch auch nur einmal. Dies lag daran, dass im Kindergarten regelmäßig Veranstaltungen stattfanden bzw. Vorbereitungen für diverse Feste etc. Zur Förderung wurden die Kinder in den jeweils unbenutzten Gruppenraum des Kindergartens geführt.

Der Ablauf der Untersuchung musste letztendlich ausgedehnt werden. Es zeigte sich, dass weder Förderphase 1 noch Förderphase 2 in fünf Wochen abzuschließen waren. Insbesondere Förderphase 1 erstreckte sich über einen längeren Zeitraum, da die Weihnachtsferien dazwischen lagen. Dennoch wurden in jeder Förderphase alle 10 Einheiten des Programms durchgeführt.

Die je nach Thema unterschiedlichen Übungen und Spiele, aber auch die gemeinsam mit den Kindern einstudierten Lieder bereiteten den Kindern viel Freude. Es entstand der Eindruck, dass die Kinder sehr gerne am Programm teilnahmen.

8.4 Beschreibung der Stichprobe

Insgesamt nahmen an der Untersuchung 11 Kinder teil, davon acht Mädchen und drei Buben. Der VG 1 wurden fünf Kinder zugeordnet, bestehend aus vier Mädchen und einem Buben. VG 2 bestand aus sechs Kindern, davon vier Mädchen und zwei Buben.

Im ersten Testdurchgang wurden alle Kinder zwischen 5;2 und 6;0 Jahren aus dem Übungs- und Forschungskindergarten des Arbeitsbereichs Entwicklungspsychologie an der Fakultät für Psychologie mit dem Wiener Entwicklungstest (Kastner-Koller & Deimann, 2002) getestet. Daran anschließend wurde die Hälfte der getesteten Kinder nach dem Zufallsprinzip der Versuchsgruppe 1 (VG 1, Förderung der Grobmotorik), die andere Hälfte Versuchsgruppe 2 (VG 2, Förderung des Emotionsausdrucks und Emotionsverständnisses) zugeordnet.

Der Entwicklungsstand der 11 Kinder zum Testzeitpunkt 1 liegt größtenteils im Normalbereich beziehungsweise im überdurchschnittlichen Bereich. Ein einziges Kind weist einen unterdurchschnittlichen Gesamtentwicklungsscore auf.

Mit Ausnahme zweier Kinder weisen alle Kinder ein unausgewogenes Entwicklungsprofil auf.

Im Hinblick auf die sozial-emotionale Entwicklung, den Subtest „Fotoalbum“, wurden von den Kindern bei der Ersttestung folgende Ergebnisse erreicht:

Sechs der 11 Kinder erzielten Werte im Normalbereich. Der Wert eines Kindes ist überdurchschnittlich gut ausgeprägt. Bei vier Kindern besteht mit einem unterdurchschnittlichen Ergebnis Förderbedarf, wobei eines dieser vier Kinder ein weit unterdurchschnittliches Ergebnis zeigt.

Das mittlere Alter der Kinder beim ersten Testzeitpunkt betrug 5;7 Jahre, beim zweiten Testzeitpunkt 5;9 Jahre und beim dritten Testzeitpunkt 5;11 Jahre. Weder zu Testzeitpunkt 1 ($p=0.668$) noch zu Testzeitpunkt 2 ($p=0.748$) und 3 ($p=0.826$) unterscheiden sich VG 1 und VG 2 hinsichtlich des Alters signifikant voneinander. In den folgenden Tabellen 5, 6 und 7 sind die Altersmittelwerte in Monaten für die beiden Versuchsgruppen getrennt sowie für die Gesamtstichprobe zu allen drei Testzeitpunkten angeführt.

Tabelle 5: Alter in Monaten zum Testzeitpunkt 1

	N	Testzeitpunkt 1			
		M	SD	Signifikanz	
VG 1	5	67.60	4.16	0.668	nicht sign.
VG 2	6	66.50	4.04		
Gesamt	11	67.00	3.92		

Tabelle 6: Alter in Monaten zum Testzeitpunkt 2

	N	Testzeitpunkt 2			
		M	SD	Signifikanz	
VG 1	5	70.20	4.44	0.748	nicht sign.
VG 2	5	69.33	4.23		
Gesamt	11	69.73	4.13		

Anmerkungen: VG 1: Förderung der Grobmotorik;
VG 2: Förderung des Emotionsausdrucks und Emotionsverständnisses

Tabelle 7: Alter in Monaten zum Testzeitpunkt 3

	N	Testzeitpunkt 3			
		M	SD	Signifikanz	
VG 1	5	71.60	4.16	0.826	nicht sign.
VG 2	6	71.00	4.56		
Gesamt	11	71.27	4.17		

Anmerkungen: VG 1: Förderung des Emotionsausdrucks und Emotionsverständnisses;
VG 2: Förderung der Grobmotorik

Die Anwesenheit der Kinder in den Fördereinheiten war insgesamt mit einem Prozentsatz von 84.5 relativ hoch. Die relativen Häufigkeiten je Einheit und Versuchsgruppe sowie für die Gesamtstichprobe sind in Tabelle 8 angeführt.

Tabelle 8: Relative Häufigkeiten der Anwesenheit je Einheit

	EH 1	EH 2	EH 3	EH 4	EH 5	EH 6	EH 7	EH 8	EH 9	EH 10	Gesamt
VG 1	0.40	1.00	1.00	1.00	0.80	1.00	0.80	0.80	0.80	0.80	0.84
VG 2	0.67	0.83	1.00	1.00	1.00	0.50	1.00	0.83	0.67	1.00	0.85
Gesamt	0.55	0.91	1.00	1.00	0.91	0.73	0.91	0.82	0.73	0.91	0.845

Die Kinder von VG 1 und VG 2 waren mit einer relativen Häufigkeit von 0.84 bzw. 0.85 etwa gleich häufig anwesend.

Betrachtet man die 10 Einheiten, so lässt sich feststellen, dass bei der ersten Einheit die meisten Kinder fehlten (45%). Danach war die Anwesenheit, mit Ausnahme von Einheit sechs und Einheit neun, konstant hoch.

9 Ergebnisse

Die statistische Datenauswertung erfolgte mittels SPSS [Statistical Package for Social Sciences], Version 17.0.

Das Signifikanzniveau wurde mit 5%-Irrtumswahrscheinlichkeit festgelegt.

9.1 Berechnung der Trainingseffekte

Es wurde überprüft, ob das Förderprogramm zum Emotionsausdruck und Emotionsverständnis eine signifikant größere Leistungssteigerung in der sozial-emotionalen Entwicklung bei den Kindern der beiden Versuchsgruppen bewirkte, im Vergleich zu jener Trainingsphase, in der die Grobmotorik gefördert wurde. Dafür wurden die Differenzwerte „Veränderung mit Training“ (d_{mt}) versus „Veränderung ohne Training“ (d_{ot}) des Subtests „Fotoalbum“ des WET herangezogen. Diese wurden erfasst durch die Differenz der C-Werte des jeweils nachfolgenden Testzeitpunkts und des vorangegangenen Testzeitpunkts (siehe Tabelle 9).

Tabelle 9: Differenzwerte d_{mt} und d_{ot} der beiden Versuchsgruppen VG 1 und VG 2

	d_{mt}	d_{ot}
VG 1	T 3 – T 2	T 2 – T 1
VG 2	T 2 – T 1	T 3 – T 2

9.1.1 Überprüfung der Normalverteilung

Um feststellen zu können, ob in weiterer Folge der Auswertung parametrische oder parameterfreie Verfahren herangezogen werden sollten, mussten die Daten der vorliegenden Untersuchung auf Normalverteilung überprüft werden.

Die Überprüfung auf Normalverteilung der Daten erfolgte mittels Kolmogorov-Smirnov-Test. Dieser prüft, ob eine Stichprobe aus einer normalverteilten Population mit einem spezifizierten Mittel (μ) und einer spezifizierten Standardabweichung (σ) stammt bzw. bedeutsam von dieser abweicht (Bortz, Lienert und Boehnke, 2008).

Die Ergebnisse der Überprüfung auf Normalverteilung der beiden Differenzwerte „Veränderung mit Training“ und „Veränderung ohne Training“ in C-Werten sind in Tabelle 31 (siehe Anhang D) aufgelistet. Tabelle 32 stellt die Ergebnisse getrennt nach den beiden Versuchsgruppen VG 1 und VG 2 dar.

Zu beiden Bedingungen zeigen die Kinder ein nicht signifikantes Ergebnis im Kolmogorov-Smirnov-Test. Da dies bedeutet, dass eine Normalverteilung der Daten gegeben ist, wurde die weitere statistische Auswertung mit parametrischen Tests durchgeführt.

9.1.2 Gruppenunterschiede

Zuerst wurde überprüft, ob die Differenzwerte „Veränderung mit Training“ (d_{mt}) signifikant größer sind als die Differenzwerte „Veränderung ohne Training“ (d_{ot}). Dazu wurde ein T-Test für abhängige Stichproben durchgeführt.

Während Tabelle 10 die Deskriptivstatistik darstellt, zeigt Tabelle 11 die Ergebnisse des T-Tests für abhängige Stichproben.

Tabelle 10: Mittelwerte und Standardabweichungen der Differenzwerte d_{mt} und d_{ot} in C-Werten

Differenzwerte WET – Subtest „Fotoalbum“	N	M	SD
Veränderung mit Training (d_{mt})	11	2.55	2.21
Veränderung ohne Training (d_{ot})	11	0.27	2.15

Tabelle 11: Ergebnisse des T-Tests für abhängige Stichproben

Differenzwerte WET – Subtest „Fotoalbum“	T	df	Signifikanz (einseitig)	
Veränderung mit Training (d_{mt}) - Veränderung ohne Training (d_{ot})	1.932	10	0.041	sign.

Das in Tabelle 11 dargestellte Ergebnis des T-Tests für abhängige Stichproben zeigt auf dem 5%-Niveau, dass sich die beiden Gruppen „Veränderung mit Training“ (d_{mt}) und „Veränderung ohne Training“ (d_{ot}) signifikant voneinander unterscheiden ($p/2=0.041$). Die Kinder erzielen mit sozial-emotionalem Training signifikant bessere Leistungen als ohne Training bzw. mit Motoriktraining.

In weiterer Folge wurde mittels zweifaktorieller Varianzanalyse mit Messwiederholung untersucht, ob zwischen den beiden Versuchsgruppen VG 1 und VG 2 signifikante Unterschiede hinsichtlich der Wirksamkeit des Programms zur Förderung des Emotionsausdrucks und Emotionsverständnisses bestehen.

Als unabhängige Variable (UV) bzw. als Gruppierungsfaktor wurden die beiden Versuchsgruppen VG 1 und VG 2 definiert. VG 1 erhielt die Förderung zum Emotionsausdruck und Emotionsverständnis zwischen den Testzeitpunkten 2 und 3, während VG 2 zwischen den Testzeitpunkten 1 und 2 gefördert wurde.

Der Trainingseffekt, die beiden Differenzwerte „Veränderung mit Training“ (d_{mt}) und „Veränderung ohne Training“ (d_{ot}), stellen die abhängige Variable (AV) dar.

Anhand der nachfolgenden Tabelle 12 lassen sich die Mittelwerte und Standardabweichungen der zwei Versuchsgruppen gut vergleichen.

Tabelle 12: Mittelwerte und Standardabweichungen der Differenzwerte d_{mt} und d_{ot} in C-Werten getrennt nach VG 1 und VG 2

Differenzwerte WET – Subtest „Fotoalbum“		N	M	SD
Veränderung mit Training (d_{mt})	VG 1	5	1.80	2.05
	VG 2	6	3.17	2.32
Veränderung ohne Training (d_{ot})	VG 1	5	1.00	2.35
	VG 2	6	-0.33	1.97

Die Ergebnisse der zweifaktoriellen Varianzanalyse mit Messwiederholung sind in Tabelle 13 dargestellt.

Tabelle 13: Ergebnisse der zweifaktoriellen Varianzanalyse mit Messwiederholung

Quelle	df	F	Signifikanz (einseitig)		Partielles Eta-Quadrat
Trainingseffekt	1	3.430	0.049	sign.	0.276
Trainingseffekt * Versuchsgruppen	1	1.353	0.138	nicht sign.	0.131
Versuchsgruppen	1	0.001	0.490	nicht sign.	0.000

Anmerkungen: df: Freiheitsgrade; F: F-Statistik;

Tabelle 13 zeigt einen signifikanten Trainingseffekt ($p/2=0.049$), d.h. die Gesamtgruppe zeigt mit sozial-emotionalem Training bessere Leistungen im Subtest „Fotoalbum“ des WET als ohne Training bzw. mit Motoriktraining. Dies bestätigt das Ergebnis des T-Tests für abhängige Stichproben (siehe Tabelle 11).

Bei der Wechselwirkung Trainingseffekt * Versuchsgruppen liegt jedoch keine statistische Signifikanz ($p/2=0.138$) vor. Ebenso liegen keine Gruppenunterschiede zwischen VG 1 und VG 2 vor ($p/2=0.490$).

Das ermittelte partielle Eta-Quadrat, ein Schätzer der Effektgröße, gibt nach Backhaus, Erichson, Plinke und Weiber (2008) „die Erklärungskraft der einzelnen Faktoren sowie des Interaktionseffektes im Hinblick auf die abhängige Variable an“ (S. 173). Die partiellen Eta-Quadrat-Werte verdeutlichen, dass der Faktor „Trainingseffekt“ mit 27,6% einen größeren Varianzerklärungsanteil aufweist als der Faktor „Versuchsgruppen“, der 0%

Varianz erklärt. Durch die Wechselwirkung „Trainingseffekt * Versuchsgruppen“ können 13,1% der Varianz der abhängigen Variablen erklärt werden.

9.2 Analyse der Interviews mit den Pädagoginnen

Die Auswertung der Interviews erfolgte mit Hilfe eines inhaltsanalytischen Verfahrens nach Mayring (2007).

Zu den Grundtechniken inhaltsanalytischen Arbeitens zählt die Häufigkeitsanalyse bzw. Frequenzanalyse (Mayring, 2007). Dabei wird durch Herausfiltern bestimmter Elemente aus dem Text in Abhängigkeit der Fragestellung ein Kategoriensystem aufgestellt, um anschließend Häufigkeiten der einzelnen Kategorien zu bestimmen.

