

Jenny Russel (2022)

**Förderung der emotionalen Kompetenz bei Schüler:innen
mit dem Förderschwerpunkt Geistige Entwicklung**

*Erprobung und Evaluation eines Bausteins
des Förderprogramms „Lubo aus dem All“*

Information:

Der Weltbund für Erneuerung der Erziehung – Deutschsprachige Sektion e. V. erhebt keinen Anspruch auf Vollständigkeit und Richtigkeit der Publikation. Bei Rückfragen wenden Sie sich bitte an die Autorin (E-Mail: jennyrussel96@gmail.com)

Inhaltsverzeichnis

Abbildungsverzeichnis	1
Tabellenverzeichnis	2
1 Abstract.....	3
2 Einleitung	4
3 Theoretische Grundlagen	7
3.1 Begriffsbestimmung.....	7
3.1.1 Intelligenzminderung - geistige Behinderung - Förderschwerpunkt geistige Entwicklung.....	7
3.1.2 Der Begriff Emotion	8
3.2 Emotionale Kompetenz	10
3.2.1 Modelle der emotionalen Kompetenz.....	11
3.2.2 Zusammenhang der emotionalen und sozialen Kompetenz	15
3.3 Die Entwicklung der emotionalen Kompetenz	16
3.3.1 Emotionen und Emotionsausdruck	17
3.3.2 Emotionswissen und -verständnis	19
3.3.2.1 Emotionale Perspektivübernahme.....	22
3.3.3 Emotionsregulation.....	23
3.4 Einflussfaktoren auf die Entwicklung der emotionalen Kompetenz.....	25
3.4.1 Individuelle Einflussfaktoren	26
3.4.1.1 Geschlecht.....	26
3.4.1.2 Temperament.....	27
3.4.1.3 Kognitive Fähigkeiten	28
3.4.1.4 Sprachliche Fähigkeiten	29
3.4.2 Erziehungs- und Umwelteinflüsse.....	32
3.4.2.1 Bindungsverhalten.....	32
3.4.2.2 Familiäre Einflüsse und Erziehungsverhalten.....	35
3.4.2.3 Peer-Gruppen Interaktion.....	37

3.4.2.4 Der Einfluss der Kultur und des sozioökonomischen Status....	38
3.5 Geistige Behinderung und emotionale Kompetenz.....	40
3.5.1 Kognitive Voraussetzungen	40
3.5.2 Kommunikative Voraussetzungen	42
3.5.3 Entwicklung der emotionalen Kompetenz bei Menschen mit geistiger Behinderung	44
3.6 Bedeutung der emotionalen Kompetenz	47
3.6.1 Emotionale Kompetenz und Schulerfolg.....	47
3.6.2 Entwicklungsressource und Entwicklungsrisiko	49
3.6.2.1 Ätiologie	50
3.6.2.2 Prävalenzen	51
3.7 Förderung der emotionalen Kompetenz	53
3.7.1 Rückschlüsse aus der Forschung für die Förderung	53
3.7.2 Ziele präventiver Maßnahmen zur Förderung emotionaler Kompetenz	56
3.7.3 Anforderungen an Programme zur Förderung emotionaler Kompetenz	57
3.7.4 Übersicht der Förderprogramme.....	58
3.8 Das Förderprogramm „Lubo aus dem All!“	59
3.8.1 Grundlagen und wissenschaftliche Fundierung.....	60
3.8.2 Zielsetzung und Aufbau des Programms.....	62
3.8.3 Rahmenhandlung	63
3.8.4 Begründung der Entscheidung für das Förderprogramm	63
4 Erprobung und Evaluation des Förderprogramms „Lubo aus dem All!“	65
4.1 Fragestellung und Hypothesen	65
4.2 Untersuchungsdesign	66
4.3 Stichprobe.....	68
4.4 Instrumente.....	68

4.4.1 Diagnostikverfahren EMO-KJ	69
4.4.2 Konstruktion des Beobachtungsbogens	70
4.5 Grundlegende Gestaltungselemente des Förderprogramms	70
4.5.1 Rituale	71
4.5.2 Das Verstärkersystem.....	71
4.6 Durchführung des ersten Bausteins	72
4.6.1 Didaktische Besonderheiten im Förderschwerpunkt geistige Entwicklung.....	73
4.6.2 Die Rolle der Programmleiter:innen	74
4.6.3 Konkrete Beschreibung der einzelnen Fördereinheiten	75
4.7 Evaluation	87
4.7.1 Darstellung und Interpretation der Ergebnisse	87
4.7.2 Diskussion der Ergebnisse.....	95
4.7.2.1 Wirkungsevaluation.....	95
4.7.2.2 Fazit der Erprobung	98
5 Gesamtfazit und Ausblick.....	99
6 Literaturverzeichnis.....	102
7 Erklärung gemäß § 22 Abs. 11.....	108
8 Anhang.....	109
8.1 Elterninformation	109
8.2 Beobachtungsbogen.....	110
8.3 Strukturskizzen.....	111
8.4 Ausgewählte Arbeitsblätter und Materialien	130
8.4.1 Statements (Einheit 3&4)	130
8.4.2 differenzierte Arbeitsblätter (Einheit 3&4).....	131
8.4.3 Komplimentekarte (Einheit 6)	133
8.4.4 Das Gewitterkonzert (Einheit 7)	133
8.4.5 Emotionsdifferenzierung Wut (Einheit 7)	134

8.4.6 Das Stimmungsherz (Einheit 9).....	135
8.4.7 Zuordnung der Emotionen zu den Gesichtsausdrücken (Einheit 9)	136
8.5 Beobachtungsprotokolle	137
8.6 Protokollbögen Experimentalgruppe	145
8.6.1 Testperson 1 (exemplarisch).....	145
8.7 Protokollbögen Kontrollgruppe	153
8.7.1 Testperson 7 (exemplarisch)	153
9 Genehmigung zur Veröffentlichung	160

Abkürzungsverzeichnis

FgE.....	Förderschwerpunkt geistige Entwicklung
gEnt.....	geistige Entwicklung
SBBZ.....	Sonderpädagogisches Bildungs- und Beratungszentrum
bzw.....	beziehungsweise
SKl.....	sozial-kognitive Informationsverarbeitung

Abbildungsverzeichnis

Abbildung 1: Konzept der emotionalen Intelligenz nach Salovey und Mayer (1993) (Vgl.: Klinkhammer & von Salisch, 2015, S. 21)	12
Abbildung 2: Emotionale Kompetenz und Schulprobleme (Wiedebusch, 2008, S. 139, zit. nach Petermann & Wiedebusch, 2016, S. 30)	48
Abbildung 3: Vulnerabilitätskonzept nach Schanze (2014, S.28).....	50
Abbildung 4: Klassifikation und Zielgruppe von Prävention und Intervention (Beelmann & Raabe, 2007, S. 132).....	54
Abbildung 5: Das erweiterte Modell der sozial-kognitiven Informationsverarbeitung nach Lemerise/Arsenio (2000) (Hennemann et al., 2015, S.46)	61
Abbildung 6: eigene Darstellung des Untersuchungsdesigns	67

Tabellenverzeichnis

Tabelle 1: 8 Schlüsselfertigkeiten der emotionalen Kompetenz nach Saarni (1999;2002).	13
Tabelle 2:Entwicklung des sprachlichen Emotionsausdrucks (Petermann & Wiedebusch, 2016, S. 48).....	19
Tabelle 3: Lernziele bei der Förderung emotionaler Kompetenz (Vgl.: Petermann & Wiedebusch, 2016, S. 209f.)	57
Tabelle 4: Aufbau und Förderziele von "Lubo aus dem All!" (Vgl., Hillenbrand et al., 2018, S. 20).....	63
Tabelle 5: Übersicht über die durchgeführten Fördereinheiten.....	76
Tabelle 6: Darstellung der Ergebnisse Emotion: glücklich	88
Tabelle 7: qualitative Darstellung somatischer Marker: glücklich.....	89
Tabelle 8: Darstellung der Ergebnisse Emotion: traurig	90
Tabelle 9: qualitative Darstellung somatischer Marker: traurig.....	90
Tabelle 10: Darstellung der Ergebnisse Emotion: verärgert	91
Tabelle 11: qualitative Darstellung somatischer Marker: verärgert	92
Tabelle 12: Darstellung der Ergebnisse Emotion: ängstlich	93
Tabelle 13: qualitative Darstellung somatischer Marker: ängstlich	93
Tabelle 14: Gesamtübersicht der prozentualen Steigerung "richtiger" Antworten in der Emotionsdifferenzierung	94
Tabelle 15: Gesamtübersicht der prozentualen Steigerung "richtiger" Antworten in der Benennung somatischer Marker	94

1 Abstract

Zahlreiche Studien bestätigen, dass die emotionale Kompetenz der Kinder und Jugendlichen als Basis für die Ausbildung sozialer Kompetenzen gilt und sich somit auf die damit verbundene soziale Akzeptanz, die psychische Gesundheit und auch den Schulerfolg der Individuen auswirkt. Dies macht eine gezielte Förderung der emotionalen Kompetenzen notwendig. Gerade Kinder, die aufgrund ihrer individuellen Voraussetzungen sowie den vorliegenden familiären Einflüssen und/oder Umweltbedingungen (beispielsweise Kinder mit geistiger Behinderung), verschiedenen Risikofaktoren ausgesetzt sind, profitieren von einer solchen Förderung. Die vorliegende Arbeit beschreibt deshalb zunächst die Entwicklung der emotionalen Kompetenz bei Kindern mit und ohne geistige Behinderung, deren Bedeutung für die Entwicklung der Kinder sowie die Relevanz präventiver Fördermaßnahmen. Im Anschluss wird die Wirksamkeit des erweiterten Förderprogramms „Lubo aus dem All!“ anhand eines quasiexperimentellen Untersuchungsdesign mit zwei Messzeitpunkten (t0 und t1) bei Schüler:innen mit sonderpädagogischem Förderbedarf im Bereich geistige Entwicklung evaluiert. Die Evaluation bezieht sich hierbei ausschließlich auf den ersten Baustein des Förderprogramms (Grundlagentraining). Die Ergebnisse zeigen deutliche Lernzuwächse im Bereich des Emotionswissens und -verständnis sowie dem Emotionsausdruck der Schüler:innen der Experimentalgruppe im Prä- und Posttestvergleich sowie im Vergleich zur Kontrollgruppe. Dies bestätigt die Wirksamkeit des Förderprogramms „Lubo aus dem All!“.

Schlüsselwörter: emotionale Kompetenz, Lubo aus dem All!, Gefühls- und Verhaltensstörung, Förderung, Prävention, geistige Behinderung, Förderschwerpunkt geistige Entwicklung

Numerous studies confirm that the emotional competence of children and teenager is considered as basis for the formation of social skills and thus has an impact on the associated social acceptance, mental health, and the success in school of individuals. This makes systematic promotion of emotional competencies necessary. Especially children who are exposed to various risk factors due to their individual prerequisites as well as their family influences and/or environmental conditions (for example, children with mental disabilities), benefit from such support. Therefore, this paper describes the development of children's emotional competence with and without intellectual disabilities, its importance for the children's development, and the relevance of preventive support measures. Subsequently, the effectiveness of the extended support program "Lubo aus dem All!" is evaluated using an quasi-experimental study design with two measurement points (t0 and t1) for students with special educational needs in the area of mental development. The evaluation refers exclusively to the first component of the support program (basic training). The results show significant learnings of the students in the experimental group in the area of emotional knowledge and understanding as well as the expression of emotions in the pre- and posttest comparison as well as in comparison to the control group. This confirms the effectiveness of the support program "Lubo aus dem All!".

Keywords: Emotional competence, Lubo aus dem All!, emotional and behavioral disorder, promotion, prevention, mental disability, special focus mental development

2 Einleitung

„Die Intelligenz des Denkens ist nichts ohne die Intelligenz des Herzens“

– Romain Rolland

Das Konstrukt der „Intelligenz“ erlangt in unserer Gesellschaft immer mehr an Bedeutung. Im Alltag eines Menschen mit geistiger Beeinträchtigung ist der Intelligenzquotient oftmals bedeutender Entscheidungsfaktor für die Zuweisung des sonderpädagogischen Förderbedarfs, für die Genehmigung finanzieller Mittel und Fördermaßnahmen oder für die Klassifizierung der vorliegenden Beeinträchtigung. Die Intelligenzdiagnostik ermittelt gewöhnlich lediglich kognitive Aspekte – *die Intelligenz des Denkens*. *Die Intelligenz des Herzens*, - die emotionale Intelligenz, bleibt dabei unberücksichtigt. Und doch stellt Daniel Goleman (1999), der den Begriff der *emotionalen Intelligenz* merklich prägte, die Frage: „Was nützt ein hoher IQ, wenn man ein emotionaler Trottel ist?“ (Goleman, 1999, S. 7).

Goleman spielt hierbei auf die enorme Bedeutung der emotionalen Fähigkeiten eines jeden Menschen an. Er geht davon aus, dass sich im Laufe des Lebens emotionale Kompetenzen entwickeln, die sich im Kern aus der individuellen Selbstwahrnehmung, der Motivation, der Selbstregulation, der Empathie sowie der damit einhergehenden Geschicklichkeit in sozialen Interaktionen zusammensetzen. Auch zahlreiche Studien belegen, dass der Umgang mit den Emotionen anderer und eine Regulation der eigenen Emotionen die Basis zwischenmenschlicher Beziehung darstellt (Pfeffer, 2019, S. 11). Hohe emotionale Kompetenzen ermöglichen demnach einen erfolgreichen Aufbau sozialer Beziehungen. Mayer et al. messen dem Erwerb der emotionalen Kompetenzen deshalb einen hohen Stellenwert bei und bezeichnen diesen als eine der wichtigsten Entwicklungsaufgaben im Kindes- und Jugendalter (Mayer et al., 2007, S. 65). So lässt sich feststellen, dass emotionale Kompetenzen als Basis für die Ausbildung sozialer Kompetenzen gilt und eine große Auswirkung auf die soziale Anpassungsfähigkeit der Kinder und Jugendlichen haben (Petermann & Wiedebusch, 2016, S.26). Mangelnde emotionale Kompetenzen werden in der Forschung als Risikofaktor für die Entwicklung psychischer Störungen gesehen und gehen mit auffälligem Sozialverhalten und niedrigen sozialen Kompetenzen einher (Petermann & Wiedebusch, 2016, S. 120). Gut ausgebildete emotionale Kompetenzen hingegen gelten als Erfolgsfaktor in zwischenmenschlichen Beziehungen, der psychischen Gesundheit und auch dem Schulerfolg der Kinder und Jugendlichen (Kupper & Rohrmann, 2018, S. 17). Doch was, wenn die Kinder durch Einflüsse individueller oder sozialer Art in ihrer Entwicklung und Ausbildung emotionaler Kompetenzen beeinträchtigt werden?

„Schüler im Förderschwerpunkt geistige Entwicklung sind deutlich häufiger von psychischen Störungen betroffen als Lernende ohne Behinderung“ (Schäfer & Mohr, 2018, S. 10).

Eine Prävalenz, die Viele, die mit Menschen mit geistiger Behinderung arbeiten erschrecken sollte und pädagogisch-psychologische Intervention unbedingt notwendig erscheinen lässt. Es stellt sich die Frage, ob gerade diese Menschen durch geeignete Fördermaßnahmen in ihrer Entwicklung unterstützt werden können, sodass Schutzfaktoren aufgebaut und Risikobedingungen reduziert werden.

In den Bildungsplänen der Bundesländer wird demnach die Förderung der emotionalen Kompetenz als zentrale Basiskompetenz ausdrücklich eingefordert. Sie soll die Kinder dazu befähigen, mit ihren eigenen und den Gefühlen anderer angemessen umgehen zu können und so auch das Selbst der Kinder stärken (Petermann & Wiedebusch, 2016, S.9f.). Es stellt sich also die Frage der Umsetzung in der pädagogischen Praxis: „Wie kann die emotionale Kompetenz der Kinder und Jugendlichen gefördert werden?“ Aus der Präventions- und Emotionsforschung kann man dabei Rückschlüsse ziehen, sodass in der vorliegenden Arbeit zunächst die theoretischen Grundlagen zur Entwicklung emotionaler Kompetenzen basierend auf dem aktuellen Forschungsstand dargestellt werden.

Im Laufe der Zeit wurden zahlreiche Studien durchgeführt und verschiedene Förderprogramme entwickelt, die die emotionalen Kompetenzen der Kinder und Jugendlichen stärken möchten.

Trotz der deutlich erhöhten Prävalenz für Verhaltensstörungen bei Menschen mit geistiger Behinderung, lassen sich aktuell keine theoretisch basierten Präventionsprogramme finden, die speziell für Schüler:innen mit dem Förderschwerpunkt geistige Entwicklung entwickelt wurden. Für mich als angehende Sonderpädagogin ist es dennoch wichtig, die Kinder präventiv in ihrer Entwicklung zu unterstützen. Im zweiten Teil der Arbeit möchte ich deshalb ein aktuelles Programm zur Förderung sozial-emotionaler Kompetenzen und damit einhergehend der Vermeidung von Gefühls- und Verhaltensstörungen zum Einsatz an einem Sonderpädagogischen Bildungs- und Beratungszentrum mit dem Förderschwerpunkt geistige Entwicklung erproben und evaluieren. Als Grundlage hierfür dient das erweiterte Programm „Lubo aus dem All!“ (Hillenbrand et al., 2015), wobei aus zeitlichen Aspekten lediglich der erste Baustein (Grundlagentraining) Gegenstand der Erprobung und Evaluation sein kann.

Um dies auf Grundlage einer theoretisch empirischen Fundierung zu tun, werden zunächst verschiedene Begriffserläuterungen in den Blick genommen, um den Gegenstand dieser Arbeit zu definieren (3.1), bevor Modelle der emotionalen Kompetenz skizziert und miteinander verglichen werden (3.2). Anschließend soll die Entwicklung der emotionalen Kompetenz zuerst in ihrem typischen Entwicklungsverlauf (3.3) beschrieben werden, um dann im Hinblick auf mögliche Besonderheiten in der emotionalen Entwicklung bei Kindern mit

geistiger Behinderung einzugehen (3.5). Für das Verständnis der emotionalen Kompetenz sind Einflussfaktoren der Entwicklung wichtig, die in (3.4) näher erläutert werden.

Auf Grundlage der bis dahin empirisch gesicherte Erkenntnisse, soll anschließend die Bedeutung der emotionalen Kompetenz (3.6) und die damit verbundene Implikation zur Förderung emotionaler Kompetenzen (3.7) hergestellt werden. Konkret wird dann das Programm „Lubo aus dem All!“ vorgestellt und seine Auswahl begründet (3.8)

Im zweiten Teil dieser Arbeit soll dann der Frage nachgegangen werden, ob sich durch das Programm eine nachweisbare Wirkung auf die emotionalen Kompetenzen von Schüler:innen mit geistiger Beeinträchtigung erzielen lässt. Dazu werden eine Fragestellung und Hypothesen formuliert (4.1) und ein Untersuchungsdesign entwickelt (4.2). Außerdem wird die Stichprobe beschrieben (4.3) und die Entwicklung der Erhebungsinstrumente dargestellt (4.4). Zur Klärung der Fragestellung wird das Präventionsprogramm in einer vierten Klasse eines SBBZ (Förderschwerpunkt geistige Entwicklung) durchgeführt, wobei grundlegende Gestaltungselemente des Programms (4.5) und die durchgeführten Einheiten (4.6) erläutert werden. Das Programm wird anhand eines Prätest-Posttests in einer Experimental- und Kontrollgruppe evaluiert und somit auf seine Wirksamkeit geprüft. Die Ergebnisse werden dargestellt (4.7.1) und diskutiert (4.7.2). Abschließend wird die vorliegende Arbeit durch ein Fazit abgerundet.

3 Theoretische Grundlagen

3.1 Begriffsbestimmung

Um den Gegenstand dieser Arbeit zu definieren und ihre Verständlichkeit zu unterstützen, möchte ich mit einer Begriffserläuterung beginnen und besonders die Begriffe der Intelligenzminderung, geistigen Behinderung und des Förderschwerpunkts geistige Entwicklung klar voneinander abgrenzen.

3.1.1 Intelligenzminderung - geistige Behinderung - Förderschwerpunkt geistige Entwicklung

In dem internationalen Krankheitsklassifikationssystem ICD-10 wird die *Intelligenzminderung* als eine „sich in der Entwicklung manifestierende, stehen gebliebene oder unvollständige Entwicklung der geistigen Fähigkeiten, die zum Entwicklungsniveau beitragen“ (Buscher & Henricke, 2017, S. 39) definiert. Hierzu können kognitive, kommunikative, motorische und soziale Fähigkeiten gefasst werden. Der durch standardisierte Intelligenztests ermittelte Intelligenzquotient (IQ) erlaubt einen orientierenden Hinweis auf das intellektuelle Funktionsniveau (ebd.) und ermöglicht eine kategoriale Einteilung der Intelligenzausprägungen (ebd., S.40). Durch diese Zuordnung werden nach der ICD-10 unterschiedliche Grade der Intelligenzminderung klassifiziert. So spricht man bei einem IQ von 50-69 von einer leichten Intelligenzminderung (F70), Kinder mit einem IQ von 35-49 werden als Kinder mit mittelgradiger Intelligenzminderung (F71) bezeichnet und der IQ von 20-34 wird als Prädiktor für schwere Intelligenzminderung (F72) angesehen. Liegt der IQ < 20, so gilt das Kind als schwerst behindert (F73) (Sarimski, 2011, S. 511).

Zur Diagnose einer *geistigen Behinderung* nach der ICD-10 muss zusätzlich eine Einschätzung der Teilhabeberechtigung erfolgen (Buscher & Henricke, 2017, S. 41). Im Sinne der ICF (*Internationale Klassifikation der Funktionsfähigkeit, Behinderung und Gesundheit*), der das biopsychosoziale Modell von Behinderung zugrunde liegt, führt eine Einschränkung der Intelligenzfunktionen zu Beeinträchtigungen der Aktivitäten und deren Ausführungen in unterschiedlichen Lebensbereichen. Hierdurch werden Menschen mit kognitiver Behinderung in ihrer Partizipation oder Teilhabe gesellschaftlich eingeschränkt. Die Bezeichnung der *geistigen Behinderung* kann demnach als Folgezustand eines komplexen sozialen Prozesses gesehen werden (ebd. 42f.). Sie umfasst eine organisch bedingte Entwicklungsverzögerung, aber auch eingeschränkte Möglichkeiten auf Teilhabe in der Gesellschaft (Neuhäuser & Steinhausen, 2013, S. 16f.).

Der von der deutschen Kultusministerkonferenz (KMK) über die Empfehlung zur sonderpädagogischen Förderung im Jahre 1994 eingeführte Begriff *Förderschwerpunkt geistige Entwicklung* (FgE) setzt den oben beschriebenen Personenkreis der Menschen mit geistiger Behinderung mit der Bezugsgruppe des FgE gleich (Schäfer, 2019, S. 38). Veröffentlichungen der Pädagogik für Menschen mit geistiger Behinderung nutzen verschiedene Begrifflichkeiten für Schüler:innen im Förderschwerpunkt Geistige Entwicklung, die sich seit den ersten Beschreibungen dieses Personenkreises deutlich verändert haben (z.B.: *Idiotie, kognitive oder intellektuelle Behinderung, Kinder mit intellektuellen Entwicklungsstörungen, geistige Behinderung/Beeinträchtigung*) (ebd., S. 18). Diese Begriffe eröffnen Klassifizierungen, die im Laufe der Zeit das Potential zur Stigmatisierung und abwertenden Konnotationen enthalten. Deshalb ist es wichtig, diesen Personen wertschätzend und respektierend gegenüberzutreten und die eigene Verwendung der Sprache stetig zu reflektieren (ebd., S. 38).

3.1.2 Der Begriff Emotion

Emotionen begegnen uns allgegenwärtig und beeinflussen unser soziales Handeln und Tun in hohem Maße. Wenn wir allerdings versuchen, den Begriff *Emotion* zu definieren, kommen wir schnell an unsere Grenzen. Im alltäglichen Leben lassen sich eine Vielzahl verschiedener Bezeichnungen finden, die mit dem Begriff der *Emotion* gleichgesetzt werden, wie beispielsweise *Affekt, Gefühl* oder *Stimmung*. In der Fachwissenschaft sind einige Autor:innen allerdings der Auffassung, dass diese Begriffe nicht synonym verwendet werden können (Wittmann, 2008, S. 18), weshalb ich diese nachfolgend voneinander abgrenzen möchte.

Die Bezeichnung *Emotion* wird von dem lateinischen Wort *movere* abgeleitet, welches mit *bewegen/verwandeln/einwirken/erregen* übersetzt werden kann und mit dem Präfix „e“ eine räumliche, metaphorische und zeitliche Tendenz zur Veränderung miteinbezieht. Während diese Übersetzungen schon sehr unterschiedlich ausfallen, ergeben sich auch Arbeitsdefinitionen, die durch ihre unterschiedliche Schwerpunktsetzung und die jeweils eingeschlossenen Komponenten sehr verschieden sind. So beziehen sich einige Autor:innen lediglich auf die Erscheinungsformen, andere hingegen auf die Ursachen und Funktionen von Emotionen (Wittmann, 2008, S. 16). Bettina Janke bringt in ihrer Definition diese Komplexität und Vielschichtigkeit des Begriffs zum Ausdruck:

„*Emotionen sind vorübergehende psychische Vorgänge, die durch äußere und innere Reize ausgelöst werden und durch eine spezifische Qualität und einen zeitlichen Verlauf gekennzeichnet sind*“ (Janke B. , 2007, S. 347).

Sie ergänzt, dass Emotionen durch Körperhaltung, Gestik, Mimik und die Stimme ausgedrückt werden, sich aber auch auf anderen Ebenen manifestieren, wie auf der Ebene des Erlebens, der Gedanken und Vorstellungen sowie der Ebene der somatischen Vorgänge und besonders der Verhaltensebene (Janke, 2007, S. 347). Die Arbeitsdefinition nach Kleinginna und Kleinginna (1981) ist eine Zusammenstellung der Erkenntnisse aus 91 verschiedenen Emotionsdefinitionen der Fachliteratur:

„Emotion is a complex set of interactions among subjective and objective factors, mediated by neural/hormonal systems, which can (a) give rise to affective experiences such as feelings of arousal, pleasure/displeasure; (b) generate cognitive process such as emotionally relevant perceptual effects, appraisals, labelling processes; (c) activate widespread physiological adjustments to the arousing conditions; and (d) lead to behaviour that is often, but not always, expressive, goal-directed, and adaptive“ (Kleinginna & Kleinginna, 1981, S. 355; zit. nach Wittmann, 2008, S. 17).

Diese Begriffsbestimmung gibt Aufschluss darüber, welches mögliche Empfinden durch Emotionen ausgelöst werden kann, welche Folgen, welchen Sinn und Zweck eine Emotion haben kann und welche Komponenten der Emotion zugrunde liegen. Diese Arbeit hat allerdings keinesfalls den Anspruch, die Vielzahl an Arbeitsdefinitionen aufzugreifen oder den Begriff der *Emotion* abschließend zu definieren. Die beiden vorgestellten Begriffsbestimmungen sollen lediglich einen Eindruck der Vielschichtigkeit zum Ausdruck bringen.

Der Begriff *Affekt* stellt nach Merten (2003) den „Beiklang des Heftigen und Unkontrollierbaren“ dar (Merten, 2003, S. 11). Eher in der Psychiatrie verortet, kennzeichnet der Begriff einen kurzfristigen, deutlich intensiven Emotionsausdruck, der oftmals mit einem Handlungskontrollverlust einhergeht. *Gefühle* bilden hingegen lediglich einen Aspekt einer Emotion ab - die des Fühlens und Empfindens. Hierbei wird das subjektive Erleben zentral, impliziert jedoch den emotionalen Ausdruck oder die damit verbundenen Handlungstendenzen nicht (Klinkhammer & von Salisch, 2015, S. 14). Während die beiden Begriffe *Affekt* und *Gefühl* als direkte Reaktion auf einen spezifischen Reiz verstanden werden, beschreibt Merten *Stimmung* als „eher mittel- und langfristige emotionale Veränderungen“, die nicht als unmittelbare Reiz-Reaktion festzumachen ist (Merten, 2003, S. 11).

Ulich und Mayring (2003) geben in diesem Spannungsfeld vor, einen allgemeinen Konsens der Arbeitsdefinitionen des Begriffs *Emotion* gefunden zu haben, der folgende Aspekte mit beinhaltet: *Emotion* soll demnach den Überbegriff für *Affekt*, *Gefühl* und *Stimmung* darstellen und als System verschiedener Komponenten definiert werden. Die subjektiv bedeutsame Einschätzung eines Ereignisses wird dabei zentral. Außerdem haben Emotionen instrumentelle Funktionen, die beispielsweise für die Steuerung von Handlung und Kommunikation zuständig sind (Ulich & Mayring, 2003, S. 52). Emotionen sind demnach dafür da, auf subjektiv relevante Anlässe mit spontaner Handlungsbereitschaft zu reagieren.

Eine bestimmte Situation wird also abhängig der eigenen Motive und Werte der Person positiv oder negativ bewertet, sodass eine davon abhängige Handlungsbereitschaft ausgelöst wird. Diese kann in Form eines Ausdrucks, einer Körperreaktion und/oder einem Impuls zu handeln vorliegen.

Nicht immer aber können diese Handlungsbereitschaften so ausgelebt werden, da die spontanen Handlungsreize nicht den gesellschaftlich geschätzten Werten entsprechen oder die vorliegende Situation verschlimmern würden. Um also die Rechte anderer nicht zu verletzen, kooperativ interagieren und mit Frustration angemessen umgehen zu können, benötigen Kinder und Jugendliche, aber natürlich auch Erwachsene eine Kompetenz, die es ermöglicht, Emotionen selbst regulieren zu können (Holodynski & Rüth, 2021, S. 242). Im Folgenden soll deshalb die *emotionale Kompetenz* dargestellt und wissenschaftlich betrachtet werden.

3.2 Emotionale Kompetenz

Einer Emotionsregulation, wie zuvor beschrieben, geht immer ein Bewusstwerden der eigenen Emotion und deren Anlass und Bewertungsfunktion voraus. So können Handlungsalternativen angewendet werden, die den eigenen, aber auch den Motiven und Werten der Interaktionspartner:innen entsprechen (Holodynski & Rüth, 2021, S. 242).

Kinder müssen deshalb lernen, ihre individuelle motivbezogene Befriedigung den situativen Erfordernissen anzupassen und zur Erreichung langfristiger Motive andere Handlungstendenzen zeitlich und räumlich aufzuschieben (Herrmann & Holodynski, 2014, S. 136). *Emotionale Kompetenz* zeigt sich demnach, wenn altersentsprechend verschiedene Emotionen unterschieden werden können, diese angemessen ausgedrückt und reguliert sowie empathisch die Emotionen anderer erkannt und nachvollzogen werden können (Pfeffer, 2019, S. 9).

Franz Petermann und Silvia Weidebusch beschreiben fünf Bereiche, in denen Kinder und Jugendliche ihre emotionalen Fähigkeiten entwickeln: (1) der individuelle mimische Emotionsausdruck, (2) das Erkennen des Emotionsausdrucks anderer Menschen, (3) den sprachlichen Emotionsausdruck, (4) das Emotionswissen und -verständnis sowie die (5) selbstgesteuerte Emotionsregulation (Petermann & Wiedebusch, 2016, S. 14). Diese Teilfertigkeiten ermöglichen einer Person, dass sie sich in einer emotionsauslösenden Situation nicht von Emotionen überwältigt, sondern in ihrem Erleben und Regulieren, selbstwirksam erlebt (Herrmann & Holodynski, 2014, S. 136).

Analog hierzu beschreibt Daniel Goleman (2001), dass sich die emotionale Kompetenz in ihrem Kern aus der individuellen Selbstwahrnehmung, der Motivation, der Selbstregulation, der Empathie sowie der Geschicklichkeit in der Interaktion zusammensetzt.

Er ist der Auffassung, dass der Umfang der erreichbaren emotionalen Kompetenz auf einer bereits genetischen Anlage, der sogenannten *emotionalen Intelligenz*, basiert (Goleman, 1999, S. 36).

Die klinische Psychologin Carolyn Saarni (2000) hingegen beteuert, dass emotionale Kompetenz mehr sei als eine Charaktereigenschaft, die konsistent einer Person zugeschrieben wird. Sie geht davon aus, dass emotionale Kompetenzen *Fertigkeiten* sind, die im Vergleich zu *Fähigkeiten* leichter veränderbar sind und sich bereichs- und situationsspezifisch modifizieren lassen (Wittmann, 2008, S. 31). Es wird deutlich, dass unterschiedliche Forschungsrichtungen eine differenzielle Verwendung der Begrifflichkeiten verwenden, die aber auch mit weitreichenden Bedeutungsunterschieden einhergeht. Während Forscher:innen aus der Entwicklungspsychologie eher den Terminus der *emotionalen Kompetenz* präferieren, da dieser den Interaktionsprozess zwischen dem Individuum und der Umwelt offener lässt, sprechen Wissenschaftler:innen der Intelligenzforschung eher von der *emotionalen Intelligenz*, die sowohl erlernte als auch durch die individuelle Persönlichkeit geprägte, weniger leicht veränderbare Verhaltensmuster umfasst (ebd.).

Im nachfolgenden Kapitel werden deshalb zwei verschiedene Modelle der emotionalen Kompetenz beispielhaft aufgegriffen und einander gegenübergestellt. Hierbei werden dementsprechend die Forschungsrichtung, die Veränderbarkeit oder Erlernbarkeit (Fertigkeiten oder Fähigkeiten) sowie die Einflussfaktoren berücksichtigt.

3.2.1 Modelle der emotionalen Kompetenz

Das erste und älteste Konzept wurde im Jahr 1993 von Salovey und Mayer entwickelt und umfasst Emotionen in einem breiten Spektrum. Das Konzept der emotionalen Intelligenz geht von der Vorstellung multipler Intelligenzen aus, die neben der kognitiven Grundfähigkeit weitere sechs „Intelligenzen“ umfasst. Die *interpersonale Intelligenz*, die das Verstehen anderer Menschen miteinbezieht, sowie die Fähigkeit, ein passendes, wahrheitsgemäßes Selbstbild zu entwerfen und damit erfolgreich aufzutreten (*intrapersonale Intelligenz*), brachten die Autoren als *emotionale Intelligenz* zusammen. Diese teilt sich, wie in *Abbildung 1* zu sehen, in verschiedene Bereiche auf (Klinkhammer & von Salisch, 2015, S. 21).

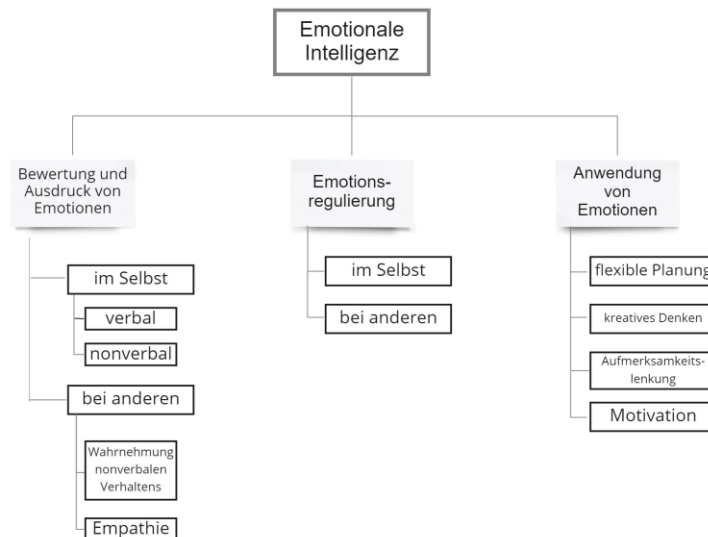


Abbildung 1: Konzept der emotionalen Intelligenz nach Salovey und Mayer (1993)
(Vgl.: Klinkhammer & von Salisch, 2015, S. 21)

Ein emotional intelligenter Mensch ist nach diesem Modell also in der Lage, Emotionen bei sich und anderen wahrzunehmen, diese auch angemessen auszudrücken und empathisch gegenüber anderen zu sein. Außerdem können diese Menschen bei sich selbst aber auch bei anderen Emotionen herauf- oder herunterregulieren, diese gezielt einsetzen, sich selbst motivieren, ihre Aufmerksamkeit bewusst lenken, kreativ werden und dabei flexibel in der Planung bleiben (Klinkhammer & von Salisch, 2015, S. 22). In der zugehörigen Veröffentlichung bleibt eine theoretische oder empirische Begründung dieser entwickelten Bereiche allerdings unberücksichtigt. Dies lässt auf eine willkürliche Zusammenstellung der Bereiche schließen, was problematisch zu betrachten ist. Auch im Hinblick auf die Entwicklung der Intelligenz bleibt die theoretische Fundierung fragwürdig, so entwickeln sich beispielsweise die Ausdrucksformen früher als die emotionsbezogene Bewertung, wobei beide Teilbereiche in dem vorliegenden Konzept zusammengefasst werden. Dennoch bringt das Modell erstmals bisher lediglich getrennt betrachtete Bereiche aus der Ethologie und Sozialpsychologie zusammen (ebd., S. 23f.).

Das Modell von Carolyn Saarni versteht die emotionale Kompetenz kontextorientierter als das zuvor dargestellte Konzept von Mayer und Salovey (Klinkhammer & von Salisch, 2015, S. 25). Saarni (2011) beschreibt demnach die emotionale Entwicklung von Kindern ausgehend von einem bio-ökologischen Theorieansatz, der Menschen als dynamische Systeme in einem sozialen Gefüge wahrnimmt. Emotionale Kompetenzen sind somit ein Abbild sozialer Erfahrungen und kultureller Kontexte eines Kindes (Petermann & Wiedebusch, 2016, S. 14f.).

Soziale Beziehungen, die als Verstärker oder Modellpersonen fungieren und von übermittelten Werten einer Kultur beeinflusst sind, sind somit besonders bedeutsam für die Entwicklung der Ziele eines Individuums, die die Bewertung des Empfindens und den Ausdruck von Emotionen prägen. Das selbstwirksame Handeln in konkreten emotionsauslösenden Interaktionen stellt die Grundlage ihres Konzeptes dar, indem sie acht Schlüsselfertigkeiten emotionaler Kompetenz aufzeigt. Diese sollen die Wirksamkeit der Person in zwischenmenschlichen Beziehungen fördern (Wittmann, 2008, S. 33) und vom sozialen und kulturellen Umfeld geprägt sein:

Emotionale Schlüsselfertigkeiten nach Saarni (2002)
1. Bewusstheit über den eigenen emotionalen Zustand <u>Schwerpunkte:</u> ○ Selbstwahrnehmung ○ Wahrnehmung und Interpretation somatischer Marker
2. Die Fertigkeit, die Emotionen anderer Menschen zu erkennen <u>Schwerpunkte:</u> ○ Fremdwahrnehmung ○ Interpretation sozialer Hinweisreize
3. Die Fertigkeit, altersangemessenes Emotionsvokabular verstehen und einsetzen zu können <u>Schwerpunkte:</u> ○ Emotionsausdruck ○ Emotionssprache
4. Die Fertigkeit zur empathischen Anteilnahme <u>Schwerpunkte:</u> ○ Emotionale Perspektivübernahme
5. Die Fertigkeit, zwischen internalem emotionalem Erleben und externalem Emotionsausdruck zu unterscheiden <u>Schwerpunkte:</u> ○ Emotionale Perspektivübernahme ○ Emotionsverständnis
6. Die Fertigkeit zur adaptiven Bewältigung aversiver Emotionen und belastender Umstände <u>Schwerpunkte:</u> ○ Emotionsregulationsstrategien ○ Mentale Zielklärungsfähigkeit
7. Die Bewusstheit von emotionaler Kommunikation in Beziehungen <u>Schwerpunkte:</u> ○ Emotionswissen ○ Emotionssprache
8. Die Fertigkeit zur emotionalen Selbstwirksamkeit <u>Schwerpunkte:</u> ○ Emotionale Perspektivübernahme

Tabelle 1: 8 Schlüsselfertigkeiten der emotionalen Kompetenz nach Saarni (1999;2002)

Die erste Schlüsselfertigkeit umfasst die Unterscheidung verschiedener Emotionen und das Wissen darüber, dass diese auch gleichzeitig erlebbar sein können. Hierzu dienen somatische Marker, die eine Bewusstheit über die eigenen Emotionen fördern können.

