

Entwicklungsaufgabe Emotionsregulation - ein pädagogisch-psychologischer Auftrag

Luise Hollerer, Susanne Schirgi & Lisa Palezek

Abstract:

Der belegte Zusammenhang zwischen sozial-emotionaler Wahrnehmungs- und Regulationsfähigkeit eines Kindes vor Schulbeginn und späterem Schulerfolg (Götz & Nett, 2017; Gut, Reimann & Grob, 2012) war Ausgangspunkt einer Studie am Kompetenzzentrum *Kindliche Entwicklung – elementare Bildung* an der KPH-Graz (Schirgi, Paleczek & Hollerer, 2019 - 2021). Die Autorinnen untersuchten alters- und genderspezifische Unterschiede in der Wahrnehmung und Regulation aversiver Emotionen bei Kindern im Schuleingangsalter. Erste Ergebnisse (Kohorte Kindergarten N= 184) zeigten den Bedarf an Schulung der Wahrnehmung und Versprachlichung von aversiven Emotionen, sowie am Erwerb sozial-angemessener Regulationsstrategien. Etwas mehr als ein Drittel der Kinder gab an, dass sie bei heftigen Emotionen wie Ärger/Wut/Zorn Hilfe durch Begleitpersonen brauchen, damit diese Emotionen vergehen. Möglichkeiten evidenzbasierter pädagogisch-psychologischer Intervention werden aus den Ergebnissen abgeleitet.

Abstract:

The proven relationship between social-emotional perceptual and regulatory capacity before the child starts school and later school success (Götz & Nett, 2017; Gut, Reimann & Grob, 2012) was the starting point of a study at the Competence Center for Child Development – Elementary Education at KPH-Graz (Schirgi, Paleczek & Hollerer, 2019 - 2021). The authors examined age- and gender-specific differences in the perception and regulation of aversive emotions in children of school entrance age. Initial results (cohort kindergarten N= 184) showed the need for training in the perception and verbal expression of aversive emotions, as well as for the acquisition of socially appropriate regulatory strategies. Over a third of the children said they need help from accompanying people in fierce emotions such as anger/rage/fury to make those emotions pass. Opportunities for evidence-based pedagogical-psychological support are discussed.

1. Einleitung

Die Fähigkeiten Emotionen in sich selbst und bei anderen wahrzunehmen sowie die eigenen Emotionen sozial angemessen zu regulieren, sind Zeichen sozial-emotionaler Kompetenz (Petermann & Wiedebusch, 2016). Kullig & Petermann (2012) weisen darauf hin, dass theoretische Ansätze zur sozial-emotionalen Entwicklung mehrere Schritte beschreiben, die Kinder in der Entwicklung adäquater Emotionsreaktionen gehen müssen. In diesen Schritten beziehen sie sich auf die von Saarni (2002) genannten Bereiche (1) Bewusstsein für die eigenen Emotionen, (2) Wahrnehmung der Emotionen anderer und (3) verbale Kommunikation über Emotionen. Ähnlich formulieren Halberstadt, Denham und Dunsmore (2001) zwei Bereiche, nämlich (1) das Bewusstsein für das Senden, Empfangen und Erleben von Emotionen und (2) die Gefühle mit dem Kontext zu koordinieren. Rose-Krasnor und Denham (2009) fügen zu diesem Modell die interne und externe Perspektive hinzu. Studien aus dem anglo-amerikanischen Raum (Maclem, 2008) sowie deutsche Studien (Holodynski, Hermann & Kromm, 2013; Petermann & Wiedebusch, 2008) betonen die Zeitabfolge, in der einige Fähigkeiten die Voraussetzung für die Entwicklung der nächsten sind. Jüngere Studien zeigen, dass es nicht allen Kindern gelingt, diese Entwicklungsschritte bis zum Eintritt in die Schule zu machen (Petermann & Wiedebusch 2008; Petermann & Gust, 2016).

Neben den bis zum 4. Lebensjahr erworbenen Sprachkenntnissen (Weinert, 2014) scheinen sozial-emotionale Kompetenzen wesentliche Kriterien für die Vorhersage sowohl für die akademische und soziale Entwicklung (Blair, 2002) als auch für den späteren Lernerfolg zu sein (Götz & Nett, 2017; Gut, Reimann & Grob, 2012).

Vor diesem Hintergrund stellt die Begleitung des Erwerbs sozial-emotionaler Fähigkeiten inklusive der Fähigkeit, aversive Emotionen zu regulieren und Bedürfnisse zu verzögern (Sassu & Roebels, 2016), eine wichtige Aufgabe für PädagogInnen im elementaren und primären Bildungsbereich dar.

2. Sozial – emotionale Bildungsziele

Sucht man in Bildungsplänen von elementaren und primären Bildungsinstitutionen nach sozial-emotionalen Bildungszielen findet man unterschiedliche Zugänge.

