



universität
wien

MASTER THESIS

Titel der Master Thesis / Title of the Master's Thesis

„Die bunte Welt der Gefühle“

Psychomotorische Begleitung der kindlichen Emotionsentwicklung unter
dem Aspekt der Bindungstheorie

verfasst von / submitted by

Theresa Kronister

angestrebter akademischer Grad / in partial fulfilment of the requirements for the degree of
Master of Arts (MA)

Wien, 2021 / Vienna, 2021

Studienkennzahl lt. Studienblatt /
Postgraduate programme code as it appears on
the student record sheet:

UA 992 795

Universitätslehrgang lt. Studienblatt /
Postgraduate programme as it appears on
the student record sheet:

Psychomotorik

Betreut von / Supervisor:

Univ.-Prof. Mag. Dr. Otmar Weiß

Inhaltsverzeichnis

1	Vorwort	1
2	Einleitung	2
3	Emotionen und Gefühle	4
3.1	Die Neurobiologie der Emotionen.....	5
3.2	Der Ort der Emotionen: Das Gehirn	6
3.2.1	Nervenzellen.....	9
3.2.2	Das limbische System	11
4	Emotionstheorien und Emotionen	12
4.1	Evolutionenbiologische Emotionstheorien	13
4.2	Lernpsychologische Emotionstheorien	14
4.3	Kognitive Emotionstheorie	14
4.4	Neuropsychologische Emotionstheorien	16
4.4.1	Emotionstheorie nach Joseph LeDoux.....	18
4.4.2	Emotionstheorie nach Antonio R. Damasio	19
4.5	Emotionen	21
4.5.1	Freude und Wohlbefinden	22
4.5.2	Angst und Furcht	24
4.5.3	Trauer und Kummer	26
4.5.4	Ärger und Zorn	28
4.5.5	Scham und Schuld	31
5	Bindung, Entwicklung und Emotionen.....	33
5.1	Bindungstheorie.....	34
5.2	Entwicklungspsychologie 0 bis 5 Jahre	39
5.2.1	Das erste Lebensjahr: Urvertrauen vs. Urmisstrauen	41
5.2.2	Das zweite & dritte Lebensjahr: Autonomie vs. Scham und Zweifel	42
5.2.3	Das vierte & fünfte Lebensjahr: Initiative vs. Schuldgefühl.....	45
5.2.4	Das sechste Lebensjahr: Werksinn vs. Minderwertigkeitsgefühl.....	49
5.3	Entwicklung des Emotionsausdrucks	51
5.4	Emotionale und soziale Kompetenzen	54
5.5	Emotionsregulation	59
6	„Die bunte Welt der Gefühle“	63
6.1	Psychomotorik	63
6.1.1	Funktional-physiologische Perspektive	65
6.1.2	Erkenntnisstrukturierende-selbstkonzeptorientierte Perspektive.....	66
6.1.3	Sinnverstehende-identitätsbildende Perspektive.....	67
6.1.4	Systemisch-ökologische Perspektive	68
6.2	Psychomotorische Förderung.....	69
6.2.1	Methodisch-didaktische Überlegungen	71
6.3	Der kleine Angsthasen und der Wutlöwe- Praxisanregung	72
7	Diskussion	79
8	Zusammenfassung	81
	Literaturverzeichnis	83
	Abbildungsverzeichnis	85
	Tabellenverzeichnis	86
	Anhang	87
	Abstract.....	88

1 Vorwort

„Es genügt nicht, Gefühle zu haben. Man muss auch fähig sein sie auszudrücken“
(Daniel Goeudevert).

In der Arbeit mit traumatisierten Kindern und Jugendlichen wurde mir bewusst, welche enorme Bedeutung die Bindung für die Gefühle und Emotionen von Kindern hat. Mir wurde klar, wie wichtig es ist, es Kindern zu ermöglichen, ihre Emotionen zu erleben, diese als ein Gefühl wahrzunehmen und sie dabei zu begleiten, einen adäquaten Umgang mit ihren Emotionen zu finden.

An dieser Stelle möchte ich mich bei meiner Familie bedanken, die mir durch ihre Unterstützung diese Ausbildung ermöglichte und stets ein offenes Ohr für mich hatte.

Ein besonderer Dank gilt Albin Scharner für die seelische und grafische Unterstützung sowie Anna-Lena Kronister und Mag. Karin Tschida, MA für das Korrekturlesen dieser Masterarbeit.

Ein herzliches Dankeschön geht auch an unsere Kater Monty und Muffin sowie an meine Pferde Michelangelo und Sir Lancelot die für Motivation, Ausgleich und Entspannung sorgten.

2 Einleitung

Die bunte Welt der Gefühle, ist ein Thema, welches Menschen von der Geburt bis ins hohe Alter begleitet. Die Emotionsentwicklung, das Wahrnehmen, Erleben, Ausdrücken und Regulieren von Emotionen ist von großer Bedeutung für die gesamte Entwicklung der Kinder. Sie lernen Emotionen kennen, sie versuchen, diese zu verstehen und als ein Gefühl wahrzunehmen und zu beschreiben. Dabei wird auch dem sozialen Umfeld und der Eltern-Kind-Bindung eine tragende Rolle zugeschrieben. Manchen Kindern gelingt der Umgang mit ihren Emotionen gut und sie springen vor Freude in die Luft oder sind gespannt wie ein Flitzbogen, für andere ist dies aber eine große Herausforderung. Kinder stoßen an ihre Grenzen und werden von ihren Emotionen überrollt. Sie kochen vor Wut, zittern vor Angst, erröten vor Scham oder sind am Boden zerstört (Pfeffer, 2019, S. 9ff). Psychomotorik begleitet Kinder auf ihrem individuellen Weg. Sie orientiert sich an den Ressourcen der Kinder, versucht diese durch Bewegung und einem Wechselspiel aus Struktur und Offenheit, zu stärken (Zimmer, 2012, S. 138ff). Im Fokus dieser Arbeit steht demnach, wie Psychomotorik Kinder im Alter von drei bis fünf Jahren bei der Emotionsentwicklung begleiten kann und welche Bedeutung dabei der Bindung zugeschrieben wird.

Zu Beginn dieser Arbeit wird das Gehirn, seine unterschiedlichen Areale, deren Funktionen und die Bedeutung für die emotionale Entwicklung näher erläutert. Das emotionale Erleben und das Wahrnehmen von Gefühlen sind komplexe Prozesse. Sie entstehen durch Verbindungen des Gehirns, des gesamten Nervensystem sowie der Sinnesorgane. Dabei spielt das Zusammenwirken unterschiedlicher Gehirnregionen eine große Rolle. Der Weg vom Entstehen einer Emotion, über das Wahrnehmen eines Gefühls bis zum Ausdrücken, Benennen und Beschreiben verdeutlicht die Bedeutung und Wichtigkeit für die kindliche Entwicklung (Konecny & Leitner, 2009, S. 22ff).

Nach einem Einblick in die Neurobiologie folgt ein Überblick unterschiedlicher emotionstheoretischer Ansätze und eine konkrete Beschreibung der Emotionen Freude und Wohlbefinden, Angst und Furcht, Trauer und Kummer, Ärger und Zorn sowie Scham und Schuld, die unser Denken und Handeln begleiten (Hülshoff, 2001, S. 8f).

Dem Thema Bindung wird vor allem in der frühen Kindheit eine prägende Rolle zugeschrieben, da die Bindungserfahrungen Auswirkungen auf sämtliche Entwicklungsbereiche haben können. Elemente der Bindungstheorie nach Bowlby sowie entwicklungspsychologische Grundlagen (0-5 Jahre), die sich auf Erik H. Erikson beziehen, bilden eine solide Basis zum Verständnis der Emotionsentwicklung, der Entwicklung des Emotionsausdrucks und der Regulation von Emotionen. Diese Inhalte werden ab Kapitel 5 genauer erläutert.

In Kapitel 6 wird ein Bezug zur Psychomotorik hergestellt. Inhaltlich werden die vier Perspektiven der Psychomotorik beschrieben und die Bedeutung von Bindung und Emotionen werden verdeutlicht. Ebenso wurde eine Praxisanregung in Form einer Geschichte „Der kleine Angsthase und der Wutlöwe“ geschaffen.

3 Emotionen und Gefühle

Emotionen und Gefühle werden oft als Eins gesehen, doch beschreiben sie zwei unterschiedliche Bereiche. Emotionen betreffen das Unbewusste, es handelt sich um die Verknüpfung körperlicher und mentaler Prozesse, die unsere Handlungen veranlassen. Gefühle beschreiben die Verarbeitung körperlicher Reaktionen im Gehirn. Gelangen Emotionen zur Verarbeitung in die Hirnrinde, erreichen sie den Bereich des Bewussten und werden Gefühle genannt (Jobst, 2016).

Der Begriff „Emotion“ wird erst seit rund 100 Jahren verwendet. Erstmals wurde dieser Begriff von dem Schweizer Psychiater Eugen Bleuer (1857-1939) verwendet. Das Wort „Emotion“ setzt sich aus dem lateinischen Wort „motio“, sich bewegen, und der Vorsilbe „e“ zusammen. Die Bedeutung des Wortes „Emotion“ ist gleichzusetzen mit dem Begriff „herausbewegen“. Emotionen sind Handlungstendenzen, welche in Verbindung mit bestimmten Gefühlen, der Aktivierung der Hirnstrukturen und des Hormonsystems einhergehen. Diese Prozesse bereiten den Organismus auf eine schnelle und situationsadäquate Reaktion vor. Gefühle sind die subjektive Innenansicht einer Emotion, die unterstützend auf die Vorbereitung einer Handlung wirken (Güntürkün, 2019, S. 181).

„Unter Emotionen versteht man ein kurzzeitiges, Stimulus abhängiges Erleben von Reizen (Körper- bzw. Sinnesempfindungen), einhergehend mit Motivation, Ausdruck und häufig auch Kognition. Als Stimuli für eine Emotion kommen hauptsächlich externe Stimuli, Kognitionen und andere Emotionen infrage. Eine Emotion stellt eine Bewertung und Reaktion auf einen dieser Stimuli dar und besteht aus mehreren Komponenten“ (Scherer, 2001, zit.n. Lammers, 2011, S. 29).

Diese Komponenten beziehen sich dabei auf das somatische Geschehen, die behavioralen Anteile, die kognitiven Prozesse, das motivationale Geschehen und auf das Gefühl (Lammers, 2011, S. 30).

„In neueren Ansätzen werden Gefühle insofern konzeptuell von Emotionen unterschieden, als dass ein Gefühl ein individuelles Empfinden bzw. als die private, mentale Erfahrung einer Emotion begriffen wird“ (Damasio, 2001, o.S.; zit. n. Lammers, 2011, S. 30).

„Emotionen sind zeitlich datierte, konkrete einzelne Vorkommnisse von zum Beispiel Freude, Traurigkeit, Ärger, Angst, Eifersucht, Stolz, Überraschung, Mitleid, Scham, Schuld, Neid, Enttäuschung, Erleichterung sowie weiterer Arten von psychischen Zuständen, die den genannten genügend ähnlich sind. Diese Phänomene haben folgende Merkmale gemeinsam. Sie sind aktuelle psychische Zustände von Personen. Sie haben eine bestimmte Qualität, Intensität und Dauer. Sie sind in der Regel objektgerichtet. Personen die sich in einem dieser Zustände befinden, haben normalerweise ein charakteristisches Erleben (Erlebensaspekt von Emotionen), und häufig treten auch bestimmte physiologische Veränderungen (physiologischer Aspekt von Emotionen) und Verhaltensweisen (Verhaltensaspekte von Emotionen) auf“ (Meyer et al., 2001, o.S.; zit. n. Ogasa, 2011, S. 50).

Emotionen beeinflussen kognitive Prozesse und zeigen sich durch körperliches Ausdrücken in Mimik und Gestik. Die emotionalen Auswirkungen auf unsere Gedächtnisleistung können hemmend als auch fördernd sein. Daran sind viele Hirnareale beteiligt und es entsteht ein Netzwerk aus Schaltkreisen. Die Zentren im Gehirn sind so vernetzt, dass die Basisbereiche, welche für die Verarbeitung von Emotionen und Empfindungen zuständig sind, für das Überleben sorgen und zum gesamten Körper und zum Gehirn in Beziehung stehen. Daraus ergibt sich, dass Körper, Kognition und Emotion ein verbundenes Netz darstellen (Gieseke, 2007, S. 72f).

3.1 Die Neurobiologie der Emotionen

Durch die Aufnahme, Verarbeitung, Klassifizierung, Interpretation und Bewertung eines Umweltereignisses kommt es zu körperlich-seelischen Reaktionen, welche als Emotionen bezeichnet werden. Emotionen sind demnach, ein erlebter Zustand, eine Stimmung, die aufgrund eines externen (z.B. drohender Fremder/drohende Fremde) oder internen (z.B. langandauernder Hunger) Reizes erlebt wird. Emotionen werden auf mehreren Ebenen erlebt. Die Verarbeitung eines Reizes wirkt sich auf das vegetative-körperliche System aus. Dabei ist das vegetative Nervensystem, welches für die unterschiedlichen Organsysteme zuständig ist, betroffen. Das Vegetativum erhält Informationen über den Körper und das externe Umfeld und reagiert über den sympathischen Abschnitt, mit Stimulation, oder über

den parasympathischen Abschnitt, mit Hemmung von bestimmten Prozessen. Gleichzeitig wirken sich die Emotionen auf unsere willkürliche sowie auf die unwillkürliche Motorik aus. Sie äußern sich motorisch-expressiv in Mimik, Gestik und Körperhaltung, dem gesamten Habitus (Erscheinungsbild) eines Menschen, sowie in der Paralinguistik (Sprachverhalten). Großteils unbewusst zeigen Menschen ihre Stimmungen, auf welche die Umwelt reagiert. Emotionen rufen motivationale, als auch handlungsmotorische Reaktionen hervor. Menschen reagieren auf bestimmte Emotionen mit Angriffs- oder Rückzugsreaktionen, mit Nähe oder Distanz, mit Körperkontakt oder Abwehr. Hat eine Emotion die Bewusstseinsstufe erreicht, können Menschen ihren Gefühlszustand schildern, dabei erhoffen sie sich von ihrem Gegenüber Verständnis und einen angemessenen Umgang (Hülshoff, 2001, S. 14ff).

„Eine Emotion ist ein erlebter Zustand, eine Stimmung, die in der Regel von dem, der sie empfindet, benannt und beschrieben werden kann. Und schließlich kann man sich (zumindest teilweise) der Gründe für eine Emotion soweit bewußt werden, daß man sie zum Teil kontrollieren und steuern kann- dem sind allerdings Grenzen gesetzt“ (Hülshoff, 2001, S. 14).

Ein Ansatz zum Verständnis von Emotionen ist der systemisch-vegetative Ansatz. Dieser manifestiert sich in den biologischen, psychischen und sozialen Ebenen. Innerhalb der biologischen Ebene lassen sich weitere Ebenen abgrenzen. In den Stammhirnfunktionen und vegetativen Reaktionen ist das Erregungsniveau, mit welchem eine Emotion auftreten kann, verankert. Auf der Ebene der Körperbasis, also auf der basalen Ebene, zeigen sich hormonelle und biochemische Prozesse, die mit Emotionen verbunden sind. Auf dieser Ebene können Belastungen, wie Stressreaktionen oder die Neigung, zu bestimmten Reaktionen auf bestimmte Reize, untersucht werden. (Hülshoff, 2001, S. 17)

Das Entstehen einer Emotion, der Verarbeitungsprozess in den unterschiedlichen Gehirnarealen bis hin zum Wahrnehmen des Gefühls ist, ein komplexer Prozess. Dem Ort der Emotionen, dem Gehirn, seinen Arealen, ihren Aufgaben und ihrem Zusammenwirken, kommt dabei große Bedeutung zu, die im folgenden Kapitel erläutert werden.

3.2 Der Ort der Emotionen: Das Gehirn

Das Gehirn (Encephalon), die Schaltzentrale unseres Körpers, bildet gemeinsam mit dem Rückenmark das zentrale Nervensystem (ZNS). Die gesamte Struktur der Nervenleitungen wird als peripheres Nervensystem bezeichnet. Das periphere Nervensystem ist für die Verbindung zu den einzelnen Körperregionen zuständig. Das afferente System wird von jenen Zellen gebildet, welche von den Sinnesorganen zum ZNS führen. Jene Leitungen, die vom

ZNS zu den Organen reichen, werden efferentes System genannt. Das Gehirn besteht aus unterschiedlichen Strukturen. Die Hemisphären (Gehirnhälften) des Gehirns sind durch ein starkes Bündel (Balken) aus Nervenfasern verbunden. Jede Hemisphäre wird in vier Lappen eingeteilt: Stirnlappen (Frontallappen), Scheitellappen (Parietallappen), Schläfenlappen (Temporallappen) und Hinterhauptslappen (Okzipitallappen) (Konecny & Leitner, 2009, S. 22ff). Ganz außen befindet sich eine graue, dünne Schicht. Diese Schicht ist die Hirnrinde, der sogenannte Cortex und gehört zum Hauptteil des Gehirns, dem Cerebrum (Großhirn). Der Hirnstamm dient als Verbindung zwischen Großhirn und Rückenmark. Das Kleinhirn, Cerebellum genannt, befindet sich am hinteren Teil und unterhalb des Cerebrums (Konecny & Leitner, 2009, S. 24). Das Zwischenhirn (Diencephalon), das Mittelhirn (Mesencephalon) und das verlängerte Rückenmark (Medulla oblongata), die Zirbeldrüse (Corpus pineale), die Brücke (Pons), der Mandelkern (Amygdala) und die Hirnanhangsdrüse (Hypophyse) sind ebenso wesentliche Bestandteile des Gehirns (Konecny & Leitner, 2009, S. 24). Die folgende Abbildung 1 zeigt die genannten Gehirnareale.

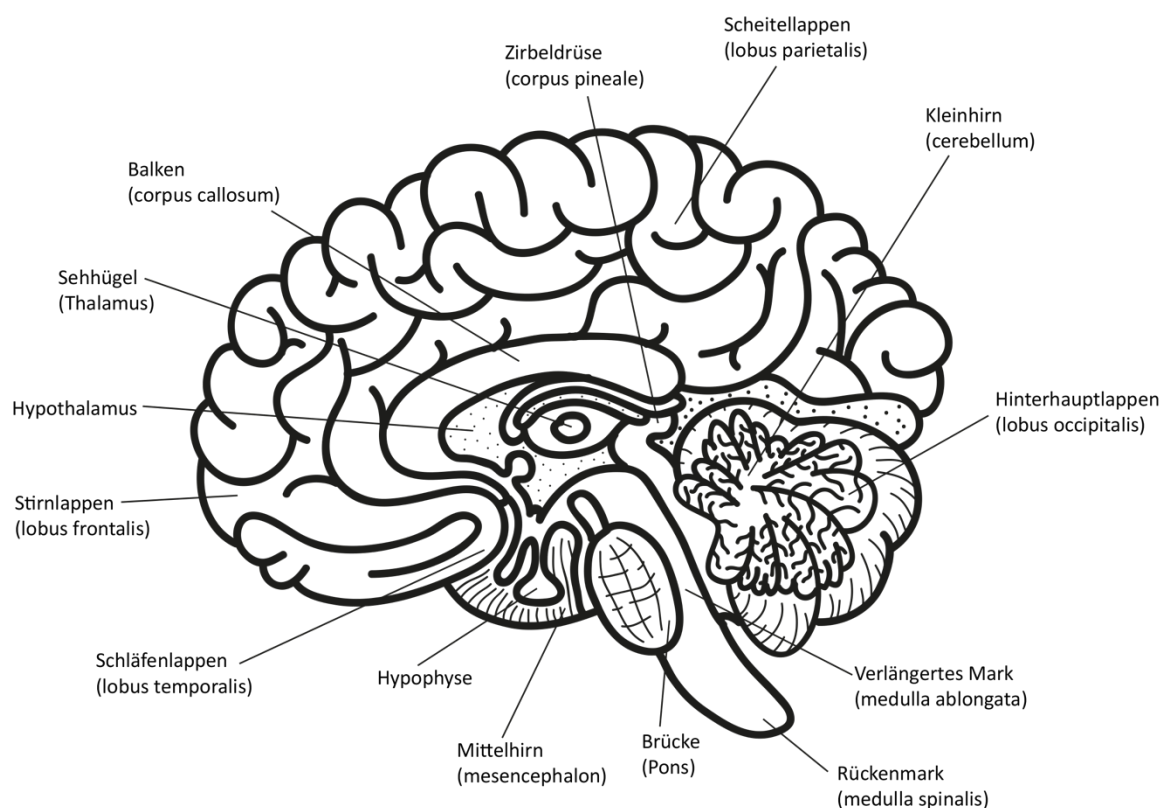


Abbildung 1: Längsschnitt durch das Gehirn (mod. n. Hauss, o.J.; zit. n. Konecny & Leitner, 2009, S. 24)

Mittels bildgebender Verfahren, wie der Positronenemissionstomographie (PET) und der funktionellen Magnetresonanztomographie (fMRT), gewann die Emotionsforschung Einsicht in das ausgewogene Zusammenspiel der emotionalen und kognitiven Gehirnareale. Die Amygdala, der präfrontale Cortex (PFC), der Hippocampus, der Hypothalamus und der Nucleus accumbens spielen bei der Emotionsgenerierung und Emotionsregulierung eine wichtige Rolle. Oft werden die Amygdala, der Hypothalamus und der Nucleus accumbens mit dem Begriff „limbisches System“ zusammengefasst. Die emotionalen (limbischen) Zentren sind in der subkortikalen Region des Gehirns, das sind jene Regionen, die sich unter der Hirnrinde befinden. Sie sind phylogenetisch älter als die kognitiven Zentren und jünger als der Hirnstamm. Im Hirnstamm sind basale Prozesse, wie Atmung und Kreislauf, als auch die reflexhafte Steuerung motorischer Aktivitäten lokalisiert. Der Präfrontale Cortex (PFC) und der Hippocampus zählen zum jüngeren Cortex und werden daher zur Hirnrinde gerechnet. In der Evolution haben sich die subkortikalen Bereiche wesentlich früher entwickelt als die kortikalen Regionen. Die emotionalen Zentren beeinflussen die Verhaltensweisen des Menschen. Die neuronalen Projektionen der emotionalen Systeme auf die kognitiven Systeme sind stärker ausgebildet als die Verbindung in die umgekehrte Richtung. Kognitive Prozesse lassen sich sehr leicht durch Emotionen beeinflussen, doch fällt ein bewusstes Beeinflussen der Emotionen oft sehr schwer (Lammers, 2011, S. 53).

Das vegetative (autonome) Nervensystem (VNS), bestehend aus Nervenzellen und Nervenleitungen, wird in zwei große Gruppen unterteilt, das sympathische und das parasympathische System (Abbildung 2), und ist für das Zusammenspiel wichtiger organischer Funktionen, wie Atmung, Herzrhythmus und Stoffwechsel, verantwortlich. Das VNS hat eine besondere Bedeutung für den Bereich der Emotionen, da es für die körperlichen Veränderungen bei Gemütszuständen und Affektzuständen wesentlich ist. Die Systeme wirken aufeinander antagonistisch, ihre Funktionen wirken gegenteilig, um den Organismus in einem biologischen Gleichgewicht zu halten. Der Sympathicus sorgt für Leistungssteigerung und der Parasympathicus organisiert den Ausgleich durch Schonung und Erholung. Anatomisch gesehen verläuft der Sympathicus als „Grenzstrang“ in der Nähe der Wirbelsäule und der Großteil des Parasympathicus bildet den zehnten Hirnnerv, den Nervus Vagus. Die Fasern verzweigen sich zu einem komplexen, gemischten Bündel aus motorischen, sensiblen und sensorischen Nervenfasern. Dadurch ist eine Beeinflussung des Vegetativums durch Vorstellungen und willentliche Übungen möglich (Konecny & Leitner, 2009, S. 26ff).

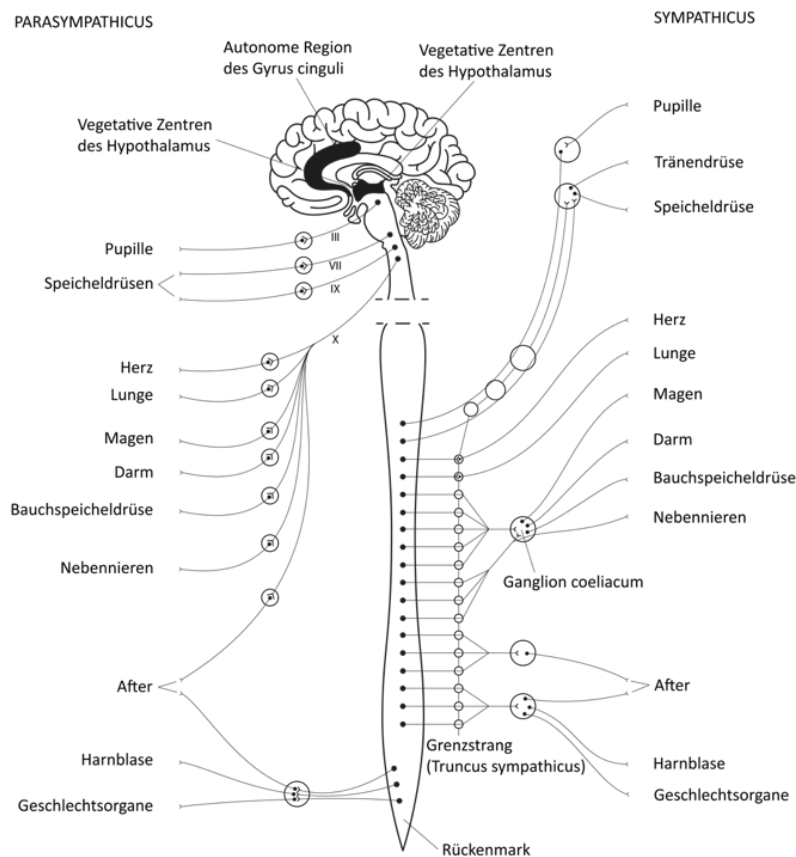


Abbildung 2: Schematische Darstellung des Parasympathicus (links) und des Sympathicus (rechts)
(mod. n. Haus, o.J.; zit. n. Konecny & Leitner, 2009, S. 27)

3.2.1 Nervenzellen

100 Milliarden Nervenzellen mit bis zu je 10 000 möglichen Verbindungen bilden die Strukturen des menschlichen Gehirns. Diese Nervenzellen sind vergleichbar mit einem Mikroprozessor, welcher für die Aufnahme, Verarbeitung und Weiterleitung elektrischer Impulse zuständig ist (Hülshoff, 2001, S.42). Die Nervenzelle wird in der Anatomie Ganglienzelle genannt und in der Physiologie als Neuron bezeichnet. Die Ganglienzelle ist eine langgestreckte Zelle, welche in drei Abschnitte eingeteilt wird. Der Zellkern wird umhüllt vom Zellkörper, welcher sich in vielen Fortsätzen, den Dendriten, verzweigt. Der lange Zellfortsatz der Ganglienzelle wird Axon genannt (Konecny & Leitner, 2009, S. 23). Die Dendriten einer Zelle sind für die Aufnahme von Impulsen und die Axone für die Weiterleitung der Informationen in die Ganglienzelle verantwortlich. Es entsteht eine bioelektrische Erregung, ein Aktionspotential, welches am Axon entlang bis zum Ende der Synapse läuft. Die Synapse ist die Verbindungsstelle der Nervenenden, also eine Kontaktstelle. Eine Erregung führt zu chemischen Veränderungen in der Zellwand einer „sendenden“ Nervenzelle, es kommt zur

Bildung kleiner Transportbläschen, der Vesikel. Sie bewegen sich und es folgt die Verschmelzung mit der Membran, der Zellwand und die Freigabe von Inhaltsstoffen in den synaptischen Spalt. Diese Inhaltsstoffe oder Botenstoffe werden Neurotransmitter genannt. Sie gelangen an die postsynaptische Membran der „reizaufnehmenden“ Nervenzelle. Jede Nervenzelle hat ihre, auf sie abgestimmten Transmitter, welche genau an die Empfängerstrukturen (Rezeptoren) angepasst sind. So wie ein Schlüssel, der in sein dazugehöriges Schloss passt (Hülshoff, 2001, S. 42f).

Je nach Beschaffenheit und Konzentration können die Neurotransmitter das Aktionspotential hemmen oder erregen. Eines der wichtigsten hemmenden Neurotransmitter ist die Gammaaminobuttersäure (GABA), sie spielt eine bedeutende Rolle bei der Informationsübertragung im limbischen System und somit auch für die emotionalen Prozesse. Nicht nur Neurotransmitter dienen der Informationsweitergabe, sondern auch das endokrine System (Hormonsystem) dient der Weitergabe von Informationen. Hormone wie Östradiol oder Oxytocin, welches auch bei der Eltern-Kind-Bindung von Bedeutung sind, als auch Endorphine tragen zur Beeinflussung der neuronalen Strukturen des emotionsverarbeitenden Systems bei (Hülshoff, 2001, S. 44ff). Der Aufbau des synaptischen Spalts, sowie die Informationsübertragung werden von Abbildung 3 verdeutlicht.

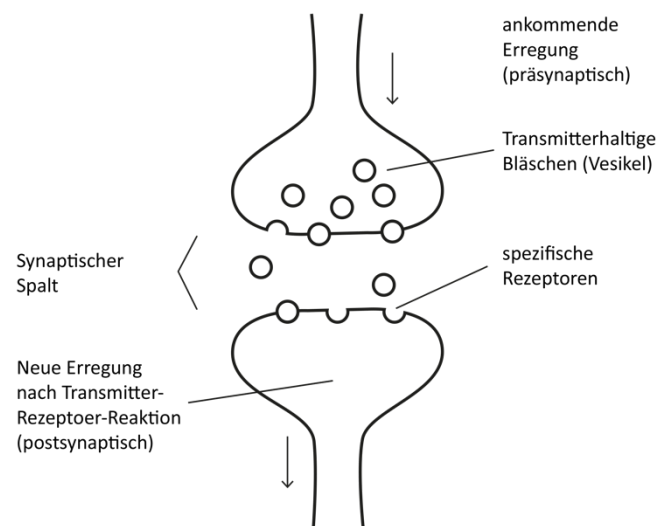


Abbildung 3: Vorgänge am synaptischen Spalt (mod .n. Hülshoff, 2001, S.42)

3.2.2 Das limbische System

Über das limbische System, bezogen auf seine Strukturen, findet man sehr unterschiedliche Angaben in der Literatur. Nach Joseph LeDoux wurden unterschiedliche Definitionsg Grundlagen zur Bestimmung des limbischen Systems gewählt. Er übte Kritik an der Methode zum Nachweis der Existenz des limbischen Systems. Die Untersuchung von Emotionen, die als Hauptprodukt des limbischen Systems genannt werden, geben lediglich Aufschluss darüber, wo sich das Emotionssystem befindet, nicht jedoch das limbische System. Trotz kritischer Sichtweisen wird der Begriff „limbisches System“ in vielen Lehrbüchern der Gehirnpathologie auch weiterhin als solches benannt (LeDoux, o.J.; zit.n. Ogasa, 2011, S. 98f).

Die Amygdala, der Hippocampus und der Hypothalamus bilden unter anderem das limbische System. Deren Zuständigkeitsbereich liegt vor allem in der emotionalen und motivationsbezogenen Informationsverarbeitung. Das limbische System ist auch an bestimmten Lernprozessen beteiligt. Es ist schwierig eine genaue Abgrenzung zu treffen, da letztendlich alle Bereiche des Gehirns bei der Zusammenarbeit mitwirken (Kienbaum & Schuhrke, 2010, S. 50).

Die Funktionalität des limbischen Systems bezieht sich auf die emotionale als auch auf die kognitive Ebene. Beschrieben werden emotional-affektive Zustände wie Bewertungen, die Auswahl und Steuerung von Handlungen und die Bedeutung des expliziten Gedächtnisses (Ogasa, 2011, S. 99).