In der vorliegenden Untersuchung wurden zu den zwei Testzeitpunkten T 1 und T 3 die Äußerungen der beiden Pädagoginnen in die folgenden drei Kategorien unterteilt:

- Positive Nennungen
- Negative Nennungen
- Differenz aus positiven und negativen Nennungen

Zu jeder Frage des Interviews werden zunächst Beispiele zu positiven und negativen Nennungen der Pädagoginnen angeführt:

Item 1 – „Beschreiben Sie die sozial-emotionale Entwicklung des Kindes!“

Positive Nennungen: „hat sich sehr entwickelt“; „hat sich sehr viel verbessert“

Negative Nennungen: „kann leicht explodieren und wird gehässig“; „egoistisch, sieht nur sich“

Item 2 – „Beschreiben Sie das Temperament des Kindes!“

Positive Nennungen: „total ausgeglichen“; „lebhaft“

Negative Nennungen: „nicht in sich ruhend“; „zu ruhig und zurückhaltend“

Item 3 - "Beschreiben Sie das Kind im Hinblick auf sein/ihr Sozialverhalten (zurückhaltend, schüchtern vs. offen, gesellig)!"

Positive Nennungen: „offen und gesellig“; „sehr gut integriert“

Negative Nennungen: „ganz schüchtern“; „sehr zurückhaltend“

Item 4 – „Beschreiben Sie das Kind hinsichtlich seiner/ihrer Selbstständigkeit (dem Alter entsprechend / nicht entsprechend)!"

Positive Nennungen: „sehr selbstständig und geschickt“; „super“

Negative Nennungen: „langsam“; „unterdurchschnittlich, zu Hause verhätschelt“

Item 5 – „Beschreiben Sie die soziale Integration des Kindes in der Kindergartengruppe!"

Positive Nennungen: „heuer ganz gut“; „gut, wird von allen angenommen“

Negative Nennungen: „bei den anderen nicht präsent“;
„die anderen gehen nicht so auf sie zu“

Item 6 – „Beschreiben Sie den sprachlichen Ausdruck des Kindes im Allgemeinen!"

Positive Nennungen: „super bei ihm“; „sehr differenziert“

Negative Nennungen: „wenig differenziert“; „Wortschatz und Grammatik nicht so toll“

Item 7 – „Beschreiben Sie den sprachlichen Emotionsausdruck des Kindes im Speziellen!"

Positive Nennungen: „sehr gebessert“; „differenziert“

Negative Nennungen: „wenig differenziert“; „beginnt zu weinen, sagt nichts“

Item 8 – „Beschreiben Sie den Umgang des Kindes mit anderen Kindern!"

Positive Nennungen: „sehr gut“; „absolut angemessen“

Negative Nennungen: „kann kränkend sein“; „den anderen gegenüber abweisend“

Item 9 – „Beschreiben Sie den Umgang des Kindes mit Ihnen bzw. anderen Erwachsenen!"

Positive Nennungen: „im Großen und Ganzen sehr freundlich“; „hat sich sehr entwickelt“

Negative Nennungen: „freche Antworten“; „auch äußerst unfreundlich“

Item 10 – „Beschreiben Sie die Fähigkeit des Kindes seinen/ihren eigenen Gefühlszustand zum Ausdruck zu bringen!“

Positive Nennungen: „macht er immer besser“; „auf jeden Fall, lebt sie sehr aus“

Negative Nennungen: „tut sich schwer“; „kann sie nicht wirklich“

Item 11 – „Beschreiben Sie die Fähigkeit des Kindes sich in den Gefühlszustand anderer Kinder bzw. Erwachsener einzufühlen!“

Positive Nennungen: „kann sie sehr gut“; „nimmt er wahr und bemüht sich drum“

Negative Nennungen: „ignoriert sie“; „schlecht“

Item 12 – „Beschreiben Sie das Verhalten des Kindes in Konfliktsituationen!“

Positive Nennungen: „sehr viel dazugelernt“; „total angemessen“

Negative Nennungen: „steht sich oft selbst im Weg“; „gehässig werden“

Zu den genannten drei Dimensionen „Positive Nennungen“, „Negative Nennungen“ und „Differenz aus positiven und negativen Nennungen“ wurden anschließend Reliabilitätsanalysen durchgeführt. „Die Reliabilität eines Tests kennzeichnet den Grad der Genauigkeit, mit dem das geprüfte Merkmal gemessen wird“ (Bortz & Döring, 2003, S. 195). Es stehen vier Methoden zur Verfügung, mit denen die Reliabilität von eindimensionalen Testskalen festgestellt werden kann: Retest-Reliabilität, Paralleltest-Reliabilität, Testhalbierungs-Reliabilität und die Interne Konsistenz. Bei der internen Konsistenz erfolgt die Zerlegung des Tests in seine kleinsten Teile, die einzelnen Items. Als gebräuchlichstes Maß der internen Konsistenz wird Cronbachs Alpha herangezogen. Je höher die Item-Interkorrelationen sind bzw. je mehr Items eine Skala bilden, desto höher wird Cronbachs Alpha. Ein guter Test, sofern dieser nicht explorativen Zwecken dient, sollte Werte von mindestens 0.8 aufweisen. Reliabilitäten zwischen 0.8 und 0.9 gelten als mittelmäßig, Werte über 0.9 als hoch.

Für die Itemselektion bzw. Testanalyse steht bei der Reliabilitätsanalyse ein weiterer Wert, der korrigierte Trennschärfekoeffizient (Korrigierte Item-Skala-Korrelation), zur Verfügung (Diehl & Staufenbiel, 2007). Die Trennschärfe ist die Korrelation eines einzelnen Items mit der Gesamtskala. Items mit einem Wert unter 0.2 oder mit negativem Wert sollten ausgeschlossen werden.

In der folgenden Tabelle 14 sind die Werte der internen Konsistenz der drei Kategorien zu den beiden Testzeitpunkten 1 und 3 für die beiden Pädagoginnen getrennt aufgelistet:

Tabelle 14: Interne Konsistenzen der drei Kategorien „Positive Nennungen“, „Negative Nennungen“ und „Differenz aus positiven und negativen Nennungen“ zu den beiden Testzeitpunkten 1 und 3

Testzeitpunkte	Kategorien	Anzahl der Items	Cronbachs Alpha	
			Pädagogin 1	Pädagogin 2
T 1	Positive Nennungen	12	0.272	0.518
	Negative Nennungen	12	0.601	0.790
	Differenz aus positiven und negativen Nennungen	12	0.571	0.763
T 3	Positive Nennungen	12	0.485	0.513
	Negative Nennungen	12	0.683	0.573
	Differenz aus positiven und negativen Nennungen	12	0.602	0.581

Die Kategorie „Negative Nennungen“ erzielt vergleichsweise die höchsten Cronbachs Alpha – Werte. Infolgedessen wurde diese Kategorie zu „Sozial-emotionale Auffälligkeiten“ umbenannt und für weitere Berechnungen herangezogen.

Tabelle 15 führt die korrigierten Item-Skala-Korrelationen der „Sozial-emotionalen Auffälligkeiten“ zum Testzeitpunkt 1 für die beiden Pädagoginnen getrennt an.

Tabelle 15: Korrigierte Item-Skala-Korrelationen der „Sozial-emotionalen Auffälligkeiten“ zum Testzeitpunkt 1

Testzeitpunkt	„Sozial-emotionale Auffälligkeiten“	Korrigierte Item-Skala-Korrelationen	
		Pädagogin 1	Pädagogin 2
T 1	Item 1	0.421	0.808
	Item 2	0.546	0.503
	Item 3	0.199	0.362
	Item 4	0.047	0.328
	Item 5	0.282	0.370
	Item 6	-0.203	-0.237

	Item 7	0.050	0.066
	Item 8	0.067	0.820
	Item 9	0.656	0.643
	Item 10	0.295	0.665
	Item 11	0.271	0.414
	Item 12	0.684	0.674

Beide Pädagoginnen 1 und 2 weisen zum ersten Testzeitpunkt eine negative Trennschärfe bei Item 6 („Beschreiben Sie den sprachlichen Ausdruck des Kindes im Allgemeinen!“) auf (Pädagogin 1: -0.203; Pädagogin 2: -0.237). Infolgedessen wurde Item 6 eliminiert. Obwohl vereinzelte Items Werte unter 0.2 aufweisen, wurden diese für die weiteren Berechnungen beibehalten.

In Tabelle 16 sind die internen Konsistenzen der „Sozial-emotionalen Auffälligkeiten“ nach dem Ausscheiden von Item 6 zu den beiden Testzeitpunkten 1 und 3 für die beiden Pädagoginnen getrennt angeführt.

Tabelle 16: Interne Konsistenzen der „Sozial-emotionalen Auffälligkeiten“ zu den beiden Testzeitpunkten 1 und 3

Testzeitpunkte	Kategorien	Anzahl der Items	Cronbachs Alpha	
			Pädagogin 1	Pädagogin 2
T 1	„Sozial-emotionale Auffälligkeiten“	11	0.682	0.816
T 3	„Sozial-emotionale Auffälligkeiten“	11	0.702	0.544

Nachdem feststand, dass mit Ausnahme von Item 6 alle Items in der Skala „Sozial-emotionale Auffälligkeiten“ verbleiben, wurden in einem nächsten Schritt Summenwerte gebildet, pro Testzeitpunkt (T 1 und T 3) und Pädagogin (1 und 2).

Die Summenwerte wurden mittels Kolmogorov-Smirnov-Test auf Normalverteilung überprüft. Die Ergebnisse der Überprüfung auf Normalverteilung sind in Tabelle 33 (siehe Anhang D) aufgelistet. Beide Pädagoginnen weisen zu den zwei Testzeitpunkten T 1 und T

3 ein nicht signifikantes Ergebnis auf. Dies bedeutet, dass eine Normalverteilung der Daten gegeben ist.

Um zu überprüfen, ob es zu einer signifikanten Abnahme der „Sozial-emotionalen Auffälligkeiten“ zwischen den beiden Testzeitpunkten T 1 und T 3 kommt, wurde ein T-Test für abhängige Stichproben durchgeführt.

Die folgenden Tabellen stellen die Deskriptivstatistik (Tabelle 17) und die Ergebnisse des T-Tests für abhängige Stichproben für Pädagogin 1 (Tabelle 18) und 2 (Tabelle 19) dar.

Tabelle 17: Mittelwerte und Standardabweichungen der „Sozial-emotionalen Auffälligkeiten“

Testzeitpunkte	N	Pädagogin 1		N	Pädagogin 2	
		M	SD		M	SD
T 1	11	14.36	6.28	11	11.91	7.65
T 3	11	6.45	4.03	11	6.55	3.50

Tabelle 18: Ergebnisse des T-Tests für abhängige Stichproben für die Summenwerte der „Sozial-emotionalen Auffälligkeiten“ von Pädagogin 1

Summenwerte der „Sozial-emotionalen Auffälligkeiten“	T	df	Signifikanz (einseitig) Pädagogin 1	
Summenwert T 1 – Summenwert T 3	3.767	10	0.002	sign.

Tabelle 19: Ergebnisse des T-Tests für abhängige Stichproben für die Summenwerte der „Sozial-emotionalen Auffälligkeiten“ von Pädagogin 2

Summenwerte der „Sozial-emotionalen Auffälligkeiten“	T	df	Signifikanz (einseitig) Pädagogin 2	
Summenwert T 1 – Summenwert T 3	2.327	10	0.021	sign.

Die Ergebnisse des T-Tests für abhängige Stichproben zeigen, dass es bei beiden Pädagoginnen zu einer signifikanten Abnahme der „Sozial-emotionalen Auffälligkeiten“ zwischen den beiden Testzeitpunkten T 1 und T 3 gekommen ist (Pädagogin 1: $p/2=0.002$; Pädagogin 2: $p/2=0.021$).

Abschließend wurden die „Sozial-emotionalen Auffälligkeiten“ mittels Korrelation nach Pearson in Bezug gesetzt zum Differenzwert „Veränderung mit Training“ (d_{mt}), also dem Trainingseffekt (siehe Kap. 9.1.2). Bei den „Sozial-emotionalen Auffälligkeiten“ wurden für Pädagogin 1 und Pädagogin 2 ebenfalls Differenzwerte gebildet (siehe Tabelle 20).

Tabelle 20: Mittelwerte und Standardabweichungen der Differenzwerte aus den Summenwerten der „Sozial-emotionalen Auffälligkeiten“ von Pädagogin 1 und 2

	Differenzwerte aus den Summenwerten der „Sozial-emotionalen Auffälligkeiten“	N	M	SD
Pädagogin 1	Summenwerte der „Sozial-emotionalen Auffälligkeiten“ zum T 1 – Summenwerte der „Sozial-emotionalen Auffälligkeiten“ zum T 3	11	7.91	6.96
Pädagogin 2	Summenwerte der „Sozial-emotionalen Auffälligkeiten“ zum T 1 – Summenwerte der „Sozial-emotionalen Auffälligkeiten“ zum T 3	11	5.36	7.65

Die folgende Tabelle 21 stellt die Ergebnisse der Korrelation nach Pearson dar:

Tabelle 21: Ergebnisse der Korrelation nach Pearson zwischen den Differenzwerten „Veränderung mit Training“ und den Differenzwerten aus den Summenwerten der „Sozial-emotionalen Auffälligkeiten“ von Pädagogin 1 und 2

Differenzwerte „Veränderung mit Training“		Differenzwerte aus den Summenwerten der „Sozial-emotionalen Auffälligkeiten“			
		Pädagogin 1		Pädagogin 2	
d_{mt}	Korrelation nach Pearson	-0.237		-0.102	
	Signifikanz (zweiseitig)	0.483	nicht sign.	0.766	nicht sign.

Es zeigen sich keinerlei signifikante Korrelationen zwischen der „Veränderung mit Training“ und den „Sozial-emotionalen Auffälligkeiten“, weder bei Pädagogin 1 ($r=-0.237$; $p=0.483$), noch bei Pädagogin 2 ($r=-0.102$; $p=0.766$).

Die niedrigen, negativen Korrelationen weisen lediglich darauf hin, dass zwischen der „Veränderung mit Training“ und den „Sozial-emotionalen Auffälligkeiten“ eine negative Beziehung besteht, d.h. je mehr ein Kind durch das Training profitiert, umso deutlicher reduzieren sich die „Sozial-emotionalen Auffälligkeiten“ im Urteil der Pädagoginnen.