2.1 Bildungsrahmenplan

Der „Bundesländerübergreifende BildungsRahmenPlan“ für elementare Bildungseinrichtungen (CBI, 2009) greift die Bildungsaufgabe im Zusammenhang mit der sozial-emotionalen Entwicklung auf und nennt den Bereich „Emotionen und soziale Beziehungen“ an erster Stelle der sechs Bildungsbereiche: „Dem basalen Zusammenspiel von subjektiver Wahrnehmung, subjektiver Bewertung und daraus resultierender emotionaler Reaktion steht der Entwicklungsauftrag gegenüber, die Impulse zu steuern, Emotionen zu regulieren und sozial adäquate Bewältigungsstrategien einzusetzen. Hohe Bildungsziele wie Kooperations- und Konfliktfähigkeit, Ausbildung von Toleranz und Verantwortung erfordern sozial-kommunikative Kompetenzen sowie Inhibition und Selbstregulation, damit Kinder ihren Emotionen nicht hilflos ausgeliefert sind.“ (CBI, 2009, S. 10-11).

2.2 Lehrplan der Volksschule

Die Bildungsinstitution Volksschule geht von der Annahme aus, dass die emotionalen Entwicklungsaufgaben bereits bis zum Schuleintritt erfolgt sind und das Schulkind in der Lage ist, in größeren sozialen Gruppen zu lernen und sich entsprechend der Lehrpläne zu bilden (BMBWF, 2012). Anders als die genau beschriebenen Bildungsinhalte der Volksschule Grundstufe 1 für Deutsch, Lesen, Schreiben, Mathematik, Sachunterricht, Musikerziehung, Bildnerische Erziehung, Technisches und Textiles Werken, Bewegung und Sport finden sich für den Aufbau emotionaler und sozialer Kompetenzen und regulatorischer Strategien keine spezifischen Bildungsaufträge. Diese sind implizit in den allgemeinen Bildungszielen enthalten mit dem Auftrag an die Lehrperson an der Behebung von Schwächen mit Einfühlungsvermögen mitzuarbeiten, Vorbild in Konfliktsituationen zu sein „...sowie Helfer und Berater bei der Auseinandersetzung mit Schwierigkeiten“ (BMBWF, 2012. S. 17).

2.3 Ausbildungscurricula

Die nationalen Ausbildungscurricula für ElementarpädagogInnen (BMBWF, 2016) und für das Bachelorstudium Lehramt Primarstufe im Entwicklungsverbund Süd-Ost (2018) lassen die differenzierte Befassung mit sozial-emotionaler Entwicklung und den Aufbau von Begleit- und Interventionskompetenz für Situationen, in denen Kinder aversives Verhalten zeigen, vermissen. Erst die neueren Studiencurricula (BAC-Elementar für LeiterInnen, sowie für Fort- und Weiterbildung) greifen entwicklungspsychologische Forschungsergebnisse zu sozial-emotionaler Entwicklung auf.

2.4 Ziele und Fragestellung der vorliegenden Studie

Da es zur Entwicklung der Regulation von aversiven Emotionen wenig altersspezifische Evidenzen gibt, soll die vorliegende Studie einen Beitrag leisten und erste Hinweise auf den Entwicklungsstand der Kinder im letzten Kindergartenjahr in folgenden Bereichen geben:

- Emotionserkennung,
- Emotionswahrnehmung,

- Emotionsbenennung,
- Emotionserinnerung,
- Emotionslokalisation sowie zu
- Regulationsstrategien bei Auftreten der Emotion Ärger/Wut/Zorn

Einerseits werden die Kinder selbst dazu befragt, aber auch die Einschätzungen der PädagogInnen fließen in die vorliegende Studie mit ein. Ziel ist es, aus den Erkenntnissen Schwerpunkte und Maßnahmen in der pädagogischen Begleitung von Kindern, die bei negativen Emotionen aversiv externalisierendes Verhalten zeigen, abzuleiten. Im vorliegenden Beitrag werden deshalb Entwicklungsaspekte zum metakognitiven Wissen über die Emotion Ärger/Zorn/Wut und zur Regulation von dieser Emotion für Kinder im letzten Kindergartenjahr untersucht. Es wäre ebenso eine Erhebung in der ersten Schulstufe geplant gewesen, um eine vergleichende Studie durchzuführen, jedoch war es bisher durch die COVID-19 Maßnahmen in Österreich noch nicht möglich, die Erhebungen an den Schulen durchzuführen.