Nach Roth (2003) besteht das System aus funktionalen Ebenen, welche aufeinander aufbauen. Die unterste Ebene bezieht sich auf persönlichkeitsbildende Strukturen und lässt sich nur schwer beeinflussen bzw. steuern. Affektive Zustände wie Wut, Furcht, Lust, Aggression, Verteidigung und Flucht werden der untersten Ebene zugeschrieben. Es werden vegetative Reaktionen hervorgerufen, die mit emotionalen Zuständen einhergehen. Dabei beteiligen sind der Hypothalamus, der Zentralkern der Amygdala und Teile des mesolimbischen Systems. Die mittlere Ebene übernimmt die Kontrolle der unteren Ebene. Aufgrund von bereits gemachten Erfahrungen in der Vergangenheit kann die mittlere Ebene die Aktivitäten der untersten Ebene beeinflussen. Auf dieser Ebene findet die Bewertung statt, je nach Einschätzung wird zwischen positiver oder negativer Konsequenz für das Individuum entschieden. Diese Erlebnisse werden in einem unbewussten emotionalen Speicher abgelegt. Die Amygdala und das mesolimbische System sind bei diesem Prozess miteingebunden. Die oberste Ebene ist bekannt als die Bewusstseinssebene und findet in Teilen des Cortex statt. Objekt- und Situationsbewertungen basieren auf einer bewussten, detaillierten und multimodalen Wahrnehmung. Diese kann wiederum durch Erziehung, gesellschaftliche

Normen und Moralvorstellungen beeinflusst werden. Die längerfristige Handlungsplanung bedient sich dieser Ebene. Sie greift dabei auf bereits gemachte Erfahrungen zurück und setzt diese in Beziehung zueinander. Ein gegenseitiges Aufeinander-einwirken ist nur in eine Richtung, von unten nach oben, möglich. Die unteren Ebenen beeinflussen die oberste Ebene sehr stark, umgekehrt nimmt diese aber kaum Einfluss auf die unteren Ebenen. Diese Strukturierung verdeutlicht die Verbindung zwischen Emotionen und Verstand. Sie zeigt einerseits die Unkontrollierbarkeit der Gefühle, andererseits auch die Beeinflussung unterschiedlicher Hirnprozesse (Denken, Entscheiden, Planen, ...) durch Emotionen (Roth, 2003, S. 373).

„Gerhard Roth (2007) weist darauf hin, dass die Amygdala negative Erfahrungen, die in frühester Kindheit gemacht worden sind, wie z.B. sexueller Missbrauch oder Verwahrlosung, möglicherweise überhaupt nicht mehr vergisst, hinzu kommt, dass es auch nicht möglich ist, diese Erfahrungen durch spätere positive Erfahrungen rückgängig zu machen. Diese Verletzungen bleiben bestehen, auch wenn dies nicht bewusst sein muss. Spätere positive Erfahrungen führen offenbar dazu, dass neue limbische Netzwerke angelegt werden, die in ihrem Zugriff zum Bewusstsein und zur Verhaltenssteuerung erfolgreich mit den negativ besetzten Netzwerken konkurrieren können“ (Roth, 2007, o.S.; zit.n. Ogasa, 2011, S. 100).

Gefühlszustände, Emotionen, Stimmungen und Affekte - für alle diese Begriffe und deren Inhalte ist unser Gehirn zuständig. In Verbindung mit den neurowissenschaftlichen, emotionsbezogenen Grundlagen stehen unterschiedliche Emotionstheorien, welche im Folgenden erläutert werden.

4 Emotionstheorien und Emotionen

Seit dem Beginn der Emotionsforschung haben sich sehr unterschiedliche und teils auch umstrittene Emotionstheorien entwickelt. Viele wurden heftiger Kritik ausgesetzt und teilweise oder zur Gänze widerlegt. Doch können sie für den historischen Abschnitt, in welchem sie konzipiert wurden, als theoretische Grundlage von Emotionen betrachtet werden. Einige Inhalte folgender Theorien wurden ursprünglich abgelehnt, Teilaspekte wurden aufgegriffen und weiterentwickelt. Grundgedanken älterer Theorien spiegeln sich in den Aspekten neuerer Theorien wider. Eine konkrete und strikte Abgrenzung zwischen den Inhalten der Theorien ist jedoch nicht möglich (Ogasa, 2011, S. 50f). Die Klassifikation nach

Meyer et al. 2001 nimmt eine Unterteilung in vier Emotionstheorien vor. Demnach werden in den nächsten Kapiteln die Inhalte der evolutionsbiologischen, der lernpsychologischen, der kognitiven und der neurophysiologische Emotionstheorie erläutert (Meyer et al., 2001; zit. n. Ogasa, 2011, S. 50).

4.1 Evolutionsbiologische Emotionstheorien

Die evolutionsbiologische Emotionstheorie beschäftigt sich mit der phylogenetischen (stammesgeschichtlichen) Entwicklung von Emotionen bzw. mit der Entwicklung der Mechanismen, welche einer Emotion zugrunde liegen. Die Theorie geht von einer Emotionsentstehung durch eine natürliche Selektion aus und deutet somit auf eine genetische Determination (Festlegung) hin. Durch eine Vermischung primärer, also angeborener Emotionen entstehen Mischformen, welche sekundäre Emotionen genannt werden. Unterschiede zwischen primären und sekundären Emotionen konnten bislang noch nicht empirisch belegt werden (Ogasa, 2011, S. 52). Charles Darwin (1872) war der Erste, der versuchte, die stammesgeschichtliche Herkunft des Emotionsausdrucks nachzuweisen. Sein Fokus lag dabei auf Mimik, Gestik, Vokalisation und physischen Veränderungen. Emotionen, wie Furcht, Wut, Traurigkeit und Überraschung, sind nach Darwin ein mentaler (psychischer) Zustand eines Menschen. Der Emotionsausdruck als auch die Emotion können durch eine kognitive Situationseinschätzung, eine subjektive Objektbewertung sowie eine individuelle Ereignisauffassung entstehen. Der Emotionsausdruck gibt einen direkten äußeren Hinweis darauf, dass eine Emotion vorliegt. Von einem Emotionsausdruck kann nicht immer auf eine Emotion geschlossen werden. Der Emotionsausdruck kann bewusst kontrolliert werden und eine emotionale Mimik kann auch ohne einen emotionalen Zusammenhang, wie zum Beispiel Nachdenken, entstehen. (Darwin, 1872; zit. n. Ogasa, 2011, S. 52ff)

Robert Plutchiks (1989) Theorie basiert auf den Aspekten der Theorie von Charles Darwin und umfasst einige wichtige Standpunkte. Er geht von einer genetischen Grundlage der Emotionen aus und beschreibt diese als eine Form der Anpassung, die unterschiedlich auf den Stufen der phylogenetischen Leiter erkennbar werden. Emotionen sind komplexe Reaktionsketten mit bestimmten Rückmeldeschleifen, die eine gewisse Art des Gleichgewichts des Verhaltens erzeugen. Nach Plutchik gibt es acht primäre Emotionen, weitere Emotionen bezeichnet er ebenso wie Darwin als eine Mischung der primären Emotionen (Plutchik, 1989; zit. n. Ogasa, 2011, S. 57).

„Eine Emotion ist eine erschlossene komplexe Abfolge von Reaktionen auf einen Reiz; sie umfasst kognitive Bewertungen, Veränderungen im subjektiven Erleben, Aktivierung des autonomen und zentralen Nervensystems, Handlungsimpuls sowie Verhalten, welches dazu bestimmt ist, auf denjenigen Reiz einzuwirken, der die komplexe Sequenz ausgelöst hat“ (Plutchik, 1984, o.S.; zit. n. Ogasa 2011, S. 58).

Zu weiteren Vertretern der evolutionsbiologischen Emotionstheorien gehören unter anderem William McDougal und Carroll Izard. Die folgenden Inhalte beziehen sich auf die lernpsychologischen Emotionstheorien.

4.2 Lernpsychologische Emotionstheorien

Ausgehend von der Bewusstseinspsychologie, welche sich mit der Gleichsetzung von psychischen Zuständen und bewussten Erlebnissen beschäftigt, bezieht sich der Forschungsgegenstand der lernpsychologischen Emotionstheorie auf die Introspektion (Selbstbeobachtung) und die Intersubjektivität eines Verhaltens. Diese Aspekte und Prinzipien finden sich im Behaviorismus wieder. Dieser geht davon aus, dass die Reaktion auf einen Reiz ein erlerntes Verhalten ist und nur wenige dieser Reaktionen angeboren sind. Der Hauptvertreter des Behaviorismus war John B. Watson. Er definierte drei Basisemotionen, Wut, Liebe und Freude. Emotionen sind intersubjektive, also für mehrere Personen gleich erkennbare, angeborene Reaktionen auf einen Reiz. Dabei stehen die Beobachtung, der Reiz und die Reaktion im Vordergrund. Dem subjektiven Erleben wird weniger Bedeutung zugeschrieben. Emotionale Phänomene sind angeborene Muster, die durch Lernerfahrungen adaptiert werden. Diese Ausbildung eines Reiz-Reaktionsverhältnisses ist heute unter dem Begriff der klassischen Konditionierung bekannt (Ogasa, 2011, S. 60f).

4.3 Kognitive Emotionstheorie

Die kognitive Emotionstheorie wird in der Literatur auch mit den Begriffen Einschätzungs- oder Bewertungstheorie angegeben. Sie ist eine der zentralen Theorien der Emotionspsychologie. Als Kernpunkt der kognitiven Emotionstheorie wird die Emotion in Abhängigkeit zu den Kognitionen, die eine Person gegenüber einer anderen Person oder einer Situation hat, beschrieben. Die Qualität und die Intensität einer Emotion steht in enger Verbindung mit der Ereigniseinschätzung und der Bedeutung für das Individuum. Im Fokus der kognitiven Emotionstheorie liegt das Einschätzen und Bewerten, welches als kognitive Leistung definiert wird. William James war einer der ersten Emotionstheoretiker, welcher sich auf den Inhalt der Kognition stützte. Für William James beschreibt der Wahrnehmungsprozess

eines auslösenden Sachverhalts emotionsspezifischer und physischer Zustände sowie die Empfindung der körperlichen Veränderungen eine Emotion (Ogasa, 2011, S. 61).

Stanley Schachter entwickelte die Theorie von William James weiter und fügte zwei Faktoren hinzu. Daher wird sein Ansatz auch die zwei Faktoren Theorie genannt. Er erklärt die Entstehung einer Emotion mit zwei unterschiedlichen Zugängen, dem Normalfall und dem Sonderfall. Schachter legte sich jedoch in seiner Theorie nicht fest, ob diese Vorgänge bewusst oder unbewusst ablaufen. Im Normalfall kommt es zu einer Ereigniswahrnehmung, welche in Form einer passenden emotionalen Kognition über das Ereignis stattfindet. Die Einschätzung löst eine physische Erregung aus, welche wahrgenommen und auf das Ereignis zurückgeführt wird. Im Sonderfall wird am Anfang eine unerklärliche Erregung wahrgenommen. Es entsteht das Bedürfnis nach Aufklärung und der Suche nach der Ursache. Dadurch kann es passieren, dass aufgrund der Wahrnehmung einer Erregung eine falsche Ursache zugeteilt wird (Schachter, o.J.; zit. n. Ogasa, 2011, S. 64f).

Die Begründerin neuer Tendenzen der Emotionspsychologie, Magda Arnold, hebt vor allem die introspektive Begründung und den Erlebensaspekt in den Vordergrund. Nach Ogasa (2011) verstand sich ihre Theorie als ein Gegenläufer zur behavioristischen Strömung. Die Entstehung einer Emotion beginnt mit der Sinneswahrnehmung eines Sachverhalts. Es folgt die negative oder positive Bewertung des Sachverhalts. Die Bewertung und die Überzeugung führen zu einem Handlungsimpuls. Das Erleben eines Gefühls setzt wiederum kognitive Fähigkeiten voraus, welche von Arnold in drei wesentliche Bereiche zusammengefasst wurden. Die Einschätzungsfähigkeit definiert sich über bestimmte Kognitionen eines Sachverhalts. Von diesen Kognitionen hängen wiederum die Qualität und die Intensität der Emotionen ab. Es erfolgt eine Unterteilung in faktische Kognitionen, diese beziehen sich auf die individuelle Meinung über die Art und Existenz eines Sachverhalts, und in evaluative Kognitionen, welche auf den Wert eines Sachverhaltes Bezug nehmen. Wahrgenommenes wird durch eine individuelle Einschätzung als gut oder schlecht, wertvoll oder wertlos eingestuft. Diese Vorgänge laufen meist unbewusst und schnell ab. Die Existenz unterschiedlicher Emotionen führt zu Unterschieden in der Werteüberzeugung und in der Differenzierung von positiven und negativen Gefühlen (Ogasa, 2011, S.66f).

Kritisiert wird an der kognitiven Emotionstheorie zum einen die Untersuchungsmethoden, welche nicht momentan erlebte Emotionen untersuchen, sondern sich auf früher Erlebtes oder sogar auf hypothetische Emotionen beziehen. Zum anderen werden Theorien betreffend die Sinnesempfindungen als Emotionsauslöser weitgehend außen vor gelassen (Ogasa, 2011, S. 70).

Vor allem im Bereich der Psychologie gestaltet sich der Autorin zufolge eine Begriffsdefinition von Emotionen als sehr schwierig. Die beschriebenen Theorien zeigen unterschiedliche Zugänge, vielfältige Herangehensweisen und Erläuterungsversuche zur Emotionsthematik auf. Sie verdeutlichen jedoch, dass es keine Einigkeit über das Entstehen einer Emotion gibt, und dass noch keine konkrete Abgrenzung der Begrifflichkeiten stattgefunden hat. Fest steht, dass Menschen fühlen, sie zeigen unbewusst und bewusst Emotionen, sie handeln im Affekt, reagieren emotional und nehmen eine bestimmte Stimmung wahr. Zur Ergänzung der bisherigen Emotionstheorien hat sich in den letzten Jahren ein Wissenschaftsbereich entwickelt, der sich mit dem Gehirn als Zentrum der Emotionen beschäftigt, nämlich die neuropsychologischen Emotionstheorien (Ogasa, 2011, S. 72f). Das folgende Kapitel soll daher einen Einblick in die Emotionstheorien aus neurophysiologischer Perspektive ermöglichen.

4.4 Neuropsychologische Emotionstheorien

Theorien auf der Basis neurobiologischer Erkenntnisse und die Fortschritte der Technik eröffneten neue Zugänge und Möglichkeiten. Es folgte zunehmendes Interesse an den Gehirnmechanismen und den Prozessen, die im Gehirn stattfinden. Die neuropsychologischen Emotionstheorien beschäftigen sich mit den zentralnervösen und peripher-physiologischen Vorgängen und Strukturen, die an emotionalen Prozessen beteiligt sind, in welcher Form sie auftreten und worauf sie zurückzuführen sind (Ogasa, 2011, S. 26).

Ein bedeutender Neurologe, Joseph LeDoux, kam zu der Erkenntnis, dass der „Geist“ mehr als nur Kognition ist. Er beschreibt subjektive Bewusstseinszustände als nur einen von vielen Teilbereichen des gesamten Emotionsprozesses. Aus den Untersuchungen, welche die Reizverarbeitung im Gehirn aufzeigen und die Steuerung der Reaktionen in emotionalen Situationen messen, erschließen sich neue Erkenntnisse (LeDoux, 2001, S. 329).

Mittlerweile gibt es wissenschaftliche Belege dafür, dass emotionale Prozesse und Reaktionen sowohl bewusst als auch unbewusst ablaufen können. Sie sind an vielen Gedankengängen und Verhaltensbildungen beteiligt. Neurologen und Neurologinnen kamen zu der Erkenntnis, dass eine Emotion nicht nur auf kognitiven Bewertungen beruht. Emotionen haben ebenso eine Wirkung auf die menschlichen Gedankengänge und auf verhaltensbildende Prozesse. Die Erforschung der kognitiven Leistungen wird dem Bereich der Psychologie zugeordnet. Die Neurologie beschäftigt hingegen sich mit der Frage, wie es zu einer Realisierung kognitiver Leistungen durch Gehirnprozesse kommt (Ogasa, 2011, S. 76f).

„Psychologische Forschung geht von der Charakterisierung kognitiver Leistungen aus, dringt aber bei ihrer Erklärung nicht bis zu Gehirnfunktionen vor. Neurobiologische Forschung geht umgekehrt von der Charakterisierung von Gehirnprozessen aus, dringt aber bei dem Versuch ihrer funktionellen Beschreibung kaum bis zur Erklärung kognitiver Leistungen vor“ (Roth & Prinz, 1996, S. 27).

Die moderne Hirnforschung macht es möglich, emotionale Prozesse mittels unterschiedlicher Methoden zu untersuchen und sogar bildlich darzustellen. Mit der Methode der Elektroencephalographie, kurz EEG genannt, wird die elektronische Neuronenaktivität in der Großhirnrinde gemessen. Die Messung erfolgt über Elektroden, welche auf der Kopfhaut des Menschen angebracht werden. Die Messung ereigniskorrelierter Potentiale (EKPs) ist eine Registrierungstechnik, die auf den Grundlagen des EEGs aufbaut. Dabei erfolgt eine Reizpräsentation für eine bestimmte Modalität, z. B. visuell. Bei der Darstellung eines Lichtblitzes wird das EEG eines bestimmten Kopfareals für eine Sekunde registriert. Diese Messung erfasst die Hirnaktivität in Millisekunden und liegt somit zeitlich im Bereich des synaptischen Prozesses. Aus der Registrierung und Filterung der Signale des EEGs erhält man eine Kurve. Die negativen Anteile der Kurve zeigen vorbewusste Aufmerksamkeitsprozesse. Die positiven Auslenkungen verdeutlichen die Bewertung von neuen, komplexen und wichtigen sensorischen Erlebnissen im Gehirn. Diese stehen auch in Verbindung mit dem Bewusstwerden von Sinnesreizen. Die Registrierung von EKPs erfolgt auch bei rein mentalen Prozessen, wie z.B. einer visuellen Imagination. Das EEG und das EKP erfassen die Aktivität der Nervenzellen im Gehirn. Die Funktionalität bildgebender Verfahren ist ebenso so teuer und aufwendig wie die zuvor beschriebenen Methoden (Roth & Prinz, 1996, S. 29).

Zu den bildgebenden Verfahren zählen die Positronen-Emissions-Tomographie (PET), die Kernresonanzspektroskopie (NMR) und die funktionelle Kernresonanzspektroskopie (fNMR). Im Mittelpunkt dieser Methoden steht die Begleitung neuronaler Erregungen durch eine erhöhte Hirndurchblutung und einen erhöhten Hirnstoffwechsel. Vor allem hinsichtlich des Sauerstoff- und Zuckerverbrauchs. Die PET erfolgt durch die Zuführung eines Positronen aussendenden Isotops, eines Stoffwechselprodukts (z.B. Zucker), welches über die Blutbahn ins Gehirn gelangt. Im Gewebe kommt es zu einer Kollision von Positronen und Elektronen, dadurch entstehen zwei entgegengesetzte Gamma-Strahlen, die mit Detektoren erfasst werden. Mit Hilfe eines aufwendigen Auswertungsprinzips entsteht ein dreidi-

mensionales Aktivitätsbild des Gehirns. Diese Erstellung dauert in der Regel 45 bis 90 Sekunden, daher ist eine Erfassung schnellerer neuronaler Vorgänge nicht möglich (Roth, 1996, S. 28ff).

Bei der Kernresonanzspektroskopie (NMR) kommt es durch das Anlegen eines zweiten, rotierenden Magnetfeldes zur kurzzeitigen Auslenkung der Magnettaschen der Protonen. Nach der Entfernung des zweiten Magnetfeldes kehren die Kerne in ihre Ursprungsposition zurück und es kommt zur Aussendung eines Radiosignals. Die darin enthaltenen Informationen geben den Typ und die Stellung des Kerns als auch die physikalischen und chemischen Eigenschaften der Umgebung an (Roth, 1996, S. 30).

Die funktionelle Kernresonanzspektroskopie (fNMR) geht vertiefender und differenzierter auf die Besonderheiten der Radiosignale ein. Bei der fNMR werden die Unterschiede der physikalischen Eigenschaften des sauerstoffreichen (arteriellen) und des sauerstoffarmen (venösen) Blutes genutzt. Diese Eigenschaften entstehen durch lokale Stoffwechselaktivitäten und neuronale Bewegungen. Bezüglich der räumlichen Auflösung ist das fNMR vergleichbar mit dem PET. Die zeitliche Auflösung ist beim fNMR deutlich besser, da dieser sich im Bereich von wenigen Sekunden bewegt (Roth, 1996, S. 30).

Zusammenfassend ergeben sich aus einer Reihe technischer Verfahren unterschiedliche Möglichkeiten, Gehirnprozesse zu erforschen und diese zu verbildlichen. Bedeutende Vertreter der neuropsychologischen Emotionstheorie sind Joseph LeDoux und Antonio Damasio, deren Ansätze im Folgenden erläutert werden.

4.4.1 Emotionstheorie nach Joseph LeDoux

Joseph LeDoux ist ein US-amerikanischer Psychologe und Neurowissenschaftler, welcher sich mit der Psychologie der Angst beschäftigt. LeDoux' Theorie geht davon aus, dass sich die verschiedensten emotionalen Reaktionen aus diversen Gründen entwickelt haben und dass die Funktionalität der Emotionen auf unterschiedliche Hirnregionen verteilt ist. Das Vorhandensein des limbischen Systems und neuraler Kerne wird von Joseph LeDoux angezweifelt. Andere Wissenschaftler auf diesem Gebiet schreiben dem limbischen System eine essentielle Rolle im Emotionsprozess zu. Die Bezeichnung „Emotion“ beschreibt, nach LeDoux (2001), spezielle Mechanismen im Gehirn. Die Vermittlung unterschiedlicher Emotionen erfolgt durch neurale Systeme. Diese haben sich anhand spezieller Ansprüche und Anforderungen aus der Umwelt ergeben. Dabei liegt die Individualität jeder Emotion im Fokus und nicht der Gedanke, dass alle Emotionen nach demselben Muster ablaufen (LeDoux, 2001, S. 19).

Emotionen begleiten das menschliche Alltagsleben und tragen so wesentlich zu unserem Überleben bei. Bei der Beschreibung von Emotionen, mit ihren Besonderheiten und Funktionen, ist es nach LeDoux (2001) notwendig, die bewussten sowie die unbewussten Anteile miteinzubeziehen. Im Zentrum seiner Theorie steht die Forschung nach dem Ursprungssystem, welchem eine emotionale Empfindung zugrunde liegt. Beforscht wird jenes System, das z.B. eine Gefahr oder einen traurigen Anlass erkennt (Ogasa, 2011, S. 82f).

Die unbewusste Entstehung von Emotionen erklärt eine erschwerte Kontrolle dieser. Emotionen sind ein Teil des menschlichen Daseins. Sie können nicht einfach herbeigewünscht oder ignoriert werden. Ihr Auftreten beeinflusst die Grundhaltung des Menschen, welcher sich über seinen emotionalen Zustand, in diesem Moment, nicht bewusst ist. In das Bewusstsein hingegen treten nur die Ergebnisse der Handlungen der unbewussten Verarbeitungssysteme. Es existiert nur ein Bewusstseinsmechanismus, der von unterschiedlichen Systemen herangezogen wird. Diese Systeme liefern Inhalte, deren Emotionalität banal oder sehr intensiv sein können. Inhalte mit hoher emotionaler Intensität verdrängen banale Inhalte leicht aus dem Bewusstsein, so können z.B. Gedanken emotional besetzte Inhalte kaum verdrängen. Eine willentliche Beeinflussung der Emotionen ist nur schwer möglich, doch können Emotionen unser Bewusstsein steuern und beeinflussen. Emotionen sind starke Motivatoren, sie helfen dabei einen Plan zu erfüllen oder ein Ziel zu verfolgen (Ogasa, 2011, S. 83).

LeDoux (2001) ist der Ansicht, dass sich jede Emotion aus speziellen Bedürfnissen und Notwendigkeiten heraus entwickelt hat. Jeder Emotion liegt ein eigener Mechanismus zugrunde. Die Erforschung eines Mechanismus lässt nicht auf die Mechanismen anderer Emotionen schließen. Daher beschäftigt sich LeDoux vor allem mit der Erforschung des Furchtsystems (Ogasa, 2011, S. 84), auf welches in Kapitel 5.2 eingegangen wird.

4.4.2 Emotionstheorie nach Antonio R. Damasio

Antonio R. Damasio ist ein renommierter Neurologie Professor und Leiter des Department of Neurology der Universität Iowa. Seine neuropsychologischen Forschungen sind international anerkannt. Er erklärt Emotionen und deren zugrunde liegenden Gefühle als einen Gesamtprozess (Ogasa, 2011, S. 90ff). Nach Damasio (2000) wird zwischen Gefühlen, die sich auf die individuelle Erfahrung einer Emotion beziehen und Emotionen, die er als zu beobachtende Reaktion beschreibt, unterschieden. Seiner Theorie nach braucht das System, das hinter einer Emotion steckt, kein Bewusstsein. Das emotionale System bedient sich einer selbstständigen Regelung, welche zu Verhaltensweisen, motorischen Aktivitäten oder verbalen Aussagen führen kann, die vom Individuum nicht willentlich kontrolliert werden können. Es ist möglich, traurig zu sein, ohne den Grund dafür zu kennen. Zur genauen

Differenzierung teilt Damasio Emotionen in drei Stadien ein. Das erste Stadium bezieht sich auf den emotionalen Zustand, der unbewusst hervorgerufen werden kann. Im zweiten Stadium befindet sich die Repräsentation eines unbewussten Gefühlszustandes und das dritte Stadium beschäftigt sich mit den bewussten Gefühlszuständen. Damasio ist der Meinung, dass ein fühlendes Individuum nicht immer eine Bewusstheit darüber hat, welche Gefühle und Emotionen in ihm entstehen. Ebenso teilt Damasio Emotionen in drei Gruppen ein. Ihm zu Folge gibt es sechs primäre Emotionen, dazu zählen Freude, Wut, Trauer, Furcht, Ärger und Überraschung. In der zweiten Gruppe, den sekundären Emotionen, befinden sich Emotionen wie Verlegenheit, Eifersucht, Schuld und Stolz. Die dritte Gruppe beschreibt Damasio mit dem Begriff „Hintergrundemotionen“, sie spiegeln emotionale Haltungen, wie z.B. Ruhe, Anspannung, Enttäuschung und Entspannung wider. Diese Einteilung stützt sich auf eine biologische Basis, die Damasio wie folgt beschreibt (Damasio, 2000, S.60ff)

„Emotionen sind Bündel von chemischen und neuronalen Reaktionen, die ein Muster bilden; alle Emotionen haben regulatorische Funktionen, die zum Vorteil für den Organismus entstehen und ihm helfen, am Leben zu bleiben. Emotionen sind biologisch determiniert und von angeborenen Hirnstrukturen abhängig, die aus einer langen evolutionären Geschichte entstanden sind. Allerdings kann der Ausdruck von Emotionen durch Lernen und kulturelle Einflüsse verändert werden. Bestimmte Bereiche im Gehirn sind für Entstehung/ Hervorbringung von Emotionen zuständig. Alle emotionalen Mechanismen können automatisch, d.h. ohne bewusste Auslösung, in Gang gesetzt werden. Emotionen sind stereotyp trotz individueller Schwankungen und der Tatsache, dass die Kultur bei der Ausformung einiger Auslöser eine Rolle spielt. Emotionen manifestieren sich zum einen in körperlichen Veränderungen, viszeral und im chemischen Milieu, und zum anderen haben sie aber auch einen großen Einfluss auf die Arbeitsweise zahlreicher Schaltkreise im Gehirn. Die Gesamtheit dieser Veränderungen bilden das Substrat der neuronalen Muster, die schließlich zur gefühlten Emotion werden“ (Damasio, 2000, S. 63).

Die Auslöser einer Emotion können umweltbedingt sein, aber auch auf inneren Vorgängen, wie der Vorstellung einer bestimmten Situation, beruhen. So können auch chemische Prozesse im menschlichen Körper Emotionen hervorrufen, wie z.B. der Hormonzyklus, der allgemeine Gesundheitszustand oder die Ernährungsweise. Die Emotionsrepräsentation der Außenwelt als auch der Innenwelt können sich unterhalb der Bewusstseinsgrenze befinden und trotzdem emotionale Reaktionen erzeugen. Eine Kontrolle oder beabsichtigte Beeinflussung der automatischen, neuronalen Vorgänge, welche zu einer Emotion führen, ist nicht möglich (Damasio, 2000, S. 65).

4.5 Emotionen

In Anlehnung an die neurobiologischen Inhalte dieser Arbeit ergibt sich nach LeDoux (2001) und Roth (2003) folgendes Konzept bewusster Emotionen. Positive sowie negative reizauslösende Ereignisse werden anfangs subcortikal, je nach Sinneswahrnehmung von bestimmten Kernen des Thalamus bearbeitet. Vom Thalamus werden die unterschiedlichen Eindrücke an das limbische System und danach unbewusst an die Kerngebiete des vegetativen Nervensystems weitergeleitet. Diese lösen in der Folge die nötigen Reaktionen aus. Gleichzeitig erfolgt eine Weiterleitung der Reize vom Thalamus an die jeweiligen Cortexgebiete. Die Aktivierung der sich im Cortex befindenden Verbindungen der Reize und deklarativen Gedächtnisinhalte findet durch den Hippocampus und Teile der Hirnrinde statt. Durch die erhöhte Aktivität des Vorderhirns werden die Ereignisse mit intensiver Aufmerksamkeit versorgt. Abschließend kommt es durch die Vermittlung des erhöhten Einsatzes der Amygdala, der mesolimbischen Prozesse und der Verarbeitung im Cortex zu einer Verbindung mit den Inhalten des emotionalen Gedächtnisses (Roth, 2003, S. 300).

„Die zentrale Bedeutung emotionaler Prozesse für den Menschen zeigt sich in der Existenz von sogenannten Basisemotionen. Diese sind jene Emotionen, die wegen ihres Anpassungsvorteils durch die Evolution selektiert wurden und daher biologisch im Menschen gleichsam verankert sind“ (Ekman, 1992, zit. n. Lammers, 2011, S. 39).

Grundsätzlich erfolgt die Aufteilung der Emotionen in zwei Gruppen, positive und negative Emotionen. Die Begriffe „positive“ und „negativ“ beziehen sich dabei auf die angenehmen oder unangenehmen Anteile der einzelnen Emotionen. Die Wissenschaft ist sich nicht einig darüber, welche Emotionen nun genau als Basisemotionen festgeschrieben werden (Lammers, 2011, S. 31).

In dieser Arbeit werden die Emotionen Freude und Wohlbefinden, Angst und Furcht, Trauer und Kummer, Ärger und Zorn sowie Scham und Schuld als wichtige Emotionen definiert und daher in den nächsten Kapiteln genauer beschrieben.

4.5.1 Freude und Wohlbefinden

In der Forschung wurde bisher vermehrt der Fokus auf die negativen Emotionen gelegt, die positiven Emotionen wurden etwas außen vor gelassen. Die Emotionsforschung konzentrierte sich auf Gefühle, die für Personen oder für das eigene Individuum problematisch werden können. Der beforschte Wissenspool über psychische Krankheiten ist wesentlich größer als der über die psychische Gesundheit. Freude ist ein sehr dehnbarer Begriff und kann unterschiedliche Emotionen enthalten. Ekman (2010) beschreibt unter anderem sinnliches Genießen, Belustigt-sein, Zufriedenheit, Erregung, Ekstase und Erleichterung als positive Emotionen. Das sinnliche Genießen bezieht er auf Dinge oder Berührungen, welche sich angenehm anfühlen und auf Anblicke oder Erinnerungen, die positiv besetzt sind. Positive Erfahrungen wie Amüsieren, Lachen, Witze-erzählen bis hin zum Weinen vor Freude führen dazu, dass sich Menschen belustigt und positiv gestimmt fühlen. Die positive Emotion der Erregung kann unter anderem durch etwas Neues oder Herausforderungen ausgelöst werden, doch ist es schwierig einen universellen Auslöser zu benennen. Die positive Emotion der Erregung kann alleine empfunden werden oder gemeinsam mit anderen positiven Emotionen auftreten. Erregung kann aber auch an negative Emotionen wie Angst, Wut und Zorn gekoppelt sein (Ekman, 2010, S. 264ff).

