

## Editorial

*Praxis der Kinderpsychologie und Kinderpsychiatrie* 59 (2010) 7, S. 509-512

urn:nbn:de:bsz-psydok-50188

Erstveröffentlichung bei:

**Vandenhoeck & Ruprecht** WISSENSWERTE SEIT 1735

<http://www.v-r.de/de/>

## Nutzungsbedingungen

PsyDok gewährt ein nicht exklusives, nicht übertragbares, persönliches und beschränktes Recht auf Nutzung dieses Dokuments. Dieses Dokument ist ausschließlich für den persönlichen, nicht-kommerziellen Gebrauch bestimmt. Die Nutzung stellt keine Übertragung des Eigentumsrechts an diesem Dokument dar und gilt vorbehaltlich der folgenden Einschränkungen: Auf sämtlichen Kopien dieses Dokuments müssen alle Urheberrechtshinweise und sonstigen Hinweise auf gesetzlichen Schutz beibehalten werden. Sie dürfen dieses Dokument nicht in irgendeiner Weise abändern, noch dürfen Sie dieses Dokument für öffentliche oder kommerzielle Zwecke vervielfältigen, öffentlich ausstellen, aufführen, vertreiben oder anderweitig nutzen.

Mit dem Gebrauch von PsyDok und der Verwendung dieses Dokuments erkennen Sie die Nutzungsbedingungen an.

## Kontakt:

### PsyDok

Saarländische Universitäts- und Landesbibliothek  
Universität des Saarlandes,  
Campus, Gebäude B 1 1, D-66123 Saarbrücken

E-Mail: [psydok@sulb.uni-saarland.de](mailto:psydok@sulb.uni-saarland.de)  
Internet: [psydok.sulb.uni-saarland.de/](http://psydok.sulb.uni-saarland.de/)

## EDITORIAL

### Entwicklung emotionaler Kompetenzen im Vorschulalter

*Die fünfjährige Andrea springt kreischend auf die Couch im Wohnzimmer, hüpfert darauf auf und ab und schreit mit Inbrunst „Monster!!!“. Ihr folgt die vierjährige Camilla mit ihrem jüngeren Bruder Anton im Schlepptau, der noch nicht ganz versteht, was hier gespielt wird, aber an dem turbulenten Spiel der Mädchen gerne teilhat. Immer wieder wagt sich das eine oder andere der Kinder von der erhobenen Sicherheit des Sofas herunter, zieht sich aber nach kurzer Zeit wieder auf die Couch zurück. Begleitet werden diese heroischen Vorstöße von aufgeregten Kommentaren zum imaginären Untier ... das bald in Richtung Küche und Kinderzimmer gesichtet wird und die ganze Bande tobt hinterher ...*

Szenen wie diese lassen sich jeden Tag in Familie und Kindergarten beobachten. Was erfahren die Kinder dabei mit allen Sinnen? Dass man sich zu mehreren hoch auf dem Sofa sicherer fühlt? Sicher. Dass bei der Bekämpfung des Ungeheuers der Rückhalt der anderen gut tut? Natürlich auch das. Am wichtigsten ist aber wohl, dass die Kinder „Monster-Spielen“ aufregend finden, dass es ihnen Spaß macht, auf diese Weise mit der eigenen Furcht zu „spielen“ und zusammen mit den anderen auszuprobieren, wie sie ihre Aufregung modulieren können und dies am Beispiel der vorgestellten Angst durchführen. Aus entwicklungspsychologischer Sicht bilden diese Spielerfahrungen eine von vielen Lektionen auf dem langen Weg zu den sozialen und emotionalen Kompetenzen.

Gefühle bilden die Grundlage für den Bezug des Kindes zu seiner Umwelt. Sie beinhalten Bewertungen von Situationen und, vielleicht noch wichtiger, von den darin handelnden Personen. Ob ein Kind dem Monster mit Furcht oder keckem Mut entgegentritt, ist ein Indikator für seine emotionale Einschätzung der Umwelt, für seine Konstruktionen der Welt. Emotionale Kompetenzen bestehen nach übereinstimmender Meinung verschiedener Autoren (von Salisch, 2002) zum einen im Verständnis von Emotionen, also in der Fähigkeit, einigermaßen korrekte Einschätzungen abzugeben, welche Emotionen Menschen bei externen Anlässen wie etwa dem eigenen Geburtstag oder internen Anlässen wie etwa bestimmten Erinnerungen oder Körperempfindungen, erleben (Janke u. Schlotter, 2010). Dieses Verständnis wird mit dem Alter immer reichhaltiger und bezieht sich sowohl auf das eigene Gefühlsleben des Kindes wie auch auf das seiner Mitmenschen (Janke u. Hasselhorn, 2008).