Die Fragestellung der vorliegenden Studie lautet:

Inwiefern sind Kinder im letzten Kindergartenjahr dazu in der Lage,

- Emotionen zu benennen
- Situationen, in denen die Emotion Wut bei ihnen zutage tritt zu berichten
- anzugeben, wo sie die Emotion Wut in ihrem Körper spüren
- ihre Copingstrategien, um die Emotion Wut zu regulieren, zu verbalisieren

3 Methode


3.1 Stichprobe und Setting:

Die Erhebung in der Alterskohorte 4;11 - 5;11 erfolgt mittels strukturierter Leitfadenterviews in zehn steirischen Kindergärten an 184 Kindern im letzten Jahr vor Schulbeginn, davon 91 Mädchen und 88 Jungen, fünf Kinder haben zu einigen Teilbereichen keine Aussagen gemacht.

3.2 Erhebungsinstrumente

3.2.1 Leitfadengestütztes Interview mit Kindern im letzten Kindergartenjahr:

Mit den Kindern wurden leitfadengestützte Interviews im Einzelsetting durchgeführt. Die Interviews umfassten folgende Bereiche:

- Benennung von Emotionen: Die Kinder wurden aufgefordert, die Gefühle von drei Emoticons zu benennen
(Emoticon 1: Freude 😊, Emoticon 2: Trauer ☹️, Emoticon 3: Ärger/Wut/Zorn 😡)
Einfügen Abbildung 1
- Erinnerung von Emotionen: Aufgabe war es, Situationen zu erinnern und zu nennen, in denen die Kinder Emotionen wie Ärger/Wut/Zorn fühlten. Es wird Bezug zur Emotionsbenennung aufgenommen und von der Interviewleitung immer das Wort, mit dem das jeweilige Kind das Emoticon in der Frage davor benannte für die weiterführenden Fragen herangezogen. Betitelt ein Kind beispielsweise Emoticon 3 als „zornig und wild“, dann wird im weiteren Verlauf gefragt „Kannst du dich an eine Situation erinnern, in der du zornig und wild warst? Erzähl mal.“
- Interne und externe Lokalisation der Emotion im Körper: Dieser Bereich umfasste zwei Aufträge. Einerseits wurden die Kinder gebeten, Angaben zu machen, wo sie in ihrem Körper die Emotion Ärger/Wut/Zorn fühlten (körperinterne Lokalisation).
- Weiters erhielt jedes Kind ein Blatt mit einer Körpersilhouette  (menschliche Figur) und einen Farbkasten mit 12 Farben: Es wurde gebeten, erstens der Emotion eine Farbe zuzuordnen und Ärger/Wut/Zorn zweitens die Emotion in der gewählten Farbe in die

Figur auf dem Blatt einzuzeichnen (externe Lokalisation – vgl. Bodily Somatotopic Map) (Nummenmaa, Glerean, Hari & Hietanen, 2014).

- Emotionsregulation: In einer letzten Frage wurden die Kinder gebeten, Angaben zu machen, was sie tun, damit die Emotion Ärger/Wut/Zorn weniger wird oder verschwindet.

3.2.2 Erhebungsbogen für die KindergartenpädagogInnen:

Zudem wurden die KindergartenpädagogInnen gebeten, für jedes Kind, das interviewt wurde, einen kurzen Fragebogen auszufüllen. Der Fragebogen umfasste folgende Bereiche:

(a) kindbezogene Basisinformationen (Geschlecht, Lebensalter, Sprache, laufende Fördermaßnahmen) und

(b) Einschätzungen der PädagogInnen des Kindes in Bezug auf Teilaspekte, die zur sozial-emotionalen Kompetenz gezählt werden (Hoekman et al., 2012):

- Emotionsregulation
- soziale Dimension Beliebtheit
- Ängstlichkeit
- Ärger/Wut/Zorn (gezeigt)
- Kontaktbereitschaft

Die Einschätzung erfolgte anhand einer 11-stufigen Skala für jedes Kind einzeln. Im vorliegenden Beitrag wird der Fokus auf die Antworten der PädagogInnen in Bezug auf die Emotionsregulation der Kinder gelegt.

3.3 Erhebungsvorgehen und Auswertung Die Daten wurden im Rahmen eines Seminars im Bachelorstudium Lehramt Primarstufe mit Schwerpunkt Elementarpädagogik von Studierenden an Kindergärten mit Kindern aus dem letzten Kindergartenjahr erhoben. In der vorliegenden Studie fließen sowohl quantitative als auch qualitative Auswertungsmethoden mit ein (Mixed Method Design).

4. Ergebnisse

4.1 Auswertung der leitfadengestützten Interviews der Kinder im letzten Kindergartenjahr (4;11-5;11): Die Benennung der vorgegebenen Emoticons gelang nahezu allen Kindern (98%), wobei die Bezeichnungen für das Emoticon zur aversiven Emotion (Ärger/Wut/Zorn) breiter streuen (ärgerlich, verärgert, böse, wild, zornig, „zwieder“, fürchterlich, „schimpfig“, gemein, ganz arg,) als für die Emoticons Freude (gut, fröhlich, glücklich) und Trauer (traurig, schlecht, weinerlich).