Strahlende Augen und ein freundliches Grinsen sind die Begleiter der Emotion Freude. Freude definiert sich über eine positive Grundstimmung, die eine positive Wahrnehmung ermöglicht, die Alltagsbewältigung unterstützt und die Tätigkeiten bzw. Aufgaben mit einer Leichtigkeit untermalt. Das Erleben von Freude bewirkt das Erleben eines positiven Selbstwertes, Lebenslust, Selbstwirksamkeit, Vertrauen und Liebe. Lachen, ein Zeichen der Freude, ist nahezu in allen Kulturen als dieses vertreten. Ebenso besteht eine Verbindung zu psychischen und physischen Empfindungen und Veränderungen. Durch physische Veränderungen, wie das Anspannen der Gesichtsmuskulatur, wird ein zaghaftes Lächeln oder herzhaftes Lachen erkennbar. Die zusätzliche Produktion von Tränenflüssigkeit lässt die Augen strahlen, glänzen und Freudentränen erscheinen. Im limbischen System sind die Septumkerne, ein Kernkomplex des ZNS, das mediale Vorderhirnbündel, der Hypothalamus und die Amygdala zuständig für die Entstehung von Lust und Freude. Aber nicht nur Freude und Lust, sondern auch viele weitere positive Gefühle sind dort verankert. Das Zusammenspiel der Gehirnregionen, der dazugehörigen Neurotransmitter und die Stimulation durch Hormone, lassen diese positiven Gefühle entstehen. Oxytocin, das Bindungshormon, leistet einen wichtigen Beitrag beim Empfinden von Liebe. Endorphine, die Glückshormone, blockieren das Schmerzempfinden und sorgen für ein Wohlbefinden. Phenyläthylamin und

Amphetamine steigern die Lustempfindung und das Dopamin erhöht den Erregungszustand. Das Noradrenalin sorgt für den Zustand des Wohlbefindens und spielt bei Interesse und Aufmerksamkeit eine wichtige Rolle (Hülshoff, 2001, S. 104ff).

Freude bewirkt die Steigerung der Aktivität der Motorik, sie bewirkt zum Beispiel Freuden-sprünge, Umarmungen, Schreien und Weinen vor Freude. Freude kann auch Hochstim-mung und Manie auslösen, die zu Wahrnehmungsveränderungen oder zu einer Wahrneh-mungstrübung führen kann und so die Risikobereitschaft erhöht. Die Emotion der Freude kann sich auf das gesamte Immunsystem positiv auswirken. Die Vorfreude auf ein bestimmtes Ereignis ist oft größer als die eigentliche Freude. Die Vorfreude, eine fantastische Vor-stellung, birgt jedoch die Gefahr der Enttäuschung durch die Realität. Zu oft erlebte Enttäu-schungen führen zur Hemmung der Vorfreude. Sie führen zur Steigerung der Angst vor einer erneuten Enttäuschung und lassen das Gefühl der Vorfreude schrumpfen oder gar ganz verblassen (Hülshoff, S. 2001, 110f).

Positive optische Signale haben eine besondere Bedeutung bei der Eltern-Kind-Bindung. Ab dem dritten Lebensmonat reagiert der Säugling mit einem Lächeln auf das Lachen oder die hohe Stimme der Eltern. Diese Reaktion verstärkt das Glücksgefühl der Eltern, was wiederum die Bindung stärkt und die Beziehung fördert (Hülshoff, 2001, S. 109).

„Körperkontakt, Zärtlichkeit und der besondere emotional gefärbte Stimm-
klang, den Eltern ihrem Säugling gegenüber instinktiv einnehmen, tragen
ebenfalls zum Ausbilden eines Urvertrauens bei. Augenkontakt und Au-
gengruß sowie soziales Lächeln sind weitere angeborene Verhaltensdis-
positionen, die bei Mutter und Kind in der Regel unbewußt wirksam wer-
den und eine Stimmung erzeugen, in der sich Freude entwickeln kann.
Auch freudige Spiele im Kleinkindesalter, nehmen und geben, sich ver-
stecken und wieder hervorkommen, in die Luft werfen und wieder auffan-
gen, die Polarität von Spannung und Entspannung- dies alles sind Inter-
aktionen einer vertrauensvollen Beziehung, die zum Aufbau eines Urver-
trauens beitragen und wichtig sind für eine Prägung der Fähigkeit, Freude
zu empfangen und Freude zu geben“ (Hülshoff, 2001, S. 113f).

4.5.2 Angst und Furcht

Dieses Kapitel nimmt noch einmal Bezug auf die Emotionstheorie von LeDoux (2001), da sich der Autor auch intensiv mit dem Furchtsystem beschäftigt. Bei seinen Experimenten nutzt er die Methode der Furchtkonditionierung, um die Reizweiterleitung sowie die daran beteiligten Hirnareale zu erforschen. Zu Beginn der Furchtkonditionierung stehen dem Autor zufolge Sinneswahrnehmungen mit ihren Verbindungen zum Gehirn. Das Ergebnis zeigt sich in einer abwehrenden Verhaltensreaktion und autonomen Nebenerscheinungen. LeDoux' Experimente beweisen, dass es eine Verbindung zwischen dem Thalamus und der Amygdala gibt, ohne dass der Cortex (Bewusstsein) miteinbezogen wird. Emotionales Lernen, so LeDoux (2001), findet ohne die Strukturen des Neocortex statt. Was bedeutet, dass emotionales Lernen ohne Gedanken, Bewertungen und Bewusstsein abläuft. Somit gibt es emotionale Prozesse, auf welche kein bewusster Einfluss genommen werden kann. Dies wiederum bestätigt den Kontrollverlust bestimmter Handlungen (LeDoux, 2001, S. 170ff).

„Körperlich äußert sich das Gefühl der Angst durch die Aktivierung der ‚Fight-and-flight-reaction‘, also zunächst der Aktivierung des sympathisch-vegetativen Nervensystems und entsprechender Hormonausschüttung (insbesondere Adrenalin und Noradrenalin): Die Herzfrequenz steigt (wir verspüren Herzjagen), der Blutdruck steigt (das Gesicht wird rot), Angstschweiß tritt aus (und das vermehrte Schwitzen ermöglicht Wärmeabfuhr beim Weglaufen), die Haare stehen uns zu Berge (Gänsehaut), [...], die Pupillen werden schreckensweit, um auch alles sehen zu können, eine vermehrte Atmung führt zur besseren Sauerstoffversorgung, manchmal entledigt man sich überflüssigen Ballasts (es kommt zum spontanen Stuhlgang), Bauchschmerzen, Zittern und eine allgemeine Erregung sind weitere körperliche Symptome“ (Hülshoff, 2001, S. 59).

Die erhöhte Aufmerksamkeit und ein allgemein aufgeregter Zustand sind Begleiterscheinungen der Angst. Sie sind aber auch bei anderen Emotionen, wie Freude und Interesse, präsent (Hülshoff, 2001, S. 59).

Eine andere Art des Erlebens von Angst ist die psychische Ebene. Hier ergeben sich Psychosomatiken wie das Gefühl zu ersticken, ein beklemmendes Gefühl in der Brust, Benommenheit, Müdigkeit oder das Empfinden den Halt zu verlieren. Gefährlich wird es, wenn die

subjektive Empfindung den Kontrollverlust bewirkt und ein Gefühl der absoluten Ohnmacht entsteht (Hülshoff, 2001, S. 60).

Im alltäglichen Sprachgebrauch werden der Furcht und der Angst dieselbe Bedeutung zugeschrieben. Fachleute auf diesem Gebiet schreiben der Furcht und der Angst jeweils verschiedene emotionale Zustände zu. Der Begriff „Furcht“ wird im Zusammenhang mit Gefühlen gegenüber bestimmten Gefahren und Ereignissen verwendet. Der Begriff „Angst“ definiert sich über einen generellen Zustand des Besorgt-seins, des Bedroht-seins und des exzessiven Wachsam-seins (Hypervigilanz) (Roth, 2003, S. 332).

Angst erzeugende Reize hängen von unterschiedlichen Faktoren ab. Tatsache ist, dass Menschen lernen können, sich vor allem Erdenklichen zu fürchten, das im Grunde gar keine Gefahr darstellt. So haben Kinder oft Angst im Dunkeln und Erwachsene Angst vor Spinnen. Wichtig ist es, die Angst anderer zu respektieren und empathisch sowie geduldig zu reagieren, da für diese das Gefühl der Angst echt und gegenwertig ist (Ekman, 2010, S. 213).

Untersuchungen zeigen drei Stufen der Angst, je nachdem ob die Gefahr direkt gegenwärtig oder berechenbar ist. Unterschiedliche Gefahrenquellen lassen unterschiedliche Verhaltensmuster erkennen. Auf eine direkt gegenwärtige Gefahr folgen Reaktionen wie Flucht oder Erstarren und Handlungen, die eine Auseinandersetzung mit der Bedrohung einfordern. Bedenken gegenüber einer zukünftigen Gefahr, führen zu einer Erhöhung der Wachsamkeit und zur Anspannung von Muskelpartien. Eine direkte Bedrohung löst die Hemmung der Schmerzempfindlichkeit aus, während es bei Situationen der Furcht zur Erhöhung der Schmerzempfindung kommt. Ebenso zeigen sich Unterschiede in der Aktivierung der Hirnregionen. Gelangt die Situation der Gefahr unmittelbar in das Bewusstsein und entsteht ein Ohnmachtsgefühl, so wandelt sich die Angst in Panik um. Dieses Empfinden kann in späterer Folge jederzeit wiederkehren, auch in Situationen, in denen die Aufmerksamkeit ganz wo anders liegt. Durch Angstzustände können sich pathologische emotionale Störungen wie Phobien, posttraumatische Belastungsstörungen und Panikkattacken entwickeln (Ekman, 2010, S. 206ff).

Zu den Ängsten im sozialen Kontext zählen die Angst vor dem Alleinsein und dem Alleingelassen-werden. Diese Form der Angst kann schon sehr früh in der Kindheit vorkommen. Ebenso typisch sind Drohgebärden, die zur Angst führen, oder fremde Situationen, die zu einer emotionalen Überforderung beitragen. Die bereits gemachte Lebenserfahrung und der individuelle Reifegrad spielen dabei eine wichtige Rolle. Menschen mit einem ausgeprägten Selbstbewusstsein und mit positiven Bindungserfahrungen werden einer fremden Situation interessierter, offener und positiver begegnen als jene, die sich aufgrund ihrer

Lebenserfahrung eher skeptisch, zurückhaltend und zweifelnd zeigen (Hülshoff, 2001, S. 62).

Gewisse Formen der Angst treten erst mit einem bestimmten Entwicklungsstand auf. Mit acht Monaten besitzt ein Säugling die Fähigkeit der Unterscheidung zwischen vertrauten und nichtvertrauten Personen. Diese Fähigkeit ist in der Literatur als auch im alltäglichen Sprachgebrauch unter dem Begriff „Fremdeln“ bekannt. Auf das Wahrnehmen fremder Personen folgen Reaktionen wie Aufregung und Erschrockenheit. Durch die Sicherheit der Bezugspersonen kann die anfängliche Angst nun Neugierde und Interesse wecken. Mit dem Beginn des zweiten Lebensjahres setzt die Trennungsangst ein, dicht gefolgt von der Nachtangst. Dazu kommt noch das magische Alter, in dem irreale und imaginäre Wesen einerseits Angst auslösen. Andererseits kann die magische Welt einen Zufluchtsort der Sicherheit bieten. Mit dem Schuleintrittsalter entwickeln sich Leistungsängste und Sozialisationsängste, die Angst keine Freunde zu finden oder gehänselt zu werden (Hülshoff, 2001, S. 63ff).

Die Angst ist eine Emotion, die allgegenwärtig ist und Menschen schon seit ihrer frühen Kindheit begleitet. Ängste lösen individuell unterschiedliche, komplexe Reaktionen aus, welche zur Flucht, zum Erstarren oder zum Angriff führen. Ängste zeigen sich über somatische (körperliche) und psychische Symptome, wie z.B. Bauchschmerzen, Kopfschmerzen, Atemnot, Unsicherheit. Ängste fordern einen adäquaten Umgang und können z.B. mit Hilfe der psychomotorischen Förderung begleitet und aufgearbeitet werden. Ähnlich verhält es sich mit Trauer und Kummer, die im nachfolgenden Abschnitt näher beleuchtet werden.

4.5.3 Trauer und Kummer

Verluste, Zurückweisung, Krankheit, körperliche Einschränkungen, wenig Lob und wenig Zuneigung lösen Trauer aus. Traurige Empfindungen haben viele Beschreibungen, doch würde in dem Moment des Empfindens des Verlustes kein Wort die tiefe Leere passend beschreiben. Trauer ist eine länger anhaltende Emotion, die oft über Tage, Wochen bis hin zu Monaten immer wieder empfunden werden kann. Ein elementarer Verlust, z.B. eines geliebten Menschen, wird begleitet von einem Wechselspiel aus Trauer und Verzweiflung. Der Alltag versinkt in einer traurigen Grundstimmung bis die Zeit den Schmerz lindert und ihn verblassen lässt. Eine fortwährende und sehr langanhaltende Traurigkeit, Niedergeschlagenheit und Verzweiflung können zu Depressionen führen. Das Empfinden von Verzweiflung kann einerseits auflehnende Reaktionen hervorrufen, die eine aktive Bewältigung der Trauer ermöglichen. Andererseits kann das Empfinden von Trauer auch zur Aussichtslosigkeit und Ohnmacht führen, diese spiegeln eine passive Form des Umgangs mit Verlusten. Trauer tritt oft in Kombination mit anderen Emotionen auf. Die Wut oder der Zorn

kann sich nach innen oder außen wenden und Empfindungen der Schuld und der Machtlosigkeit machen sich breit. Das Empfinden der Angst beim Blick in die Zukunft und das Gefühl der Freude beim Gedanken an die Vergangenheit begleiten die Emotion der Trauer. Tränen der Freude, der Wut und der Trauer sind für die einen ein Zeichen der Schwäche und für die anderen eine wertvolle Unterstützung zur Linderung des Schmerzes (Ekman, 2010, S. 118ff).

Verlust und Trauer führen zu Gefühlen der Ohnmacht, der Antriebslosigkeit, der Hilflosigkeit, zu Momenten des Weinens und des Desinteresses sowie zum Verlust des Gefühls für Zeit und Raum. Das vegetative System ist im Bereich des Stammhirns betroffen. Das Erleben von Trauer wirft die Abstimmung und den Rhythmus synchronisierter Körperfunktionen völlig aus der Bahn. Trauer und Kummer stehen in enger Verbindung mit den Neurotransmittern Noradrenalin und Serotonin. Bei extremen Belastungen kommt es zur vermehrten Ausschüttung von Cortisol und zu einem anhaltenden erhöhten Cortisol Spiegel. Auf physischer Ebene zeigt sich Trauer durch eine gebückte Körperhaltung, eine starre Mimik, die Augen glänzend und den Tränen nahe, die Stimme bedrückt und der Körper scheint nur noch eine leere Hülle zu sein, die energielos und antriebslos durch den Raum schwebt. Psychisch und psychosomatisch können sich Trauer und Kummer unter anderem durch Appetitlosigkeit, Lustlosigkeit, Zerstreuung und Schlafstörungen äußern (Hülshoff, 2001, S. 86ff).

Die Verarbeitung der Trauer und des Kummers verläuft in fünf Phasen. Der Trauerprozess wird begleitet von den Phasen des Nicht-Wahrhaben-Wollens, des Zorns, des Verhandels, der Depression und der Akzeptanz. Die Phasen sind kein linearer Prozess und können daher individuell und in unterschiedlichen Reihenfolgen ablaufen. Es ist auch möglich, dass eine Phase übersprungen oder mehrmals durchlaufen wird (Hülshoff, 2001, S. 89f).

Im ersten Lebensjahr eines Kindes wird das Urvertrauen zu den Bezugspersonen aufgebaut. Der erste Grundstein für die soziale und emotionale Bindungsfähigkeit wird damit gelegt. Doch kann diese Phase des intensiven Bindungsgeschehens erheblich negativ beeinflusst werden und sich auch im Weiteren negativ auf das spätere Trauer- und Kummerverhalten eines Kindes auswirken. Der Verlust oder Bindungsabbruch der Eltern oder eines Elternteils bewirkt anfängliche Resignation und Apathie und kann weiterführend die gesamte Entwicklung eines Kindes enorm beeinträchtigen. Der kindlichen Psyche fehlt es noch an Stabilität. Negative Bindungserfahrungen, die letztendlich zu einem Trauerprozess führen, zeigen sich auch im Verhalten eines Kindes. Durch regressives Verhalten (z.B. Einkoten, Einnässen), Schreien, Wein- und Schreikrämpfe, Apathie, Nachtangst, gehemmtes Spiel- und Lernverhalten und Kontaktvermeidung drücken Kinder ihre Trauer und ihren Kummer aus. Kinder lernen mit der Zeit die Perspektive zu wechseln und sich in andere

hineinzuversetzen. Der Perspektivenwechsel ermöglicht es Kindern, empathisch und mitfühlend auf andere zu reagieren. Positive Bindungserfahrungen sind die Basis der Zwischenmenschlichkeit (Hülshoff, 2001, S. 97f).

Die Emotion der Trauer löst auf physischer Ebene ein Schonprogramm aus, der Körper verlangt nach Ruhe und Entspannung. Die Stimmung und das Selbstwertgefühl sind im Keller und die Gedanken drehen sich im Kreis. Zeit, Zuneigung und das Mitgefühl von anderen Menschen erleichtern den Trauerprozess, denn geteiltes Leid ist halbes Leid (Hülshoff, 2001, S. 95).

4.5.4 Ärger und Zorn

Ärger und Zorn haben viele unterschiedliche, individuelle Auslöser. Bei etwas gestört zu werden, Frustration, Vergesslichkeit, physische und psychische Angriffe, Zurückweisung und Enttäuschung können möglicherweise Ärger und Zorn hervorrufen. Ärger und Zorn können sich zu einem Teufelskreis entwickeln, bis dieser zur Eskalation führt. Die Reaktion, die durch Ärger oder Zorn ausgelöst wird, kann sich in unterschiedlicher Intensität zeigen. Es gibt jedoch noch keine wissenschaftlichen Belege dafür, wodurch genau die Reizschwelle eines Menschen definiert werden kann (Hülshoff, 2001, S. 155f).

„Die Begriffe Ärger und Zorn (anger) decken viele verschiedene Erfahrungen ab. Es gibt ein weites Spektrum an Zornempfindungen, von leichter Verärgerung bis hin zu rasender Wut. Wir kennen nicht nur Unterschiede in der Intensität des Zorngefühls, sondern auch Unterschiede, was die Art des empfundenen Ärgers betrifft. Empörung ist eine Art selbstgerechter Zorn, Beleidigtsein eine passive Variante, Gereiztheit oder Erbitterung kommen auf, wenn jemandes Geduld über Gebühr strapaziert worden ist. Rache ist eine Form der Zornreaktion, zu der es gewöhnlich nach einer Phase des Nachdenkens über die erlittene Verletzung kommt und die manches Mal die sie provozierende Handlung an Intensität deutlich übertrifft“ (Ekman, 2010, S. 158).

Ärger kann demnach als ein bedrohendes Gefühl wahrgenommen werden und zu Racheaktionen führen. Hass ist eine anhaltende, heftige und bewusste Abneigung und tritt in Kombination mit Abscheu und Verachtung auf. Hass ist keine Emotion an sich, da Hass sehr lange andauern kann, sondern viel mehr eine emotionale Bindungserscheinung.

Ressentiment beschreibt den unbewussten Groll und wird im Gegensatz zum Hass als eine emotionale Haltung beschrieben. Zorn und Ärger werden oft von Ängsten begleitet. Am häufigsten tritt die Angst des Kontrollverlustes auf, dicht gefolgt von der Angst, Situationen zu erleben, die Schuld und Schamgefühle auslösen. Eine Begleiterscheinung des Zorns und des Ärgers ist es auch, Dinge zu tun, die andere verletzen und für die in späterer Folge Reue empfunden wird. Die Impulsivität, die Ärger mit sich bringt, ist eine Form der energischen Auseinandersetzung (Ekman, 2010, S. 159ff).

Den Umgang mit Ärger und Zorn lernen Kinder dem Autor zufolge schon sehr früh. Die erste Form der Wut zeigen Säuglinge, wenn sie beim Stillen von der Brust abgesetzt werden, obwohl sie noch Hunger haben. Sie schlagen um sich und verdeutlichen damit ihren Ärger und ihre Wut. Durch den Inhalt von Ärger und Zorn verspüren Kinder den Drang andere zu verletzen, denn für sie ist das eine Form des Umgangs mit ihrem Zorn. Im optimalsten Fall lernen Kinder durch Erfahrungen und die positive Bindung zu den Eltern, dass Gewalt keine Lösung ist. Es kommt aber vor, dass Kinder Gewalt erfahren oder miterleben müssen, was zu schwerwiegenden Folgen in der Entwicklung führen kann. Ab dem zweiten Lebensjahr sind Kinder in der Lage, ihre Wut zu kontrollieren (Ekman, 2010, S. 161f).

Der Versuch, die Wut zu unterdrücken, bewirkt körperliche Veränderungen wie Bluthochdruck und Essanfälle. Doch missglückt der Versuch der Unterdrückung leicht, denn schon kleine Veränderungen des Gesichtsausdrucks, der Körperhaltung und der Stimme verraten Ärger und Zorn. Die Bewusstheit und Achtsamkeit gegenüber Zorn und Ärger bietet die Gelegenheit der Regulation von Reaktionen. Innehalten und einen Schritt zurück treten eröffnen die Möglichkeit, Situationen aus einem anderen Blickwinkel zu betrachten und diese neu zu bewerten. Das ermöglicht ein adäquates Agieren und die Reflexion über das eigene Handeln. Tappen Ärger und Zorn im Unbewussten und wird damit nicht achtsam umgegangen, kommt es zu unüberlegten Handlungen, die weitreichende Folgen nach sich ziehen (Ekman, 2010, S. 168ff).

Die Wut sollte sich in Situationen des Ärgers und des Zorns an die Handlungen eines Menschen richten und nicht an die Person. Gerät der Zorn außer Kontrolle entstehen Formen der physischen und psychischen Gewalt. Die Differenzierung von Gewalt erfolgt durch Handlungen, die geplant wurden, und Handlungen, die im Affekt passieren. Psychosozialer Stress kann aggressive Phasen hervorrufen, die von Gefühlen der Anspannung und Erregung begleitet werden, und letztendlich zu einem Gefühl der Erleichterung führen. Das Empfinden von Reue und Fähigkeit des Entschuldigens erfordern kognitive, emotionale und soziale Kompetenzen (Ekman, 2010, S. 169ff).

Es gilt jedoch zwischen Ärger und Aggression zu unterscheiden. Die Aggression ist eine Verhaltensweise, die von den Gefühlen Wut, Ärger und Zorn heraufbeschworen wird. Die Aggression ist eine Verhaltensweise, der Trauer und Angst zugrunde liegt, und von diesen ablenken soll. Agonales Verhalten, also kämpferisches Verhalten, ruft entweder eine Fluchtreaktion oder eine Kampfreaktion hervor. Für die Kampfreaktion sind die basalen Systeme des vegetativen Nervensystems, insbesondere der Nervus Sympathicus, zuständig. Die Alarmreaktion lässt die Körperfunktionen auf Hochtouren arbeiten. Es folgt die Aktivierung des Sympathicus, welcher unter anderem für die Steuerung der Sensorik und der Motorik verantwortlich ist. Wird das Fluchtsystem aktiviert, wird das parasympathische System angesprochen (Hülshoff, 2001, S. 149ff). Eine genetische Tradierung kann eine potentielle Aggressionsbereitschaft begünstigen. Die genetische Vordeterminierung von neuronalen Strukturen, Einflüsse der Umwelt und Prägung bzw. Erlebnisse können ein aggressives Verhalten bewirken. Ebenso kann das Fehlen emotionaler Wärme, Sicherheit und Geborgenheit sowie eine soziale Deprivation (Vernachlässigung, Verwahrlosung) zu einer dissozialen und aggressiven Entwicklung führen (Hülshoff, 2001, S. 162f).

Die Strukturen des ZNS, Hormone und Neurotransmitter wie Adrenalin, Noradrenalin, Dopamin und Testosteron spielen auch bei der Aggressionsentstehung eine wichtige Rolle. Sie sind jedoch polyvalent und werden nicht nur der Aggressionsentstehung zugeordnet. Bei der Entstehung von Ärger und Zorn und in Folge dann auch von Aggression ist das gesamte Zwischenhirn beteiligt, vor allem die Strukturen des limbischen Systems (Hülshoff, 2001, S. 149ff).

Das Frontalhirn im Bereich des Parietallappens ist für die Steuerung, die Kontrolle und die Modulation von Aggressionen bedeutend. Bei den Verarbeitungsprozessen des Aggressionssimpulses sind viele Großhirnregionen beteiligt. Das Gedächtnis, die Sinnesstrukturen, das Zentrum der Motorik und die Nervenzellen, welche Vorstellungen und Handlungsplanung ermöglichen, werden bei den Verarbeitungsprozessen miteingebunden (Hülshoff, 2001, S. 158f).

„Die Fähigkeit zur Aggression mit dem Primärgefühl von Ärger und Zorn gehört ebenso wie die Fähigkeit, hierauf hemmend Einfluß zu nehmen, zur Grundausstattung des Menschen. Dabei ist die Aggression ein mehrdimensionales Geschehen. Fragen wir auf unterschiedlichen (biologischen, psychischen und sozialen) Ebenen, wie es zustande kommt und wozu es dient, so haben wir die Möglichkeit, individuell und adäquat mit unseren Aggressionen und denen anderer umzugehen, sie auszuhalten,

abzublenden, umzulenken und zu transformieren. Dann mag es gelingen, die Aggression innewohnende Kraft konstruktiv zu nutzen“ (Hülshoff, 2001, S. 166).

4.5.5 Scham und Schuld

Scham ist ein unangenehmes und peinliches Gefühl, eine sozial wirksame und selbstreflexive Emotion, bei der die Verletzung des Selbst im Vordergrund steht. Scham nimmt Bezug auf das Selbst und die Aufrechterhaltung eines positiven Selbstwertgefühls. Schuldgefühle beziehen sich auf das Brechen von Regeln, Geboten und Verboten und das Verletzen von anderen. Scham und Schuld stehen in enger Verbindung und sind tägliche Begleiter, doch sind sie in ihren emotionalen Dimensionen verschieden. Das Schamgefühl wird von physischen Erscheinungen wie einer erhöhten Pulsfrequenz, Herzklopfen, Schweißperlen, einer leisen Stimme sowie der Vermeidung des Blickkontaktes und einer unterordnenden Körperhaltung begleitet. Das Individuum möchte nicht gesehen werden, am liebsten würde es vor Scham im Boden versinken. Neuronale Impulse erhöhen den Blutfluss ins Gesicht und lassen das Individuum vor Scham erröten (Hülshoff, 2001, S. 168f).

Scham ist eine Emotion, bei der das sympathische Nervensystem angesprochen wird. Einerseits führt die Überschreitung der Persönlichkeitsgrenze zu Scham, andererseits dient Scham der Regulation des Nähe- und Distanzverhaltens. Scham hindert Menschen daran mit Fremden genauso zu interagieren wie mit Vertrauten und dient dem Selbstschutz und der Fähigkeit zu einer passenden sozialen Interaktion (Hülshoff, 2001, S. 171f).

„So trägt Scham zur Weiterentwicklung der eigenen Persönlichkeit und Differenzierung des Identitätsbewußtseins bei. Auf einer kognitiven Ebene kommt es zu dem Bewußtsein des „So bin ich, so bin ich in den Augen anderer.“. Aber so unvermeidlich Scham bei einem solchen Erkenntnisprozeß und bei einer solchen Weiterentwicklung ist, so sehr besteht andererseits die Gefahr der Stagnation und Entwicklungshemmung bei überbordenden Schamgefühlen. Wird der Spott bzw. die Peinlichkeit unerträglich, versuchen wir solchen Situationen, wo immer es geht auszuweichen und verpassen gerade dadurch die Chance der Verbesserung und Weiterentwicklung unserer Kompetenzen“ (Hülshoff, 2001, S. 172).

Die Emotion der Scham geht dem Autor zufolge einher mit Mechanismen der Abwehr, der Verleugnung, der Verdrängung und der Verneinung und führt zum situationsbezogenen Verlust der Kontrolle. Schuld, Scham und die Angst, bestraft zu werden, beeinflussen die Entwicklung des Selbstwertgefühls, den Gewissensaufbau und die Entstehung moralischer Grundprinzipien. Ebenso besteht eine enge Verbindung zwischen Scham und anderen Emotionen. Die Schamangst, auch Erytrophobie genannt, entsteht in beschämenden Situationen und wird gekoppelt mit dem Gefühl der Angst empfunden. Der Auftritt von Freude und Scham entsteht in Situationen des Lobs. Scham und Trauer werden von Kummer, Bedrückung und Niedergeschlagenheit begleitet. Ein geringes Selbstwertgefühl und Selbstwertkrisen sind die Folge, die letztendlich zu langanhaltenden und intensiven Spannungsepisoden führen können. Scham und Ärger treten gemeinsam auf, wenn aus Demütigung und Kränkung aggressive Handlungen entstehen. Kommt es zur Kombination von Gewalt, Aggression, Scham- und Schuldgefühlen, so ist eine Eskalation vorprogrammiert. Das Erleben von Scham setzt eine gewisse kognitive Entwicklung voraus und fordert die Fähigkeit der Erfassung der Eigen- und Fremdwahrnehmung im sozialen Umfeld (Hülshoff, 2001, S. 173ff).

Die kindliche Entwicklung wird von beschämenden Misserfolgen in der Autonomieentwicklung und in der Abgrenzung des Selbst begleitet. Diese Misserfolge können sich hemmend auf die Entwicklung des Kindes auswirken. Erikson (1998) beschreibt diese Problematik mit der Phase „Autonomie versus Scham und Zweifel“, auf welche in Kapitel 5.2.2 genauer eingegangen wird. Die Phase der Autonomieentwicklung bedarf der Begleitung durch die Eltern und Pädagogen und Pädagoginnen. Kinder brauchen die Ermutigung, Autonomie zu wagen und ein Schamrisiko einzugehen, um sich persönlich weiterentwickeln zu können. Im familiären Setting warten explorierende Kinder auf die Reaktion und die Resonanz ihrer Umwelt. Ermahnungen und Konsequenzen lassen auf inadäquates Verhalten schließen (Hülshoff, 2001, S. 179ff).

„Zum einen kann sie Initiative, Freude und Interesse hemmen und somit zum Entwicklungsstillstand führen, zum anderen kann sie Ansporn zu Verbesserung sein und dazu führen, daß Scham in Stolz umgewandelt wird. Ein solcher Anreiz, Aufgaben zu meistern und Scham in Stolz zu verwandeln, kann familiär gefördert werden oder verkümmern“ (Hülshoff, 2001, S. 181).

Die Entwicklung von Coping-Strategien (Bewältigungsstrategien) bildet ein stabiles Fundament für die Autonomie, Selbstentwicklung und Resilienz. Scham ist eine Emotion, die heftig empfunden werden kann. Sie ermöglicht die Sicht auf das reale Selbstbild und trägt wesentlich zur Selbsterkenntnis bei. Es ist von großer Bedeutung, die eigene Persönlichkeit auch als diese wahrzunehmen und anzunehmen, Schamgefühle auszuhalten und zu bezwingen (Hülshoff, 2001, S.187).

Die Emotion der Schuld ist ein affektives und kognitives Phänomen, das von unangenehmen Gefühlen begleitet wird. Die Schuld ist ein gedankliches Konstrukt, das sich in Folge von unerlaubten Grenzüberschreitungen und Regelverstößen bildet. Das Erleben von Schuld ist immer an den Rahmen des sozialen Umfeldes und die bereits gemachten Erfahrungen gekoppelt und hat ebenso Auswirkungen auf den Selbstwert und das Selbstbewusstsein. Regelverletzungen und Schuldgefühle können durch Wiedergutmachungen ausgeglichen werden. Das bewusste Hervorrufen von Schuldgefühlen kann als Manipulationsstrategie eingesetzt werden. Scham und Schuld werden als moralische Emotionen bezeichnet und treten gerne in Kombination mit anderen Emotionen auf (Hülshoff, 2001, S. 189).

„Vor und während der Kindergarten- und Grundschulzeit lernt das Kind zunächst durch Imitation elterlichen Verhaltens, moralische, ethische und soziale Gebote und Verbote zu beachten. Darüber hinaus kann es sich mit geliebten Bezugspersonen (den Eltern) identifizieren und die elterlichen Maximen verinnerlichen (internalisieren). Auf diese Weise entsteht das affektiv-kognitive Gerüst, das wir Gewissen nennen“ (Hülshoff, 2001, S. 195).

Zusammenfassend sind Emotionen stetige Begleiter der menschlichen Gefühlswelt. Sie begleiten jedes einzelne Individuum von der Geburt bis zum Tod. Der gesamte emotionale Prozess steht in enger Verbindung mit dem Thema Bindung und Entwicklung, deren Zusammenwirken in den nächsten Kapiteln genauer beschrieben wird.