Ein zweiter Aspekt der emotionalen Kompetenz besteht übereinstimmend in der Modulation des Ausdrucks der Gefühle – sei es durch Worte, sei es im Ausdrucksverhalten oder sei es in Körperbewegungen (bei jungen Kindern). Welche Gefühle das Kind wem in welcher Intensität und Offenheit mitteilen kann, ist die Basis für die Qualität der Eltern-Kind Beziehung, aber auch von pädagogisch oder therapeutisch orientierten Beziehungen. Doch auch die Beziehungen zu den Gleichaltrigen leiden, wenn Kinder Emotionen wie Ärger, Angst oder Trauer nur ungenügend regulieren können. Überschwänglicher Enthusiasmus oder lautstarker Triumph über einen Gegner können

ebenfalls sozial wenig verträglich sein – selbst im eigentlich so „emotionsreichen“ Setting des Kindergartens.

Kinder mit Verhaltensauffälligkeiten oder psychischen Störungen zeichnen sich meist durch spezifische Defizite im sozial-emotionalen Bereich aus (von Salisch u. Kraft, 2010). So ist beispielsweise bekannt, dass Problemverhalten externalisierender Art (wie etwa aggressives Verhalten) unter anderem auf feindselig getönten Bewertungen der Beweggründe anderer Menschen (feindseliger Attributionsbias) und einer unzureichenden Regulation von Ärger gedeiht (Lernerise u. Dodge, 2008). Internalisierendes Problemverhalten wie Depression geht ebenfalls häufig mit der Bewertung einher, dass andere Personen feindselige Motive verfolgen – nur sind diese Kinder besser in der Lage, mit ihrem daraus entstehenden Ärger so fertig zu werden, dass sie ihn nicht nach außen ausdrücken, was sie im Übrigen für chancenlos halten (Quiggle, Garber, Panak, Dodge, 1992).

Darüber hinaus bildet das Verstehen der emotionalen Grundlagen des Verhaltens von anderen die Grundlage für prosoziales Verhalten. Ist das Emotionsverständnis gekoppelt mit der Fähigkeit, die eigenen Emotionen einigermaßen „im Griff“ zu haben, also auch in herausfordernden oder provozierenden Situationen relativ ausgeglichen zu reagieren, dann wird Kindern „soziale Kompetenz“ attestiert und sie zählen zu den beliebten in ihrer Klasse. Emotionale Kompetenz im Sinne von Verstehen von (eigenen und fremden) Emotionen und der Fähigkeit zu ihrer Regulation ist darüber hinaus mit Motivation und letztlich auch mit dem Erfolg in der Schule verknüpft (Janke u. Hasselhorn, 2008). Außerdem sind sie Kinder mit wohl ausgebildetem Emotionsverständnis (Perspektivenübernahme) und Fähigkeiten zur Emotionsregulierung natürlich auch gesuchtere Partner für Gruppenarbeiten und andere kooperative Aktivitäten in Schule und Unterricht.

Trotz der rasanten Fortschritte in den letzten Jahren, werden Ursprung und Entwicklung der einzelnen emotionalen Kompetenzen gerade erst erforscht. In diesem Schwerpunkt werden Arbeiten aus dem Altersbereich von drei bis acht Jahren präsentiert, einer Altersgruppe, in der nur wenige eine psychologische Beratungsstelle oder eine kinderpsychiatrische Klinik von innen gesehen haben (Lehmkuhl, Köster, Schubert, 2009). Denn gerade die beiden letzten Jahre vor dem Schuleintritt sind das Zeitfenster, in dem die emotionale Entwicklung in schnellem Tempo voranschreitet. Daher konzentrieren sich die vier Beiträge des Schwerpunkts in diesem Heft auf die Altersgruppe der Vorschulkinder.