9.3 Analyse der Rating-Skalen

Die Ratings, welche die beiden Pädagoginnen unmittelbar nach der verbalen Stellungnahme zu den einzelnen Fragen des Interviews auf einer siebenstufigen Skala vorgenommen haben, wurden ebenfalls einer Reliabilitätsanalyse unterzogen.

Die folgenden zwei Tabellen 22 und 23 zeigen die internen Konsistenzen sowie die korrigierten Item-Skala-Korrelationen der 12 Items zur „Sozial-emotionalen Entwicklung“.

Tabelle 22: Interne Konsistenzen der „Sozial-emotionalen Entwicklung“ zu den beiden Testzeitpunkten 1 und 3

Testzeitpunkte	Anzahl der Items	Cronbachs Alpha	
		Pädagogin 1	Pädagogin 2
T 1	12	0.680	0.844
T 3	12	0.475	0.917

Tabelle 23: Korrigierte Item-Skala-Korrelationen der „Sozial-emotionalen Entwicklung“ zum Testzeitpunkt 1

Testzeitpunkt	Items	Korrigierte Item-Skala-Korrelationen	
		Pädagogin 1	Pädagogin 2
T 1	Item 1	0.398	0.769
	Item 2	0.417	0.130
	Item 3	0.264	0.187
	Item 4	-0.001	0.779
	Item 5	0.444	0.223
	Item 6	0.317	0.263
	Item 7	0.232	0.791
	Item 8	0.558	0.659
	Item 9	0.647	0.827
	Item 10	0.138	0.506
	Item 11	0.054	0.588
	Item 12	0.524	0.691

Aufgrund der negativen Trennschärfe von Item 4 [„Beschreiben Sie das Kind hinsichtlich seiner/ihrer Selbstständigkeit (dem Alter entsprechend/nicht entsprechend)!“] zum ersten Testzeitpunkt bei Pädagogin 1 (-0.001), wurde dieses folgedessen eliminiert. Alle weiteren Items wurden, obwohl vereinzelt Werte unter 0.2 auftreten, für die Skala „Sozial-emotionale Entwicklung“ beibehalten.

Nach Eliminierung des genannten Items ergeben sich die folgenden internen Konsistenzen (siehe Tabelle 24):

Tabelle 24: Interne Konsistenzen der „Sozial-emotionalen Entwicklung“ nach Ausscheiden von Item 4 zu den beiden Testzeitpunkten 1 und 3

Testzeitpunkte	Anzahl der Items	Cronbachs Alpha	
		Pädagogin 1	Pädagogin 2
T 1	11	0.704	0.812
T 3	11	0.651	0.923

Anschließend wurden wiederum Summenwerte gebildet, pro Testzeitpunkt (T 1 und T 3) und Pädagogin (1 und 2), und mittels Kolmogorov-Smirnov-Test auf Normalverteilung überprüft. Die Ergebnisse der Überprüfung auf Normalverteilung sind in Tabelle 34 (siehe Anhang D) aufgelistet. Beide Pädagoginnen weisen zu den zwei Testzeitpunkten T 1 und T 3 ein nicht signifikantes Ergebnis auf. Dies bedeutet, dass eine Normalverteilung der Daten gegeben ist.

Um zu überprüfen, ob die Kinder von den Pädagoginnen zum Testzeitpunkt 3 hinsichtlich ihrer sozial-emotionalen Entwicklung ein signifikant höheres Rating erhalten als zum Testzeitpunkt 1, wurde ein T-Test für abhängige Stichproben durchgeführt.

Im Folgenden werden zunächst die Deskriptivstatistik (Tabelle 25) und anschließend die Ergebnisse des T-Tests für abhängige Stichproben für Pädagogin 1 (Tabelle 26) und 2 (Tabelle 27) dargestellt.

Tabelle 25: Mittelwerte und Standardabweichungen der „Sozial-emotionalen Entwicklung“

Testzeitpunkte	N	Pädagogin 1		N	Pädagogin 2	
		M	SD		M	SD
T 1	11	46.09	8.44	11	42.82	4.69
T 3	11	46.64	6.71	11	46.82	6.43

Tabelle 26: Ergebnisse des T-Tests für abhängige Stichproben für die Summenwerte der „Sozial-emotionalen Entwicklung“ von Pädagogin 1

Summenwerte „Sozial-emotionale Entwicklung“	T	df	Signifikanz (einseitig) Pädagogin 1	
Summenwert T 1 – Summenwert T 3	-0.330	10	0.374	nicht sign.

Tabelle 27: Ergebnisse des T-Tests für abhängige Stichproben für die Summenwerte der „Sozial-emotionalen Entwicklung“ von Pädagogin 2

Summenwerte „Sozial-emotionale Entwicklung“	T	df	Signifikanz (einseitig) Pädagogin 2	
Summenwert T 1 – Summenwert T 3	-2.296	10	0.023	sign.

Während Pädagogin 2 zum Testzeitpunkt 3 signifikant höhere Ratings im Vergleich zum Testzeitpunkt 1 vergibt ($p/2=0.023$), bleiben die Ratings von Pädagogin 1 recht konstant ($p/2=0.374$).

Abschließend wurden wiederum Zusammenhänge zwischen der „Veränderung mit Training“ (d_{mt}) und der „Sozial-emotionalen Entwicklung“ mittels Korrelation nach Pearson untersucht. Die Bildung der Differenzwerte zur „Sozial-emotionalen Entwicklung“ von Pädagogin 1 und 2 ist in Tabelle 28 ersichtlich:

Tabelle 28: Mittelwerte und Standardabweichungen der Differenzwerte aus den Summenwerten der „Sozial-emotionalen Entwicklung“ von Pädagogin 1 und 2

	Differenzwerte aus den Summenwerten der „Sozial-emotionalen Entwicklung“	N	M	SD
Pädagogin 1	Summenwerte der „Sozial-emotionalen Entwicklung“ zum T 3 – Summenwerte der „Sozial-emotionalen Entwicklung“ zum T 1	11	0.55	5.48
Pädagogin 2	Summenwerte der „Sozial-emotionalen Entwicklung“ zum T 3 – Summenwerte der „Sozial-emotionalen Entwicklung“ zum T 1	11	4.00	5.78

In Tabelle 29 sind die Ergebnisse der Korrelation nach Pearson dargestellt:

Tabelle 29: Ergebnisse der Korrelation nach Pearson zwischen den Differenzwerten „Veränderung mit Training“ und den Differenzwerten aus den Summenwerten der „Sozial-emotionalen Entwicklung“ von Pädagogin 1 und 2

Differenzwerte „Veränderung mit Training“		Differenzwerte aus den Summenwerten der „Sozial-emotionalen Entwicklung“			
		Pädagogin 1		Pädagogin 2	
d _{mt}	Korrelation nach Pearson	0.146		0.361	
	Signifikanz (zweiseitig)	0.667	nicht sign.	0.276	nicht sign.

Analog zur Untersuchung der Zusammenhänge zwischen dem Trainingseffekt und den „Sozial-emotionalen Auffälligkeiten“ (siehe Kap. 9.2), können auch zwischen dem Trainingseffekt und der „Sozial-emotionalen Entwicklung“ keine signifikanten Zusammenhänge festgestellt werden, weder bei Pädagogin 1 ($r=0.146$; $p=0.667$), noch bei Pädagogin 2 ($r=0.361$; $p=0.276$).

Die Korrelationen sind wiederholt niedrig, weisen jedoch auf einen positiven Zusammenhang hin. D.h. je besser die Kinder von den Pädagoginnen hinsichtlich ihrer sozial-emotionalen Entwicklung eingeschätzt werden, umso mehr profitieren sie vom Training.

9.3.1 Beobachterübereinstimmung

Um zu überprüfen, inwieweit die beiden Pädagoginnen in ihren Ratings übereinstimmen, wurde für jedes Item und getrennt nach den Testzeitpunkten T 1 und T 3 das gewichtete Kappa nach Cohen (1968) ermittelt. Bei diesem speziellen Übereinstimmungsmaß werden Übereinstimmungen und Nicht-Übereinstimmungen unterschiedlich gewichtet. Größere Abweichungen werden mehr „bestraft“ als kleinere. In der vorliegenden Arbeit wurden die Gewichte nach Bortz (2005) verwendet. Während konkordante Urteile ein Gewicht von 0 erhalten, werden Abweichungen um eine Kategorie mit 1^2 gewichtet, Abweichungen um zwei Kategorien mit 2^2 , Abweichungen um drei Kategorien mit 3^2 , usw.

Die Formel zur Berechnung des gewichteten Kappa nach Cohen (1968) ist in Bortz (2005, S. 212) nachzulesen.

Nach Fleiß (2003) kann die Interpretation der gewichteten Kappa-Werte von jener der herkömmlichen Kappa-Koeffizienten übernommen werden. Werte zwischen 0.4 und 0.6 können als annehmbar, Werte zwischen 0.6 und 0.75 als gut und Werte ab 0.75 als ausgezeichnet interpretiert werden. Zu beachten ist, dass der gewichtete Kappa-Wert von der konkreten Wahl der Gewichte abhängt.

Tabelle 30: Gewichtetes Kappa nach Cohen (1968) für die Testzeitpunkte 1 und 3

	T 1	T 3
Item 1	0.852	0.932
Item 2	0.625	0.875
Item 3	0.739	0.636
Item 4	0.818	0.886
Item 5	0.886	0.898
Item 6	0.648	0.796
Item 7	0.511	0.625
Item 8	0.909	0.773
Item 9	0.841	0.807
Item 10	0.898	0.739
Item 11	0.796	0.648
Item 12	0.636	0.852

Bei Item 1 liegen zu beiden Testzeitpunkten T 1 und T 3 ausgezeichnete Übereinstimmungen der Ratings der beiden Kindergartenpädagoginnen vor.

Bei Item 2 liegt zum T 1 eine gute Übereinstimmung der Ratings der beiden Kindergartenpädagoginnen vor, während zum T 3 eine ausgezeichnete Übereinstimmung vorliegt.

Bei Item 3 liegen zu beiden Testzeitpunkten T 1 und T 3 gute Übereinstimmungen der Ratings der beiden Kindergartenpädagoginnen vor.

Bei Item 4 liegen zu beiden Testzeitpunkten T 1 und T 3 ausgezeichnete Übereinstimmungen der Ratings der beiden Kindergartenpädagoginnen vor.

Bei Item 5 liegen zu beiden Testzeitpunkten T 1 und T 3 ausgezeichnete Übereinstimmungen der Ratings der beiden Kindergartenpädagoginnen vor.

Bei Item 6 liegt zum T 1 eine gute Übereinstimmung der Ratings der beiden Kindergartenpädagoginnen vor, während zum T 3 eine ausgezeichnete Übereinstimmung vorliegt.

Bei Item 7 liegt zum T 1 eine annehmbare Übereinstimmung der Ratings der beiden Kindergartenpädagoginnen vor, während zum T 3 eine gute Übereinstimmung vorliegt.

Bei Item 8 liegen zu beiden Testzeitpunkten T 1 und T 3 ausgezeichnete Übereinstimmungen der Ratings der beiden Kindergartenpädagoginnen vor.

Bei Item 9 liegen zu beiden Testzeitpunkten T 1 und T 3 ausgezeichnete Übereinstimmungen der Ratings der beiden Kindergartenpädagoginnen vor.

Bei Item 10 liegt zum T 1 eine ausgezeichnete Übereinstimmung der Ratings der beiden Kindergartenpädagoginnen vor, während zum T 3 eine gute Übereinstimmung vorliegt.

Bei Item 11 liegt zum T 1 eine ausgezeichnete Übereinstimmung der Ratings der beiden Kindergartenpädagoginnen vor, während zum T 3 eine gute Übereinstimmung vorliegt.

Bei Item 12 liegt zum T 1 eine gute Übereinstimmung der Ratings der beiden Kindergartenpädagoginnen vor, während zum T 3 eine ausgezeichnete Übereinstimmung vorliegt.

Zusammenfassend lässt sich feststellen, dass die beiden Pädagoginnen in ihren Ratings, mit Ausnahme von Item 7 zum ersten Testzeitpunkt, eine sehr hohe Übereinstimmung aufweisen.

9.4 Beantwortung der Fragestellungen

In diesem Abschnitt werden, auf Basis der erfolgten statistischen Datenauswertung, Schlüsse aus den gewonnenen Ergebnissen gezogen. Weiters wird zu den in Kapitel 8.2 postulierten Hypothesen Stellung genommen.

9.4.1 Fragestellung 1

Inhalt der Fragestellung 1a war, ob die Kinder beider Versuchsgruppen durch die Förderung des Emotionsausdrucks und Emotionsverständnisses einen signifikanten Leistungsanstieg in der sozial-emotionalen Entwicklung, insbesondere beim Verständnis für mimischen Gefühlsausdruck, zeigen. Im Vergleich dazu war zu erwarten, dass die Leistungen in jener Trainingsphase, in der die Grobmotorik gefördert wurde, konstant bleiben.

Diese Hypothese konnte klar bestätigt werden. Die Kinder erzielten mit sozial-emotionalem Training signifikant bessere Leistungen als mit Motoriktraining. Dies bedeutet, dass das Förderprogramm zum Emotionsausdruck und Emotionsverständnis Wirkung zeigte.

Zusätzlich wurde in Fragestellung 1b untersucht, ob zwischen den beiden Versuchsgruppen VG 1 und VG 2 Unterschiede hinsichtlich der Wirksamkeit des Programms zur Förderung des Emotionsausdrucks und Emotionsverständnisses bestehen.

Fragestellung 1b konnte nicht bestätigt werden. Bei den Kindern der VG 1 und VG 2 kommt es zu keinen signifikant unterschiedlichen Leistungen in der sozial-emotionalen Entwicklung, insbesondere beim Verständnis für mimischen Gefühlsausdruck.

9.4.2 Fragestellung 2

Die beiden Kindergartenpädagoginnen wurden zum Testzeitpunkt T 1 und T 3 in einem Interview jeweils zur sozial-emotionalen Entwicklung der Kinder befragt. Die Äußerungen der Pädagoginnen wurden in drei Kategorien unterteilt. Von den drei Kategorien „Positive Nennungen“, „Negative Nennungen“ sowie „Differenz aus positiven und negativen Nennungen“ erzielte die Kategorie „Negative Nennungen“ die vergleichsweise höchsten internen Konsistenzwerte und wurde zu „Sozial-emotionale Auffälligkeiten“ umbenannt.

Fragestellung 2 überprüfte, ob es zwischen T 1 und T 3 zu einem signifikanten Rückgang der „Sozial-emotionalen Auffälligkeiten“ kommt.