5 Bindung, Entwicklung und Emotionen

Kinder leben ihre Emotionen sehr lebhaft und unvermittelt aus, doch zeigen sie ein charakteristisches Merkmal auf. Kinder erleben ihre Emotionen als Widerfahrnis und als einen direkten Entzug der willentlichen Kontrolle. Die Emotionen erfassen demnach das ganze Individuum und drängen nach einem Ausdruck. Dies bezieht sich auf positive Emotionen

wie Freude, Stolz und Zuneigung als auch auf negative Emotionen wie Angst, Ärger oder Kummer. Kleinkinder lassen sich in alltäglichen Tätigkeiten überwiegend von ihren Emotionen leiten. Mit zunehmendem Alter und der Kompetenz zur Handlungsplanung, verringert sich die Hingabe zu intensiven Emotionen. Im Laufe der Entwicklung verlieren manche Emotionen an Bedeutung und die Kinder entdecken und erleben neue Emotionen, wie zum Beispiel Mitgefühl, Schuldgefühl oder Dankbarkeit. Im Verlauf der Ontogenese kommt es zu einer Entkoppelung des Emotionsausdrucks und des Emotionserlebens (Holodynski, 2006, S. 2ff). Eine besondere Rolle bei der Emotionsentwicklung spielt die Bindung zu Bezugspersonen, welche mit der Bindungstheorie beschrieben wird.

5.1 Bindungstheorie

John Bowlby begründete in den 1950er Jahren die Bindungstheorie. Er befasste sich mit den Theorien der sozial-emotionalen Entwicklung von der Geburt bis ins Erwachsenenalter. Inhaltlich legte er den Fokus auf das Entstehen von frühen Bindungsbeziehungen, als auch auf die Entwicklung der Bindung in der späten Kindheit, Jugend und im Erwachsenenalter. Unter Bindung versteht man ein gefühlsmäßiges Band, das zwischen zwei Individuen entsteht. Die Wurzeln der Bindung liegen in der frühen Kindheit und unterliegen der kontinuierlichen Entwicklung durch Interaktionserfahrungen (Hédervári-Heller, 2011, S. 57).

Jeder Säugling hat demnach eine angeborene Neigung, Nähe und Kontakt zu einer primären Bezugsperson zu suchen und aufrecht zu erhalten. Die aktive Suche nach Nähe und Kontakt zur Bezugsperson ist erst mit zunehmender motorischer, kognitiver und sozialer Entwicklung möglich. Um die Aufmerksamkeit der Bezugsperson zu bekommen zeigen Kinder unterschiedliche Verhaltensweisen, wie zum Beispiel Weinen oder Lächeln. Doch nicht jeder Emotionsausdruck kann als Bindungsverhalten interpretiert werden. Es hängt mit den inneren und äußeren Bedrohungen zusammen, welchen das Kind ausgesetzt wird. Deshalb ist die Interpretation des Emotionsausdrucks immer kontextabhängig. Das Bindungsverhalten ist eng mit der Emotionsentwicklung verbunden (Hédervári-Heller, 2011, S. 58).

Das Bindungsverhalten des Kindes wird aktiviert, wenn das Kind auf die emotionale Unterstützung der Bezugspersonen angewiesen ist. Die Aktivierung des Bindungsverhaltens, bedeutet die Suche nach Schutz, Zuwendung, Sicherheit und Unterstützung in Situationen, die vom Kind als verunsichernd oder beängstigend erlebt werden (Hédervári-Heller, 2011, S. 58).

In enger Zusammenarbeit mit John Bowlby legte Mary Ainsworth die Schwerpunkte ihrer Forschung auf die Stärke, Qualität und Sicherheit der Bindung. Sie teilte der primären Bindungsperson folgende zwei Hauptaufgaben zu. Die Bindungsperson unterstützt das Kind bei der Regulation der Affektzustände und gleichzeitig bildet sie die sichere Basis für das

Explorationsverhalten des Kindes. Die Balance zwischen Bindungsverhalten und Explorationsverhalten schafft günstige Bedingungen für die Entwicklung kognitiver und emotionaler Fähigkeiten und für das Kompetenzverhalten des Kindes. Bowlby und Ainsworth entwickelten ein Testverfahren, welches die „fremde Situation“ genannt wurde. Dieses Testverfahren gab Aufschluss über die Bindungsorganisation und Anpassungsstrategien eines Kindes. Anhand des Verhaltens der Kinder in der Testsituation erfolgte eine Klassifizierung in die vier im folgenden beschriebenen Bindungstypen (Hédervári-Heller, 2011, S. 62ff).

Sichere Bindung

Sicher gebundene Kinder drücken in Stresssituationen ihre Gefühle offen aus. Bei der Trennung von der Bindungsperson zeigen sie Kummer und manche Kinder weinen. Beim Wiedersehen strahlen sie Freude und Erleichterung aus. Die Bindungsperson ist demnach eine sichere Basis, wodurch das Kind sein inneres Gleichgewicht findet. In den ersten Lebensjahren erleben sicher gebundene Kinder ihre Bindungsperson als zuverlässig und empfinden eine innere Sicherheit und Vertrauen (Hédervári-Heller, 2011, S. 65).

Unsicher-vermeidende Bindung

Kinder, welche unsicher-vermeidend gebunden sind, zeigen kein offenes Bindungsverhalten. Sie vermeiden Nähe und Kontakt zur Bindungsperson und drücken ihre Gefühle nicht offen aus. Die Kinder haben gelernt, belastende Situationen allein zu meistern. Sie erleben häufige Zurückweisungen durch die Bindungsperson, welche sich zumeist feindselig, wenig einfühlsam zeigt oder sich intrusiv verhält (Hédervári-Heller, 2011, S. 66).

Unsicher-ambivalente Bindung

Das Verhalten des Kindes in Stresssituationen ist sehr ambivalent. Einerseits hat es den Wunsch nach Nähe und Kontakt, andererseits erteilt es ärgerlich Zurückweisung. Kinder mit einer unsicher-ambivalenten Bindung zeigen sich sehr offen verärgert und quengeln viel. Sie spiegeln das Verhalten der Bindungsperson, welche sich dem Kind gegenüber sehr ambivalent verhält. In einem Moment sehr feinfühlig und fürsorglich, im nächsten Moment feindselig und grob (Hédervári-Heller, 2011, S. 66).

Desorganisierte Bindung

Kinder mit einer desorganisierten Bindung sind unsicher, ob die Bindungsperson überhaupt erreichbar und emotional verfügbar ist. In emotional belastenden Situationen kommt es zum Zusammenbruch der Verhaltens- und Aufmerksamkeitsstrategien des Kindes. Dies wird durch stereotypes Verhalten, Bewegungserstarren und tranceähnliche Zustände sichtbar (Hédervári-Heller, 2011, S. 67).

Der frühkindlichen Eltern-Kind-Beziehung wird ein besonderer Stellenwert zu geschrieben. Eine positive Beziehungsgestaltung hat für den gesamten Entwicklungsverlauf eines Kindes eine enorme Bedeutung und stellt eine wichtige Ressource dar (Petermann, Niebank & Scheithauer, 2004, S. 201). Die frühkindliche Bindung bildet eine grundlegende Voraussetzung für die Kontaktaufnahme mit anderen Individuen. Säuglinge reagieren auf die menschliche Stimme, zeigen Interesse an Gesichtern und beruhigen sich durch Körperkontakt und getragen werden. Sie verfügen bereits über ein Repertoire interpretierbarer Signale, wie Lachen, Weinen, Lallen, Schreien, welche eine Kontaktaufnahme ermöglichen. Durch Abwenden des Blickkontaktes oder Versteifen des Körpers lässt sich ein Abwehrverhalten erkennen. Lächeln repräsentiert Wohlbefinden, Freude und Wiedererkennung. Wärme, Nähe und Geborgenheit werden durch Berührungen und Körperkontakt erfahren. Zwischen dem 7. und 9. Lebensmonat entwickeln Säugling und Bindungsperson eine dauerhafte, emotionale Bindung. In diesem Alter kommt es zur Entwicklung der Objekt- und Personenpermanenz, welche dem Kind ein Wiedererkennen der Bindungspersonen ermöglicht. Bowlby (1969) beschreibt die Interaktion mit anderen Menschen in den in Tabelle 1 beschriebenen 4 Phasen (Bowlby, 1969; zit. n. Petermann et al., 2004, S. 189f).

Tabelle 1: Entwicklung von Bindung

Entwicklung von Bindung nach Bowlby		
0-6 Wochen	Vorbindungsphase	Säuglinge zeigen keine/kaum Reaktionen auf das allein gelassen werden mit fremden Personen. Kontaktaufnahme erfolgt durch Weinen, Lallen, Lächeln.
6 Wochen- 8 Monate	Entstehungsphase von Bindung	Die Kinder zeigen unterschiedliche Reaktionen auf bekannte und unbekannte Menschen. Es kommt zur Zunahme der Intensität des Sozialverhaltens. Freude und Freundlichkeit werden gezielt eingesetzt. Die aktive Kontaktaufnahme zur primären Bezugsperson erfolgt.
8- 24 Monate	eindeutige Bindungsphase	Kinder zeigen Trennungsangst, Angstreaktionen, Protest, wenn die Bindungsperson den Raum verlässt. Die Bindungsperson wird zur sicheren Basis. Krabbeln und Gehen erleichtern es, die Nähe der Bindungsperson zu suchen, aber auch das Explorieren.
Ab 24 Monaten	Phase gegenseitiger Beziehung	Der Explorationsradius erweitert sich und es kommt zur Entwicklung des Verständnisses für Absichten, Gefühle und Perspektiven. Die verbale kommunikative Beziehung wird nun möglich.

Quelle: Bowlby, 1969, o.S., mod. n. Petermann, Niebank & Scheithauer, 2004, S. 191

Die Verinnerlichung der dyadischen Beziehungserfahrungen der Kinder finden sich in ihrem impliziten Gedächtnis, in den Bereichen der Wahrnehmungsbereitschaft, der Verhaltensbereitschaft, der emotionalen Reaktionsbereitschaft und der motivationalen Bereitschaft, wieder. Eine große Bedeutung wird dabei der Verfügbarkeit der Einfühlsamkeit der primären Bezugspersonen zugeschrieben. Eine positiv besetzte Bindung zu den primären Bezugs-

personen ist gleichzusetzen mit einem immer erreichbaren Zufluchtsort, einen Ort der physischen Nähe, welcher Schutz, Sicherheit und Trost bietet (Grawe, 2004, S.193). Das Bindungsbedürfnis zählt zu den Grundbedürfnissen des Menschen. Aus dem neurobiologischen Kontext erschließt sich, wie tiefgreifend die Verankerung der Bindungserfahrungen liegen und welche verheerenden Auswirkungen negative Erfahrungen auf die spätere psychische Gesundheit von Kindern haben kann (Grawe, 2004, S.195).

„Die inneren Selbstmodelle des Kindes reflektieren also die aus seinem eigenen Handeln und dem sprachlichen Austausch hervorgegangenen, von Vater oder Mutter unterschiedlich wahrgenommenen Bilder, die sowohl das Eltern- und Selbsterleben als auch die eigenen und fremden Verhaltenserwartungen des Kindes sowie seine in Tagträumen zum Ausdruck kommenden Ängste und Sehnsüchte prägen. Sobald diese Eltern- und Selbstmodelle in Wechselbeziehung stehen, scheinen sie festgeschrieben und auf unbewusste Ebene wirksam zu werden. Kinder mit ‚sicherer‘ Bindung ändern allmählich ihr Verhalten gegenüber den Eltern und aktualisieren mit gewisser zeitlicher Verzögerung die zugehörigen „inneren Arbeitsmodelle“, wobei ihre bisherigen „Arbeitsmodelle“ die Eltern-Kind-Interaktion nach wie vor recht zuverlässig abbilden. Bei Kindern mit „unsicher-ambivalenter“ bzw. „unsicher-vermeidender“ Bindung wird diese Aktualisierung durch den „abwehrenden Ausschluss“ widersprüchlicher Erlebnisse und Informationen dagegen zumindest teilweise verhindert, weil die aufgrund besagter Arbeitsmodelle generalisierten und weitgehend unbewusst gewordenen Interaktionsmuster mehr oder weniger unkorrigiert fortbestehen, selbst wenn die betreffende Person von Dritten später ganz anders behandelt wird“ (Bowlby, 2008, S. 105f).

Die elterlichen Haltungen und Verhaltensweisen prägen demnach das kindliche Selbstbild und das innere Arbeitsmodell. Bowlby (2008) verdeutlicht, dass jedes positive sowie negative elterliche Handeln große Auswirkungen auf die Entwicklung eines Kindes haben kann. Eine Längsschnittstudie von Mary Main (1985) zeigt, dass es erhebliche Unterschiede in der Mutter-Kind-Beziehung zwischen „sicher“ gebundenen und „unsicher-ambivalenten“

bzw. „unsicher-vermeidenden“ Kindern gibt. Bei den sechsjährigen Kindern, die fünf Jahre zuvor mit einer sicheren Bindung diagnostiziert wurden, lief die Kommunikation liebevoll, ungezwungen und gefühlsbetont ab. Bei den sechsjährigen Kindern hingegen, die fünf Jahre zuvor mit einer unsicheren Bindung diagnostiziert wurden, kam es zu schnellen Themenwechsel, die Kommunikation wirkte unpersönlich und es kam zur Vermeidung von Gefühlsäußerungen (Main, 1985; zit. n. Bowlby, 2008, S. 106).

In den Längsschnittstudien von Carlson und Sroufe (1993; zit. n. Grawe, 2004)), Grossman und Grossman (1991; zit. n. Grawe, 2004), Main, Kaplan und Cassidy (1985; zit. n. Grawe, 2004) und Sroufe, Carlson und Shulman (1993; zit. n. Grawe, 2004) wurde die Weiterentwicklung von Kindern mit sicherem und unsicherem Bindungsverhalten untersucht. Die zusammenfassenden Ergebnisse verdeutlichten die folgenden Unterschiede der Bindungstypen in Bezug auf den Entwicklungsverlauf. Bei sicher gebunden Kindern zeigten sich deutliche Vorteile in den Bereichen Selbstvertrauen, Selbstwertgefühl, Selbstwirksamkeit, Resilienz bei Belastungen, zwischenmenschliches Beziehungsverhalten, Qualität der Beziehungen mit Gleichaltrigen, Impulskontrolle und dem Ausdrücken von Gefühlen. Kinder mit unsicher-vermeidendem und unsicher-ambivalentem Bindungsverhalten schnitten wesentlich schlechter ab. Erwachsene (z.B. Lehrpersonen) forderten von ihnen mehr Disziplin, beaufsichtigten diese ständig, setzten wenig Ehrgeiz voraus und entgegneten ihnen mit wenig Wärme, Ärger und Bestrafungen (Grawe, 2004, S. 207f).

Bei Kindern mit einem unsicher-vermeidenden Bindungsverhalten ähnelten die Beziehungen zu erwachsenen Personen außerhalb der Familie den Beziehungen aus dem Herkunftssystem. Im Umgang mit Peers zeigten sie sich vermehrt inadäquat, wenig einfühlsam, verletzend, distanzlos, aggressiv und feindselig. Sie nutzten Gelegenheiten aus, um andere psychisch oder physisch zu verletzen und nahmen somit die Täterrolle ein. Die Kinder reproduzieren ihnen bekannte Verhaltensweisen wie Zurückweisung, Isolierung und Gewalt. Beim desorganisierten Bindungstyp zeigten die Kinder etwa gleiche oder noch heftigere Verhaltensweisen (Grawe, 2004, S. 208f).

Unsicher-ambivalente Kinder zeigten ein anderes Verhalten. Sie waren auf der Suche nach Nähe, waren zurückhaltend und warteten auf die Initiative der Erwachsenen. Ihnen wurde mit Fürsorge und Geduld begegnet. Anderen Kindern ordneten sie sich unter und ließen sich führen. Unterdrückung und Verspottung ließen sie sich gefallen. Sie befanden sich in der Opferrolle und hielten an dem Muster fest, dass sie von zuhause kannten (Grawe, 2004, S. 208f).

Nach dem ersten Lebensjahr, in dem sich der Bindungstyp festigt, machen Kinder je nach Bindungserfahrung, unterschiedliche Lebenserfahrungen. Die Unterschiede der Bindungstypen blieben im Wesentlichen vom Kindergarten bis zur Adoleszenz erhalten. Aus den Studien ergab sich, dass Kinder mit einem sicheren Bindungsverhalten weitaus positivere Lebenserfahrungen machten als jene, die unsicher gebunden waren (Grawe, 2004, S. 209).

Das Verlangen nach intensiven emotionalen Beziehungen ist ein wesentliches Grundelement der kindlichen Entwicklung. Im Säuglingsalter bietet diese Bindung eine sichere Basis, welche bis ins Erwachsenenalter bestehen bleibt und durch neue Beziehungen ergänzt wird. Die Kommunikation zwischen Mutter und Kind erfolgt anfangs auf einer emotionalen und psychomotorischen Ebene. Die Wahrnehmung der Eltern-Kind-Bindung als eine verlässliche Basis bestärkt eine optimale Lebensbewältigung. Die Bindungsfähigkeit, gekennzeichnet durch das Erleben positiver Bindungserfahrungen, ist ein wesentlicher Bestandteil der Entwicklung einer psychisch stabilen und resilienten Persönlichkeit (Bowlby, 2008, S. 98f).

Einen Gesamtüberblick über die entwicklungspsychologischen Meilensteine im Alter von 0-5 Jahren bieten die folgenden Kapitel, wobei die Bindungsthematik und die Emotionsentwicklung dabei wesentliche Inhalte darstellen. In diesem Zusammenhang wird auch auf das Stufenmodell von Erik, H. Erikson (1968, 1998) eingegangen.

5.2 Entwicklungspsychologie 0 bis 5 Jahre

Die kindliche Entwicklung stellt komplexe, biopsychosoziale Vorgänge dar. Sie ist ein, über die Zeit ablaufender Prozess, welcher durch innere und äußere Faktoren beeinflusst wird. Dieser Weg gestaltet sich spannend, überwältigend und herausfordernd. Die stetige Auseinandersetzung mit Entwicklungsaufgaben erfordert eine Neu-Organisation, Anpassung und Adaptierung biologischer, psychologischer und sozialer Anteile des Entwicklungsgeschehens. Es ergeben sich situationsbezogene Probleme und Aufgaben, die Kinder in Form eines Lernprozesses, bewältigen müssen und so ein Teil der psychosozialen Entwicklung darstellen (Petermann et al., 2004, S. 284f). Es gibt einerseits allgemeine Aufgaben, wie die körperliche Reifung, das Erkennen und Annehmen des eigenen Geschlechts, den Beziehungsaufbau zu Bezugspersonen und Gleichaltrigen und die Bewältigung neuer Lebensabschnitte, wie die außerfamiliäre Betreuung. Andererseits gilt es auch sehr individuelle Aufgaben, wie das Aufwachsen als Einzelkind oder Scheidungskind, die Unterbringung in einer familienunterstützenden Institution oder mit einer Spezialbegabung groß zu werden, zu berücksichtigen. Eine Entwicklungsaufgabe gilt als geschafft, wenn das Kind über erweiterte, differenzierte und verlässliche Vorstellungen über sich und seine Umwelt verfügt. Durch den Zuwachs an Vorstellungskraft kommt es zur Anregung von Aktivitäten und das

Kind ist in der Lage, Besonderheiten einer Situation wahrzunehmen und diese Erfahrungen abzugleichen. Zur positiven Bewältigung von Entwicklungsaufgaben ist eine anregende und selbstbildende Umgebung als Bildungsvoraussetzung notwendig. Die anregende Umgebung in Kombination mit den eigenen Potenzialen und den sozialen sowie den emotionalen Kompetenzen machen eine kindliche Entwicklung erst möglich (Petermann et al., 2004, S. 284ff).

Zusammenfassend bietet die folgende Tabelle einen Überblick über die Entwicklungsperioden und die dazugehörigen Entwicklungsaufgaben.

Tabelle 2: Entwicklungsaufgaben nach Havighurst

Entwicklungsperiode	Entwicklungsaufgabe
frühe Kindheit (0- 2 Jahre)	• Soziale Bindung • Objektpermanenz • Sensomotorische Intelligenz und schlichte Kausalität • Motorische Funktionen
Kindheit (2- 4 Jahre)	• Selbstkontrolle (vor allem motorisch) • Sprachentwicklung • Fantasie und Spiel • Verfeinerung motorischer Funktionen
Schulübergang und frühes Schulalter (5- 7 Jahre)	• Geschlechterrollenidentifikation • Treffen einfacher moralischer Entscheidungen • Konkrete Operationen • Spiel in Gruppen

Quelle: Havighurst, o.J.; mod. n. & zit. n. Petermann, Niebank & Scheithauer (2004, S.287)

Erik Homburger Erikson (1902-1994) war ein deutsch-amerikanischer Psychoanalytiker, welcher ein Stufenmodell der psychosozialen Entwicklung erarbeitete. Demnach durchlaufen Menschen in ihrer Entwicklung acht Stufen, die bereits in einem individuellen, inneren Entwicklungsplan angelegt sind. Jede Stufe beinhaltet relevante Krisen in Form von Entwicklungsaufgaben. Die erfolgreiche Bewältigung einer Entwicklungsaufgabe hat eine große Bedeutung für die nächste Phase. Das Wort „Krise“ ist hier jedoch nicht negativ besetzt. Es geht um konstruktive Lösungsfindungen, die durch Integration in das Selbstbild eine Weiterentwicklung ermöglichen sollen. Erikson (1998) beschreibt die Entwicklung als einen lebenslangen Prozess der Bewältigung von Krisen und Phasen, die durch das Herstellen eines neuen Gleichgewichts zur Erreichung reiferer Stadien führt (Erikson, 1998, S. 94). In den folgenden Unterkapiteln werden die entwicklungspsychologischen Meilensteine in Bezug auf Emotionen und Bindung sowie der Inhalt der ersten vier Phasen des Stufenmodells nach Erikson erläutert.

5.2.1 Das erste Lebensjahr: Urvertrauen vs. Urmisstrauen

Die erste Lebensphase wird nach Erikson durch das Erleben der Geburt und der Bindungsumgestaltung zur Mutter charakterisiert. Das Gefühl des Urvertrauens soll als ein Gefühl des Sich-verlassens empfunden werden. Das erste Lebensjahr, das Gefühl des Urvertrauens und die orale Phase beschreibt Erikson (1968) als die Ecksteine der gesunden Persönlichkeit (Erikson, 1968, S. 241ff). Die Kinder lernen zu „nehmen“, wie das Annehmen der Brust oder das Annehmen der Bindungspersonen, sowie das Annehmen von sich selbst. Die Stärkung der Mutter-Kind-Bindung erfolgt durch das Stillen der elementaren Grundbedürfnisse und der oralen Befriedigung. Ein bestärktes Urvertrauen zu den Bindungspersonen ist die Basis der späteren Entwicklung. Es schafft ein Gefühl des „Zutrauens“ und fördert in weiterer Folge das Vertrauen in sich selbst. Selbstvertrauen bildet die Grundlage des Identitätsgefühls sowie das Gefühl „in Ordnung bzw. man selbst zu sein“. In der zweiten Hälfte des ersten Lebensjahres entstehen für die Kinder drei Entwicklungen, die sie nach Möglichkeit bewältigen sollten. Das physiologische Bedürfnis Dinge zu erfahren und zu beobachten, die psychische Bewusstwerdung Individuen zu sein und die umweltbedingte Tatsache, dass die Mutter auch anderen Tätigkeiten nachgehen muss. Überwältigen die Kinder diese Krise nicht, überwiegen negative Erfahrungen und dies kann zu Trauergefühlen, kindlichen Depressionen und einem depressiv gefärbten Leben führen. Anstelle eines soliden Urvertrauens entwickeln die Kinder ein Urmisstrauen (Erikson, 1968, S. 241f). Durch die Festigung und Stärkung des Urvertrauens in dieser Phase, kann die Basis für eine überwiegend optimistische und positive Grundhaltung gegenüber anderen Menschen geschaffen werden. Fehlt jedoch dieses Urvertrauen so entsteht ein Urmisstrauen, ein allgemeines Misstrauen gegenüber der Welt und sich selbst. Das Fehlen des Urvertrauens sowie das Erfahren von wiederkehrender Frustration, Warten auf die Bedürfnisbefriedigung, Enttäuschung, Einsamkeit, Missachtung und physischer Schmerz kann in späterer Folge zu psychischen Störungen führen. Die positiven Erfahrungen der Kinder, wie Geborgenheit, Wärme, Zuneigung, Zuverlässigkeit und Aufmerksamkeit sollten überwiegen. Dabei zählt jedoch nicht die Quantität der positiven Erfahrungen sondern die Qualität der Bindungsangebote (Erikson, 1968, S. 242f).

„Sichere Bindung erwächst aus einer qualitativ festen und verlässlichen Erziehungsbeziehung, ist keineswegs das Resultat einer bloß quantitativ-materiellen elterlichen Bemühung. Der schreiende Säugling braucht nicht sofort die Nuckelflasche oder den Schnuller, wichtiger ist die beruhigende Stimme, das In-den-Arm-genommen-Werden“ (Rogge, 2009, S. 35).

Die frühe emotionale Entwicklung zeigt sich mit dem ersten emotionalen Ausdruck, dem Schreien. Der Säugling bezweckt damit die Aktivierung der Bezugspersonen zur Bedürfnisbefriedigung. Der ca. sechs Wochen alte Säugling reagiert mit einem Lächeln auf sein

Wohlergehen und sein Bestreben mit einer Bezugsperson in Interaktion zu treten. Bedeutend ist Regulation der ersten Emotionen durch die Bezugspersonen. Diese finden in Form von Spiegelung oder Beruhigung statt. Im Laufe der ersten Monate entwickelt der Säugling weitere emotionale Ausdrücke wie Interesse und Ekel (ab der Geburt), Freude (ab ca. sechs Wochen), Überraschung (ab ein bis fünf Monaten), Wut (ab drei bis sechs Monaten), Kummer (ab sechs bis neun Monaten) und lernt diese klar zu zeigen (Haug-Schnabel & Bense, 2019, S. 19).

Durch das Prinzip der Wechselseitigkeit findet den Autoren zufolge eine Anregung der Spiegelneuronen statt. Das Lesen der Mimik der Bezugspersonen und die frühe Interaktion aktivieren das kindliche Gehirn, bereits Aufgenommenes weiter zu differenzieren. Der Erwerb der Sprache ist ohne eine sprechende Umgebung nicht möglich. Mit dem Beginn der Lallphase (ca. sechstes bis siebtes Monat) experimentiert das Kind mit den unterschiedlichsten Lauten. Mit elf bis zwölf Monaten wird das Experimentieren immer weniger und das Kind verwendet nur noch Lall-Laute, die in seiner Umgebung vermehrt vorkommen. Bei der Vorbereitung auf den Spracherwerb spielen die Emotionen und die Mimik der Bezugspersonen als auch die akustische Wahrnehmung eine wichtige Rolle. Die Aufmerksamkeit des Kindes richtet sich erst auf das Gesprochene, wenn die Basis einer gemeinsamen Gefühlsbeziehung besteht. Ein*e Fernsehsprecher*in könnte einen Säugling nicht auf den Spracherwerb vorbereiten (Haug-Schnabel & Bense, 2019, S. 19f).

Die motorische Entwicklung beginnt mit dem Liegen in Rücken- oder in Bauchlage, der Kopf liegt meist seitlich. Mit drei Monaten ist bereits ein Anheben des Kopfes in Bauchlage möglich. Dabei stützt sich das Kind auf seine Unterarme oder Hände. Liegt das Kind auf dem Rücken, so hält es den Kopf zentral in der Körpermitte. In die ersten Greifversuche werden auch bald die Füße miteingeschlossen. Zwischen dem fünften und siebten Lebensmonat findet der Beginn der Entwicklung der eigenständigen Bewegung statt. Das Kind ist nun in der Lage sich von der Rückenlage in die Bauchlage zu drehen und umgekehrt. Dazu kommen Bewegungen wie hin und her rollen, rutschen, kriechen und krabbeln. Mit zehn bis dreizehn Monaten folgt das Krabbeln, das aufrechte Sitzen, das Hochziehen und mit dem Beginn des zweiten Lebensjahres, das unabhängige Gehen (Haug-Schnabel & Bense, 2019, S. 20).

5.2.2 Das zweite & dritte Lebensjahr: Autonomie vs. Scham und Zweifel

Im zweiten und dritten Lebensjahr ermöglicht die Zunahme der körperlichen Fähigkeiten, wie die Ausbildung des Muskelsystems, sowie das Anstreben der Autonomie (Erikson, 1968, S. 245f). Die Reifung der Muskulatur ermöglicht den Kindern zwei Modalitäten, das

Festhalten und das Loslassen. Kinder lernen in dieser Phase, sich von den Bezugspersonen zu entfernen, sich abzugrenzen, ihren Willen durchzusetzen und eine gewisse Unabhängigkeit von der Versorgungsumwelt einzufordern. Eine besondere Entwicklung in dieser Phase ist das Erlernen der Kontrolle über die Ausscheidung. Das Erfahren der Ausscheidungsautonomie ist ein bedeutsamer Schritt in Richtung Autonomie. Die Kontrolle über die Ausscheidungsfunktion löst Wohlbefinden aus und stärkt das Selbstvertrauen. Wird das angestrebte Ziel jedoch noch nicht erreicht, so kann es zur Entstehung von Scham und Zweifel führen. Je nach Rückmeldung der Eltern können Kinder das Gefühl haben, bestärkt zu werden oder lächerlich gemacht zu werden. In dieser Phase ist es wichtig, eine Balance zwischen Autonomie und Abhängigkeit zu schaffen. Die Stärkung der Autonomie bedarf den Schutz vor übermäßigen Misserfolgen (Erikson, 1968, S. 245f). Der Tatendrang der Kinder erfordert den Rückhalt der Bezugspersonen. Die Bedürfnisse der Kinder müssen beachtet und ernst genommen werden. Die Bestätigung des kindlichen Handelns und die positive Resonanz der Eltern fördert und bestätigt das Selbstvertrauen, die Neugier und den Wissens- und Explorationsdrang. Die Kinder spüren, dass das Urvertrauen weiterhin besteht. Ohne die Entwicklung eines Autonomiegefühls hegen Kinder großen Selbstzweifel, Schamgefühle und fürchten Kritik (Erikson, 1968, S. 246f).

Im zweiten Lebensjahr manifestiert sich der Beginn der Entwicklung und Entdeckung des Ichs. Das Selbstkonzept oder Selbstbild bildet das Gesamtkonstrukt der Bewusstheit über die eigene Existenz und die Gefühlsempfindungen dem eigenen Individuum gegenüber. Kinder finden heraus, dass sie mit ihren Handlungen etwas bewirken können. Auch hier steht die Interaktion mit der Umwelt und den Bezugspersonen im Vordergrund, denn diese ermöglichen dem Kind das Bilden von Gedächtniskonstrukten, die unter anderem ein kategoriales Selbst ausbilden. Auf Formulierungen wie „Mädchen“ oder „Junge“ regiert das Kind ähnlich wie auf die direkte Ansprache mit dem Namen. Das Wissen über sich selbst impliziert die Selbstrepräsentation, dazu zählen das innere Arbeitsmodell und die Bindungsrepräsentation. Ein bedeutsamer Moment in der Entwicklung ist die Entstehung des Ich-Bewusstseins. Mit ca. eineinhalb Jahren ist dem Kind bewusst, dass das Kind im Spiegel es selbst ist und es sich nicht um ein anderes Kind handelt (Haug-Schnabel & Bensel, 2019, S. 23). Mit dem Bewusstsein über die eigene Existenz werden auch die Grundsteine des Einfühlungsvermögens und der Perspektivenübernahme gelegt (Haug-Schnabel & Bensel, 2017, S. 94).

Mit der zunehmenden Stabilisierung des Ich-Bewusstseins entsteht auch das Streben nach Selbstbestimmung und Autonomie. Mit ca. zwei Jahren kommt es zur Verwendung des Personalpronomens „ich“. Mit ca. zweieinhalb Jahren spricht das Kind zwei bis drei Wort-Sätze und formuliert genaue Merkmale, wie z.B. „Ich fahre Roller“ oder „Ich bin mutig“

(Haug-Schnabel & Bensel, 2019, S. 23). Der Erwerb der Sprache ist eine wichtige Kompetenz in der Gesamtentwicklung eines Kindes. Nach der Lall-Phase beginnen Kinder mit ca. eineinhalb Jahren mit einem aktiven Wortschatz von ungefähr 50 Wörtern. Dem passiven Verstehen folgt das aktive Sprechen und die Kinder lernen bis zu weitere 50 Wörter pro Woche (Haug-Schnabel & Bensel, 2017, S. 83). Mit der Erkenntnis über die Existenz eines Ichs finden nahezu zeitgleich das Bestreben nach Autonomie und die Trotzphase statt. Es entstehen Konflikte zwischen den Anforderungen des Kindes alles alleine machen zu wollen, die eigenen Handlungsziele und Handlungsabsichten zu verfolgen und den Grenzen, an die das Kind immer wieder stößt. Regulationsprobleme im Bereich der Emotionen sind meist die Folge (Haug-Schnabel & Bensel, 2017, S. 91).