Zwischen dem vierten und dem sechsten Geburtstag entwickeln sich wichtige kognitive und emotionale Funktionen. Bedeutsame Veränderungen kennzeichnen das Arbeitsgedächtnis mit seiner für die Verhaltenshemmung und das Planen wichtigen zentralen Exekutive (Röthlisberger, Neuenschwander, Michel, Roebbers, 2010). Vorschulkinder machen schnelle Fortschritte in der Sprache, speziell bei der Artikulation, der Entwicklung von Begriffen und der Meisterung von Syntax und Pragmatik. Mit diesen verknüpft sind Veränderungen der Selbstregulation wie auch der Emotionsregulation: Zunehmend gelingen den meisten jungen Kindern einfache Aufgaben der Selbstregulation, wie etwa einen dominanten Impuls (die kleine Belohnung sofort zu erhalten) zugunsten von einem subdominanten Impuls (abwarten für die größere Belohnung)

zu unterdrücken. Zugleich konstruieren Kinder eine naive Theorie über das psychische Funktionieren von Menschen (Theory of Mind), die eine „Theorie der Emotionen“ umschließt (Janke u. Hasselhorn, 2008). Kernpunkt dieser kindlichen Theorie der Emotionen ist die Erkenntnis, dass es nicht nur äußere Anlässe sind, die in der Regel zu bestimmten Emotionen führen, sondern auch Absichten, Wünsche und Überzeugungen, also Aspekte der psychischen Verarbeitung der äußeren Realität.

Das schnelle Tempo der Entwicklung der emotionalen Kompetenzen in den letzten Jahren vor der Schule bildet den Rahmen für die vier Beiträge in diesem Heft: Adrian Baumgartner (2010) geht dem Erkennen und Bewältigen von Emotionen von Kindergartenkindern nach, die an Mobbingvorfällen beteiligt sind. Dabei kontrastiert er das Emotionsverständnis von „Tätern“ mit dem von zwei Gruppen von „Opfern“, nämlich einmal von passiven Opfern, die nur viktimisiert werden und zum anderen von aktiven Opfern, die Gegenwehr leisten und in viele Konflikte mit anderen Kindern verwickelt sind. Mit dem gleichen Untersuchungsinstrument zum Emotionsverständnis, nämlich dem Test of Emotion Comprehension (Pons u. Harris, 2002) untersuchen Köckeritz, Klinkhammer und von Salisch (2010) das Emotionsverständnis von jungen Kindern mit und ohne Migrationshintergrund und prüfen, inwiefern dies durch ihr rezeptives Verständnis der deutschen Sprache vermittelt ist. Die längsschnittliche Entwicklung der für das prosoziale Verhalten so wichtigen moralischen Emotionen Schuld und Mitgefühl ist Gegenstand des Aufsatzes von Malti und Buchmann (2010), die Veränderungen zwischen dem 6. und 7. Lebensjahr mit so vielfältigen Methoden wie Spielnarrativen und Konfliktszenarien für die Kinder und Fremdeinschätzungen der Kinder durch ihre Mütter und Erzieherinnen angehen. Janke (2010) untersucht in einer Querschnittsuntersuchung am Beispiel der Emotion Angst/Furcht, ob Kinder zwischen drei und sechs Jahren zwischen wirksamen und unwirksamen Strategien unterscheiden können und diskutiert als Ursache der nachgewiesenen Kenntnisse die Bedeutung der Sprachentwicklung und der Theory of Mind.

Auch wenn der Fokus der Arbeiten in diesem Themenheft auf der Entwicklung emotionaler Kompetenzen im begrenzten Altersbereich von drei bis acht Jahren liegt, umfassen die Untersuchungen doch eine Bandbreite von Emotionen, die von Basisemotionen wie Angst/Furcht zu den kognitiv komplexeren moralischen Emotionen wie Schuld und Mitgefühl reicht. Vielfalt ist auch durch die Spanne der methodischen Zugängen garantiert: Studien, die mit neuen standardisierten Verfahren das Emotionsverständnis erfassen, Vignetten zur Furchtregulation und von Schuldszenarien stehen anderen gegenüber, in denen Geschichtenergänzungsverfahren beim Spiel mit Puppen (der McArthur Story Stem Battery) zum Einsatz kommen. Selbstberichte der Kinder über ihr Gefühlsleben werden in der Regel ergänzt durch Fremdratings ihrer Eltern und Erzieherinnen. Alle Arbeiten gemeinsam dokumentieren, dass die sozio-emotionale Entwicklung am Ende der Kindergartenzeit weit vorangeschritten ist und im Fall einer gelungenen Entwicklung eine günstige Basis für die weitere Entwicklung, insbesondere auch für den Übergang in die Schule darstellen dürfte. Umgekehrt ist zu vermuten, dass frühe defizitäre Entwicklungen die Entwicklung von Verhaltensauffälligkeiten begünstigen könnten.