Mimische und gestische Ausdrücke können helfen, die Emotionen anderer zu erkennen und zu begreifen, dass das emotionale Erleben hoch subjektiv ist. Das Ausdrucksverhalten soll wahrgenommen und situationsbedingt interpretiert werden (Wittmann, 2008, S. 34). Die dritte Fertigkeit beschreibt, dass Emotionen angemessen ausgedrückt werden müssen. Das Vokabular des Emotionsausdrucks variiert hierbei abhängig von Alter, kulturellem und sozialen Kontext und der Subkultur. Auch soziale Rollen und Verhaltenskonstruktionen müssen mitberücksichtigt werden (Petermann et al., 2016, S. 21). Als Voraussetzung für prosoziales Verhalten ist die Empathie, die ein Hineinversetzen in das emotionale Erleben des Gegenübers beinhaltet. Die fünfte Fertigkeit umfasst das Verständnis unterschiedlich erlebter Emotionen und die Einflussnahme des eigenen Ausdrucksverhaltens auf Interaktionspartner:innen einschätzen und berücksichtigen zu können (Petermann & Wiedebusch, 2016, S. 16) sowie die Erkenntnis, dass innerlich erlebte Zustände nicht unbedingt dem Ausdrucksverhalten der Person entsprechen. Außerdem sollen Kinder lernen, mit belastenden Emotionen und problembehafteten Situationen adaptiv umzugehen und selbstregulative Strategien zu nutzen. Der überlegte Einsatz effektiver Problemlösestrategien stellt somit die sechste Schlüsselfertigkeit dar (Klinkhammer & von Salisch, 2015, S. 25). Die Erkenntnis, dass soziale Beziehungen geprägt von der Art und Weise sind, wie über Emotionen kommuniziert wird, stellt die siebte Fertigkeit und die Voraussetzung zur Selbstwirksamkeit dar. Die letzte Schlüsselfertigkeit nach Saarni ermöglicht es dem Individuum demnach erwünschte Reaktionen bei anderen Personen im Interaktionsprozess hervorrufen zu können (Petermann & Wiedebusch, 2016, S. 16).

Diese zuvor aufgeführten Fertigkeiten sollen so zur Selbstwahrnehmung, zum Ausdruck von Gefühlen, zur Kommunikation über Emotionen, zur Emotionsregulation und zur emotionalen Selbstwirksamkeit entwickelt, geübt und angewendet werden (Klinkhammer & von Salisch, 2015, S. 25). Sie orientieren sich nicht an einem theoretischen Erklärungsmodell, sondern an empirischen Erkenntnissen der emotionalen Entwicklung und können deshalb auch stetig erweitert werden (Petermann & Wiedebusch, 2016, S. 15). Die Tatsache der stetigen Erweiterungsmöglichkeit und, dass Saarni die Auswahl dieser acht Fertigkeiten nicht begründet, wird in der einschlägigen Literatur allerdings als Kritik angesehen, da so keine empirisch gesicherte Überprüfbarkeit möglich ist (Klinkhammer & von Salisch, 2015, S. 26f.).

Betrachten wir die acht Schlüsselfähigkeiten der emotionalen Kompetenz (Tabelle 1) aber genauer, wird deutlich, dass Interaktionen mit und Beziehungen zu anderen Menschen eine große Komponente ausmachen und somit der Umgang mit den Emotionen anderer die Grundlage zwischenmenschlicher Beziehung darstellt. So sind emotionale Kompetenzen eng verwoben mit den sozialen Kompetenzen einer Person (Pfeffer, 2019, S. 11).

3.2.2 Zusammenhang der emotionalen und sozialen Kompetenz

Zur *sozialen Kompetenz* zählen Fähigkeiten, wie beispielsweise Teamfähigkeit, Kommunikationsfähigkeit, Identitätsentwicklung sowie die Ausbildung des Selbstwerts und der Selbstwirksamkeit eines Menschen und die Fähigkeit, Konflikte zu lösen. So soll das eigene „Ich“ in Interaktion mit Mitmenschen entwickelt werden und eine Auseinandersetzung mit Normen, Werten, moralischen Haltungen und Regeln einer Gemeinschaft stattfinden. Je nach Quelle setzen die Definitionen zu sozial kompetentem Verhalten unterschiedliche Schwerpunkte. Während Ulrich Pfungsten die Durchsetzungsfähigkeit der eigenen Interessen einer Person in den Vordergrund stellt, verhält sich ein Mensch nach David DuBois sozial kompetent, wenn er sich an die Normen und Werte des Umfelds anzupassen weiß. Andere verbinden diese beiden Schwerpunkte und setzen als Ziel langfristige Beziehungen und Kooperationen (Pfeffer, 2019, S. 12). Tina Malti und Sonja Perren veröffentlichten 2016 ein Drei-Ebenen-Modell der sozialen Kompetenz, welches innerpsychische Prozesse, das Verhalten und mögliche Auswirkungen der sozialen Kompetenz berücksichtigt. Auf der Ebene der intrapsychischen Prozesse geht es um Emotionsregulation, -erkennung und Empathie sowie auch um sozial-kognitive Prozesse, wie die Perspektivübernahme und Handlungsmotivationen. Verhaltensnahe Kompetenzen sind auf der zweiten Ebene verortet und werden in *selbstbezogene* (z.B.: Durchsetzungsfähigkeit) und *fremdbezogene* (z.B.: kooperatives Verhalten) Verhaltensweisen unterschieden. Die Auswirkungen von sozialen Kompetenzen werden auf Ebene drei, der *psychosozialen Anpassung* dargestellt und verdeutlicht, dass das soziale Verhalten sich auf die Gesundheit, das Wohlergehen und Beziehungen auswirkt und von psychischen Prozessen geprägt ist. Diese drei Ebenen stehen in einer wechselseitigen Beziehung und bedingen sich gegenseitig (ebd., S. 13).

Wenn also ein Kind lernt, situationsbedingt mit Emotionen umzugehen (z.B.: Emotionen vortäuschen; bewusst regulieren) und dies in Interaktionsprozessen einsetzt, wird deutlich, wie diese beiden Kompetenzen zusammenspielen. Zahlreiche Studien belegen einen kausalen Zusammenhang, sodass emotionale Fähigkeiten zu höheren sozialen Kompetenzen führen und beispielsweise Kinder, die durch unangemessenes Sozialverhalten auffallen, manche emotionalen Kompetenzen nicht oder nur unzureichend beherrschen (Petermann & Wiedebusch, 2016, S. 22).

In Studien von Eisenberg et al. und Cumberland et al. konnte festgestellt werden, dass bei unzureichenden Kompetenzen in der Emotionsregulation und anderen Bereichen der emotionalen Entwicklung, Verhaltensstörungen und auffälliges Verhalten wahrscheinlicher auftritt als bei der Kontrollgruppe. Diese Korrelation wird näher in Kapitel 3.6.2 beleuchtet. So lässt sich feststellen, dass emotionale Kompetenzen als Basis für die Ausbildung sozialer Kompetenzen gilt und eine große Auswirkung auf die soziale Anpassungsfähigkeit der Kinder und Jugendlichen haben (ebd., S. 26).

Hohe emotionale Kompetenzen ermöglichen demnach einen erfolgreichen Aufbau sozialer Beziehungen. Mayer et al. messen dem Erwerb der emotionalen Kompetenzen deshalb einen hohen Stellenwert bei und bezeichnen diesen als eine der wichtigsten Entwicklungsaufgaben im Kindes- und Jugendalter (Mayer et al., 2007, S. 65). Im folgenden Kapitel sollen deshalb verschiedene Teilbereiche der emotionalen Entwicklung und das Entwicklungspotential in verschiedenen Phasen aufgezeigt werden. Da wir davon ausgehen, dass eine geistige Behinderung mit einer Entwicklungsverzögerung einhergeht, verläuft die Entwicklung der emotionalen Kompetenzen nach Luxen (2003) bis auf einige Verzögerungen und Besonderheiten analog zur Entwicklung bei Kindern ohne Behinderung (Luxen, 2003, S. 236). Demnach soll zunächst der „typische“ Entwicklungsverlauf skizziert werden, bevor dann in Kapitel 3.5 auf die Besonderheiten in der emotionalen Entwicklung geistig beeinträchtigter Menschen eingegangen wird. Angemerkt sei, dass dies eine sehr vereinfachte Vorgehensweise ist, doch die aktuelle Forschungslage zu diesem Themengebiet im Bereich der geistigen Behinderung keine umfassend empirisch gesicherten Ergebnisse zulässt.

3.3 Die Entwicklung der emotionalen Kompetenz

Besonders in den ersten sechs Lebensjahren machen Kinder in ihrer emotionalen Entwicklung enorme Fortschritte, die es ihnen ermöglichen in Interaktionsprozessen angepasst und emotional kompetent aufzutreten (Petermann & Wiedebusch, 2016, S. 35). Um eine umfassende emotionale Kompetenz erwerben zu können, müssen sich die Heranwachsenden ihren eigenen Emotionen bewusst sein, diese lernen mimisch und sprachlich auszudrücken und selbstständig zu regulieren. Außerdem ist es wichtig, die Gefühle anderer zu erkennen und dann im nächsten Schritt auch zu verstehen. Im Laufe ihres Lebens modifizieren und erweitern Kinder und Jugendliche ihre emotionalen Fertigkeiten und entwickeln Verhaltensweisen und Strategien zur Emotionsregulation (ebd., S. 13). Bereits Neugeborene verfügen über bestimmte emotionsrelevante Fähigkeiten zur Bedürfnisbefriedigung, können schon in den ersten Lebenswochen Emotionsausdrücke wahrnehmen und sind immer mehr in der Lage positive und negative Emotionen voneinander zu unterscheiden. Diese Form der Wahrnehmung läuft unbewusst ab und setzt noch keine kognitiven Prozesse voraus.

Je mehr die Bezugspersonen im Laufe des Lebens ihre Fürsorge einschränken, je selbstständiger werden die Kinder und Jugendlichen in der Regulation und der Bewertung ihrer Handlungen und Emotionen. Denham (1998) benennt deshalb drei Dimensionen der emotionalen Entwicklung: der Emotionsausdruck, das Emotionswissen und -verständnis und die Emotionsregulation. Diese beginnen in ihrer Entwicklung zu unterschiedlichen Altersniveaus, verlaufen später aber zunehmend parallel und bedingen sich wechselseitig (ebd., S. 34f.).

Die entwicklungsbedingten Veränderungen der drei Dimensionen werden nun zunächst einzeln betrachtet, wobei ich mir darüber bewusst bin, dass diese nicht trennscharf voneinander abzugrenzen sind und sich gegenseitig auch bedingen.

3.3.1 Emotionen und Emotionsausdruck

Bereits nach der Geburt findet zwischen Neugeborenen und deren Bezugsperson eine non-verbale Kommunikation über Emotionen statt. Diese reicht von der wahrnehmbaren Aufmerksamkeit für das Gesicht des Gegenübers bis hin zur aktiven positiven emotionalisierten Aufmerksamkeit, indem die Säuglinge ihre nonverbalen Emotionsausdrücke gezielt einsetzen, um Unterstützung in der emotionalen Regulation zu erlangen (Petermann & Wiedebusch, 2016, S. 49). Aufgrund der Erkenntnisse der kognitiven Entwicklung, die unabdingbar für das Empfinden einiger Emotionen ist, kann davon ausgegangen werden, dass Neugeborene zunächst über ein „bipolares emotionales Erleben“ verfügen, welches sich in Distress oder Zufriedenheit äußert (ebd., S. 37). Hieraus entwickeln sich die *primären Emotionen*, auch Basisemotionen genannt, die sich dann im Laufe der Entwicklung durch *sekundäre Emotionen* ausdifferenzieren.

Die Basisemotionen zeichnen sich dadurch aus, dass sie einen universellen Charakter haben und somit in verschiedensten Kulturen vorkommen, eine angeborene Basis vorweisen und einem bestimmten Muster folgen, also bei jedem Menschen unter ähnlichen Umständen auftreten. So stellt sich bei emotionalen Auslösereizen automatisch eine für diese Emotion charakteristische Reaktion ein (Kuhbandner & Schelhorn, 2020, S. 59). In der einschlägigen Literatur werden grundlegend sechs primäre Emotionen genannt: *Freude*, *Überraschung*, *Traurigkeit*, *Angst*, *Ekel* und *Ärger*. Die am häufigsten genannten Grundemotionen reduzieren sich allerdings auf *Freude*, *Traurigkeit*, *Ärger* und *Furcht* (Schmidt-Atzert, 2000, S. 30). Durch das sozial werdende Lächeln im Säuglingsalter, kann festgestellt werden, dass die Emotion *Freude* bereits ab dem zweiten Lebensmonat ausgedrückt werden kann. *Ärger*, *Trauer* und *Angst* hingegen machen sich zwischen dem siebten und neunten Monat des Kindes durch typische Bewegungen der Gesichtsmuskulatur und spezifische vokale Muster bemerkbar (Wittmann, 2008, S. 27).

In den ersten Lebensmonaten zeigen sich positive Emotionsausdrücke insbesondere in *Face-to-face-Interaktionen*, in denen durch engen Blickkontakt mit Bezugspersonen positive Gefühle wechselseitig angeregt werden. *Still-face-Interaktionen*, bei denen die Bezugspersonen nicht responsiv reagieren, sondern einen unbewegten Gesichtsausdruck zeigen, lösen hingegen bei Säuglingen eher negative Gefühle aus (Petermann & Wiedebusch, 2016, S. 38). Zu welchem Zeitpunkt die spezifischen Emotionen allerdings ausgedrückt werden können, hängt mit dem individuellen Entwicklungsfortschritt anderer Bereiche, beispielsweise der kognitiven Entwicklung, zusammen.

So beschreibt Maria von Salisch (2000), dass Menschen zuerst fähig sein müssen, kognitiv Erwartungen zu Handlungszielen auszubilden und diese dann zu erfüllen, bevor beispielsweise die Emotion *Ärger* überhaupt empfunden und ausgedrückt werden kann (Wittmann, 2008, S. 27).

In der Regel können bereits im dritten Lebensjahr stabile Unterschiede im individuellen Emotionsausdruck beobachtet werden. Außerdem zeigen Kinder subjektive Verhaltenstendenzen in verschiedenen Gefühlszuständen, die in besonderer Weise das elterliche emotionale Verhalten widerspiegeln. Neben dem Ausdruckverhalten und den Reaktionen der Eltern prägen auch Sozialisationsprozesse die Ausbildung von Emotionen (Schell, 2011, S. 73f.). Ist ein Kind in der Lage, eigenes Verhalten selbst zu reflektieren und in Beziehung zu setzen sowie Kenntnisse zu sozial anerkannten Regeln zu berücksichtigen und sich der eigenen Verantwortung zum erfolgreichen Einhalten dieser Verhaltensregeln bewusst zu sein, können *selbstbezogene* und *soziale* Emotionen erlebt werden (Klinkhammer & von Salisch, 2015, S. 36). Petermann und Wiedebusch (2016) sprechen hierbei von *sekundären Emotionen* und nennen exemplarisch die Emotionen *Stolz*, *Scham*, *Schuld*, *Verlegenheit* und *Empathie*. Der mimische und gestische Ausdruck der Emotion *Stolz* entwickelt sich beispielsweise zwischen dem zweiten und dritten Lebensjahr als Reaktion auf subjektive Erfolgserlebnisse (Petermann & Wiedebusch, 2016, S. 40f.). Bereits im Alter von zwei Jahren zeigen Kinder typische Reaktionen von Schuldgefühlen, sie vermeiden Blickkontakt, sind körperlich angespannt und zeigen vermehrt den Ausdruck negativer Gefühle. Erst nach ca. 36 Monaten bildet sich nach Berk (1997) das Empfinden für *Scham* und *Verlegenheit* aus (Wittmann, 2008, S. 27). Diese komplexen Emotionen entstehen als Resultat einer Bewertung des Kindes. Sobald ein Kind zwischen den eigenen Emotionen und denen der anderen unterscheiden kann, ist Empathie möglich, die eng mit der emotionalen Perspektivübernahme (siehe Kapitel 3.3.2.1) verbunden ist (Schell, 2011, S. 74).

Empathie wird durch das emotionale Reagieren auf die Emotionen anderer und die Fähigkeit, ein ähnliches Gefühl selbst zu erleben, gekennzeichnet.

Bereits Zweijährige erkennen grob die Emotionen anderer und versuchen diese zu trösten, im Vorschulalter nimmt der mimische Ausdruck und die passenden Verhaltensweisen immer mehr zu (Petermann & Wiedebusch, 2016, S. 43).

Die Kinder verfügen also ab dem dritten Lebensjahr über ein komplexes Repertoire an Emotionen und differenzieren dieses im Laufe ihrer Entwicklung weiter aus. Hierzu gehört auch die Entwicklung des sprachlichen Ausdrucks, die enorme Fortschritte im Emotionsausdruck mit sich bringt. Zwischen dem zweiten und dritten Lebensjahr beginnen Kinder emotionale Befindlichkeiten sprachlich auszudrücken und lernen Basisemotionen zu benennen (Leschnik, 2021, S. 13).

Der sprachliche Emotionsausdruck, der sich zu Beginn noch durch ein rudimentäres Emotionsvokabular auszeichnet, differenziert sich zunehmend aus, sodass Kinder in der Lage sind, ihre eigenen Emotionen und die der anderen zu benennen und in Interaktionsprozessen ihre (emotionalen) Bedürfnisse zur Sprache zu bringen. Dies hat zur Folge, dass Störungen oder Verzögerungen in der Sprachentwicklung auch Verzögerungen der sozial-emotionalen Entwicklung hervorrufen können (Schell, 2011, S. 74). Der reguläre Entwicklungsverlauf des sprachlichen Emotionsausdrucks kann überblicksartig der folgenden Tabelle entnommen werden.

Alter	Entwickelte Fähigkeiten zum Emotionsausdruck
18. bis 20. Lebensmonat	- einzelne Gefühlswörter für Basisemotionen - seltener Ausdruck eigener Emotionen - passives Verständnis von einfachen Emotionswörtern
Bis zum ca. 2. Lebensjahr	- Emotionswortschatz reicht für rudimentäre Gespräche über Emotionen - größeres passives Verständnis als aktiver Gebrauch von Gefühlswörtern
Bis zum ca. 4. Lebensjahr	- häufigere Benennung von Emotionen anderer Personen - ausführlichere Gespräche über Emotionen möglich
Bis zum ca. 6. Lebensjahr	- Differenzierung des Emotionsvokabulars für komplexe Emotionen
Bis zum ca. 12. Lebensjahr	- weitere Zunahme des Emotionsvokabulars (Synonyme für bereits bekannte Gefühlswörter)

Tabelle 2: Entwicklung des sprachlichen Emotionsausdrucks (Petermann & Wiedebusch, 2016, S. 48)

Diese Entwicklungsfortschritte des sprachlichen Ausdrucks in der Kindheit ermöglichen es dem Individuum mit anderen Personen emotional zu kommunizieren. Die emotionale Kommunikation erfordert neben den sprachlichen Kompetenzen auch die Fertigkeiten, wie die Kenntnis des eigenen emotionalen Zustands und dem der anderen, der vertraute Umgang mit emotionalen Schemata und Emotionsvokabular, Empathie und strategischen Einsatz des emotionalen Ausdruckverhaltens in sozialen Situationen. Die Emotionen anderer dürfen hierbei nicht nur an den sprachlichen Äußerungen des Gegenübers, sondern müssen auch an paralinguistischen Merkmalen (Stimmfarbe, Tempo) festgemacht werden.

3.3.2 Emotionswissen und -verständnis

Als Voraussetzung dieser im vorherigen Kapitel genannten Entwicklungsschritte kann das Emotionsverständnis gesehen werden und stellt deshalb eine zentrale Komponente in der Entwicklung der emotionalen Kompetenz dar.

Es basiert gemäß der vorliegenden Literatur auf dem Wissen über spezifische Emotionen und beinhaltet das Erkennen eigener und fremder Emotionen. Um ein gut ausgebildetes Emotionswissen vorweisen zu können, sollte das Individuum die Ursachen und Hinweisreize von Emotionen kennen, wissen, dass Emotionen auch multipel und gleichzeitig auftreten können und dass der Emotionsausdruck allgemein anerkannten Regeln unterliegt sowie Möglichkeiten der emotionalen Kommunikation gezielt einsetzen und Emotionsregulationen anwenden können (Petermann & Wiedebusch, 2016, S. 51).

Auf die Frage, wie sich dieses Wissen über Emotionen entwickelt, gibt es verschiedene Erklärungsansätze. So vertritt James Russell (1989) das Konzept der *Emotionsskripte*, die durch wieder auftretende Merkmale emotionaler Ereignisse Informationen über Erlebnisse, Ursachen, subjektive Ereignisse und erlebte Konsequenzen erlernt wurden. Nach diesem Ansatz werden Zuschreibungen von Emotionen also an Situationen festgemacht, nicht an dem mimischen Ausdruck einer Person (Klinkhammer & von Salisch, 2015, S. 42f.). Ulrich et al. sprechen von *emotionalen Schemata*, die in bestimmten Situationen abgerufen und bedeutsam gemacht werden können. Dies setzt voraus, dass ähnliche emotionale Erlebnisse, mithilfe der sprachlichen Verarbeitung und der Einordnung emotionaler Erfahrungen, subjektiv verarbeitet und kognitiv abgerufen wurden. Diese Verknüpfung ermöglicht auch aufgrund der kulturellen Vereinheitlichungen intraindividuelle Konsistenz emotionaler Reaktionen, durch die subjektiv verarbeiteten Erfahrungen aber auch intraindividuelle Unterschiede (Ulrich et al., 1999, S. 54). Die erfahrungsbasierte und von kulturellen Vorstellungen geprägte Bildung emotionaler Skripte oder Schemata entspricht auch Denhams Beobachtungen (1998). Sie stellt fest, dass Kinder zuerst von einzelnen konkreten Erfahrungen als Ursache von Emotionen berichten, diese Erklärungen aber mit zunehmendem Alter immer abstrakter werden. Laut Janke (2008) verstehen Kinder ab einem Alter von drei Jahren, dass Emotionen mit bestimmten Anlässen und Gegebenheiten verknüpft sind. In ihrer Studie wird deutlich, dass 60% der Fünffjährigen vier von fünf emotionsauslösenden Situationen den passenden Emotionsausdrücken zuordnen konnten, bei den Dreijährigen lediglich 5%.

Dies spricht für einen enormen Kompetenzzuwachs im Kindergartenalter (Janke, 2008, S. 129f.). Verschiedene Studien belegen, dass Kinder sich mit zunehmendem Alter immer mehr an Situationen als an Gesichtsausdrücken orientieren, wenn sie Emotionen erkennen und in ihrer Intensität einschätzen müssen. Im Hinblick auf die Ursachenzuschreibung nennen siebenjährige Kinder als Auslöser der Emotion *Ärger/Wut* ihre Eltern seltener als ihre Geschwister oder Gleichaltrige. Eine generelle Beschreibung passender Situationen, als Anlass und Ursache der gefragten Emotion, ist ab vier Jahren möglich (Klinkhammer & von Salisch, 2015, S. 44). Es wird deutlich, dass im Laufe der Entwicklung eine qualitative Veränderung in der Bildung der Urteilsrelationen auftritt.

Ähnliche Emotionen und Situationen werden zunehmend differenzierter betrachtet und es werden vermehrt Kontextvariablen miteinbezogen. Die Entwicklung des Emotionswissens vollzieht sich demnach weniger, indem neue globale Fähigkeiten ausgebildet werden, sondern eher in der Ausdifferenzierung bereits vorhandener Fähigkeiten (Hascher, 1994, S. 35). Als Einflussfaktoren für die Entwicklung des Emotionsverständnisses können das Alter, das individuelle Entwicklungstempo, die sprachlichen Kompetenzen und das Bindungsverhalten der Kinder festgemacht werden (Petermann & Wiedebusch, 2016, S. 52f.). Diese werden in Kapitel 3.4 näher betrachtet.

Säuglinge können innerhalb ihres ersten Lebensjahres immer mehr emotionale Ausdrücke erkennen und differenzieren. Mithilfe mimischer und sprachlicher Äußerungen erkennen sie negative und positive Emotionen und reagieren entsprechend der Gefühlsausdrücke ihrer Bezugspersonen. Die primären Emotionen sind aufgrund ihres universellen mimischen Ausdrucks am einfachsten zu erkennen. Bevor die Kinder für die Identifikation auch physiologische Begleiterscheinungen miteinbeziehen und interpretieren, nutzen sie zu Beginn lediglich die analytische Gesichtsverarbeitung, die sich an einzelnen Merkmalen des emotionalen Ausdrucks orientieren (Schell, 2011, S. 75). Später lernen Kinder multiple und ambivalent auftretende Emotionen kennen (z.B.: traurige Augen, lächelnder Mund) und können diese ab dem fünften Lebensjahr auch zuordnen und unterscheiden (Petermann & Wiedebusch, 2016, S. 64f.). Kinder ab dem dritten Lebensjahr entwickeln spezifische Strategien, die das Emotionserleben und den Emotionsausdruck separieren. Sie fangen an, ihre Emotionen strategisch, variabel und situationsabhängig in Interaktionsprozessen einzusetzen (Petermann & Wiedebusch, 2016, S. 65). Am frühesten zeigen Kinder die *Maximierung*, die eine Übertreibung des Emotionsausdrucks darstellt, um die elterliche Unterstützung und Aufmerksamkeit zu erlangen. Die Strategie der *Minimierung* wird etwas später entwickelt und verringert die Intensität erlebter Emotionen. Die anspruchsvolleren Strategien *Maskierung* und *Neutralisierung* sollen einerseits Emotionen vortäuschen und andererseits ein Gefühl der emotionalen Nichtbeteiligung vermitteln.

Die in dieser Situation tatsächlich erlebte Emotion wird demnach im Emotionsausdruck durch eine andere ersetzt (Schell, 2011, S. 76). Dies kann als Kompetenz angesehen werden, weil diese Strategien die sozialen Darbietungsregeln berücksichtigen und aufrechterhalten. So können negative Auswirkungen vermieden, das Verletzen der Gefühle anderer vermieden und Regeln für den Ausdruck einer bestimmten Emotion eingehalten werden (Petermann & Wiedebusch, 2016, S. 66).

3.3.2.1 Emotionale Perspektivübernahme

Im Laufe der Entwicklung stellen die Heranwachsenden fest, dass ihre Emotionen mit eigenen Wünschen, Erwartungen und Bewertungen einhergehen und durch kognitive Prozesse beeinflussbar sind. Dieses Verständnis ist neben der Erkundung von Bewusstseinszuständen, wie Denken, Vergessen, Schlafen und Träumen auch Teil der *Theory of Mind* und kann bereits im Alter von drei bis sechs Jahren grundlegend erworben und dann immer weiterentwickelt werden. Bevor sie diese Kompetenz der emotionalen Perspektivübernahme erlangen, ist den Kindern die Beziehung zwischen eigenen und fremden Annahmen und Überzeugungen noch begrenzt, weshalb sie anderen Personen unzutreffende Emotionen zuschreiben.

Die alternative Annahme anderer Menschen ist für das Kind (noch) nicht vorstellbar und die unterschiedlichen Perspektiven können nicht voneinander differenziert werden. Die Fähigkeit der *emotionalen Perspektivübernahme* verbessert sich in den ersten Lebensjahren eines Kindes stetig (Klinkhammer & von Salisch, 2015, S. 46f.). Die Entwicklungspsychologin Laura Berk (2011) teilt die Entwicklung der emotionalen Perspektivübernahme im Kindes- und Jugendalter, angelehnt an Selman und Byrne (1974), in 5 Stufen der Entwicklung: So verfügen Kinder in der Stufe 0 (3-6 Jahre) über eine *undifferenzierte Perspektivübernahme*, die zwar mit der Erkenntnis verschiedener Perspektiven einhergeht, diese aber häufig noch durcheinandergebracht werden. Mit der Entwicklung der *sozial-informationellen Perspektivübernahme*, tritt das Kind (4-9 Jahre) in die Stufe 1 der Entwicklung ein und erkennt, dass durch die unterschiedlichen Informationen eines jeden Individuums unterschiedliche Betrachtungsweisen hervorgehen. Mit zunehmendem Alter (7-12 Jahre) wird den Kindern klar, dass auch eine andere Person denken kann, was sie selbst denken. Dies ist die *selbstreflektierende Perspektivübernahme* auf Stufe 2. Die Perspektivübernahme Dritter (10-15 Jahre), setzt die Fähigkeit voraus, eine eigen erlebte soziale Situation aus der Außenperspektive zu betrachten und zu reflektieren (Stufe 3).

Ab dem Alter von ca. 14 Jahren entwickeln Jugendliche eine *sozial orientierte Perspektivübernahme* (Stufe 4), die durch soziale Wertesysteme beeinflusst werden und die Situation ebenfalls von außen betrachtet (Berk, 2011, S. 454).

Die Fähigkeit zur Perspektivübernahme ist neben dem Emotionswissen wesentlich für die Interpretation sozialer Hinweisreize.

Rückblickend wird deutlich, dass die beiden Dimensionen *Emotionsausdruck* und *Emotionswissen* stark mit der Entwicklung der kognitiven und sprachlichen Kompetenz zusammenhängen und sich nicht trennscharf unterscheiden lassen (Klinkhammer & von Salisch, 2015, S. 35).

3.3.3 Emotionsregulation

Die Entwicklung der Emotionsregulation ist für die emotionale Kompetenz wesentlich und somit Grundvoraussetzung für soziale Interaktionsprozesse. Es gilt Emotionen, wie in den anderen beiden Dimensionen bereits beschrieben, wahrzunehmen, auszudrücken, aber auch zu regulieren. So treten Emotionen in ihrer Reinform und somit in unreguliertem Zustand selten bis gar nicht auf. Dem zu entnehmen ist, dass ein Zwei-Faktoren-Ansatz, der zuerst von dem Auftreten einer Emotion ausgeht, die dann im zweiten Schritt in einen Regulationsprozess gelangt, nicht haltbar scheint (Kullik & Petermann, 2012, S. 24f.). Einerseits leiten Emotionen (soziale) Handlungen an und regulieren sie, andererseits regulieren, verstärken oder minimieren auch Handlungen die jeweiligen Emotionen. Die Emotionsregulation ist deshalb auch als Mechanismus zu verstehen, der Emotionen reguliert, bevor sie detailliert ausgebildet werden. Kullik und Petermann (2012) definieren die Emotionsregulation wie folgt:

„Bei der Emotionsregulation werden spezifische Strategien eingesetzt, um positive oder negative Emotionen und daraus resultierende Verhaltensweisen, soziale Kontakte oder physiologische Zustände zu regulieren. Eine solche Regulation kann external oder internal, willentlich oder automatisch stattfinden. Die Regulation erfolgt in Form von Initiierung, Beibehaltung, Hemmung oder Modulation einer Emotion und ihrer Begleiterscheinungen und kann auf jeden emotionalen Zustand bezogen stattfinden. Sie ist auf ein Ziel ausgerichtet und bezieht sich auf die Form, Intensität, den Ausdruck oder die Dauer eines emotionalen Zustandes“ (Kullik & Petermann, 2012, S. 25).

Holodynski et al. (2013) entwickeln angelehnt an diese Definition drei Strategiebereiche, die die Verhaltensweisen, soziale Kontakte und physiologische Zustände, die aufgrund verschiedener Emotionen resultieren, zu regulieren versuchen. Dazu zählen *reflexive Emotionsregulationsstrategien*, die durch willentlich eingesetzte exekutive Funktionen umgesetzt werden, sowie *volitionale Regulationen von Handlungen*. Volitionale Regulationen setzen konkrete Ziele als Ausgangspunkt für die Planung dafür notwendiger Handlungen. Es wird deutlich, dass diese beiden Strategien, um Probleme zu vermeiden, ein kognitives Modellieren voraussetzen. Bei einer gut durchdachten volitionalen Regulation kann jedoch so vorausschauend geplant werden, dass keine zielhinderlichen Emotionen ausgelöst werden. Bildet ein Mensch im Laufe seiner Entwicklung allerdings Schemata durch erlernte Ziel-Handlungs-Verknüpfungen, so wird eine *habituelle Regulation von Handlungen* möglich. Diese Regulation verläuft automatisch und macht die beiden anderen Regulationsstrategien überflüssig (Holodynski et al., 2013, S. 198ff.). Zusammenfassend kann gesagt werden, dass reflexive Regulationen in ihrer Häufigkeit volitionale Regulationen anstoßen und beide somit habitualisierte Regulationen durch die Bildung von Schemata ermöglichen.

Reflexive Regulationsstrategien müssen zum Aufschub der eigenen Motivbefriedigung, zur Anpassung des Emotionsausdrucks in Bezug auf kulturell akzeptierte Darbietungsformen und in Situationen eingesetzt werden, in denen mehrere Motive zueinander im Konflikt stehen. Holodynski und Hermann formulieren hierfür Teilfähigkeiten, die im Laufe der Entwicklung der Kinder erlernt werden:

- (1) *Das Beherrschen effektiver Regulationsstrategien:* Unter funktionalen Strategien werden beispielsweise Ablenkung, Entspannung, Umdeutung der emotionsauslösenden Umstände, Selbstinstruktionen und Veränderung der Motive genannt. Passives Vermeiden, Resignation und Aggression sind hingegen eher dysfunktionale Strategien.
- (2) *Die Fähigkeit zur Sprache als Mittel der psychologischen Distanzierung:* Sprache kann eingesetzt werden, um sich den Handlungsimpulsen in emotionsauslösenden Situationen bewusst zu werden und diese auch in ihrem Ausdruck zu hemmen. Mittels der Sprache kann Emotionswissen angeeignet, eigene Körperempfindungen bewusst wahrgenommen und verstanden sowie Umdeutungen der Bewertungsgrundlage vollzogen werden.
- (3) *Die Fähigkeit, exekutive Funktionen auf eigene Emotionen anwenden zu können:* Die Hemmungs- und Regulationsfertigkeit, die durch den Gebrauch der Sprache und das Repertoire der Strategien zur Regulation möglich sind, werden auch exekutive Funktionen genannt (Holodynski & Herman, 2014, S. 139ff.).

Neben dem Repertoire an Regulationsstrategien hängt die Entwicklung der Emotionsregulation auch von der physiologischen Reaktivität des Kindes ab. Diese wird als Temperamentsfaktor, der die Intensität der erlebten Emotionen und die Schwelle der Erregbarkeit steuert und als angeboren postuliert, verstanden. Die verschiedenen Regulationsstrategien werden hingegen eher durch Sozialisationsfaktoren geprägt (Schell, 2011, S. 76f.).

Generell verläuft die Entwicklung von der interpsychischen (bis ca. 2. Lebensjahr) zur intrapsychischen Regulation ab, da die Säuglinge zu Beginn auf die Ko-Regulation der Bezugspersonen angewiesen sind, bis die Kinder immer mehr die Regulation ihrer Gefühle selbst übernehmen.

Dieser Wechsel vollzieht sich meistens zwischen dem zweiten und dem fünften Lebensjahr, wobei im Rahmen der sozialen Rückversicherung die Kinder weiterhin gemäß des emotionalen Ausdruckverhaltens ihrer Bezugspersonen reagieren (Schell, 2011, S. 76f.). Im nächsten Entwicklungsschritt steht das Kind dann vor der Herausforderung, die eigenen Motive zu hierarchisieren, Bedürfnisse gegebenenfalls aufzuschieben oder zu unterlassen und dies alles mithilfe sozialer und kultureller Regeln und Normen zu bewerten (Holodynski M., 2006, S. 121).

Drängende Handlungsimpulse müssen also gehemmt, verhindert oder verschoben sowie mit dem sozialen Umfeld koordiniert werden. Dies stellt die Heranwachsenden vor große Herausforderungen, die Hyson (1994) wie folgt beschreibt:

„Emotion regulation is a complex balancing act between the extremes of unbridled expressiveness and rigid repression of feelings“ (Hyson, 1994, S. 50).

Zur Kontrolle und Modulation entwickeln Kinder im Laufe ihrer Entwicklung neue Strategien, wie beispielsweise die Fähigkeit, den eigenen Emotionsausdruck flexibel und differenziert in Interaktionen einzubinden und so vollständig regulieren zu können. Sie erlangen dadurch Sicherheit in sozialen Situationen und versuchen, den Normen und Werten der Gesellschaft zu entsprechen (Klinkhammer & von Salisch, 2015, S. 62). Mit zunehmender kognitiver Entwicklung lernen Kinder ab dem achten Lebensjahr, dass psychologische Strategien in einigen Situationen sinnvoller und weniger aufwändig sind als handlungsorientierte Strategien. So findet in ungefähr diesem Alter ein Wechsel von der aktionalen (z.B.: Ablenken durch Spielen) zur mentalen (z.B.: Ziel oder Bedeutung überdenken und an Situation anpassen) Kontrolle von Emotionen statt (Janke, 2008, S. 131). Die Auswahl geeigneter Strategien für den Umgang negativer Situationen wird durch den Lernprozess unterstützt, indem die Kinder lernen, zwischen kontrollierbaren (z.B.: Hausaufgaben) und nichtkontrollierbaren (z.B.: Krankheiten, medizinische Verfahren) Stressoren zu unterscheiden. Älteren Kindern wird klar, dass unkontrollierbare Situationen nicht geändert werden können und es so effektiver ist, sich auf die Situation und ihre positiven Aspekte einzustellen (Siegler et al., 2016, S. 368f.). Die Emotionsregulation ist somit eine zentrale Entwicklungsaufgabe, die es ermöglicht, eigene Motive in sozial koordinierter und akzeptierter Weise befriedigen zu können.

3.4 Einflussfaktoren auf die Entwicklung der emotionalen Kompetenz

In dem vorherigen Kapitel wurde klar, dass Kinder und Jugendliche in ihrem Entwicklungsverlauf enorme Fortschritte machen und mit zunehmendem Alter emotional kompetenter und selbstständiger werden. Wie in den einzelnen Entwicklungsdimensionen schon angedrückt, ist der Erwerb der emotionalen Fertigkeiten von unterschiedlichen Faktoren abhängig.

Diese können einerseits individueller Natur sein und damit zusammenhängen, was die einzelnen Individuen im Sinne ihrer biologisch bedingten körperlichen und psychischen Konzepte mitbringen. Andererseits ist es unabdingbar, die Entwicklung ganzheitlich auch in einen Zusammenhang mit den sozialen Gegebenheiten zu bringen, in denen das Kind aufwächst.

Im Folgenden werden deshalb exemplarisch einige individuelle Faktoren und ausgewählte Erziehungs- und Umwelteinflüsse zur gemeinsamen Erklärung interindividueller Unterschiede bei Kindern und Jugendlichen in der Entwicklung der emotionalen Kompetenz beschrieben.

3.4.1 Individuelle Einflussfaktoren

3.4.1.1 Geschlecht

In der Fachliteratur gibt es einige, teils allerdings auch widersprüchliche Befunde, die Aussagen über den Einfluss geschlechtlicher Merkmale auf die emotionale Entwicklung machen. Das Ausmaß unterscheidet sich je nach Bereich der emotionalen Entwicklung, so dass beispielsweise im Hinblick auf das Emotionswissen weder Pons und Harris (2004) noch Denham et al. (2012) Unterschiede zwischen Jungen und Mädchen feststellen konnten. Im emotionalen Ausdrucksverhalten hingegen, zeigen beispielsweise Jungen mehr Ärger und weniger Traurigkeit als Mädchen, die ihre Trauer eher mit anderen teilen und Wutausbrüche deutlich besser maskieren können (Janke, 2002, S. 61ff.). Monika Wertfein begründet dies mit den geschlechterspezifischen Rollenerwartungen und Sozialisationsbedingungen, die tolerieren, dass Jungen ärgerliches oder gar aggressives Verhalten zeigen, während Mädchen lernen, stets höflich auftreten zu müssen. Außerdem konnte belegt werden, dass Eltern häufiger mit ihren Töchtern über Emotionen sprechen als mit ihren Söhnen und die Mädchen früher und qualitativ ausgeprägter die Fähigkeit der emotionalen Perspektivübernahme entwickeln (Wertfein, 2006, S. 49f.) Im Hinblick auf die Emotionsregulation treten die meisten Geschlechterunterschiede auf. In der Studie von Walters und Thompson (2014) sollten Kinder im Alter von sechs bis neun Jahren ihre Regulationsstrategien in Bezug auf deren Effektivität einschätzen. Daraus ließ sich schließen, dass Mädchen emotionsfokussierende Strategien, wie beispielsweise *den eigenen Gefühlen Ausdruck zu verleihen* oder sich *Unterstützung durch Peers* holen, häufiger effektiv einschätzen als Jungen. Außerdem belegen weitere Studien, dass Mädchen weniger oft negative Gefühle in ihrer Mimik, aber auch in ihrem Verhalten ausdrücken als Jungen, um soziale Beziehungen nicht zu gefährden. Das Unterdrücken der negativen Emotionen fällt den Jungen hierbei deutlich schwerer (Klinkhammer & von Salisch, 2015, S. 77).

Während Mädchen auf Scham und Schuldgefühle, die bei ihnen vermehrt aufkommen, eher mit Vermeidung reagieren, sind für Jungen Wiedergutmachungsversuche typisch. Generell scheinen Mädchen besonders in Konfliktsituationen häufiger positive Emotionen zu zeigen und seien in der Lage, ihre Emotionen unter bestimmten Umständen besser regulieren zu können als Jungen (ebd., S.78).

Ich bin mir dessen bewusst, dass diese Darstellungen und Untersuchungen lediglich ein Zwei-Geschlechter-Modell berücksichtigen und dabei die typischen Rollenstereotype bedienen. Die Forschungslage lässt hier leider keine differenziertere Betrachtungsweise zu und beschränkt sich lediglich auf Zweigeschlechtlichkeit.