Diese Hypothese konnte wiederum bestätigt werden. Bei beiden Pädagoginnen kam es zu einer signifikanten Abnahme der „Sozial-emotionalen Auffälligkeiten“ zwischen T 1 und T 3. D.h. die Kinder wurden zum Testzeitpunkt 3, nachdem sie am Förderprogramm zum Emotionsausdruck und Emotionsverständnis teilgenommen hatten, von den beiden Pädagoginnen als weniger sozial-emotional auffällig beschrieben als zum Testzeitpunkt 1.

9.4.3 Fragestellung 3

Die dritte und letzte Fragestellung befasste sich mit der Einschätzung der sozial-emotionalen Entwicklung der Kinder auf einer siebenstufigen Rating-Skala. Diese wurde wiederholt von den Kindergartenpädagoginnen zu den beiden Testzeitpunkten T 1 und T 3 vorgenommen. Es wurde angenommen, dass die Kinder zum Testzeitpunkt 3 ein höheres

Rating hinsichtlich ihrer sozial-emotionalen Entwicklung erhalten würden als zum Testzeitpunkt 1.

Fragestellung 3 konnte nicht generell bestätigt werden. Lediglich Pädagogin 2 schätzte die sozial-emotionale Entwicklung der Kinder zum dritten Testzeitpunkt, d.h. nachdem sie gefördert wurden, als signifikant besser ein. Dahingegen blieb die Einschätzung von Pädagogin 1 zwischen T 1 und T 3 beinahe unverändert und war somit statistisch nicht signifikant.

10 Diskussion

Die emotionale Kompetenz, deren Entwicklungsverlauf in der frühen Kindheit sowie Möglichkeiten zur Förderung waren in den letzten Jahren wiederholt Inhalt einer Vielzahl von Studien, die oftmals darauf hinweisen, dass Entwicklungsdefizite im Bereich der emotionalen Kompetenz, welche eng mit der sozialen Kompetenz verknüpft ist, nachhaltige Auswirkungen haben können (Petermann & Wiedebusch, 2008).

So kann eine mangelhaft ausgebildete emotionale Kompetenz neben einem erhöhten Risiko bei der Ausbildung psychischer Störungen (Eisenberg & Fabes, 1999; Izard et al., 2004) auch mit Problemen in der Schullaufbahn einhergehen (Blair, 2002; Denham, 2007; Raver, 2002).

Jugendliche neigen bei Defiziten in diesem Bereich vermehrt zu Delinquenz, Arbeitslosigkeit, übermäßigem Alkoholkonsum, ungeschütztem Geschlechtsverkehr, etc. (Kuschel, Heinrichs & Hahlweg, 2008).

Aufgrund des engen Zusammenhangs mit der sozialen Entwicklung können außerdem die verschiedensten Beeinträchtigungen im Hinblick auf soziale Interaktionen beobachtet werden, wie z.B. soziale Zurückgezogenheit, wenig Akzeptanz durch Gleichaltrige, etc. (Petermann & Wiedebusch, 2008).

Entwicklungsdefizite sollten möglichst frühzeitig erkannt werden. Ein geeignetes diagnostisches Verfahren stellt, innerhalb des Funktionsbereichs „Sozial-emotionale Entwicklung“, der Subtest „Fotoalbum“ des Wiener Entwicklungstests (WET), entwickelt von Kastner-Koller und Deimann (2002), dar. Der WET ist im Bereich der allgemeinen Entwicklungstests eines der wenigen Diagnoseverfahren im deutschen Sprachraum, das bereits bei Kindern im Alter zwischen drei und sechs Jahren eingesetzt werden kann.

Beim Subtest „Fotoalbum“ werden dem Kind Fotos von Erwachsenen und Kindern vorgelegt, deren Gesichtsausdrücke verschiedene Emotionen zeigen. Es wird so spielerisch die Fähigkeit, mimischen Gefühlsausdruck zu verstehen, erfasst.

Um eine möglichst umfassende und aussagekräftige Erhebung der sozial-emotionalen Entwicklung der Kinder gewährleisten zu können, wurden in der vorliegenden Arbeit, zusätzlich zur Vorgabe des Subtests „Fotoalbum“ des WET, die beiden Kindergartenpädagoginnen getrennt voneinander befragt sowie anschließend um eine Einschätzung auf einer Rating-Skala gebeten (siehe Anhang A).

Die Erstellung des Förderprogramms erfolgte theoriegeleitet. Petermann und Wiedebusch (2008) definieren wichtige Faktoren, die zum Erwerb einer umfassenden emotionalen Kompetenz beitragen. Dabei sind das Erkennen und Verstehen von eigenen Gefühlen bzw. jener anderer Personen, die Entwicklung des sprachlichen und mimischen Emotionsausdrucks sowie die Entwicklung eines immer differenzierteren Emotionswissens und Emotionsverständnisses zentrale Bestandteile und stehen in reziproker Weise mit der Entwicklung einer erfolgreichen und zunehmend selbstgesteuerten Emotionsregulierung in Verbindung.

Webster-Stratton (1999) betont ebenfalls den Erwerb der Sprache und kommunikativer Fähigkeiten als bedeutende Faktoren im Hinblick auf die Entwicklung der Emotionsregulierung. Eine Verzögerung der Sprachentwicklung geht mit Defiziten in der sozial-emotionalen Entwicklung einher (Petermann & Wiedebusch, 2008). Ein positiver Zusammenhang besteht weiters zwischen den sprachlichen Fähigkeiten und dem Emotionsverständnis (Schultz et al., 2001).

Auf diesem theoretischen Hintergrund basierend wurden das Emotionswissen bzw. das Emotionsverständnis sowie der sprachliche und mimische Emotionsausdruck als inhaltliche Schwerpunkte für das in dieser Arbeit entwickelte Förderprogramm gewählt.

Ähnlich dem von Izard et al. (2004) entwickelten Emotions Course, orientiert sich auch das Programm zur Förderung des Emotionsausdrucks und Emotionsverständnisses inhaltlich an den Basisemotionen. Während jedoch beim Emotions Course neben Freude, Ärger, Angst und Trauer auf Interesse und Missachtung näher eingegangen wird, wurden für die vorliegende Arbeit die Basisemotionen nach Ekman und Friesen (1975, zitiert nach Cierpka & Schick, 2004, S. 50) gewählt: Freude/Glück, Trauer, Ärger/Wut, Überraschung, Angst und Ekel; jeweils eine Einheit wurde zu den genannten Basisemotionen gestaltet,

zusätzlich eine Einheit zu den gemischten Gefühlen, bei welchen es insbesondere im Vorschulalter zu einem entscheidenden Entwicklungsfortschritt kommt (Petermann & Wiedebusch, 2008), eine Spiele-Einheit sowie eine Einführungs- und Abschlusseinheit. Somit erstreckt sich das Programm mit insgesamt 10 Einheiten über eine Zeitdauer von jeweils fünf Wochen pro Versuchsgruppe, da zweimal wöchentlich ein Training vorgesehen ist. Auf die Problematik der praktischen Durchführbarkeit der jeweils vorgesehenen Zeitdauer von fünf Wochen wird später noch näher eingegangen.

Die im Theorieteil vorgestellten Förderprogramme sind vergleichsweise umfangreicher gestaltet und umfassen zumeist zwischen 25 und 30 Einheiten. Das Incredible Years Dina Dinosaur Classroom Curriculum (Prevention) von Webster-Stratton (1990) und Social-Emotional Intervention von Denham & Burton (1996) ziehen sich über einen noch längeren Zeitraum. Alle diese Programme, mit Ausnahme von Emotions Course, verfolgen jedoch neben der Förderung emotionaler Kompetenzen weitere Lernziele im sozialen Bereich (soziale Informationsverarbeitung, soziale Problemlösefähigkeit, etc.), aber auch im schulischen Bereich (Vermittlung von Fähigkeiten und Wissen zur Vorbereitung auf die Schule).

Bei der Durchführung des Förderprogramms hat sich der spielerische und entwicklungsangemessene Zugang zum Thema Emotionen sehr bewährt. So haben die Kinder beim gemeinsamen Lesen von Kinderbüchern zum Thema „Emotionale Entwicklung“ die sehr anschaulich gestalteten Kurzgeschichten aufmerksam und interessiert verfolgt und eigene Erfahrungen eingebracht (vgl. Zeece, 2000). Rollenspiele, welche auch in den beiden Gewaltpräventionsprogrammen Faustlos (Cierpka & Schick, 2004) und Second Step (Committee for Children, 1989, 2003) eingesetzt werden, erwiesen sich als sehr effektiv hinsichtlich eines angemessenen Umgangs mit Konflikten und des sozialen Miteinanders.

Eine zeitliche Dauer von maximal 45 Minuten pro Einheit sollte nicht überschritten werden, da die Aufmerksamkeit und Motivation der Kinder begrenzt ist, andererseits ist darauf zu achten, dass ausreichend Zeit für die Durchführung der einzelnen Spiele und Übungen zur Verfügung steht. Faustlos (Cierpka & Schick, 2004) beispielsweise sieht

lediglich 20 Minuten pro Trainingseinheit vor. Zumeist ist jedoch eine Zeitdauer von 30 bis 45 Minuten pro Einheit üblich (vgl. Koglin & Petermann, 2006; Webster-Stratton, 1990). Regelmäßige Auflockerungen in Form von Bewegungsspielen, Liedern, Entspannungsübungen, etc. sind empfehlenswert und werden von den Kindern gern angenommen.

In weiterer Folge wurde die Effektivität des entwickelten Programms empirisch überprüft. Die erarbeiteten Fördermaßnahmen sollen dem Diagnostiker bei einer weiteren Interventionsplanung als Anregung dienen und die Maßnahmenliste des Funktionsbereichs „Sozial-emotionale Entwicklung“ des WET ergänzen bzw. erweitern. Um eine nachhaltige Wirkung zu erzielen, ist es sinnvoll, Interventionsprogramme bereits im Kleinkind- bzw. Vorschulalter, also frühestmöglich, einzusetzen.

Das Förderprogramm wurde in Form einer Pilotstudie an 11 Vorschulkindern des Übungs- und Forschungskindergartens des Arbeitsbereichs Entwicklungspsychologie an der Fakultät für Psychologie erprobt. Die 11 Kinder wurden auf zwei Versuchsgruppen, VG 1 und VG 2, aufgeteilt. In der ersten Förderphase erhielten die sechs Kinder der VG 2 eine Förderung des Emotionsausdrucks und Emotionsverständnisses, während bei den fünf Kindern der VG 1 die Förderung der Grobmotorik und Bewegungskoordination, ein Programm nach Orel (2008), erfolgte. In der zweiten Förderphase erhielten die beiden Versuchsgruppen die jeweils andere Förderung.

Zunächst wurde untersucht, ob es bei den Kindern beider Versuchsgruppen durch die Förderung des Emotionsausdrucks und Emotionsverständnisses zu einer Leistungssteigerung in der sozial-emotionalen Entwicklung, insbesondere beim Verständnis für mimischen Gefühlsausdruck, kommt. Dies konnte klar bestätigt werden. Die Kinder erzielten durch die Förderung des Emotionsausdrucks und Emotionsverständnisses signifikant bessere Leistungen in der sozial-emotionalen Entwicklung als mit Motoriktraining. Das Programm zur Förderung des Emotionsausdrucks und Emotionsverständnisses zeigt Wirkung.

Leistungsverbesserungen im Bereich des Emotionswissens und Emotionsverständnisses weisen auch Evaluationsstudien der im Theorieteil vorgestellten Interventionsprogramme

Second Step (Committee for Children, 1989, 2003), Emotions Course (Izard et al., 2004) und das Preschool PATHS Curriculum (Domitrovic et al., 2007) auf. Demnach konnten Kinder, nachdem sie an Second Step teilgenommen hatten, emotionsauslösende Situationen und emotionale Hinweisreize besser erkennen (McMahon et al., 2000). Izard et al. (2004) sowie Domitrovich et al. (2007) berichten allgemein von einem differenzierterem Emotionswissen bzw. von einem höherem Emotionsverständnis bei jenen Vorschulkindern, die am Emotions Course bzw. Preschool PATHS Curriculum teilnahmen.

Im Weiteren war es von Interesse, ob zwischen den beiden Versuchsgruppen VG 1 und VG 2 Unterschiede hinsichtlich der Wirksamkeit des Programms zur Förderung des Emotionsausdrucks und Emotionsverständnisses bestehen. Diese Fragestellung konnte nicht bestätigt werden. Zwischen VG 1 und VG 2 kommt es zu keinen signifikant unterschiedlichen Leistungen in der sozial-emotionalen Entwicklung. Vergleicht man die Mittelwerte der Differenzwerte „Veränderung mit Training“ versus „Veränderung ohne Training“ von VG 1 und VG 2 (siehe Tabelle 12), lässt sich dennoch feststellen, dass der Trainingszuwachs von VG 1 moderater ausfällt im Vergleich zu jenem der VG 2. Ein möglicher Grund könnte in der unterschiedlichen Reihenfolge der Vorgabe der beiden Förderprogramme liegen.

Bei der Auswertung der Interviews mit den beiden Pädagoginnen zur sozial-emotionalen Entwicklung der Kinder wurde, aufgrund zufriedenstellender Reliabilitätswerte, die Skala „Sozial-emotionale Auffälligkeiten“ für eine weitere Analyse herangezogen. Folglich wurde überprüft, ob es bei den Kindern beider Versuchsgruppen nach der Förderung des Emotionsausdrucks und Emotionsverständnisses zu einer Abnahme der „Sozial-emotionalen Auffälligkeiten“ kommt. Diese Annahme konnte wiederum bestätigt werden. Bei beiden Pädagoginnen konnte ein signifikanter Rückgang der „Sozial-emotionalen Auffälligkeiten“ festgestellt werden. D.h. die Kinder wurden, nachdem sie am Förderprogramm zum Emotionsausdruck und Emotionsverständnis teilgenommen hatten, von den Pädagoginnen als weniger sozial-emotional auffällig beschrieben. Ähnliche Ergebnisse berichten Koglin und Petermann (2006) bei einer ersten Evaluation des Verhaltenstrainings im Kindergarten. Kinder, die am Training teilnahmen, weisen weniger

emotionale Probleme, hyperaktives und unaufmerksames Verhalten und Probleme mit Gleichaltrigen auf. Zu einem Rückgang der negativen Emotionalität kommt es bei Kindern, die an der Social-Emotional Intervention (Denham & Burton, 1996) und am Emotions Course (Izard et al., 2004) teilnahmen.