Die Frage, ob Kinder Situationen mit erlebten aversiven Emotionen (so benannt, wie die Kinder selbst sie zuvor in der Aufgabe mit den Emoticons betitelten) erinnern, bejahen 72% der Kinder und gaben als Gründe Streit mit Geschwistern (31%) oder mit Freunden (21%) an.

Zudem waren 95,2% der Kinder in der Lage, anzugeben, wo sie die aversive Emotion (Ärger, Wut, etc.) im Körper lokalisieren und konnten dies außerdem auf einem Blatt in eine vorgezeichnete Körpersilhouette eintragen. Die Farbwahl dafür fiel vorzugsweise auf Rot. Als Ort, wo sie die Emotion Ärger/Wut/Zorn spürten, nannten die Kinder ihre Extremitäten und etwa ähnlich oft die oberen Körperregionen (Kopf und Brust). Ein Viertel der Kinder gab an, dass sie Ärger/Wut/Zorn überall im ganzen Körper spüren.

Fragt man nach Strategien, wie die Kinder diese Emotion (Ärger/Wut/Zorn) loswerden, nennen 35% der Kinder adaptive Ablenkung (z.B. was anderes machen, spielen). Ungefähr 10% geben an, aus dem

Feld zu gehen (weg-, wo anders hingehen,...), 4% nennen maladaptive Strategien, wie etwa boxen, hauen, was schmeißen, etc. Weitere 13% der befragten Kinder nennen das Gespräche mit und die Unterstützung durch andere, vor allem Erwachsene (reden, kuscheln, ...). Knapp 11% Prozent geben Formen der Entschuldigung (z.B. sag Entschuldigung, wieder lieb sein) an. Knapp 15% der Kinder konnten diese Frage nicht beantworten und 11% nannten keine Strategien zur Veränderung der aversiven Emotion (zuckt mit der Schulter, schweigt).

4.2 Auswertung der PädagogInneneinschätzung zur Emotionsregulation

Im Mittel schätzten die PädagogInnen die Emotionsregulation der Kinder auf einer Skala von 0-10 (verankert mit 0=sehr niedrig und 10=sehr hoch) eher hoch mit $MW=6,58$ ($SD=2,66$) ein. Mittels t-Test konnte ein signifikanter genderspezifischer Unterschied gezeigt werden in den Einschätzungen der KindergartenpädagogInnen ($t(166)=-2,55$, $p=.01$). Mädchen wurden in der Regulation der Emotionen Ärger/Wut/Zorn als signifikant kompetenter ($MW = 7,05$; $SD = 2,354$) als Jungen ($MW = 6,03$; $SD = 2,953$) eingeschätzt.

5 Diskussion

Die vorliegenden Ergebnisse weisen für Kinder in der erfassten Altersspanne (4;11-5;11) in einigen Teilbereichen der Emotionsentwicklung (erkennen, benennen, erinnern, wahrnehmen) ähnliche Ergebnisse auf wie andere Studien zu diesem Thema (Denham, 1998; Friedlmaier, 2009; Lozo, 2010; Maclem, 2008; Petermann & Wiedebusch, 2008). Die durchgeführten Analysen für diese Kohorte bestätigen entwicklungspsychologische Befunde, dass ein Großteil der Kinder der untersuchten Altersgruppe (letztes Kindergartenjahr) in der Lage sind, Emotionen die über Emoticons dargestellt wurden zu erkennen und zu benennen (entweder durch ein klar differenzierendes Adjektiv oder mit Bewertungen wie gut /nicht so gut). Das Emoticon für Ärger/Wut/Zorn wurde von einigen Kindern nicht spontan, sondern erst auf Nachfrage benannt. Dies könnte daran liegen, dass dies kein vertrautes Emoticon ist oder auch in Richtung bisheriger Studienergebnisse weisen (Hoekman et al., 2012; Kastner-Koller & Deimann, 2012), wonach der Erwerb von Emotionserkennung und -benennung noch nicht bei allen Kindern in der Vorschulzeit abgeschlossen ist, sondern bis ins Schulalter reicht.

Dass nahezu alle Kinder in der Lage sind die Emotion Wut/Ärger/Zorn mit eigenem Erleben zu verknüpfen und Erinnerungen an die damit verbundene Situation abzurufen, bestätigt die altersspezifischen Erwartungen Maclem, 2008; Petermann & Wiedebusch, 2008). Ebenso gibt die Tatsache, dass die Kinder in der Lage sind die erlebte aversive Emotion somatosensorisch wahrzunehmen und sie im Körper zu lokalisieren einen Hinweis auf differenzierte Wahrnehmungsfähigkeit. Die Angaben zur Lokalisation im Körper decken sich zum Teil mit Angaben von Erwachsenen, die Ärger/Wut /Zorn in oberen Körperregionen verorten (Nummenmaa et al. 2014). Ein Viertel der Kinder trifft die Aussage, dass sie Ärger/Wut/Zorn überall, im ganzen Körper spüren. Buben geben tendenziell häufiger die Extremitäten als Körperteil an, in dem sie die Emotion wahrnehmen. Weiters gelingt es ihnen, die Abstraktion von der internalen Gefühlsebene auf die externalisierende Darstellungsebene zu machen, was auf die Zunahme kognitiver Möglichkeiten im Lauf der kindlichen Entwicklung verweist.