3.4.1.2 Temperament

Michael Lewis unterstreicht in seinen Ausführungen den Einfluss des Temperaments der Kinder auf die eigene Entwicklung, während oftmals der Fokus nur auf externen Umwelteinflüssen liegt (Lewis, 2014). So beschreibt er die Temperamenteigenschaften, die mit genetischen Faktoren zusammenwirken, nicht erlernt, aber dennoch durch Interaktionsprozesse der Eltern oder der Umwelt geprägt werden, als angeborene individuelle Unterschiede der Menschen (Klinkhammer & von Salisch, 2015, S. 78f.). Zentner (1999) veranschaulicht dies in seiner Beschreibung des Temperaments „als teilweise angeborene emotionale Brillengläser“, durch die die Heranwachsenden ihre Umwelt wahrnehmen und diese interpretieren (Zentner, 1999). So weisen Menschen in ihrer Selbstregulation und ihrer Reaktivität relativ stabile Differenzen auf, die es zu berücksichtigen gilt. Wenn bei einem Kind von positiver oder negativer Emotionalität gesprochen wird, meint dies die motorische, affektive und autonome Erregbarkeit des Kindes – die Reaktivität. Diese wird in Selbstregulationsprozessen moduliert, um negative Emotionen abzuschwächen und positive zu verstärken. Nachgewiesen ist, dass Kinder mit niedrigerer ausgeprägter negativer Reaktivität ihr Verhalten angepasster regulieren können und weniger Problemverhalten aufzeigen. Nutzen Kinder aufgrund ihrer temperamentbedingten Ängstlichkeit die Kontaktvermeidungsstrategie, wird zwar zunächst das individuelle Stresslevel reduziert, langfristig führt dies aber zu größeren und ausgeweiteten Ängsten, da keine gegenteiligen Erfahrungen gemacht werden können (Klinkhammer & von Salisch, 2015, S. 79f.).

Versuche, das Temperament in eine Systematik einzuordnen, bleiben nicht zuletzt wegen der aufkommenden Subjektivität unvollständig. Viele Studien beziehen sich allerdings auf die drei Temperamentsdimensionen nach Mary Rothbart: (1) „*surgency and extraversion*“ ist charakterisiert durch eine ausgeprägte, impulsive Aktivität, wenig Schüchternheit und eine intensive Suche nach Vergnügen.

(2) „*negative affectivity*“ ist wiederum geprägt durch Unbehagen, Frustration, Traurigkeit und Angst und (3) „*effortful control*“ beinhaltet die willentliche Kontrolle der Handlungen und die Aufmerksamkeitsfokussierung und ermöglicht die Hemmung einer dominanten Handlungstendenz (ebd., S. 79).

Das Passungsmodell von Zentner berücksichtigt als Bedingung für die emotionale Entwicklung nicht nur die Temperamentsfaktoren des Kindes selbst, sondern bezieht auch die Reaktionen und den Umgang der jeweiligen Bezugspersonen auf diese Merkmale mit ein. So kann ein Kind beispielsweise gut mit der Umwelt harmonisieren, wenn das Temperamentmerkmal den Erwartungen und Vorstellungen der Bezugspersonen entspricht. Es tritt in soziale Interaktion, erfährt Erfolgserlebnisse und entwickelt positive Emotionen, die die Grundlage eines guten Selbstwertgefühls darstellen (Zentner, 1999, S. 168f.). Zusammenfassend lässt sich also sagen, dass die in emotionaler Reaktivität gezeigten, angeborenen Temperamentsunterschiede, durch das Lebensumfeld der Kinder beeinflusst werden und deshalb auch eine soziale Komponente aufweisen. Beide Komponenten nehmen dabei enormen Einfluss auf die emotionale Entwicklung der Heranwachsenden (Klinkhammer & von Salisch, 2015, S. 82).

3.4.1.3 Kognitive Fähigkeiten

Kognitive Prozesse umfassen mentale Funktionen der Wahrnehmung, der Aufmerksamkeit, der Speicherprozesse und des schlussfolgernden Denkens, die im Laufe der Entwicklung ausgebildet werden und die emotionale Entwicklung wesentlich bedingen (Sarimski K., 2013, S. 46f.). Besonders die Fähigkeit der Aufmerksamkeitsprozesse, beispielsweise die Aufmerksamkeitslenkung, können sich sowohl positiv als auch negativ auf die Entwicklung der emotionalen Kompetenz auswirken. Die Kompetenz der Kinder ihre Aufmerksamkeit steuern zu können, lässt sich in Zusammenhang mit ihrem Wissensstand überprüfen, der vergangene und gegenwärtige Lernprozesse beeinflusst. So kann die Ausprägung dieser Kompetenz als weiterer Einflussfaktor besonders im Emotionswissen angesehen werden.

Studien untermauern diesen Zusammenhang und belegen, dass eine gut ausgebildete Aufmerksamkeitssteuerung einen Fortschritt im Emotionswissen mit sich bringt, dagegen Aufmerksamkeitsprobleme des Kindes mit Schwierigkeiten im Emotionsverständnis einhergehen. Nach Roben et al. hängen die Unterschiede der Aufmerksamkeitssteuerung auch mit der Fähigkeit zur Emotionsregulation zusammen, da es ihnen zunehmend gelingt, ihre Aufmerksamkeit von der frustrierenden Situation abzulenken und sich mit etwas anderem zu beschäftigen (Klinkhammer & von Salisch, 2015, S. 73).

Verschiedene kognitive Fähigkeiten, darunter auch die soeben aufgeführte Aufmerksamkeitslenkung, werden den sogenannten *exekutiven Funktionen* zugeordnet. Diese umfassen grundlegend besonders Fähigkeiten, die für Lernprozesse ausschlaggebend sind, also beispielsweise die Verarbeitung des Wissens im Arbeitsgedächtnis, die korrekte Abspeicherung neuer Informationen und die Inhibition.

Die Inhibition macht es möglich, impulsive Handlungen und Reaktionen, die der Zielerreichung entgegenstehen, zu hemmen und zu kontrollieren, sodass durch logisches Denken Handlungsschritte zur Bewältigung vorliegender Situationen geplant werden können (Seeler & Agha, 2021, S. 134). Durch das Zusammenwirken dieser Teilfunktionen wird die Steuerung kognitiver, emotionaler und Verhaltensfunktionen verdichtet und entwickelt sich vom Kleinkind- bis zum frühen Erwachsenenalter. Es wird zwischen den *heißen* und den *kalten* exekutiven Funktionen unterschieden: Während die kalten exekutiven Funktionen die Bewältigung kognitiver Aufgabenstellungen ermöglichen, unterstützen die heißen exekutiven Funktionen die Emotionsregulation bei motivational-emotionalen Anforderungen. Durch die Steuerung der Auswahl angemessener Regulationsstrategien und die Kontrolle in problemauslösenden Situationen, nehmen sie Einfluss auf den Lernerfolg, aber auch auf die sozial-emotionalen Kompetenzen der Heranwachsenden. Empirisch bestätigt ist auch der Zusammenhang von Unterschieden in den exekutiven Funktionen mit den Ausprägungen des Emotionswissen der Kinder und Jugendlichen (ebd., S. 74f.).

Auch nonverbale kognitive Fähigkeiten (auch Intelligenz genannt) sind mit dem Emotionswissen verbunden, da emotionale Sachverhalte mental repräsentiert und gegebenenfalls auch umgewandelt werden müssen. Um das Wissen über Emotionen, wie beispielsweise das Auftreten multipler, sich widersprechender Emotionen und deren Ursachen (siehe Kapitel 3.3.2), erwerben zu können, sind Problemlösefähigkeiten, schlussfolgerndes Denken und das gleichzeitige Repräsentieren verschiedener Sachverhalte und Bedingungen unerlässlich. Das schlussfolgernde Denken hat direkten Einfluss auf die Emotionsregulation, da gemachte Erfahrungen in Verhaltensänderungen übersetzt werden (Klinkhammer & von Salisch, 2015, S. 75). Maren Aktaş geht davon aus, dass besonders kognitive Fähigkeiten den Spracherwerb beeinflussen und erschweren (Aktaş, 2012, S. 7f.). So spricht auch Kane von einem wechselartigen Zusammenspiel der Entwicklungsbereiche Kognition und Kommunikation (Kane, 2014, S. 26f.). Nelson und Fivush (2004) stellen in ihrer Publikation die reziproke Abhängigkeit dieser beiden Bereiche mit der Entwicklung der emotionalen Kompetenz heraus, da die Sprache ein Mittel zur Repräsentation emotionaler Sachverhalte darstellt und die versprochenen Erfahrungen leichter mental organisiert, reflektiert und neu bewertet werden können (Nelson & Fivush, 2004, S. 493f.).

Aufgrund dessen wird im nächsten Schritt der Einfluss der sprachlichen Fähigkeiten auf die emotionale Kompetenz beleuchtet.

3.4.1.4 Sprachliche Fähigkeiten

Bereits im Mutterleib entwickeln Säuglinge im Normalfall ein Gehör und Fähigkeiten, sprachliche Reize effizient zu verarbeiten und werden dann durch intuitives Elternverhalten in ihrem Spracherwerb unterstützt (Aktaş, 2012, S. 7f.).

Hannelore Grimm unterscheidet drei sprachliche Kompetenzbereiche, die im Verlauf der Sprachentwicklung zu verschiedenen Zeitpunkten im Fokus der Entwicklung stehen. Zu Beginn des Spracherwerbs ist die *prosodische Kompetenz* von Bedeutung, die den Einstieg in das sprachliche System darstellt. Sie ermöglicht es dem Kind, wiederkehrende Elemente zu identifizieren und Sprache aufzugliedern. Im Anschluss daran werden phonologische und lexikalische Fähigkeiten als Komponenten der *linguistischen Kompetenz* wichtig. Hier baut das Kind seinen Wortschatz auf und organisiert Sprachlaute, sodass daraufhin morphologisches und syntaktisches Wissen angewendet werden kann, also Wort- und Satzbildungen entstehen. Diese werden daran anknüpfend außerdem semantisch verstanden, sodass die Bedeutung erlernt wird. Wird die *pragmatische Kompetenz* ausgebildet, so kann das Kind situationsabhängig sprachlich handeln und kommunikative Regeln befolgen (Grimm, 2012, S. 16ff.).

Dass die sprachlichen Fähigkeiten eines Kindes die Entwicklung des Emotionsausdrucks maßgeblich beeinflusst, dürfte in Kapitel 3.3.1 klar geworden sein. Dieser Zusammenhang wird deshalb in diesem Kapitel nicht erneut aufgegriffen, sondern die Verbindung des Emotionsverständnisses und -wissens und der Emotionsregulation mit dem Spracherwerb aufgezeigt. Wie bereits in Kapitel 3.3.2 erwähnt, besteht eine bestätigte Verknüpfung der sprachlichen Fähigkeiten und dem Stand des Emotionswissens. Grund hierfür ist, dass das Wissen über Emotionen und das Emotionsverständnis der Eltern ihren Kindern über das Medium 'Sprache' vermittelt wird. Die Sprache schafft einen Zugang ins Innere einer Person und ermöglicht, über das Beobachtbare hinausgehend, Informationen und Zustände durch Erfragen und Erzählungen zu erlangen (Klinkhammer & von Salisch, 2015, S. 70). Empirische Untersuchungen zeigen beispielsweise Zusammenhänge zwischen dem Wortschatz und dem Erkennen von emotionalen Situationen und Gesichtern.

De Rosnay et al. (2004) untersuchten mit ihrem entwickelten *Test of Emotion Comprehension (TEC)* das Emotionsverständnis von Kindern im Alter von drei bis elf Jahren. Der daraus entstandene Gesamtwert korrelierte stark mit dem Verständnis semantischer, syntaktischer und auch pragmatischer Strukturen der Sprache. Pragmatische Kompetenzen sind besonders im Hinblick auf soziale Interaktionsprozesse und beispielsweise gemischte und moralische Emotionen wichtig, da sie Rückschlüsse auf Absichten des Gegenübers ermöglichen. Insbesondere das Verstehen von Sätzen wird durch das Emotionswissen deutlich geprägt (ebd., S. 70f.). Sprachkenntnisse wirken aber auch positiv auf den neuen Wissenserwerb im Hinblick auf Emotionen. Laut der Längsschnittstudie von Ketelaars et al. (2020) trägt besonders ein großer rezeptiver Wortschatz zu positiven Verständnisveränderungen, die ambivalente und multiple Emotionsvorkommnisse betreffen, bei. Auch deutsche Studien unterstreichen, dass das Sprachverständnis der Kinder ihr Lerntempo zur Ausweitung und Ausdifferenzierung des Emotionswissens deutlich beeinflussen (ebd., S. 71f.).

Auch für die Emotionsregulation sind sprachliche Kompetenzen von enormer Bedeutung. Es wird deutlich: Je besser Kinder Sprache verstehen und ausdrücken können, desto eher sind sie in der Lage, Frustrationen und Missverständnisse zu vermeiden. Dadurch entstehen schon präventiv weniger negative und schmerzliche Emotionen und können beim Auftreten effektiver geklärt werden. Durch die verbale Repräsentation emotionaler Sachverhalte, kann die Entwicklung der emotionalen Perspektivübernahme gesteigert und die auftretenden Situationen emotionsmindernd neu bewertet werden. Außerdem zeigt eine Studie von 2013, dass sprachkompetente Kinder weniger oft wütend sind und diese Emotion gegebenenfalls schneller herunterregulieren können als Kinder mit niedrigeren Sprachkenntnissen. Ratschläge zur Emotionsregulation können durch sprachliche Repräsentation besser verarbeitet und erinnert werden. Ablenkungs- und Beruhigungsstrategien können auch sprachlicher Natur sein, wenn beispielsweise Selbstgespräche bei großen Herausforderungen oder Gespräche mit anderen es schaffen, die vorherrschende Emotion zu regulieren (Klinkhammer & von Salisch, 2015, S. 72).

Die herausgearbeitete Bedeutsamkeit der sprachlichen Kenntnisse lässt vermuten, dass Kinder, die aufgrund individueller Voraussetzungen oder Umwelteinflüssen in ihrer Sprachentwicklung beeinträchtigt sind, ebenso Schwierigkeiten mit dem emotionalen Entwicklungsstand aufweisen. Sogenannte *late talkers*, die verzögert mit dem Sprechen beginnen, sind oft sozial zurückgezogener und bei Kindern mit Spracherwerbsstörungen kann signifikant öfter auffälliges Verhalten nachgewiesen werden (Petermann & Wiedebusch, 2016, S. 46). Es lässt sich demnach festhalten, dass sprachliche Fähigkeiten nicht nur wichtig sind, um eigene und fremde Emotionen auszudrücken, zu verstehen und kennenzulernen, sondern auch um mit den eigenen Gefühlen zurecht zu kommen und diese bewusst zu regulieren.

Da sich diese Arbeit in ihrem zweiten Teil besonders mit Schüler:innen aus dem FgE beschäftigt, die oftmals eine Entwicklungsverzögerung und -retardierung aufweisen, werden diese Einflussfaktoren in Kapitel 3.5 genauer beleuchtet und direkt auf die Entwicklung der emotionalen Kompetenz bezogen.

Wichtig hierbei ist, dass eine geistige Behinderung im Sinne der ICF nicht als rein personenbezogen wahrgenommen wird, sondern als Folge komplexer (sozialer) Prozesse. Vergleichend sollen im nächsten Kapitel nun auch auf Einflüsse der Umwelt und der Erziehung auf die emotionale Kompetenz der Kinder und Jugendlichen eingegangen werden, die neben den individuellen Bedingungen ebenfalls von großer Bedeutung für die emotionale Entwicklung sind.

3.4.2 Erziehungs- und Umwelteinflüsse

3.4.2.1 Bindungsverhalten

Carolyn Saarni sieht die *Bindungsbeziehung* zwischen einem Kind und seinen Bezugspersonen als Ausgangslage der emotionalen Entwicklung (Petermann & Wiedebusch, 2016, S. 97). Die Qualität dieser Interaktion ist Prädiktor dafür, wie lange und intensiv sowie in welchem Umfang Emotionen erlebt und entwickelt werden. Diese Bindungsbeziehung stellt also den Orientierungsrahmen für die weitere kognitive, aktionale, aber besonders emotionale Entwicklung dar (Lengning & Lüpschen, 2019, S. 56f.). Lengning und Lüpschen (2019) definieren den Begriff „Bindung“ wie folgt:

„Bindung bezeichnet eine enge emotionale, länger andauernde Beziehung zu bestimmten Menschen, die nach Möglichkeit sowohl Schutz bieten als auch unterstützend wirken, z.B. wenn ein Kind verunsichert oder traurig ist und sie dem Kind helfen, seine Emotionen zu regulieren.“ (Lengning & Lüpschen, 2019, S. 11)

Bindungsverhalten, also Verhaltensweisen, die versuchen physische und psychische Nähe zur Bindungsperson herzustellen, zu beobachten und zu untersuchen, war das Anliegen John Bowlbys (1907 – 1990), auf dessen Forschungsergebnissen die Bindungstheorie fußt (Bowlby, 2008). Im Rahmen seines Medizin- und Psychologiestudiums und seiner beruflichen Tätigkeit in verschiedenen Krankenhäusern kam er zu der Annahme, dass nicht kindliche Fantasien, sondern reale Familienereignisse die kindliche Entwicklung am stärksten beeinflussen. Auf Grundlage dieser Vermutung bildete er eine Forschungsgruppe, der sich auch Mary Ainsworth anschloss. Durch diese konnten seine bindungstheoretischen Beobachtungen empirisch nachgewiesen werden (Lengning & Lüpschen, 2019, S. 9f.). Die im Laufe der ersten Lebensmonate und -jahre erlebten Bindungserfahrungen werden unbewusst oder bewusst als *internale Arbeitsmodelle* abgespeichert, die mit Erwartungen an die Bindungsperson und sich selbst einhergehen. Diese sind wichtig, um die eigene Umgebung und Interaktion zu deuten und beeinflussen maßgeblich die Verhaltens- und Emotionsregulation (Jungmann & Reichenbach, 2016, S. 16f.).

Besonders die Feinfühligkeit der Bezugspersonen in Interaktionsprozessen mit dem Kind, beeinflusst die emotionalen Bedürfnisse und ihren Ausdruck. Feinfühlig ist die Bezugsperson, wenn sie die kindlichen Signale aufmerksam wahrnehmen und deuten sowie angemessen darauf reagieren kann (Spangler, 1999, S. 177f.).

Daran anlehnend beschreibt Mary Ainsworth qualitativ unterschiedliche, komplexe Bindungsmuster, die sich in fremden und damit bindungsauslösenden Situationen, auf Grundlage der internalen Arbeitsmodelle zeigen und unterscheidet zwischen Kindern, die *sicher*, *unsicher-vermeidend*, *unsicher-ambivalent* und *desorganisiert* gebunden sind (Hopf, 2005, S. 47).

Die benannten Bindungsmuster können auch als unterschiedlich effektive, spezifische Muster der Emotionsregulation verstanden werden. So unterscheiden sich Personen mit verschiedenen Bindungsmustern nicht nur in der Effektivität der Emotionsregulationsstrategien, sondern auch im Umgang mit und im Ausdruck von Emotionen (Lengning & Lüpschen, 2019, S. 62). Im Folgenden möchte ich deshalb die einzelnen Bindungsmuster und ihren Zusammenhang zur emotionalen Entwicklung eingehen.

Sichere Bindung: Kinder, die sicher gebunden sind, konnten schon früh die Erfahrung machen, dass sie all ihre Emotionen mit der Bindungsperson teilen können, ohne dass dies deren Beziehung beeinträchtigt. So können sie positive wie negative Emotionen ausdrücken, diese reflektieren und Auskunft darüber geben. Die emotionale Kommunikation ist demnach von Offenheit, Gerichtetheit und Direktheit geprägt. Im Entwicklungsverlauf sicher gebundener Personen kann ein flexibler, angepasster Umgang mit positiven Emotionen und eine effektive Emotionsregulation bei negativen Emotionen beobachtet werden (ebd., S. 62f.). Durch die früh erlebte Feinfühligkeit der Bindungsperson, werden sicher gebundene Kinder dazu befähigt, sozial-emotionale Erfahrungen und die damit auftretenden Gefühle zu erkennen, zusammenhängend darüber zu kommunizieren und somit effektive Strategien zum Umgang mit sich und anderen zu entwickeln. So können sie emotional herausfordernde Situationen adäquat lösen (Klinkhammer & von Salisch, 2015, S. 92).

Unsicher-vermeidende Bindung: Kinder mit unsicher-vermeidender Bindung haben schon früh Ablehnungserfahrungen ausgehend von der Bindungsperson gemacht, wenn sie in bindungsauslösenden Situationen ihre Emotionen ausgedrückt haben. Eine solch chronische Zurückweisung der Bindungsbedürfnisse führt zu minimalem Emotionsausdruck bis zur nahezu vollständigen Unterdrückung negativer Emotionen, um die Beziehung zur Bezugsperson nicht zu gefährden. Positive Emotionen, die die Bereitschaft zur Interaktion signalisieren, werden ebenfalls weniger gezeigt, da hierbei die Gefahr von Zurückweisung besteht. Dadurch wird das Bindungssystem deaktiviert, sodass die Kinder den Umgang mit Distress und ihre Regulation der Emotionen allein bewältigen müssen. Die Emotionsregulation ist daher sehr individuell, aber nicht effektiv.

Sowohl bedrohlichen als auch bindungsrelevanten Situationen und Reizen versuchen sie aus dem Weg zu gehen, um das Bindungssystem nicht erneut zu aktivieren (Lengning & Lüpschen, 2019, S. 63f.).

Unsicher-ambivalente Bindung: Während Bezugspersonen von sicher gebundenen Kindern feinfühlig auf die Signale des Kindes reagieren, sind Bezugspersonen von unsicher-ambivalent gebundenen Kindern oftmals in ihrer Feinfühligkeit inkonsistent und in ihrer Reaktion häufig unberechenbar und wechselhaft. Aufgrund dessen neigen die Kinder zu ineffektiven Emotionsregulation, drücken ihre Emotion sehr stark aus und fordern so die Aufmerksamkeit ihrer Bezugspersonen und eine verlässliche Beziehung ein.

Dieses Bedürfnis nach Schutz wird nicht befriedigt, sodass dies zu einer Hyperaktivierung des Bindungssystems führt. Die Kinder interpretieren undurchsichtige Situationen als bedrohlich und sind stark auf der Suche nach Nähe und Intimität. Über Emotionen wird nur sehr zusammenhangslos berichtet, da die Emotionen schlecht integriert sind (Lengning & Lüpschen, 2019, S. 65f.).

Desorganisierte Bindung: Kinder, die desorganisiert gebunden sind, erleiden einen Zusammenbruch von Bindungsstrategien und können deshalb keiner der vorher genannten Bindungsmuster zugeordnet werden (Jungmann & Reichenbach, 2016, S. 28). Diese Kinder haben nicht nur keine ausreichende Unterstützung erfahren, sie wurden meist massiv vernachlässigt oder haben die emotionale Kommunikation als sehr verstörend erlebt. Dies kann beispielsweise auftreten, wenn die Bindungsperson selbst psychisch instabil ist oder das Kind missbraucht. Die Bindungsperson, die ja eigentlich der Ursprung von Sicherheit sein sollte, wird dann durch ihr Verhalten oftmals selbst als Auslöser von Angst empfunden (Gloger-Tippelt & König, 2016, S. 35).

Entgegen diesen Bindungsmustern, wird in den mir vorliegenden empirischen Ergebnissen meist lediglich zwischen sicher und unsicher gebundenen Kindern unterschieden:

Die Längsschnittstudie von Kochanska (2001) arbeitete deutliche Unterschiede im Emotionsausdruck heraus, die abhängig von der Qualität der Bindung sind. Kinder, die im Alter von 14 Monaten eine sicher gebundene Mutter-Kind-Bindung vorweisen konnten, zeigten im Alter von 33 Monaten deutlich seltener ängstliche oder verärgerte Emotionsausdrücke. Außerdem nahm bei ihnen der Ausdruck negativer Gefühle im zweiten und dritten Lebensjahr ab, während er bei unsicher gebundenen Kindern zunahm und die Kinder zeigten weniger Freude, waren eher ängstlich oder verärgert (Petermann & Wiedebusch, 2016, S. 39). So bestätigen auch Borelli et al. (2010) in ihrer Untersuchung mit acht- bis zwölfjährigen Kindern, dass mit einem sicher gebundenen Bindungsmuster eine positivere Emotionalität, ein niedrigeres Stresserleben und geringere physiologische Erregung einhergehen.

Außerdem führt eine sichere Bindung nach Smeekens et al. (2009) weniger zu externalisierenden Verhaltensauffälligkeiten und damit auch zu einer höheren Sozialkompetenz (Petermann & Wiedebusch, 2016, S. 97). Weitere Ergebnisse belegen, dass eine sichere Bindung mit einem fortgeschrittenen Emotionsverständnis kohärent und die Entwicklung eines positiven Selbstkonzepts maßgeblich beeinflusst. Unsicher gebundenen Kindern fällt es folglich schwerer, ihre eigenen Emotionen und die der anderen zu verstehen. Auch die Entwicklung der emotionalen Perspektivübernahme ist beeinträchtigt, sodass unsicher gebundene Kinder eher aggressiv und antisozial handeln (Klinkhammer & von Salisch, 2015, S. 92f.).

Schlussfolgernd lässt sich festhalten, dass Kinder abhängig ihrer Bindungserfahrungen bestimmte Formen der Emotionsregulation entwickeln und die Bindungsqualität einen enormen Einfluss auf den Umgang mit Emotionen und fremden Situationen hat. Sie wirkt sich darauf aus, wie das Kind auf Emotionen reagiert, wie diese mit anderen geteilt werden, wie über Emotionen kommuniziert wird und in welcher Art eine Emotionsregulation stattfindet.

3.4.2.2 Familiäre Einflüsse und Erziehungsverhalten

Im vorherigen Kapitel zum Bindungsverhalten wurde sehr deutlich, welche enorme Bedeutung Bezugspersonen auf die emotionale Entwicklung des Kindes haben. Zahlreiche Studien belegen, dass Eltern, aber auch das weitere familiäre Umfeld sowie außerfamiliäre Sozialisationsinstanzen die Entwicklung der emotionalen Kompetenz beeinflussen. Neben einer sicheren Bindung können Eltern und Bezugspersonen das Emotionsverständnis, den sprachlichen Emotionsausdruck und die Entwicklung der Emotionsregulation fördern, indem sie einen *offenen Ausdruck eigener Emotionen*, einen *angemessenen Umgang mit den Gefühlen* des Kindes, ein *positives emotionales Klima* in der Familie sowie eine *offene Emotionskommunikation* praktizieren (Petermann & Wiedebusch, 2016, S. 91). Hierbei wirkt nicht nur die gesamte Eltern-Kind-Beziehung, sondern auch die Sozialisation der Kinder ein. Dieser Prozess umfasst den Erwerb von Werten, Normen, Fähigkeiten, Wissen und Verhaltensweisen und wird von der Familie und der Kultur, in der die Kinder aufwachsen, stark beeinflusst. Eine enorme Sozialisationswirkung entsteht demnach, wenn Eltern eigene Emotionen ausdrücken und dieses Erleben die Sichtweise der Kinder auf sich und ihr soziales Umfeld verändert. Die elterlichen Ausdrucksformen dienen den Kindern dann als Modell, sodass sie sich, je nach Verhalten und Emotionsausdruck der Eltern eine Vorstellung davon machen, welches emotionale Ausdrucksverhalten in Interaktionsprozessen angemessen und effektiv ist (Siegler et al., 2016, S.376). Kinder imitieren also die elterliche emotionale Expressivität oder lernen am Modell, die eigenen Gefühle besser wahrzunehmen und auszudrücken (Petermann & Wiedebusch, 2016, S. 96).

Studien belegen, dass nicht nur die Häufigkeit, sondern auch die Qualität, mit der Eltern mit ihren Kindern über Emotionen sprechen, sich auf die emotionale Entwicklung auswirken. Ontai und Thompson (2002) stellten folglich fest, dass umfangreiche Gespräche mit einem fortgeschrittenen Emotionsverständnis einhergehen (Klinkhammer & von Salisch, 2015, S. 88). Durch den Einbezug zahlreicher Untersuchungsergebnisse konnten Halberstadt et al. (1999) feststellen, dass Kinder selbst oft positive Emotionen ausdrücken, wenn zu Hause auch positive Gefühle vorherrschen. Sie zeigen sozial kompetente Verhaltensweisen, können Emotionen anderer verstehen, sind gut angepasst und besitzen eine hohe Selbstachtung.

Überwiegen in der Familie hingegen negative Emotionen (feindselig und intensiv), zeigen Kinder weniger soziale Kompetenz, empfinden eher negative Emotionen, drücken diese auch vermehrt aus und haben Schwierigkeiten in der effektiven Emotionsregulation (Siegler et al., 2016, S. 376f.).

Neben der Kommunikation über Emotionen ist es auch entscheidend, wie die Eltern sich gegenüber ihren Kindern verhalten, wenn diese Emotionen ausdrücken. Reagieren Eltern auf die Traurigkeit und Ängstlichkeit ihres Kindes abwertend oder äußern Kritik, zweifelt das Kind an der Berechtigung seiner Emotionen. Dies geschieht auch, wenn Eltern mit Drohungen und abweisenden Merkmalen auf die Wut des Kindes reagieren. Die Kinder sind folglich weniger kompetent im emotionalen und sozialen Bereich, da sie nicht emotional unterstützt werden. Reagieren Eltern unterstützend, lernen die Kinder ihre Emotion zu regulieren und geeignet auszudrücken (ebd., S. 377). Das Erleben der Emotionen Schuld und Scham hängt laut der Längsschnittstudie von Mills (2003) auch mit dem Erziehungsverhalten der Eltern zusammen. Ein autoritärer Erziehungsstil führt nach diesen Erkenntnissen zu häufiger auftretendem Schamempfinden (Petermann & Wiedebusch, 2016, S. 42). Außerdem wirkt, der bei autoritären Müttern häufiger und intensiver auftretende Ärgerausdruck, sich negativ auf das Emotionswissen- und Emotionsverständnis aus (ebd., S. 93).

Wenn Bezugspersonen Wünsche, Gedanken und Gefühle des Kindes des Öfteren fehlinterpretieren, wird von einer geringen *mind-mindedness* gesprochen, die sich ungünstig auf die Empathiefähigkeit der Kinder auswirkt. Eine hohe *mind-mindedness* führt wohl demnach zu signifikant ausgeprägteren prosozialem Verhalten (Petermann & Wiedebusch, 2016, S. 102). Förderlich für die Entwicklung der emotionalen Perspektivübernahme scheint ein *induktiver Erziehungsstil* zu sein, der dadurch geprägt ist, dass Eltern ihre Kinder ermutigen, Perspektiven anderer einzunehmen und Verhaltensweisen der Kinder, die anderen schaden, anzusprechen, darüber zu kommunizieren und Konsequenzen aufzuzeigen. Die Empathie ist hierbei als Mediationsvariable zu verstehen, die prosoziales Verhalten aufgrund des induktiven Erziehungsstils begünstigt (ebd., S. 105).

Die Responsivität der Eltern kann laut Davidov und Grusec (2006) eine bessere Regulation negativer Emotionen mit sich bringen. Karreman et al. hingegen betonen, dass sich ein Elternverhalten, durch das die Kinder ermutigt werden, aber auch Grenzen und Regeln vermittelt bekommen, positiv auf die Entwicklung der Emotionsregulation auswirkt. Analog ist Elternverhalten, das maßgeblich durch Kritik, Strenge und Restriktivität ausgezeichnet ist, verbunden mit geringen Regulationsfähigkeiten der Kinder. Interessant ist, dass Kinder von unterschiedlichen Reaktionen beider Elternteile profitieren zu scheinen, da sie sonst wenige herausfordernde Situationen im Umgang mit ihren Emotionen erleben und dann aus Mangel an Erfahrung negative Emotionen schlechter bewältigen können (ebd., S. 103f.).

Schlussendlich lässt sich festhalten, dass in einer Familie unausgesprochene emotionale Kommunikationsregeln vorherrschen und Botschaften, welche Gefühle akzeptiert werden, wie diese auszudrücken sind und wie mit ihnen umgegangen wird sowie welche Reaktionen auf emotionales Verhalten von den einzelnen Familienmitgliedern erwartet werden kann. Dies alles hat enormen Einfluss auf die emotionalen Kompetenzen und steht somit an der Schnittstelle zwischen den Beziehungseinflüssen und der intrapsychischen Entwicklung des Kindes (Klinkhammer & von Salisch, 2015, S. 91). Deshalb möchte ich dieses Kapitel mit einer Zusammenfassung von Saarni und Buckley (2002) abschließen:

„The family context plays a unique and crucial role in shaping an individual's emotional life, as well as a person's understanding of emotion communication“ (Saarni & Buckley, 2002, S. 228).

3.4.2.3 Peer-Gruppen Interaktion

Neben der Familie treten auch Gleichaltrige in das soziale Netzwerk der Kinder und Jugendlichen ein und gewinnen ab dem Grundschulalter immer mehr an Bedeutung für die sozial-emotionale Entwicklung des Kindes. Peer-Interaktionen fordern andere Formen der Emotionsregulation, als der Umgang mit den Eltern und tragen so zur Erweiterung und Erprobung der emotionalen Kompetenz bei, die den Übergang in ein selbstständiges Leben erleichtern. Außerdem lässt sich feststellen, dass Kinder bei ihren Peers häufiger dazu geneigt sind, ihre Emotionen angemessen zu regulieren als bei ihren Eltern, da sie sonst Sorge vor negativen Peer-Interaktionen und Herabsetzungen haben (Klinkhammer & von Salisch, 2015, S. 96f.). Des Weiteren können Freundschaften in Bezug auf die Entwicklung der emotionalen Kompetenz das Emotionswissen der Person überprüfen und erweitern. Durch die Vertraulichkeit der Beziehung können Kinder und Jugendliche gegenüber ihren Freunden emotionale Bewertungen von anderen Personen oder Dingen äußern und bauen dadurch eine geteilte Weltsicht auf.

Wenn sie über emotionsauslösende Vorfälle sprechen, kann das emotionale Erleben und der Emotionsausdruck der anderen analysiert, verglichen und gegebenenfalls verstanden werden.

Intime Freund:innen können sich einander unterstützen, die manchmal unklaren Empfindungen zu klären und Unterschiede im emotionalen Erleben zu erkunden. Hierbei fühlen sich die Kinder und Jugendlichen meist verstanden, da die Peer-Gruppe ähnliche Entwicklungsaufgaben bewältigen müssen und ein wohlwollendes, realistisches Feedback geben können. Besonders die Emotionsregulation wird durch Peer-Kontakte unterstützt. So lenken diese beispielsweise die Aufmerksamkeit der problembeladenen Person auf positive Sachverhalte und unterstützen so die Emotionsregulation (ebd., S. 98f.).

Neben den positiven Effekten der Peer-Interaktion können befreundete Jugendliche auch durch die gemeinsame Problembesprechung und das endlos ausgedehnte Grübeln über bestimmte Probleme und negative Gefühlszustände, internalisierendes Problemverhalten verstärken und Symptome, wie depressive Verstimmung oder Ängstlichkeit, mit sich bringen. Es wird deutlich, dass die Interaktion und Freundschaft zu nicht devianten Peers ein emotional kompetentes Verhalten einfordert, da die Freiwilligkeit dieser Beziehung einen einvernehmlichen Charakter zuschreibt (ebd., S. 99). Die Bedeutung einer angemessenen Emotionsregulation wird hierbei herausgehoben und lässt die Kinder und Jugendlichen in ihrem Emotionsausdruck, dem Emotionswissen, dem Emotionsverstehen und der Emotionsregulation wachsen.

3.4.2.4 Der Einfluss der Kultur und des sozioökonomischen Status

„Emotionen werden durch Erziehungs- und Sozialisationsprozesse geformt, wodurch sie Merkmale annehmen, die kulturell spezifisch und veränderbar sind.“ (Ratner, 1999, S. 258)

In diesem Zitat von dem Kulturpsychologen Carl Ratner zeigt sich, wie die vorherig beschriebenen Sozialisationsprozesse von der jeweiligen Kultur geprägt sind. Auch wenn Menschen in allen Kulturen grundlegend ähnliche Emotionen erleben, tun sie dies in verschiedenem Ausmaß und kulturabhängigem Ausdruck. Wie wir mit Emotionen umgehen und diese ausdrücken sowie Emotionsausbrüche bewerten, hängt also auch von der Kultur und den dort vorherrschenden Bedingungen, Werten und Normen ab (Siegler, 2016, S. 378). Sie werden in der frühen Kindheit erworben und sind demnach die Konsequenz erlebter kultureller Einwirkungen in alltäglichen Situationen. Während als individualistisch geltende Kulturen die Unabhängigkeit und die daraus resultierende Selbstständigkeit zum Ziel haben und Eltern dementsprechend ihre Kinder dazu ermutigen, auch negative Emotionen zu äußern, wählen Eltern aus eher kollektivistischen Kulturen Maßnahmen, die die negativen Emotionen ihrer Kinder herunterspielen, um die hochgeachtete interpersonale Harmonie aufrecht zu erhalten (Klinkhammer & von Salisch, 2015, S. 104).

In einem Vergleich zwischen japanischen und amerikanischen Vorschüler:innen konnte beispielsweise festgestellt werden, dass amerikanische Kinder in hypothetischen Konflikt- und Stresssituationen deutlich mehr Wut und Aggression zeigen als japanische Kinder, da die amerikanische Kultur zu mehr Expressivität ermutigt und die japanische Kultur, zur Aufrechterhaltung zwischenmenschlicher Beziehungen, die Abhängigkeit und Unterordnung des Individuums unter die Gruppe betont. Kulturen unterscheiden sich auch darin, welche Emotionen und in welchem Ausmaß diese unterstützt und akzeptiert werden. Erleben Kinder westlicher Kulturen die Emotionen Scham und Traurigkeit, werden sie meist von ihren Eltern getröstet und es wird sich um das Kind gekümmert.

Eltern in chinesischen Kulturen hingegen nutzen dieses Gefühl bewusst, um unerwünschte Verhaltensweisen zu lehren und ein Verständnis der sozialen Erwartungen zu vermitteln (Siegler, 2016, S. 379). Halberstadt und Lozada (2011) kategorisieren den Einfluss der Kulturen auf die Sozialisation in fünf Bereiche, die sich in jeder Kultur in unterschiedlichen Ausprägungen und Kombinationen und verantwortlich für die spezifischen Unterschiede sind: Kollektivismus/Individualismus, Machtdistanz, Stellung des Kindes in der Familie und Kultur, die Art und Weise wie das Kind lernt und der Wert von emotionalen Erfahrungen und Ausdrücken. Viele dieser kulturgeprägten Verhaltensweisen und Einstellungen werden unbewusst und unwillkürlich in alltägliche Abläufe eingebettet und nehmen somit indirekten Einfluss auf die soziale und emotionale Entwicklung der Kinder (Klinkhammer & von Salisch, 2015, S. 104).

Inwiefern sich der sozioökonomische Status auf die emotionale Entwicklung der Kinder und Jugendlichen auswirkt, lässt sich endgültig nicht bestimmen. Grund hierfür sind sehr heterogene Indikatoren des sozioökonomischen Status, die in den Untersuchungen und Operationalisierungen miteinbezogen werden. Häufig wird er durch die berufliche Tätigkeit der Person oder der Eltern und das damit kategorisierte Bildungsniveau erhoben. Unter Einbezug dieser Indikatoren konnten bei Kindern deutliche Unterschiede im Emotionswissen und der emotionalen Perspektivübernahme festgestellt werden. Es kann ermittelt werden, dass Eltern mit geringerem Einkommen einfachere Ausdrucksweisen in emotionalen Interaktionen mit ihren Kindern verwenden, mehr negative Emotionen ausdrücken und Schwierigkeiten aufweisen, sich in ihr Kind hineinzusetzen. Anknüpfend an die Erkenntnisse aus Kapitel 3.4.2.2 (familiäre Einflüsse und Erziehungsverhalten), wirkt sich dies negativ auf die emotionale Kompetenz in all ihren Bereichen aus. Hierbei ist allerdings zu beachten, dass die alltäglichen Belastungen einkommensschwacher Familien deutlich höher sind als bei Eltern aus der mittleren Einkommensschicht.

Die finanziellen Möglichkeiten sind begrenzt, sie haben Sorgen, ihre Rechnungen nicht zahlen zu können, leben oftmals in problembehafteten Nachbarschaften und außerschulischen Aktivitäten und Hobbys der Kinder kann nicht nachgegangen werden – dies alles führt zu erhöhtem emotionalen Stresserleben der Eltern und der Kinder (Klinkhammer & von Salisch, 2015, S. 100ff.).

Genauere Zusammenhänge, die die komplexen Strukturen und Wechselwirkungen des sozioökonomischen Status miteinbeziehen, müssen allerdings in zukünftigen Studien weiter erforscht werden.