In der Autonomiephase testen Kinder ihren Handlungsspielraum aus, sie fragen geltende Normen ab und erkennen soziale Grenzen. Zu der Autonomiephase zählt auch die Phase der Ausscheidungsautonomie, des Reinwerdens, die zwischen dem dritten und vierten Lebensjahr stattfindet. Ein herausfordernde Entwicklungsaufgabe für das Kind, aber auch für die Bezugspersonen. Das Entleeren der Blase und des Darms hängt von physiologischen und entwicklungspsychologischen Voraussetzungen ab. Dazu zählen die neurophysiologischen Grundstrukturen des Kindes, die persönliche Entwicklung und Reife, die Beziehungssysteme, das Pflegeverhalten der Bezugspersonen und die Vorstellungen und Normen der kulturellen Umwelt (Haug-Schnabel & Bensel, 2017, S. 92ff).

Mit durchschnittlich zweieinhalb Jahren sind Kinder in der Lage das Geschlecht anderer zu erkennen und mit ca. drei Jahren definieren sie ihr eigenes Geschlecht, der erste Schritt in Richtung Geschlechtsidentität. Die zunehmende Bewusstheit über den eigenen Körper, das Entdecken des eigenen Körpers bis zur Wahrnehmung sinnlicher und lustvoller Empfindungen zählen ebenso zur Geschlechtsidentifikation (Haug-Schnabel & Bensel, 2017, S. 105).

Die Unterbringung in außerfamiliären Betreuungsinstitutionen wie Krippe oder Kindergarten findet meist im Alter von zwei bis drei Jahren statt. Je nach Bindungsverhalten der Kinder zeigen sie intensive oder weniger ausgeprägte Trennungsängste (Haug-Schnabel & Bensel, 2017, S. 86).

„Kinder können Trennungen aushalten und mit ihnen produktiv umgehen, wenn sie Vertrauen und Erfahrungen darin haben, daß solche Trennungen zwar schmerzhaft sind, aber daß man sie überstehen und gestärkt aus diesem Prozeß herauskommen kann. Je mehr man Kindern Trennung und Abschied vorenthält oder sie überdramatisiert, um so überforderter und ausgelieferter fühlen sich Kinder, um so weniger können sie

Selbstheilungskräfte entwickeln, sind auf andere Menschen angewiesen.

Ohnmacht und Hilflosigkeit sind nicht selten die Folge“ (Rogge, 2009, S. 55).

Das Gefühl der Sicherheit und Geborgenheit ist auch für die Spielentwicklung eines Kindes bedeutend. Um voll und ganz ins Spiel versinken zu können, muss das Kleinkind sich in Sicherheit wissen. Säuglinge spielen mit einem Beißring oder einer Rassel, was ebenso eine Form des Funktionsspiels ist wie das Laufrad fahren. Beginnend mit dem Freispiel, das dem Sammeln von Erfahrungen dient, werden die Spielsituationen zunehmend komplexer. Die Zweijährigen beginnen mit dem Symbolspiel, auch bekannt unter dem Begriff „So-tun-als-ob“-Spiel und mit einfachen Formen des Konstruktionsspiels. Der Sand aus dem Sandkasten wird zur Kuchenmasse, die Steine im Garten werden zum Gemüse für die Suppe und Blätter werden zu Tellern für die Speisen. Dazu kommt das repräsentative Spiel. Dabei ahmt das Kind nach, was es beobachtet hat oder bereits selbst erlebt hat. Zweijährige Kinder spielen noch nicht intensiv miteinander, sie spielen eher nebeneinander her, was als Parallelspiel bezeichnet wird (Haug-Schnabel & Bensel, 2017, S. 89).

5.2.3 Das vierte & fünfte Lebensjahr: Initiative vs. Schuldgefühl

Nach der Bewältigung der zweiten Phase haben die Kinder gelernt, sich als Individuum wahrzunehmen und sich als eigenständige Person zu sehen. Sie erkennen Unterschiede und Gemeinsamkeiten zu sich und zu anderen. Die Realitätserkundung ermöglicht ihnen, den Fokus auf die Umwelt zu legen. Die Kinder verspüren einen Drang zu forschen und sind motiviert etwas zu tun und zu handeln. Nach Erikson (1968) ergeben sich in dieser Phase drei kräftige Entwicklungsschübe. Die Kinder sind nun, aufgrund ihrer körperlichen Weiterentwicklung, in der Lage sich freier und kraftvoller zu bewegen und ihren Erkundungsradius zu erweitern. Das Sprachvermögen als auch das Sprachverständnis haben zugenommen. Sie ermöglichen den Kindern ein besseres Verständnis, eröffnen Fragestellungen und können auch zu Missverständnissen führen. Die Ausweitung des Betätigungsfeldes und die Sprachentwicklung bedingen die Erweiterung der Vorstellungswelt und Fantasien der Kinder. Die Kinder beginnen in dieser Phase in die Welt der Erwachsenen einzudringen, sich zu messen und zu vergleichen. Sie versuchen die Welt zu verstehen und zeigen Interesse am eigenen Geschlecht. Es kommt zur Entwicklung von Rollenbildern und zu einer Überidentifizierung und Anerkennung des gleichgeschlechtlichen Elternteils (Erikson, 1968, S. 251). In dieser Phase wird auch die Entstehung der Moralität beschrieben. Kinder sind nun in der Lage eine Bewusstheit dafür zu erlangen, was richtig und was falsch ist. In Situationen, in denen Kinder handeln und agieren, beginnen sie darüber zu

entscheiden, ob ihr Tun richtig oder falsch ist. Das erfolgreiche Meistern dieser Krise bestärkt Kinder weiterhin die Initiative zu ergreifen, zu explorieren und zu handeln. Eine unzureichende Lösung der Krise hemmt bzw. schränkt die Initiative der Kinder ein und lässt die Schuldgefühle und das Sich-selbst-in-Frage-Stellen wachsen. Eine gesunde Balance zwischen Initiative und Regulationsinstanz zu finden ist daher von großer Bedeutung (Erikson, 1968, S. 251ff).

Drei- und vierjährige Kinder sind in der Lage, ihre Bewegungsabläufe zu automatisieren und gezielt einzusetzen, sie adaptiv zu variieren. Die Kinder haben einen enormen Bewegungsdrang, sie wollen die Umwelt erproben und explorieren. Mit etwa 4 Jahren erfolgt der Aufbau von Bewegungssouveränität und Ausdauer, welcher immer neue Reize und Herausforderungen braucht. Die intrinsische Motivation, der Eigenmotivation, steigert sich im Bereich der Feinmotorik sowie in der Grobmotorik. Mit einer erhöhten Aufmerksamkeit und Achtsamkeit sollen Kindern neue Bewegungsmöglichkeiten geboten werden, die mit positiven Formulierungen (z.B. Achte darauf, wo du dich festhältst.) unterstützt werden können. Das Schaffen von Bewegungsräumen mit neuen Anreizen bedingt das Ausloten von Bewegungsgrenzen und das Entwickeln von Risikokompetenzen. Eine Bewegungsbaustelle (siehe Kapitel 6) bietet einen Lernraum für Risikoeinschätzungen, Verantwortung für das eigenen Handeln zu übernehmen und Handlungspläne zu kreieren (Haug-Schnabel & Bensel, 2017, S. 99ff).

Die bisher beschriebenen Spielformen werden erweitert und intensiviert. Beim Konstruktionspiel werden Objekte und Gebilde geplant und detailliert gebaut. Das Symbolspiel taucht in die Welt der Fantasie ein und hinter dem Rollenspiel steckt ein koordiniertes Konzept. Mit ca. 3,5 Jahren wird die Leistungsmotivation geweckt. Kinder wollen beim Spielen gewinnen, was natürlich auch den Umgang mit Misserfolgen beinhaltet. Mit etwa 4 Jahren spielen Kinder in kleinen Gruppen und sind in der Lage an Regelspielen teilzunehmen. Das Regelspiel ist eine soziale Spielform, welche Gruppenfähigkeit und kognitive Fähigkeiten voraussetzt (Haug-Schnabel & Bensel, 2017, S. 106ff).

Das magische Alter befindet sich zwischen zwei und fünf Jahren auf dem Höhepunkt. Neben den positiven Aspekten der blühenden Fantasie von Kindern tauchen auch zunehmend Ängste auf, die Kinder fantastisch beschreiben und sich im Spiel mit ihnen auseinandersetzen. Verlassenheitsängste, Verlustängste und Versagensängste finden sich in der Fantasie eines Kindes als Monster mit Krallen, scharfen Zähnen und glühenden Augen wieder. Mit vier Jahren wird ein Kind mit vielen angstbesetzten Situationen, wie dem Schlafen im Dunklen, konfrontiert. Kinder verarbeiten diese Ängste im Spiel, wenn sie sich in Sicherheit wissen. Sie schlüpfen in die Rolle von Helden und Heldinnen und besiegen das furchteinflößende Monster (Haug-Schnabel & Bensel, 2017, S. 108f). In diesem Alter wird die Basis

für soziale Kompetenzen geschaffen, welche als prosoziales Verhalten bezeichnet werden. Dazu zählen die Entwicklung von Empathie, Hilfsbereitschaft, Mitgefühl und die Fähigkeit der Perspektivenübernahme. Ein sozial kompetentes Kind wird mit folgenden Fähigkeiten beschrieben (Haug-Schnabel & Bensel, 2017, S. 113).

„Eine gute Einschätzung sozialer Situationen (Voraussetzung: gelungene Informationsverarbeitung sozialer Reize), das Wissen, zu einer bestimmten sozialen Gruppe zu gehören, die emotional große Bedeutung für das Kind hat (Voraussetzung: soziale Identität als Teil des Selbstkonzepts), die Kontrolle über die eigenen Gefühle und Strategien zur Konfliktbewältigung (Voraussetzung: emotionale Kompetenz und emotionale Regulationsfähigkeit)“ (Haug- Schnabel & Bensel, 2017, S. 113).

Die Fähigkeit der Selbstregulation ist ein wichtiger Faktor beim Eingehen positiver Beziehungen, beim Umgang mit Leistung und Stress und beim Anstreben von Zielen. Für die Entwicklung der Fähigkeiten Willensstärke, Selbstdisziplin und Selbstkontrolle sind die bisherigen Bindungs- und Beziehungserfahrungen ausschlaggebend. Die kognitiven Fähigkeiten der Verhaltenssteuerung, werden in der Hirnforschung exekutive Funktionen genannt. (Haug-Schnabel & Bensel, 2017, S. 114f).

„Dazu zählen unter anderem das Setzen von Zielen, strategische Handlungsplanung, Entscheidung für Prioritäten, Impulskontrolle (auch wesentlicher Resilienzfaktor erkannt!), das Arbeitsgedächtnis, bewusste Aufmerksamkeitssteuerung, zielgerichtetes Initiieren, Koordinieren und Sequenzieren von Handlungen, motorische Umsetzung, Beobachtung der Handlungsergebnisse und Selbstkorrektur“ (Haug- Schnabel & Bensel, 2017, S. 115).

Das vierjährige Kind lernt die geistige Sichtweise anderer einzunehmen, was als kognitive Perspektivenübernahme beschrieben wird. Die Theory of Mind (ToM) geht davon aus, dass Kinder ab vier Jahren sich darüber im Klaren sind, dass bewusste Inhalte aus kognitiven Prozessen und Wahrnehmungsvorgängen entstehen. Die individuellen Unterschiede der Sichtweisen und mögliche Defizite in der Informationsbeschaffung können zu Fehlannahmen führen. Die ToM erster Ordnung ist demnach die Repräsentation der Realität (z.B. Maxi glaubt die Schokolade ist im blauen Kasten). Die ToM zweiter Ordnung entwickelt sich erst etwas später. Inhaltlich bezieht sie sich auf die Fähigkeit, dass der Verdacht einer Person über die Idee einer anderen Person falsch sein kann: Die Repräsentation einer Repräsentation (Maxis Mutter glaubt, dass Maxi glaubt, dass die Schokolade im blauen Kasten ist). Das ist die Grundlage des Verständnisses der Komplexität von Ironie und Witzen.

Ebenso für die Bewusstheit über Lügen und Täuschungen. Die emotionale Perspektivenübernahme ermöglicht es Kindern zu verstehen, wie sich jemand anders gerade fühlt (Haug-Schnabel & Bensel, 2017, S. 115ff). Die nachstehende Tabelle gibt einen altersbedingten Überblick der Theory of Mind.

Tabelle 3: Entwicklung der Theory of Mind in der Kindheit

Alter	Theory of Mind (ToM) bezogene Fähigkeiten
ca. 18 Monate	Vorläufer der ToM • Imitation intendierter Handlungen • Unterscheidung zwischen eigenen und fremden Gefühlen bzw. Handlungszielen • Beginn des Symbol- und Funktionsspiels
ca. 2 Jahre	• Entwicklung der Fähigkeit, anderen Personen, unabhängig von den eigenen Wünschen und Gefühlen, Gefühle und Wünsche zuzuschreiben
ca. 4 Jahre	ToM erster Ordnung • Verständnis, dass man eine falsche Überzeugung über einen Sachverhalt haben kann, d.h. Unterscheidung zwischen Überzeugung und Realität (kognitive Perspektivenübernahme)
ca. 6 Jahre	ToM zweiter Ordnung • Entwicklung des Verständnisses, dass jemand eine falsche Ansicht über die Meinung eines anderen haben kann
ca. 12-17 Jahre	• Verständnis unterschiedlicher Interpretationsperspektiven

Quelle: mod. n. Bruning, Konrad & Herpertz-Dahlmann, 2005, S. 79; zit. n. Haug-Schnabel & Bensel, 2017, S. 117

Partizipation ist für die Entwicklung eines Kindes wichtig, da es durch Mitbestimmungs- und Entscheidungsrechte sowie dem eigenen Ausführen von Handlungskompetenzen, Selbstwirksamkeit erfahren und erleben kann. Der Glaube an sich selbst, etwas schaffen zu können, steigert das Selbstvertrauen, das Selbstwertgefühl und die Eigeninitiative (Haug-Schnabel & Bensel, 2017, S. 118).

Ab dem vierten und fünften Lebensjahr wird die Grundstruktur der Moralentwicklung angelegt. Das Lernen und das Annehmen von den Werthaltungen der Eltern über „richtig“ und „falsch“ wird für Kinder zunehmend verständlicher. Was aber nicht heißt, dass Kinder diesen Vorstellungen und Wünschen immer Folge leisten. Das Handeln in einem sozialen Umfeld, einer Kindergruppe oder im Kindergarten erfordert immer wieder moralische Entscheidungen. Kindern in diesem Alter ist bereits bewusst, dass ihre Handlungen negative Auswirkungen auf andere haben können. Die Kompetenz der Perspektivenübernahme und der Empathie unterstützen die Entwicklung eines moralischen Selbst (Haug-Schnabel & Bensel, 2017, S. 122).

Es gibt sensible Phasen, bestimmte Entwicklungszeitfenster, in der Entwicklung eines Kindes, in denen es nach bestimmten Anreizen sucht. Erfahrungen mit Buchstaben, Schrift und Zeichen machen Kinder schon sehr früh. In Form von Erzählungen, Geschichten und

Bildern aus Büchern lernen sie die Zeichen der Erwachsenenwelt kennen. Im vierten Lebensjahr interessieren sich Kinder zunehmend dafür, die Zeichen der Erwachsenen zu lernen. Der frühe Umgang mit Buchstaben, Zahlen, Zeichen und Bildern soll Kindern die Chance ermöglichen, selbst einen Zugang zur Lese-, Schrift- und Erzählwelt zu finden (Haug-Schnabel & Bensel, 2017, S. 119).

5.2.4 Das sechste Lebensjahr: Werksinn vs. Minderwertigkeitsgefühl

Die Phase des Werksinns vs. Minderwertigkeitsgefühls beginnt Erikson (1968) zufolge mit dem sechsten Lebensjahr und dauert bis zum Beginn Pubertät an. Mit dem Beginn dieser Phase setzt die Latenzperiode ein. Die sexuelle Entwicklung rückt vorläufig in den Hintergrund. Erikson (1968) benennt dies als die Windstille vor dem Sturm der Pubertät. Die Kinder begegnen der Welt offener, sie zeigen das Bedürfnis nach Produktivität, sie streben danach, Neues zu lernen, und hoffen auf Anerkennung in der Welt der Erwachsenen. Dieses Verlangen beschreibt Erikson (1968, S. 253) als „Werksinn“. Dabei übernimmt das Spiel nach wie vor eine wichtige Funktion. Es unterstützt die Kinder dabei Erlebnisse zu bewältigen und verarbeiten oder aus der Realität zu flüchten. In dieser Phase entwickeln Kinder Fähigkeiten zur Zielstrebigkeit, Genauigkeit, Perfektion und Ausdauer. Kinder gewinnen Anerkennung, indem sie Aufgaben selbstständig erledigen, etwas selber erlernen oder Dinge alleine herstellen. Erfolg verbunden mit einem bestätigenden Gefühl motiviert Kinder und unterstützt den Werksinn. Misserfolge schwächen jedoch das Selbstvertrauen. Erleben Kinder Misserfolge, so liegt es im Aufgabenbereich der Bezugspersonen, die Kinder zu ermutigen, es erneut zu probieren und nicht aufzugeben. Stetige Frustration, Angst machende Lernmethoden und die ausschließliche Akzeptanz durch Leistung verstärken das Minderwertigkeitsgefühl von Kindern. Erfolgserlebnisse, zugetraute Verantwortung und eine positive Rollenzuschreibung hingegen stärken die Individuen und somit auch den Werksinn. Durch die Förderung einer positiven Arbeitshaltung und Leistungsfähigkeit kann somit das Minderwertigkeitsgefühl gebannt werden (Erikson, 1968, S. 253ff).

Die Grundbausteine der Entwicklungsbereiche werden ab einem Alter von fünf Jahren differenzierter und spezialisierter weiterentwickelt. Es kommt zu körperlichen Veränderungen, Gesichtszüge werden femininer oder maskuliner und Wachstumsschübe treten auf. Die Fantasie regt das kindliche Spielen an und Materialien werden miteinbezogen. Rollenspiele sind nach wie vor hoch im Kurs ebenso wie das Konstruktionsspiel, das bereits eine komplexere Form angenommen hat. Genaue Pläne werden gezeichnet, nachgebaut und neu kreiert. Kinder entwickeln zunehmend Interesse an Zahlen und Mengen und erkennen Unterschiede in der Materialbeschaffenheit. Es entsteht ein Ordnungssystem, in welches die Kinder nun Differenzierungen katalogisieren und einordnen. Im Bereich der Sprache und

des Sprachverständnisses herrscht nun eine sichere Grundbasis, die es den Kindern ermöglicht, mit Wörtern zu spielen und zu reimen. Das Zeitverständnis und die Handlungsplanung ermöglichen die Strukturierung und das Abarbeiten von Zielen. Für die Raumvorstellung und Raumwahrnehmung benötigen Kinder ausreichend Bewegungserfahrungen. Die Kinder streben nach kognitiven und motorischen Herausforderungen. Freude an der Bewegung fördert die Körperregulation, die Geschicklichkeit, die Schnelligkeit und die Ausdauer. Das Erlernen der Schrift ist nur dann möglich, wenn der Fokus der Aufmerksamkeit am Schreiben liegt. Verbraucht das aufrechte Sitzen die gesamte Konzentration, so wird der Schreibprozess ein schwieriges Unterfangen werden (Haug-Schnabel & Bensel, 2017, S. 126ff).

Kinder im Alter von 5 Jahren sind einerseits auf der Suche nach Nähe und Zuneigung, andererseits erweitern sie den Explorationsradius. Selbstständiges, möglicherweise unüberlegtes Handeln birgt die Gefahr der Selbstüberschätzung. Eine stetige Kontrolle durch Bezugspersonen führt jedoch zur Verunsicherung der Kinder und zur Hemmung der Weiterentwicklung. Der gesamte Entwicklungsprozess benötigt nicht nur Bewegungserfahrungen, sondern auch einen sozial anregenden Rahmen. Kinder sollen die Möglichkeit haben, mit anderen Kindern und Erwachsenen in Beziehung zu gehen und das entstehende Beziehungsnetzwerk aktiv mitzugestalten. In Beziehungen kann es trotz wertschätzendem Umgang zu Meinungsverschiedenheiten und Konflikten kommen. An dem Verständnis über die Entstehung von Konflikten orientiert sich die Entwicklung von Konfliktlösungsstrategien. Kinder mit fünf Jahren sind in der Lage, zwischen Absicht, Versehen und zufälligem Ereignis zu unterscheiden (Haug-Schnabel & Bensel, 2017, S. 126ff).

„Zum Lösen von Problemen können Kinder jetzt verschiedene Strategien anwenden. Dank des ihnen bereits zur Verfügung stehenden analogen Denkens können sie in einer für sie neuen Herausforderung auf bereits gemachte Erfahrungen und Einsichten zurückgreifen, die sie in einer früheren, ähnlich strukturierten Situation gewonnen haben. Dabei lassen sie sich von beobachteten Gemeinsamkeiten leiten, die sie zwischen bereits Bekanntem und noch Neuem feststellen, und schlussfolgern, indem sie gedankliche Querverbindungen herstellen“ (Kasten, 2015, o. S.; zit. n. Haug-Schnabel & Bensel, 2017, S. 127).

5.3 Entwicklung des Emotionsausdrucks

Emotionen, Gefühlszustände, welche bestimmte physiologische Reaktionen hervorrufen, beeinflussen das Leben von der Geburt an. Die Motivation des Handelns, die Steuerung des Gefühlsausdrucks, die Regulation der Interaktion mit anderen Individuen und die Beeinflussung des Denkens, des Gedächtnisses und der Entscheidungsfindung sind auf die emotionale Entwicklung zurückzuführen. Der erste emotionale Ausdruck eines Säuglings ist das Schreien. Es dient der Aktivierung der Bezugsperson zur möglichst zeitnahen Bedürfnisbefriedigung. Mit ca. sechs Wochen folgt das erste Lächeln, als ein positives Rückmeldungssignal. Es ist ein Zeichen des Wohlbefindens und ein Zeichen des Bedürfnisses nach Fortsetzung der Interaktion mit der Bezugsperson. Die Fähigkeit zur Emotionsregulation entwickelt sich erst mit der Zeit. Diese Entwicklung wird durch die Bezugsperson in Form von Spiegeln oder Beruhigen unterstützt. Das Auftreten der ersten Emotionen, der Basisemotionen, beginnt schon sehr früh und zeigt sich in unterschiedlichen Gesichtsausdrücken (Ekman, 2010, S. 67ff).

Den Ausdruck von Interesse und Ekel zeigen Säuglinge bereits gleich nach der Geburt, Freude hingegen erst ab dem zweiten Lebensmonat. Die Fähigkeit Überraschung und Wut auszudrücken, entwickelt sich in den ersten sechs Lebensmonaten, und Kummer zeigen Säuglinge frühestens ab dem sechsten Lebensmonat. Mit Anfang des zweiten Lebensjahres ist die Entwicklung der Basisemotionen überwiegend abgeschlossen. Die sekundären Emotionen bauen auf den primären Emotionen auf. Sie setzen gewisse kognitive Fähigkeiten voraus und treten frühestens ab Mitte des zweiten Lebensjahres auf. Verlegenheit, Neid und Empathie zeigen sich erst nach der Entwicklung des Ich- Bewusstseins ab dem 18. Lebensmonat. Das Entstehen selbstbezogener Emotionen verlangt ein Kennenlernen sozialer Regeln, um das eigene Verhalten damit in Beziehung setzen zu können. Demnach entwickeln sich Gefühle wie Stolz, ab dem 24. Lebensmonat, und Scham ab dem 30. Lebensmonat. Die Entstehung von Schuldgefühlen setzt die Entwicklung eines Wertesystems voraus. Schuld ist eng mit Empathie verbunden, das Verlangen, die Folgen des eigenen Verhaltens wieder ungeschehen zu machen, den Wunsch der Wiedergutmachung. Ab dem zweiten Lebensjahr wird der emotionale Ausdruck vielfältiger und kontaktspezifischer. Kleinkinder sind nun auch in der Lage, ihren emotionalen Ausdruck zunehmend beabsichtiger einzusetzen (Haug-Schnabel & Bensel, 2017, S. 50f).

Eine Längsschnittstudie von Kochanska (2001) ergab eine Stabilisation des Emotionsausdrucks zwischen dem neunten und 33. Lebensmonat. Ab dem 14. Lebensmonat werden die Auswirkungen der Bindungsqualität sichtbar. Bei sicher gebundenen Kindern wurde der Ausdruck negativer Emotionen, wie Angst und Ärger, im Alter von zwei bis drei Jahren

deutlicher weniger. Bei unsicher gebundenen Kindern wurde das genaue Gegenteil sichtbar. Großteils dominierten negative Gefühle und Angst und Ärger waren ihre ständigen Begleiter (Kochanska, 2001; zit. n. Petermann & Wiedebusch, 2016, S. 39).

Von der Geburt bis zum Beginn der Latenzphase (Schuleintrittsalter) erleben Kinder ihre Gefühle sehr stark und drücken diese mit einer erhöhten Intensität aus. Ab ca. zweieinhalb Jahren werden die emotionalen Verhaltensmuster in die Ich-Bewusstheit miteinbezogen und weiterentwickelt. Mit dem dritten Lebensjahr werden die Emotionen genauer definiert und das Netz der Gefühle wird ausdifferenzierter. Neben dem mimischen Ausdruck der Gefühle dient auch die Stimme der Gefühlsvermittlung. Der Spracherwerb ermöglicht es Kindern, ihre Emotionen und Gefühle zu benennen und über sie zu sprechen. Die Stimme ist ein wichtiges Instrumentarium des Ausdrucks von Emotionen (Klinkhammer & Salisch, 2015, S. 37ff). Kinder sind ab dem 18. Lebensmonat in der Lage, innerliche Zustände, wie Müdigkeit oder Hunger zu versprachlichen. Mit zwei bis drei Jahren bringen Kinder ihre innerlichen Gefühlszustände durch Wörter wie „glücklich“ oder „traurig“ zum Ausdruck. Die Intensität der Fähigkeit des Erkennens, Benennens und Ausdrückens der Emotionen und Gefühle nimmt bis zum fünften Lebensjahr intensiv zu. Der Emotionswortschatz gewinnt mit dem Beginn des zweiten Lebensjahres an Komplexität. Wobei der rezeptive Wortschatz, das Wortverständnis, dem aktiven Gebrauch von Emotionswörtern vorrausgeht (Klinkhammer & Salisch, 2015, S. 39ff).

„Verschiedene Studien weisen darauf hin, dass Kinder ab einem Alter von drei Jahren die Ursache eigener und fremder Emotionen angemessen benennen bzw. zuordnen konnten. Es zeigt sich zudem, dass die Kinder eindeutig zwischen negativen und positiven Emotionen trennten“ (Hascher, 1994, S.33, zit. n. Klinkhammer & Salisch, 2015, S. 39).

Das theoretische Modell nach Lewis (1992) zeigt den Verlauf der Emotionsentwicklung von Geburt an. Lewis (1992) geht davon aus, dass kognitive Voraussetzungen und eine gewisse Entwicklung gegeben sein müssen, um eine weitere Emotionsentwicklung zu gewährleisten. Ebenso spielt das Bewusstsein eine bedeutende Rolle für die fortlaufende Entwicklung der Emotionen. In den ersten drei Lebensjahren wird die Emotionsentwicklung in nacheinander folgenden Stufen aufgebaut und es entsteht eine enge Verbindung zur kognitiven Entwicklung und Reife. Mit Beginn des achten Lebensmonats haben sich die primären Emotionen (erste Stufe) und die spezifischen Verhaltensweisen entwickelt und es folgt der Ausbau kognitiver Fähigkeiten. Ab einem Alter von zweieinhalb Jahren erfolgt der Einbezug der Emotionen in die Ich-Bewusstheit (z.B. Ich bin glücklich. Ich bin traurig.). Die Wahrnehmung des eigenständigen Individuums, was als objektive Selbsterkenntnis bezeichnet wird, führt zur Entwicklung weiterer Emotionen. Dazu gehören Neid, Empathie und

die einfache Verlegenheit, die durch das ungewollt in den Fokus der Aufmerksamkeit Geraten, gekennzeichnet ist. Diese Emotionen werden exponierte Emotionen genannt und bilden die zweite Stufe des Modells. Die dritte Stufe setzt sich nach Lewis (1992) aus den ichbewussten, bewertenden Emotionen, komplexen Emotionen wie Stolz, Schuld und Verlegenheit, zusammen. In diesem Fall bezieht sich die Verlegenheit auf die emotionale Reaktion in Folge einer nicht geschafften Aufgabe (Lewis, 1992; zit.n. Klinkhammer & Salisch, 2015, S. 37f). Die Abbildung 4 dient der Verdeutlichung des soeben beschriebenen Prozesses.

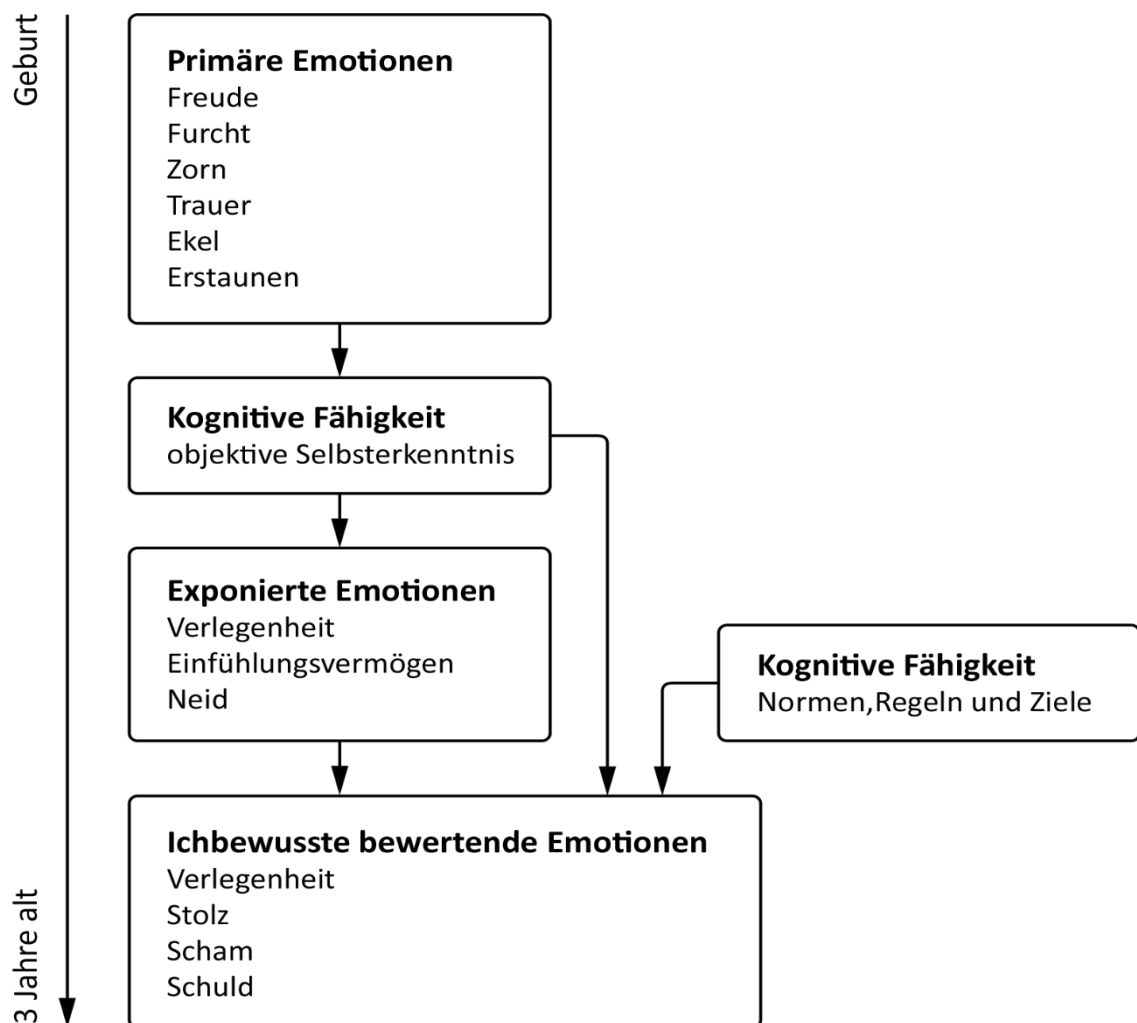


Abbildung 4: Schema zur Entwicklung selbstbewusster bewertender Emotionen (mod. n. Lewis, 1992, S. 121; zit. n. Klinkhammer & Salisch, 2015, S. 37).