Die Weiterentwicklung von Früherkennung und zeitnahen Interventionen erscheinen als notwendige Konsequenzen für die zukünftige Forschung und Praxis.

Maria von Salisch und Bettina Janke

- Baumgartner, A. (2010). Das Emotionsverständnis von viktimisierten und mobbenden Kindern im Kindergarten – Ansatzpunkte für eine Prävention? *Praxis der Kinderpsychologie und Kinderpsychiatrie*, 59, 513-528.
- Janke, B., Hasselhorn, M. (2008). Frühes Schulalter. In R. Silbereisen, M. Hasselhorn (Hrsg.), *Entwicklungspsychologie des Säuglings- und Kindesalters* (Band 4, S. 240-296). Göttingen: Hogrefe.
- Janke, B., Schlotter, C. (2010). Affektive Entwicklung: Temperament, Emotionen und Selbstrepräsentation. In E. Walther, F. Preckl, S. Mecklenbräuker (Hrsg.), *Befragung von Kindern*. Göttingen: Hogrefe.
- Janke, B. (2010). Was kannst Du tun, um Dich nicht mehr zu fürchten? Strategien zur Furchtregulation im Kindergartenalter. *Praxis der Kinderpsychologie und Kinderpsychiatrie*, 59, 561-575.
- Köckeritz, M., Klinkhammer, J., Salisch, M.v. (2010). Die Entwicklung des Emotionswissens und der behavioralen Selbstregulation bei Vorschulkindern mit und ohne Migrationshintergrund. *Praxis der Kinderpsychologie und Kinderpsychiatrie*, 59, 529-544.
- Lehmkuhl, G., Köster, I. Schubert (2009) Versorgungsforschung in der Kinder- und Jugendpsychiatrie. *Praxis der Kinderpsychologie und Kinderpsychiatrie*, 58, 167-169.
- Malti, T., Buchmann, M. (2010). Die Entwicklung moralischer Emotionen bei Kindergartenkindern. *Praxis der Kinderpsychologie und Kinderpsychiatrie*, 59, 545-560.
- Quigg, N.A., Garber, J., Panak, W.F., Dodge, K. (1992). Social information processing in aggressive and depressed children. *Child Development*, 63, 1305-1320.
- Salisch, M. v. (Hrsg.) (2002). *Emotionale Kompetenz entwickeln. Grundlagen in Kindheit und Jugend*. Stuttgart: Kohlhammer.
- Salisch, M. v., Kraft, U. (2010). Störungen der Emotionsregulation im Kindergartenalter und ihre Folgen. In R. Kissgen, N. Heinen (Hrsg.). *Frühe Risiken und frühe Hilfen*. (S. 84-104). Stuttgart: Klett Cotta.
- Lemerise, E. A., Dodge, K. A. (2008). The development of anger and hostile interactions. In M. Lewis, J. M. Haviland-Jones, L. F. Barrett (Hrsg.), *Handbook of emotions* (S. 730-741). New York, NY: Guilford Press.
- Pons, F., Harris, P. L. (2002). *Test of Emotion Comprehension*. Oxford: Oxford: University (Deutsche Fassung: Janke, B. (2006). *Skala zur Erfassung des Emotionswissens für 3- bis 10-jährige Kinder*. Heidelberg: Pädagogische Hochschule).
- Röthlisberger, M., Neuenschwander, R., Michel, E., Roebbers, C. M. (2010). Exekutive Funktionen: Zugrundeliegende kognitive Prozesse und deren Korrelate bei Kindern im späten Vorschulalter. *Zeitschrift für Entwicklungs- und Pädagogische Psychologie*, 42, 99-110.