3.5 Geistige Behinderung und emotionale Kompetenz

Menschen mit geistiger Beeinträchtigung benötigen meist mehr Zeit in der Automatisierung ihrer Informationsverarbeitung, in der Entwicklung von Strategien und in der Aneignung von Wissen. In fachliterarischen Kreisen geht man deshalb von einem verzögerten Durchlaufen der Entwicklungsstufen aus. Dass der Entwicklungsverlauf sich nicht linear vollzieht, spricht allerdings gegen eine reine Verzögerungstheorie. Beobachtungen ergaben, dass die Leistungen instabil sind, sodass zu unterschiedlichen Untersuchungszeitpunkten verschiedene Kenntnisse und Fertigkeiten festgestellt werden können. Außerdem kann die Abfolge der Entwicklungen asynchron verlaufen, sodass Entwicklungen, die sonst parallel verlaufen, bei Kindern mit geistiger Retardierung ganz unterschiedlich auftreten können. Sarimski spricht deshalb von anlagebedingten Besonderheiten der Hirnstruktur, die abhängig vom Grad der Beeinträchtigung und deren Ursachen sind (Sarimski K. , 2013, S. 48ff.). Trotzdem - und darüber sind sich die Autor:innen einig, entfalten sich die einzelnen Fertigkeiten generell analog, weshalb die allgemeine Entwicklungspsychologie durchaus Erkenntnisse über die emotionale Entwicklung geistig beeinträchtigter Menschen liefern kann. Hinsichtlich der enormen Heterogenität sind allerdings die Besonderheiten in der Entwicklung von Menschen mit geistiger Behinderung unbedingt mitzuberücksichtigen (Luxen, 2003, S. 236f.). Nachfolgend möchte ich deshalb, die zuvor erarbeiteten Erkenntnisse der Emotionsentwicklungsforschung, auf die Situation der Menschen mit geistiger Behinderung übertragen. Auch im Angesicht der spärlichen Forschungsergebnisse, die das Spektrum der geistigen Behinderung betreffen, erscheint mir dieses Vorgehen als sinnvoll. Hierfür orientiere ich mich an den drei Komponenten der emotionalen Kompetenz (siehe Kapitel 3.3) nach Denham (1998). Bevor dieser Übertrag allerdings stattfindet, sollen die besonderen Voraussetzungen von Menschen mit geistiger Behinderung beschrieben werden, die die Entwicklung der emotionalen Kompetenz maßgeblich beeinflussen. Dazu zählen besonders die kognitiven und kommunikativen Kompetenzen der Heranwachsenden.

3.5.1 Kognitive Voraussetzungen

Kognitive Prozesse umfassen mentale Funktionen der Wahrnehmung, der Aufmerksamkeit, des Speicherprozesses und des schlussfolgernden Denkens, die im Laufe der Entwicklung ausgebildet werden (Sarimski K. , 2013, S. 46f.). Außerdem sind auch kontrollierende Prozesse, wie die exekutiven Funktionen Gegenstand der kognitiven Entwicklung. Diese multiplen Komponenten entwickeln sich nicht gleichzeitig: Zuerst werden im Säuglings- und Kleinkindalter die Wahrnehmungs- und die Aufmerksamkeitsfunktion ausgebildet, im weiteren Verlauf entwickeln sich dann die höheren Komponenten. Unter der Aufmerksamkeit wird der Prozess verstanden, der ein Fokussieren auf relevante Informationen und analog ein Hemmen nicht-relevanter Informationen ermöglicht.

Sobald Informationen durch die Sinne aufgenommen und dann für die anschließende Analyse vorbereitet werden, spricht man von der kognitiven Funktion Wahrnehmung. Beide Funktionen sind nicht isoliert zu messen und werden als Einheit verstanden (Sarimski, 2003, S. 151). Die Speicherung der Informationen, die für andere Zwecke verfügbar gehalten werden, erfolgt im Kurzzeitgedächtnis, das Langzeitgedächtnis ist für die Speicherung gelernter Informationen, die zukünftig abgerufen werden können zuständig. Exekutive Funktionen hingegen vergleichen in ihrer Kontroll- und Integrationsfunktion neue Informationen mit dem bereits abgespeicherten Wissen, planen und kontrollieren Problemlöseschritte und sind durch metakognitive Prozesse gesteuert. Diese werden erst im Laufe der Entwicklung erworben (ebd., S. 152). Seeler und Agha (2021) arbeiten heraus, dass besonders die Kontrollmechanismen der exekutiven Funktionen *Inhibition*, *Arbeitsgedächtnis* und *kognitive Flexibilität* signifikante Beeinträchtigungen bei Menschen mit geistiger Behinderung mit sich bringen (Seeler & Agha, 2021, S. 136).

Aus verschiedenen Untersuchungsergebnissen lässt sich schlussfolgern, dass bei Heranwachsenden mit geistiger Behinderung eine langsamere Informationsverarbeitung, Schwierigkeiten beim Hemmen irrelevanter Reize und im Aufrechterhalten adäquater Strategien vorherrschen und diese die Leistung maßgeblich beeinträchtigen (ebd., S.163f.). Menschen mit geistiger Behinderung weisen besonders Schwierigkeiten bei Aufgaben, die aktive mentale und vor allem sprachliche Prozesse der Verarbeitung bedürfen. So setzen sie weniger Strategien zum Lernen ein oder benötigen dafür mehr Kapazität des Arbeitsgedächtnisses, welches stark limitiert ist - ihre Wissensbasis wird somit sehr viel langsamer erweitert und ausgebaut. Dies kann auch auf den Aufbau und die Ausdifferenzierung des Emotionswissens übertragen werden. Während Kinder ohne geistige Beeinträchtigung sich Pausen nehmen, in denen sie Gelerntes innerlich wiederholen und rekapitulieren, tun dies Menschen mit geistiger Behinderung meist nicht, weshalb sie für den Einsatz von Strategien stärker von expliziter Instruktion abhängig sind (ebd., S. 169). Die Schwierigkeiten im Gebrauch und in der Auswahl von gezielten Lern- und Einprägungsstrategien lassen sich auch auf das Problemlöseverhalten generalisieren. Auch hier fällt es Menschen mit geistiger Behinderung schwer, gelernte Strategien auf neue Situationen zu übertragen und generell geeignete Strategien hervorzurufen sowie naheliegende automatisierte Reaktion zu unterdrücken. Exekutive Funktionen wirken sich demnach besonders auf den Emotionsausdruck und die Emotionsregulation aus.

Auch das Emotionsverständnis steht im positiven Zusammenhang mit den kognitiven Fähigkeiten der Kinder und Jugendlichen.

Blankson et al. (2013) zeigen dahingehend in ihrer Studie, dass das Verständnis mentaler Zugänge bei sich selbst und anderen und die exekutiven Fähigkeiten, wie die inhibitorische Kontrolle mit der emotionalen Regulation und dem Benennen und Verstehen von Emotionen zusammenhängt (Petermann & Wiedebusch, 2016, S. 21). In einer weiteren Untersuchung stellen Rojahn et al. (1995) anhand zusammengefasster Studien fest, dass die Fertigkeiten Emotionen zu erkennen, mit abnehmenden kognitiven Fähigkeiten des Kindes sinken. Der Grad der Behinderung (siehe Kapitel 3.1.1) steht somit im Zusammenhang mit der möglichen Differenzierung der Gefühlsfunktionen (Luxen, 2003, S. 242).

3.5.2 Kommunikative Voraussetzungen

Neben kognitiven Schwierigkeiten können in der Interaktion mit Menschen mit geistiger Behinderung vor allem auch kommunikative Probleme auftreten. Diese Personen haben aufgrund kognitiver Einschränkungen oftmals Schwierigkeiten mithilfe der Lautsprache zu kommunizieren (Witt-Loers, 2019, S. 159). Das Sprechen wird mit dem „Produzieren der hörbaren Sprache“ definiert (Wilken, 2014, S. 5) und schließt somit lediglich lautsprachliche Äußerungen mit ein. Dagegen ist Kommunikation sehr viel weiter gefächert und beinhaltet jede soziale Handlung und den zwischenmenschlichen Austausch (Bernasconi & Böing, 2015, S. 151). Kommunikation stellt somit alle Verhaltensweisen und Ausdrucksformen, mit denen Menschen in Beziehung treten, dar (Wilken, 2014, S. 11). Es wird deutlich, dass Kommunikation viel mehr umfasst als die verbale Sprache. Mit Berührungen können Vertrautheit und Befremden ausgedrückt werden, Blicke zeigen Interesse, die Mimik wird als Ausdrucksform der Emotionen verwendet, die Körperhaltung sagt etwas über das Befinden der Person aus und sogar die ausgewählte Kleidung kann ein Vorhaben, die Einstellungen und die Stimmungen des Menschen ausdrücken.

All diese Kommunikationsformen sind situationsgebunden und subjektiv und deshalb auf die Deutung des Kommunikationspartners angewiesen.

Aufgrund größerer Distanz, kultureller Unterschiede, Normabweichungen oder individuellen Beeinträchtigungen, ist eine Interpretation oft schwierig, kann misslingen und zu Verständigungsproblemen führen (Wilken, 2014, S. 4). Deshalb ist es wichtig, vorherrschende Probleme im kommunikativen Verständnis aufzudecken und beeinträchtigten Menschen entwicklungsbegleitende Hilfen zur Verfügung zu stellen, um das Verstehen und Verständigen zu vereinfachen (ebd., S.1). So nimmt das Konzept der leichten Sprache auch im emotionalen Kontext Raum ein. Worte können mit Mimik und Gestik unterstützt und begleitet werden, sodass mehrdeutige Kontexte verständlich werden (Witt-Loers, 2019, S. 159). Sachverhalte und Emotionen sollten folglich in deutlichen, nicht ausgeschmückten Sätzen ohne Fremdwörter formuliert und benötigte Pausen eingelegt werden (ebd., S.160).

Außerdem kann auf verschiedene Formen der Unterstützten Kommunikation zurückgegriffen werden. Unterstützte Kommunikation oder AAC (Augmentative and Alternative Communication) ist der Oberbegriff für alle Bemühungen um die Verbesserung der kommunikativen Fähigkeiten nichtsprechender Menschen“ (Braun, 2005, S. 3). Wenn die Lautsprache als Kommunikationsmedium zu komplex ist und neben dem Sprechen auch das Sprachverständnis beeinträchtigt ist, werden ersetzende Kommunikationsformen nötig. Bei Betroffenen mit maßgeblich verzögerter Sprachentwicklung oder sehr unverständlicher Sprache werden ergänzende Kommunikationsformen lediglich unterstützend bzw. begleitend zur eigenen Lautsprache eingesetzt, um Verständigungsproblemen aus dem Weg zu gehen (Wilken 2006, S. 3). Oftmals fehlen Menschen die Worte oder Möglichkeiten, um ihre Emotionen ausdrücken zu können. Dafür brauchen sie Erinnerungen, Nähe von Bezugspersonen und vor allem adäquate Ausdrucksformen. Dies trifft in gleichem Ausmaß auf Menschen mit Behinderungen zu (Witt-Loers, 2019, S. 7). Hierbei ist es besonders wichtig herauszustellen, dass nicht die Menschen mit Behinderungen allein dafür verantwortlich sind, ihr emotionales Empfinden verstehbar zu machen, sondern die Begleiter:innen lernen müssen, diese angemessen zu deuten (ebd., S.13). So kann auch das Verhalten der Betroffenen Aussagen über deren Gefühlslage und den individuellen Bedürfnissen machen (ebd., S.164). Da gegenseitige Kommunikation von beiden Partner:innen bestimmt wird, sollten die Kommunikationspartner:innen mit all ihren Sinnen Offenheit bezüglich der gesendeten Signale des Gegenübers aufbringen, ohne dabei voreingenommen zu sein (ebd., S.161). Besonders Erwartungshaltungen können zusätzliche Barrieren schaffen (ebd.). Wenn also darauf geachtet wird, welcher Inhalt wie verstanden werden kann, kann Kommunikation so angepasst werden, dass die Kommunikationspartner:innen spüren, dass sich respektvoll um deren Verständnis bemüht wird (ebd., S.159).

Um mit schwerstbehinderten oder mehrfachbehinderten Menschen in Kontakt zu treten, erweisen sich besonders basale Kommunikationskanäle als wichtig. Insbesondere Körperhaltungen, der Rhythmus und die Tiefe der Atmung, die Gestik, sowie die Anspannung des Muskeltonus, Blickkontakt und das Verhalten im Raum können hierbei verschiedene Möglichkeiten der Kommunikation darstellen (Mohr, 2008, S. 204). Menschen mit Einschränkungen verschiedenster Art sind also fähig zu kommunizieren. Sie brauchen allerdings ein Gegenüber, das offen dafür ist, sich auf ungewohnte Kommunikationsebenen einzulassen und somit Beziehungen herzustellen (Klauß, 2005, S. 35). Wie in der Literatur weit verbreitet und in dieser Arbeit mehrfach betont, ist es unbedingt notwendig, die eigenen Emotionen ausdrücken zu können, um so auch eine Möglichkeit der Verarbeitung zu schaffen.

In der Interaktion mit Menschen mit geistiger Behinderung sollte sich deshalb unbedingt gefragt werden, ob die Person über ausreichende Möglichkeiten verfügt, ihre Emotionen adäquat ausdrücken zu können – dies muss nicht verbal geschehen (Krause & Schroeter-Rupieper, 2018, S. 44). Die besonderen Voraussetzungen von Menschen mit geistiger Behinderung auf der emotionalen Ebene werden im folgenden Kapitel in Abhängigkeit zur Emotionsforschung und der Entwicklung emotionaler Kompetenzen beschrieben.

3.5.3 Entwicklung der emotionalen Kompetenz bei Menschen mit geistiger Behinderung

Aus behinderungsspezifischen, aber auch sozialisationsspezifischen Gründen ist auch die Emotionsentwicklung bei Menschen mit geistiger Behinderung eingeschränkt oder verändert. Diese beiden Gründe stehen in Wechselwirkung zueinander. So bedingt beispielsweise ein im Kontext geistiger Behinderung auftretendes, atypisches Ausdrucksverhalten die emotionale Rückkopplung der Mutter negativ. Dies geschieht, weil sie den Ausdruck ihres Säuglings nicht adäquat interpretieren kann und die wechselseitige Steuerung von Bindung und Fürsorge beeinträchtigt ist – es kommt zu Missverständnissen. Diese falschen, unzureichenden oder nicht vorhandenen Rückmeldungen zum emotionalen Zustand führen oftmals dazu, dass die Menschen mit Behinderung ihre Emotionen weniger differenzieren und so auch ihr Emotionswissen nicht zureichend erweitern können (Luxen, 2003, S. 240). Zeigt ein Säugling mit Behinderung ein weniger ausgeprägtes Mienenspiel, so kann sich das negativ auf den Bindungsprozess zwischen Mutter und Kind auswirken. Die oftmals weniger ausgeprägten, sichtbaren emotionalen Signale des Kindes erschweren es der Mutter, direkte Kommunikationsangebote anzunehmen und zu initiieren, was wiederum bedeutet, dass das Kind weniger Stimulation und Interaktion auf emotionaler Ebene erfährt.

So fehlen dem Kind im Vergleich zu Gleichaltrigen ohne Behinderung Möglichkeiten und Anreize, ihre Emotionen zu verstehen, auszudrücken und weiterzuentwickeln, was sich auf alle Ebenen der emotionalen Kompetenz auswirkt. Cicchetti und Sroufe (1978) untersuchten Kinder mit geistiger Behinderung (Trisomie 21) und fanden heraus, dass diese Probleme in der Imitierung von Gesichtsausdrücken anderer haben und durch einen beeinträchtigten Emotionsausdruck weniger intensiv auf Reizmaterial reagieren. Aus diesem Grund haben diese Kinder auch Schwierigkeiten im Regulieren des eigenen Emotionsausdrucks und sind deshalb auf ausdauernde Stimulation (ausgeprägte und vielseitige Mimik) und verbalisierte Gefühlsäußerungen angewiesen. Außerdem zeigen Eltern von Kindern mit Behinderung, aufgrund ihrer Verunsicherung über das andersartige Verhalten, weniger intuitives Elternverhalten, sodass sie Schwierigkeiten haben, ein angemessenes Maß an Kontakt- und Förderangeboten zu finden und das Kind oftmals über- oder unterfordern.

Dies hängt bestimmt auch damit zusammen, dass einige Eltern wegen des Diagnose-schocks und den nicht in Erfüllung gegangenen Hoffnungen und Erwartungen weniger emotional präsent sein können, wie es in dieser Phase der Entwicklung erforderlich wäre. Luxen (2003) beschreibt, dass davon ausgegangen werden kann, dass Mütter öfter depressiv reagieren, wenn ihr Kind mit einer Behinderung geboren wird als andere und sich dies auch in ihrem emotionalen Ausdruck widerspiegelt. Das Kind hingegen wird dadurch zusätzlich irritiert (ebd., S. 339ff.). Diese behindernden Faktoren werden durch die eingeschränkte Informationsverarbeitung ergänzt, die sich auf alle Emotionsbereiche auswirkt.

Aufgrund der unzureichenden Forschungslage zur emotionalen Entwicklung bei Menschen mit geistiger Behinderung und der multifaktoriellen Einflüsse kann keine Prognose oder allgemeingültige Aussage über den Entwicklungsverlauf von Menschen mit geistiger Beeinträchtigung gemacht werden. Luxen (2003) versucht dennoch, anhand der in Kapitel 3.1.1 beschriebenen Klassifizierung von *leichter*, *mittelgradiger*, *schwerer* und *schwerster* Intelligenzminderung, eine zu erwartenden Entwicklungsprognose im emotionalen Bereich vorzunehmen. Dafür überträgt sie die Ergebnisse der Entwicklungspsychologie auf Menschen mit geistiger Behinderung und kommt zu folgenden Schlüssen:

Die eher angeborenen Primäremotionen, die im ersten Lebensjahr vermehrt ausgedrückt werden, können durch ihre genetische Veranlagung auch von Menschen mit *schwerster geistiger Behinderung* (IQ < 20) empfunden und auch individuell gezeigt werden. Neben dem klassischen Emotionsausdruck und der Mimik kann auch die Körperbewegung, die Atmung und die Stimme (Klang, Lautstärke, Modulation) der Individuen Aufschluss über die emotionale Befindlichkeit geben. Hierzu muss das Gegenüber Signale sensibel und aufmerksam wahrnehmen, diese auch ernst nehmen und dann richtig interpretieren.

Denn für die Steuerung ihres emotionalen Ausdrucks sind Menschen mit diesem Grad der Behinderung meist auf die Bezugsperson angewiesen. Durch das Schließen der Augen oder die Abwendung des Blicks (Aufmerksamkeitslenkung) sowie andere stereotype Handlungen kann eine gewisse Art der Beruhigung und Emotionsregulation selbstständig ausgeführt werden (Luxen, 2003, S. 241). Inwiefern diese Menschen in der Lage sind Emotionen auf der Grundlage der Sprache, des Klangs, der Erscheinungs- und Verhaltensformen zu erkennen, (Emotionsverständnis- und -wissen) ist wenig bis nicht erforscht. Luxen (2003) vermutet aber, dass die Gefühlslage der Kommunikationspartner:innen wahrgenommen werden kann und sie diese „häufig symbiotisch mitschwingend zu übernehmen in der Lage sind“ (ebd., S. 241).

Es ist davon auszugehen, dass Menschen mit *schwerer geistiger Behinderung* (IQ 20-34) durchschnittlich dem emotionalen Entwicklungsalter eineinhalbjähriger Kinder entsprechen und somit neben den Primäremotionen auch Emotionen, wie Scham und Stolz zeigen können.

Sie können verbale Bezeichnungen für die Basisemotionen verstehen und mithilfe der Bezugspersonen die Intensität der empfundenen Emotionen besser regulieren. Teilweise können Menschen mit schwerer geistiger Behinderung auch Selbstregulationsstrategien, wie beispielsweise den sozialen Rückzug, einsetzen und sich dadurch eigenständig beruhigen (ebd.).

Der Entwicklungsstand von Menschen mit *mittelgradiger Intelligenzminderung* (IQ 35-49) gleicht dem der zwei- bis fünfjährigen Kinder ohne Behinderung. Die Schwierigkeiten auf emotionaler Ebene von Kindern mit mittelgradiger geistiger Behinderung und die der Kinder mit leichter Intelligenzminderung ähneln den der soeben beschriebenen Problemen der schwerst- und schwerbehinderten Kinder, allerdings in deutlich abgeschwächtem Maße. Aufgrund der besseren kognitiven Fähigkeiten ist es Kindern mit *leichter geistiger Behinderung* (IQ 50-69) möglich, ihre Defizite durch Bewältigungsstrategien zu kompensieren. Ihr Emotionsrepertoire ist zunehmend ausdifferenziert und es werden grobe emotionale Schemata ausgebildet, die allerdings noch sehr einfach und wenig spezialisiert sind. Sie können mit der emotionalen Kompetenz von Grundschulkindern ohne Behinderung verglichen werden. Manche Schüler:innen erlangen eine ausgeprägte Sprechfähigkeit, wodurch Emotionen und Befindlichkeiten verbalisiert werden können. Menschen mit leichter geistiger Behinderung können je nach Differenzierung des Sprechvermögens auch komplexere Emotionen (z.B.: Eifersucht) benennen und verstehen (Luxen, 2003, S. 241f.).

Situationsspezifisch stimmig zu handeln, also die Gefühlslage der anderen angemessen wahrzunehmen und zu interpretieren, stellt die Kinder mit mittelgradiger bis leichter geistiger Behinderung vor Herausforderungen, kann aber durch Erfahrungen und Förderung eingeübt und gefestigt werden. Aber sie sind in der Lage, Ereignisse und die damit verbundenen Emotionen richtig zuzuordnen, können aber meistens noch nicht ihre Reaktion dementsprechend anpassen und regulieren. Eine spontane Affektregulation bezüglich der Intensität sowie die Fähigkeit, Emotionen vorzutäuschen ist noch wenig bis gar nicht ausgeprägt, weshalb Emotionen eher durch andere überlagert werden. Untersuchungen, wie beispielsweise die von Rohjan et al. (1995) belegen diese Vermutungen und weisen auch auf einen Zusammenhang der emotionalen Fähigkeit und dem Grad der geistigen Behinderung hin (ebd., S. 242f.).

Zusammenfassend lässt sich demnach feststellen, dass die emotionale Kompetenz von Menschen mit geistiger Behinderung in unterschiedlichem Maße erlangt werden kann und besonders vom kognitiven und sprachlichen Entwicklungsniveau abhängig ist. Außerdem wird dieses Maß auch von der Wahrnehmung, Rückkopplung und Unterstützung der Bezugspersonen beeinflusst.

Für eine bestmögliche Entfaltung der emotionalen Kompetenz ist demnach der sensible Umgang mit den individuellen emotionalen Signalen der Menschen mit geistiger Beeinträchtigung (emotionale Perspektivübernahme auf Seiten der Bezugspersonen) maßgeblich. Es bedarf also einer sicheren Bindungsperson, die angemessen die Emotionen der Heranwachsenden aufgreift, initiiert und spiegelt sowie sensibel wahrnimmt und interpretiert. Diese Unterstützung eröffnet dem Menschen mit geistiger Behinderung die eigene emotionale Entfaltung und eine unter anderem von den emotionalen Fertigkeiten abhängige soziale Teilhabe.

3.6 Bedeutung der emotionalen Kompetenz

Die Bedeutung der emotionalen Kompetenz auf die gesamte Entwicklung des Menschen ist enorm und beeinflusst verschiedene Bereiche maßgeblich. Im Folgenden möchte ich deshalb zuerst den Zusammenhang emotionaler Kompetenzen mit dem Schulerfolg der Heranwachsenden darstellen. Um im nächsten Kapitel dann die Relevanz der Fördermaßnahmen herauszustellen, soll die emotionale Kompetenz als Entwicklungsressource und Entwicklungsrisiko betrachtet werden.

3.6.1 Emotionale Kompetenz und Schulerfolg

In den letzten Jahren wurden besonders im Kontext Schule viele Fördermaßnahmen erprobt und evaluiert, die gezeigt haben, dass sozial-emotionale Kompetenzen die Lernmotivation erhöhen und somit einem Schulerfolg dienen. Des Weiteren führt die Erweiterung der emotionalen Kompetenzen der Heranwachsenden zu geringerem Stresserleben, positiverem Sozialverhalten und auch weniger Verhaltensauffälligkeiten (Schell, 2011, S. 27). Auch der Zusammenhang zwischen Emotionen und Lernen ist komplex und zeigt sich in der Aufmerksamkeitsleistung, der Lernmotivation und in der Mobilisierung kognitiver Prozesse. Bereits der Umfang des Emotionswissens zeigt sich nach Curby et al. (2015) in besseren Kenntnissen des Alphabets und einer höheren phonologischen Bewusstheit der Kinder. Ebenso hängen ausgeprägte emotionale Kompetenzen mit dem Vokabelreichtum und der Lesefähigkeit der Lernenden zusammen (Petermann & Wiedebusch, 2016, S. 28). Wenn Kinder in der Lage sind, emotionale Informationen bei sich selbst und anderen korrekt zu identifizieren und zu verarbeiten, so haben diese mehr Ressourcen für akademisches Lernen. In einer weiteren Studie (Gut et al., 2012) kann ein kompensatorischer Effekt ermittelt werden, da das Verständnis von Emotionen und sozialen Interaktionsprozessen auch drei Jahre später zu besseren Schulnoten (Deutsch, Mathematik, Sachkunde) führt.

Die Fähigkeit (negative) Emotionen bewusst zu regulieren, ermöglicht eine Umdeutung und somit eine Aufmerksamkeitslenkung auf akademische Inhalte und hilft demnach den Schüler:innen sich die Inhalte im Gedächtnis besser einzuprägen (Klinkhammer & von Salisch, 2015, S. 112ff.). Eine hohe emotionale Kompetenz geht nach Petermann und Wiedebusch (2016) mit einem guten Aufbau sozialer Beziehungen und einer positiven schulischen Entwicklung einher (Petermann & Wiedebusch, 2016, S. 14). Verfügt ein Kind nur über unzureichende Fertigkeiten im sozial-emotionalen Bereich, so kann es zu geringer Lernbereitschaft und Schulproblemen führen. Abbildung 2 visualisiert diesen Wirkungsstrang:

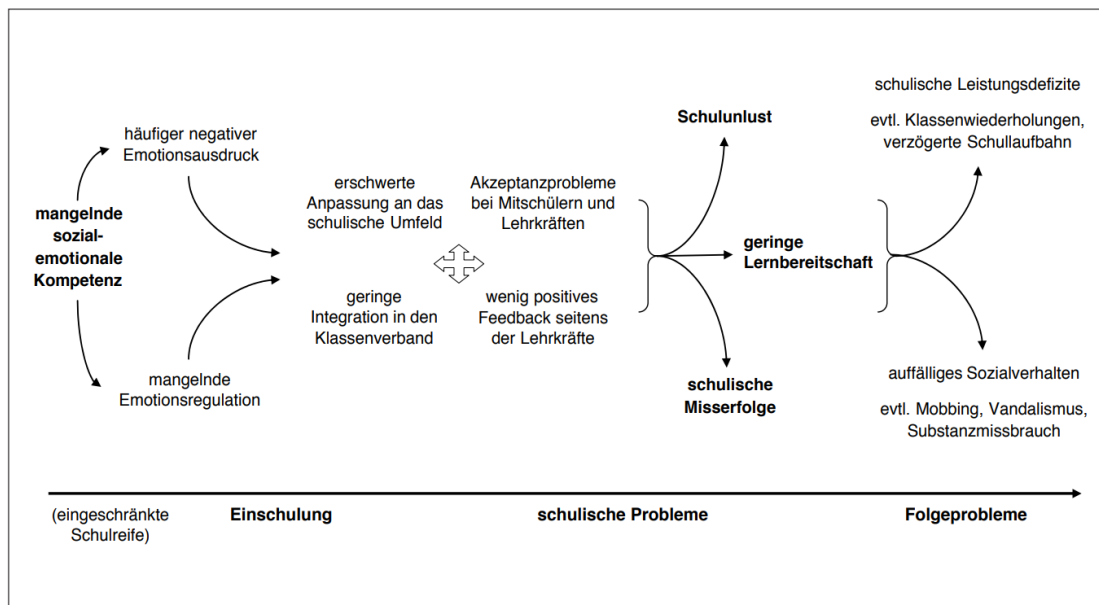


Abbildung 2: Emotionale Kompetenz und Schulprobleme (Wiedebusch, 2008, S. 139, zit. nach Petermann & Wiedebusch, 2016, S. 30)

So knüpfen Kinder, die häufiger negative Emotionen und aggressives Verhalten zeigen, weniger soziale Kontakte und werden deshalb im Klassenverband weniger unterstützt. Dies wirkt sich ungünstig auf schulische Lernerfolge aus.

Die zentrale Rolle der Emotionsregulation für eine erfolgreiche Integration und Interaktion mit Gleichaltrigen zeigt sich, wenn Kinder, die ihre Gefühle schwer regulieren können, weniger akzeptiert werden und somit auch schulische Misserfolge einhergehen. Um langfristige Beziehungen und schulische Erfolge aufbauen zu können, sind selbstregulative Fähigkeiten also unerlässlich (Petermann & Wiedebusch, 2016, S. 29ff.). Diese Reihe an Faktoren kann zu Folgeproblemen, wie Mobbing, Substanzmissbrauch, auffälligem Verhalten und schulischen Leistungsdefiziten führen – sie können als Risikofaktoren beschrieben werden. Was genau unter Risikofaktoren zu verstehen ist und inwieweit emotionale Kompetenzen einem Entwicklungsrisiko oder einer Entwicklungsressource entsprechen, möchte ich nun genauer betrachten.

3.6.2 Entwicklungsressource und Entwicklungsrisiko

Die bisherigen Ausführungen haben gezeigt, dass Kinder in ihren ersten Lebensjahren enorme Fortschritte in ihrer emotionalen Entwicklung machen und eine Vielzahl an emotionalen Fertigkeiten erlernen. Besonders die Darstellung der Einflussfaktoren auf den Erwerb der emotionalen Kompetenzen (Kapitel 3.4) stellte heraus, dass die Kinder in ihrer Entwicklung verschiedenen individuellen und sozialen Schutz- und Risikofaktoren ausgesetzt sind.

„Als Risikofaktor gilt dabei ein Merkmal, das bei einer Gruppe von Individuen, auf die dieses Merkmal zutrifft, die Wahrscheinlichkeit des Auftretens einer Störung im Vergleich zu einer unbelasteten Kontrollgruppe erhöht.“ (Laucht, 1999, S. 303)

Schutzfaktoren hingegen „fördern die Anpassung eines Individuums an seine Umwelt bzw. erschweren die Manifestation einer Störung“ (Wustmann, 2012, S. 46). Außerdem scheinen sie negative Effekte der Risikofaktoren abzuschwächen oder kompensieren zu können (ebd.). Das Fehlen von Schutzfaktoren kann somit als Risikofaktor zählen, das Fehlen eines Risikofaktors stellt aber nicht unbedingt einen Schutzfaktor dar (Ball & Peters, 2007, S. 130).

Im Hinblick auf die Entwicklung des Kindes kann festgehalten werden, dass ausgeprägte emotionale Kompetenzen als Entwicklungsressource gelten, mangelnde emotionale Kompetenzen hingegen als Risikofaktor angesehen werden. Eine geringe emotionale Kompetenz geht meistens mit auffälligem Sozialverhalten und niedrigen sozialen Kompetenzen einher. Die unzureichenden Kompetenzen auf den drei Dimensionen der emotionalen Kompetenz (Ausdruck, Verständnis und Wissen, Regulation) können als Risikofaktor für die Entstehung psychischer Störungen verstanden werden (Petermann & Wiedebusch, 2016, S. 120). Hierzu zählen beispielsweise internalisierende Verhaltensstörungen (z.B.: Angst- und depressive Störungen) sowie externalisierende Verhaltensstörungen (z.B.: aggressives Verhalten) (Hennemann et al., 2015, S. 42).

Unter dem Begriff der *psychischen Störung* wird eine schwerwiegende Beeinträchtigung des Erlebens und der emotionalen Stabilität einer Person bezeichnet und umfasst definierte Störungsbilder wie beispielsweise Angststörungen, Zwangsstörungen oder affektive Störungen (Schäfer & Mohr, 2018, S. 11). Der Begriff *Störung* soll den klinisch erkennbaren und relevanten Komplex an Symptomen aufzeigen, der individuell mit Beeinträchtigung von Funktionen auch auf sozialer Ebene verbunden ist (Lingg & Georg, 2017, S. 20). Psychische Störungen begegnen uns in der Praxis und so auch im Schulalltag häufig und werden meist erst in Form von *Verhaltensauffälligkeiten* erkennbar. Diese werden als „Störungen in der Kommunikation und der Position in der sozialen Umwelt“ beschrieben (Schäfer & Mohr, 2018, S. 11).

3.6.2.1 Ätiologie

Grund für die Entstehung auffälligen Verhaltens oder psychischer Auffälligkeiten kann nicht nur eine Ursache allein sein, sondern es spielen mehrere Faktoren ungünstig zusammen. Auf der Suche nach Entstehungsgründen wird daher von einer multifaktoriellen Ätiologie gesprochen. Das Zusammenspiel verschiedenster möglicher Entstehungsgründe, wie zum Beispiel eingeschränkte kognitive oder sprachliche Funktionen, familiäre Erziehungs- und Bindungsmuster oder soziokulturelle Rahmenbedingungen, veranschaulicht Schanze in seinem sogenannten *Vulnerabilitätskonzept* (Schanze 2014, S. 27f.).



Abbildung 3: Vulnerabilitätskonzept nach Schanze (2014, S.28)

Der Begriff *Vulnerabilität* meint dabei zunächst einmal die Verwundbarkeit, Verletzlichkeit oder Anfälligkeit für psychosoziale Krisen und die Entstehung von Verhaltensauffälligkeiten (Theunissen, 2013, S. 405f.). Der Ausbruch einer solchen Auffälligkeit ist jedoch abhängig von dem Zusammenwirken unterschiedlicher Faktoren, die Schanze in seinem Konzept darstellt.

Dem Vulnerabilitätskonzept zu entnehmen ist, dass sich ein Individuum, auf Grundlage des jeweiligen soziokulturellen Kontextes und den damit verbundenen Wertesystemen, sowie den sozialen und medizinischen Versorgungsressourcen, entwickelt.

Die Entwicklung eines jeden Menschen ist folglich auch davon abhängig, welche Werte in einer Gesellschaft und dem familiären Umfeld besonders relevant sind und welche Zugänge es zum Beispiel zu Gesundheitsfürsorge-Systemen oder Bildungssystemen gibt.

Zudem haben auch biologisch-genetische Belastungsfaktoren Einfluss auf die individuelle Entwicklung eines jeden Menschen. Dazu zählen genetische Faktoren ebenso wie Schädigungen vor, während oder kurz nach der Geburt. Diese biologisch-genetischen Belastungsfaktoren wirken dann (Schanze, 2014, S. 28) mit den psychosozialen Einflussfaktoren ineinander, zu denen wiederum Traumatisierungen in der frühen Kindheit, familiäre Kommunikations- und Erziehungsstile, das Bindungserleben, der Erwerb von Assoziations- und Bewertungssystemen sowie das Erlernen von Kompetenzen und Bewältigungsstrategien zählen. Sie führen mitunter zu einer erhöhten Anfälligkeit für Auffälligkeiten im Verhalten, der *prämorbid*en Vulnerabilität (ebd., S. 27).

Wie wir wissen, kann mangelnde emotionale Kompetenz mitunter ungünstig mit dem Erlernen von anderen Kompetenzen und Bewältigungsstrategien (z.B.: Emotionsregulation) sowie den Interaktionserfahrungen mit anderen zusammenwirken und so letztlich zu einer erhöhten Vulnerabilität führen (Schanze, 2014, S. 27ff.). Verhaltensauffälligkeiten können somit nicht zwingend als Resultat oder unvermeidbare Begleiterscheinung einer Komponente gesehen werden. Es kann aber von einer erhöhten *Störanfälligkeit* infolge beeinträchtigter, belasteter Beziehungserfahrungen und eingeschränkter Möglichkeiten der Entwicklung gesprochen werden (Irblich, 2003, S. 326). Im Rückblick auf die in Kapitel 3.5 erarbeiteten Beeinträchtigungen von Menschen mit geistiger Behinderung, wird klar, dass diese Personengruppe meist den soeben beschriebenen Risikofaktoren einer erhöhten Störanfälligkeit ausgesetzt ist. Im Folgenden wird deshalb auf Ergebnisse der Prävalenzforschung im Kontext geistiger Behinderung und psychischen Auffälligkeiten im Vergleich zur Kontrollgruppe ohne Behinderung eingegangen.

3.6.2.2 Prävalenzen

In den Prävalenzuntersuchungen zeigt sich, ebenso wie in der Begriffsunterscheidung das Problem der differenzialdiagnostischen Abgrenzung von psychischen Störungen und Verhaltensauffälligkeiten. Generell unterscheiden sich verschiedene Studien hinsichtlich ihrer jeweiligen Definition von psychischer Auffälligkeit, ihrer Untersuchungsmethoden, sowie der Stichprobengröße und damit einhergehend auch in der gefundenen Prävalenzzahl. Während die Weltgesundheitsorganisation (WHO) von einer drei bis viermal höheren Prävalenz bei Menschen mit Intelligenzminderung spricht, kommen Untersuchungen mit enger oder weiter gefassten Definitionen auf etwas niedrigere oder etwas höhere Zahlen (Schanze, 2014, S.27ff.). So ergibt Gilbergs et al. Studie von 1986, dass bei 64% der 13- bis 17-Jährigen mit schwerer Intelligenzminderung und bei 57% der Jugendlichen mit leichter Intelligenzminderung die medizinisch-psychologische Diagnose einer psychischen Störung gestellt wurde - damit in beiden Stichproben bei deutlich mehr als der Hälfte (Sarimski/Steinhausen 2008, S. 5f).

Auch Dekker et al. finden 2002 in der Untersuchung an 1041 Kindern und Jugendlichen mit Intelligenzminderung anhand des Verhaltensfragebogens 'Children's Behaviour Checklist' (CBCL) einen fünfzigprozentigen relativen Anteil an Kindern mit Behandlungsbedarf aufgrund psychischer Auffälligkeiten (ebd.). Eine Studie, die die Kriterien der ICD-10 für psychische Störungen nutzte, konnte bei 36% der Kinder und Jugendlichen mit Intelligenzminderung eine psychische Störung feststellen, in der Vergleichsgruppe wurden hingegen lediglich 8% diagnostiziert (Schäfer & Mohr, 2018, S. 59).

Trotz der Schwierigkeiten der Diagnostik ist festzuhalten, dass in allen Studien die niedrigste Prävalenzrate für Menschen mit Intelligenzminderung immer noch insgesamt deutlich höher ist als für Menschen ohne Intelligenzminderung (Schanze, 2014, S. 26f.). Fasst man die verschiedenen Studien zusammen, kann davon ausgegangen werden, dass die WHO mit der genannten Zahl eines drei- bis vierfach erhöhten Risikos im Vergleich zur Normalpopulation der Realität recht nahekommt (Sarimski & Steinhausen, S. 5). Teresa Sansour und Gitta Reuner stellen die These auf, dass je schwerer die Behinderung, je höher die Abhängigkeit von Assistenz und je eingeschränkter die Kommunikationsfähigkeit eines Menschen, desto höher auch das Risiko für eine psychische Störung ist (Sansour & Reuner, 2018, S. 75). Dabei ist allerdings zu beachten, dass bei Kindern und Jugendlichen mit Intelligenzminderung aufgrund der vorliegenden Entwicklungsverzögerung das Zusammenreffen bestimmter Symptome nicht, wie in der psychiatrischen Herangehensweise üblich, unverzüglich als psychische Störung betrachtet werden kann. Beobachtetes Verhalten muss folglich im Kontext der biologischen und genetischen Voraussetzungen, der psychosozialen Bedingungen, des Entwicklungsstandes der psychosozialen Funktionen und der individuellen Lebensumstände interpretiert werden (Sarimski, 2011, S. 511).

Für die Bedeutung der emotionalen Kompetenz kann schlussfolgernd gesagt werden, dass sie unterstützend auf viele Bereiche und Kompetenzen des Individuums, wie beispielsweise die soziale Kompetenz, die damit verbundene langfristige Akzeptanz der Peer-Gruppe, die psychische Gesundheit und den Schulerfolg wirkt. So können frühe Präventionsmaßnahmen laut Petermann und Wiedebusch (2011) Schutzfaktoren aufbauen und Risikobedingungen reduzieren. Die frühe Förderung von emotionalen Fertigkeiten hat somit einen kurz- und langfristigen Effekt auf die Lernmotivation und den Schulerfolg der Kinder und Jugendlichen. Dabei würden besonders Risikokinder von einer solchen Förderung profitieren. Kinder und Jugendliche mit psychischen Störungen beispielsweise nutzen weniger Emotionsregulationsstrategien als Kinder und Jugendliche der Normstichprobe und profitieren demnach von der Vermittlung adaptiver Regulationsstrategien in besonderem Maße (Kupper & Rohrmann, 2018, S. 17).

Bosley und Kasten (2020) gehen dementsprechend davon aus, „die emotionale Kompetenz wird umso größer, je intensiver die Förderung des Kindes ist“ (Bosley & Kasten, 2020, S. 24). Aus diesem Grund wird nun die Möglichkeit der Förderung emotionaler Kompetenzen umfänglich betrachtet.