In Bezug auf die situativen Komponenten, die als Emotionsauslöser genannt wurden, finden sich Streitsituationen (mit Geschwistern, Freunden) und erlebte Einschränkungen durch andere Personen.

Es zeigte sich auch, dass etwas mehr als ein Viertel der Kinder in dieser Altersstufe noch keine Angaben zu Ursachen der aversiven Emotion Ärger/Wut/Zorn machen konnte.

Petermann und Wiedebusch (2016) sowie Stamm (2018) weisen darauf hin, dass Kinder bis zum Schuleintritt eine Reihe von Regulationsstrategien erwerben. Nach Grob und Smolensky (2009) sind erst ab dem 9. Lebensjahr einigermaßen valide Angaben über adaptive und maladaptive Regulationsstrategien zu erwarten. Die verbalisierten Lösungsstrategien weisen für diese Alterskohorte teilweise in Richtung selbstständiger adaptiver Strategien. Es könnte auch sein, dass Kinder in diesem Alter bereits bewusst sozial erwünschte Nennungen abgeben, die in der Akutsituation noch nicht umsetzbar sind. Allerdings zeigten die Ergebnisse der vorliegenden Studie, dass etwa ein Drittel der Kinder noch keine Strategien nennen konnten und weitere 12% angaben, Beistand durch Erwachsene zu suchen. Im Summe verfügten 45% der Kinder vor dem Schuleintritt noch nicht über die von Halberstadt, Denham und Dunsmore (2001), Rose-Krasnor & Denham (2009) und Hoekman et al. (2012) genannten Strategien, um die Gefühle im sozialen Kontext ohne fremde Hilfe abzustimmen.

6 Implikationen für die Praxis

Aus den vorliegenden Ergebnissen lässt sich ableiten, dass die Begleitung der verschiedenen Aspekte sozial-emotionaler Entwicklung im Kindergarten und vor allem die Begleitung emotionaler Regulation gewichtige Bildungsaufträge für ElementarpädagogInnen sind. Die Zusammenschau entwicklungspsychologischer Ergebnisse (Petermann & Wiedebusch, 2016) nennt für 4-7-jährige die selbstständige Regulation aversiver Emotionen und sozial-kommunikative Fähigkeiten als wesentliches Entwicklungsziel. Diese Fähigkeiten legen die Basis für den Aufbau exekutiver Funktionen, die die Voraussetzung für den Erwerb höherer kognitiver Leistungen darstellt. Obwohl die Erhebungen für Kinder im Schuleingang noch ausstehen, darf angenommen werden, dass der Aus- und Aufbau sozial-emotionaler Kompetenz für die weiterführende Bildungsinstitution Schule ein ebenso wesentlicher Auftrag ist, zumal anzunehmen ist, dass die komplexer werdenden Bildungsaufgaben die Entstehung von negativen und teilweise auch heftigen Emotionen wie Ärger, Angst, Zorn begünstigen.

6.1 Emotionale Entwicklung begleiten

Kinder starten ihre emotionale Entwicklung im engen sozialen Umfeld der Familie. Während der frühen und mittleren Kindheit erleben sie normative Übergänge wie den Übergang vom Elternhaus zu außerhäuslichen Institutionen wie Kinderkrippe, Kindergarten und Schule. Alle Personen, die Kinder in diesen Altersstufen begleiten, haben die Möglichkeit das Kind zu unterstützen.

Die Pädagogische Psychologie hat den Auftrag evidenzbasiertes Wissen für alle Personen, die Kinder in ihrer Entwicklung begleiten, öffentlich und verständlich zu machen.

Zu den Personengruppen zählen

- ELTERN, die in der Vorbereitung auf ihre Elternschaft Information erhalten sollen über die entwicklungsförderliche Wirkung angemessener feinfühligere Reaktionen auf kindliche Bedarfe für den Aufbau einer sicheren Bindung, über Emotionsentwicklung und über Grundzüge der positiven Psychologie.
- PÄDAGOGINNEN und PÄDAGOGEN in Kindergarten und Schule, die Wissen über altersspezifische Entwicklungsbedarfe nutzen, Materialien und Erkundungsumgebungen bereithalten und den Auftrag haben, Kinder in der Zone der proximalen Entwicklung (Vygotsky, 1978) individualisiert zu fördern.