Schließlich wurden die Ratings der Pädagoginnen hinsichtlich der sozial-emotionalen Entwicklung der Kinder analysiert. Die Annahme, dass die Kinder nach der Durchführung des sozial-emotionalen Trainings ein höheres Rating erhalten würden, konnte lediglich bei Pädagogin 2 bestätigt werden. Pädagogin 2 schätzt die Kinder, nachdem sie gefördert wurden, als signifikant besser hinsichtlich ihrer sozial-emotionalen Entwicklung ein, während die Einschätzung von Pädagogin 1 recht konstant bleibt. Zu einem vergleichbaren Ergebnis kommt die Evaluationsstudie von McMahon et al. (2000), welche die Wirksamkeit des amerikanischen Gewaltpräventionsprogramms Second Step untersucht. In dieser Studie weisen die Ratings der PädagogInnen bei jenen Kindern, die am Programm teilnahmen, keinerlei signifikante Veränderungen hinsichtlich sozialer Fertigkeiten und Verhaltensprobleme auf, während es bei der Analyse der durchgeführten Interviews mit den Kindern und bei den Verhaltensbeobachtungen sehr wohl zu positiven Veränderungen kommt.

In der vorliegenden Untersuchung bleiben jedoch lediglich die Ratings von Pädagogin 1 konstant. Dabei ist zu bedenken, dass alle 11 Kinder im Kindergarten der Gruppe von Pädagogin 1 zugeordnet sind und vorwiegend von ihr pädagogisch betreut werden. D.h. Pädagogin 1 verbringt wesentlich mehr und kontinuierlicher Zeit mit den 11 Kindern, die gefördert wurden, und könnte folgedessen Entwicklungsfortschritte, insbesondere im sozial-emotionalen Bereich, fortwährender wahrnehmen als dies bei Pädagogin 2 der Fall ist. Dies könnte bei Pädagogin 1 zur konstanten Einschätzung der Kinder beigetragen haben.

Es wäre jedoch auch möglich, dass sich der Beurteilungsmaßstab von Pädagogin 1 zwischen dem Testzeitpunkt 1 (vor Trainingsbeginn) und dem Testzeitpunkt 3 (nach Durchführung des Trainings) verändert hat, da die Pädagoginnen die wiederholte Einschätzung zum Testzeitpunkt 3 ohne Vorlage ihrer erstmaligen Einschätzung zum Testzeitpunkt 1 vornehmen.

Schließlich sind die Rating-Skalen zur sozial-emotionalen Entwicklung der Kinder als unterstützendes, zusätzliches Messinstrument zur verbalen Befragung der Pädagoginnen anzusehen, nicht zuletzt aufgrund diverser messtheoretischer Probleme.

Abschließend wurden die „Sozial-emotionalen Auffälligkeiten“ und die „Sozial-emotionale Entwicklung“ in Zusammenhang mit dem Trainingseffekt, also jener Leistungssteigerung in der sozial-emotionalen Entwicklung, die durch die Förderung des Emotionsausdrucks und Emotionsverständnisses bedingt ist, gebracht.

Es wurden keinerlei signifikante Korrelationen gefunden. In beiden Fällen weisen lediglich niedrige Zusammenhänge auf mögliche Beziehungen hin. So reduzieren sich die „Sozial-emotionalen Auffälligkeiten“ im Urteil der Pädagoginnen umso deutlicher, je mehr ein Kind vom Training profitiert bzw. profitiert ein Kind umso mehr vom Training, je besser die Pädagoginnen das Kind hinsichtlich seiner/ihrer sozial-emotionalen Entwicklung einschätzen.

Ähnlich dem in dieser Untersuchung entwickelten Förderprogramm zum Emotionsausdruck und Emotionsverständnis, beruht der Schwerpunkt des von Izard et al. (2004) entwickelten Emotions Course ausschließlich auf der Förderung der emotionalen Kompetenz. Alle anderen im Theorieteil vorgestellten Interventionen (vgl. Kap. 6.3) verfolgen ein weiteres Förderziel: die Förderung der sozialen Fertigkeiten bzw. der sozialen Kompetenz. Allgemein berichten die jeweiligen Evaluationsstudien von einer Verbesserung der sozialen bzw. der sozial-kognitiven Kompetenzen bei jenen Kindern, die am Programm teilnahmen. Bei den beiden Gewaltpräventionsprogrammen Faustlos (Cierpka & Schick, 2004) bzw. Second Step (Committee for Children, 1989, 2003), wobei Faustlos auf dem amerikanischen Programm Second Step basiert, stehen der Umgang mit Ärger und Wut, also der Umgang mit Konflikten und die Impulskontrolle im Vordergrund. Obwohl die vorgestellten Interventionsprogramme hinsichtlich ihrer theoretischen Ausrichtung bzw. hinsichtlich ihrer Förderinhalte und Förderziele leicht differieren, ist doch eine Förderung der sozial-emotionalen Fertigkeiten allen gemeinsam.

Betrachtet man den Entwicklungsstand der Kinder vor Beginn des Trainings, lässt sich feststellen, dass lediglich ein Kind einen unterdurchschnittlichen Gesamtentwicklungsscore

im WET aufweist, alle anderen Kinder Werte im Normal- bzw. überdurchschnittlichen Bereich. Spezifisch auf die sozial-emotionale Entwicklung bezogen (Subtest „Fotoalbum“ des WET), besteht jedoch bei vier von 11 Kindern mit einem unterdurchschnittlichen Ergebnis Förderbedarf. Insbesondere diese Kinder profitieren von der Förderung enorm, aber auch jene mit Werten im Normalbereich, während das einzige Kind mit einem überdurchschnittlichen Ergebnis wenig Leistungszuwachs aufweist. Interessant wäre es, diese Entwicklungen an einer größeren und somit aussagekräftigeren Stichprobe beobachten zu können.

In der Theorie werden zahlreiche Programme zur Förderung emotionaler Kompetenz vorgestellt, in welchen die Eltern mit einbezogen werden. Nach Webster-Stratton (1999) ist die Entwicklung angemessener Emotionsregulationsstrategien sowie deren aktiver Einsatz abhängig von der Einflussnahme der Eltern auf die emotionale Entwicklung des Kindes. Folglich ist es überlegenswert, auch die Eltern in Förderprogrammen teilhaben zu lassen und ein Aspekt, der in weiterführenden Untersuchungen zu verfolgen ist.

Überlegungen hinsichtlich einer inhaltlichen Weiterentwicklung und somit auch zeitlichen Ausdehnung des Förderprogramms sollten durchaus zur Diskussion stehen und in weiteren Untersuchungen verfolgt werden. So besteht bei den vier Basisemotionen Freude/Glück, Trauer, Ärger/Wut und Angst durchaus Potential zur Gestaltung von jeweils mehreren Einheiten.

Vergleicht man die Lernziele in Interventionsprogrammen nach Petermann und Wiedebusch (2008) mit den Lerninhalten des in dieser Arbeit erstellten Förderprogramms, fällt auf, dass im Bereich des Emotionsverständnisses und des Emotionswissens die komplexen, sozialen und selbstbezogenen Emotionen (Stolz, Scham, Schuld, Neid, usw.) vernachlässigt wurden. So könnte das Programm mit Einheiten zu diesen komplexen Emotionen, auch sekundäre Emotionen genannt, erweitert werden.

Spielraum besteht auch bei der Auswahl geeigneter Materialien und Methoden. In zahlreichen Programmen werden Handpuppen zur besseren Darbietung der Lerninhalte eingesetzt (vgl. Committee for Children, 1989, 2003; Izard et al., 2004; Koglin & Petermann, 2006; Webster-Stratton, 1990). Beim Verhaltenstraining im Kindergarten (Koglin & Petermann, 2006) wird das gesamte Programm in eine Rahmengeschichte

eingebettet. Um einen angemessenen Umgang mit negativen Emotionen (Ärger, Wut) zu erlernen, wird häufig auf die sogenannte Schildkrötentechnik (Turtle Technique) aus dem PATHS Curriculum (Kusche & Greenberg, 1994) zurückgegriffen.

Zusammenfassend lässt sich jedoch feststellen, dass die Vermittlung der Lerninhalte, unabhängig von der Vielfalt an Möglichkeiten, unbedingt altersangemessen, d.h. in spielerischer Art und Weise erfolgen sollte.

Ob das Programm zur Förderung des Emotionsausdrucks und Emotionsverständnisses auch mittel- bzw. langfristig Wirkung zeigt, lässt sich anhand der in dieser Arbeit gewonnenen Ergebnisse nicht beantworten. Der Posttest erfolgte jeweils unmittelbar nach dem Stattfinden der letzten Einheit des Förderprogramms. Folgedessen sind mittel- und langfristige Aussagen über die Wirksamkeit des Programms nicht möglich, wären jedoch durchaus wünschenswert und in Folgestudien durch wiederholte Testungen nach längeren Förderpausen durchzuführen.

Die Aussagekraft der vorliegenden Untersuchung stößt auch aufgrund der sehr kleinen Stichprobengröße an seine Grenzen und ist folgedessen als Pilotstudie anzusehen. Die sehr aufwendige Erarbeitung und Gestaltung des in dieser Form vorliegenden Programms zur Förderung des Emotionsausdrucks und Emotionsverständnisses ließ eine Durchführung des Programms an einer größeren Stichprobe und verschiedenen Kindergärten im Rahmen der Diplomarbeit nicht zu, wäre jedoch ebenfalls sehr sinnvoll und ist durch weitere Studien abzudecken.

Kritisch anzumerken ist, dass es zu Unregelmäßigkeiten bei der Durchführung des Förderprogramms kam, sowohl in der ersten Förderphase, in welcher die VG 2 hinsichtlich des Emotionsausdrucks und Emotionsverständnisses gefördert wurde, als auch bei der VG 1 in der zweiten Förderphase. Die vorgesehene Dauer von jeweils fünf Wochen wurde in beiden Förderphasen aufgrund diverser Veranstaltungen, Vorbereitungen, etc. im Kindergarten überschritten. Eine längere Verzögerung verursachten die Weihnachtsferien während der ersten Förderphase. Grundsätzlich ist darauf zu achten, dass die Einheiten möglichst kontinuierlich, zweimal wöchentlich über einen Zeitraum von fünf Wochen, durchgeführt werden, um eine hohe Effektivität gewährleisten zu können. Eine gute und

flexible Zusammenarbeit mit den jeweiligen PädagogInnen ist deshalb von besonderer Wichtigkeit.

Zu einer weiteren Verzögerung kam es bei der erstmaligen Befragung der Pädagoginnen zur sozial-emotionalen Entwicklung der Kinder sowie deren Einschätzung auf der Ratingskala. Aufgrund organisatorischer Probleme erfolgte diese erst, nachdem die Förderphase 1 bereits begonnen hatte. Davon besonders betroffen ist die VG 2, bei welcher die Förderung des Emotionsausdrucks und Emotionsverständnisses bereits begonnen hatte.

Abschließend lässt sich feststellen, dass die Ergebnisse dieser Pilotstudie, trotz einer äußerst kleinen Stichprobe, eindrucksvoll auf die Effektivität des Förderprogramms hinweisen. Dennoch ist es notwendig, diese Ergebnisse an größeren Stichproben abzusichern. Zur Beurteilung von Langzeiteffekten sind wiederholte Testungen nach längeren Förderpausen durchzuführen. In Folgeuntersuchungen wäre es wünschenswert, wenn die Eltern der Kinder in Förderprogrammen ebenfalls berücksichtigt und mit einbezogen werden sowie die Diskussion um eine inhaltliche Weiterentwicklung aufgegriffen wird.

11 Zusammenfassung

In der Literatur finden sich zahlreiche Hinweise, dass emotional kompetentes Verhalten maßgeblich Faktoren wie die psychische Gesundheit, den Schulerfolg und das Sozialverhalten beeinflusst. Die Entwicklung einer umfassenden emotionalen Kompetenz ist daher als zentrale Entwicklungsaufgabe in der frühen Kindheit anzusehen (Petermann & Wiedebusch, 2008). Eventuellen Entwicklungsdefiziten sollte möglichst frühzeitig, im Kleinkind- bzw. Vorschulalter, durch entsprechende primärpräventive Maßnahmen vorgebeugt werden (Webster-Stratton, 1999).

Um Schwächen im Bereich der emotionalen Kompetenz zu identifizieren, stehen verschiedenste Diagnoseinstrumente zur Verfügung. Es wird dabei zwischen der Erhebung mit allgemeinen Entwicklungstests und jener mit spezifischen Erhebungsverfahren unterschieden. Aus der Gruppe der allgemeinen Entwicklungstests stammt der von Kastner-Koller & Deimann (2002) entwickelte Wiener Entwicklungstest (WET), der bei Kindern im Alter zwischen drei und sechs Jahren zum Einsatz kommt. Neben der sozial-emotionalen Entwicklung werden die Funktionsbereiche visuelle Wahrnehmung/Visumotorik, kognitive Entwicklung, Sprache, Gedächtnis und Lernen sowie die Motorik berücksichtigt.

Der Subtest „Fotoalbum“, der dem Funktionsbereich der sozial-emotionalen Entwicklung zuzuordnen ist, war für diese Untersuchung von besonderer Bedeutung. Dabei werden dem Kind Fotos von Personen, die unterschiedliche Gefühlszustände mimisch zum Ausdruck bringen, gezeigt. Es wird so das Verständnis für mimischen Gefühlsausdruck erfasst.

Im Verlauf dieser Arbeit wurde, theoriegeleitet, ein Programm zur Förderung emotionaler Kompetenz bei Kindern im Vorschulalter entwickelt, dessen Schwerpunkte auf dem Emotionsausdruck und dem Emotionsverständnis liegen. Sehr spielerisch und mit Hilfe von anschaulichem Material setzen sich die Kinder in insgesamt zehn Einheiten mit dem Thema Emotionen auseinander. Die Einheiten orientieren sich inhaltlich an den sechs Basisemotionen Freude/Glück, Trauer, Ärger/Wut, Überraschung, Angst und Ekel nach Ekman und Friesen (1975, zitiert nach Cierpka & Schick, 2004, S. 50).