Dem Emotionsentwicklungsprozesses bedarf es an der generellen Begleitung durch Bezugspersonen und Betreuungspersonen, vor allem ist hier der sprachliche Bereich gemeint.

Äußerungen über Emotionen werden durch parasprachliche Elemente wie die Stimmlage, Geschwindigkeit und Betonung begleitet (Pfeffer, 2019, S. 22ff).

„Lemerise und Harper (2014) erstellten eine kurze Übersicht über die verschiedenen Erziehungseinflüsse auf die emotionale Entwicklung eines Kindes. Sie nennen: 1) eine sichere Eltern-Kind-Bindung als Grundlage, die geprägt ist von emotionaler Wärme, Sicherheit, Gegenseitigkeit und Feinfühligkeit; 2) Validierung und korrekte Benennung (keinesfalls aber Infragestellung, Missachtung oder Bestrafung) der Emotionen des Kindes durch seine Bezugspersonen; 3) Vermittlung geeigneter Strategien zur Emotionsregulation bzw. zum Umgang mit Emotionen durch die Eltern; 4) Gespräche auch über negative Emotionen, die zu einer Erweiterung des Emotionsverständnisses des Kindes führen, sowie 5) Diskussionen über Ursachen und Konsequenzen von Emotionen“ (Lemerise & Harper, 2014, S. 61; zit. n. Klinkhammer & Salisch, 2015, S. 83).

Mit der Fähigkeit Gefühle und Emotionen zu erkennen und zu benennen, steigt auch die Fähigkeit der Regulation der Emotionen. Diese wird im nächsten Kapitel beschrieben.

5.4 Emotionale und soziale Kompetenzen

In der Literatur findet man die Begriffe emotionale und soziale Kompetenzen oft aneinander gekoppelt, es wird von sozio-emotionalen Kompetenzen gesprochen. Um diesen komplexen Begriff verstehen zu können, wird zunächst auf die emotionalen und folgend auf die sozialen Kompetenzen eingegangen. Emotionale Kompetenzen beschreiben den Umgang mit Gefühlen und Bedürfnissen. Sie beziehen sich sowohl auf die individuelle Wahrnehmung als auch auf die Wahrnehmung in der Interaktion mit anderen Personen. Emotionale Kompetenzen entsprechen einer altersadäquaten Unterscheidung von Gefühlen, Äußerungen und Regulation, das Wahrnehmen, Erkennen und Interpretieren Gefühle anderer (Pfeffer, 2019, S. 9). Daraus ergeben sich folgende Bereiche, in denen emotionale Kompetenzen entwickelt werden: Der individuelle mimische Emotionsausdruck, das Erkennen des mimischen Emotionsausdrucks anderer Personen, der sprachliche Emotionsausdruck, das Emotionswissen und das Emotionsverständnis und die selbstgesteuerte Emotionsregulation (Pfeffer, 2019, S. 9). Das Modell nach Carolyn Saarni (2002, zit. n. Pfeffer, 2019, S. 10) beinhaltet acht Fähigkeitsbereiche. Diese werden in Tabelle 4 dargestellt. .

Tabelle 4: Acht Schlüsselfähigkeiten der emotionalen Kompetenz nach Saarni

Acht Schlüsselfähigkeiten nach Saarni	
1. Eigene Gefühle und Bedürfnisse wahrnehmen und einordnen	• Körpersignale spüren und zuordnen • Gefühle voneinander unterscheiden • Achtsam in Bezug auf die eigenen Empfindungen sein • Bewusst über den eigenen emotionalen Zustand sein
2. Den mimischen und gestischen Gefühlsausdruck anderer Menschen erkennen	• Den Gefühlsausdruck eines anderen Kindes oder einer/s Erwachsenen einordnen • Verschiedene Ausdrucksformen und Intensitäten der aktuellen Gefühlslage wahrnehmen • Achtsam mit anderen sein • Körpersprachliche Signale im Rahmen der bekannten Kultur „lesen“
3. Gefühle nonverbal und verbal ausdrücken	• Die eigenen Gefühle nach außen angemessen mitteilen • Über mimische und gestische Ausdrucksformen wie ein umfassendes Emotionsvokabular verfügen • Ausdrucksregeln der eignen Kultur kennen • In Bezug auf interkulturelles Lernen: Ausdrucksregeln anderer Kulturen kennen
4. Die Fähigkeit zur Empathie	• Die Perspektive eines anderen Kindes oder Erwachsenen übernehmen • Sich in die Situation eines anderen Kindes oder Erwachsenen einfühlen • Mitgefühl empfinden
5. Zwischen innerem Erleben und äußerem Ausdruck eines Gefühls unterscheiden	• Wissen, dass der äußere Ausdruck nicht mit dem tatsächlich empfundenen Gefühl übereinstimmen muss • Gefühle verbergen können • Gefühlsausdruck gezielt steuern
6. Mit negativen Emotionen und Stress umgehen, Emotionen selbstgesteuert regulieren	• Wissen, dass Gefühle veränderbar sind • Gefühle hervorrufen und aufrechterhalten können • Deren Intensität und Dauer kontrollieren können • Impulskontrolle entwickeln • Sich beruhigen können • Wut, Angst, Trauer, Stress bewältigen • Sich entspannen können • Ressourcen zur Verfügung haben
7. Bewusstsein darüber, dass zwischenmenschliche Beziehungen von der emotionalen Kommunikation bestimmt werden	• Erkenntnis, dass Gefühle je nach InteraktionspartnerIn unterschiedlich mitgeteilt werden • Wissen, dass die Mitteilung der eigenen Gefühle interpersonale Konsequenzen hat • Verschiedene Arten von Beziehung unterscheiden (FreundIn, Mutter, Vater, ErzieherIn...) • Die emotionale Kommunikation darauf abstimmen
8. Die Fähigkeit zur emotionalen Selbstwirksamkeit	• Das eigene emotionale Erleben wird akzeptiert • Negative Emotionen wie Wut oder Angst werden toleriert, aber nicht als überwältigend erfahren • Aktives Bemühen, eine problematische Situation zu lösen • Die Kinder gehen davon aus, eine Situation gestalten zu können. • Sie haben das Gefühl einer relativen Kontrolle über das eigene emotionale Erleben in dem Sinne, dass sie es meistern und sich selbst dabei achten. • Die Kinder haben ein gutes Selbstwertgefühl.

Quelle: mod. n. Saarni, 2002, o. S.; zit. n. Pfeffer, 2017, S. 10f

Das Modell der acht Schlüsselfähigkeiten verdeutlicht, dass beim Erleben von Emotionen und Gefühlen die Interaktion mit anderen Personen und die Beziehungsebene mitschwingen (Pfeffer, 2019, S. 11).

Der Erwerb angemessener emotionaler Kompetenzen kann sich durchaus positiv auf die die Entwicklung anderer Kompetenzbereiche auswirken und dient als besondere Ressource. Es entstehen Zusammenhänge zwischen sprachlichen Kompetenzen, Emotionsverständnis, kognitiver Kontrolle (exekutive Fähigkeiten) und emotionaler Kontrolle (Emotionsregulation) (Petermann & Wiedebusch, 2016, S. 21).

Emotionale Kompetenzen sind ein wichtiger Bestandteil sozialer Kompetenzen. Sie sind auf vielfältige Weise miteinander verbunden. Das beschriebene Modell von Saarni (2002, zit. n. Pfeffer, 2019, S. 10) und das folgende Drei-Ebenen-Modell nach Malti und Perren (2016, zit. n. Pfeffer, 2019) zeigen diese Verbundenheit (Pfeffer, 2019, S. 11).

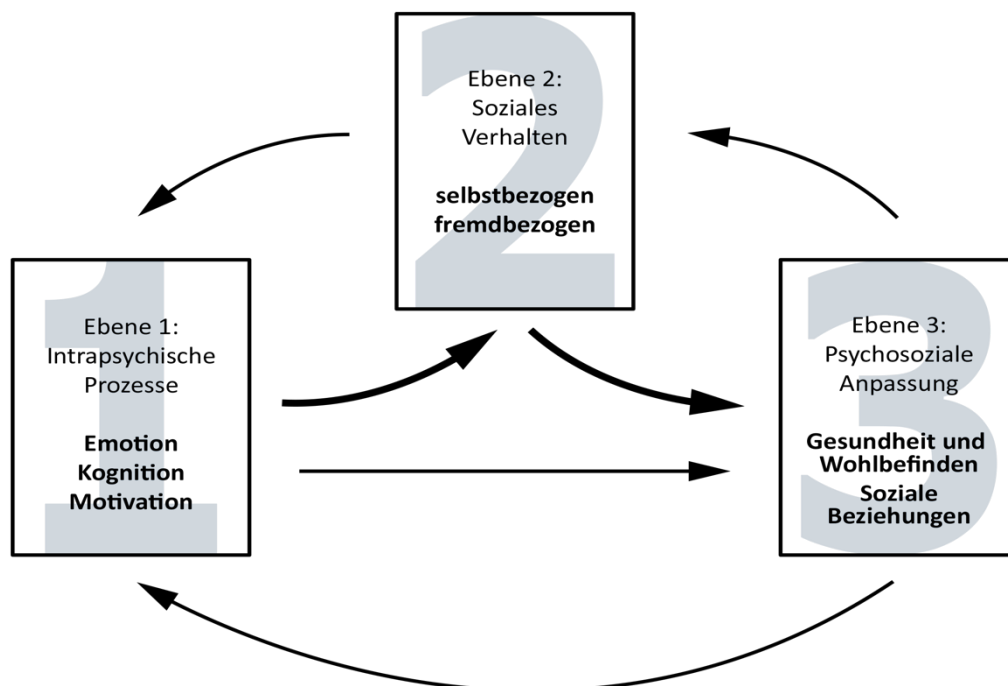


Abbildung 5: Drei-Ebenen-Modell nach Malti und Perren (mod. n. Malti & Perren, 2016, S. 285.; zit. n. Pfeffer, 2019, S. 13)

Der Umgang mit Gefühlen ist die Basis der Zwischenmenschlichkeit, geprägt durch Achtsamkeit gegenüber anderen Menschen. Im Bereich der sozialen Kompetenzen wird der Gefühls- und Emotionsbereich um die Kommunikationsfähigkeit, Teamfähigkeit und Konfliktfähigkeit erweitert. Dabei sind die Selbstwirksamkeit, der Selbstwert, das Annehmen von Regeln, Normen und Werten Teil des sozialen Bildungsprozesses. Malti und Perren (2016, zit. n. Pfeffer, 2019, S. 13) haben ein Drei-Ebenen-Modell entwickelt, das sich auf diese psychischen Prozesse bezieht und die Wechselwirkung aufzeigt (Abbildung 5).

Die erste Ebene geht auf die intrapsychischen Prozesse ein. Emotionen werden erkannt und reguliert, das Individuum ist empathisch und kann sich in andere hineinversetzen. Das Verarbeiten sozialer Informationen ermöglicht motivationale Handlungen. Die zweite Ebene beschreibt das soziale Verhalten, das sowohl fremdbezogen als auch selbstbezogen sein kann. Positive Ergebnisse führen zur Aktivierung der Eigeninitiative und der Durchsetzungskraft. Das Verhalten gegenüber anderen (fremdbezogen) ist prosozial und kooperativ. Die dritte Ebene bezieht sich auf die psychisch-soziale Anpassung und auf die Auswirkungen sozialer Kompetenzen, auf den allgemeinen Gesundheitszustand, die Bindungs- und Beziehungsqualität und die Intensität sozialer Fähigkeiten. Alle drei Ebenen bewirken eine gegenseitige Beeinflussung (Pfeffer, 2019, S. 13).

Im Mittelpunkt sozialer Kompetenzen von Kindern steht die soziale Interaktion, welche situations- und beziehungsabhängig ist. Die sozialen Kompetenzen eines Kindes werden an den Normen und Werten der Gesellschaft, der Umgebung und der Kultur gemessen. Das Modell nach Caldarella und Merrell (1997) bietet eine gute Übersicht mit Beispielen über die sozialen Kompetenzbereiche im Vor- und Grundschulalter (Caldarella & Merrell, 1997; zit. n. Pfeffer, 2019, S. 14).

Tabelle 5: Modell der sozialen Kompetenz nach Caldarella und Merrell

Fähigkeitsbereich	Beispiele
1. Fähigkeit zur Bildung positiver Beziehungen zu anderen	• Fähigkeit der Perspektivenübernahme • Andere wahrnehmen • Anderen helfen • Andere loben
2. Selbstmanagement-Kompetenz	• Die eigene Gefühlslage managen. • Ärger kontrollieren • Konflikte bewältigen
3. Kognitive Kompetenzen	• Der Anweisung der Erzieherin bzw. des Erziehers, der Eltern oder der Lehrkraft folgen können • Zusammenhänge verstehen • Um Hilfe bitten
4. Kooperative Kompetenzen	• Normen in einer Gesellschaft erkennen • Soziale Regeln anerkennen • Angemessen auf konstruktive Kritik reagieren
5. Positive Selbstbehauptung und Durchsetzungsfähigkeiten	• Ein Gespräch beginnen • Ein Bedürfnis äußern • Darauf bestehen, dass man gehört wird • Freundschaften schließen

Quelle: Caldarella & Merrell, 1997; zit. n. & mod. n. Pfeffer, 2019, S. 14

Nancy Eisenberg, eine amerikanische Psychologieprofessorin, und ihre Arbeitsgruppen betonten nach mehreren Studien, die Einflüsse von Emotionen und deren Regulation auf das Sozialverhalten von Kindern. Sie definierten zwei Bereiche, die Emotionalität und die Emotionsregulation als bedeutend für das Sozialverhalten (Petermann & Wiedebusch, 2016, S. 25).

„Bei der Emotionalität eines Kindes wirkt sich die Häufigkeit der gezeigten Emotionen, die Intensität dieser Gefühle, die (positive oder negative) Valenz der Emotionen und die Art der negativen Gefühle (z.B. Ärger, Traurigkeit, Angst) auf die soziale Kompetenz aus. Mit der Emotionsregulation wird häufig beabsichtigt, bestimmte soziale Ziele zu erreichen. Sie wird hier definiert als ein interner Prozess, bei dem das Auftreten, die Intensität oder Dauer subjektiv erlebter Gefühlszustände und emotionsbezogener physiologischer Veränderungen initiiert, aufrechterhalten oder verändert wird. Durch die Auswirkungen der Emotionsregulation auf die Verhaltenskontrolle wird das Sozialverhalten entscheidend beeinflusst“ (Eisenberg et. al., 2002, o. S.; zit. n. Petermann & Wiedebusch, 2016, S. 25ff)

Die Individualität dieser beschriebenen Aspekte zeigt Auswirkungen auf die sozialen Kompetenzen von Kindern. So werden zum Beispiel der soziale Interaktionsbereich, das prosoziale Verhalten und der Stellenwert bei Peers beeinflusst (Petermann & Wiedebusch, 2016, S. 26).

Nach Eisenberg und Kolleginnen bzw. Kollegen (2002, zit. n. Petermann & Wiedebusch, 2016) stehen Emotionalität, Emotionsregulation und soziale Kompetenzen von Kindern wie folgt in Verbindung. Kinder mit der Fähigkeit einer angemessenen Emotionsregulation zeigen hohe soziale Fähigkeiten und passen sich leichter an. Kinder mit einer niedrigen Emotionsregulationsfähigkeit weisen niedrigere soziale Kompetenzen auf, die meist mit Verhaltensstörungen einhergehen. Die Kombination aus Schwächen in der Regulation der Emotionen und der Tendenz zu negativen Emotionen bedingt Aggressivität und externalisierende Auffälligkeiten. Die stetige Wahrnehmung von Ärger führt zu niedrigen sozialen Fähigkeiten und die stetige Wahrnehmung von Angst führt zu sozialen Einschränkungen (Petermann & Wiedebusch, 2016, S. 26).

„Sozial-emotionale Kompetenzen sind von hoher Bedeutung im Leben des einzelnen Menschen und zugleich für den Erhalt eines demokratischen Miteinanders. Der frühzeitige Erwerb dieser Basisfähigkeiten ist

eine grundlegende Entwicklungsaufgabe in der Kindheit und wichtige Voraussetzung für die spätere Alltags- und Lebensbewältigung“ (zit. n. Pfeffer, 2019, S. 18).

5.5 Emotionsregulation

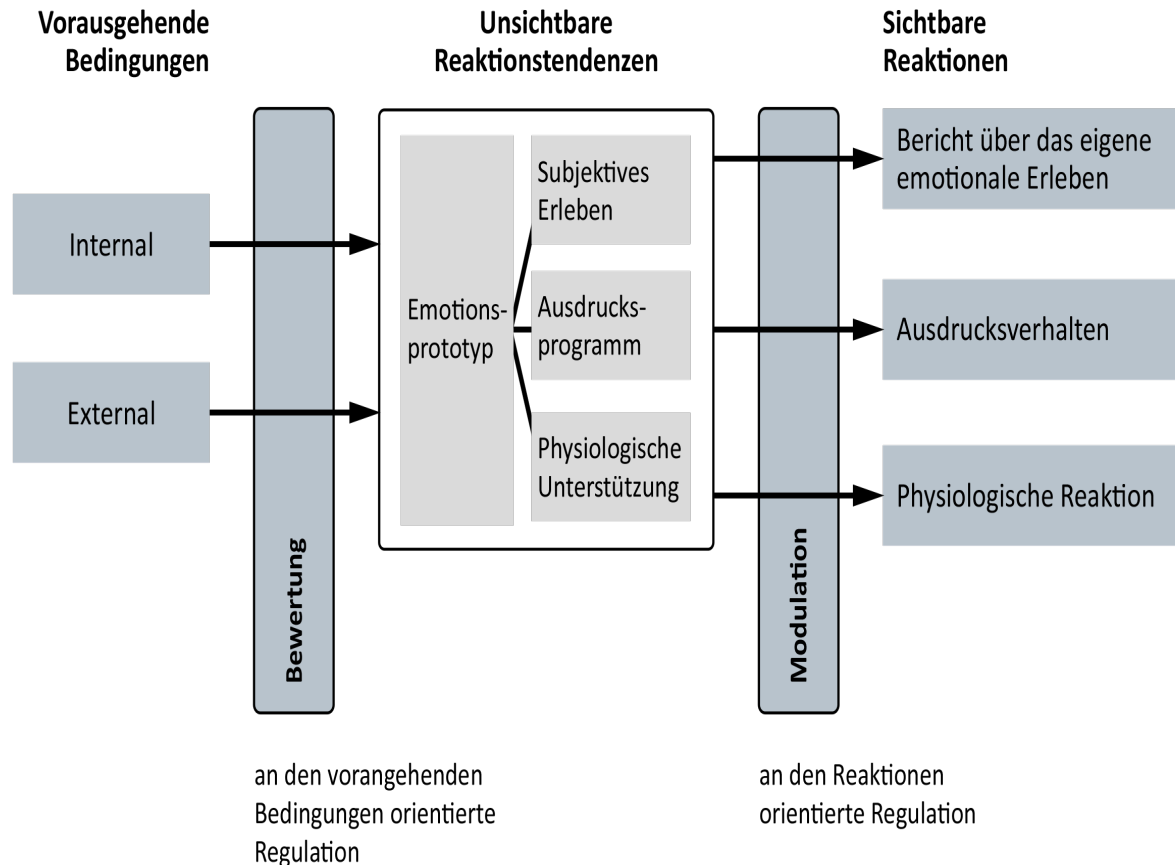


Abbildung 6: Emotionsentstehung nach Gross J. (1998, o. S.; zit. n. Salisch & Kraft, 2010, o. S.; mod. n. Pfeffer, 2019, S. 84)

Neugeborene beobachten bereits die emotionalen Reaktionen der Eltern in bestimmten Situationen, was durchaus als „Lernen am Modell“ bezeichnet werden kann. Das indirekte Geschehen und das gesamte emotionale Alltagsklima haben einen enormen Einfluss auf die Fähigkeit der Emotionsregulation eines Kindes (Klinkhammer & Salisch, 2015, S. 84ff). Diese Fähigkeit begleitet den kindlichen Alltag und kann durchaus eine große Herausforderung für die Kinder darstellen. Das Modell von James Gross (1998, zit. n. Pfeffer, 2019, S. 83f) vereint den Entstehungsprozess von Emotionen mit dem Emotionsausdruck. Das Modell bezieht sich auf folgende zwei theoretische Ansätze. Gross (1998, zit. n. Pfeffer, 2019, S. 83ff) beschreibt mit dem Modell den Bewertungsprozess und den Emotionsaus-

druck als körperliche Nebenerscheinung. Am Anfang jeder Emotion steht die Reizwahrnehmung. Diese kann external, durch die Umwelt, oder internal, durch innere Reize (Hunger, Durst, Vorstellungen) ausgelöst werden. Aus der Bewertung des Reizes ergibt sich ein Emotionsprototyp. Es folgt ein subjektiver, innerlicher Verarbeitungsprozess. Aus dem unterschiedlichen und sehr individuellen Erleben einer Emotion ergeben sich die Ausdrucksform und die physischen Begleitbewegungen. Die unsichtbaren Reaktionstendenzen sind geprägt durch Subjektivität und Individualität und bewirken die Unterschiede in der Reaktion. Die innere Reaktion muss allerdings nicht mit der Ausdrucksform konform sein, was von Gross (1998, zit.n. Pfeffer, 2019, S. 83ff) als Modulation beschrieben wird. Die Regulation kann schon in erster Instanz bei der Wertung passieren oder dann in Folge bei der Modulation. Die Modulation greift dabei auf bereits gemachte Erfahrungen zurück. Das am Beginn des Kapitels gezeigte Modell verdeutlicht den Entstehungsprozess und liefert mögliche Anhaltspunkte zur Erstellung eines Förderkonzeptes (Pfeffer, 2019, S. 83ff).

Das Miterleben von Gefühlen anderer dient der Erweiterung des emotionalen Wissensrepertoire. Ebenso werden durch das Regulieren der Emotionen emotionale Kompetenzen erweitert. Eine wesentliche Rolle spielen dabei auch das Temperament des Kindes und die positiven Bindungserfahrungen. Sicherheit, Fürsorglichkeit und Liebe, in Bezug auf die Bindungsqualität, begünstigen eine positive Entwicklung der Emotionsregulation. Das emotionale Klima innerhalb der Familie und in Betreuungsinstitutionen sollte durch Offenheit und Toleranz gekennzeichnet sein. Dabei ist es wichtig, dass die Kinder Emotionen erleben und erfahren dürfen und mit der Spiegelung durch die Bezugspersonen konfrontiert werden. In den ersten drei Lebensjahren ist die interpsychische Emotionskontrolle ein wichtiger Bestandteil emotionaler Prozesse. Bei interpsychischen Emotionsprozessen wirken die Bezugspersonen unterstützend und begleitend mit. Es ist wichtig, dass die Bezugspersonen die Empfindungsrealität des Kindes annehmen, Empfindungen wahrnehmen, beschreiben, adäquat verbalisieren und konkret benennen (Haug-Schnabel & Bensel, 2017, S. 52f).

Die Selbstregulation ist eine besondere Fähigkeit, welche für die Integration in die Gesellschaft und die soziale Akzeptanz besonders wichtig ist und sich auf die Regulation des Verhaltens und der Emotionen bezieht. Als Resultat der emotionalen Verhaltenssteuerung zeigen sich Fähigkeiten in den Bereichen Impulskontrolle, Belohnungsaufschub, Regelanpassung und Verhaltensregulation (Jungmann, Koch & Schulz, 2018, S. 17).

Bei Säuglingen ist die emotionale Ausdrucksweise den Autoren und Autorinnen zufolge angeboren. Säuglinge machen durch die Ausdrucksweise ihrer Emotionen, z.B. weinen, auf sich aufmerksam und bewegen so die Bezugspersonen zu Bewältigungshandlungen. Die Bezugspersonen handeln dabei meist präadaptiv (intuitiv). Durch das Spiegeln z.B. der Mimik wird eine Anregung oder Beruhigung der Gefühlslage bezweckt. Bis ungefähr zum

Ende des zweiten Lebensjahres sind Kinder bei der Regulation ihrer Emotionen und ihres Verhaltens auf die Begleitung von Bezugspersonen angewiesen (interpsychischer Prozess). Die Fähigkeit der intrapsychischen Regulation entsteht in der Interaktion zwischen Kindern und ihren Bezugspersonen. Sind die Reaktionen der Bezugspersonen durch Sensibilität und Feinfühligkeit gekennzeichnet, wird die emotionale Ausdrucksfähigkeit des Kindes vielfältiger, kontextorientierter, organisierter und zielgerichteter. Ein bedeutender Meilenstein in der kindlichen Entwicklung bis zum Schuleintrittsalter ist die Schaffung einer soliden Basis der Emotionsregulation (Jungmann et al. 2018, S. 17ff).

Ab einem Alter von drei Jahren sind Kinder in der Lage zwischen emotionalem Erleben und emotionalem Ausdruck zu unterscheiden, ihre Emotionen an Situationen anzupassen und sie strategische einzusetzen. Mit dem Eintritt in den Kindergarten entwickeln Kinder die Fähigkeiten der willkürlichen Kontrolle, des Übertreibens, des Abschwächens und des Verzögerns von Emotionen. Später, mit einem Alter von etwa sechs Jahren, gelingt es den Kindern Emotionen vorzutäuschen. Die Beeinflussung der Reizstärke kann z.B. durch das Schließen der Augen oder das Zuhalten der Ohren erfolgen. Kinder leben ihre Emotionen oft körperlich aus, sie wenden sich vom Reiz ab oder ziehen sich zurück. Sprachliche und kognitive Fähigkeiten sind bei der Emotionskontrolle von enormer Bedeutung (Haug-Schnabel & Bensel, 2017, S. 52ff).

Die Tabelle 6 bietet eine Zusammenfassung über wesentlichen Inhalte der Fähigkeitsentwicklung der Emotionsregulation. Die intrapsychische Emotionsregulation wird nach Friedlmeier (1999) in fünf Phasen unterteilt.

Tabelle 6: Entwicklung von der inter- zur intrapsychischen Emotionsregulation

Alter	Entwickelte Fähigkeit zur Emotionsregulation
1 bis 2. Lebensmonat	Die Bezugspersonen regulieren das Erregungsniveau des Säuglings, indem sie ihn vor Überregung schützen und bei negativen emotionalen Reaktionen beruhigen.
3. bis 6. Lebensmonat	Die Säuglinge tolerieren bereits höhere Erregungszustände und entwickeln Distress-Erholungs-Zyklen. Außerdem können sie ihre visuelle Aufmerksamkeit steuern und von einer Erregungsquelle abwenden.
6. bis 12. Lebensmonat	Die Regulationsstrategien des Säuglings erweitern sich: Zum einen kann er sich durch Blickkontakt am Verhalten der Eltern orientieren und zu anderen ist er aufgrund seiner fortschreitenden motorischen Entwicklung in der Lage, sich aus emotional erregenden Situationen zurückzuziehen.
2. bis 5. Lebensjahr	In dieser Altersspanne vollzieht sich der Wechsel zur intrapsychischen Emotionsregulation. Die Kinder setzen zunehmend eigenständige Regulationsstrategien ein, suchen aber bei stärkerer emotionaler Erregung weiterhin nach sozialer Unterstützung durch die Bezugspersonen.
ab 5. Lebensjahr	Die Kinder regulieren ihre Emotionen in der Regel selbstständig und ohne soziale Rückversicherung.

Quelle: zit. n. Friedlmeier, 1999, o. S.; mod. n. Petermann & Wiedebusch, 2016, S. 80

Unter Verhaltensregulation wird die kognitive Fähigkeit, die eigenen Handlungen unter Einbezug der Umwelteinflüsse zu kontrollieren, verstanden. Die kognitiven Fähigkeiten, die benötigt werden, um das eigene Verhalten zu kontrollieren, werden mit dem Begriff exekutive Funktionen zusammengefasst. Besonders wichtig ist die Fähigkeit der Unterdrückung der ersten Impulse, denn durch impulsive Reaktionen kommt es zu Konflikten, zu unüberlegten Handlungen und in Folge zu Kontrollverlust und Affektlabilität (Jungmann et al. 2018, S. 19ff).

In den ersten Lebensmonaten begleiten die Bezugspersonen die Verhaltensregulation des Säuglings maßgeblich. Zwischen dem neunten und 18. Lebensmonat wird das Verhalten Stück für Stück an die Aufgaben adaptiert. Es bedarf der weiteren Begleitung und Unterstützung durch Bezugspersonen. Positives Verhalten verlangt positive Verstärkung z.B. durch Lob. Negatives Verhalten verlangt nach einer Resonanz in Form von verbalen Reaktionen oder Konsequenzen, die klar, transparent und nachvollziehbar für das Kind sein müssen. Ab dem dritten Lebensjahr beginnt der Prozess der bewussten Selbstregulation und bildet verbunden mit der Perspektivenübernahme die Basis der Empathie (Jungmann et al. 2018, S. 19ff). Die Tabelle 7 strukturiert sieben Emotionsregulationsstrategien in der frühen Kindheit nach Pfeffer (2019) und erklärt diese kurz.

Tabelle 7: Emotionsregulationsstrategien in der frühen Kindheit

Emotionsregulationsstrategien in der frühen Kindheit	
Integrative Regulationsstrategie	Kontakt mit Bezugsperson aufnehmen, Unterstützung Eltern, pädagogischen Fachkräften, Gleichaltrigen suchen
Aufmerksamkeitslenkung	Durch Wegschauen Aufmerksamkeit von der Erregungsquelle abwenden, Aufmerksamkeit einem anderen Stimulus zuwenden
Selbstberuhigungsstrategien	Durch Saugen, Schaukeln, beruhigende Verhaltensrituale, Selbstgespräche, sich selbst etwas vorsingen
Rückzug aus der emotionsauslösenden Situation	Wegkrabbeln oder Weglaufen
Manipulation der emotionsauslösenden Situation	Durch spielerische Aktivitäten
Externale Regulationsstrategien	Internale Aufmerksamkeitslenkung - an etwas anderes denken, positive Selbstgespräche, kognitive Neubewertung der Situation, Verleugnung von Gefühlen
Einhaltung von Darbietungsregeln beim Emotionsausdruck	Erlebte Emotion im Ausdruck maskieren, in der Gruppe nicht zeigen, dass man sich geärgert hat - sondern cool tun

Quelle: zit. n. & mod. n. Pfeffer, 2019, S. 87

Das Reptiliengehirn oder auch Hirnstamm genannt, ist der älteste Teil des Gehirns und bildet den Grundbaustein für das vegetative Nervenzentrum. Diese Region wird bei einem intensiven emotionalen Erregungszustand aktiviert und ist für die Steuerung sämtlicher Körperfunktionen sowie für die Angriff-Flucht-Reaktion zuständig. Die Selbstregulationsfähigkeit (Co-Regulation) und die Fähigkeit der Affektregulation dienen als Schutzfaktor im sozialen und gesellschaftlichen Kontext. Sie sind eng mit der Resilienz und der Entwicklung einer „gesunden“ Beziehungsfähigkeit verbunden (Kain & Terrell, 2020, S. 32ff).

„Wer in der frühen Kindheit eine zuverlässige Co-Regulation erfahren hat, lernt in der Regel leichter, Signale für Regulation zu erkennen, z.B. das angenehme Gefühl von Behaglichkeit, Geborgenheit oder Satttheit. Wie bereits mehrfach gesagt, erfolgt diese prägende Entwicklung des vegetativen Nervensystems, durch welche die ventrale parasymphatische Physiologie voll zugänglich wird, gleich zu Beginn des Lebens und erfordert eine wache Reaktionsbereitschaft der Bezugsperson. Somit ist die Bezugsperson buchstäblich Nährerin der Resilienz“ (Kain & Terrell, 2020, S. 197).