- PERSONEN in Bildungssystemen, die tagtäglich die pädagogische Bildungsarbeit mitgestalten und die Bandbreite emotionaler Reaktionen in der jeweiligen Situation begleiten.
- LEITUNGSPERSONAL, das die professionelle Entwicklung von Personal, Teams und Institutionen wie Kindergärten, Schulen oder Horten begleiten und auf die Qualität der Bildung achten.
- MINISTERIELLE Verantwortliche, die für die Erstellung von Bildungsrahmenplänen für Kinder in Kindergarten und Schule sowie von Lehrplänen und Curricula für die Aus- und Weiterbildung von PädagogInnen im elementaren und primären Bildungsbereich zuständig sind.
- LÄNDERVERANTWORTLICHE im Bildungs-, Sozial-, Gesundheitssystem, die Unterstützungsmaßnahmen bereitstellen, wenn sozial-emotionale Entwicklung von den Eltern nicht unterstützt werden kann und Kinder aversiv externalisierendes Verhalten zeigen, Schwierigkeiten haben ihre Emotionen selbstständig zu regulieren und sich sozial angemessen zu verhalten.

6.2 Emotionale Regulation begleiten

Die Pädagogische Psychologie liefert evidenzbasierte Information zu emotional-regulatorischen Entwicklungsschritten, zum Aufbau exekutiver Funktionen, zu evidenzbasierten Bildungsprogrammen sowie zu Strategien für Intervention und Deeskalation, im Speziellen wenn Kinder bei heftigen negativen Emotionen selbst- oder fremdgefährdend agieren.

Erkenntnisse aus den Neurowissenschaften zu somatischen Abläufen bei Ärger/Wut/Zorn und zu entwicklungspsychologischen Fakten in der Regulation von Emotionen schaffen Verständnis für Entwicklungsaufgaben des Kindes und eine Wissensbasis für das Handeln. Diese Erkenntnisse gilt es für Eltern in ihrer Alltagssprache aufzubereiten, und für Kinder über altersadäquate didaktische Zugänge erkundbar zu machen.

Emotionales Lernen bedeutet kontinuierliche präventive Bildungsarbeit (CBI, 2009; Cefai & Cavioni, 2014) mit Materialien, Spielen zu den Themenbereichen Wahrnehmung, Benennung und Entstehung von Emotionen, zu körperlichen Reaktionen, zur Deutung sozialer Situationen und zu Regeln und Rahmen für die Gemeinschaft auf Basis einer warmherzigen feinfühligem Beziehungskultur und wertschätzender Kommunikation. Dabei können evidenzbasierte Programme dienlich sein bspw. ELLA (Amtmann & Kerbl, 2019), „Kindergarten plus“ (Klinkhammer, 2013), „Verhaltenstraining im Kindergarten“: Koglin & Petermann, 2013) und „Verhaltenstraining für Schulanfänger“ (Petermann, Natzke, Gerken & Walter, 2013). Einen evidenzbasierten und praxisbezogenen Blick auf Präventionsmaßnahmen bietet auf Ebene der europäischen Psychologinnen und Psychologen der „NESET II Report“ „Strengthening Social and Emotional Education as a core curricular area across the EU“ (Cefai, Bartolo, Cavioni & Downes, 2018).

Regulation von Emotionen braucht Klarheit über Intervention und Deeskalation. Dies betrifft mehrere Ebenen.

> *Kinder* müssen vorab wissen, wie die Pädagogin oder der Pädagoge handeln und wie sie begleitet werden, bis die heftige Emotion abebbt (Barnow, 2015). Ein pädagogisch-psychologisches Interventionskonzept „steps to help“ (derzeit in Erprobung für den Primarbereich an der KPH-Graz) berücksichtigt dabei Aspekte der Prävention (emotionaler Fokus/sozialer Fokus), um mit Kindern zu erarbeiten, wie man bei Ärger, Wut und Zorn wieder ruhiger wird und selbst Lösungen findet, die sozial angemessen sind. Es bietet einen klaren Ablauf für die De-eskalation, bis das Kind wieder in der Lage ist an den Aktivitäten der Gruppe/Klasse teilzunehmen. Die Abläufe des Programms sind für die Kinder, das Team (Schulteam/Kindergartenteam) und die Eltern transparent.

- > *Pädagogisch handelnde Personen* müssen vorab selbst Klarheit haben, wie sie ein aversiv agierendes Kind professionell begleiten und dabei die eigenen Emotionen regulieren können.
- > *Pädagogische Teams* einer Bildungsinstitution (Gruppen, Klassen- oder Schulteams) brauchen den Austausch zur Ausbildung eines gemeinsamen Grundverständnisses für kohärentes Handeln, wenn Kinder Begleitung zur Regulation ihrer Emotionen brauchen.

Die Pädagogische Psychologie öffnet Zugänge für die Gestaltung von Bildungs- und Lebensräumen für alle Kinder und Jugendlichen, so dass sie sich sicher fühlen und ihre individuellen Entwicklungsschritte in einem wohlwollenden Lernumfeld begleitet werden können. Setzen wir diese evidenzbasierten Erkenntnisse ein und tragen so zum Aufbau psychischer Gesundheit zu Lebensmut und Selbstvertrauen der künftigen Generation bei.