3.7 Förderung der emotionalen Kompetenz

Nachdem in den vorherigen Kapiteln die theoretischen Grundlagen der emotionalen Kompetenz erläutert wurden, stellt sich nun die Frage nach der Umsetzung in der pädagogischen Praxis. Welche Implikationen für Prävention und Intervention lassen sich aus der Theorie ableiten? Wie kann die emotionale Kompetenz bei Kindern gefördert werden? Aus der Präventions- und Emotionsforschung kann man dabei Rückschlüsse für die Förderung ziehen. Um die Praxis zu beeinflussen, ermöglicht die Emotionsforschung und die theoretische Fundierung somit das Potenzial „rückwirkender Erkenntnis“ (Ungar, 2011, S. 165)

3.7.1 Rückschlüsse aus der Forschung für die Förderung

Der Präventionsbegriff leitet sich von *praevenire* ab und kann mit „*zuvorkommen, vorbeugen*“ synonymisiert werden. Präventive Maßnahmen sind demnach vorbeugende Maßnahmen, die nicht erwünschte Entwicklungen und Ereignisse vermeiden zu versuchen (Beelmann & Raabe, 2007, S. 131). Im pädagogisch-psychologischen Kontext kann Prävention so definiert werden:

„Unter psychologischer Prävention [...] kann der systematische, das heißt der theoretisch und empirisch begründete Versuch verstanden werden, mit psychologischen Mitteln Kompetenzen zu stärken, Risiken abzuschwächen oder bereits anbahnende Negativentwicklung zu unterbrechen, um das Auftreten dauerhafter psychischer Probleme und Störungen zu verhindern und damit zu einer gesunden Entwicklung von Kindern und Jugendlichen beizutragen.“ (ebd., S. 131)

Es zeigte sich, dass psychosoziale Präventionsprogramme „überwiegend positive und zum Teil beträchtliche Wirkungen aufweisen“ (Beelmann, Wirksamkeit von Präventionsmaßnahmen bei Kindern und Jugendlichen. Ergebnisse und Implikationen der integrativen Erfolgsforschung, 2006, S. 157). Präventionsmaßnahmen unterscheidet man anhand verschiedener Faktoren: dem *Zeitpunkt*, der *Zielgröße* und der *Spezifität*. Die verschiedenen Zeitpunkte der Prävention werden eingeteilt in *primäre*, *sekundäre* und *tertiäre* Prävention.

Die *primäre Prävention* dient der Reduktion der Wahrscheinlichkeit des Auftretens psychischer Störungen, die *sekundäre Prävention* soll die Dauer der bereits vorliegenden Störung reduzieren und die *Tertiärprävention* unterstützt die Minimierung störungsbedingter Beeinträchtigungen. Da jedoch Verhaltensauffälligkeiten oft auf die frühe Kindheit zurückzuführen sind, ist die primäre Prävention von besonderer Bedeutung.

Sie versucht frühzeitig Störungen und Auffälligkeiten zu vermeiden, sodass die Entwicklung gar nicht erst beeinträchtigt wird (ebd., S. 157f.). Andere Autor:innen ersetzen die Begrifflichkeiten dieses Klassifikationsmodells mit dem des amerikanischen „Institute of Medicine“, welches sich nicht auf die Zeitpunkte, sondern auf die Zielgruppe der Maßnahme konzentriert. So wird zwischen *universellen* und *gezielten* Präventionsmaßnahmen unterschieden. Die universellen Maßnahmen selektieren nicht nach Risikofaktoren, sodass keine Gefahr der Stigmatisierung auftreten kann. Gezielte Maßnahmen teilen sich noch einmal in die *selektive* und *indizierte* Prävention. Bei der selektiven Prävention werden Menschen gefördert, die mit erhöhtem Risiko Verhaltensauffälligkeiten entwickeln könnten, mithilfe der indizierten Prävention hingegen werden negative Folgen auf bereits bestehende Vorläuferprobleme einer Störung zu vermeiden versucht (Schell, 2011, S. 90).

Die verschiedenen Zielgrößen betreffen das Ziel, auf das sich die Präventionsmaßnahmen beziehen, z.B. die Person selbst, das Verhalten oder die Umgebung. Die Spezifität reicht von der allgemeinen Verbesserung gesundheitserhaltender Faktoren (universell), über die gezielte Vorbeugung von Fehlentwicklungen (selektiv), bis hin zu Interventionen bei indizierten Risikogruppen (indiziert). Je nach Spezifität ist die zu erreichende Zielgruppe unterschiedlich groß und die Maßnahmen unterschiedlich in ihrer Intensität “ (Beelmann, 2006, S. 157f.). Abbildung 4 gibt einen Überblick über die Klassifikation und Zielgruppen von Prävention.

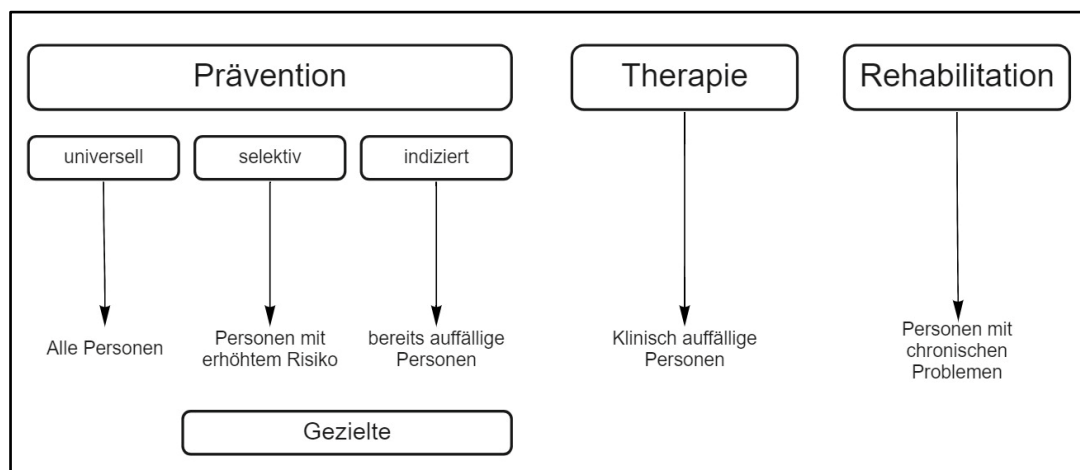


Abbildung 4: Klassifikation und Zielgruppe von Prävention und Intervention (Beelmann & Raabe, 2007, S. 132)

Im besten Fall orientieren sich Präventionsmaßnahmen an Entwicklungsmodellen und an den bekannten Risiko- und Schutzfaktoren. Während die meisten Programme direkt an den Heranwachsenden angesetzt werden, können Präventionsprogramme auch im Sinne der Stärkung sozialer Ressourcen greifen.

Diese personalen Schutzfaktoren gewinnen mit zunehmendem Alter an Bedeutung. Bei Kleinkindern ist eher die emotionale Unterstützung von außen wichtig.

Jedoch dürfen diese personalen Faktoren, wie beispielsweise eine positive Lebenseinstellung, eine ausgeprägte Selbstwirksamkeit sowie kognitive und sprachliche Fähigkeiten, nicht überbewertet werden, da auch das Umfeld einen Einfluss auf die Entwicklung der Kinder hat (siehe Kapitel 3.4.2). Auf der Ebene der familiären Schutzfaktoren zeigt sich eine geringere Bedeutung struktureller Merkmale, wie beispielsweise der sozioökonomische Status, als Beziehungs-, Bindungs- und Erziehungsqualitäten (Bengel et al., 2009, S. 157). Von besonderer Bedeutung sind deshalb die familiäre Stabilität, eine sichere Bindung zu mindestens einem Elternteil, ein klarer und konsequenter Erziehungsstil, ein positives Familienklima, eine wohlwollende und unterstützende Geschwisterbeziehung und die Qualität der Beziehung der Eltern untereinander. Viele der aufgezählten Faktoren sind veränderbar, worin eine große Chance der Emotionsförderung besteht (ebd.).

Die Ebene der sozialen Schutzfaktoren umfasst Aspekte im Bereich der sozialen Unterstützung außerhalb der Familie. Hier sind Faktoren wie eine gute Beziehung zu einer erwachsenen Person außerhalb der Familie, der Kontakt zu sozialen Peers und die Qualität der Bildungsinstitution gemeint. Besonders wichtig sind die Beziehungen, welche die Kinder in schwierigen Lebensumständen unterstützen und ihnen Sicherheit geben, besonders dann, wenn schwierige Familienverhältnisse vorherrschen (ebd.).

In Bezug auf die Präventionsmaßnahmen lässt sich demnach festhalten:

„Für alle psychosozialen Fehlentwicklungen gilt, dass sie das Ergebnis vieler Einflussfaktoren sind, und dass je nach Mensch oder Gruppe andere Kombinationen von Risiko- und Schutzfaktoren maßgeblich sein können. Deswegen sollte Prävention an mehreren Gliedern einer Kausalkette gleichermaßen ansetzen.“ (Eisner et al., 2008, S. 28)

Bei der Umsetzung von Präventionsstrategien sollte deshalb auch individualisiert und differenziert vorgegangen werden, das heißt Alter, Geschlecht, kultureller Hintergrund, Umfeld, behinderungsspezifische Besonderheiten und Kompetenzen sollten bei der Realisierung einer Förderung mitbeachtet werden.

Es ist wichtig, die Förderung nach den spezifischen Bedürfnissen der Zielgruppe auszurichten, da von Wechselwirkungen zwischen der Art der Intervention und den individuellen Voraussetzungen eines Kindes ausgegangen wird (Bengel et al., 2009, S. 161).

3.7.2 Ziele präventiver Maßnahmen zur Förderung emotionaler Kompetenz

Um diesem Individualitätsanspruch gerecht zu werden, wird der Förderung bestenfalls eine Diagnostik vorangestellt sowie das genaue Ziel der Intervention ermittelt und festgeschrieben. Gerade die primäre/universelle Prävention profitiert von einer möglichst frühen Förderung, die folgende Ziele innehat:

- (1) Die *präventive Förderung* emotionaler Kompetenz, sodass die Auftretenswahrscheinlichkeit von Verhaltens- und emotionalen Störungen minimiert werden.
- (2) Es gilt, *Risikokinder zu identifizieren*, die im Rahmen der Förderung bereits Auffälligkeiten in der emotionalen Entwicklung zeigen, da diese einer entsprechenden weiterführenden Diagnostik und Förderung bedürfen.
- (3) Im Angesicht dessen, dass emotionale Fertigkeiten als Basis der Empathie und des *prosozialen Verhaltens* gesehen werden, sollte sich die Förderung indirekt auf ein angemessenes Sozialverhalten positiv auswirken.
- (4) Die emotionale Kompetenz kann *Prädiktor für den Schulerfolg* sein, weshalb diese in ihren verschiedenen Bereichen (Emotionswahrnehmung und -ausdruck, Emotionswissen und -verständnis, emotionale Perspektivübernahme und Emotionsregulation) gefördert werden soll (Petermann & Wiedebusch, 2016, S. 207f.).

Entsprechend der hohen Bedeutung emotionaler Kompetenzen für die psychische Gesundheit, das Sozialverhalten und den Schulerfolg, sollen durch präventive Interventionen altersentsprechende Fertigkeiten der emotionalen Kompetenz unterstützt, ausdifferenziert und verbessert werden. Hierbei spielen alle in Kapitel 3.3 genannten Meilensteine der emotionalen Entwicklung eine Rolle. Eine eigens angefertigte, aber an Petermann und Wiedebusch (2016) anlehrende, Übersicht der differenzierten Lernziele, wird in Tabelle 4 dargestellt.

Bereiche der emotionalen Entwicklung	Konkrete Lernziele
Wahrnehmung und Ausdruck von Emotionen	Sensibilisierung der Selbst- und Fremdwahrnehmung, Förderung des Ausdrucks eigener Gefühle, verschiedene Arten des Emotionsausdrucks vermitteln und fördern → Sprache, Mimik, Körperhaltung Gespräche über Emotionen anregen, Emotionsvokabular erweitern
Emotionsverständnis und Emotionswissen	Mit Basisemotionen (und komplexen Emotionen) vertraut machen, Erkennen nonverbaler Hinweisreize anderer fördern, Erkennen eigener Hinweisreize fördern → physiologischer, kognitiver und motorischer Art Zusammenhänge vermitteln (Kognition und Emotionen, Situation und Emotion), Verständnis multipler Emotionen fördern, spielerische Aktivitäten anregen, die Emotionsverständnis fördern, Emotionsskripte und -schemata erweitern

Emotionsregulation	Hilfen bei Emotionsregulation → Eigenständigkeit fördern, Regulationsstrategien erproben und bewerten, soziale Darbietungsregeln vermitteln, Veränderbarkeit der Gefühle herausstellen
Empathie und prosoziales Verhalten	Emotionale Perspektivübernahme verbessern, prosoziale Verhaltensweisen unterstützen, angemessenen Umgang mit Emotionen fördern

Tabelle 3: Lernziele bei der Förderung emotionaler Kompetenz (Vgl.: Petermann & Wiedebusch, 2016, S. 209f.)

3.7.3 Anforderungen an Programme zur Förderung emotionaler Kompetenz

Im Idealfall orientieren sich Präventionsmaßnahmen sowohl in der Methodik als auch im Aufbau an Entwicklungsmodellen und an den bekannten Risiko- und Schutzfaktoren, die im Entwicklungsverlauf der Heranwachsenden Einfluss nehmen. Es wird deutlich, dass für die theoretische Fundierung der Maßnahmen und Modelle wichtig werden, die das Zusammenwirken der Risiko- und Schutzfaktoren aufzeigen, ebenso wie diese sich auf das Verhalten ausprägen (Jaurisch & Beelmann, 2008, S. 165f.). Hinsichtlich der in Kapitel 3.4 skizzierten Einflussfaktoren auf die Entwicklung der emotionalen Kompetenzen von Kindern und Jugendlichen wird klar, dass sich eine gewinnbringende Förderung an der Lebenswelt, den Lebenskontexten und bisherigen Erfahrungen der Heranwachsenden orientieren sollte, da nur so gelingende Entwicklungsprozesse verstanden und berücksichtigt werden können (Klinkhammer & von Salisch, 2015, S. 126). Im Sinne der Kompetenzorientierung werden die Stärken des Kindes betont und als Grundlage für die weitere Förderung genommen. Das Wissen um den „typischen“ Entwicklungsverlauf, aber auch die Kenntnis seiner möglichen Variationsbreite in den jeweiligen Altersgruppen ermöglicht eine entwicklungsorientierte Intervention, die sich an den Kompetenzen der Kinder und Jugendlichen orientiert und nach dem kognitiven, sprachlichen, sozialen, emotionalen und motorischen Entwicklungsstand der Individuen richtet. Humphries und Keenan (2006) beteuern, dass Interventionen nicht zu früh eingesetzt werden sollen, da die kognitiven Leistungen womöglich noch nicht reif genug seien und die Altersangemessenheit sich demnach auch in der Methoden- und Materialauswahl zeigen muss. So sollte in der Implementierung weder Unter- noch Überforderung innerhalb der Zielgruppe stattfinden und es gilt zu überlegen, welche Förderziele den Kompetenzen der Heranwachsenden bereits entsprechen (Schell, 2011, S. 92). Im Kontext von Entwicklungsverzögerungen halte ich es allerdings für sinnvoll, sich nicht an Altersnormen zu orientieren und demnach den Begriff der *Altersangemessenheit* mit dem der *Entwicklungsangemessenheit* zu ersetzen.

Damit Maßnahmen der Prävention ihrer Zielsetzung gerecht werden können, ist eine wissenschaftliche Fundierung der Förderprogramme maßgebend.

Die empirische und entwicklungstheoretische Begründung ermöglicht eine Zielableitung sowie die Verwendung eines konkreten Theoriemodells und empirisch basierter Prinzipien und Durchführungsbedingungen auch im didaktisch-methodischen Bereich. Um die Wirksamkeit und die Praxistauglichkeit eines Präventionsprogramms überprüfen zu können, muss die Maßnahme manualisiert werden, sodass Anwender:innen exakte Beschreibungen und Handlungsanweisungen zur Durchführung dem Manual entnehmen können. Eine solche Wirksamkeitsprüfung und Evaluation des Programms muss vorliegen, um evidenzbasierte Aussagen über die Praxistauglichkeit und die langfristigen positiven Effekte treffen zu können (Schell, 2011, S. 93f.).

3.7.4 Übersicht der Förderprogramme

Aufgrund der großen Bedeutung der emotionalen Kompetenz auf die weitere Entwicklung des Kindes und dessen Sozialverhalten, wurden in den vergangenen Jahren einige strukturierte Trainings- und Präventionsprogramme entwickelt, die den zuvor beschriebenen Anforderungen grundlegend entsprechen. Die Trainingsinhalte und Lernziele werden meist in modularisierter Form in Trainingsmanualen dargestellt und haben einen kompetenzorientierten Charakter. Oftmals setzen die Programme aber nicht nur an der Förderung der emotionalen Kompetenz an, sondern an der sozial-emotionalen Kompetenz. So zielen sie darauf ab, neben der emotionalen Kompetenz auch sozial-kognitive Problemlösefähigkeiten und soziale Fertigkeiten zu fördern, um Verhaltensauffälligkeiten zu vermindern.

Ohne dass diese im Einzelnen ausführlich diskutiert werden können, sollen drei dieser Programme für Kinder im Grundschulalter zumindest kurz vorgestellt werden, bevor dann ein Förderprogramm, das für die Untersuchung ausgewählt wurde, konkretisiert wird:

Das *FAUSTLOS-Curriculum* (Cierpka, 2001) ist die deutsche Adaption des „Second-Step“ und verfolgt das Ziel der Förderung sozial-emotionaler Kompetenzen (Empathie, soziale Perspektivenübernahme, Emotionsregulation, Emotionsverständnis, Konfliktlösefähigkeit) zur Gewaltprävention. Durch verschiedene Interaktionsübungen, Rollenspiele und Problemgeschichten wird ein adäquater Umgang mit eigenen Gefühlen und bei Konflikten angestrebt. Das Programm umfasst 51 Lektionen, die ein- bis zweimal pro Woche durchgeführt werden und arbeitet mit Fotofolien, Geschichten und Rollenspielen (ebd.).

Das *Verhaltenstraining für Schulanfänger* (Petermann, Natzke, Gerken, & Walter, 2016) wird zur Förderung sozialer und emotionaler Kompetenzen in der Grundschule eingesetzt. Eingebettet in eine kindgerechte Gespenstergeschichte sollen offene Gespräche über Gefühle und den Umgang mit Emotionen ermöglicht werden. Das Verhaltenstraining umfasst 27 Sitzungen mit je zwei Einheiten pro Woche und zieht sich somit ungefähr über ein halbes Schuljahr.

Sieben Sitzungen befassen sich direkt mit der Förderung der emotionalen Kompetenz. Hierbei werden exemplarisch die primären Basisemotionen (Traurigkeit, Angst, Ärger, Freude) bezüglich ihrer Auslöser, Zusammenhänge und Hinweisreize eingeübt. Anhand von Bildern und Texten werden Emotionen analysiert, wobei die Handpuppe „Ferdinand“ als Identifikationsfigur mit Vorbildcharakter angesehen wird (ebd.).

Im Präventionsprogramm *„Mich und Dich verstehen“* von Bieg und Behr (2005) werden Kinder im Alter von acht bis zwölf Jahren in der Wahrnehmung und im Umgang mit Gefühlen unterstützt. Es unterteilt sich in drei Epochen (Selbst- und Fremdwahrnehmung von Gefühlen, Förderung des Einfühlungsvermögens und Angst- und Stressbewältigung), die jeweils drei Tage bzw. zwölf Wochenstunden umfasst. Dies ist eins der wenigen Programme, welches lediglich die emotionale Kompetenz fördert und sozial kompetentes Verhalten nicht gezielt berücksichtigt wird (ebd.).

Für die Erprobung und Evaluation wurde das von Clemens Hillenbrand et al. entwickelte Förderprogramm *„Lubo aus dem All!“* ausgewählt. Dieses wird im Folgenden beschrieben.

3.8 Das Förderprogramm „Lubo aus dem All!“

„Lubo aus dem All!“ ist ein Trainingsprogramm, welches zur Förderung der sozial-emotionalen Kompetenzen und der langfristigen Vermeidung von Verhaltensstörungen ursprünglich für die Schuleingangsphase einer allgemeinen Schule (1.-2. Klasse der allgemeinbildenden Schulen und 3.-4. Klasse an Förderschulen) konzipiert ist. Das Basiscurriculum umfasst 30 Trainingseinheiten, die zwei- bis dreimal wöchentlich über einen Zeitraum von ungefähr vier bis sechs Monaten durchgeführt werden.

Die einzelnen Einheiten können flexibel im regulären Unterrichtsgeschehen, aber auch im offenen Ganztagsbereich erfolgen. Je nach Lernvoraussetzungen und Förderbedarf der Lernenden kann das Programm mit bis zu 23 Vertiefungsstunden erweitert werden. Diese wurden für den Einsatz an Förderschulen oder inklusiven Klassen entwickelt und ermöglichen eine Individualisierung und optionale Vertiefung (Hillenbrand et al., 2018, S. 9).

Der Lehrstuhl für Erziehungshilfe, unter der Leitung von Clemens Hillenbrand, evaluierte das Programm (2006-2007) in einem quasiexperimentellen Design an 13 Grundschulklassen im Stadtgebiet von Köln (n=458). So wurde die Wirksamkeit des Trainingsprogramms anhand von Befragungen der Studienteilnehmer:innen und Lehrpersonen vor (Prä-Test), nach (Post-Test) und dann noch einmal sechs Monate später (Follow-up) ermittelt. Von Oktober 2009 bis Juli 2010 wurde das Programm auf seine Wirksamkeit in der Durchführung an Förderschulen evaluiert. Hierbei nahmen 23 Förderschulen mit dem Förderschwerpunkt emotionale und soziale Entwicklung teil, wobei 15 dieser 23 Schulen auch den Förderschwerpunkt Lernen miteinschlossen.

Die 233 Studienteilnehmer:innen aus 30 Klassen waren zwischen 5;11 und 12;6 Jahre alt. Die Ergebnisse der Evaluationsstudien zeigten insgesamt positive Auswirkungen. So können bei der Experimentalgruppe signifikante Verbesserungen der sozial-emotionalen Kompetenzen, im Wissen über sozial angemessenes Problemlösen, im Lern- und Arbeitsverhalten und in der Peer-Interaktion im Vergleich zur Kontrollgruppe festgestellt werden. Da auch sechs Monate nach Beendigung der Maßnahme positive Befunde ermittelt werden konnten, zeigt das Programm langfristige signifikant positive Effekte (ebd., S. 49).

3.8.1 Grundlagen und wissenschaftliche Fundierung

Die empirische und besonders entwicklungstheoretische Begründung zur Entwicklung eines Trainingsprogramms zur Förderung der emotionalen Kompetenz wurde bereits in Kapitel 3 dargelegt. Bei der Konzeption des Förderprogramms „*Lubo aus dem All!*“ wurden die Anforderungen an Programme zur Förderung emotionaler Kompetenz (siehe Kapitel 3.7.3) mitberücksichtigt (Schell, 2011, S. 92).

Grundlegend kann festgehalten werden, dass Präventionsprogramme Einfluss auf die kindliche Entwicklung nehmen und sich deshalb an Entwicklungsmodellen sowie Risiko- und Schutzfaktoren für Verhaltens- und Gefühlsstörungen orientieren müssen (Scheithauer et al., 2003, S. 83; zit. nach Hillenbrand et al., 2018, S. 16). Das Förderprogramm „*Lubo aus dem All!*“ basiert auf einem theoretisch fundierten und wissenschaftlichen Konzept, das in alle Ebenen der Förderung (Struktur, Rahmenhandlung, Material, Einzelstunden) einfließt – konkret dem Modell der sozial-kognitiven Informationstheorie (SKI).

Zentrum dieses Modells ist die soziale Interaktion, die in ihrem Gesamtprozess durch Teilschritte, menschliches Verhalten und Interaktionsprozesse erklärt. Während die Entwickler:innen des SKI-Modells Crick und Dodge (1994) besonders Wert auf die kognitiven Abläufe des Verarbeitungsprozesses zwischen Wahrnehmung der sozialen Situation und der Handlungsausführung legen, messen Lemerise und Arsenio in der Weiterentwicklung (2000) besonders den Emotionsprozessen eine hohe Bedeutung bei. So werden den sechs Phasen der sozial-kognitiven Informationsverarbeitung die darauf einwirkenden Emotionsprozesse beigelegt. Generell werden den Emotionen intrapsychische Funktionen zugeschrieben, die adaptive Verhaltensweisen organisieren, motivieren und erleichtern (Hennemann et al., 2015, S. 45). In Abbildung 5 werden demnach die sechs Schritte der SKI, in denen die emotionalen Prozesse explizit Berücksichtigung finden.

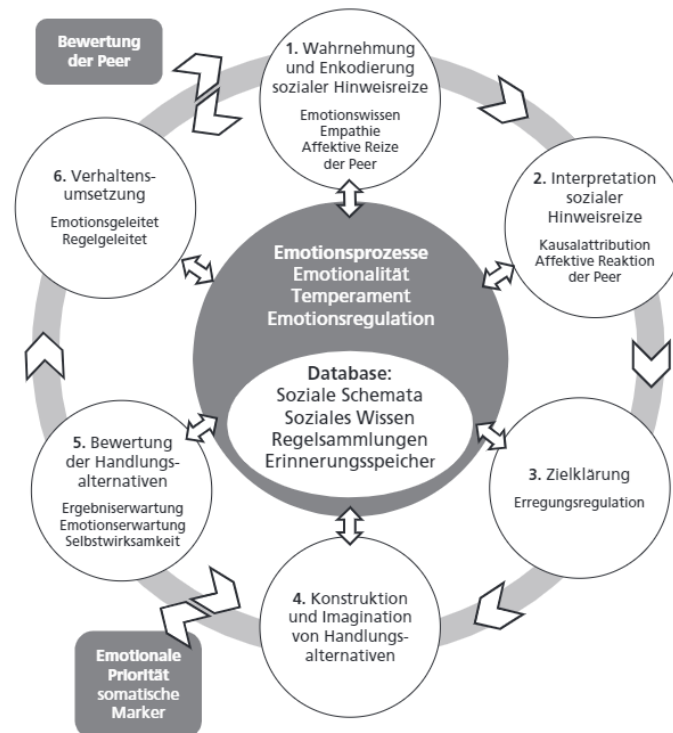


Abbildung 5: Das erweiterte Modell der sozial-kognitiven Informationsverarbeitung nach Lemerise/Arsenio (2000) (Hennemann et al., 2015, S.46)

In der *ersten Phase* werden soziale Hinweisreize unter dem Einfluss der eigenen Emotionen wahrgenommen und enkodiert. Der Hinweisreiz kann die emotionale Gestimmtheit verändern und festigen, ebenso lenken auch die vorherrschenden Emotionen die Aufmerksamkeit auf spezielle Hinweisreize und hemmen dafür andere. Wenn in diesem Kontext relevante Reize ausgeblendet werden, kann die Situation unvollständig oder inkorrekt wahrgenommen werden (Hennemann et al., 2015, S. 46f.). Die *zweite Phase* umfasst die Interpretation dieser Reize, die im Zusammenhang mit der Intention der Handlung der anderen Person geschieht.

Ob diese erfolgreich ist, hängt von dem Vertrauensverhältnis und der emotionalen Stimmung beider Interaktionspartner:innen ab. Misslingt die Entschlüsselung, so werden alle nachfolgenden Phasen der SKI fehlerhaft und/oder unangemessen. Zu den zuvor erfolgten Interpretationen werden in der *dritten Phase* eigene Ziele formuliert. Eine starke Intensität des vorherrschenden Gefühls führt in dieser Phase zu einer eher kurzfristigen Zielsetzung. Hierbei spielt besonders die Emotionsregulation eine große Rolle. Auch die Auswahl des Ziels kann wiederum Auswirkungen auf die emotionale Gestimmtheit haben (ebd., S. 47f.). In den *Phasen vier und fünf* werden gespeicherte Handlungsalternativen hervorgerufen und mit Selbstwirksamkeitserfahrungen abgestimmt. Sofern keine negative Emotionserwartung entsteht, wird die Handlung ausgewählt, die am ehesten erfolgsversprechend ist und mit den zuvor festgelegten Zielen übereinstimmt. Auch in diesen Phasen wird die Wechselwirkung der sozial-kognitiven und der emotionalen Prozesse deutlich (ebd., S. 48f.).

Mithilfe der letzten Phase soll die Handlung nun ausgeführt werden. Ein sozial kompetentes Kind ist in diesem Schritt in der Lage, die weiterhin eintreffenden sozialen Hinweisreize aufzunehmen und dementsprechend flexibel zu reagieren, sodass der Prozess möglicherweise neu durchlaufen wird. Festzuhalten ist, dass dies emotionsgeleitet geschieht und Erfolge und Misserfolge der Handlung reflektierend wahrgenommen werden (ebd., S. 49). Es wird deutlich, dass die Emotionalität, die emotionale Kompetenz, individuelle Faktoren sowie gespeicherte Emotionserfahrungen und -schemata enormen Einfluss auf die soziale Interaktion haben und dementsprechend eine Förderung dieser Kompetenzen gerade zur Prävention von Gefühls- und Verhaltensstörungen unabdinglich ist.

3.8.2 Zielsetzung und Aufbau des Programms

Da das SKI einerseits auf die individuellen Prozesse des Kindes eingeht und die in ihrer wechselseitigen Beziehung zu sozialen Situationen darstellt, eignet sich das SKI-Modell für die Ableitung konkreter Ziele der Förderung, die im Förderprogramm „Lubo aus dem All!“ berücksichtigt werden. Außerdem kann auf Grundlage der Erkenntnisse des sozial-kognitiven Informationsverarbeitungsmodells das Trainingsprogramm in drei aufeinander aufbauende Bausteine untergliedert werden.

In jeder Phase des Modells wird eine altersangemessene Frage abgeleitet, der dann die notwendigen sozial-emotionalen Kompetenzen zur Phasenbewältigung abgeleitet werden. In Tabelle 4 werden diese Zusammenhänge deutlich gemacht.

Phasen des SKI-Modells		Förderziele von „Lubo aus dem All!“
Erster Baustein: Grundagentraining		
1	Wahrnehmung und Enkodierung sozialer Hinweisreizen → „was ist passiert? was fühle ich?“	-Selbstwahrnehmung -Fremdwahrnehmung -Wahrnehmung und Interpretation somatischer Marker -Entschlüsselung und Interpretation sozialer Hinweisreize -Emotionsausdruck/Emotionssprache -kognitive Perspektivübernahme/Empathie -Aufmerksamkeitsfähigkeit
2	Interpretation sozialer Hinweisreize → „wie fühle ich mich? Und du?“	
Zweiter Baustein: Emotionsregulationstraining		
1-6	Emotionale Prozesse → „wie bleibe ich ruhig?“	-Emotionsregulation -Emotionsregulationsstrategien -Emotionswissen
Dritter Baustein: Transfer- und Problemlösetraining		
3	Zielklärung → „was möchte ich?“	-mentale Zielklärungsfähigkeit -soziale Problemlösestrategien -Selbstinstruktionsfähigkeit -angemessenes Handlungsrepertoire/soziale Skills -angemessene Selbstwirksamkeitserwartung -Einschätzung der Handlungskonsequenzen
4	Konstruktion und Imagination von Handlungsalternativen → „was kann ich tun?“	

5	Bewertung der Handlungsalternativen → „ob das wohl gut ist?“	-angemessene Lösungsbewertung -positives Selbstkonzept -angemessene sozial-kognitive Informationsverarbeitung
6	Verhaltensumsetzung → „jetzt geht's los“	

Tabelle 4: Aufbau und Förderziele von „Lubo aus dem All!“ (Vgl., Hillenbrand et al., 2018, S. 20)

3.8.3 Rahmenhandlung

Wie vielfach festgestellt, erfordert die Entwicklung der emotionalen Kompetenz enorme Entwicklungsleistungen, weshalb in der Trainingskonzeption besonders Wert auf eine methodisch motivierende, aktivierende und kindgerechte Gestaltung gelegt wurde. So sind alle Trainingsstunden in eine gleichbleibende Rahmenhandlung eingebettet: Der kleine außerirdische *Lubo* erlebt bei seinen Anflügen auf die Erde immer wieder neue und für ihn unbekannte Situationen, die er nicht versteht. Die Schüler:innen setzen sich deshalb mit Regeln des Miteinanders, dem Verhalten fremder Menschen und besonders deren Emotionen auseinander und helfen *Lubo*, seine Fragen und Probleme zu lösen. Immer wieder werden diese spielerisch durch die Fragen und Probleme der Lernenden ergänzt. Durch die ansprechend gestaltete Handpuppe wird diese Handlung erlebbar und die Kinder und Jugendlichen können sich mit der Figur identifizieren. Dies führt zur anhaltenden Motivation über den gesamten Zeitraum der Maßnahme hinweg (ebd., S. 27).

3.8.4 Begründung der Entscheidung für das Förderprogramm

Die Entscheidung für das Förderprogramm „*Lubo aus dem All!*“ als Grundlage dieser Arbeit lässt sich auf mehrere Gründe zurückführen. Aus organisatorischer Sicht eignet sich das Programm durch seine klare Struktur und die Einteilung in drei Bausteine gut. Da die zur Verfügung stehenden Förderprogramme alle langfristig aufgebaut sind und der mir zur Verfügung stehende Zeitrahmen eine beispielsweise sechsmonatige Förderung nicht möglich machte, erwies sich die klare Aufteilung der drei Bausteine als eine gute Option. So konnte ich in der Erprobung lediglich den ersten Baustein des Programms durchführen und mit den Schüler:innen Grundlagen der emotionalen Entwicklung erarbeiten.

Die genaue Vorgabe eines Ablaufs der Einheiten gibt unerfahrenen Programmleiter:innen einen roten Faden an die Hand und eindeutige Zielgrößen durch die Formulierung der angeleiteten Förderziele. Ein weiterer Vorteil des Programms ist die Einbettung der Förderinhalte in eine Rahmenhandlung, die mithilfe der Handpuppe „*Lubo aus dem All!*“ den Kindern nahbar gemacht wird. Die altersgemäß vorliegenden Materialien sind ansprechend gestaltet und nehmen stetig Bezug auf die Rahmenhandlung.

Aus inhaltlicher Sicht ist die empirische Grundlage des Programms ein großer Vorteil, da das erweiterte SKI-Modell die emotionalen Prozesse in ihrer reziproken Beziehung zu sozial-kognitiven Prozessen berücksichtigt werden. Darüber hinaus wurde das Programm bereits umfangreich evaluiert und positive Ergebnisse in der Umsetzung festgestellt, wodurch die Qualität, Wirksamkeit und Effektivität des Programms gesichert ist. So entspricht das Förderprogramm „*Lubo aus dem All!*“ den Anforderungen an Programme zur Förderung emotionaler Kompetenz (Kapitel 3.7.3) und wurde demnach für die Erprobung und Evaluation, die nun beschrieben und reflektiert wird, ausgewählt.

4 Erprobung und Evaluation des Förderprogramms „Lubo aus dem All“

In diesem Kapitel soll auf die empirische Untersuchung, deren Durchführung und Evaluation eingegangen werden. Dabei werden zunächst die Fragestellung und Hypothesen erläutert, welche die Grundlage der Untersuchung darstellen. Anschließend folgt eine Darstellung des Untersuchungsdesigns, die Aufschluss über den Aufbau der Untersuchung geben soll. Im Folgenden wird die Zusammensetzung der Stichprobe aufgezeigt sowie die Erhebungsinstrumente und deren Konstruktion. Daraufgehend werden grundlegende Gestaltungselemente und die Vorgehensweise bei der Durchführung des Trainings vorgestellt. Die Auswertung des Förderprogramms und die Diskussion der Ergebnisse schließen dieses Kapitel ab.

4.1 Fragestellung und Hypothesen

Da emotionale Kompetenzen, wie in Kapitel 3.6 herausgestellt, besonders wichtig für die soziale Interaktion, den Schulerfolg und die psychische Gesundheit von Schüler:innen mit geistiger Behinderung sind, soll das *Programm zur Förderung sozialer und emotionaler Kompetenzen – „Lubo aus dem All!“* in einer vierten Klasse an einem Sonderpädagogischen Bildungs- und Beratungszentrum (SBBZ) mit dem Förderschwerpunkt geistige Entwicklung durchgeführt und anschließend evaluiert werden. Diese Arbeit beschränkt sich aufgrund zeitlicher Aspekte und der umfassenden Thematik auf die Erprobung und Evaluation des ersten Bausteins, in dem die Wahrnehmung von Emotionen in sozialen Kontexten gefördert werden soll. Das bedeutet, dass nur ein Teil des Förderprogramms tatsächlich realisiert und schließlich evaluiert wird.

„[Es lässt] sich zunächst festhalten, dass Evaluation ein Instrument zur empirischen Generierung von Wissen ist, das mit einer Bewertung verknüpft wird, um zielgerichtete Entscheidungen zu treffen“ (Stockmann & Meyer, 2010, S. 64).

Durch die Evaluation soll folglich die Wirksamkeit des Trainings wissenschaftlich überprüft werden, um daraus Schlussfolgerungen für den Einsatz des Programms bei Kindern und Jugendlichen mit dem Förderschwerpunkt geistige Entwicklung ziehen zu können. Dieser erste Baustein des Programms dient der Förderung emotionaler Kompetenzen in sozialen Kontexten, dem Kennenlernen, Ausdifferenzieren und Kommunizieren der Basisemotionen (*Trauer, Freude, Wut, Angst*) und dem Deuten und Interpretieren sozialer Situationen.

Die Evaluation dient in diesem Zusammenhang der Beantwortung folgender Fragestellung:

Zeigen sich im Hinblick der emotionalen Kompetenzen positive Effekte in der Wahrnehmung und Interpretation somatischer Marker und sozialer Situationen der Schüler:innen im Förderschwerpunkt geistige Entwicklung, die an der Durchführung des Programms teilgenommen haben?

Der Bezugspunkt der evaluativen Bewertung ist dabei folgendes Ziel: „Erreichen die festgestellten Leistungen die formulierten Zielgrößen?“ (ebd., S.78). Das Ziel der Programmdurchführung sind positive Effekte der Schüler:innen, in der Selbst- und Fremdwahrnehmung, in der Wahrnehmung und Interpretation somatischer Marker und sozialer Hinweisreize sowie im Emotionsausdruck, der emotionalen Perspektivübernahme und der Aufmerksamkeitsfähigkeit (Hillenbrand et al., 2018, S. 20), welche mithilfe von zwei Instrumenten in einem quasiexperimentellen Untersuchungsdesign erfasst werden sollen: dem EMO-KJ und dem Beobachtungsbogen.

Dazu werden folgende Hypothesen formuliert:

- I. Es wird erwartet, dass die Experimentalgruppe bei der Enderhebung bessere Testergebnisse erzielt als bei der Eingangserhebung und sich positive Veränderungen bzgl. des Emotionswissens ausmachen lassen.
- II. Es wird erwartet, dass die Experimentalgruppe bei der Enderhebung größere Fortschritte erzielt als die Kontrollgruppe.

4.2 Untersuchungsdesign

Die Durchführung des Förderprogramms ist ein komplexes Vorgehen, das von vielen Faktoren wie den Vorerfahrungen und Interessen der Schüler:innen, ihrer Persönlichkeit, der Kompetenz und Motivation der Programmleiter:innen und weiteren beeinflusst wird. Um die Prozesse und Wirkungen des Förderprogramms möglichst optimal zu erfassen, wird deshalb eine Verbindung von Prozess- und Ergebnisevaluation genutzt. Es werden also sowohl quantitative als auch qualitative Methoden eingesetzt. Hierfür wurde ein „quasiexperimentelles Untersuchungsdesign“ (Fröhlich-Gildhoff et al., 2012, S. 102f.) mit zwei Messzeitpunkten gewählt. Der erste Messzeitpunkt (t_0) findet vor der Durchführung des Förderprogramms statt, der zweite Messzeitpunkt (t_1) danach (Prätest/Posttest). Der Zeitraum der Durchführung umfasst ca. 6 Wochen zwischen den Herbst- und Weihnachtsferien, in denen ca. zwei Einheiten pro Woche durchgeführt werden.

Der erste Messzeitpunkt ist am ersten Schultag nach den Herbstferienferien, dem 08.11.2021, anschließend folgt die Förderung und schließlich der zweite Messzeitpunkt am 15.12.2021.

Die Messungen werden bei einer Experimentalgruppe und einer Kontrollgruppe erhoben, um einen Ursache-Wirkungs-Zusammenhang festzustellen, der nur bei einem Vergleich zwischen zwei gleichen Gruppen funktioniert.

Während bei der Experimentalgruppe zwischen den beiden Messzeitpunkten eine Förderung stattfindet, wird die Kontrollgruppe (Prätest: 09.11.2021; Posttest: 17.12.2021) nicht gefördert. So soll die Wirkung des Programms deutlich werden, indem die Unterschiede hinsichtlich eventueller Lernzuwächse innerhalb einer Gruppe und im Vergleich zu einer anderen ohne Förderung geprüft werden (Fröhlich-Gildhoff et al., 2012, S. 102f.).