6 „Die bunte Welt der Gefühle“

Emotionen, Bindung und Entwicklung bilden eine Einheit, wobei Emotionen und Bindung sich auf die Entwicklung positiv als auch negativ auswirken können. Die Psychomotorik eröffnet Kindern einen Raum, in denen ihren Emotionen Resonanz gegeben wird. Dabei orientiert sich die Psychomotorik daran, die Ressourcen und Stärken der Kinder durch Bewegung zu fördern. So trägt die Psychomotorik wesentlich zur Förderung der Resilienz bei. Die vorangegangenen Kapitel beschäftigten sich mit den Emotionen, Emotionstheorien, der kindlichen Entwicklung und der Bindung. Diese Inhalte werden nun mit der Psychomotorik in Verbindung gebracht.

6.1 Psychomotorik

Der Begründer der deutschen Psychomotorik, Ernst „Jonny“ Kiphart (1923-2010), war Artist und Sportlehrer. Durch die Zusammenfassung unterschiedlicher Bezugstheorien, unter anderem von J. Itard, E. Séguin, M. Montessori, C. Pfeffer und H. Löwenau, entwickelte er ab Mitte der 50er Jahre das Konzept der psychomotorischen Übungsbehandlung. Als Grundlage diente ihm dabei die praktischen Einheiten in der Kinder- und Jugendpsychiatrie.

Inhaltlich bezog er sich bei seinen Einheiten auf die Sinneswahrnehmung, das Körperschema, Achtsamkeit, Selbstregulation, Rhythmik und Musik sowie Kreativität, Körperausdruck und Selbstwirksamkeit (Kuhlenkamp, 2017, S. 16f).

Jonny Kiphard definierte die Psychomotorik als „eine ganzheitlich-humanistische, entwicklungs- und kindgemäße Art der Bewegungserziehung, in deren Mittelpunkt die Förderung der gesamten Persönlichkeit steht (Kiphard, 1984, S. 49).

Neure Ansätze beschreiben vor allem die Bewegungseinheit, die Wahrnehmung, das Erleben und die Einzigartigkeit der Entwicklung jedes Individuums als Grundelemente der Psychomotorik (Kuhlenkamp, 2017, S. 22).

Kiphard blieb seinem Konzept des psychomotorischen Ansatzes während seiner gesamten Laufbahn stets treu. Folgendes wurde durch Wegbegleiter Kiphards zusammengefasst (Fischer, 2019, S. 16).

„Es wird deutlich, dass Bewegung und Spiel als kindgerechte Elemente pädagogisch-therapeutischer Interventionen verbunden mit einem Schuss Freude, Humor und Clownerie immer ihre Wirkkraft entfaltet. In einer Zeit der Verarmung des kindlichen Spielverhaltens gilt freudvolle Aktivität und Leidenschaft als Lebensbereicherung“ (Fischer, 2019, S. 16).

Im Folgenden befinden sich Definitionsansätze von Fischer und Olbrich, die als Einstieg in das Thema „Psychomotorik“ dienen.

„Psychomotorik ist eine entwicklungstheoriegeleitete Handlungswissenschaft mit Ausrichtung auf die Erforschung der dynamischen Personen-Umwelt-Interaktion“ (Fischer, 2011, S. 3).

„Unter Psychomotorik verstehe ich die in der Leiblichkeit und ihrer beweglichen Ausdruckskraft sichtbar werdenden Gefühlsqualitäten, neben den gesellschaftlich zugelassenen auch die unerwünschten, die sich beim Kind oft nur noch im Spiel zeigen können“ (Olbrich, 1995, S. 47).

Es gibt sehr viele unterschiedliche Definitionen, ebenso jene von Fischer (2011) und Olbrich (1995) die sich in einigen Aspekten überschneiden und ergänzen. Im Mittelpunkt aller Ansätze steht die Bewegung, als ein wesentlicher, bedeutender und zentraler Bestandteil der kindlichen Entwicklung. Bewegung wird hier nicht als eine rein motorische Funktion angesehen, sie ist das Medium zum physischen Erleben. Das physische Erleben gibt wiederum Aufschluss über das eigene Individuum und die Umwelt (Kuhlenkamp, 2017, S. 24).

„Körper und Bewegungserfahrungen gelten in der Psychomotorik als fundamentale Bausteine von Lernprozessen, Persönlichkeitsentwicklung, Identitätsbildung und Beziehungsgestaltung“ (Kuhlenkamp, 2017, S. 24).

Die unterschiedlichen Zugänge zeigen demnach die Bedeutung der Psychomotorik für die kindliche Entwicklung. Im Laufe der Zeit haben sich zwei grundlegende Ansätze, der verstehende und der erklärende Ansatz, herauskristallisiert. Diese werden in je zwei Perspektiven unterteilt. Daraus ergeben sich aus dem erklärenden Ansatz die funktional-physiologische Perspektive und die erkenntnisstrukturierende sowie identitätsbildende Perspektive und aus dem verstehenden Ansatz die ökologisch-systemische Perspektive und die sinnverstehende Perspektive. Diese vier Perspektiven unterscheiden sich hinsichtlich ihres Verständnisses über Bewegung und der Methodik (Kuhlenkamp, 2017, S. 25). Auf jede Perspektive wird m Folgenden kurz eingegangen.

6.1.1 Funktional-physiologische Perspektive

Das Kernelement der funktional-physiologischen Perspektive ist das biologistische Menschenbild. Bewegung wird demnach als das Ergebnis neuronaler Prozesse gesehen. Diese Perspektive orientiert sich an diagnostizierten Defiziten, die zur Erstellung eines Förderplans herangezogen werden. Das Individuum steht hier im passiven Kontext, da die psychomotorischen Übungen gezielt von Psychomotoriker*innen ausgewählt werden. Eine Verbesserung der Leistungen im Bereich der Motorik und der Wahrnehmung soll durch gezieltes Üben und Wiederholen erfolge, die Selbstwirksamkeit steht demnach im Hintergrund. Die Übungsbehandlung von E.J. Kiphard wird diesem Ansatz zugeordnet (Kuhlenkamp, 2017, S. 26f).

„Kiphard selber kritisierte diese Zuordnung, da er bereits in den Anfängen die ganzheitliche Wirkungsweise auf die Persönlichkeitsentwicklung betonte, und grenzte sich demzufolge in den späteren Publikationen (Kiphard, 2004) von dieser ihm zugeschriebenen symptom- und defizitorientierten Vorgehensweise ab“ (Kiphard, 2004; zit. n. Krus & Jasmund, 2015, S. 20).

Die Methodik dieser Perspektive hat sowohl die Verbesserung von Beeinträchtigungen durch psychomotorische Impulse in den Bereichen Wahrnehmung und Bewegung als auch die Stabilisierung der Gesamtpersönlichkeit zum Ziel. Das Bewegungsverständnis bezieht sich hier auf eine Wechselwirkung zwischen Bewegung und Wahrnehmung. Das Menschenbild umfasst die individuelle Steuerung des Verhaltens, welches sich der Funktionalität von Motorik und Sensorik bedient. Die Auseinandersetzung mit der Umwelt, den Ängsten und Interessen wird bei der funktional-physiologischen Perspektive außen vor gelassen (Krus & Jasmund, 2015, S. 21).

Neuere Zugänge, die sich ebenfalls auf die funktional-physiologische Perspektive beziehen, gehen von sensorischen Reizverarbeitungsschwierigkeiten aus, die in Folge Bewegungen hemmen und die gesamte Entwicklung beeinträchtigen. Die Verbindung zu den

anderen Perspektiven besteht darin, dass sich auch die funktional-physiologische Perspektive an der Bewegung und Körperlichkeit orientiert (Krus & Jasmund, 2015, S. 21).

6.1.2 Erkenntnisstrukturierende-selbstkonzeptorientierte Perspektive

Die erkenntnisstrukturierende-identitätsbildende Perspektive geht davon aus, dass die Wahrnehmung und die Bewegung zu einem Muster zusammengefügt werden und somit die Grundstruktur der Handlungskompetenz bilden. Um flexibel auf die Umwelt reagieren zu können, sind positive und vielfältige Erfahrungen geprägt von Sicherheit notwendig. Die Sekundarstörungshypothese geht von negativen Auswirkungen auf die Entwicklung der kindlichen Persönlichkeit aufgrund unzureichender Handlungskompetenzen aus. Die erkenntnisstrukturierende-identitätsbildende Perspektive wendet sich von der Orientierung an Symptomen und Defiziten ab. Im Fokus dieser Perspektive steht die Stärkung des Selbstwertgefühls durch Erfolgserlebnisse. Die psychomotorische Förderung soll durch Orientierung an den Stärken und Ressourcen des Individuums zur Eigeninitiative und zum selbstständigen Lösen von Problemen anregen (Kuhlenkamp, 2017, S. 27f).

Die Selbstwirksamkeit ist von enormer Bedeutung für die Persönlichkeitsentwicklung und die Identitätsbildung. Die Psychomotorik hält an dem Ansatz fest, Individuen zu bestärken den ersten Schritt zu wagen. Die Methodik dieser Perspektive stützt sich auf das Schaffen erlebnisorientierter Handlungsräume. Die Erweiterung des Bewegungsraumes und die Exploration sind zentrale Kernthemen. Durch das explorative Anwenden unterschiedlicher Handlungsstrategien werden positive Bewältigungserfahrungen ermöglicht. Dabei stehen stets die Ressourcen und Stärken des Individuums im Vordergrund. Das Bewegungsverständnis bezieht sich hier auf die Erweiterung der Erfahrungsräume. Diese Erweiterung eröffnet neue Möglichkeiten in der Interaktion mit der Umwelt und ist für die Handlungsfähigkeit wichtig. Das Menschenbild dieser Perspektive geht davon aus, dass sich die Individuen als eigenständiges, aktives Selbst wahrnehmen, das sich mit der Umwelt auseinandersetzt und Möglichkeiten zu Handeln erkennt (Kruse & Jasmund, 2015, S. 22f).

„Das Individuum wird damit zum Konstrukteur seiner eigenen Entwicklung und benötigt eine anregungsreich gestaltete Umwelt als Motor der Entwicklung“ (Krus & Jasmund, 2015, S. 23).

Renate Zimmer (2012, S. 22ff) formuliert in diesem Zusammenhang die Förderung von Eigentätigkeit und selbstständigen Handeln, Erweiterung von Handlungskompetenzen und Kommunikationsfähigkeit, Stärkung der Selbstwahrnehmung, Erfahrung eigener Ressourcen, Kompetenzen und Selbstwirksamkeit, Verbesserung motorischer Fähigkeiten und die Stärkung des Selbstbewusstseins als Ziele der identitätsorientierte Psychomotorik.

6.1.3 Sinnverstehende-identitätsbildende Perspektive

Seewald J. (1993; zit. n. Kuhlenkamp, 2017), Olbrich I. (1995; zit. n. Kuhlenkamp, 2017) und Eckert A. (2004; zit. n. Kuhlenkamp, 2017) beziehen in ihren Ansätzen die sinnverstehende-identitätsbildende Perspektive mit ein. Die Bewegung wird als ein Bedeutungsphänomen angesehen und kindliche Bewegung wird unter dem Einbezug der Biografie begutachtet. Der Grundgedanke dieser Perspektive ist, dass sich traumatische oder konfliktbehaftete Thematiken im Verhalten und in der Bewegung eines Individuums widerspiegeln. Bewegung ist demnach eine Ausdrucksform für intrapsychische Prozesse. Die Psychomotorik verfolgt das Ziel, Individuen die Möglichkeit zu bieten, Lebensthemen nachzuerleben und zu bearbeiten (Kuhlenkamp, 2017, S. 28f).

Das Erleben, Erfahren und Be-greifen einer Vielfalt an Bewegungen hat eine besondere Wirkung auf die individuelle Gesamtentwicklung und auf die Identitätsbildung. Entwicklungsverzögerungen und Beeinträchtigungen der Bewegung lassen auf ein konfliktbehaftetes Herkunftssystem schließen. Bei dieser Perspektive werden auch das Lebensumfeld, das Bindungs- und Beziehungsverhalten und soziale sowie gesellschaftliche Einflüsse beleuchtet. Methodisch schafft die Psychomotorik einen sicheren Rahmen zur Realisierung von individuellen Wünschen und Vorstellungen. In diesem Rahmen können Lebensthemen ausgedrückt, bearbeitet und verarbeitet werden. Im Mittelpunkt dieser sicheren Umgebung stehen Wertschätzung, Beziehung und Vertrauen. Die Bewegung ermöglicht die Auseinandersetzung mit der Umwelt und Erlebnisse werden verinnerlicht und gespeichert. Im Fokus des Bewegungsverständnisses stehen die Handlungsweisen und Interaktionen, denn sie spiegeln die Lebensthemen wider. Die Bildung der Identität fordert ein passendes Umgebungs- und Beziehungssetting, welches durch die Psychomotorik begleitet werden kann (Krus & Jasmund, 2015, S. 23f).

An dieser Stelle wird noch einmal ein Bezug zu der Theorie von Erikson (1968) in Kapitel 5.2 hergestellt. Die Entwicklung der körperorientierten, subjektiv-emotionalen Qualität des Erlebens und des Handelns basiert zum größten Teil auf der Theorie von Erikson (1968) und prägt die sinnverstehende-identitätsbildende Perspektive maßgeblich. Im Fokus der Theorie liegt demnach die Identitätsbildung, bei der das Mitwirken von Bezugspersonen und Bezugssystemen enorm wichtig ist. Eine besondere Bedeutung wird der Kind-Umwelt-Interaktion zugeschrieben. Die Motorik wird als ein wichtiges Handlungs- und Kommunikationsinstrument angesehen. Diese Aspekte tragen wesentlich zur Ganzheitlichkeit und Mehrdimensionalität der psychomotorischen Entwicklungsbegleitung bei (Fischer, 2019, S. 137f).

6.1.4 Systemisch-ökologische Perspektive

Die systemisch-ökologische Perspektive bezieht sich auf die Theorie von Uri Bronfenbrenner (1917-2005), einem russisch-amerikanischen Psychologen und Professor für menschliche Entwicklung Familienstudien. Er beschäftigte sich mit der Wechselwirkung zwischen Organismen und der Umwelt, was in der Wissenschaft als Ökologie bezeichnet wird. Geprägt wird Bronfenbrenners Theorie durch die Begriffe Lebensraumkonzept und Setting geprägt. Unter Lebensraumkonzept versteht Bronfenbrenner die subjektive Interpretation der Umwelt und das Setting bezieht sich auf die Objektivität, die das individuelle Handeln beeinflusst (Fischer, 2019, S. 151f).

Bronfenbrenner (1981) unterteilt die Strukturen der menschlichen Ökologie in die folgende vier wesentlichen Systeme. Die kleinste Struktur in diesem System bildet das Mikrosystem, dazu zählen die Familie oder Betreuungseinrichtungen, aber auch die Wohnbedingungen, die Familienkonstellation und die finanzielle Situation. Das Mikrosystem wird vom Mesosystem eingeschlossen, das sich auf die Wechselwirkung zwischen den einzelnen Mikrosystemen bezieht. Das Exosystem umschließt das Mesosystem, es bildet jenes System, mit welchem das Kind nur indirekt in Kontakt tritt, sich aber maßgeblich auf die kindliche Entwicklung auswirken kann. Als Exosysteme wird z.B. der Arbeitsplatz der Mutter oder des Vaters beschrieben. Die Beeinflussung des Exosystems durch z.B. durch Überstunden oder Arbeitszeiten haben direkte Auswirkungen auf das Kind. Aber auch das Kind kann z.B. durch Krankheit das Exosystem beeinflussen. Die Mikrosysteme, die Mesosysteme und die Exosysteme werden komplett vom Makrosystem umschlossen. Das Makrosystem bezieht sich vor allem auf die gesellschaftlichen Norm- und Wertvorstellungen (Bronfenbrenner, 1981; zit. n. Fischer, 2019, S152ff).

Die psychomotorische Gestaltung und Schaffung von Settings führt zur Verdeutlichung problematischer Themen und eröffnet neue Handlungsmöglichkeiten. Einerseits sind die Psychomotoriker*innen ein Teil des Systems andererseits haben sie eine beobachtende Rolle, die dazu angehalten wird, zu intervenieren, wenn es nötig ist. Durch den Bewegungsdialog der Psychomotorik ergeben sich neue Sichtweisen und es kann ein Einblick in das Beziehungsgeschehen gewonnen werden. Die systemisch-ökologische Perspektive bezieht sich somit nicht nur auf die psychomotorische Begleitung des Individuums, sondern auch auf den Einbezug des gesamten Bezugssystems. Bewegungsauffälligkeiten werden im Kontext des gesamten Systems betrachtet. Die psychomotorische Begleitung und Mitgestaltung der Lebenswelt eines Kindes wirkt sich positive auf die gesamte Entwicklungsförderung aus (Krus & Jasmund, 2015, S. 25f).

In Abbildung 7 wird die Theorie von Uri Bronfenbrenner (1981) verdeutlicht.

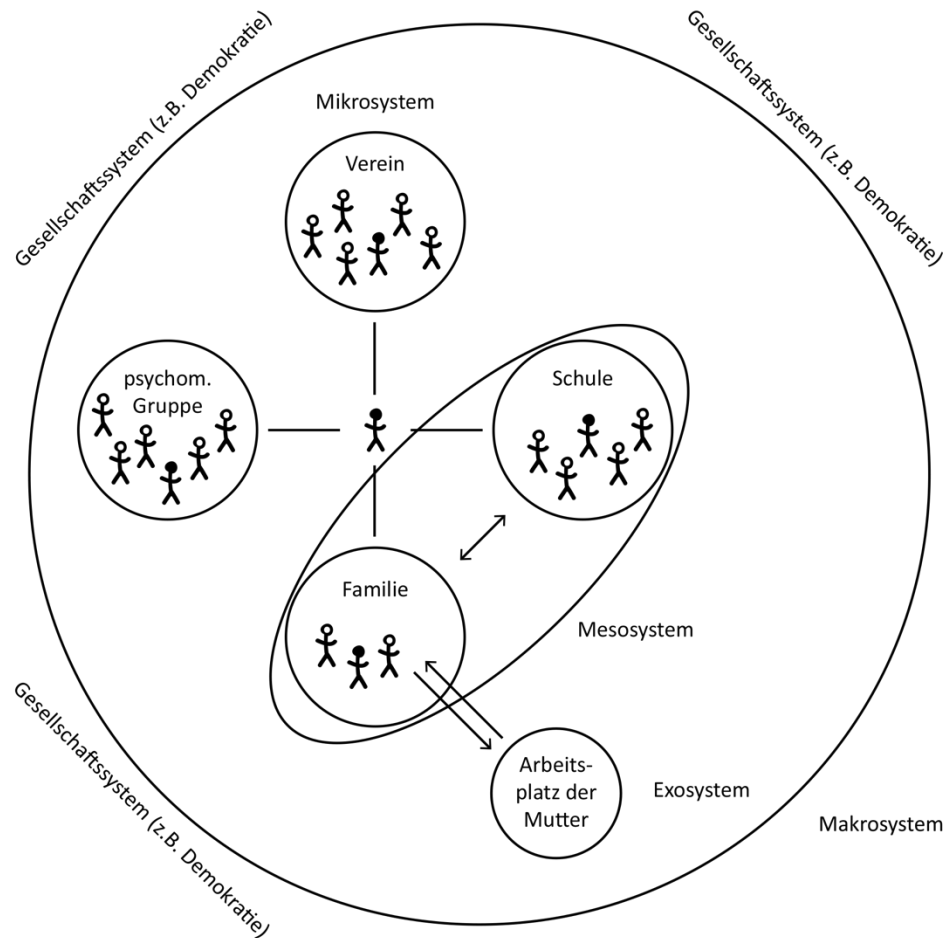


Abbildung 7: Bezugssysteme nach Uri Bronfenbrenner (1981; zit. n. & mod. n. Fischer, 2019, S. 157)

Die Inhalte dieser vier Perspektiven bieten einen guten Überblick und bilden eines der aktuellen Konzepte der Psychomotorik (Krus & Jasmund, 2015, S. 26). Diese Perspektiven sehen die Entwicklung als eine aktive und produktive Gestaltung der eigenen Persönlichkeit und als einen interaktiven, dynamischen und lebenslangen Prozess, bei der die Psychomotorik durch Bewegung, Beziehung und Körperlichkeit (Embodiment) zur Wirkung kommt (Fischer, 2019, S. 113ff).

6.2 Psychomotorische Förderung

Im Mittelpunkt psychomotorischer Fördereinheiten steht das Sich-bewegen. Untermalt durch die Freude an der Bewegung und in das Spiel eingebettet, bietet die Psychomotorik ein Wohlfühlsetting zur Bewältigung von Entwicklungsaufgaben. Angebote im Rahmen des Vertrauens, der Sicherheit und des Humors eröffnen Räume der Weiterentwicklung. Die Kinder werden mit ihren Stärken und Schwächen angenommen und ihre Wünsche und Ideen berücksichtigt und miteinbezogen. Kinder brauchen Zeit und es ist wichtig, dass sie

von sich aus den ersten Schritt wagen, so ist auch die passive Teilnahme eine Form des Teilnehmens am Geschehen (Zimmer, 2012, S. 139).

„Die psychomotorische Förderung ist hinsichtlich der Inhalte und des Verhaltens der Pädagogen und Pädagoginnen so zu konzipieren, dass folgende Erfahrungen möglich sind. Das Kind sollte sich selbst als Verursacher einer Handlung erleben, Erfolge und Misserfolge einer Handlung auf die eigene Person zurückführen können, sich mit eigenen Wertmaßstäben auseinander setzen und das eigene Verhalten daran orientieren, Verantwortung für das eigene Handeln übernehmen, Alternativen für störende Verhaltensweisen kennenlernen und das eigene Verhalten integrieren“ (Zimmer, 2012, S. 139).

Tabelle 8: Entwicklungsphasen und Bewegungsthemen

Psychosoziale Krisen	Psychosoziale Modalitäten	Bewegungsorientierte Aktivitäten
Vertrauen vs. Misstrauen (erstes Lebensjahr)	geben vs. bekommen „Ich bin, was man mir gibt.“	• entspannt liegen • gehalten werden • Körperkontakt suchen • Sich einwickeln (Wärme) • schaukeln und wiegen • sich fallen lassen
Autonomie vs. Scham & Zweifel (zweites und drittes Lebensjahr)	festhalten vs. loslassen auf eignen Füßen stehen „Ich bin, was ich will.“	• Exploration Umwelt • Exploration Körper • Materialerfahrung • Fangspiele • Verstecken • Raufen und rangeln
Initiative vs. Schuldgefühle (viertes und fünftes Lebensjahr)	Tun & Tun als ob „Ich bin, was ich mir zu werden vorstellen kann.“	• Rollenspiele • Wettkämpfe
Werksinn vs. Minderwertigkeitsgefühl (Schulalter)	Mit anderen zusammen etwas „Richtiges“ machen „Ich bin, was ich lerne.“	• Judo, Tanz • Klettern • etwas schaffen, bauen

Quelle: mod. n. Hammer R., Denzer M., & Twellmeyer, unveröffentlicht; zit. n. Krus & Jasmund, 2015, S.139

In Anlehnung an Erikson (1968) soll die Tabelle 8 einen zusammenfassenden Überblick der Entwicklungsaufgaben und Bewegungsthemen eines Kindes geben. In der frühen Kindheit werden Aufgaben wie die Bildung des Vertrauens zu sich selbst und zu anderen, die Selbstständigkeit, Initiative und die Erweiterung des Explorationsradius durch räumliche Unabhängigkeit angestrebt. Diese werden begleitet durch die Freude am Spiel und die Entwick-

lung der Fähigkeit sich voll und ganz auf das Spiel einzulassen (Flow- Gefühl). Später stehen die Kooperationsfähigkeit, das Selbstbewusstsein, das Erlernen von Techniken wie Schreiben und Lesen, der Perspektivenwechsel und das Regelverständnis im Vordergrund (Erikson, 1968; zit. n. Fischer, 2019, S.168).

In psychomotorischen Einheiten wählen Kinder Aktivitäten und Spiele aus, die ihrer Entwicklung entsprechen. Regressive Tendenzen lassen sich erkennen, wenn die Anforderungen zu hoch sind. Für die Kinder soll nach Möglichkeit ein Raum des Rückzugs und der Entspannung geschaffen werden. Das Angebot einer Höhle spiegelt für Kinder das Gefühl des Schutzes, der Wärme, der Geborgenheit, der Ruhe und der Sicherheit wider. Erst wenn sich das Kind in Sicherheit weiß, kann es wieder einen Schritt nach vorne machen (Krus & Jasmund, 2015, S. 139f).

6.2.1 Methodisch-didaktische Überlegungen

Die Psychomotorik vereint den Körper und die Bewegung zu einer Einheit. Der sich bewegende Körper dient als Medium und unterstützt Kinder dabei, ihre intrapsychischen Prozesse nach außen zu tragen und mit der Umwelt zu interagieren. Der Stand der Entwicklung und die psychische Befindlichkeit spielen dabei eine wesentliche Rolle. Die Psychomotorik bietet einen Raum, welcher aus einem Wechselspiel zwischen Struktur und Offenheit, und zwischen klaren Grenzen und anregenden Impulsen besteht. Es wird ausreichend Freiraum innerhalb einer sicheren Struktur geboten. Dies dient dem Schutz vor Überforderung und von den individuellen Gefühlen überrollt zu werden. Die Raumgestaltung muss gezielt gewählt werden. Leere und Überfüllung führen zur Überforderung, hemmen das Ausleben der Fantasie und verhindern das sinnlich-körperliche Erleben. Bei der Rahmengestaltung muss vor allem der Faktor Zeit bedacht werden. Klarheit und Transparenz, hinsichtlich des Inhaltes der Fördereinheit, bedarf einer fundierten Kommunikationsbasis zwischen Psychomotorikerinnen bzw. Psychomotorikern und den Kindern. Der Anfang und das Ende einer Einheit wird durch Rituale klar kenntlich gemacht. Der Wechsel zwischen Fremdbestimmung, in Form von angeleiteten Spielen und Selbstbestimmung, durch Freispielphasen, muss gewährleistet sein. Eine überschaubare Planung dient der Unterstützung der Psychomotoriker*innen - weniger ist oft mehr (Krus & Jasmund, 2015, S. 139ff).

Materialien haben eine anregende Wirkung, fordern eine körperliche Auseinandersetzung, erweitern den Erfahrungsraum und regen die Fantasie an. Die Beziehungsgestaltung zwischen Psychomotoriker*in und Kindern verlangt das Schaffen eines sicheren Rahmens, in dem Beziehung erlebt werden kann. Der Einbezug von Psychomotorikerinnen bzw. Psychomotorikern in den kindlichen Spielprozess fördert und stärkt die Beziehung. Die Psychomo-

toriker*innen lassen sich dabei auch auf eine emotionale Ebene ein. Bei dieser Art der Begleitung eines Spielprozesses eines Kindes ist Sensibilität seitens der Psychomotoriker*innen gefragt. Es gilt stets zu beachten, dass die Kinder die Richtung und das Tempo vorgeben. Die Psychomotoriker*innen müssen jederzeit in der Lage sein, auf eine Meta-Ebene zu gehen, um den Kindern Rückhalt und Sicherheit vermitteln zu können. Die Psychomotoriker*innen sind Helfer*innen, Beschützer*innen und Spielgesellinnen bzw. Spielgesellen (Krus & Jasmund, 2015, S. 142f).

In psychomotorischen Fördereinheiten geht es um das Erleben der Selbstwirksamkeit. Erlebnisse werden begreifbar, biografische Themen werden miteinbezogen, bearbeitet und aufgearbeitet (Krus & Jasmund, 2015, S. 144).

„Wenn es gelingt, nicht in Erlebnissen stecken zu bleiben, sondern im gemeinsamen Prozess das Erleben zu Erfahrungen zu machen, die sich in die Biographie des Kindes einbinden lassen, dann werden die nicht gelösten psychosozialen Krisen einer neuen Bearbeitung wieder zugänglich und dem Kind neue Entwicklungsmöglichkeiten für seine Zukunft eröffnet“
(Krus & Jasmund, 2015, S. 144).

6.3 Der kleine Angsthasen und der Wutlöwe- Praxisanregung

Der bunten Welt der Gefühle von Kindern sollte genügend Raum gegeben werden. Kindern fällt es oft schwer ihre Emotionen wahrzunehmen, diese einzuordnen und auszudrücken. Die Geschichte vom kleinen Angsthasen und dem Wutlöwen bietet eine Anregung zur Erarbeitung der Gefühlswelt mit Kindern. Die Verbindung der Elemente Bewegung und Emotionen steht im Vordergrund. Die Geschichte ist in fünf Abschnitte unterteilt. Jeder Teil befasst sich mit einer Emotion. Als Einstieg in jede Einheit wird eine kurze Geschichte vorgelesen, in der sich der Angsthasen und der Wutlöwe mit einer Emotion auseinandersetzen. Zu Beginn einer Stunde wird der Inhalt der Geschichte der letzten Einheit wiederholt und mit den Kindern besprochen. Im Anschluss werden passende spielerische Angebote gesetzt und zum Abschluss wird mit den Kindern die Einheit und der Inhalt der Geschichte, sowie ihr eigenes Wohlbefinden reflektiert. Die spielerischen Elemente sind auf eine Gruppengröße von 4 bis 8 Kindern im Alter von 3 bis 5 Jahren abgestimmt.

Die Geschichte „Der kleine Angsthasen und der Wutlöwe“ wurde von der Autorin der vorliegenden Masterthesis frei erfunden. Die Spielideen stammen aus ihrer langjährigen Erfahrung als Sozialpädagogin.

Angst & Furcht

Eines Tages saß der kleine Angsthase namens „Furchti“ am Fluss und dachte darüber nach, wie es wohl wäre, wenn er noch im großen Hasenbau wohnen würde. Denn für alle kleinen Angsthasen kam irgendwann die Zeit, den Hasenbau zu verlassen und in die große bunte Welt hinaus zu ziehen. Furchti fühlte sich oft allein, hin und wieder war er sogar etwas traurig und so machte er sich auf den Weg, um sich einen Freund zu suchen. Doch Furchti war ein kleiner Angsthase und hatte so ziemlich vor allem Angst. (*Kinder fragen, vor was Furchti alles Angst haben könnte.*) Auf seiner Wanderung begegnete er gruseligen Schatten, hörte Geräusche oder fühlte sich beobachtet. Plötzlich stand der kleine Angsthase Furchti vor einer großen Höhle. „Wer da wohl wohnt“, dachte Furchti. Er packte seinen ganzen Mut zusammen und rief laut in die Höhle hinein: „Haaaaallo, ist hier vielleicht jemand?“ Dann wartete der kleine Angsthase gespannt, ob ihm jemand antwortete. (*Kinder fragen, wer wohl in der Höhle wohnen könnte.*) Es dauerte nicht lange, da kam ein lautes Brüllen aus der Höhle. Furchti zuckte zusammen und rannte vor lauter Angst hinter den nächsten Busch. Doch war er auch etwas neugierig, wer da wohl aus der Höhle kam. Ein großes Tier mit riesigen Tatzen, einer wuscheligen Mähne und scharfen Zähnen kam aus der Höhle getapst. Es war Leo, der Wutlöwe.

Spielidee: Der Mut-Parcours

Geräteparcours

Zeit: 60 Minuten

Gemeinsam wird mit den Kindern ein Hindernisparcours aufgebaut. Je nach Alter und Ideen der Kinder kann dieser Parcours auch herausfordernde Elemente beinhalten. Am Ende der Geschichte werden alle Kinder zu Löwen und suchen sich einen Platz zum Schlafen. Mit einem Tuch werden die Löwen von den Psychomotorikerinnen bzw. Psychomotorikern geweckt und dürfen sich durch den Parcours bewegen. Variante: Der Parcours kann auch vorab aufgebaut werden.

Spielidee: Wer hat Angst vom großen Löwen?

Lauf- und Fangspiel

Zeit: 10 bis 20 Minuten

Die Psychomotoriker*innen wählen einen „Löwen“ aus, der sich an die eine Seite des Raumes stellt. Die anderen Kinder stellen sich an die gegenüberliegende Seite. Es folgt ein kurzer Spruch. Löwe: „Wer fürchtet sich vom großen Löwen?“ Kinder: „Niemand.“ Löwe: „Und wenn er aber kommt?“ Kinder: „Dann laufen wir davon“. Danach laufen die Kinder auf den Löwen zu und umgekehrt. Die Kinder und der Löwe dürfen nur in eine Richtung laufen, umdrehen ist nicht erlaubt. Der Löwe versucht die Kinder zu fangen. Wer gefangen wurde, wird auch zum Löwen und muss die Seite wechseln. Ziel des Spieles ist es, dass alle Kinder zu Löwen werden.