Literatur:

- Amtmann, E. & Kerbl, V. (2019). ELLA - ein Programm zur Förderung emotionaler und sozialer Kompetenz. Graz: Leykam.
- Barnow, S. (2015). Gefühle im Griff! Wozu man Emotionen braucht und wie man sie reguliert. Heidelberg: Springer.
- Blair, C. (2002). School readiness: Integrating cognition and emotion in a neurobiological conceptualization of children's functioning at school entry. *American Psychologist*, 57, 111-127.
- BMBWF-Bundesministerium für Bildung, Wissenschaft und Forschung (2016). LEHRPLAN der BILDUNGSANSTALT für ELEMENTARPÄDAGOGIK BGBl. II Nr. 204/2016, vom 30. Jänner 2021. Verfügbar unter <https://www.bafep10.at/ausbildung/5-jahrige/lehrplan>.
- BMBWF-Bundesministerium für Bildung, Wissenschaft und Forschung (2012). Lehrplan der Volksschule. BGBl. Nr. 134/1963 in der Fassung BGBl. II Nr. 303/2012 vom 13. September 2012. Verfügbar unter https://bildung.bmbwf.gv.at/schulen/unterricht/lp/lp_vs_gesamt_14055.pdf?4dzgm2.
- CBI-Charlotte-Bühler-Institut (2009). Bundesländerübergreifender BildungsRahmenPlan für elementare Bildungseinrichtungen in Österreich. Wien: Charlotte-Bühler-Institut. vom 21. Jänner 2021. Verfügbar unter https://bildung.bmbwf.gv.at/ministerium/vp/2009/bildungsrahmenplan_18698.pdf?6ar4ba.
- Cefai, C., Bartolo, P. A., Cavioni, V. & Downes, P. (2018). Strengthening Social and Emotional Education as a core curricular area across the EU. A review of the international evidence, NESET II report, Luxembourg: Publications Office of the European Union, 2018. doi: 10.2788/664439.
- Cefai, C. & Cavioni, V. (2014). Social and emotional education in primary school: integrating theory and research into practice. New York: Springer.
- Denham, S.A. (1998). Emotional development in young children. New York: Guilford.
- Friedlmeier, W. (1999). Emotionsregulation in der Kindheit. In: W. Friedlmeier und Holodyski, (Hrsg.). Emotionale Entwicklung. Heidelberg: Spektrum (S. 197-218).
- Götz, T. & Nett, U. (2017). Lernen. In T. Götz (Hrsg.), Emotion, Motivation und Selbstreguliertes Lernen (2nd ed). Stuttgart: UTB.
- Grob, A. & Smolenski, C. (2009). Fragebogen zur Erhebung der Emotionsregulation bei Kindern und Jugendlichen: FEEL-KJ; Manual. Bern: Huber.
- Gut, J., Reimann, G. & Grob, A. (2012). Kognitive, sprachliche, mathematische und sozial-emotionale Kompetenzen als Prädiktoren späterer schulischer Leistungen: Können die Leistungen eines Kindes in den IDS dessen Schulleistungen drei Jahre später vorhersagen? *Zeitschrift für Pädagogische Psychologie*, 26, 213-220. DOI: 10.1024/1010-0652/a000070
- Halberstadt, A., Denham, S. & Dunsmore, J. (2001). Affective Social Competence. *Social Development*, 10, (1), 79–119.