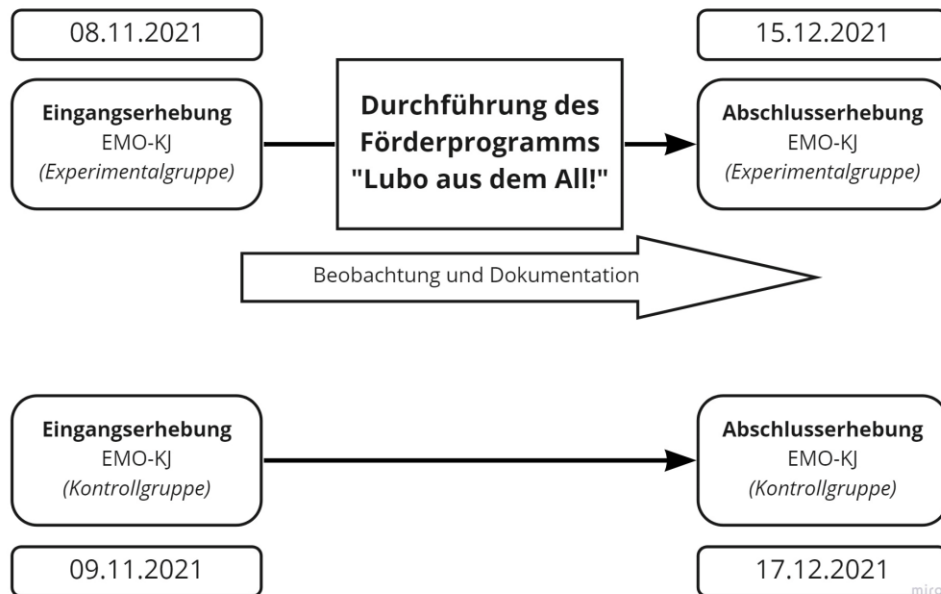


Abbildung 6: eigene Darstellung des Untersuchungsdesigns

Um die Durchführung und Adaption der Förderinhalte besser reflektieren zu können und genauere Fortschritte sowie in der Situation nicht wahrgenommene Schwierigkeiten und Lernprozesse sichtbar zu machen, wurden die einzelnen Förderstunden im Einverständnis der Erziehungsberechtigten der Schüler:innen auditiv und visuell aufgezeichnet. Die mitanwesende und mich betreuende Lehrperson erklärte sich zu Beginn der Untersuchung dazu bereit, die einzelnen Einheiten zu beobachten und dann auf einem von mir konzipierten Beobachtungsbogen einzuschätzen. Leider konnte diese aufgrund von Krankheit lediglich an der ersten Sitzung teilnehmen.

Bis zur Beendigung der Förderung vertraten stets wechselnde Lehrpersonen die Unterrichtsstunden, sodass ich mich aufgrund des damit einhergehenden enormen organisatorischen Aufwandes dafür entschied, die Beobachtungen anhand des Videomaterials im Nachhinein selbst zu dokumentieren.

4.3 Stichprobe

Die empirische Untersuchung wurde in der vierten Klasse eines SBBZ in Baden-Württemberg mit dem Förderschwerpunkt geistige Entwicklung durchgeführt. Die Schüler:innen der Experimentalgruppe werden in einer kooperativen Organisationsform nach dem Bildungsplan für Geistigbehinderte (2009) in den Räumlichkeiten einer Grund- und Werkrealschule unterrichtet.

Zum Unterricht im Klassenverband finden hier in regelmäßigen Abständen verschiedene Formen der Kooperation und außerunterrichtliche Aktivitäten mit den Regelschulklassen statt. Die Experimentalgruppe setzt sich zusammen aus vier Kindern ($n=4$) im Alter von neun bis elf, darunter zwei Jungen und zwei Mädchen. Genaue Erhebungen zum familiären und sozialen Hintergrund der Kinder und Jugendlichen konnten nicht gemacht werden. Aus diesem Grund ist auch nicht umfänglich ersichtlich, in welchem Maß die untersuchten Kinder Risikofaktoren ausgesetzt sind und welche internen und externen Schutzfaktoren vorliegen. Die Klassenlehrerin beschreibt die Schüler:innen der Klasse als aufgeschlossen und lernwillig, jedoch auch willensstark und herausfordernd.

Als Kontrollgruppe konnte ich vier Schüler:innen ($n=4$) derselben Schule gewinnen, die nicht in der kooperativen Organisationsform, sondern in den Räumlichkeiten der Stammschule unterrichtet werden. Damit lassen sich die beiden Gruppen gut miteinander vergleichen, da die Heranwachsenden ähnlich alt und von der Gruppenstärke vergleichbar sind. Für die Erprobung und Evaluation des Förderprogramms *Lubo aus dem All!* wird bewusst eine vierte Klasse gewählt, da die erwarteten Kompetenzvoraussetzungen aufgrund der Entwicklungsverzögerungen der Schüler:innen im FgE eher denen der Erst- und Zweiklässler:innen einer Regelgrundschule (ohne sonderpädagogischen Förderbedarf) entsprechen, für die dieses Programm ursprünglich zugeschnitten ist.

4.4 Instrumente

Zur Untersuchung der oben genannten Fragestellung (Kapitel 4.1) und der Überprüfung der Wirksamkeit des Förderprogramms im Einsatz bei Kindern mit sonderpädagogischem Förderbedarf im Bereich geistige Entwicklung wurden folgende Instrumente zur Datenerhebung eingesetzt. Um sowohl die Fragestellung als auch die formulierten Hypothesen beantworten zu können, müssen die Erhebungsmethoden individuell angepasst werden. Deren genereller Aufbau und die vorgenommenen Adaptionen werden nun beschrieben.

4.4.1 Diagnostikverfahren EMO-KJ

Das EMO-KJ ist ein Diagnostik- und Therapieverfahren zum Zugang von Emotionen bei Kindern und Jugendlichen im Alter von 5 bis 16 Jahren. In dieser Untersuchung wurde ausschließlich der Diagnostikteil angewendet, der die Fähigkeit der Benennung, Differenzierung und die Intensitätsanalyse grundlegender Emotionen zu messen vorgibt. Außerdem dient das Verfahren der Erfassung von spezifischen Situationen und Auslösern, die mit den einzelnen Emotionen der Schüler:innen einhergehen. Im Rahmen der Emotionsdifferenzierung sollen die Emotionen *glücklich*, *traurig*, *verärgert*, *ängstlich*, *schüchtern/beschämt*, *angeekelt* und *verliebt* benannt werden (Kupper & Rohrmann, 2018, S. 9). Hierzu werden den Testpersonen nacheinander Zeichnungen von Kindergesichtern vorgelegt, die die verschiedenen Emotionen mit ihren mimischen Charakteristika abbilden. Um sowohl Mädchen als auch Jungen gleichermaßen anzusprechen, liegt eine Jungen- und eine Mädchenversion der Zeichnungen vor. Mögliche Ergebnisverzerrungen aufgrund des gewählten Bildmaterials werden vorgebeugt, indem die Bilder mit situativen Ereignissen verknüpft wurden, falls sie nicht bereits durch die Zeichnungen korrekt benannt werden konnten. In der Beantwortung werden, um den verschiedenen Ausprägungen und Begrifflichkeiten gerecht zu werden, auch weitere Begriffe und Beschreibungen akzeptiert (z.B.: *wütend*, *verärgert*) (ebd., S. 15ff.). Da die Emotionen *schüchtern*, *angeekelt* und *verliebt* nicht Teil der durchgeführten Förderung im ersten Baustein des Programms sind, habe ich mich dazu entschlossen, lediglich die am häufigsten genannten vier Basisemotionen *glücklich*, *traurig*, *verärgert*, *ängstlich* (siehe Kapitel 3.3.1) abzuprüfen.

Dies gilt auch für den Selbstbeurteilungsfragebogen, den ich aufgrund der nicht ausreichenden Schriftsprach- und Lesekompetenz der Schüler:innen einzeln als Interview durchführte. Das Interview soll erfassen, in welchen Situationen diese Emotionen bei der jeweiligen Testperson ausgelöst werden und wann diese Situation das letzte Mal auftrat (ebd., 17f.). Da die Frage nach dem zuletzt aufgetretenen Zeitpunkt für die Schüler:innen schwer einzuschätzen ist und für meinen Zweck der Messung irrelevant scheint, ersetzte ich diese durch eine Frage zu den somatischen Markern dieser Emotion: „*Was verändert sich in deinem Gesicht und an deinem Körper, wenn du ... bist?*“. Das Wissen über diese somatischen Marker ermöglicht den Schüler:innen, ihre eigenen Emotionen und die anderer Personen differenziert wahrnehmen und einschätzen zu können. Bei der Emotion *ängstlich* wird zusätzlich nach der angstausslösenden Quelle gefragt: „*Vor welchen Situationen, Dingen, Tieren etc. hast du Angst?*“. Außerdem werden die Emotionen einzeln in einer vierstufigen Skala als State („*wie... fühlst du dich in diesem Moment?*“) und als Trait („*Wie oft fühlst du dich im Allgemeinen ...?*“) erfasst (ebd.). Diese Angaben dienen lediglich meiner eigenen Einschätzung, da durch sie keine messbaren Aussagen und Lernfortschritte erkannt werden können und werden in die Ergebnisse deshalb nicht extra mitaufgenommen.

4.4.2 Konstruktion des Beobachtungsbogens

Im schulischen Kontext spielen Beobachtungen generell eine wichtige Rolle. Sie sind die Grundlage für einen gelingenden Unterricht und dessen Planung sowie die Voraussetzung für pädagogische Beziehungen und das Erziehen (Denner, 2013, S. 57).

„Die Beobachtung ist darüber hinaus auch eine sozialwissenschaftliche Methode der Datengewinnung im Forschungsfeld“ (ebd., S.58).

Diese Methode soll im Rahmen dieser Arbeit und der Evaluation eingesetzt werden, denn durch Beobachtungen können Lernfortschritte in der Entwicklung emotionaler Kompetenz durch die Förderung zielgerichtet wahrgenommen werden. Dazu wurde ein Beobachtungsbogen konstruiert (siehe Anhang 8.2), welcher der zusätzlichen Dokumentation von Fördereffekten bei den Programmteilnehmer:innen dient. Diese Form der Prozessevaluation soll die Entwicklung der Kinder, welche nicht durch den Fragebogen des EMO-KJ erfasst werden kann, dokumentieren.

Der Beobachtungsbogen umfasst sechs Beobachtungsaufträge:

- Verhalten der Schüler:innen während der Fördereinheit (Interesse, Motivation, Aufmerksamkeit, Ausdauer)
- Mitarbeit der Schüler:innen während der Fördereinheit (an der Sache, abschweifend, Ideen einbringend, Fragen stellend, reflektierend)
- Emotionale Befindlichkeit der Schüler:innen während der Fördereinheit (offen, verschlossen, vertraut)
- Aussagen der Schüler:innen zu dem Thema der Fördereinheit (passend zum Thema, verstehend, weiterführend, allgemeine/persönliche Aussagen)
- Machbarkeit der Aufgaben (weitere Adaption notwendig, Aneignungsmöglichkeiten)
- Veränderung in der Wahrnehmung sozialer Hinweisreize und somatischer Marker (Selbst- und Fremdwahrnehmung, Emotionsausdruck, Empathie)

4.5 Grundlegende Gestaltungselemente des Förderprogramms

Die einzelnen Programmeinheiten des Förderprogramms umfassen einige Elemente der methodisch-didaktischen Trainingsgestaltung, wie das Verstärkersystem und die damit verbundenen Trainingsregeln, Rituale sowie Musik und Bewegung, die in jeder Einheit zum Einsatz kommen. Diese grundlegenden Gestaltungselemente sollen deshalb im Folgenden erläutert und begründet werden.

4.5.1 Rituale

Rituale fungieren als Orientierungshilfe, schaffen eine klare Struktur und erzeugen ein „Wir-Gefühl“ innerhalb der Klassengemeinschaft und sind deshalb für ein Förderprogramm sehr wichtig (Jackel, 1999, S. 15). Gerade Heranwachsende mit Behinderung, Verhaltensstörungen oder Aufmerksamkeitsdefiziten profitieren davon, wenn sie wissen, was auf sie zukommt und was sie erwarten können. Wiederkehrende Elemente und transparente Strukturen helfen den Schüler:innen bei der Orientierung und der Situationsbewältigung (Bergsson, 2001, S. 52, zit. nach Hillenbrand, 2018, S. 35). Das Programm „*Lubo aus dem All!*“ baut damit feste Rituale und gleichbleibende Rhythmisierung der Stunden in die einzelnen Einheiten ein. So werden die Einheiten jeweils in die drei Phasen *Einstieg*, *Erarbeitungsphase* und *Abschluss* strukturiert.

Zu Beginn jeder Stunde wird ein Mitmach-Lied gesungen und mit passenden Bewegungen und Gebärden begleitet, sich gegenseitig freundlich begrüßt und auf die Trainingsregel verwiesen, bevor der Themenschwerpunkt und die damit zusammenhängende Rahmenhandlung eingeführt wird. In der Erarbeitungsphase wird an den für die jeweiligen Stunden vorgesehenen Förderzielen gearbeitet und die Kinder werden ermutigt, ihr Verhalten, ihre Arbeitsweise und ihren Bewegungsdrang selbst zu regulieren. Diese Arbeit an den Förderzielen erfolgt meist zunächst spielerisch im Plenum und wird anschließend durch eine Einzelarbeitsphase an den trainingsbegleitenden Arbeitsheften gefestigt, gesichert und kontrolliert. Außerdem sieht das Programm vor, in dieser Einzelarbeit eine Verstärkervergabe mit jedem Kind einzeln durchzuführen. Der Abschluss der Einheit besteht aus einer kurzen Zusammenfassung der Stundeninhalte und einer gemeinsamen Verabschiedung aller Beteiligten (Hillenbrand et al., 2018, S. 35).

Unbedingt wichtig ist, dass die eingeführten Rituale immer gleichbleibende Handlungsmuster aufweisen und so verlässlich wiederkehren (Jackel, 1999, S. 14).

4.5.2 Das Verstärkersystem

Das Manual sieht vor, dass maximal drei Trainingsregeln gleichzeitig für die Einheiten bestimmt und eingeführt werden soll. Außerdem sollen diese sichtbar visualisiert werden, so dass die Verhaltensanforderungen an die Lernenden nicht allzu komplex werden. So werden folgende drei Regeln vorgeschlagen, die auch als Bildkarten zur Verfügung stehen:

1. „*Ich bin friedlich und fair.*“
2. „*Ich bin leise und höre gut zu.*“
3. „*Ich arbeite aufmerksam und sorgfältig.*“

Um die Regeleinhaltung der Einzelnen nach jeder Einheit reflektieren zu können und so auch Feedback zum Schüler:innenverhalten zu ermöglichen, wird ein trainingsbegleitendes und in die Rahmenhandlung eingebettetes Verstärkersystem („*Sternenstaub*“) angewendet und so gewünschtes Verhalten verstärkt. Hierbei ist es wichtig, dass die Sternenstaubvergabe regelmäßig und konsequent, sowie nachvollziehbar und fair durchgeführt wird und von einer lehrer:innenzentrierten Einschätzung zunehmend zu einer Selbsteinschätzung der Lernenden übergeht (Hillenbrand et al., 2018, S. 32).

Im Manual wird vorgeschlagen, Klebepunkte auf das Sternenstaubplakat zum jeweiligen Namen der Schüler:innen zu kleben, sofern diese sich im Laufe der Einheit an alle drei Regeln gehalten haben. Wird allerdings eine oder zwei Regeln gebrochen, so erhält das Kind nur einen halben Klebepunkt. Konnte ein Kind keine der drei Regeln einhalten, so erhält es keinen Sternenstaub. Nach fünf ganzen Staubkörnern darf das Kind seine Punkte gegen kleine materielle Verstärker eintauschen, die zusätzlich motivieren sollen, wobei darauf zu achten ist, dass diese nicht zu groß oder umfangreich werden. Sonst besteht die Gefahr, dass Kinder unangemessene Erwartungshaltungen auf eigentlich selbstverständliches Verhalten aufbauen. Die Sternenstaubvergabe soll sich lediglich auf das Verhalten, während der Lubo-Sitzungen beziehen und damit soll auch transparent umgegangen werden (ebd., S. 33).

4.6 Durchführung des ersten Bausteins

Im Folgenden soll die Durchführung der einzelnen Fördereinheiten in der vierten Klasse über einen Zeitraum von sechs Wochen dargestellt werden. Dabei diene das Manual „*Lubo aus dem All!*“ als Grundlage, wobei kleine Veränderungen in Bezug auf die Methodik oder den Umfang der Übungen vorgenommen wurden, um das Programm für die Schüler:innen und ihre Kompetenzen individuell anzupassen. Dafür werden zunächst die didaktischen Besonderheiten dargestellt, die für die Planung von Lerneinheiten im FgE zu beachten sind sowie die Rolle der Programmleiter:innen. Daran anschließend folgt eine Darstellung der einzelnen Einheiten, die jeweils das Thema, die abgeleiteten Förderziele, die kurze Beschreibung der Inhalte sowie Anmerkungen zu Adaptionen und verändertem Material umfasst. Im Anhang befinden sich die Verlaufspläne (siehe Anhang 8.3) in denen das Vorgehen skizziert wird sowie die Beobachtungsprotokolle der einzelnen Themenschwerpunkte (siehe Anhang 8.5)

4.6.1 Didaktische Besonderheiten im Förderschwerpunkt geistige Entwicklung

Schüler:innen mit dem FgE stellen eine sehr heterogene Schülerschaft dar. Folglich ist es unbedingt notwendig, sich in der Unterrichtsplanung und in der Durchführung von Lernangeboten individuell auf die Klasse einzustellen und möglicherweise Materialien, Spiele, Anweisungen und Gespräche zu elementarisieren. Wie auch Terfloth und Bauersfeld (2019) in ihrem Buch „*Schüler mit Geistiger Behinderung unterrichten*“ beschreiben, können Lernende nicht einfach in Kategorien eingeteilt werden und erfahren den Unterrichtsgegenstand mithilfe unterschiedlicher Aneignungswege (Terfloth & Bauersfeld, 2019, S. 110). Im *Bildungsplan der Schule für Geistigbehinderte von Baden-Württemberg 2009* wird hierzu ein Modell mit vier verschiedenen Aneignungsmöglichkeiten beschrieben, die sich auch hinsichtlich der dominierenden Tätigkeiten nach Leontjew, sowie nach Bruners Repräsentationsmodi (EIS-Modell) ergeben (ebd., S.107f.) Hierbei wird zwischen der *basal-perzeptiven* Aneignung, der *konkret-gegenständlichen* Aneignung, sowie der *anschaulichen* und *abstrakt-begrifflichen* Aneignung unterschieden. Diese Aneignungsmöglichkeiten werden im Folgenden in aller Kürze vorgestellt.

Unter der *basal-perzeptiven* Aneignungsform wird das Wahrnehmen der Umwelt durch die körpereigenen Sinne als grundlegende Möglichkeit der aktiven Aneignung, über die jeder Mensch verfügt, verstanden (ebd., S.108). Dieser zunächst kognitive Prozess der Wahrnehmung bekommt durch die subjektive Bewertung und Bedeutung der Informationen auch emotional erlebte Qualität (ebd., S.109).

Die *konkret-gegenständliche* Aneignung umfasst eine aktive Auseinandersetzung mit der Welt durch sichtbare Aktivität im Umgang mit Dingen und Personen. Kinder und Jugendliche, die sich ihre Inhalte konkret-gegenständlich aneignen, greifen somit zum Beispiel bei Erklärungen auf reale Gegenstände zurück, mit denen sie aktiv handeln können. Außerdem orientieren sie sich an Motiven, sodass das Handeln durch Interessen und mögliche Konsequenzen, wie zum Beispiel Anerkennung, motiviert ist (ebd.).

In der *anschaulichen* Aneignung kann der Mensch visuelle Darstellungen und Modelle verstehen und zur Auseinandersetzung des Inhaltes nutzen. Schüler:innen machen sich ein Bild von der Welt sowie Ereignissen und dem eignen Tun. Dies kann beispielsweise durch Rollenspiele geschehen (ebd.).

Die wohl kognitiv anspruchsvollste Aneignungsform ist die *abstrakt-begriffliche* Aneignung, die eine Abstrahierung der Anschauung erfordert und eine gedankliche Auseinandersetzung mit dem Inhalt impliziert. Somit können Texte gelesen und verstanden werden und rein verbale Äußerungen genügen der Erfassung. Symbole und Zeichen werden verstanden und können als Hilfestellungen fungieren. (ebd., S.110).

Um sicherstellen zu können, dass alle Schüler:innen der Klasse vollständig am Unterricht teilhaben können, ist es also wichtig, sich den Aneignungsmöglichkeiten der Lernenden bewusst zu machen. Erkenntnisse über die dominierende Aneignung der einzelnen Schüler:innen und deren Schwierigkeiten in gewissen Bereichen können Hilfen zur besseren Zielumsetzung in Lernsituationen sein. Schafft es eine Lehrperson demnach, den Unterricht so zu gestalten, dass die einzelnen Lernenden die Bildungsinhalte in den ihnen möglichen Aneignungsmöglichkeiten erfahren können, können sie sich trotz verschiedener Voraussetzungen mit dem gleichen Bildungsinhalt beschäftigen (ebd., S. 105).

Sich mit einer Aufgabe zu beschäftigen, schließt allerdings nicht nur die von außen sichtbare Handlungsdurchführung mit ein, sondern auch die Handlungsorientierung, in der die Situation wahrgenommen und Absichten herausgefunden werden, ihre Planung durch Zielsetzung und Unterteilung der Ziele in Teilschritte sowie die anschließende Kontrolle, bei der die Zielerreichung reflektiert wird (ebd., S. 211). Abhängig ihrer Handlungskompetenzen können Schüler:innen gestellte Aufgaben individuell bearbeiten und gestalten (ebd., S. 210f.). Handlungsorientierter Unterricht sollte demnach eine besondere Bedeutung im Lerngeschehen der Lernenden mit und ohne Behinderung einnehmen. Denn durch positive Handlungserfahrungen können die Schüler:innen zu mehr Selbstbestimmung gelangen und ihre Planungskompetenz erweitern (ebd., S. 215).

Auf Grundlage dieser beschriebenen Überlegungen plante ich die Fördereinheiten des ersten Bausteins zur Erprobung im SBBZ mit FgE. Bereits im Verlauf meiner Vorbereitungen stellte ich immer wieder fest, dass mir als Programmleiterin eine besondere Rolle zukommt, die sowohl im didaktischen, aber auch im psychologisch-pädagogischen Sinn Einfluss auf die Wirksamkeit des Programms und die Entwicklung der Kinder und Jugendlichen nimmt. Diese soll deshalb kurz reflektiert werden.

4.6.2 Die Rolle der Programmleiter:innen

Die Rolle der Programmleiter:innen innerhalb eines Förderprogramms ist eine sehr wichtige, denn die Beziehung zu einer erwachsenen Person außerhalb der Familie stellt einen zentralen Schutzfaktor für Kinder und Jugendliche dar. Programmleiter:innen können deshalb eine wichtige Funktion übernehmen:

„Es ist zu vermuten, dass es auch bei einem so materialreich ausgearbeiteten ‘Förderprogramm’ letztlich mehr auf die personalen Dimensionen ankommt, darauf, wie die einzelnen Lehrer oder Lehrerinnen das Programm „umsetzen“ [...], wie gut sie es schaffen, in der Klasse wirklich eine Atmosphäre der Offenheit und Unterstützung herzustellen. Letztlich wird wohl zählen, in welchem Maß sie bereit sind, sich als verlässliche Vertrauens- und Bezugsperson längerfristig zu engagieren.“ (Göppel, 2011, S. 400)

Die Grundlage stellt hierbei eine wertschätzende Haltung gegenüber den Kindern dar, denn diese sollen sich angenommen und wertgeschätzt fühlen, um sich auf das Programm und neue Erfahrungen einlassen zu können. Gerade das Thema *Gefühle* ist sehr vertraulich und mit emotionalen Erinnerungen verbunden. So wird ein sensibler Umgang mit den Äußerungen der Schüler:innen und Themen unabdinglich. Empfehlenswert ist die Durchführung des Programms im Tandem, da unterschiedliche Perspektiven die Reflexion bereichern und die Durchführung des Programms leichter gelingt. Ein Spannungsverhältnis stellt die Orientierung an der Gruppe einerseits und die Wahrnehmung einzelner Kinder andererseits dar. Hier ist eine hohe Flexibilität der Programmleiter:innen gefordert. Sinnvoll sind Gespräche mit Einzelnen während Einzelarbeitsphasen (Fröhlich-Gildhoff et al., 2012, S. 18f.). Unter Berücksichtigung dieser Aspekte wurde der erste Baustein des Förderprogramms wie folgt durchgeführt.

4.6.3 Konkrete Beschreibung der einzelnen Fördereinheiten

Generell wurden die in Kapitel 4.5 beschriebenen grundlegenden Gestaltungselemente auch in der Erprobung aufgenommen und in den Stundenablauf eingebaut. Als *Sternenstaubkörner* des Verstärkersystems entschied ich mich für Sternsticker anstelle von Klebepunkten und den Einsatz materieller Verstärker nach vier anstatt fünf Stickern. Um diese an die Rahmenhandlung anzupassen, verteilte „Lubo“ Klebeleuchtsterne, die aus dem All für die Kinder mitgebracht wurden und den Kindern zuhause einen eigenen Sternenhimmel ermöglichen.

Da die Materialien und Vorschläge, die das Programm für die Erarbeitung der Förderziele vorsieht, oftmals nicht den Kompetenzen und Aneignungsmöglichkeiten der Schüler:innen entsprach, mussten diese teilweise von mir adaptiert oder gänzlich ersetzt werden. Dies erforderte eine Umstrukturierung, da die im Arbeitsheft vorhandenen Arbeitsblätter nicht alle als geeignet und angemessen betrachtet wurden. Der Weiteren konzipierte ich in manchen Einheiten individuell auf die Kompetenzen des Kindes angepasste und teils differenzierte Arbeitsaufträge, sodass der universell geltende Aufbau des Arbeitshefts nicht einsetzbar war. Außerdem umfasst das Arbeitsheft Arbeitsblätter aller drei Bausteine, weshalb ich jedem der Kinder einen Ordner gestaltete, in den sie die bearbeiteten Arbeitsaufträge abheften und ordnen konnten.

Wie die einzelnen Einheiten demnach strukturiert und angepasst wurden, wird nun dargestellt, bevor dann die Darstellung der Ergebnisse und deren Diskussion erfolgen kann. Die Rituale, wie das *Begrüßen und Verabschieden* sowie das *Lubo-Lied* und die *Sternenvergabe* am Ende jeder Einheit, werden in der Ausführung nicht explizit aufgeführt, sondern wiederkehrend vorausgesetzt.

Die Grundstruktur der Einheiten sowie die Förderziele finden sich chronologisch geordnet im entsprechenden Manual auf den Seiten 59-93, auf einzelne Quellen- bzw. Seitenangaben wird in diesem Fall verzichtet. Die ausführlichen Strukturskizzen der jeweiligen Einheiten werden im Anhang (8.3) aufgeführt. In der nachfolgenden Tabelle 5 lässt sich die stichwortartige Übersicht über die einzelnen Einheiten, deren Durchführungsdatum, den Förderzielen, den zugrundeliegenden Schwerpunkte und deren Inhalte entnehmen.

Einheit	Datum	Förderziele	Schwerpunkte	Inhalte und Handlungsebenen
1	10.11.21	Fremdwahrnehmung, Aufmerksamkeit, angemessene Kontakt-aufnahme	Trainings-einführung, Rahmenhandlung, Trainings-regeln, Verstärkersysteme	Kinder lernen Lubo kennen → Einführung von Verstärkersystem, Regeln und Rahmenhandlung
2	15.11.21	Selbst- und Fremdwahrnehmung, Selbstbewusstsein, Aufmerksamkeit		Kinder lernen sich untereinander besser kennen
3	17.11.21	Selbst- und Fremdwahrnehmung, Aufmerksamkeit		Lubo erforscht die Erde, Kinder helfen ihm dabei
4		Selbstwahrnehmung, Emotionsausdruck, Interpretation sozialer Hinweisreize	Wie geht es dir, wie geht es mir?	Klasse entdeckt angenehme und unangenehme Gefühle
5	22.11.21	Selbst- und Fremdwahrnehmung, Emotionsausdruck, Interpretation somatischer Marker, Empathie	Trauer (Trost)	Lubo ist traurig, „Wie sieht Trauer aus und wie fühlt sie sich an?“
6	24.11.21	Selbst- und Fremdwahrnehmung, Emotionsausdruck, somatischer Marker, Empathie	Freude	Lubo ist wieder froh, Komplimente, „Wie sieht Freude aus, und wie fühlt sie sich an?“
7	01.12.21		Wut (Entspannung)	Begegnung mit tobendem Tobi, „Wie sieht Wut aus und wie fühlt sie sich an?“
8	06.12.21		Angst (Mut)	Lubo hat Angst, „Wie sieht Angst aus und wie fühlt sie sich an?“
9	08.12.21	Emotionsausdruck, Emotionssprache, Selbst- und Fremdwahrnehmung, Empathie	Das Stimmungsherz	„Wie geht es dir?“ „Wie fühlst du dich?“ Gestaltung des Stimmungsherzes
10		Handlungsrepertoire, Transfer	Transferstunde	Gelerntes wird zu eigenen Problembewältigung genutzt (Problembereich: Streit)
11	13.12.21	Wahrnehmen und Interpretieren sozialer Schlüsselreize, Aufmerksamkeit	Deuten und Interpretieren komplexer Situationen	„Lubo fliegt nicht ins All, Lubo fliegt raus.“
12		Emotionswissen, auditive und visuelle Aufmerksamkeit		„Sie genau hin! Hör genau zu!“
Abschluss	15.12.21	Kinder erhalten Briefe von Lubo aus dem All		

Tabelle 5: Übersicht über die durchgeführten Fördereinheiten

Einheit 1: „Wir lernen Lubo kennen“

In der ersten Einheit soll die Kontaktaufnahme, die Fremdwahrnehmung und die Aufmerksamkeit der Schüler:innen gefördert werden. In erster Linie geht es jedoch um die Heranführung an die Rahmenhandlung und die Vermittlung der Grundstruktur des Trainings. Außerdem werden die wiederkehrenden Grundelemente (Begrüßungslied, Trainingsregeln und Verstärkersystem) erklärt und eingeführt.

<u>Einstieg:</u> ▪ Begrüßung ▪ Begrüßungslied „Lubo – Hallo“
<u>Arbeiten an den Förderzielen:</u> ▪ Auftritt von Lubo ▪ Begrüßung auf erdisch und außerirdisch ▪ Einführung der Trainingsregeln ▪ Spiel: „Mein rechter, rechter Platz ist frei“ ▪ Einführung des Arbeitsordners ▪ AB1: Lubobild ergänzen und genau ausmalen
<u>Abschluss:</u> ▪ Wiederholung/Rückmeldung ▪ Sternvergabe

Die Schüler:innen lernen den kleinen außerirdischen *Lubo* kennen, der von ihnen lernen will, wie sich die Menschen auf der Erde angemessen verhalten und wie man Freund:innen findet. Deshalb zeigen ihm die Lernenden, eine angemessene Begrüßung auf der Erde und erklären ihm, auf was er achten muss. Diese werden gemeinsam erarbeitet und von den Lernenden formuliert. Eingebettet in die Rahmenhandlung stellt Lubo seine Verhaltensregeln vor. Dies geschieht mithilfe der visualisierten Regelkarten, die die Kinder interpretieren und daraufhin die Trainingsregeln selbst konstruieren sollen. Mit dem Spiel „*Mein rechter, rechter Platz ist frei*“ werden die zuvor erarbeiteten Begrüßungsformen noch einmal wiederholt. In der Erarbeitungsphase sollen die Lernenden ein lückenhaftes Bild von Lubo ergänzen und realitätsgetreu ausmalen. Hierfür ist eine genau Betrachtung der Handpuppe und die Übertragung auf die Aufgabe notwendig. Die Kinder werden gegebenenfalls durch Hilfsfragen, wie z.B.: „*Welche Farbe haben meine Haare?*“ unterstützt. Das erledigte AB darf dann nach einer Würdigung durch Lubo selbst in den personalisierten Ordner eingheftet und verstaut werden. Vor der Verabschiedung wird dann das Verstärkersystem für die gesamte Zeit der Förderung erklärt und die Kinder erhalten ihre Sternsticker.

Einheit 2: „Wir lernen uns noch besser kennen“

Um die Selbst- und Fremdwahrnehmung sowie die Aufmerksamkeit der Lernenden schulen zu können, lernen sie sich in Einheit zwei ‘äußerlich’ und ‘innerlich’ noch besser kennen. Außerdem werden sowohl die Rahmenhandlung als auch die Trainingsregeln wiederholt, da ein Kind in der ersten Stunde nicht teilnehmen konnte.

<u>Einstieg:</u> ▪ Begrüßung ▪ Einführung Lubo (für L.) ▪ Wiederholung der Regel ▪ Begrüßungslied „Lubo – Hallo“
<u>Arbeiten an den Förderzielen:</u> ▪ Spiel: „Irgendwas ist anders“ ▪ Übung: „Rad des Könnens“ ▪ AB: „Rad des Könnens“ ▪ Spiel: Pantomime ▪ Übung: „Bitte stehe schweigend auf, wenn...“
<u>Abschluss:</u> ▪ Rückbezug zu „Rad des Könnens“ ▪ Sternvergabe

Der Lernprozess der Schüler:innen besteht in dieser Einheit in der genauen Wahrnehmung kleinster Hinweisreize und Kennzeichen des Körpers. Außerdem werden die Lernenden ermutigt, ihre eigenen Begabungen wahrzunehmen und diese auch zu kommunizieren. Dies geschieht zum einen über das Spiel „Irgendwas ist anders“, bei dem einzelne Personen den Raum verlassen und mit einem veränderten äußerlichen Merkmal wieder eintreten. Die Mitschüler:innen müssen genau beobachten und die Veränderung wahrnehmen und benennen - dann sind sie an der Reihe. Anhand des „Rad des Könnens“ sollen die Kinder ihr Können reflektieren, eigene Talente herausarbeiten und diese ausdrücken und begründen. Dies wird zunächst im Plenum mithilfe von Namenskärtchen und einem Plakat erarbeitet sowie kommuniziert und dann in der Einzelarbeitsphase vertieft. Folglich dient diese Übung der Selbstwahrnehmung und die Kinder erkennen, dass sie jeweils ganz unterschiedliche Dinge gerne tun und gut können. Durch die bereits vorgegebenen Bereiche des Rades und deren Visualisierung, fällt es den Lernenden leichter, ihre Namenskärtchen zuzuordnen. Um die in dieser Stunde gesetzten Ziele weiter ausbauen zu können, ersetze ich die Aufgabe, in der die Lernenden ihr Lieblingstier malen sollen, durch das Spiel „Pantomime“. Der Ausdruck mit dem ganzen Körper erscheint mir detailreicher und einfacher. Außerdem schult dieses Spiel auch die Wahrnehmung des körperlichen Ausdrucks und dessen Interpretation. Zur Stärkung der Aufmerksamkeit und der Selbstwahrnehmung wird im Anschluss noch das Spiel „Bitte stehe schweigend auf, wenn...“ gespielt. Dies soll im Rahmen dieser Förderung öfter zum Einsatz kommen. Durch die geschlossene Frageform eignet es sich besonders, da die Heranwachsenden lediglich zustimmen oder ablehnen müssen. Dies spart Kapazität im Arbeitsgedächtnis der Schüler:innen mit geistiger Beeinträchtigung, verhindert Überforderung und ermöglicht die Abfrage eines kurzen Stimmungsbildes. Durch Statements wie „Bitte stehe schweigend auf, wenn du schon einmal traurig warst“ können außerdem bereits kurze Einschätzungen über das Emotionswissen vorgenommen werden. Wichtig bei dieser Übung ist, dass keinerlei Wertung der Entscheidungen vermittelt werden darf.

Einheit 3 und 4: „Lubo erforscht die Erde“ und „Lubo entdeckt angenehme und unangenehme Gefühle“

Die Einheiten drei und vier wurden aus zeitlichen und inhaltlichen Gründen in einer Förderstunde zusammengefasst. Sie dienen der Förderung der Selbst- und Fremdwahrnehmung, des Emotionsausdrucks und der Interpretation sozialer Hinweisreize.

<u>Einstieg:</u> ▪ Begrüßung ▪ Begrüßungslied „Lubo – Hallo“
<u>Arbeiten an den Förderzielen:</u> ▪ Themenhinführung durch Erzählung von Lubo ▪ Übung: „Bitte stehe schweigend auf, wenn...“ ▪ Situationseinschätzung (anhand von Bildern und Sonne und Wolkenymbol) ▪ Differenzierte Arbeitsphase
<u>Abschluss:</u> ▪ Wiederholung zur Abgrenzung der Gefühle ▪ Sternenvergabe

In dieser Stunde lernen die Schüler:innen zunächst die Unterscheidung zwischen unangenehmen und angenehmen Gefühlen, die dann in den nächsten Stunden konkreter ausdifferenziert werden. Nach einer kurzen Hinführung zum Thema durch Lubos Erzählung, sieht das Manual ein Brainstorming zu bereits empfundenen angenehmen und unangenehmen Gefühlen vor. Da ich dies zur Anwendung bei dieser Experimentalgruppe zu abstrakt finde, entscheide ich mich erneut, durch das „*Bitte stehe schweigend auf, wenn...*“-Spiel, bereits Beispiele für angenehme und unangenehme Situationen vorzugeben (siehe Anhang 8.4.1). Da die Schüler:innen das Spiel schon kennen und der gleichbleibenden Struktur der Sätze weitestgehend vertraut sind, eröffne ich ihnen die Möglichkeit, im Anschluss auch eigene Statements formulieren zu dürfen. Dadurch können individuelle Empfindungen auf verschiedene Situationen erkennbar werden. Daran anschließend wird das Wolken- und Sonnensymbol eingeführt. Ersteres wird als unangenehm, zweiteres als angenehm konnotiert. Die Kinder haben dann die Aufgabe auf gezeigte Bilder, die emotionsauslösende Situationen abbilden, entweder das Wolken- oder das Sonnensymbol in die Luft zu halten. Hierdurch werden die Schüler:innen für Hinweisreize in Situationen sensibilisiert und zur Interpretation angeregt. Außerdem wird herausgestellt, dass Individuen unterschiedliche Wahrnehmungen haben können, sodass ein und dieselbe Situation von einer Person als unangenehm, von der anderen als angenehm empfunden werden kann. Durch die Erarbeitung sollen diese Inhalte gefestigt werden. Weiterführend habe ich ein differenziertes Lernangebot entwickelt, dass die unterschiedlichen Fähigkeiten der Schüler:innen in ihren Schriftsprachkompetenzen und ihren Aneignungsniveaus anspricht. Während zwei Lernende freie Assoziationen zu angenehmen und unangenehmen Situationen aufschreiben dürfen, so werden den anderen beiden leichte Begriffe vorgegeben, die dem jeweiligen Symbol zugeordnet und abgeschrieben werden sollen (siehe Anhang 8.4.2).

Einheit 5: „Was ist mit Lubo los? Lubo ist traurig“

Die erste Basisemotion, die in diesem Baustein konkret behandelt wird, ist die *Trauer/Traurigkeit*. Mithilfe der Rahmenhandlung und geeigneten Methoden umfasst diese Einheit das Ziel der Entwicklung der Selbst- und Fremdwahrnehmung, des Emotionsausdrucks, des Empathievermögens, des Erkennens von Trauer und der Interpretation somatischer Marker. Zur tieferen Beschäftigung mit der Emotion Trauer, wird die fünfte Einheit durch Teile der erweiterten Stundenplanung (5.1) ergänzt.

<u>Einstieg:</u> ▪ Begrüßung ▪ Begrüßungslied „Lubo – Hallo“
<u>Arbeiten an den Förderzielen:</u> ▪ Themenhinführung durch Lubo ▪ Trauer erkennen durch Bilder von Gesichtsausdrücken ▪ Spiel: „Trauerklöße“ ▪ Übung: „Was macht Trauer mit unserem Körper?“ ▪ Erarbeitung an den AB`s ▪ Geschichte: „Sara und Maxi“ ▪ Ideen sammeln
<u>Abschluss:</u> ▪ Sternenvergabe

Lubo hat Heimweh und ist ganz traurig. Das merken die Kinder schon, als Lubo das Klassenzimmer betritt, äußern Vermutungen und versuchen ihn zu trösten. Um die Emotion *Traurigkeit* in Gesichtsausdrücken anderer erkennen und interpretieren zu können, sollen die Lernenden traurige Gesichter anhand somatischer Marker und Hinweisreizen von anderen Emotionsausdrücken unterscheiden. Daran anschließend werden unterschiedliche Kategorisierungsvorschläge aufgegriffen und anhand derer charakteristische Merkmale von traurigen Gefühlsausdrücken erarbeitet. In Rückbezug auf die letzte Einheit stellen die Schüler:innen fest, dass Traurigkeit ein unangenehmes Gefühl ist und ordnen dies dem Wolkensymbol zu. Um den Emotionsausdruck auch selbst nachspüren zu können, wird das Spiel: „Trauerklöße in Bewegung“ gespielt, bei dem die Kinder bewusst Trauer vorspielen sollen. Dies erfordert das zuvor herausgearbeitete Grundwissen zu somatischen Markern und dem typischen Ausdrucksverhalten dieser Emotion. Zur Vertiefung werden dafür Körperkarten eingesetzt, um die Auswirkungen der Trauer auf bestimmte Körperteile oder -bereiche zu erarbeiten und dann auch vorzumachen. Die Erarbeitungsphase vertieft noch einmal die Differenzierung unterschiedlicher Emotionsausdrücke und lässt die Kinder einen „traurigen Lubo“ gestalten. Zum Abschluss der Sitzung wird die Geschichte von Sara und ihrem Hamster Maxi erzählt, der im Laufe der Geschichte verstirbt. Die Kinder versetzen sich in Saras Lage, sammeln Ideen zur Trauerbewältigung und formulieren hierbei erste Emotionsregulationsversuche und -strategien. Nach ausführlicher Besprechung und dem Erfahrungsaustausch wird die Einheit abgeschlossen.