Das Programm zur Förderung des Emotionsausdrucks und Emotionsverständnisses wurde in Form einer Pilotstudie im Übungs- und Forschungskindergarten an der Fakultät für Psychologie auf dessen Effektivität überprüft. Dazu wurde ein 2-Gruppenversuchsplan mit Messwiederholungen erstellt. Insgesamt nahmen 11 Vorschulkinder an der Untersuchung teil und wurden auf zwei Versuchsgruppen VG 1 und VG 2 aufgeteilt. Vor Trainingsbeginn wurde der Entwicklungsstand der Kinder mit dem Wiener Entwicklungstest von Kastner-Koller & Deimann (2002) erhoben, wobei der Subtest „Fotoalbum“, wie bereits erwähnt, von besonderem Interesse war. Weiters wurden die beiden Kindergartenpädagoginnen einzeln zur sozial-emotionalen Entwicklung der Kinder befragt und anschließend um eine Einschätzung auf einer siebenstufigen Ratingskala gebeten (siehe Anhang A). Während bei den fünf Kindern der VG 1 zunächst die Förderung der Grobmotorik und Bewegungskoordination (Orel, 2008) erfolgte, wurde bei den sechs Kindern der VG 2 der Emotionsausdruck und das Emotionsverständnis gefördert. Danach erfolgte ein Trainingswechsel. VG 1 wurde sozial-emotional, VG 2 motorisch gefördert. Zwischen den beiden Förderphasen wurde den Kindern wiederum der Subtest „Fotoalbum“ des WET vorgegeben. Nachdem das Training abgeschlossen war, wurden, neben der Vorgabe des Subtests „Fotoalbum“ des WET, die Pädagoginnen wiederholt zur sozial-emotionalen Entwicklung befragt und um ihr Rating gebeten.

Inhalt der Fragestellung 1a war, ob es durch die Förderung des Emotionsausdrucks und Emotionsverständnisses bei den Kindern beider Versuchsgruppen zu einem Leistungsanstieg in der sozial-emotionalen Entwicklung kommt, insbesondere beim Verständnis für mimischen Gefühlsausdruck.

Mittels T-Test für abhängige Stichproben wurden die Differenzwerte „Veränderung mit Training“ (d_{mt}) und „Veränderung ohne Training“ (d_{ot}) miteinander verglichen. Das Ergebnis zeigte eindrucksvoll, dass die Kinder durch die Förderung des Emotionsausdrucks und Emotionsverständnisses signifikant bessere Leistungen in der sozial-emotionalen Entwicklung erzielten als ohne Training bzw. mit Motoriktraining.

Um zu überprüfen, ob zwischen den beiden Versuchsgruppen VG 1 und VG 2 eventuelle Unterschiede hinsichtlich der Wirksamkeit des Programms zur Förderung des

Emotionsausdrucks und Emotionsverständnisses bestehen (Fragestellung 1b), wurde in einem zweiten Schritt eine zweifaktorielle Varianzanalyse mit Messwiederholung durchgeführt.

Dabei zeigte sich, dass es bei den Kindern der beiden Versuchsgruppen VG 1 und VG 2 zu keinen signifikant unterschiedlichen Leistungen in der sozial-emotionalen Entwicklung, insbesondere beim Verständnis für mimischen Gefühlsausdruck, kommt.

In den beiden Fragestellungen 2 und 3 ging es darum, die Aussagen bzw. Einschätzungen der beiden Pädagoginnen zur sozial-emotionalen Entwicklung der Kinder zu analysieren. Während Fragestellung 2 anhand der Skala „Sozial-emotionale Auffälligkeiten“ untersuchte, ob es bei den Kindern beider Versuchsgruppen nach der Förderung des Emotionsausdrucks und Emotionsverständnisses zu einer Abnahme der „Sozial-emotionalen Auffälligkeiten“ kommt, überprüfte Fragestellung 3 die Annahme, dass die Kinder nach der Durchführung des Trainings ein höheres Rating hinsichtlich ihrer sozial-emotionalen Entwicklung erhalten als vor dem Training.

In beiden Fällen wurde ein T-Test für abhängige Stichproben zur Überprüfung der Hypothesen herangezogen. Im ersten Fall konnte die Hypothese durch signifikante Ergebnisse bestätigt werden. Beide Pädagoginnen beschrieben die Kinder, nachdem sie am Programm zur Förderung des Emotionsausdrucks und Emotionsverständnisses teilgenommen hatten, als weniger sozial-emotional auffällig.

Bei Überprüfung von Fragestellung 3 musste festgestellt werden, dass lediglich Pädagogin 2 die Kinder, nachdem sie gefördert wurden, als signifikant besser hinsichtlich ihrer sozial-emotionalen Entwicklung einschätzt. Bei Pädagogin 1 blieb die Einschätzung recht konstant.

Die „Sozial-emotionalen Auffälligkeiten“ sowie die „Sozial-emotionale Entwicklung“ wurden schließlich noch mittels Pearson-Korrelation in Zusammenhang mit dem Trainingseffekt gebracht. Der Trainingseffekt ist jener Leistungszuwachs im Verständnis für mimischen Gefühlsausdruck, der durch die Förderung des Emotionsausdrucks und Emotionsverständnisses erzielt wurde.

Die Ergebnisse zeigten, dass weder die „Sozial-emotionalen Auffälligkeiten“, noch die „Sozial-emotionale Entwicklung“ signifikant mit dem Trainingseffekt korrelieren. Lediglich niedrige Zusammenhänge wiesen auf mögliche Beziehungen hin.

Zusammenfassend kann festgestellt werden, dass sich das Programm zur Förderung des Emotionsausdrucks und Emotionsverständnisses sehr positiv auf die sozial-emotionale Entwicklung der Kinder auswirkte und sich folgedessen als effektiv erwies. Die 11 Vorschulkinder der beiden Versuchsgruppen VG 1 und VG 2 konnten sich zum einen im Subtest „Fotoalbum“ des WET deutlich verbessern. Sie wurden außerdem von den Pädagoginnen, nachdem sie am Förderprogramm teilgenommen hatten, als weniger sozial-emotional auffällig beschrieben und zumindest von einer Pädagogin signifikant besser hinsichtlich ihrer sozial-emotionalen Entwicklung eingeschätzt. Auf die begrenzte Aussagekraft der vorliegenden Ergebnisse muss jedoch aufgrund der sehr kleinen Stichprobe hingewiesen werden.

ABSTRACT

Zu einer der zentralen Entwicklungsaufgaben der frühen Kindheit zählt die Entwicklung einer umfassenden emotionalen Kompetenz, die eng mit der sozialen Kompetenz verknüpft ist (Petermann & Wiedebusch, 2008). Etwaige Defizite haben nachhaltige Auswirkungen auf die verschiedensten Bereiche. So kann eine mangelhaft ausgebildete emotionale Kompetenz zu Schwierigkeiten in der Schullaufbahn führen (Blair, 2002; Denham, 2007; Raver, 2002), das Sozialverhalten beeinträchtigen (Petermann & Wiedebusch, 2008) bzw. psychische Störungen hervorrufen (Eisenberg & Fabes, 1999; Izard et al., 2004). Nach Webster-Stratton (1999) sollten Präventionsprogramme möglichst frühzeitig, bereits im Kleinkind- bzw. Vorschulalter, eingesetzt werden.

Ziel dieser Arbeit war es, für den Funktionsbereich „Sozial-emotionale Entwicklung“ des Wiener Entwicklungstests (WET; Kastner-Koller & Deimann, 2002) theoretisch fundierte Fördermaßnahmen zu entwickeln. In Anlehnung an bestehende Programme aus dem deutschsprachigen und angloamerikanischen Raum wurden Spiele, Übungen und Lieder gezielt ausgewählt und so ein Förderprogramm für Vorschulkinder mit den inhaltlichen Schwerpunkten Emotionsausdruck und Emotionsverständnis erstellt und dessen Effektivität empirisch überprüft.

Das Förderprogramm wurde in Form einer Pilotstudie an 11 Vorschulkindern des Übungs- und Forschungskindergartens des Arbeitsbereichs Entwicklungspsychologie an der Fakultät für Psychologie erprobt. Als Versuchsdesign wurde ein 2-Gruppenversuchsplan mit Messwiederholungen gewählt. Vor Trainingsbeginn, zum Testzeitpunkt 1, wurden alle Kinder einzeln mit dem WET getestet und die beiden Kindergartenpädagoginnen in einem Interview zu verschiedenen Bereichen der sozial-emotionalen Entwicklung der Kinder befragt sowie um eine anschließende Einschätzung auf einer siebenstufigen Ratingskala gebeten. In der ersten Förderphase erhielten die sechs Kinder der Versuchsgruppe 2 eine Förderung des Emotionsausdrucks und Emotionsverständnisses, während bei den fünf Kindern der Versuchsgruppe 1 die Förderung der Grobmotorik und Bewegungskoordination, ein Programm nach Orel (2008), erfolgte. Daran anschließend,

zum Testzeitpunkt 2, wurde den Kindern jeweils nur der Subtest „Fotoalbum“ des WET, der das Verständnis für mimischen Gefühlsausdruck erfasst und für diese Untersuchung von besonderer Bedeutung war, vorgegeben. In der folgenden zweiten Förderphase erhielten die beiden Versuchsgruppen die jeweils andere Förderung. Nach Trainingsabschluss wurden zum dritten Testzeitpunkt, nach der Vorgabe des Subtests „Fotoalbum“ des WET, die Pädagoginnen wiederholt zur sozial-emotionalen Entwicklung befragt und um ihr Rating gebeten.

Die Ergebnisse der Untersuchung wiesen, trotz einer sehr kleinen Stichprobe, eindrucksvoll auf die Effektivität des Förderprogramms hin. Die Kinder beider Versuchsgruppen erzielten durch die Förderung des Emotionsausdrucks und Emotionsverständnisses signifikant bessere Leistungen beim Verständnis für mimischen Gefühlsausdruck, im Subtest „Fotoalbum“ des WET, als ohne Training bzw. mit Motoriktraining ($T=1.932$; $df=10$; $p/2=0.041$). Eventuelle Gruppenunterschiede hinsichtlich der Wirksamkeit des Förderprogramms konnten nicht festgestellt werden ($F=0.001$; $df=1$; $p/2=0.490$). Während die Berechnungen zur Analyse der Interviews ergaben, dass die Kinder von beiden Pädagoginnen, nachdem sie am Training teilgenommen hatten, als weniger sozial-emotional auffällig beschrieben wurden [(Pädagogin 1: $T=3.767$; $df=10$; $p/2=0.002$), (Pädagogin 2: $T=2.327$; $df=10$; $p/2=0.021$)], wurde ihre sozial-emotionale Entwicklung im Zuge der Analyse der Ratings-Skalen lediglich von einer Pädagogin als signifikant besser eingeschätzt [(Pädagogin 1: $T=-0.330$; $df=10$; $p/2=0.374$), (Pädagogin 2: $T=-2.296$; $df=10$; $p/2=0.023$)].

LITERATURVERZEICHNIS

- Andreassen, C. & West, J. (2007). Measuring socioemotional functioning in a national birth cohort study. *Infant Mental Health Journal*, 28, 627-646.
- Backhaus, K., Erichson, B., Plinke, W., Weiber, R. (2008). *Multivariate Analysemethoden. Eine anwendungsorientierte Einführung*. Berlin, Heidelberg: Springer.
- Beelmann, A. (2006). Wirksamkeit von Präventionsmaßnahmen bei Kindern und Jugendlichen: Ergebnisse und Implikationen der integrativen Erfolgsforschung. *Zeitschrift für Klinische Psychologie und Psychotherapie*, 35, 151-162.
- Beelmann, A. & Raabe, T. (2007). *Dissoziales Verhalten von Kindern und Jugendlichen. Erscheinungsformen, Entwicklung, Prävention und Intervention*. Göttingen: Hogrefe.
- Berk, L.E. (2005). *Entwicklungspsychologie*. München: Pearson Studium.
- Blair, C. (2002). School readiness: Integrating cognition and emotion in a neurobiological conceptualization of children's functioning at school entry. *American Psychologist*, 57, 111-127.
- Bortz, J. (2005). *Statistik für Human- und Sozialwissenschaftler*. Heidelberg: Springer.
- Bortz, J., Döring, N. (2003). *Forschungsmethoden und Evaluation für Human- und Sozialwissenschaftler*. Berlin, Heidelberg, New York: Springer.
- Bortz, J., Lienert, G. A., Boehnke, K. (2008). *Verteilungsfreie Methoden in der Biostatistik*. Heidelberg: Springer.

- Brown, J. & Dunn, J. (1992). Talk with your mother or your sibling? Developmental changes in early family conversations about feelings. *Child Development*, 63, 336-349.
- Campos, J.J., Mumme, D.L., Kermoian, R. & Campos, R.G. (1994). A functionalist perspective on the nature of emotion. In N.A. Fox (Hrsg.), The development of emotion regulation: Biological and behavioral considerations. *Monographs of the Society for Research in Child Development*, 59, S. 284-303.
- Cassidy, J., Parke, R.D., Butkovsky, L. & Braungart, J.M. (1992). Family-peer connections: The roles of emotional expressiveness within the family and children's understanding of emotions. *Child Development*, 63, 603-618.
- Cierpka, M. & Schick, A. (2004). *FAUSTLOS - Ein Curriculum zur Förderung sozial-emotionaler Kompetenzen und zur Gewaltprävention für den Kindergarten*. Göttingen: Hogrefe.
- Cohen, J. (1968). Weighted kappa: Nominal scale agreement with provision for scaled disagreement or partial credit. *Psychological Bulletin*, 70, 213-220.
- Cole, P.M. (1986). Children's spontaneous control of facial expression. *Child Development*, 57, 1309-1321.
- Committee for Children (1989, 2003). *Second Step: A Violence Prevention Curriculum, Preschool/Kindergarten*. Seattle, WA: Committee for Children.
- Denham, S.A. (1986). Social cognition, prosocial behavior, and emotion in preschoolers: Contextual validation. *Child Development*, 57, 194-201.
- Denham, S.A. (1998). *Emotional development in young children*. New York: Guilford.