- Hoekman, J., Miedema, A., Otten, B. & Gielen, J. (2012). SEN - Skala zur Einschätzung des Sozial-Emotionalen Entwicklungsniveaus. Stuttgart, Bern: Hogrefe.
- Holodynski, M., Hermann, S. & Kromm, H. (2013). Entwicklungspsychologische Grundlagen der Emotionsregulation. Psychologische Rundschau, 64 (4), 196-207.
- Kastner-Koller, U. & Deimann, P. (2012). Der Wiener Entwicklungstest. Ein Verfahren zur Erfassung des allgemeinen Entwicklungsstandes bei Kindern von 3 bis 6 Jahren. Göttingen: Hogrefe.
- Klinkhammer, J. (2013). Evaluation des Präventionsprogrammes „Kindergarten plus“ zur Förderung der sozialen und emotionalen Kompetenzen, Dissertation, Lüneburg: Leuphana Universität
- Koglin, U. & Petermann, F. (2013). Verhaltenstraining im Kindergarten. Ein Programm zur Förderung emotionaler und sozialer Kompetenzen (2., überarb. Aufl.). Göttingen: Hogrefe
- Kullik, U. & Petermann, F. (2013). Emotionsregulation im Kindesalter. Göttingen: Hogrefe
- Lozo, L. (2010). Emotionspsychologie. In: Steins G. (Hrsg.) Handbuch Psychologie und Geschlechterforschung. VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Maclem, G.L. (2008). Practioner's Guide to Emotion Regulation in School-Aged Children, New York: Springer.
- Nummenmaa, L., Glerean, E. Hari, R. & Hietanen,, J.K. (2014, Jänner) Bodily maps of emotion. Proceedings of the National Academy of Sciences of the United States of America, 111(2), 646–651. DOI: 10.1073/pnas.1321664111
- Petermann, F., Gerken, N. Natzke, H. & Walter, H.-J. (2006). Auf Schatzsuche. Ein Abenteuer mit Ferdi und seinen Freunden. Das Arbeitsheft für Kinder zum "Verhaltenstraining für Schulanfänger". (2., veränderte Auflage). Göttingen: Hogrefe.
- Petermann, F. & Gust, N. (2016). Emotionale Kompetenzen im Vorschulalter fördern. Göttingen: Hogrefe.
- Petermann, F. & Wiedebusch, S. (2008, 2. Aufl.). Emotionale Kompetenz bei Kindern, Göttingen: Hogrefe,
- Petermann, F. & Wiedebusch, S. (2016, 3. Ausgabe). Emotionale Kompetenz bei Kindern Göttingen: Hogrefe.
- Rose-Krasnor, L. & Denham, S. (2009). Social-emotional competence in early childhood. In K. H. Rubin, W. M. Bukowski, & B. Laursen (Hrsg.), Social, emotional, and personality development in context. Handbook of peer interactions, relationships, and groups (S. 162-179). New York, NY, US: The Guilford Press.
- Saarni, C. (2002). Die Entwicklung von emotionaler Kompetenz in M. von Salisch (Hrsg.), Emotionale Kompetenz entwickeln. Grundlagen in Kindheit und Jugend (S. 3-30). Stuttgart: Kohlhammer
- Sassu, R. & Roebbers, C.M. (2016). A Multidimensional View of Children's School Readiness Longitudinal Evidence Concerning Cognitive and Social Aspects. Zeitschrift für Entwicklungspsychologie und Pädagogische Psychologie, 48/3, S. 144-157.
- Schirgi, S., Paleczek, L. & Hollerer, L. (2019). Zwischenbericht Forschungsprojekt EnEm - Entwicklungsaufgabe Emotion. Wahrnehmung – Ausdruck – Regulation im Altersbereich 4-7. Graz: KPH-Graz, Institut für Forschung und Entwicklung.
- Stamm, M. (2018). Schulfähigkeit revisited. Erziehung und Unterricht, 1-2, 19–25.
- Vygotsky, L. S. (1978): Mind in Society. Cambridge, Massachusetts: Harvard University Press.
- Weinert, F. E. (Ed.) (2014). Leistungsmessungen in Schulen (3rd ed.). Weinheim: Beltz Verlag.

Autorinnen

HS.-Prof.ⁱⁿ Dr.ⁱⁿ Luise Hollerer
 Hochschulprofessorin an der Kirchlichen Pädagogischen Hochschule der Diözese Graz-Seckau. Leiterin der Kompetenzzentrums Kindliche Entwicklung – Elementare Bildung. Klinische und Gesundheitspsychologin, Psychotherapeutin S.F., Supervisorin in freier Praxis; Leitung der Fachsektion Pädagogische Psychologie des BÖP.

Mail: luise.hollerer@aon.at
A 8054 Graz, Martinhofstraße 76
Tel. 0043 676 / 47 75 328

Prof.ⁱⁿ Mag.^a Dr.ⁱⁿ Susanne Schirgi
Kindergarten- und Hortpädagogin mit langjähriger Berufstätigkeit in Kindergärten in der Steiermark, Studium der Erziehungs- und Bildungswissenschaften (Pädagogik) sowie Dissertationsstudium Inclusive Education an der Universität Graz, Professorin an der Kirchlichen Pädagogischen Hochschule Graz, derzeit Professorin an der Kirchlichen Pädagogischen Hochschule Wien/Krems; Schwerpunkte: Schul- Alternativ- und Elementarpädagogik., Achtsamkeitstainerin.

Mail: susanne.schirgi@kphvie.ac.at
A 1210 Wien, Mayerweckstraße 1

Ass.-Prof.ⁱⁿ Mag.^a Mestre Lisa Paleczek, PhD
Assistenzprofessorin an der Universität Graz am Institut für Bildungsforschung und PädagogInnenbildung (Arbeitsbereich Inklusive Bildung und Heilpädagogische Psychologie). Forschungsschwerpunkte: Diagnostik als Grundlage für inklusiven Unterricht; Digitalisierung; Förderung sozial-emotionaler Kompetenzen und Computational Thinking.
Mail: lisa.paleczek@uni-graz.at
A 8010 Graz, Merangasse 70/2
Tel. 0316 380 3660