Einheit 6: „Lubo ist froh und macht Komplimente“

Einheit 6 soll den Kindern die Basisemotion *Freude* näherbringen und einen angemessenen Umgang mit Komplimenten lehren. Folgende Förderziele werden hierbei angestrebt: Selbst- und Fremdwahrnehmung, Emotionsausdruck, Kontaktaufnahme, Empathie. Außerdem wird das Empfangen und das Weitergeben von Komplimenten thematisiert und ausgereift.

<u>Einstieg:</u> ▪ Begrüßung ▪ Begrüßungslied „Lubo – Hallo“ ▪ Wiederholung (Bilder mit Gesichtsausdrücken, für Trauer und Freude)
<u>Arbeiten an den Förderzielen:</u> ▪ Übung: Planet der Freude ▪ Freudestrategien sammeln ▪ Komplimente machen einführen ▪ Komplimente von Lubo an Kinder ▪ Komplimente von den Kindern ▪ Komplimententhron ▪ Erarbeitung an den ABs
<u>Abschluss:</u> ▪ Sternenvergabe

Im Vergleich zur letzten Einheit ist Lubo sehr gut und fröhlich gestimmt, versteckt sich und die Kinder müssen ihn zuerst suchen. Durch die anschließende Wiederholung der letzten Woche, die aufgrund dessen, dass ein Schüler in dieser Einheit nicht teilnehmen konnte, etwas ausführlicher gestaltet ist, werden aus den Bildern (verschiedene Emotionsausdrücke) diesmal die fröhlichen Gesichter herausgesucht. Dies führt auch hier zur Differenzierung verschiedener Emotionsausdrücke (Emotionswissen und -verständnis) und bedingt eine Beschäftigung mit den somatischen Hinweisreizen der Emotion *Freude*. Die Übung: „*Planet der Freude*“, bei der sich die „*Planetenmännchen*“, die sich im Raum begegnen, mit Freude anstecken und dies in einem vorher eingeübten Freudentanz äußern, können die Schüler:innen die Auswirkungen des Gefühls selbst erproben und die Emotionsäußerungen der anderen beobachten. Im Anschluss daran werden Freudestrategien gesammelt, die in der Erklärung von Komplimenten münden. Auf Komplimente, die Lubo den einzelnen Schüler:innen individuell macht, reagieren diese mit dem Hochhalten des Sonnen- oder Wolken-symbol. So kann verdeutlicht werden, dass Komplimente guttun und Freude bringen. Diese Erkenntnis hat wiederum Einfluss auf das Emotionsverständnis und dem Aufbau von Emotionsregulationsstrategien. Um sowohl Komplimente zu erfahren, aber auch um sich in der Ausformulierung von Komplimenten für andere zu verbessern, wird ein Komplimententhron aufgebaut. Jedes Kind darf einmal auf diesem sitzen und sich von den Mitschüler:innen Komplimente geben lassen. Diese werden schriftlich von mir fixiert, vorgelesen und den Lernenden in Form einer Komplimente-Karte ausgehändigt.

Die in der erweiterten Version (6.1) vorgeschlagene Gestaltung einer „Freudecollage“ wird in diese Einheit mitaufgenommen, wobei die jeweiligen Materialien von mir, nicht von den Schüler:innen selbst, wie im Manual vorgesehen, mitgebracht werden. So wird den Lernenden eine Vielzahl an Bildern und Symbolen ausgehändigt, die verschiedene emotionsauslösende Situationen, Orte oder Personengruppen zeigen. Die Schüler:innen sollen dann auf einem AB all diejenigen Situationen, Orte und Personengruppen aufkleben, die ihnen Freude bereiten. Auch hierbei ist Potenzial zur Entdeckung emotionaler Regulationsstrategien gegeben, wenn die Individuen erkennen, was ihnen guttut und dies in traurigen Situationen zur Regulation einsetzen.

Einheit 7: „Lubo und der tobende Tobi“

Die Einheit 7 widmet sich dem Thema *Wut* und soll die Selbstwahrnehmung, die Fremdwahrnehmung, den Emotionsausdruck und das Erkennen somatischer Marker spezialisieren.

<u>Einstieg:</u> ▪ Begrüßung ▪ Begrüßungslied „Lubo – Hallo“
<u>Arbeiten an den Förderzielen:</u> ▪ Hinführung zum Thema Wut ▪ Lesen und Erarbeiten: „Tobi tobt“ ▪ Übung: Gewitterorchester ▪ Übung: „Was macht die Wut mit deinem Körper?“ ▪ AB 10 und 11
<u>Abschluss:</u> ▪ Sternenvergabe

Mithilfe der Geschichte vom tobenden Tobi, der auf dem Schulhof Frustration erlebt und deshalb wütend wird, seiner Wut starken Ausdruck verleiht, wegläuft, aber dann von seinen Freunden zurückgeholt wird und merkt, dass sie ihm seine Wut verzeihen, werden die Kinder zur Emotion *Wut* hingeführt. Durch die kindliche Gestaltung, die Illustration und die leichte Sprache, versetzen sich die Kinder in Tobis Lage und können seine Wut nachempfinden. Mithilfe der Erlebnisübungen erhalten sie die Gelegenheit, ein Gespür für körperliche Veränderungen und Reaktionen auf negative Emotionen zu entwickeln und diese auch zu interpretieren. Das Gewitterorchester ermöglicht den Schüler:innen ein Verständnis dafür, dass Emotionen in unterschiedlicher Intensität vorliegen können und reguliert werden muss (siehe Anhang 8.4.4). Die Übung, in der einzelne Körperbereiche Wut nachempfinden sollen, verstärkt die Körperwahrnehmung bei sich selbst und anderen und arbeitet somatische Marker heraus. In der Erarbeitungsphase werden die Lernenden in der Fremdwahrnehmung und dem Emotionsausdruck gefördert, indem sie wütende Personen identifizieren (siehe Anhang 8.4.5) und eine Situation, in der sie selbst wütend waren, beschreiben oder aufmalen (abhängig des jeweiligen Schriftsprachniveaus).

Die vertiefende Einheit wiederholt lediglich die Körperwahrnehmungsübung und vermischt verschiedene Emotionen, indem die Kinder unterschiedliche Gefühlsausdrücke vormachen sollen. Dies halte ich zu diesem Zeitpunkt für überfordernd und strebe an, dies in der Wiederholungsstunde zur Vertiefung einzusetzen. Deshalb bleibt in dieser Durchführung die erweiterte Einheit (7.1) unberücksichtigt.

Einheit 8: „Lubo hat Angst“

Die Basisemotion *Angst* wird in der achten Einheit erarbeitet. Die Übungen und Arbeitsaufträge sollen die Kinder, neben der Selbst- und Fremdwahrnehmung, in ihrer Empathie, der Wahrnehmung somatischer Hinweisreize, sowie dem individuellen Emotionsausdruck stärken.

<u>Einstieg:</u> ▪ Begrüßung ▪ Begrüßungslied „Lubo – Hallo“
<u>Arbeiten an den Förderzielen:</u> ▪ Lubos Gruselmusik ▪ Übung: „Gruseltanz“ ▪ Geschichte: „Monster unter Willis Bett“ ▪ Erfahrungsaustausch ▪ Strategien der Angstbewältigung durch Statements ▪ Erarbeitung ABs
<u>Abschluss:</u> ▪ Sternenvergabe

Lubo hört im Weltraum eine gruselige Musik, die bei ihm ein ganz unangenehmes Gefühl hervorgerufen hat. Die Kinder finden heraus, dass es sich bei seinem Empfinden um die Emotion *Angst* handelt. Durch die Übung „Gruseltanz“ können die Schüler:innen ein Gespür für dieses Gefühl bekommen und somatische Marker festmachen. Die Geschichte „Monster unter Willis Bett“ eignet sich besonders, um in der Reflexion der körperlichen Merkmale von Willi zu reflektieren und herauszuarbeiten. Um die Abstraktheit der Aufgabe im Manual zur Angstbewältigung, bei der die Lernenden lediglich formulieren sollen, wie sie ihre Angst schon einmal besiegt haben, setze ich erneut die „Statement-Methode“ ein, sodass die Heranwachsenden lediglich verschiedenen Strategien zustimmen oder diese negieren sollen. Hierbei werden auch mögliche Quellen der Angst aufgegriffen. Im Anschluss daran erlangen die Schüler:innen die Möglichkeit, eigene Strategien und angstausslösende Situationen zu nennen und zu begründen. Hierfür werden gezielte Fragen in leichter Sprache verwendet. Im Anschluss daran erhalten die Heranwachsenden die Möglichkeit dies schriftlich/zeichnerisch zu festigen und nehmen so ihre eigenen Erfahrungen mit der Emotion Angst in den Blick.

Einheit 9: „Das Stimmungsherz“

Diese Einheit dient der Wiederholung und Festigung der bisherigen Förderinhalte. Dabei spielen besonders der Emotionsausdruck und die Selbstwahrnehmung eine Rolle. Auch die emotionale Perspektivübernahme und die Emotionssprache werden dadurch geschult.

<u>Einstieg:</u> ▪ Begrüßung ▪ Begrüßungslied „Lubo – Hallo“
<u>Arbeiten an den Förderzielen:</u> ▪ Themeneinführung: „wie geht es dir? Wie fühlst du dich?“ ▪ Stimmungsherz einführen (fertiges Exemplar) ▪ Gefühlsbilder zuordnen ▪ Pantomimische Darstellung der Gefühle ▪ Arbeitsphase: Stimmungsherz anfertigen/Gebrauch erklären ▪ Reflexion: Wichtigkeit des Emotionsausdrucks/-sprache herausstellen
<u>Abschluss:</u> ▪ Sternenvergabe

Durch das Stimmungsherz (siehe Anhang 8.4.6), auf dem die verschiedenen Emotionen abgebildet sind und welches sich in eine unangenehme und angenehme Gefühlsseite unterteilt, können die Schüler:innen ihre aktuelle Stimmungslage einschätzen und durch die leicht verständliche Illustration auch unabhängig der sprachlichen Fähigkeiten differenzieren und ausdrücken. Lubo arbeitet mit den Lernenden heraus, warum es hilfreich ist, anderen mitzuteilen, wie es einem geht und wie sie dies tun können. Um die Verwendung des Stimmungsherzes verständlich zu machen und die bisherigen Lernzuwächse zu wiederholen, werden zunächst verschiedene Lubo-Gesichter entweder der angenehmen oder der unangenehmen Seite des Stimmungsherzes zugeteilt. Die Seiten werden mit dem bekannten Wolken- und Sonnensymbol gekennzeichnet und die Schüler:innen sollen folgende Emotionen kategorisieren: *Freude, Trauer, Angst, Wut, Entspanntheit und Stolz*. Die beiden letzten Emotionen wurden bisher nicht thematisiert. Aufgrund der somatischen Marker sind die Schüler:innen aber in der Lage, diese Gefühle der positiven Stimmungsseite zuzuordnen. Die vorgeschlagene Thematisierung dieser Emotionen, halte ich nicht für sinnvoll und zu komplex, weshalb die Konzentration zunächst auf die anderen Emotionen gelegt wird. Gefestigt werden die bisher gemachten Erkenntnisse zu Emotionsausdrücken und somatischen Markern, indem das Spiel „Pantomime“ mit Stimmungsbildern gespielt wird. Um verschiedene Aneignungswege zu bedienen, wurden die Emotionen entweder anhand geschriebener Begriffe oder anhand der in den Einheiten zuvor verwendeten Bilder vermittelt. Die Schüler:innen lernen so in der aktiven Rolle, welche Hinweisreize nötig sind, damit das Gegenüber die Emotion erkennen kann und die Beobachter:innen lernen, auf diese Hinweise und Marker zu achten und diese korrekt zu interpretieren.

In der Arbeitsphase wird die Zuordnung der vier Basisemotionen zu den passenden Gesichtsausdrücken verfestigt (siehe Anhang 8.4.7).

Damit die Kinder das Stimmungsherz auch außerhalb der jeweiligen Einheiten als Unterstützung verwenden können, fertigen sie jeweils eines der Herzen selbst an. Aus zeitlichen Gründen und der erfordernten Genauigkeit beim Basteln und Ausmalen bereite ich die Materialien so vor, dass die Lernenden die einzelnen Bestandteile lediglich ausschneiden und zusammenpinnen müssen. Im Anschluss daran erfolgt eine Reflexion, die die Bedeutung des Emotionsausdrucks in sozialen Interaktionen hervorhebt und den Einsatz des Stimmungsherzes auch außerhalb der Lubo-Einheiten empfiehlt.

Einheit 10: „Klassenrelevantes Problem – Klärung eines Streits zwischen zwei Kindern“

In dieser Einheit soll laut Manual eine konkrete Streitsituation geklärt und bearbeitet werden, um einen Transfer der bisher bearbeiteten Inhalte zu schaffen. Aufgrund dessen, dass ich als Programmleiterin lediglich in den Lubo-Einheiten an der Schule bin und die Klassenlehrerin zurzeit erkrankt ist, kann diese Einheit nicht durchgeführt werden. Da weder ein aktuelles klasseninternes Problem zwischen den Peers bekannt ist und weil die zur Klärung notwendige Gesprächsstruktur und Reflexion sehr hohe Ansprüche an die Schüler:innen stellt, halte ich diese Einheit als nicht sinnvoll im Einsatz bei dieser Lerngruppe.]

Einheit 11 und 12: „Hör genau zu! Schau genau hin!“

Als letzte thematische Einheit wird die elfte und die zwölfte Einheit des Manuals zu einer Sitzung zusammengefasst. Grundlegend werden die Kinder hierbei in ihrer auditiven und visuellen Aufmerksamkeit geschult. Dies geht einher mit der Wahrnehmung und Interpretation sozialer Hinweisreize und dem Wissen über Emotionen.

<u>Einstieg:</u> ▪ Begrüßung ▪ Begrüßungslied „Lubo – Hallo“
<u>Arbeiten an den Förderzielen:</u> ▪ Einführung Problemsituation ▪ Wiederholung Stimmungsherz ▪ Übung: Standbild (Was ist passiert?) ▪ Details beachten ▪ Auflösung ▪ AB Auswahl (zur visuellen Aufmerksamkeit) ▪ Übung: „Schau genau hin“ (Versteckte Sachen finden) ▪ Übung: „Hör genau zu“ (Geräusche erkennen)
<u>Abschluss:</u> ▪ Sternvergabe ▪ Wiederholung der Inhalte ▪ Verabschiedung

Diese Einheit setzt den Fokus auf die genaue und detailreiche Betrachtung sozialer Situationen und leitet dies durch eine von Lubo erfahrene Problemsituation ein:

Lubo kommt in eine andere Klasse, in der gerade eine Streitsituation geklärt wird und versteht nicht, wieso alle Beteiligten ihn in dieser Situation nicht lustig finden und ihn wieder wegschicken. Die Schüler:innen sollen auf Grundlage dieser Erzählung anhand eines Standbildes und zunehmend geäußerten Details erarbeiten, warum die Klasse so auf Lubo reagiert hat und welche Situation vorgelegen haben könnte. Die Bedeutung einer genauen Beobachtung und Wahrnehmung vor einer Bewertung wird demnach verdeutlicht. Das aufmerksame Betrachten kleinster Einzelheiten soll den Schüler:innen in der Arbeitsphase zur gezielten Aufmerksamkeit und genauen Wahrnehmung verhelfen, indem Fehler und Unterschiede erkannt und markiert werden müssen. Außerdem wird die auditive und visuelle Aufmerksamkeit durch dargebotene Geräusche, die die Lerngruppe interpretieren müssen, sowie versteckte Gegenstände, die anhand von Fotos im Klassenzimmer gesucht werden müssen, gefördert. Im Anschluss daran verabschiedet sich Lubo von den Kindern und teilt ihnen mit, dass er wieder zurück ins All fliegen muss. In diesem Zusammenhang werden die erlernten Inhalte der durchgeführten Einheiten wiederholt und Lubo bedankt sich bei der Lerngruppe, dass sie ihm geholfen haben, diese Inhalte zu verstehen. So wird die Gesamteinheit noch einmal reflektiert und rückwirkend betrachtet.

Abschluss: Briefe von Lubo aus dem All

Um die Förderung (vorerst) abzuschließen und den Lernenden eine vertiefte Rückmeldung zu ihrer Mitarbeit und ihrer sozial-emotionalen Kompetenz zu geben, entscheide ich mich dafür, den Schüler:innen Postkarten „von Lubo aus dem All“ zu schicken, die individuell auf die jeweiligen Schüler:innen und deren Lernprozesse im Laufe der Förderung formuliert sind. Diese beinhalten auch Bilder von Lubo und werden den Schüler:innen mit Lese-schwierigkeiten vorgelesen. Des Weiteren liegen den Postkarten weitere Klebeleuchtsterne für den eigenen „Lubo-Himmel“ bei. Außerdem schickt Lubo auch einen Brief an die ganze Lerngruppe gerichtet, in dem er sich für die Unterstützung und Freundschaft auf der Erde bedankt. Mit dem Zusatz, dass er sich freuen würde, die Kinder einmal wieder zusehen und der Bitte, ihm dann erneut zu helfen, wird die Möglichkeit der Weiterführung des Förderprogramms durch eine andere Lehrperson ermöglicht.

4.7 Evaluation

4.7.1 Darstellung und Interpretation der Ergebnisse

Im folgenden Kapitel werden die Ergebnisse der Eingangs- und Enderhebung des selbstständig angepassten EMO-KJ von der Experimental- und Kontrollgruppe dargestellt, um überprüfen zu können, inwieweit sich nach der Durchführung des Förderprogramms „Lubo aus dem All!“ Veränderungen ausmachen lassen und ob Differenzen zwischen diesen beiden Gruppen bestehen. Die Darstellung der Ergebnisse bezieht sich einerseits auf die Aufgabe der Emotionsdifferenzierung, andererseits auf das Emotionswissen und die unterschiedlichen somatischen Marker der jeweiligen Emotionen, die im Rahmen des Förderprogramms erarbeitet wurden. Die Protokollbögen des EMO-KJ können leider aufgrund der Vielzahl (9 Seiten/pro Schüler:in) nicht alle in diese Arbeit eingebunden werden. Im Anhang (8.6 & 8.7) finden sich somit exemplarisch die Protokollbögen zweier Schüler:innen (1x Experimentalgruppe, 1x Kontrollgruppe), jeweils zum Messzeitpunkt t0 und t1.

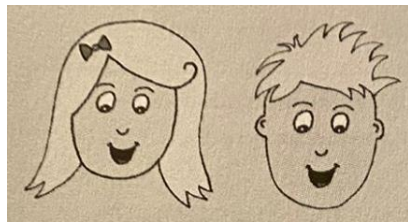
Die Aufgabe der Emotionsdifferenzierung ist in einem offenen Fragedesign konzipiert und ermöglicht so eine Reproduktion des Lernprozesses im Bereich des Emotionswissens und -verständnis durch Fremdwahrnehmung. Die Schüler:innen sollen hierbei Emotionen auf Abbildungen von Kindergesichtern erkennen, unterscheiden und benennen. Die zweite Auswertung bezieht sich auf die somatischen Marker dieser Emotionen, die von den Lernenden im Interview beschrieben und genannt werden sollen (*Tabelle: Darstellung der Ergebnisse*). Hierzu erfolgt zusätzlich eine qualitative Darstellung, die den Lernzuwachs der Schüler:innen der Experimentalgruppe in diesem Kompetenzbereich veranschaulichen soll (*Tabelle: qualitative Darstellung der somatischen Marker*).

Die Ergebnisse zu jeder der vier Basisemotionen wurden einzeln ausgewertet und prozentual angegeben. Die Angaben können den jeweiligen Tabellen entnommen werden. In der Beantwortung der *Emotionsdifferenzierungsaufgabe* werden, um den verschiedenen Ausprägungen und Begrifflichkeiten gerecht zu werden, auch weitere Begriffe und Beschreibungen akzeptiert. Unter der Kategorie „*richtig*“ fallen alle Antworten, die zu dem Gefühl der Person passen. Unter der Kategorie „*falsch*“ stehen Ausdrücke, die das dargestellte Gefühl nicht passend benennen oder keinen Emotionsausdruck darstellen. So kann beispielsweise eine reine Bewertung (z.B.: *nicht gut*) nicht als richtig gewertet werden. Das Gefühl wird mit dieser Antwort zwar korrekt eingeschätzt, aufgrund entsprechender Übungen speziell zu diesen Emotionen, deren Benennung und Ausdrucksmerkmalen in den Förderereinheiten wird hier ein spezifischeres Wissen verlangt.

Das Manual des EMO-KJ gibt dafür alternative Antwortmöglichkeiten vor, die jeweils unter den entsprechenden Bildern aufgeführt werden.

Für die Aufgabe der Benennung somatischer Marker werden nur diejenigen Antworten als „*richtig*“ gewertet, die einen genauen Emotionsausdruck beschreiben und Veränderung des Körpers (Körpersignale) miteinbeziehen. Auch hier könne Antworten, die ausschließlich eine Bewertung umfassen, nicht akzeptiert und somit als „*falsch*“ kategorisiert werden. Des Weiteren werden grammatikalische Fehler und Schwierigkeiten in der Aussprache nicht negativ ausgelegt sowie Gesten und Mimik zur Verdeutlichung der somatischen Marker (gekennzeichnet durch * *) als *richtig* bewertet, da hier nicht die sprachlichen Kompetenzen, sondern das Verständnis und Wissen gemessen werden soll.

(1) Emotion: glücklich



Antwortmöglichkeiten zur Emotionsdifferenzierung:

Richtig: *glücklich, fröhlich, begeistert, freudestrahlend, freudig, freut sich, froh, glücklichselig, beglückt, lustig, zufrieden, ausgeglichen, heiter, erheitert, vergnügt, sorglos, überglücklich, frohgemut, erfreut, unbekümmert, unbeschwert, gut gelaunt, happy, freut sich*

Antwortmöglichkeiten zur Benennung somatischer Marker:

Richtig: *Lachen, lächeln, grinsen, Mund(-winkel) gehen nach oben, Augen offen, aufrechte Körperhaltung, etc.*

Tabelle 6: Darstellung der Ergebnisse Emotion: glücklich

<i>glücklich</i>		Experimentialgruppe		Kontrollgruppe	
		Eingangs- erhebung (t0)	End- erhebung (t1)	Eingangs- erhebung (t0)	End erhebung (t1)
<i>Emotions- differenzierung</i>	richtig	4 (100%)	4 (100%)	4 (100%)	4 (100%)
	falsch	0 (0%)	0 (0%)	0 (0%)	0 (0%)
<i>Somatische Marker</i>	richtig	0 (0%)	4 (100%)	1 (25%)	2 (50%)
	falsch	4 (100%)	0 (0%)	3 (75%)	2 (50%)

Es ist zu beobachten, dass die Emotion „*glücklich*“ von allen Teilnehmer:innen bereits in der Eingangserhebung richtig benannt und differenziert werden konnte, sodass sich keine Unterschiede oder Entwicklung anhand dieser Ergebnisse ableiten lässt.

In der Beschreibung somatischer Marker zu dieser Emotion hingegen, kann bei der Experimentalgruppe ein 100%-iger Lernzuwachs festgestellt werden, der sicherlich auf die Sensibilisierung dieser Körpersignale und dem generellen Begriffsverständnis zurückzuführen ist.

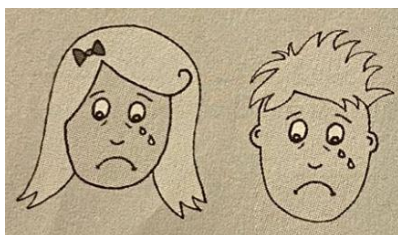
In der Kontrollgruppe nennt eine:r der Lernenden (25%) bereits in der ersten Erhebung einen passenden Marker, in der Enderhebung 50% (2). Der Anstieg der richtigen Antworten ist demnach in der Experimentalgruppe mit 100% deutlich höher als die Kontrollgruppe (25%).

Tabelle 7: qualitative Darstellung somatischer Marker: glücklich

Experimentalgruppe		
	Eingangserhebung (t0)	Enderhebung (t1)
Testperson 1	„Körper geht's super gut“	*lächelt* „Mund so oben“
Testperson 2	„gar nichts, normales Gefühl“	*grinst*, „fröhlich, Mund nach oben“
Testperson 3	*formt auf dem Kopf ein Herz*	„Mund oben, so machen“ *lächelt*
Testperson 4	„gut und schlecht“	„lachen und Mund hochgehen“, *grinst*

Betrachten wir die individuelle Entwicklung in der Formulierung der Marker, lässt sich ein deutlicher Kompetenzzuwachs erkennen, der von ungenauen generalisierten Gefühlszuständen zur Benennung spezifischer Merkmale und Körperv Veränderungen führt. Die Schüler:innen der Experimentalgruppe zeigen alle Antworten auf sprachlicher und mimischer Ebene.

(2) Emotion: traurig



Antwortmöglichkeiten zur Emotionsdifferenzierung:

Richtig: traurig, unglücklich, bekümmert, niedergedrückt, betrübt, weinend, leidend, trauer-
voll, bestürzt, am Boden zerstört, bedrückt, betroffen, depressiv, deprimiert, melancholisch,
weinerlich, niedergeschlagen, enttäuscht, geknickt, kummervoll, freudlos, schwermütig,
trübselig, sorgenvoll, niedergeschmettert, hoffnungslos

Antwortmöglichkeiten zur Benennung somatischer Marker:

Richtig: weinen, heulen, Tränen, Mund(-winkel) gehen nach unten, Augen zu, Blick nach unten, Schultern tief, Körperhaltung gekrümmt, etc.

Tabelle 8: Darstellung der Ergebnisse Emotion: traurig

traurig		Experimentalgruppe		Kontrollgruppe	
		Eingangserhebung (t0)	End-erhebung (t1)	Eingangserhebung (t0)	End-erhebung (t1)
Emotionsdifferenzierung	richtig	4 (100%)	4 (100%)	4 (100%)	3 (75%)
	falsch	0 (0%)	0 (0%)	0 (0%)	1 (25%)
Somatische Marker	richtig	2 (50%)	4 (100%)	3 (75%)	3 (75%)
	falsch	2 (50%)	0 (0%)	1 (25%)	1 (25%)

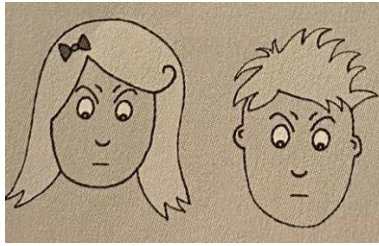
Ähnlich wie bei der Emotion *glücklich*, kann die Emotion *traurig* nahezu von allen Lernenden von anderen differenziert und richtig benannt werden. Lediglich die Antwort von Testperson 8 der Kontrollgruppe im Posttest wird als „falsch“ gewertet („nicht schlecht, nicht gut“). Beim Benennen der somatischen Marker lassen sich im Vergleich zu den vorherigen Ergebnissen bessere Ausgangslagen festmachen. So nennen 50% der Experimentalgruppe und sogar 75% der Kontrollgruppe bereits im Prätest richtig gewertete somatische Marker. Während das Ergebnis der Kontrollgruppe sich auch in der Enderhebung bestätigt, können alle Teilnehmer:innen, die gefördert wurden, hier passende Marker nennen.

Tabelle 9: qualitative Darstellung somatischer Marker: traurig

Experimentalgruppe		
	Eingangserhebung (t0)	Enderhebung (t1)
Testperson 1	„tut weh, weinen weil Aua“	„Mund nach unten, Tränen“
Testperson 2	„geweint, traurig“	„Mund runter, weinen“; *Augen reiben*
Testperson 3	„schlecht“	„Mund nach unten, weinen“
Testperson 4	„dann hock ich mich hin“	*zeigt trauriges Gesicht*, „nach unten schauen, Mund runter, Tränen“

Diese Antworten reflektierend wird deutlich, dass alle Kinder das *Weinen* oder die *Tränen* als zentrale Marker der *Traurigkeit* benennen. Die Antwort von Testperson 4 stellt hierbei eine Besonderheit dar. Sie lässt vermuten, dass die Testperson hierbei bereits eine individuelle Emotionsregulationsweise benennt, ohne dies bewusst als solche wahrzunehmen. In der Kategorie der somatischen Hinweisreize musste diese Antwort jedoch als „falsch“ gewertet werden.

(3) Emotion: verärgert



Antwortmöglichkeiten zur Emotionsdifferenzierung:

Richtig: *verärgert, wütend, grimmig, grantig, mürrisch, motzig, griesgrämig, genervt, sauer, frustriert, gereizt, hitzköpfig, zornig, ärgerlich, brummig, schlecht gelaunt, missmutig, übel-launig, erzürnt, böse, erbost, fuchsteufelswild, wutentbrannt, außer sich, geladen, aggressiv*

Antwortmöglichkeiten zur Benennung somatischer Marker:

Richtig: *Augenbrauen ziehen sich zusammen, Augen werden klein, Mund gerade oder nach unten, Hände geballt/starr, Körper angespannt, etc.*

Tabelle 10: Darstellung der Ergebnisse Emotion: verärgert

verärgert		Experimentalgruppe		Kontrollgruppe	
		Eingangs- erhebung (t0)	End- erhebung (t1)	Eingangs- erhebung (t0)	End erhebung (t1)
Emotions- differenzierung	richtig	1 (25%)	4 (100%)	2 (50%)	1 (25%)
	falsch	3 (75%)	0 (0%)	2 (50%)	3 (75%)
Somatische Marker	richtig	0 (0%)	4 (100%)	0 (0%)	1 (25%)
	falsch	4 (100%)	0 (0%)	4 (100%)	3 (75%)

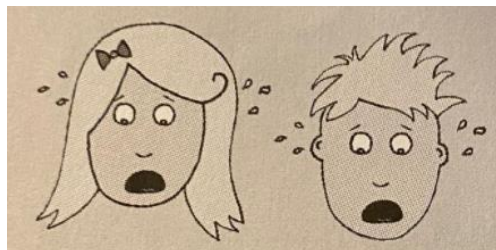
In der Betrachtung dieser Emotion werden Unterschiede der beiden Gruppen ersichtlich. Während die Emotion „Angst“ in der Experimentalgruppe zu Beginn der Untersuchung lediglich von einer Person unterschieden werden kann, können dies zwei der Kontrollgruppe. In der Gegenüberstellung wird allerdings eine deutliche Steigerung der Experimentalgruppe um 75%, sogleich in der Kontrollgruppe sogar eine Senkung um 25% wahrgenommen werden kann. Des Weiteren lässt sich beobachten, dass in dieser Emotion kein:e Teilnehmer:in zum Zeitpunkt t0 passende körperliche Hinweisreize aufzählen konnte, zum Zeitpunkt t1 jedoch alle der Experimentalgruppe, hingegen eine:r (25%) der Kontrollgruppe. Hier zeigt sich deutlich die Auswirkung des Programms.

Tabelle 11: qualitative Darstellung somatischer Marker: verärgert

Experimentalgruppe		
	Eingangserhebung (t0)	Enderhebung (t1)
Testperson 1	„sehr gut“	„nicht gut, Mund nach unten“ *kneift Augen zu*
Testperson 2	„lustig“	„Papa zerreißt das Blatt“, *schlägt auf den Tisch, ballt die Hände zu Fäusten“
Testperson 3	-	*Hände versteifen, Augen zusammen gekniffen*
Testperson 4	„weiß nicht“	*ballt Fäuste, „Mund bleibt gerade, zieht zusammen“

In dieser Darstellung wird besonders die Präzisierung auf Details in der Beschreibung der somatischen Marker bei Wut. Während die Schüler:innen vor der Förderung keine bis inkorrekte Äußerungen machen, können sie besonders mimisch die körperlichen Veränderungen aufzeigen. Testperson 3 äußerte sich in der Eingangserhebung gar nicht und Testperson 4 teilt ihr Unwissen mit. Auffallend sind die gegenteiligen Gefühlsbeschreibungen der ersten beiden Testpersonen. Da beide auch zu den drei Schüler:innen gehörten, die „Wut“ nicht richtig benennen und differenzieren konnten, ist von einer Folgeerscheinung auszugehen, die vermuten lässt, dass die Schüler:innen wenig bis keine Vorstellung dieses Gefühls zum Zeitpunkt t0 hatten. Umso beträchtlicher, dass beide nach der Erarbeitung der Förderinhalte das Gefühl sowohl erkennen als auch im Hinblick auf die dadurch initiierten körperlichen Veränderungen beschreiben können.

(4) Emotion: ängstlich



Antwortmöglichkeiten zur Emotionsdifferenzierung:

Richtig: ängstlich, angsterfüllt, furchtsam, kleinlaut, zaghaft, angstvoll, erschrocken, erschreckt, schreckhaft, überrascht, geschockt, panisch

Antwortmöglichkeiten zur Benennung somatischer Marker:

Richtig: Mund geöffnet, Kinn zitternd, Angstschweiß, Augen weit auf, wachsweiße Knie, erstarrter Körper, etc.

Tabelle 12: Darstellung der Ergebnisse Emotion: ängstlich

ängstlich		Experimentialgruppe		Kontrollgruppe	
		Eingangs- erhebung (t0)	End- erhebung (t1)	Eingangs- erhebung (t0)	End erhebung (t1)
Emotions- differenzierung	richtig	1 (25%)	4 (100%)	2 (50%)	2 (50%)
	falsch	3 (75%)	0 (0%)	2 (50%)	2 (50%)
Somatische Marker	richtig	1 (25%)	3 (75%)	1 (25%)	2 (50%)
	falsch	3 (75%)	1 (25%)	3 (75%)	2 (50%)

Die Untersuchungsergebnisse zur Emotionsdifferenzierung von „Angst“ *vergleichend*, wird deutlich, dass diese Emotion, genau wie die der *Wut*, im Gegensatz zu den Emotionen *glücklich* und *traurig* die Teilnehmer:innen beider Gruppen mehr herausfordert.

Während in der Kontrollgruppe sowohl in der Eingangs- als auch in der Enderhebung jeweils 50% der Lernenden *richtig* bzw. *falsch* antworteten. Ist in der Experimentalgruppe erneut ein Lernzuwachs bei 75% (3) der Schüler:innen zu vermerken. Im Hinblick auf das Erkennen und Benennen somatischer Körperhinweise lässt sich bei der Experimentalgruppe ein Anstieg von 50% erkennen, in der Kontrollgruppe antwortet eine Person in der Enderhebung mehr richtig (25% Steigerung), als zu Beginn der Untersuchung.

Tabelle 13: qualitative Darstellung somatischer Marker: ängstlich

Experimentalgruppe		
	Eingangserhebung (t0)	Enderhebung (t1)
Testperson 1	„super, cool“	*schreit*, „unten Mund offen“
Testperson 2	„schreien“	*erschrickt* „Körper macht so“
Testperson 3	„Kopf angeschlagen“	*lehnt sich nach hinten, ist erstarrt*
Testperson 4	„wegrennen“	„erschrocken, kämpfen“

Auch die qualitative Darstellung zeigt erhebliches Wachstum im Antwortvergleich der beiden Erhebungszeitpunkte. Auch hier wird erkennbar, dass die Schüler:innen im Prätest keine genaue Vorstellung von somatischen Markern, ihren möglichen Inhalten und ihrer Bedeutung haben. So werden auch hier Bewältigungsstrategien („*wegrennen*“) oder Ursachen („*Kopf angeschlagen*“) genannt. Die Antwort von Person 4 in der Enderhebung (erschrocken, kämpfen) kann ebenfalls als Strategie oder Folge der Emotion gesehen werden, drückt jedoch keine körperliche Veränderung direkt aus und muss deshalb als *falsch* bewertet werden. Es wird deutlich, dass sich die Schüler:innen an die Lerninhalte der Förderereinheiten erinnern und sich ihr Wissen um das Emotionsverständnis und deren somatischen Marker erweitert hat.

→ Gesamtergebnis:

Um Aussagen über die prozentuale Steigerung der als *richtig* gewerteten Antworten der Studienteilnehmer:innen insgesamt (nicht nach einzelnen Emotionen getrennt), wurden folgende Übersichten angefertigt (*Tabelle 14 und 15*). Aus den vier Basisemotionen und deren Marker, die erkannt werden sollen, können pro Emotion vier Schüler:innen eine richtige Antwort geben. So entsprechen 16 „richtige“ Antworten (4x4) 100%. In Abhängigkeit dazu werden die absoluten Zahlen und die zugehörige prozentuale Häufigkeit angegeben. Durch die Differenz der Häufigkeit von t1 und t0 lässt sich demnach die gesamte prozentuale Entwicklung der als „richtig“ gewerteten Antworten ermitteln.

Tabelle 14: Gesamtübersicht der prozentualen Steigerung "richtiger" Antworten in der Emotionsdifferenzierung

Emotionsdifferenzierung		
	<i>Experimentalgruppe</i>	<i>Kontrollgruppe</i>
Eingangserhebung (t0)	10 (62,5%)	12 (75%)
Enderhebung (t1)	16 (100%)	10 (62,5%)
Prozentuale Entwicklung	37,5% (6)	-12,5% (-2)

Insgesamt kann im Vergleich ein enormer Unterschied zwischen den beiden Gruppen festgestellt werden. Es kann beobachtet werden, dass die Kontrollgruppe zwar in der Eingangserhebung mehr richtige Antworten geben konnte als die Experimentalgruppe. Während sich die Experimentalgruppe allerdings von Prätest zu Posttest mit einem Anstieg von 37,5% verbessert, sinkt in der Kontrollgruppe die Leistung um 12,5%.

Tabelle 15: Gesamtübersicht der prozentualen Steigerung "richtiger" Antworten in der Benennung somatischer Marker

Benennen somatischer Marker		
	<i>Experimentalgruppe</i>	<i>Kontrollgruppe</i>
Eingangserhebung (t0)	3 (18,75%)	4 (25%)
Enderhebung (t1)	15 (93,75%)	8 (50%)
Prozentuale Entwicklung	75% (12)	25% (4)

Dieser Verlauf kann in den Ergebnissen der Aufgabe zur Benennung der somatischen Marker ebenfalls beobachtet werden. Auch hier zeigt die Kontrollgruppe zum Zeitpunkt t0 bessere Leistungen (6,25%) als die Experimentalgruppe. Enorm ist aber die ermittelte prozentuale Steigerung von 75% in der Experimentalgruppe im Vergleich zur Erhebung vor der Förderung. In der Kontrollgruppe kann diesmal auch ein Anstieg verzeichnet werden, dieser beträgt allerdings lediglich 25% und damit 50% weniger als der Anstieg in der Gruppe, die die Förderung erfahren durften.

4.7.2 Diskussion der Ergebnisse

4.7.2.1 Wirkungsevaluation

Insgesamt zeigen die Ergebnisse der Erhebung, dass die Experimentalgruppe bei allen Aufgaben positive Veränderungen zum Zeitpunkt t1 im Vergleich zum Messzeitpunkt t0 aufzeigt. Dies entspricht einem sehr wirksamen Ergebnis im Hinblick auf das Emotionswissen und -verständnis, welches die Differenzierung verschiedener Emotionen beinhaltet sowie auf die Wahrnehmung und Interpretation somatischer Marker der jeweiligen Emotionen, deren Fähigkeit als Prädiktor für das Verständnis sozialer Situationen gesehen werden kann (siehe Kapitel 3.3.2). Einige interessante Ergebnisse sollen nun gegenübergestellt und erläutert werden, sodass im Anschluss die Ergebnisse der Evaluation auf die Fragestellung und deren Hypothesen hin überprüft werden kann (siehe Kapitel 4.1). Hierbei sollen auch Ergebnisse aus den Beobachtungen miteinfließen.

Auffallend ist, dass nahezu alle Schüler:innen die Emotionen *glücklich* und *traurig* korrekt benennen können. Während die Teilnehmer:innen beider Gruppen deutlich mehr Schwierigkeiten in der Differenzierung der Emotionen *ängstlich* und *verärgert* zum Messzeitpunkt t0 vorweisen. In Kapitel 3.3.2 wird erläutert, dass im Laufe der Entwicklung emotionale Schemata und Skripte entwickelt werden, die erfahrungsbasiert sind und durch ihre stetige Ausdifferenzierung das Emotionswissen maßgeblich beeinflussen (Ulrich, 1999, S. 54). So kann vermutet werden, dass die ersten beiden Emotionen (*glücklich*, *traurig*) im Leben der Schüler:innen öfter erfahren wurden, als die anderen beiden (*ängstlich*, *verärgert*) und sie deshalb bereits genauere emotionale Schemata entwickelt haben.

Deutlich schwerer fällt es den Kindern und Jugendlichen beider Gruppen, die somatischen Marker der jeweiligen Emotion zu benennen. Während im Rahmen der Eingangserhebung 50% der Schüler:innen der Experimentalgruppe und 75% der Schüler:innen der Kontrollgruppe somatische Marker der Emotion *traurig* korrekt benennen konnten.

Können dies bei der Emotion *glücklich* lediglich 25% der Kontrollgruppe, jedoch keiner der Experimentalgruppe (0%).