Variante: Kann durch den Geräteparcours gespielt werden oder im Anschluss, wenn der Raum wieder frei ist.

Zum Abschluss kommen alle Kinder wieder im Kreis zusammen, mit der Unterstützung der Psychomotoriker*innen wird die Einheit reflektiert.

Mögliche Leitfragen zum Reflektieren des Themas „Angst“, die auch für die anderen Emotionen adaptiert werden können.

Hattest du auch schon einmal Angst wie Furchti?

Woran kann man erkennen, dass jemand Angst hat?

Was kann helfen, wenn man Angst hat?

Möglichkeiten für Feedbackrunden auf die Einheit bezogen (Diese können auch für die anderen Emotionen adaptiert werden):

Daumen hoch oder runter.

Jeder bekommt zwei Bälle, wem es gut gefallen hat, legt zwei in die Mitte, wem es weniger gut gefallen hat, legt nur einen Ball in die Mitte und wem es gar nicht gefallen hat, behält sich die Bälle.

Jeder darf kurz sagen, was einem gut oder weniger gut gefallen hat.

Jeder darf auf ein Blatt Papier zeichnen was gut, weniger gut oder gar nicht gefallen hat.

Freude, Geborgenheit, Liebe und Vertrauen

Furchti, der Angsthase, blieb in seinem Versteck und beobachtete Leo. Ganz grimmig schaute Leo, der Wutlöwe, durch den Wald, aber er konnte niemanden entdecken. „Wer hat den gerufen?“ grübelte Leo vor sich hin. Furchti nahm erneut seinen ganzen Mut zusammen und kam aus seinem Versteck hervor. Mit zittriger Stimme sagte der Angsthase: „I-i-ich, war das. Ich heiße Furchti und bin auf der Suche nach einem Freund!“ Leo, der Wutlöwe, schaute ihn an und erwiderte: „Ich bin Leo, der Wutlöwe, und würde sehr gerne dein Freund sein.“ Furchti war noch etwas skeptisch, doch wirkte Leo, der Wutlöwe, gar nicht wütend, sondern freundlich und lieb. Leo freute sich nun auch einen Freund zu haben und die beiden verbrachten viel Zeit zusammen. Sie tobten durch den Wald, machten Wettläufe, spielten Verstecken und Furchti durfte sogar in Leos Höhle einziehen. Die zwei hatten einander gefunden und der eine war immer für den anderen da. Leo umarmte Furchti, wenn

dieser Angst hatte, und Furchti half Leo sich zu beruhigen, wenn er doch einmal wütend wurde. Wenn sie sich abends in ihre Höhle zurückzogen, kuschelten sie sich eng aneinander, sie fühlten sich geliebt und geborgen.

Spielidee: Die Höhle des Löwen

Höhlenbau Zeit: 30 bis 45 Minuten

Die Kinder bekommen viele unterschiedliche Materialien zur Verfügung gestellt. Die Kinder können in Zweier-Teams kleine Höhlen bauen oder gemeinsam eine große Höhle erschaffen, wo alle ihren Platz finden.

Spielidee: Traumreise

Fantasiereise Zeit: 15 bis 20 Minuten

Je nach Interesse der Kinder kann eine passende Geschichte ausgewählt werden. Die Kinder legen sich in ihre gebauten Höhlen und dürfen sich entspannen. Tücher oder Decken zum Zudecken machen es gemütlicher. Die Geschichte wird von den Psychomotorikerinnen bzw. Psychomotorikern vorgelesen, während im Hintergrund leise Entspannungsmusik läuft. Das Licht kann gedimmt oder die Fenster verdunkelt werden.

Wut, Ärger und Zorn

Leo war schon als Löwenkind immer etwas anders als die anderen Kinder gewesen. (*Kinder fragen, warum Leo „der Wutlöwe“ genannt wird*). Schon Kleinigkeiten, wie ein komischer Blick eines anderen Löwenkindes anderen oder kleine Streiche, ließen Leo richtig wütend werden. Hin und wieder kam es sogar vor, dass er vor Wut richtig kochte, und dabei wurde sein Kopf knallrot und er brüllte dabei ganz laut. Die anderen Löwenkinder nannten ihn Leo Wutlöwe. Nun war Leo schon groß geworden, er lernte mit der Zeit seine Wut zu kontrollieren. (*Kinder fragen, was helfen kann, wenn man wütend ist.*) Wenn Leo, der Wutlöwe, wütend war, machte er ganz lustige Dinge: Er schlug Purzelbäume, rannte 20 runden um seine Höhle, nahm ein entspannendes Bad oder steckte den Kopf ins kalte Wasser des Flusses. Wenn Furchti, der Angsthase, und Leo der Wutlöwe, stritten, dann versteckte sich Furchti in seinem Lieblingsversteck, bis Leo sein Anti-Wutprogramm erledigt hatte. Danach sprachen die Freunde miteinander, entschuldigten sich und vertrugen sich schnell wieder. So war es auch an jenem Tag, als Furchti und Leo sich dazu entschlossen, ein Wettrennen durch den Wald zu machen. Natürlich war Furchti, der Angsthase, viel schneller als Leo, der Wutlöwe. Das machte Leo wütend!

Spielidee: Ich oder du?

Lauf- und Fangspiel Zeit: 10 Minuten

Die Kinder gehen immer paarweise zusammen oder werden paarweise von Psychomotoriker*innen eingeteilt. Danach beginnt ein einfaches Fangspiel, bei dem immer nur der Partner gefangen werden darf.

Spielidee: Bleib stehen!

Raufen und Rangeln Zeit: 5 bis 10 Minuten

Die Kinder bleiben zu Beginn in den bestehenden zweier Teams. Eines der Kinder steht auf einem Bein, während das andere versucht es aus dem Gleichgewicht zu bringen. Danach kann auch ein Partner*innenwechsel stattfinden.

Variante: Die Kinder können auch mit beiden Beinen stehen bleiben. Es kann auch auf einer dicken Matte gespielt werden. Das einbeinige Stehen kann durch einen Gymnastikstock, einen Hula-Hoop-Reifen oder ähnliches unterstützt werden.

Spielidee: Komm schieb!

Raufen und Rangeln Zeit: 5 bis 10 Minuten

Die Kinder bleiben zu Beginn in den bestehenden Zweier-Teams. Am Boden wird mit Kreppband für jedes Team eine Linie (ca. 1 Meter) aufgeklebt. Die Kinder setzen sich Rücken an Rücken auf den Boden, so dass die Linie in der Mitte ist. Die Kinder versuchen sich nun gegenseitig über die Linie zu schieben. Danach kann auch ein Partner*innenwechsel stattfinden.

Variante: Die Kinder können zu Beginn versuchen, durch das gegenseitige Kraftausüben auf den Rücken, aufzustehen. Manchmal ist es hilfreich dabei die Arme einzuhaken.

Trauer, Schuld und Scham

Furchti, der Angsthase, hoppelte richtig schnell, er schlug Haken, lachte und rief: „Hahaha Leo, du lahme Schnecke! Du bist ja langsamer als mein Ur-Großopa!“ Bald war Furchti außer Sichtweite. Leo, der Wutlöwe, wurde immer langsamer. Früher wurde er sehr wütend, wenn jemand so mit ihm sprach. Doch diesmal war es anders. Leo setzte sich an den Waldesrand. Er fühlte sich gar nicht gut. (*Kinder fragen, was sie denken, was Leo haben könnte.*) Leo war nicht wütend, nein, er war traurig! Leo war so traurig, dass er sogar zu weinen begann. Als Furchti, der Angsthase, bemerkte, dass Leo nicht nachkam, bremste er seinen Hoppel-Galopp und machte sie auf den Weg zurück. Furchti dachte sich: „Wo mag Leo wohl sein? Hoffentlich hat er sich nicht verletzt oder hat er sich vielleicht verlaufen?“ Furchti der Angsthase verspürte ein komisches Grummeln in seinem Bauch. Da sah

Furchti Leo, wie er am Waldesrand saß, den Kopf in seinen Tatzen. Als Furchti dem Löwen näher kam, drehte sich dieser weg und brummte: „Geh weg!“ Leo wollte nicht, dass Furchti ihn weinen sah. Er war doch sonst derjenige, der immer mutig, furchtlos und stark war. Furchti, der Angsthase, ließ seine Schlappohren hängen. Furchti wurde langsam klar, dass die Worte, die er Leo zuvor zurief, ihn so verletzt hatten, dass dieser richtig traurig wurde. Furchti, der Angsthase, hatte diesmal gar keine Angst, nein, er fühlte sich schuldig, da Leo wegen ihm so traurig war. Er schämte sich, für das, was er zu Leo gesagt hatte. Der kleine Angsthase legte seine Pfote auf die Schulter des Löwen und sagte: „Leo, es tut mir Leid, ich habe das nicht so gemeint. Du bist der tollste, stärkste und mutigste Löwe, den ich kenne. Kannst du mir bitte verzeihen? Ich werde so etwas auch nie mehr wieder sagen, du bist doch mein aller, aller bester Freund!“ Leo, der Wutlöwe, hob den Kopf aus seinen Tatzen und wischte die Tränen weg. Er sah den kleinen Angsthasen an und meinte: „Ich nehme deine Entschuldigung an.“ Auch wenn der Löwe noch immer etwas gekränkt war, machten sich die Freunde gemeinsam zurück auf den Weg zur Höhle. Zuhause angekommen holte der Furchti, der Angsthase, eine Tafel Schokolade aus der Naschlade. Während der Angsthase und der Wutlöwe die ganze Tafel vernaschten, schmatzte der Angsthase: „Als Wiedergutmachung, schenke ich dir ab nun bei jedem Wettlauf einen Vorsprung.“ Da lachte der Wutlöwe und umarmte den kleinen Angsthasen.

An dieser Stelle ist es wichtig, den Kindern zu erklären, dass man traurig sein darf, und dass man auch weinen darf. (*Kinder fragen: Was hilft dir, wenn du traurig bist?*)

Spielidee: Häschen in der Grube

Fang- und Laufspiel Zeit: 10 Minuten

Die Kinder sitzen im Kreis. Eines der Kinder darf das Häschen sein und darf in der Mitte hocken, wie ein Hase. Die anderen Kinder singen: Häschen in der Grube, saß und schlief, saß und schlief. Armes Häschen bist du krank, dass du nicht mehr hüpfen kannst. Häschen hüpf, Häschen hüpf, Häschen hüpf!

Beim dritten „Häuschen hüpf“ springt das Häschen auf und versucht eines der anderen Kinder zu fangen. Dieses Kind ist dann das neue Häschen.

Spielidee: Gemeinsam schaffen wir das!

Kooperationsspiel Zeit: 20 bis 30 Minuten

Die Kinder bekommen verschiedene Materialien zur Verfügung gestellt. Damit sollen sie gemeinsam von der einen Seite des Raumes bis zur anderen Seite eine Brücke bauen.

Diese kann bodennahe mit Matten, Tüchern, Balancebretter, Rollbretter, etc. gestaltet werden. Ziel ist es, dass alle Kinder von der einen Seite auf die andere gelangen ohne den Boden zu berühren.

Gestaltidee: Wandbild

Kreativität Zeit: 30 bis 45 Minuten

Mit den Kindern wird noch ein gemeinsames Wandbild gestaltet. Jedes Kind darf auf ein Plakat oder einen Keilrahmen mit „Fingerfarben“ einen Fuß- und einen Handabdruck machen. Aus dem Fußabdruck kann der Angsthase Furchti gestaltet werden und aus dem Handabdruck entsteht der Wutlöwe Leo.

Die Psychomotoriker*innen lesen die gesamte Geschichte noch einmal vor, die einzelnen Emotionen werden nochmals angesprochen und eine Feedbackrunde bilden den Abschluss des Konzeptes.

7 Diskussion

Wie kann Psychomotorik Kinder im Alter von drei bis fünf Jahren bei der Emotionsentwicklung begleiten und welche Bedeutung wird dabei der Bindung zugeschrieben?

Diese Master Thesis beinhaltet eine umfassende Recherche der Bereiche Emotionen, Entwicklung, Bindung und Psychomotorik. Die Bindung zwischen Eltern und Kind ist ein Gefühlsband, das sich auf die gesamte Entwicklung eines Kindes auswirkt. Positive Bindungserfahrungen sind die Basis für die Entwicklung kognitiver, emotionaler und sozialer Kompetenzen (Hédervári-Heller, 2011, S. 62ff). Die Altersspanne von drei bis fünf Jahren wird von Prozessen des Vertrauens, der Autonomie, der Exploration und der Loslösung begleitet, die als Basis eine sichere Bindung benötigen. Im psychomotorischen Setting wird einerseits durch Bewegung die Bindungserfahrung gespiegelt, die wiederum in direkter Verbindung mit der Emotionswelt eines Kindes steht. Die Sensibilität, die Empathie- und die Beobachtungsfähigkeit der Psychomotoriker*innen spielen bei der psychomotorischen Förderung eine tragende Rolle. Die Zusammenarbeit mit den Bezugssystemen sowie mit den Bezugspersonen der Kinder wird für die psychomotorische Förderung als wesentlich erachtet. Die Psychomotorik begleitet Kinder durch Bewegung bei der Emotionsentwicklung. Dabei wird die Bewegung als achtsames Medium genutzt um Stärken zu stärken, Ressourcen zu erkennen und zu fördern, Selbstwirksamkeit zu erfahren, einen Raum der Sicherheit zu bieten, das Gefühl des angenommen Seins spürbar und erlebbar zu machen, Emotionsregulationsstrategien zu entwickeln und soziale und emotionale Kompetenzen zu fördern.

Das Gehirn ist die Schaltzentrale unseres Körpers und wesentlich für emotionale Prozesse. Die Literatur beschreibt das limbische System als den Ort der Emotionen, doch ist sich die Wissenschaft über die Existenz des limbischen Systems nicht einig. Der Emotionstheoretiker Joseph LeDoux (2001) bezweifelt ebenso diese Existenz.

Eine weitere Unklarheit besteht bei der Definition primärer und sekundärer Emotionen. Es gibt noch keine empirischen Beweise für eine klare Strukturierung. Nach Plutchik (1980), einem Anhänger Darwins Theorie, gibt es acht primäre Emotionen und die sekundären Emotionen beschreibt er als eine Mischform der primären Emotionen. Nach John B. Watson (1919) existieren nur drei primäre Emotionen und nach Antonio R. Damasio (2000) gibt es wiederum sechs primäre Emotionen. Die Erforschung der primären und sekundären Emotionen sollte eine einheitliche Definition ermöglichen.

Die Emotionstheorien weisen teilweise Unstimmigkeiten basierend auf fehlender empirischer Nachweise auf. Eine Theorie, wie die kognitive Emotionstheorie, geht unter anderem von hypothetischen Emotionen aus, deren Existenz weder nachweisbar noch belegbar ist.

Eine klare Abgrenzung zwischen den psychomotorischen Perspektiven ist nicht möglich, da sich Elemente wie die Bedeutung der Bewegung auf alle vier Perspektiven erstreckt. Die funktional-physiologische Perspektive orientiert sich an Defiziten und Symptomen und ist daher sehr negativ behaftet. Einerseits sollte die Ressourcen- und Stärkenorientierung im Vordergrund stehen. Andererseits sind Defizite und Symptome Teil einer menschlichen Entwicklung und dürfen nicht komplett außen vor gelassen werden. Sie können auch Sichtweisen ändern oder Verhaltensweisen begründen.

Die Geschichte von Furchti und Leo vereint die Themen Emotionen, Entwicklung und Bindung. In Verbindung mit Psychomotorik soll die Geschichte eine Möglichkeit zur Begleitung der Entwicklung emotionaler und sozialer Kompetenzen von Kindern bieten.

Die Psychomotorik ist ein ganzheitlicher und bewehrter Ansatz der Entwicklungsbegleitung von Menschen, doch ist die Psychomotorik in Österreich noch lange nicht so etabliert, wie in Deutschland, der Schweiz oder in den USA. Die Psychomotorik sollte ein Teil pädagogischer Ausbildungen sein, denn nur so können Bildungsinstitutionen, Freizeiteinrichtungen, Heime, etc. von der Psychomotorik profitieren.

Emotionen, Bindung und Entwicklung ergeben eine Einheit, die als Grundbaustein für die Persönlichkeitsentwicklung dient und durch die Psychomotorik begleitet und gefördert wird.

8 Zusammenfassung

Eine Emotion ist ein psychischer Zustand mit individuell unterschiedlicher Qualität, Intensität und Dauer. Es schwingen Aspekte des Erlebens, der physischen Veränderungen und Verhaltensweisen mit (Ogasa, 2011, S. 50). Das Netzwerk aus Schaltkreisen des Gehirns und des ZNS bildet eine Einheit bestehend aus Körper, Kognition und Emotion (Gieseke, 2007, S. 72f). Emotionen entstehen in Folge eines internen oder externen Stimulus. Über das Vegetativum reagieren der Sympathicus stimulierend und der Parasympathicus hemmend auf bestimmte Prozesse. Diese Vorgänge haben Auswirkungen auf Habitus, Körperhaltung, Motorik, Mimik, Gestik und Paralinguistik (Hülshoff, 2001, S. 14ff). Biochemische Prozesse, Hormone, Neurotransmitter, Nerven und Nervenbahnen sind ebenso bei der Entstehung von Emotionen beteiligt (Hülshoff, 2001, S.17). Das limbische System, von vielen als der Ort der Emotionen bezeichnet, spielt bei der Emotionsgenerierung und Emotionsregulierung eine wichtige Rolle (Lammers, 2011, S. 53). Die Amygdala ist ein Teil des limbischen Systems und wird als Speicherzentrale emotionaler Erlebnisse angesehen. Sie fungiert als eine Speicherkarte ohne Löschesystem, so bleiben traumatische Erlebnisse zwar für immer gespeichert, doch verharren sie zum Schutz des Individuums im Unbewussten (Ogasa, 2011, S. 99f).

Die sechs beschriebenen Emotionstheorien beziehen sich auf unterschiedliche Zugänge. Der evolutionsbiologische Emotionstheorie liegt die Theorie der phylogenetischen Entwicklung von Emotionen, die auf eine gentische Determination hinweist, zugrunde. Die Lernpsychologische Emotionstheorie bedient sich dem Behaviorismus als Bezugstheorie. Hier steht der Reiz-Reaktions-Prozess im Vordergrund. Demnach basieren Emotionen auf angeborenen Mustern, Reaktionen und in Folge auf erlerntem Verhalten (klassische Konditionierung). Die kognitive Emotionstheorie verweist auf die kognitiven Leistungen in Bezug auf Einschätzen und Bewerten. Die neurophysiologische Emotionstheorie basiert hingegen auf empirischen Studien. Angenommene neurophysiologische Prozesse im Gehirn werden durch bildgebende Verfahren bestätigt und verdeutlicht. Zwei bedeutende Emotionstheoretiker waren Joseph LeDoux und Antonio R. Damasio. LeDoux (2001) beschäftigte sich der Verbindung von Emotionen, Bewusstsein und dem Unbewussten. Damasio (2000) hingegen beschreibt die Bedeutung der Bewusstheit. Ihm zufolge lassen Gefühle Emotionen entstehen und das System dahinter braucht die Bewusstheit (Ogasa, 2011, S. 50ff). Diese Emotionstheorien beschäftigen sich unter anderem mit den Emotionen Freude und Wohlbefinden, Angst und Furcht, Trauer und Kummer, Ärger und Zorn sowie Scham und Schuld. Es herrscht in der Wissenschaft noch keine Eingigkeit darüber, welche dieser Emotionen nun als primäre und welche sekundäre Emotionen definiert werden sollen. Fest steht, dass negative Emotionen weitaus intensiver beforscht wurden, als

positive Emotionen. Freude beinhaltet eine positive Grundstimmung, begleitet von einem positiven Selbstwertgefühl und einem Lächeln gelingt eine Aufgabenbewältigung mit Leichtigkeit (Hülshoff, 2001, S. 104ff). Angst hingegen ist eine negative Emotion, die starke psychosomatische Auswirkungen haben kann (Hülshoff, 2001, S. 60). Angst hat in der frühen Kindheit eine besondere Bedeutung und steht in enger Verbindung mit der Bindungs- und Beziehungsqualität. Trauer und Kummer beeinflussen so wie die Angst die soziale und emotionale Bindungsfähigkeit und die gesamte Entwicklung eines Kindes (Hülshoff, 2001, S. 97ff). Ärger und Zorn haben sehr unterschiedliche, individuelle Auslöser und oft steckt dahinter eine tiefliegende Traurigkeit oder Angst. Die kindliche Entwicklung braucht positive Bindungserfahrungen, zur Entwicklung eines stabilen Ichs (Ekman, 2010, S. 159ff). Scham und Schuld sind sozial wirksame und selbstreflexive Emotionen, die komplexere kognitive Fähigkeiten voraussetzen und eine große Rolle bei der Eigen- und Fremdwahrnehmung spielen (Hülshoff, 2001, S. 173ff). Emotionen, der Emotionsausdruck, die Entwicklung sozialer und emotionaler Kompetenzen als auch die Fähigkeit der Emotionsregulation sind eng mit den Bindungserfahrungen eines Kindes verbunden. Bindungs- und Beziehungserfahrungen spiegeln sich in der kindlichen Entwicklung und im Verhalten wieder. Sicherheit, Einfühlbarkeit, Liebe, Zuneigung prägen eine positive Bindung zwischen Eltern und ihren Kindern (Grawe, 2004, S. 193).

Wie bereits mehrfach betont bilden Emotionen, Entwicklung und Bindung eine Einheit. Das Stufenmodell nach Erik H. Erikson (1968) beschäftigt sich mit der Bewältigung von Entwicklungsaufgaben, den so genannten „Krisen“, die es zu bewältigen gilt. Durch das beschriebene Modell sowie der grobe entwicklungspsychologische Gesamtüberblick wird das Zusammenwirken von Emotionen, Entwicklung und Bindung verdeutlicht.

Die Psychomotorik wird in dieser Arbeit durch unterschiedliche Perspektiven definiert. Diese zeigen verschiedene Zugänge auf und schaffen einen guten Überblick. Besonders hervorzuheben ist hier die systemisch-ökologische Perspektive, die das gesamte System, das ein Kind umgibt, beleuchtet (Fischer, 2019, 151f).

Abschließend beziehen sich die psychomotorische Förderung und die didaktisch-methodischen Überlegungen nochmals auf die Entwicklungsstufen nach Erik H. Erikson (1968). Die theoretischen Inhalte bilden die Basis für die Geschichte „Der Angsthasen und der Wutlöwe“.

Literaturverzeichnis

- Bowlby, J. (2008). *Bindung als sichere Basis. Grundlagen und Anwendung der Bindungstheorie*. München: Ernst Reinhardt
- Damasio, A. (2000). *Ich fühle also bin ich. Die Entschlüsselung des Bewusstseins*. München: List Taschenbücher
- Ekman, P. (2010). *Gefühle lesen: wie Sie Emotionen erkennen und richtig interpretieren*. 2. Auflage. Heidelberg: Spektrum
- Erikson H., E. (1968). *Kindheit und Gesellschaft*. 3. Auflage. Stuttgart: Ernst Klett
- Erikson H., E. (1998). *Jugend und Krise*. Stuttgart: Klett- Cotta
- Fischer, K. (2011). Konzept und Wirksamkeit der Psychomotorik in der Frühförderung. *Frühförderung interdisziplinär*, 30(1), 2-16.
- Fischer, K. (2019). *Einführung in die Psychomotorik*. München: Ernst Reinhardt
- Gieseke, W. (2007). *Lebenslanges Lernen und Emotionen- Wirkung von Emotionen auf Bildungsprozesse aus beziehungstheoretischer Perspektive*. Bielefeld: W. Bertelsmann
- Grawe, K. (2004). *Neuropsychotherapie*. Göttingen: Hogrefe
- Güntürkün, O. (2019). *Biologische Psychologie*. Göttingen: Hogrefe
- Haug- Schnabel, G. & Bense, J. (2019). *Vom Säugling zum Schulkind. Entwicklungspsychologische Grundlagen*. Freiburg: Herder
- Haug- Schnabel, G. & Bense, J. (2017). *Grundlagen der Entwicklungspsychologie. Die ersten 10 Lebensjahre*. Freiburg: Herder
- Hédervári-Heller, E. (2011). *Emotionen und Bindung bei Kleinkindern*. Weinheim: Beltz
- Holodynski, M. (2006). *Emotionen- Entwicklung und Regulation*. Heidelberg: Springer
- Hülshoff, T. (2001). *Emotionen*. München: Ernst Reinhardt
- Jobst, U. (2016). *Ich.Du.Wir Gefühle Unterschied zwischen Emotionen und Gefühlen*. Zugriff am 12.September 2020 um 16:35 unter <https://www.wendepunkte.at/2016/06/27/ich-du-wir-gefühle-unterschied-emotionen-gefühle/>
- Jungmann, T., Koch, K. & Schulz, A. (2018). *Überall stecken Gefühle drin. Alltagsintegrierte Förderung emotionaler und sozialer Kompetenzen für 3- bis 6-jährige Kinder*. München: Ernst Reinhardt
- Kain, K.L. & Terrell, S.J. (2020). *Bindung, Regulation und Resilienz. Körperorientierte Therapie des Entwicklungstraumas*. Padaborn: Junfermann
- Kienbaum, J. & Schürke, B. (2010). *Entwicklungspsychologie der Kindheit. Von der Geburt bis zum 12. Lebensjahr*. Stuttgart: W. Kohlhammer
- Kiphard, E. (1984). Psychomotorik-Motopädagogik-Mototherapie. Fragen der Gegenstandsbestimmung und Abgrenzung. *Motorik*, 7(2), 49-51.
- Klinkhammer, J. & Salisch, M. (2015). *Emotionale Kompetenz bei Kindern und Jugendlichen. Entwicklung und Folgen*. Stuttgart: Kohlhammer
- Konecny, E. & Leitner, M.-L. (2009). *Psychologie*. Wien: Braumüller
- Krus, A. & Jasmund, C. (Hrsg.). (2015). *Psychomotorik in sozialpädagogischen Arbeitsfeldern*. Stuttgart: Kohlhammer
- Kuhlenkamp, S. (2017). *Lehrbuch Psychomotorik*. München: Ernst Reinhardt

- Lammers, C. (2011). *Emotionsbezogene Psychotherapie. Grundlagen, Strategien, Techniken*. Stuttgart: Schattauer
- LeDoux, J. (2001). *Das Netz der Gefühle*. München: Deutscher Taschenbuch Verlag
- Ogasa, N. (2011). *Gefühle und Lernen im Fremdsprachenunterricht- Der Einfluss von Gefühlen auf das Lernen*. Frankfurt am Main: Peter Lang
- Olbrich, I. (1995). Mit Eltern und entwicklungsauffälligen Kindern spielend kommunizieren lernen. Grundstrukturen einer Entwicklungsförderung für Kinder, Eltern und Therapeuten. In E. Kiphard & I. Olbrich (Hrsg.), *Psychomotorik und Familie. Psychomotorische Förderpraxis im Umfeld von Therapie und Pädagogik*. (S. 45-64). Dortmund: Modernes Lernen
- Petermann, F., Niebank, K. & Scheithauer, H. (2004). *Entwicklungswissenschaft. Entwicklungspsychologie- Genetik- Neuropsychologie*. Berlin: Springer
- Petermann, F. & Wiedebusch, S. (2016). *Emotionale Kompetenz bei Kindern*. Göttingen: Hogrefe
- Pfeffer, S. (2019). *Sozial-emotionale Entwicklung fördern. Wie Kinder in der Gemeinschaft stark werden*. Freiburg: Herder
- Rogge, J.-U. (2009). *Ängste machen Kinder stark*. Hamburg: Rowohlt Taschenbuch
- Roth, G. (2003). *Fühlen, Denken, Handeln. Wie das Gehirn unser Verhalten steuert*. Frankfurt am Main: Suhrkamp
- Roth, G. & Prinz, W. (1996). *Kopf-Arbeit. Gehirnfunktionen und kognitive Leistungen*. Heidelberg: Spektrum Akademischer Verlag
- Zimmer, R. (2012). *Handbuch der Psychomotorik. Theorie und Praxis der psychomotorischen Förderung*. Freiburg im Breisgau: Herder

Abbildungsverzeichnis

Abbildung 1: Längsschnitt durch das Gehirn (mod. n. Hauss, o.J.; zit. n. Konecny & Leitner, 2009, S. 24).....	7
Abbildung 2: Schematische Darstellung des Parasympathicus (links) und des Sympathicus (rechts) (mod. n. Haus, o.J.; zit. n. Konecny & Leitner, 2009, S. 27)	9
Abbildung 3: Vorgänge am synaptischen Spalt (mod .n. Hülshoff, 2001, S.42).....	10
Abbildung 4: Schema zur Entwicklung selbstbewusster bewertender Emotionen (mod. n. Lewis, 1992, S. 121; zit. n. Klinkhammer & Salisch, 2015, S. 37).....	53
<i>Abbildung 5: Drei-Ebenen-Modell nach Malti und Perren (mod. n. Malti & Perren, 2016, S. 285.; zit. n. Pfeffer, 2019, S. 13).....</i>	<i>56</i>
Abbildung 6: Emotionsentstehung nach Gross J. (1998, o. S.; zit. n. Salisch & Kraft, 2010, o. S.; mod. n. Pfeffer, 2019, S. 84).....	59
Abbildung 7: Bezugssysteme nach Uri Bronfenbrenner (1981; zit. n. & mod. n. Fischer, 2019, S. 157).....	69

Tabellenverzeichnis

Tabelle 1: Entwicklung von Bindung	36
Tabelle 2: Entwicklungsaufgaben nach Havighurst	40
Tabelle 3: Entwicklung der Theory of Mind in der Kindheit	48
Tabelle 4: Acht Schlüsselfähigkeiten der emotionalen Kompetenz nach Saarni	55
Tabelle 5: Modell der sozialen Kompetenz nach Caldarella und Merrell	57
Tabelle 6: Entwicklung von der inter- zur intrapsychischen Emotionsregulation	61
Tabelle 7: Emotionsregulationsstrategien in der frühen Kindheit.....	62
Tabelle 8: Entwicklungsphasen und Bewegungsthemen.....	70

Anhang

Im Anhang befindet sich ergänzende Literatur, sowie Bücher, die für die Praxis gut einsetzbar sind und sich mit dem Thema Emotionen und Gefühle beschäftigen.

Abedi, I. & Neuendorf, S. (2002). *Blöde Ziege*. München: Ars Edition

Friedrich, G., Friedrich, R. & Galgóczy, V. (2008). *Mit Kindern Gefühle entdecken*. Weinheim: Beltz

Hütter, J. (2013). *Meine Gefühle- deine Gefühle*. Kempen: BVK

Kaiser, T. (2001). *Das Wut weg Buch*. Freiburg: Christopherus

Müller, S. (2008). *Mit Kindern über Gefühle sprechen*. Braunschweig: Westermann

Friedl, J. (2001). *Kinder setzen Grenzen-Kinder achten*. Münster: Ökotoxia

Schwarz, B. & Tophoven, M. (2004). *Das kleine Wutmonster*. Wien: Annette Betz

Schwarz, R. & Schober, M. (2008). *Das verrückte Schimpfwörter ABC*. Esslingen: Esslinger

Zysk, S. (2013). *Spielend vom Baby zum Vorschulkind- die kindliche Entwicklung von 0-5 Jahren richtig einschätzen und gezielt spielerisch fördern in der Krippe, Kiga und zu Hause*. Münster: Ökotoxia

Abstract

Emotionen begleiten Menschen ein ganzes Leben lang. Dabei sind die Strukturen des Gehirns, Nervenbahnen, Nerven, Neurotransmitter, Hormone sowie zahlreiche biochemische Prozesse beteiligt. Das Erleben von Emotionen wie Freude, Angst, Trauer, Ärger, Schuld und Scham stehen in enger Verbindung mit den Bindungserfahrungen in der frühen Kindheit. Ebenso begleiten Emotionen die kindliche Entwicklung und können diese anregen oder hemmen. Die entwicklungspsychologischen Erkenntnisse wurden auf das Entwicklungsmodell nach Erik H. Erikson bezogen, welches bedeutende Entwicklungsaufgaben von der Geburt bis zum fünften Lebensjahr beschreibt. Die Emotionstheorien verdeutlichen unterschiedliche Zugänge und eröffnen neue Sichtweisen. Durch Bewegung, Achtsamkeit, Selbstwirksamkeit, Ressourcenorientierung und der Vermittlung von Sicherheit kann die psychomotorische Förderung Kinder bei der Entwicklung von sozialen und emotionalen Kompetenzen begleiten und unterstützen.