- Denham, S.A. (2007). Dealing with feelings: How children negotiate the worlds of emotions and social relationships. *Cognition, Brain and Behavior*, 11, 1-48.
- Denham, S.A. & Burton, R. (1996). A social-emotional intervention for at-risk 4-year-olds. *Journal of School Psychology*, 34, 225-245.
- Denham, S.A. & Burton, R. (2003). *Social and emotional prevention and intervention programming for preschoolers*. New York, NY: Kluwer Academic/Plenum Publishers.
- Denham, S.A. & Couchoud, E.A. (1990). Young preschoolers' understanding of emotion. *Child Study Journal*, 20, 171-192.
- Diehl, J.M., Staufenbiel, T. (2007). *Statistik mit SPSS für Windows Version 15*. Eschborn bei Frankfurt am Main: Dietmar Klotz.
- Domitrovich, C.E., Cortes, R.C. & Greenberg, M.T. (2007). Improving young children's social and emotional competence: A randomized trial of the preschool „PATHS“ curriculum. *Journal of Primary Prevention*, 28, 67-91.
- Dunn, J. & Hughes, C. (1998). Young children's understanding of emotions within close relationships. *Cognition and Emotion*, 12, 171-190.
- Dunn, J. & Munn, P. (1986). Siblings and the development of prosocial behaviour. *International Journal of Behavioral Development*, 9, 265-284.
- Dunn, J. & Munn, P. (1987). Development of justification in disputes with mother and sibling. *Developmental Psychology*, 23, 791-798.
- Eisenberg, N. & Fabes, R.A. (1999). Emotion, emotion-related regulation, and quality of socioemotional functioning. In L. Balter & C.S. Tamis-LeMonda (Hrsg.), *Child*

psychology: A handbook of contemporary issues (S. 318-335). Philadelphia, PA: Psychology Press.

Ekman, P. & Friesen, W. (1975). *Unmasking the face*. Palo Alto, CA: Consulting Psychologists Press.

Fabes, R.A. & Eisenberg, N. (1992). Young children's coping with interpersonal anger. *Child development*, 63, 116-128.

Fabes, R.A., Eisenberg, N., Hanish, L.D. & Spinrad, T.L. (2001). Preschoolers' spontaneous emotion vocabulary: Relations to likability. *Early Education and Development*, 12, 11-27.

Fehr, B. & Russell, J.A. (1984). Concept of emotion viewed from a prototype perspective. *Journal of Experimental Psychology*, 113, 464-486.

Fleiß, J. L. (2003). *Statistical methods for rates and proportions*. New York: Wiley.

Frey, K.S., Hirschstein, M.K. & Guzzo, B.A. (2000). Second Step: Preventing aggression by promoting social competence. *Journal of Emotional and Behavioral Disorders*, 8, 102-112.

Friedlmeier, W. (1999). Emotionsregulation in der Kindheit. In W. Friedlmeier & M. Holodynski (Hrsg.), *Emotionale Entwicklung* (S. 197-218). Heidelberg: Spektrum.

Friedlmeier, W. & Trommsdorff, G. (2001). Entwicklung der Emotionsregulation bei 2- und 3jährigen Mädchen. *Zeitschrift für Entwicklungspsychologie und Pädagogische Psychologie*, 33, 204-214.

Greenspan, S.I. (1992). *Infancy and early childhood: The practice of clinical assessment and intervention with emotional and developmental challenges*. Madison/WI: International Universities Press.

- Gröschner, T. (2006). „Die mutigen Fühl-detektive“ – ein Gewaltpräventionsprojekt im Kindergarten. In Fröhlich-Gildhoff, K. (Hrsg.), *Gewalt begegnen. Konzepte und Projekte zur Prävention und Intervention* (S. 90-107). Stuttgart: Kohlhammer.
- Halberstadt, A.G., Denham, S.A. & Dunsmore, J.C. (2001). Affective social competence. *Social Development*, 10, 79-119.
- Harris-Solomon, A. (2001). Identifying social-emotional problems in young children: Perspectives of a program coordinator. *Early Childhood Research Quarterly*, 16, 427-429.
- Heinrichs, N., Döpfner, M. & Petermann, F. (2008). Prävention psychischer Störungen. In F. Petermann (Hrsg.), *Lehrbuch der Klinischen Kinderpsychologie* (6., vollst. überarb. Aufl.; S. 643-659). Göttingen: Hogrefe.
- Hochschild, A.R. (1990). *Das gekaufte Herz. Zur Kommerzialisierung der Gefühle*. Frankfurt a. M.: Campus.
- Holodynski, M. (1999). Handlungsregulation und Emotionsdifferenzierung. In W. Friedlmeier & M. Holodynski (Hrsg.), *Emotionale Entwicklung* (S. 29-51). Heidelberg: Spektrum.
- Holodynski, M. & Friedlmeier, W. (1999). Emotionale Entwicklung und Perspektiven ihrer Erforschung. In W. Friedlmeier & M. Holodynski (Hrsg.), *Emotionale Entwicklung* (S. 1-26). Heidelberg: Spektrum.
- Holodynski, M. & Oerter, R. (2002). Motivation, Emotion und Handlungsregulation. In R. Oerter & L. Montada (Hrsg.), *Entwicklungspsychologie* (5. Aufl.; S. 551-589). Weinheim: Beltz.

- Hughes, C. & Dunn, J. (1998). Understanding mind and emotion: Longitudinal associations with mental-state talk between young friends. *Developmental Psychology*, 34, 1026-1037.
- Hyson, M. (2004). *The emotional development of young children: Building an emotion-centered curriculum*. New York, NY: Teachers College Press.
- Izard, C.E. (1991). *The Psychology of Emotions*. New York, NY: Plenum Press.
- Izard, C.E., Trentacosta, C.J., King, K.A. & Mostow, A.J. (2004). An emotion-based prevention program for head start children. *Early Education and Development*, 15, 407-422.
- Kastner-Koller, U. & Deimann, P. (2002). *Der Wiener Entwicklungstest*. Göttingen: Hogrefe.
- Keller, M. (1996). *Moralische Sensibilität: Entwicklung in Freundschaft und Familie*. Weinheim: Psychologie Verlags Union.
- Kochanska, G. (2001). Emotional development in children with different attachment histories: The first three years. *Child Development*, 72, 474-490.
- Koglin, U. & Petermann, F. (2006). *Verhaltenstraining im Kindergarten. Ein Programm zur Förderung sozial-emotionaler Kompetenz*. Göttingen: Hogrefe.
- Kramer, L. & Gottman, J.M. (1992). Becoming a sibling: „With a little help from my friends“. *Developmental Psychology*, 28, 685-699.
- Kusche, C.A. & Greenberg, M.T. (1994). *The PATHS Curriculum*. Seattle, WA: Developmental Research and Programs.

- Kuschel, A., Heinrichs, N. & Hahlweg, K. (2008). Prävention im Vorschulalter. In B. Gasteiger-Klicpera, H. Julius & C. Klicpera (Hrsg.), *Sonderpädagogik der sozialen und emotionalen Entwicklung* (Handbuch Sonderpädagogik, Bd. 3, S. 423-441). Göttingen: Hogrefe.
- LaFreniere, P.J. & Dumas, J.E., Capuano, F. & Dubeau, D. (1992). Development and validation of the Preschool Socioaffective Profile. *Psychological Assessment*, 4, 442-450.
- Lagattuta, K.H., Wellman, H.M. & Flavell, J.H. (1997). Preschoolers' understanding of the link between thinking and feeling: Cognitive cuing and emotional change. *Child Development*, 68, 1081-1104.
- Lagattuta, K.H. & Wellman, H.M. (2001). Thinking about the past: Early knowledge about links between prior experience, thinking, and emotion. *Child Development*, 72, 82-102.
- Laible, D.J. & Thompson, R.A. (1998). Attachment and emotional understanding in preschool children. *Developmental Psychology*, 34, 1038-1045.
- Larsen, R.J. & Diener, E. (1987). Affect intensity as an individual difference characteristic: A review. *Journal of Research in Personality*, 21, 1-39.
- Lewis, M. (2000). The emergence of human emotions. In M. Lewis & J.M. Haviland-Jones (Hrsg.), *Handbook of emotions* (2. Aufl.; S. 265-280). New York: Guilford.
- Lutz, M.N., Fantuzzo, J. & McDermott, P. (2002). Multidimensional assessment of emotional and behavioral adjustment problems of low-income preschool children: Development and initial validation. *Early Childhood Research Quarterly*, 17, 338-335.

- Mayer, J.D., Caruso, D.R. & Salovey, P. (1999). Emotional intelligence meets traditional standards for an intelligence. *Intelligence*, 27, 267-298.
- Mayring, P. (2007). *Qualitative Inhaltsanalyse. Grundlagen und Techniken*. Weinheim, Basel: Beltz.
- McMahon, S.D., Washburn, J., Felix, E.D., Yakin, J. & Childrey, G. (2000). Violence prevention: Program effects on urban preschool and kindergarten. *Applied & Preventive Psychology*, 9, 271-281.
- Nowicki, S. Jr. (2001). *Instruction manual for the receptive tests of Diagnostic Analysis of Nonverbal Accuracy 2*. Emory University, Atlanta, GA: Unpublished manuscript.
- Nowicki, S. Jr. & Duke, M.P. (1994). Individual differences in the nonverbal communication of affect: The Diagnostic Analysis of Nonverbal Accuracy Scale. *Journal of Nonverbal Behavior*, 18, 9-35.
- Nunner-Winkler, G. & Sodian, B. (1988). Children's understanding of moral emotions. *Child Development*, 59, 1323-1338.
- Oerter, R. (2002). Kindheit. In R. Oerter & L. Montada (Hrsg.), *Entwicklungspsychologie*, 5. Auflage (S.209-257). Weinheim: Beltz.
- Orel, E.-M. (2008). *Förderung der Grobmotorik – Erstellung eines Programms zur Förderung der Bewegungskoordination bei 4- bis 6-jährigen Kindern*. Unveröffentlichte Diplomarbeit, Universität Wien.
- Parks, S. (1997). *Inside HELP: Administration and reference manual for the Hawaii Early Learning Profile*. Palo Alto, CA: VORT Corporation.
- Petermann, F., Gerken, N., Natzke, H., Walter, H.-J. (2002). *Verhaltenstraining für Schulanfänger*. Paderborn, München: Schöningh.

- Petermann, F. & Macha, T. (2003). *Elternfragebögen zur ergänzenden Entwicklungsbeurteilung bei den kinderärztlichen Vorsorgeuntersuchungen U6 bis U9 (EEE U6-U9)*. Frankfurt: Harcourt Test Services.
- Petermann, F., Stein, I.A. & Macha, T. (2008). *Entwicklungstest von sechs Monaten bis sechs Jahren (ET 6-6)*. Frankfurt: Harcourt Test Services.
- Petermann, F. & Wiedebusch, S. (2001). Entwicklung emotionaler Kompetenz in den ersten sechs Lebensjahren. *Kindheit und Entwicklung*, 10, 189-200.
- Petermann, F. & Wiedebusch, S. (2008). *Emotionale Kompetenz bei Kindern*. Göttingen: Hogrefe.
- Petermann, U., Petermann, F. & Koglin, U. (2008). *Entwicklungsbeobachtung und -dokumentation. Eine Arbeitshilfe für pädagogische Fachkräfte in Krippen und Kindergärten*. Berlin: Cornelsen Skriptor.
- Raver, C.C. (2002). Emotions matter: Making the case for the role of young children's emotional development for early school readiness. *Social Policy Report*, 16, 3-18.
- Rousseau, J. J. (1975). *Emil oder über die Erziehung*. Paderborn: Schöningh.
- Saarni, C. (1984). An observational study of children's attempts to monitor their expressive behavior. *Child Development*, 55, 1504-1513.
- Saarni, C. (1999). *The development of emotional competence*. New York: Guilford.
- Saarni, C. (2002). Die Entwicklung von emotionaler Kompetenz in Beziehungen. In M. von Salisch (Hrsg.), *Emotionale Kompetenz entwickeln. Grundlagen in Kindheit und Jugend* (S. 3-30). Stuttgart: Kohlhammer.

- Salisch, M. von (2000). *Wenn Kinder sich ärgern: Emotionsregulierung in der Entwicklung*. Göttingen: Hogrefe.
- Salisch, M. von (2002). Emotionale Kompetenz entwickeln: Hintergründe, Modellvergleich und Bedeutung für Entwicklung und Erziehung. In M. von Salisch (Hrsg.), *Emotionale Kompetenz entwickeln. Grundlagen in Kindheit und Jugend* (S. 31-49). Stuttgart: Kohlhammer.
- Salisch, M. von & Kunzmann, U. (2005). Emotionale Entwicklung über die Lebensspanne. In J.B. Asendorpf (Hrsg.), *Soziale, emotionale und Persönlichkeitsentwicklung* (Enzyklopädie der Psychologie, Serie Entwicklungspsychologie, Bd. 3, S. 2-74). Göttingen: Hogrefe.
- Sarimski, K. (2008). Frühförderung. In F. Petermann (Hrsg.), *Lehrbuch der Klinischen Kinderpsychologie* (6., vollst. überarb. Aufl.; S. 661-675). Göttingen: Hogrefe.
- Schmidt-Atzert, L. (1996). *Lehrbuch der Emotionspsychologie*. Stuttgart: Kohlhammer.
- Schultz, D., Izard, C.E., Ackerman, B.P. & Youngstrom, E.A. (2001). Emotion knowledge in economically disadvantaged children: Self-regulatory antecedents and relations to social difficulties and withdrawal. *Development and Psychopathology*, 13, 53-67.
- Shields, A. & Cicchetti, D. (1997). Emotion regulation among school-age children: The development and validation of a new criterion Q-sort scale. *Developmental Psychology*, 33, 906-916.
- Slomkowski, C.L. & Dunn, J. (1992). Arguments and relationships within the family: Differences in young children's disputes with mother and sibling. *Developmental Psychology*, 28, 919-924.
- Squires, J., Bricker, D. & Twombly, E. (2002). *Ages and Stages Questionnaires. Social-emotional*. Baltimore, MD: Brookes.

- Sroufe, L.A., Schork, E., Motti, F., Lawroski, N. & LaFreniere, P. (1984). The role of affect in social competence. In C.E. Izard, J. Kagan & R.B. Zajonc (Hrsg.), *Emotions, cognition, and behavior* (S. 289-319). Cambridge: Cambridge University Press.
- Thompson, R.A. (1994). Emotional regulation: A theme in search of definition. In N.A. Fox (Hrsg.), *The development of emotion regulation: Biological and behavioural considerations. Monographs of the Society for Research in Child Development*, 59, 25-52.
- Tröster, H., Flender, J. & Reineke, D. (2004). *Dortmunder Entwicklungsscreening für den Kindergarten (DESK 3-6)*. Göttingen: Hogrefe.
- Tröster, H. & Reineke, D. (2007). Prävalenz von Verhaltens- und Entwicklungsauffälligkeiten im Kindergartenalter. *Kindheit und Entwicklung*, 16, 171-179.
- Webster-Stratton, C. (1990). *Dina Dinosaur's Social Skills and Problem-Solving Curriculum*. Seattle, WA: 1411 8th Avenue West.
- Webster-Stratton, C. (1999). *How to promote children's social and emotional competence*. London: Sage.
- Webster-Stratton, C. & Reid, M. J. (2008). Strengthening Social and Emotional Competence in Young Children Who Are Socioeconomically Disadvantaged - Preschool and Kindergarten School-Based Curricula. In W. H. Brown, S. L. Odom & S. R. McConnell (Hrsg.), *Social competence of young children: Risk, disability, and intervention* (S. 185-203). Baltimore, MD: Brookes.
- Widen, S.C. & Russell, J.A. (2003). A closer look at preschoolers' freely produced labels for facial expressions. *Developmental Psychology*, 39, 114-128.

Youngblade, L.M. & Dunn, J. (1995). Individual differences in young children's pretend play with mother and siblings: Links to relationships and understanding of other people's feelings and beliefs. *Child Development*, 66, 1472-1492.

Zeece, P.D. (2000). Books about feelings and feelings about books: Literature choices that support emotional development. *Early Childhood Education Journal*, 28, 111-115.

ANHANG

ANHANG A: Interview mit den Kindergartenpädagoginnen

- Fragen an die Kindergartenpädagoginnen zu verschiedenen Bereichen der sozial-emotionalen Entwicklung der einzelnen Kinder
- Einschätzung der verschiedenen Bereiche der sozial-emotionalen Entwicklung anhand einer siebenstufigen Rating-Skala

Fragen an die KIGA-Pädagoginnen zu verschiedenen Bereichen der sozial-emotionalen Entwicklung der einzelnen Kinder

- 1) Beschreiben Sie die sozial-emotionale Entwicklung des Kindes!
- 2) Beschreiben Sie das Temperament des Kindes!
- 3) Beschreiben Sie das Kind im Hinblick auf sein/ihr Sozialverhalten (zurückhaltend, schüchtern vs. offen, gesellig)!
- 4) Beschreiben Sie das Kind hinsichtlich seiner/ihrer Selbstständigkeit (dem Alter entsprechend/nicht entsprechend)!
- 5) Beschreiben Sie die soziale Integration des Kindes in der Kindergartengruppe!
- 6) Beschreiben Sie den sprachlichen Ausdruck des Kindes im Allgemeinen!
- 7) Beschreiben Sie den sprachlichen Emotionsausdruck des Kindes im Speziellen!
- 8) Beschreiben Sie den Umgang des Kindes mit anderen Kindern!
- 9) Beschreiben Sie den Umgang des Kindes mit Ihnen bzw. anderen Erwachsenen!
- 10) Beschreiben Sie die Fähigkeit des Kindes seinen/ihren eigenen Gefühlszustand zum Ausdruck zu bringen!
- 11) Beschreiben Sie die Fähigkeit des Kindes sich in den Gefühlszustand anderer Kinder bzw. Erwachsener einzufühlen!
- 12) Beschreiben Sie das Verhalten des Kindes in Konfliktsituationen!

Einschätzung der verschiedenen Bereiche der sozial-emotionalen Entwicklung anhand einer siebenstufigen Rating-Skala

1) Sozial-emotionale Entwicklung

weit unter- durchschnittlich	1	2	3	4	5	6	7	weit über- durchschnittlich
---------------------------------	---	---	---	---	---	---	---	--------------------------------

2) Temperament

ruhig	1	2	3	4	5	6	7	lebhaft
-------	---	---	---	---	---	---	---	---------

3) Sozialverhalten

zurückhaltend, schüchtern	1	2	3	4	5	6	7	offen, gesellig
------------------------------	---	---	---	---	---	---	---	--------------------

4) Selbstständigkeit

weit unter- durchschnittlich	1	2	3	4	5	6	7	weit über- durchschnittlich
---------------------------------	---	---	---	---	---	---	---	--------------------------------

5) Soziale Integration in der Kindergartengruppe

sozial nicht integriert	1	2	3	4	5	6	7	sozial sehr gut integriert
----------------------------	---	---	---	---	---	---	---	-------------------------------

6) Sprachlicher Ausdruck im Allgemeinen

wenig differenziert	1	2	3	4	5	6	7	sehr differenziert
------------------------	---	---	---	---	---	---	---	-----------------------

7) Sprachlicher Emotionsausdruck im Speziellen

wenig differenziert	1	2	3	4	5	6	7	sehr differenziert
------------------------	---	---	---	---	---	---	---	-----------------------

8) Umgang mit anderen Kindern

völlig unangemessen	1	2	3	4	5	6	7	sehr angemessen
------------------------	---	---	---	---	---	---	---	--------------------

9) Umgang mit Ihnen bzw. anderen Erwachsenen

völlig unangemessen	1	2	3	4	5	6	7	sehr angemessen
------------------------	---	---	---	---	---	---	---	--------------------

10) Fähigkeit den eigenen Gefühlszustand zum Ausdruck zu bringen

schlecht ausgeprägt	1	2	3	4	5	6	7	gut ausgeprägt
------------------------	---	---	---	---	---	---	---	-------------------

11) Fähigkeit sich in den Gefühlszustand anderer Kinder bzw. Erwachsener einzufühlen

schlecht ausgeprägt	1	2	3	4	5	6	7	gut ausgeprägt
------------------------	---	---	---	---	---	---	---	-------------------

12) Verhalten in Konfliktsituationen

völlig unangemessen	1	2	3	4	5	6	7	sehr angemessen
------------------------	---	---	---	---	---	---	---	--------------------

ANHANG B: Leitfaden für Gefühle – Beschreibung der sechs Basisemotionen nach Ekman und Friesen (1975, zitiert nach Cierpka & Schick, 2004, S. 50)

1. Freude, Glück

- Die Mundwinkel heben sich beim Lächeln.
- Die Zähne sind vielleicht zu sehen.
- Es geht eine Falte von der Nase zu den Mundwinkeln.
- Die Wangen bewegen sich.
- Unter den Augen sind Falten.
- In den Augenwinkeln sind Falten.

2. Trauer

- Die Mundwinkel hängen und der Blick ist finster.
- Der Blick ist nach unten gerichtet und/oder es kommen Tränen.

3. Ärger, Wut

- Die Lippen sind zusammengepresst.
- Die Augenbrauen sind heruntergezogen.
- Es sind Falten zwischen den Augenbrauen.
- Die Augen sind leicht geschlossen.
- Die Augen schauen streng.
- Die Nasenflügel blähen sich auf.

4. Überraschung

- Der Mund ist weit geöffnet.
- Die Augen sind weit geöffnet (oft sieht man das Weiße um die Pupille herum).
- Die Augenbrauen sind hoch gezogen.
- Die Stirn liegt in Falten.

5. Angst

- Der Mund ist offen und nach unten gezogen.
- Die Augen sind offen (weit aufgerissen).
- Die Augenbrauen sind gehoben und zusammengezogen.
- Die Stirn liegt in Falten.

6. Ekel

- Die Oberlippe geht nach oben, die Unterlippe ist nach unten gezogen.
- Die Zunge kommt zwischen den Lippen hervor.
- Die Nase wird gerümpft.
- Die Wangen heben sich.
- Die Augenbrauen sind zusammengezogen.

ANHANG C: Verwendete Arbeitshefte und audiovisuelle Medien

Bernstein, R., Lehné, M., Behling, S., Engel, S., Hepp, U., Gerstner, M., Meusel, C., Michaely, C. (2004). *Soziales und emotionales Lernen*. St. Ingbert: KIGA Fachverlag. Stuttgart: Ernst Klett.

Cierpka, M. & Schick, A. (2004). *FAUSTLOS - Ein Curriculum zur Förderung sozial-emotionaler Kompetenzen und zur Gewaltprävention für den Kindergarten*. Göttingen: Hogrefe.

Erkert, A. (2003). *Spiele zum Abbau von Aggressivität*. München: Don Bosco.

Hille, A., Schäfer, D. & Garbert, J. (2004). *Meine Welt der Gefühle*. Freiburg im Breisgau: Velber.

Hoffmann, K. W. (1995). *Laß uns kuscheln* [CD]. Dortmund: Aktive Musik.

Kleikamp, L. & Jöcker, D. (2007). *Es geht mir gut!* [CD]. Münster: Menschenkinder.

Kreul, H. & Geisler, D. (2004). *Ich und meine Gefühle: Emotionale Entwicklung für Kinder ab 5*. Bindlach: Loewe.

Pfeffer, S. (2002). *Emotionales Lernen. Ein Praxisbuch für den Kindergarten*. Weinheim: Beltz.

Pfeffer, S. (2004). *Die Welt der Gefühle verstehen. Wunderfitz – Arbeitsheft zur Förderung der emotionalen Kompetenz*. Freiburg im Breisgau: Herder.

Reichling, U. & Wolters, D. (1994). *Hallo, wie geht es dir?* Mülheim an der Ruhr: Verlag an der Ruhr.

Rensmann, S. (1999). *Krachomat und Leisophon: Klanggeschichten für Kinder von 3 bis 8*. München: Don Bosco.

Sauer, H. & Müller, E. (2006). *Sternenfahrt. Musik zum Träumen und Entspannen* [CD]. München: Kösel-Verlag.

Stamer-Brandt, P. (2003). *Wut-weg-Spiele*. Freiburg im Breisgau: Christophorus.

Starke, A. (2006). *Ich hab Mut, dann geht's mir gut! Eine Praxiseinheit zum Aufbau von Selbstwertgefühl in Kindergarten und Vorschule*. Donauwörth: Auer.

ANHANG D: Überprüfung der Normalverteilung

Tabelle 31: Ergebnisse des Kolmogorov-Smirnov-Tests zur Überprüfung der Normalverteilung der Differenzwerte d_{mt} und d_{ot}

Differenzwerte WET – Subtest „Fotoalbum“	N	Signifikanz	
Veränderung mit Training (d_{mt})	11	0.969	nv
Veränderung ohne Training (d_{ot})	11	0.837	nv

Anmerkungen: nv: normalverteilt

Tabelle 32: Ergebnisse des Kolmogorov-Smirnov-Tests zur Überprüfung der Normalverteilung der Differenzwerte d_{mt} und d_{ot} getrennt nach VG 1 und VG 2

Differenzwerte WET – Subtest „Fotoalbum“	N	Signifikanz VG 1		N	Signifikanz VG 2	
Veränderung mit Training (d_{mt})	5	0.885	nv	6	0.976	nv
Veränderung ohne Training (d_{ot})	5	0.874	nv	6	0.646	nv

Anmerkungen: nv: normalverteilt

Tabelle 33: Ergebnisse des Kolmogorov-Smirnov-Tests zur Überprüfung der Normalverteilung der Skala „Sozial-emotionale Auffälligkeiten“

Testzeitpunkte	N	Signifikanz Pädagogin 1		N	Signifikanz Pädagogin 2	
T 1	11	0.961	nv	11	0.546	nv
T 3	11	0.819	nv	11	0.992	nv

Anmerkungen: nv: normalverteilt

Tabelle 34: Ergebnisse des Kolmogorov-Smirnov-Tests zur Überprüfung der Normalverteilung der Skala „Sozial-emotionale Entwicklung“

Testzeitpunkte	N	Signifikanz Pädagogin 1		N	Signifikanz Pädagogin 2	
T 1	11	0.830	nv	11	0.984	nv
T 3	11	0.719	nv	11	0.876	nv

Anmerkungen: nv: normalverteilt

CURRICULUM VITAE

Karin Nagl

Südhang 55
3365 Allhartsberg

Geburtsdatum 12.08.1975

Geburtsort Scheibbs

Staatsangehörigkeit Österreich

Kind Ines Zehetner, geb. 25.09.2009

AUSBILDUNG

seit 03/2000 **Psychologiestudium, Universität Wien**

Wahlfächer im zweiten Abschnitt:

- Angewandte Kinder- und Jugendpsychologie
- Spezielle Psychologische Diagnostik

1989 - 1994 **„Francisco Josephinum“, Höhere Landwirtschaftliche Bundeslehranstalt Wieselburg**

Maturaabschluss

1985 – 1989 **Bundesgymnasium Wieselburg**

1981 – 1985 **Volksschule Wieselburg**

AUSLAND

07/1995 – 07/1996 **Au-pair, Rumson New Jersey 07760, USA**

Betreuung von drei Kindern: Verpflegung und aktive Freizeitgestaltung

Brookdale Community College, Lincroft New Jersey 07738, USA

Absolvierung des Kurses: „Fundamentals of Writing“

BERUFSERFAHRUNG

- seit 05/2009 **vorzeitiger Mutterschutz / Karenz**
- 03/2002 – 04/2009 **KUBA Rohstoffe Handelsges.m.b.H., 1160 Wien**
02/1999 – 12/2001
- 03/2002 – 04/2009
Teilzeitmitarbeiterin: Buchhaltungs- und Inventurarbeiten,
Urlaubsvertretungen
- 02/1999 – 12/2001
Sachbearbeiterin: Einkauf, Auftragsabwicklung, Logistik,
Buchhaltung und Zahlungsverkehr
- 10/1996 – 01/1999 **Chemopharma Chemikalien- und Pharmazeutika
HandelsgmbH, 1150 Wien**
- Sachbearbeiterin: Auftragsabwicklung, Logistik, Erstellung der
Exporthdokumente, Korrespondenz
- 08/1994 – 07/1995 **Deutsche Bank (Austria) AG, 1010 Wien**
- Mitarbeiterin in der Abteilung Nostrokontrolle: Abstimmung der in-
und ausländischen Nostrobanken

PRAKTIKA

- 07/2007 **Schulpsychologie Niederösterreich, 2230 Gänserndorf**
- Praktikantin in der Beratungsstelle Gänserndorf und in Schulen im
Bezirk Gänserndorf: Psychologische Diagnostik
- 09 – 12/2005 **St. Anna Kinderspital, 1090 Wien**
- Pflichtpraktikum im Rahmen des Psychologiestudiums
- Praktikantin in der Neurologischen Ambulanz: Psychologische
Diagnostik, Anamnesegespräche und Befundbesprechungen,
Verfassen von klinisch-psychologischen Befunden
- sonstige Praktika**
- Brauerei Wieselburg, 3250 Wieselburg
 - Metro GmbH, 2331 Wien – Vösendorf
 - Landwirtschaftliche Fachschule, 2283 Obersiebenbrunn