Dies kann zum einen damit erklärt werden, dass den Schüler:innen ein Bewusstsein fehlt, was somatische Marker sind bzw. wie diese körperlichen Veränderungen beschrieben werden können. Zum anderen, weil die somatischen Marker der Trauer (z.B.: *Tränen bzw. Weinen*) als sehr eindeutig und sichtbar gelten. Auch hier spielen die bisherigen Erfahrungswerte eine große Rolle. Die Ergebnisse der anderen beiden Emotionen bestätigen dies. So kann zum Zeitpunkt t0 jeweils ein:e Schüler:in beider Gruppen richtige Marker der *Angst* nennen, somatische Marker der *Wut* hingegen keine:r.

Betrachten wir diese Erkenntnisse des Diagnoseverfahrens (EMO-KJ) wird klar, dass die Schüler:innen im FgE deutlichen Förderbedarf im Hinblick auf ihr Emotionswissen und -verständnis und damit einhergehend auch auf den Emotionsausdruck haben.

Schließlich wurde die Durchführung des Programms „Lubo aus dem All!“ nicht nur durch den Fragebogen (EMO-KJ), sondern auch anhand von Beobachtungsprotokollen dokumentiert (siehe Anhang 8.5). Dabei wurden verschiedene Aspekte zum Verhalten, der Mitarbeit und emotionalen Befindlichkeit der Schüler:innen sowie die Notwendigkeit der Adaption der Materialien ebenso einbezogen, wie thematisch passende Aussagen und Veränderungen in Bezug auf die emotionalen Kompetenzen. Insgesamt wurden neun Einheiten (abzüglich des Abschlusses und der zusammengefassten bzw. gänzlich ausgelassenen Einheiten) anhand der Videoaufnahmen beobachtet. Im Hinblick auf die Wirkung des Programms können eindeutige Erkenntniszuwächse besonders im Emotionsausdruck und dem Emotionswissen und -verständnis gemacht werden. Die dritte Komponente der Emotionsregulation wird im ersten Baustein des Förderprogramms nicht explizit gefördert, sondern ist Teil des zweiten Bausteins. Dennoch wirken sich die neu erworbenen Fähigkeiten der Schüler:innen auf diese Dimension aus. Denn die drei Dimensionen der emotionalen Entwicklung stehen in reziprokem Zusammenhang und können nicht trennscharf unterschieden werden (Klinkhammer & von Salisch, 2015, S. 35). Beobachtet werden konnten diese Lernzuwächse besonders in den Situationen, in denen die Lernenden Emotionsausdrücke der unangenehmen und angenehmen Stimmung zuordnen sollten oder selbst pantomimisch Emotionen darbieten. Erlernte und erfahrene somatische Marker werden hier sehr deutlich dargestellt und von den anderen auch korrekt interpretiert. Speziell die Vertiefungs- und Wiederholungsstunde lässt eindeutige Aussagen zur Steigerung des Emotionswissens und des Emotionsausdrucks aufgrund der durchgeführten Fördereinheiten zu. Hierbei sei festzuhalten, dass die Erprobung bereits in adaptiertem Format geschah, weshalb die bisherigen Erkenntnisse auf diesen Anpassungen basieren.

Nachdem die Ergebnisse des Diagnostikverfahren EMO-KJ und der Beobachtungsdokumentation dargestellt wurden, rückt nun die Frage in den Mittelpunkt, inwieweit der erste Baustein von „Lubo aus dem All!“ sinnvoll für die Förderung der emotionalen Kompetenzen bei Kindern mit geistiger Behinderung ist. Ziel dieser Arbeit war die Durchführung und Evaluation des Förderprogramms „Lubo aus dem All!“ in einer vierten Klasse des SBBZ mit dem Förderschwerpunkt gEnt. Dabei ist folgende Frage leitend: *Zeigen sich im Hinblick der emotionalen Kompetenzen positive Effekte in der Wahrnehmung und Interpretation somatischer Marker und sozialen Situationen der Schüler:innen im Förderschwerpunkt geistige Entwicklung, die an der Durchführung des Programms teilgenommen haben?*

Die Bewertung der Evaluation erfolgt anhand der festgelegten Zielgrößen, die in Form von Hypothesen formuliert wurden.

Hypothese I: Es wird erwartet, dass die Experimentalgruppe bei der Enderhebung bessere Testergebnisse erzielt als bei der Eingangserhebung und sich positive Veränderungen bzgl. des Emotionswissens ausmachen lassen.

Im Vergleich zwischen den beiden Messpunkten t0 und t1 werden durchaus positive Ergebnisse mit einer durchschnittlichen Steigerung an korrekten Antworten von 37,5% in der Emotionsdifferenzierung und 75% in der Benennung somatischer Marker ermittelt. Beobachtungen ergeben, dass die Probanden deutliche Wissenszuwächse besonders in der Wahrnehmung und Interpretation somatischer Hinweisreize aufweisen können, was die Ergebnisse des Diagnostikverfahrens EMO-KJ verifiziert. Die Ergebnisse der Erhebung und die dokumentierten Beobachtungen bestätigen damit die Hypothese.

Hypothese II: Es wird erwartet, dass die Experimentalgruppe bei der Enderhebung größere Fortschritte erzielt als die Kontrollgruppe.

Die Ergebnisse zeigen: Beide Gruppen steigern sich insgesamt in der Benennung somatischer Marker, jedoch beläuft sich die Steigerung an richtigen Antworten bei der Experimentalgruppe auf durchschnittlich 75%, während es bei der Kontrollgruppe nur 25% sind. Während sich die Experimentalgruppe in den Ergebnissen der Emotionsdifferenzierung um 37,5% verbessern, ist bei der Kontrollgruppe sogar ein Leistungsabfall von 12,5% zu vernehmen. Es wird deutlich, dass die Teilnehmer:innen, die zwischen Eingangs- und Enderhebung die Förderung „Lubo aus dem All!“ erfahren durften, insgesamt eine enorme und im Vergleich zur Kontrollgruppe höhere prozentuale Steigerung ihrer Kompetenzen vorweisen. Damit kann auch diese Hypothese bestätigt werden.

Nach Abschluss der Auswertung kann auf Basis dieser Ergebnisse daher folgendes Fazit gezogen werden: Die durchgeführte Evaluation bestätigt die Wirksamkeit des Förderprogramms „Lubo aus dem All!“ im Einsatz bei Schüler:innen mit dem Förderschwerpunkt geistige Entwicklung, indem eine Steigerung der emotionalen Kompetenz, der am Programm beteiligten Kinder, nachgewiesen wird. Jedoch sind die Auswirkungen aufgrund des geringen zeitlichen Umfangs von sechs Wochen beschränkt. Röhrle (2008) empfiehlt eine Mindestdauer von neun Monaten für Trainingsprogramme, um nachhaltig positive Ergebnisse zu erreichen (Röhrle, 2008, S.246).

Dennoch erlernen die Schüler:innen auch in der kurzen Zeit, Emotionen bei sich selbst und bei anderen wahrzunehmen, einzuschätzen und zu interpretieren, diese an Hinweisreizen festzumachen und sich mit Formen des emotionalen Ausdrucks auseinanderzusetzen.

Durch eine intensive und langfristige Arbeit mit dem Förderprogramm „Lubo aus dem All!“ können tatsächlich Veränderungen bei den Schüler:innen bezüglich ihrer emotionalen Kompetenzen bewirkt werden. Insbesondere emotional weniger kompetente Kinder werden in ihren emotionalen und damit sozialen Kompetenzen gestärkt (siehe 3.2.2).

4.7.2.2 Fazit der Erprobung

Wichtige Gelingensfaktoren für ein Förderprogramm, sind eine wertschätzende Atmosphäre, Wiederholung der Inhalte und Implementierung im Unterrichtsalltag, eine dauerhafte Förderung, zusätzliche Gespräche mit einzelnen Schülerinnen und Schülern, Offenheit der Lehrperson, Kooperation mit den Eltern und eine Umsetzung auf der Schulebene. In der hier vorliegenden Arbeit wurden lediglich die Einheiten auf der Klassenebene durchgeführt. Darüber hinaus fanden keine Veränderungen auf der Schulebene, Fortbildung von Lehrkräften, Schulungen für Eltern oder intensive Auseinandersetzungen mit einzelnen Schülerinnen oder Schülern statt. Jedoch wäre zu erwarten, dass diese zusätzlichen Förderangebote auch über die Ebene der Schule hinaus, die bereits festgestellte Steigerung der emotionalen Fähigkeiten mit hoher Wahrscheinlichkeit verstärken würden.

Außerdem konnte im Rahmen dieser Arbeit lediglich der erste Baustein des Programms durchgeführt werden. Gegenstand dessen waren eher Grundlagen der emotionalen Kompetenz (Emotionswissen/Differenzierung und Wahrnehmen und Interpretieren somatischer Marker), der zweite Baustein beschäftigt sich mit dem Emotionsregulationstraining und der Dritte schafft den Transfer und erarbeitet ein konkretes Problemlösetraining. Die Wirksamkeitseffekte würden sich mit weiterer Förderung und Vertiefung sicherlich erhöhen, wobei die kognitiven Anforderungen an die Schüler:innen in den weiterführenden Bausteinen deutlich steigt, weshalb eine erhöhte Adaptionsnotwendigkeit zu vermuten ist.

Es ist wichtig, dass die Schüler:innen nicht überfordert werden und die Förderung an der jeweiligen Entwicklungsstufe der Kinder ansetzt. Deshalb muss hinterfragt werden, inwieweit die Implikation der weiteren Bausteine den Voraussetzungen der Lerngruppe entspricht und ob die Inhalte so elementarisiert werden können, dass die Schüler:innen entwicklungsangemessen gefördert werden können.

Es ist klar, dass die Ergebnisse der Studie nicht verallgemeinert werden können und aufgrund der sehr kleinen Stichprobe keine universellen Aussagen erlauben. Trotzdem wurde in dieser Erprobung klar, dass gerade die Kinder im Förderschwerpunkt geistige Entwicklung von einer Förderung im emotionalen Bereich profitieren und deutliche Lernzuwächse protokollieren können.

5 Gesamtfazit und Ausblick

Im Rückblick der Erkenntnisse dieser Arbeit wird klar, dass Defizite im Bereich der emotionalen Kompetenzen, die durch Fertigkeiten im Emotionsausdruck, im Emotionsverständnis und -wissen sowie in der Emotionsregulation deutlich werden, ein erhöhtes Risiko für die Entwicklung von Gefühls- oder Verhaltensstörungen darstellen. Besonders Kinder mit biologisch-genetische Belastungsfaktoren, wie Einschränkungen der kognitiven Informationsverarbeitung oder der Selbstregulationsfähigkeiten, sind einem erhöhten Risiko von psychischen Störungen ausgesetzt. Kinder mit geistiger Behinderung treten deshalb besonders ins Licht. Mangelnde kognitive und sprachliche Fähigkeiten stellen Risikofaktoren für die Entwicklung dieser Kinder und Jugendlichen dar. Festzuhalten ist hierbei allerdings unbedingt, dass die psychische Auffälligkeit nicht als unvermeidbare Begleiterscheinung der kognitiven Beeinträchtigung gesehen werden darf, sondern dass diese ungünstig mit beispielsweise Interaktions- und Bindungserfahrungen, der individuellen Resilienz, der Fähigkeit zur Emotionsregulation oder der Entwicklung verschiedener Bewältigungsstrategien zusammenwirkt und so zu einer erhöhten Vulnerabilität führt.

Wenn wir, wie die Ausführungen dieser Arbeit bestätigen, davon ausgehen, dass gut ausgebildete emotionale Kompetenzen als Schutzfaktor für zwischenmenschlichen Beziehungen, die psychische Gesundheit und auch dem Schulerfolg der Kinder und Jugendlichen gesehen werden, wird klar, dass gerade die frühe präventive Förderung unbedingt notwendig ist, um die negativen Effekte der Risikofaktoren, die auf die Entwicklung des Kindes einwirken, abzuschwächen. Dies ist das Ziel der Förderung emotionaler Kompetenzen.

Studien sind sich einig: Besonders Kinder mit Entwicklungsrisiken – und dazu lässt sich die Schülerschaft im FgE, allein aufgrund ihrer geistigen Beeinträchtigung, zählen – profitieren von präventiven Maßnahmen zur Förderung emotionaler Kompetenzen und bauen dadurch ihre sozialen Fähigkeiten für Interaktionsprozesse aus und Risikofaktoren ab (Petermann & Wiedebusch, 2016, S. 243). Diese Kinder brauchen eine qualifizierte Förderung, die das Individuum im Blick hat und Ressourcen zur Verfügung stellt.

Wenn die Schule sich als Lebensraum versteht, hat sie den Auftrag, Kinder für ihr Leben auszurüsten, besonders jene, die bisher kaum Unterstützung erfahren. Dieser Auftrag besteht einerseits in der Bildung, die Kindern vermittelt wird, andererseits müssen sie aber auch sozial und emotional gefördert werden. Hier vollzieht sich ein Paradigmenwechsel, bei dem nicht zuerst die Probleme, sondern die Stärken und Potenziale der Kinder in den Vordergrund rücken. Eine wichtige zukünftige Entwicklungsaufgabe von Schulen besteht deshalb darin, zunehmend den Kontakt, die Zusammenarbeit und die Schulung von Eltern mit einzubeziehen, um Kindern nachhaltig in ihrer Entwicklung unterstützen zu können.

Die Schule kann dadurch zu einem Ort der Unterstützung werden, wobei es der Kooperation mit weiteren Fachkräften aus dem psychologischen und sozialpädagogischen Bereich bedarf. Dabei wird deutlich, dass die Förderung der emotionalen Kompetenz kein Thema für einzelne Schüler:innen darstellt, sondern die Gesamtorganisation von Schule beeinflusst.

Es wird klar, dass Kooperation hier ein wichtiges Schlagwort und der Schlüssel zum Gelingen ist. Denn durch die Zusammenarbeit von Lehrenden, Eltern, Schulsozialarbeitern und weiteren außerschulischen Partnern findet eine umfassende Förderung statt, die Auswirkungen auf die Persönlichkeit und das Umfeld des Kindes haben können und so tatsächlich Schutz für das Kind bewirken können. Konzepte, die eine strukturierte Förderung der emotionalen Kompetenzen verfolgen, wie z.B. das Programm „Lubo aus dem All!“, können bei der konkreten Umsetzung und Implementierung der Emotionsförderung an Schulen hilfreich sein.

Das präventive Potenzial, die Entwicklung des Kindes und die Möglichkeit, Verhaltensauffälligkeiten und Störungen der psychischen Gesundheit durch die Förderung sozial-emotionaler Kompetenz positiv zu beeinflussen, wird aktuell jedoch noch nicht hinreichend ausgeschöpft. Mit der in dieser Arbeit untersuchten Studie kann die Wirksamkeit des Förderprogramms auch im Einsatz bei Schüler:innen mit dem Förderschwerpunkt geistige Entwicklung bestätigt werden. Um allen Schüler:innen jedoch Teilhabe zu ermöglichen sind einige Adaptionen bezüglich der Aneignungsmöglichkeiten der Individuen zu beachten.

Das Förderprogramm „*Lubo aus dem All!*“ ist demnach sowohl universell, selektiv und nun auch indiziert-präventiv für den Einsatz an SBBZs mit dem FgE geeignet.

Ich bin mir darüber bewusst, dass es sich in dieser Arbeit lediglich um eine sehr kleine Stichprobe handelt und die Schülerschaft, gerade im sonderpädagogischen Bereich, sehr heterogen ist. Dennoch: wenn wir das Individuum ganzheitlich betrachten, seine Stärken anerkennen, ausarbeiten und es schaffen den Schüler:innen auf individuelle Art und Weise zu begegnen, dann kann jedes Kind in seinem Emotionsausdruck, seinem Verständnis von Emotionen und auch im regulativen Verhalten unterstützt werden. Es ist deshalb wichtig, die Aneignungsmöglichkeiten der Heranwachsenden in der Umsetzung der Förderung zu berücksichtigen und die jeweiligen Förderprogramme individuell auf die Schüler:innen anzupassen.

So komme ich zu dem Schluss: Auch wenn nicht alle Kinder gleichermaßen die Fähigkeit emotionaler Kompetenz entwickeln und es noch einiger Forschung und Langzeitstudien bedarf, um dieses Konstrukt besser zu verstehen, ist es meiner Meinung nach wichtig, schon heute mit der Emotionsförderung zu beginnen. Dazu sollten Mehrebenenprogramme, weiter entwickelt und überarbeitet werden, um den individuellen Bedürfnissen von Schüler:innen im FgE entsprechen zu können.

Die bisherigen Forschungsbefunde zu Resilienz zeigen, dass es sich lohnt hier weiter zu forschen und zu entwickeln, denn *„die emotionale Kompetenz wird umso größer, je intensiver die Förderung des Kindes ist“* (Bosley & Kasten, 2020, S. 24).

6 Literaturverzeichnis

- Aktaş, M. (2012). *Entwicklungsorientierte Sprachdiagnostik und -förderung bei Kindern mit geistiger Behinderung. Theorie und Praxis*. München: Elsevier GmbH.
- Ball, J., & Peters, S. (2007). Stressbezogene Risiko- und Schutzfaktoren. In I. Seiffge-Krenke, & A. Lohaus, *Stress und Stressbewältigung im Kindes- und Jugendalter* (S. 126-143). Göttingen: Hogrefe.
- Beelmann, A. (2006). Wirksamkeit von Präventionsmaßnahmen bei Kindern und Jugendlichen. Ergebnisse und Implikationen der integrativen Erfolgsforschung. *Zeitschrift für Klinische Psychologie und Psychotherapie* 33 (2), S. 151-162.
- Beelmann, A., & Raabe, T. (2007). *Dissoziales Verhalten von Kindern und Jugendlichen*. Göttingen: Hogrefe.
- Bengel, J., Meinders-Lücking, F., & Rottmann, N. (2009). Schutzfaktoren bei Kindern und Jugendlichen. Stand der Forschung zu psychosozialen Schutzfaktoren für Gesundheit. *Forschung und Praxis der Gesundheitsförderung* (35). Köln: Bundeszentrale für gesundheitliche Aufklärung (BZgA).
- Berk, L. (2011). *Entwicklungspsychologie*. München: Pearson.
- Bernasconi, T., & Böing, U. (2015). *Pädagogik bei schwerer und mehrfacher Behinderung*. Stuttgart: Kohlhammer Verlag.
- Bosley, I., & Kasten, E. (2020). *Emotionale Intelligenz bei Kindern fördern*. Wiesbaden: Springer Fachmedien Wiesbaden GmbH.
- Bowlby, J. (2008). *Bindung als sichere Basis. Grundlagen und Anwendung der Bindungstheorie*. München: Ernst Reinhardt.
- Buscher, M., & Henricke, K. (2017). *Psychische Störungen bei Kindern und Jugendlichen mit Intelligenzminderung*. Heidelberg: Carl-Auer-Systeme Verlag und Verlagsbuchhandlung GmbH.
- Cierpka, M. (2001). *Faustlos: ein Curriculum zur Prävention von aggressivem und gewaltbereitem Verhalten bei Kindern der Klassen 1 bis 3*. Göttingen: Hogrefe.
- Denner, L. (2013). *Professionalisierung im Kontext Schulpraktischer Studien - aber wie? Grundlagen. Lehr-Lernsettings. empirische Befunde*. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren.
- Eisner, M., Ribeaud, D., Jünger, R., & Meidert, U. (2008). *Frühprävention von gewalt und Aggression. Ergebnisse des Zürcher Interventions- und Präventionsprojekt an Schulen*. Zürich: Rüegger.

- Fröhlich-Gildhoff, K., Becker, J., & Fischer, S. (2012). *Prävention und Resilienzförderung in der Kita*. Weinheim: Beltz.
- Fröhlich-Gildhoff, K., Becker, J., & Fischer, S. (2012). *Prävention und Resilienzförderung in Grundschulen - PRiGS. Ein Förderprogramm*. München: Reinhardt.
- Gloger-Tippelt, G., & König, L. (2016). *Bindung in der mittleren Kindheit. Das Geschichtenergänzungsverfahren zur Bindung 5- bis 8-jähriger Kinder (GEV-B)*. Weinheim, Basel: Beltz Verlag.
- Goleman, D. (1999). *EQ 2- Der Erfolgsquotient. Aus dem Amerikanischen von Friedrich Griesse und Thorsten Schmidt*. München: Carl Hanser Verlag.
- Gontard, A., von (2013). Genetische und biologische Grundlagen. In G. Neuhäuser, H.-C. Steinhausen, F. Häßler, & K. Sarimski, *Geistige Behinderung. Grundlagen, Erscheinungsformen und klinische Probleme, Behandlung, Rehabilitation und rechtliche Aspekte* (S. 30-43). Stuttgart: W. Kohlhammer GmbH.
- Göppel, R. (2011). Resilienzförderung als schulische Aufgabe? In M. Zander, *Handbuch Resilienzförderung* (S. 383-406). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Grimm, H. (2012). *Störungen der Sprachentwicklung. Grundlagen-Ursachen-Diagnose-Intervention-Prävention. 3., überarbeitete Auflage*. Göttingen: Hogrefe Verlag GmbH & Co. KG.
- Hascher, T. (1994). *Emotionsbeschreibung und Emotionsverstehen. Zur Entwicklung des Emotionsvokabulars und des Ambivalenzverstehens im Kindesalter*. Münster: Waxmann.
- Hennemann, T., Hövel, D., Casale, G., Hagen, T., & Fittig-Dahlmann, K. (2015). *Schulische Prävention im Bereich Verhalten*. Stuttgart: Verlag W. Kohlhammer.
- Herrmann, S., & Holodynski, M. (2014). Emotionale Kompetenz. In A. Lohaus, & M. Glüer, *Entwicklungsförderung im Kindesalter. Grundlagen, Diagnostik und Intervention* (S. 135-160). Göttingen: Hogrefe Verlag GmbH & Co. KG.
- Hillenbrand, C., Hennemann, T., Hens, S., & Hövel, D. (2018). *"Lubo aus dem All!" - 1. und 2. Klasse. Programm zur Förderung sozial-emotionaler Kompetenzen. 4. Auflage*. München: Ernst Reinhardt Verlag .
- Holodynski, M. (2006). *Emotionen - Entwicklung und Regulation*. Heidelberg: Springer.
- Holodynski, M., & Hermann, S. (2014). Emotionale Kompetenz. In A. Lohaus, & M. Glüer, *Entwicklungsförderung im Kindesalter. Grundlagen, Diagnostik und Intervention* (S. 135-160). Göttingen: Hogrefe.

- Holodynski, M., & R  th, J.-E. (2021). Emotionale Kompetenzen. In A. Lohaus, & H. Domsch, *Psychologische Förder- und Interventionsprogramme für das Kindes- und Jugendalter*. 2. Auflage (S. 241-255). Berlin: Springer-Verlag GmbH.
- Holodynski, M., Hermann, S., & Kromm, H. (2013). Entwicklungspsychologische Grundlagen der Emotionsregulation. *Psychologische Rundschau*, S. 196-207, 64(4).
- Hopf, C. (2005). *Frühe Bindung und Sozialisation. Eine Einführung*. Weinheim und München: Juventa Verlag.
- Hyson, M. C. (1994). *The emotional development of young children. Building an emotion-centered curriculum*. New York: Teachers Collage Press.
- Irblich, D. (2003). Problematische Erlebens- und Verhaltensweisen geistig behinderter Menschen. In D. Irblich, *Menschen mit geistiger Behinderung* (S. 319-374). Göttingen: Hogrefe-Verlag.
- Jackel, B. (1999). *Rituale als Helfer im Grundschulalltag*. Dortmund: Borgmann.
- Janke, B. (2002). *Entwicklung des Emotionswissens bei Kindern*. Göttingen: Hogrefe.
- Janke, B. (2007). Entwicklung von Emotionen. In M. Hasselhorn, W. Schneider, & (Hrsg.), *Handbuch der Entwicklungspsychologie* (S. 347-358). Göttingen: Hogrefe.
- Janke, B. (2008). Emotionswissen und Sozialkompetenz von Kindern im Alter von drei bis zehn Jahren. *Empirische Pädagogik*, S. 127-144, 22(2).
- Jaursch, S., & Beelmann, A. (2008). Förderung sozialer Kompetenz bei Vorschulkindern: Ein sozial-kognitives Trainingsprogramm zur Prävention kindlicher Verhaltensprobleme. In T. Malti, & S. Perren, *Soziale Kompetenz bei Kindern und Jugendlichen. Entwicklungsprozesse und Förderungsmöglichkeiten* (S. 165-181). Stuttgart: Kohlhammer.
- Jungmann, T., & Reichenbach, C. (2016). *Bindungstheorie und pädagogisches Handeln. Ein Praxisleitfaden*. Dortmund: Borgmann Media GmbH & Co. KG.
- Kane, G. (2014). Diagnose der Verst  ndigungsf  higkeit bei nicht sprechenden Kindern. In E. Wilken, *Unterstützte Kommunikation. Eine Einführung in Theorie und Praxis* (4. Auflage) (S. 20-27). Stuttgart: W. Kohlhammer.
- Klauß, T. (2005). *Ein besonderes Leben. Grundlagen der Pädagogik für Menschen mit geistiger Behinderung. Ein Buch für Pädagogen und Eltern*. Heidelberg: Universitätsverlag C. Winter Heidelberg GmbH.
- Klinkhammer, J., & von Salisch, M. (2015). *Emotionale Kompetenz bei Kindern und Jugendlichen. Entwicklung und Folgen*. Stuttgart: Verlag W. Kohlhammer GmbH.

- Kuhbandner, C., & Schelhorn, I. (2020). *Emotionale Kompetenz im Lehrberuf. Grundwissen, Anleitung und Übungsmaterialien - ein Lehrbuch für Studium und Unterrichtspraxis*. Wiesbaden: Springer Verlag.
- Kullik, A., & Petermann, F. (2012). *Emotionsregulation im Kindesalter*. Göttingen: Hogrefe.
- Kupper, K., & Rohrmann, S. (2018). *EMO-KJ. Ein Diagnostik- und Therapieverfahren zum Zugang von Emotionen bei Kindern und Jugendlichen. Manual*. Bern: Hogrefe Verlag.
- Laucht, M. (1999). Risiko- vs. Schutzfaktor? Kritische Anmerkungen zu einer problematischen Dichotomie. In G. Opp, M. Fingerle, & A. Freytag, *Was Kinder stärkt. Erziehung zwischen Risiko und Resilienz* (S. 303-314). München : Reinhardt.
- Lengning, A., & Lüpschen, N. (2019). *Bindung. 2. überarbeitete Auflage*. München: Ernst Reinhardt Verlag .
- Leschnik, A. (2021). *Emotionale Kompetenzen. Grundlagen, Clinical Reasoning und Interventionen im Kindes- und Jugendalter*. Wiesbaden: Springer .
- Lewis, M. (2014). *The Rise of Consciousness and the Development of Emotional Life*. New York: The Guilford Press.
- Luxen, U. (2003). Emotionale und motivationale Bedingungen bei Menschen mit geistiger Behinderung. In D. Irblich, & B. Stahl, *Menschen mit geistiger Behinderung. Psychologische Grundlagen, Konzepte und Tätigkeitsfelder* (S. 230-265). Göttingen: Hogrefe.
- Mayer, H., Heim, P., & Scheithauer, H. (2007). *Papilio. Ein Programm für Kindergärten*. Augsburg: beta Institutsverlag.
- Merten, J. (2003). *Einführung in die Emotionspsychologie*. Stuttgart: Kohlhammer.
- Mohr, L. (2008). Theologische Fragen im Kontext geistiger Behinderung - anthropologische Aspekte aus christlicher Sicht. In S. Nußbeck, A. Biermann, & H. Adam, *Sonderpädagogik der geistigen Entwicklung. Band 4. Handbuch Sonderpädagogik* (S. 198-224). Göttingen: Hogrefe Verlag GmbH & Co. KG.
- Nelson, C., & Fivush, R. (2004). The emergence of autobiographical memory: A social cultural developmental theory. *Psychological Review*. (111), S. 486-511,.
- Neuhäuser, G., & Steinhausen, H.-C. (2013). Epidemiologie, Risikofaktoren und Prävention. In G. Neuhäuser, H.-C. Steinhausen, F. Häßler, & K. Sarimski, *Geistige Behinderung. Grundlagen, Erscheinungsformen und klinische Probleme, Behandlung, Rehabilitation und rechtliche Aspekte* (S. 15-30). Stuttgart: W. Kohlhammer GmbH.

- Petermann, F., & Wiedebusch, S. (2016). *Emotionale Kompetenz bei Kindern*. 3., überarbeitete Auflage. Göttingen: Hogrefe Verlag.
- Petermann, F., Natzke, H., Gerken, N., & Walter, H. (2016). *Verhaltenstraining für Schulanfänger. Ein Programm zur Förderung emotionaler und sozialer Kompetenzen*. 4. aktualisierte Auflage. Göttingen: Hogrefe Verlag GmbH & Co. KG.
- Pfeffer, S. (2019). *Sozial-emotionale Entwicklung fördern. Wie Kinder in der Gemeinschaft stark werden*. Freiburg im Breisgau: Herder GmbH.
- Ratner, C. (1999). Eine kulturpsychologische Analyse der Emotionen. In W. Friedlmeier, & M. Holodynski, *Emotionale Entwicklung: Funktion, Regulation und soziokultureller Kontext von Emotionen* (S. 243-258). Heidelberg: Spektrum Akademischer Verlag.
- Röhrl, B. (2008). Die Forschungslage zur Prävention psychischer Störungen und zur Förderung psychischer Gesundheit. *Verhaltenstherapie und Psychosoziale Praxis*, 40 (2) , S. 343-347.
- Saarni, C., & Buckley, M. (2002). Children`s understanding of emotion communication in families. *Marriage & Family Review*, 34 (3-4), 213-242.
- Sansour, T., & Reuner, G. (2018). Psychische Störungen im Kontext genetischer Syndrome mit geistiger Behinderung. In H. Schäfer, & L. Mohr, *Psychische Störungen im Förderschwerpunkt geistige Entwicklung - Grundlagen und Handlungsoptionen in Schule und Unterricht* (S. 74-81). Weinheim : Beltz-Weinheim Basel.
- Sarimski, K. (2003). Kognitive Prozesse bei Menschen mit geistiger Behinderung. In D. Irblich, & B. Stahl, *Menschen mit geistiger Behinderung. Psychologische Grundlagen, Konzepte und Tätigkeitsfelder* (S. 148-197). Göttingen. Bern. Toronto. Seattle: Hogrefe.
- Sarimski, K. (2013). Psychologische Theorien geistiger Behinderung. In G. Neuhäuser, H.-C. Steinhausen, F. Häßler, & K. Sarimski, *Geistige Behinderung. Grundlagen, Erscheinungsformen und klinische Probleme, Behandlung, Rehabilitation und rechtliche Aspekte* (S. 44-58). Stuttgart: W. Kohlhammer .
- Schäfer, H. (2019). *Handbuch Förderschwerpunkt geistige Entwicklung. Grundlagen - Spezifika - Fachorientierung - Lernfelder*. Weinheim: Beltz Verlag.
- Schäfer, H., & Mohr, L. (. (2018). *Psychische Störungen im Förderschwerpunkt geistige Entwicklung. Grundlagen und Handlungsoptionen in Schule und Unterricht*. Weinheim Basel: Beltz.

- Schanze, C. (2014). *Psychiatrische Diagnostik und Therapie bei Menschen mit Intelligenzminderung - Ein Arbeits- und Praxisbuch für Ärzte, Psychologen, Heilerziehungspfleger und -pädagogen (2.Auflage)*. Stuttgart: Schattauer Verlag.
- Schell, A. (2011). *Die Förderung emotionaler und sozialer Kompetenzen bei Kindern im Vorschulalter. "Lubo aus dem All!". Entwicklung, Implementierung und Evaluation eines Trainingsprogramms zur Prävention von Gefühls- und Verhaltensstörungen.* . Bad Heilbrunn: Julius Klinkhardt.
- Schmidt-Atzert, L. (2000). Struktur der Emotionen. In J. Otto, H. Euler, & H. Mandl, *Emotionspsychologie. Ein Handbuch* (S. 30-44). Weinheim: Psychologie Verlags Union.
- Seeler, I., & Agha, M. (2021). Exekutive Funktionen von Schülerinnen und Schülern mit geistiger Behinderung. *Empirische Sonderpädagogik 13 (2)*, S. 133-147.
- Seeler, I., & Agha, M. (2021). Exekutive Funktionen von Schülerinnen und Schülern mit geistiger Behinderung. *Empirische Sonderpädagogik 13 (2)*, S. 133-147.
- Siegler, R., Eisenberg, N., DeLoache, J., & Saffran, J. (2016). Emotionale Entwicklung. In S. Pauen, *Entwicklungspsychologie im Kindes- und Jugendalter* (S. 355-385). Heidelberg: Springer.
- Spangler, G. (1999). Frühkindliche Bindungserfahrungen und Emotionsregulation. In W. Friedlmeier, & M. Holodynski, *Emotionale Entwicklung: Funktions, Regulation und soziokultureller Kontext von Emotionen* (S. 176-196). Heidelberg: Spektrum, Akademischer Verlag.
- Stockmann, R., & Meyer, W. (2010). *Evaluation. Eine Einführung*. Leverkusen: Verlag Barbara Budrich (UTB, 8337).
- Terfloth, K., & Bauersfeld, S. (2019). *Schüler mit geistiger Behinderung unterrichten. Didaktik für Förder- und Regelschule. 3. aktualisierte Auflage*. München: Ernst Reinhardt, GmbH & CoKG.
- Theunissen, G. (2013). Vulnerabilität. In G. Theunissen, K. W., & K. Schirbort, *Handlexikon Geistige Behinderung - Schlüsselbegriffe aus der Heil- und Sonderpädagogik, Sozialen Arbeit, Medizin, Psychologie, Soziologie und Sozialpädagogik (2. Auflage)* (S. 405-406). Stuttgart: Verlag W. Kohlhammer.
- Ulich, D., & Mayring, P. (2003). *Psychologie der Emotionen. Grundriss der Psychologie, Band 5. 2. Auflage*. Stuttgart: Verlag W. Kohlhammer.
- Ulrich, D., Kienbaum, J., & Volland, C. (1999). Emotionale Schemata und Emotionsdifferenzierung. In W. Friedlmeier, & M. Holodynski, *Emotionale*

- Entwicklung: Funktionen, Regulation und soziokultureller Kontext von Emotionen* (S. 52-69). Heidelberg: Spektrum Akademischer Verlag.
- Ungar, M. (2011). Theorie in die Tat umsetzen. Fünf Prinzipien der Intervention. In M. Zander, *Handbuch Resilienzförderung* (S. 157-178). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Wertfein, M. (2006). *Emotionale Entwicklung und elterliche Förderung im Vor- und Grundschulalter*. Saarbrücken: VDM, Müller.
- Wilken, E. (2014). *Unterstützte Kommunikation: Eine Einführung in Theorie und Praxis*. 4. Ausgabe. Stuttgart: Kohlhammer.
- Witt-Loers, S. (2019). *Trauernde Menschen mit geistiger Behinderung begleiten*. Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht GmbH & Co. KG.
- Wittmann, M. (2008). *Emotionale Kompetenz und Erziehungsverhalten im Spiegel der Mutter-Kind-Interaktion*. Berlin: Verlag Dr. Köster.
- Wustmann, C. (2012). *Resilienz. Widerstandsfähigkeit von Kindern in Tageseinrichtungen fördern*. . Berlin: Cornelsen-Scriptor.
- Zentner, M. (1999). Temperament und emotionale Entwicklung. In W. Friedlmeier, & M. Holodynski, *Emotionale Entwicklung: Funktion, Regulation und soziokultureller Kontext von Emotionen* (S. 156-175). Heidelberg: Spektrum Akademischer Verlag.

7 Erklärung gemäß § 22 Abs. 11

Hiermit versichere ich, Jenny Russel, dass ich die vorliegende Arbeit selbständig verfasst, keine anderen als die angegebenen Quellen und Hilfsmittel benutzt, alle wörtlich oder sinngemäß übernommenen Textstellen als solche kenntlich gemacht und dieselbe Arbeit oder wesentliche Teile nicht bereits anderweitig als Prüfungsleistung verwendet habe.

Weingarten, 30.01.2022

Ort, Datum



Unterschrift

8 Anhang

8.1 Elterninformation

An die
Eltern und Erziehungsberechtigten
der Kinder, die am Projekt
„Lubo aus dem All!“ teilnehmen

Liebe Eltern, liebe Erziehungsberechtigte,

mein Name ist Jenny Russel und ich studiere Sonderpädagogik für den Förderschwerpunkt geistige Entwicklung an der Pädagogischen Hochschule Heidelberg.

Im Rahmen meiner Masterarbeit möchte ich einen Baustein des erfolgreich evaluierten Präventionsprogramms „Lubo aus dem All!“ in der Klasse Ihres Kindes durchführen, auf die einzelnen Schüler:innen anpassen und dies dann anschließend evaluieren. Das Programm fördert die emotionalen und sozialen Kompetenzen und unterstützt hierdurch ein positives Klassenklima und einen guten schulischen Lernerfolg.

Gerne möchte ich Ihnen mein Vorhaben in einer kurzen Darstellung beschreiben:

Ab KW 45 (nach den Herbstferien) werde ich, in Absprache mit der zuständigen Lehrperson, 2x pro Woche für jeweils ca. eine Stunde mit Ihrem Kind und der gesamten Klasse das Förderprogramm durchführen. Es umfasst ca. 12 Einheiten, sodass ich plane die Durchführung vor den Weihnachtsferien abschließen zu können. Durch den Einsatz einer ansprechenden Identifikationsfigur, in Form einer Handpuppe „LUBO aus dem All“, wird das Training in eine motivierende Rahmenhandlung eingebettet. Die strukturierten Trainingsmaterialien ermöglichen durch ihre Methodenvielfalt (Denken, Erleben, Handeln) nicht nur einen kognitiven Zugang und demnach auch individuelle Lern- und Erfahrungsprozesse.



In diesem Baustein geht es um die Förderung der Wahrnehmung von Emotionen in sozialen Kontexten. Hierbei ist die genaue Beobachtung und Interpretation von Gefühlen wichtig, um die sozialen Botschaften entsprechend ihrem Kontext und ihrer Intention zu verstehen. Zentrales Symbol dieses Bausteins ist Lubo mit Auge („Was sehe ich?“), Ohr („Was höre ich?“) und Herz („Was fühle ich/und du?“). Nachdem wir also in den ersten Stunden die Rahmenhandlung und die Trainingsregeln kennenlernen, beschäftigen wir uns danach mit den Basisemotionen (z.B. Angst, Freude, Wut), lernen diese kennen, differenzieren und kommunizieren. In der zweiten Phase werden wir versuchen soziale Situationen zu deuten und dann auch angemessen zu interpretieren.

Baustein: Grundlagentraining	
Phase 1: „Was passiert gerade?“ (Wahrnehmung)	Selbstwahrnehmung Fremdwahrnehmung Wahrnehmung und Interpretation somatischer Marker
Phase 2: „Wie fühle ich mich? Und du?“ (Interpretation)	Entschlüsselung und Interpretation sozialer Hinweisreize Emotionsausdruck / Emotionssprache kognitive Perspektivübernahme / Empathie Aufmerksamkeitsfähigkeit

Ich freue mich sehr auf die Zusammenarbeit mit Ihrem Kind und stehe Ihnen bei Rückfragen sehr gerne zur Verfügung.

Mit freundlichen Grüßen
Jenny Russel

8.2 Beobachtungsbogen

Datum:	Einheit:
Bereiche der Beobachtung	Dokumentation der Beobachtung
Verhalten der SuS während der Fördereinheit (Interesse, Motivation, Aufmerksamkeit, Ausdauer)	
Mitarbeit der SuS während der Fördereinheit (an der Sache, abschweifend, Ideen einbringend, Fragen stellend, reflektierend)	
Emotionale Befindlichkeit der Schüler:innen während der Fördereinheit (offen, verschlossen, vertraut)	
Aussagen der SuS zum Thema der Fördereinheit (passend zum Thema, verstehend, weiterführend, allgemeine/persönliche Aussagen)	
Machbarkeit der Aufgaben (weitere Adaption notwendig? Aneignungsmöglichkeiten)	
Veränderung der Wahrnehmung sozialer Hinweisreize und somatischer Marker (Selbst- und Fremdwahrnehmung, Emotionsausdruck, Empathie)	

8.3 Strukturskizzen

Einheit 1: „Wir lernen Lubo kennen“		Datum & Uhrzeit: 10.11.2021 10.30-11.30 Uhr	Förderziele: Kontaktaufnahme, Fremdwahrnehmung, Aufmerksamkeit		
Zeit	Phasen der Förderpro- gramms	Programmleiter (geplant)-Schüler:innen (erwartet)	Sozialform	Material	
5 min	Begrüßung	P begrüßt und erklärt, dass sie ab sofort 2x pro Woche kommt P: „Ich komme allerdings nicht alleine, sondern habe noch jeman- den mitgebracht. Ein nettes, etwas ungewöhnliches Kerlchen: Lubo aus dem All. Lubo kommt heute das erste Mal auf die Erde und hat mir über Funk verraten, dass er sich sehr freut, aber auch aufgeregt ist, weil er ja gar nicht weiß, wie sich die Menschen auf der Erde un- tereinander verhalten und wie man hier Freunde findet. Möchtet ihr Lubo mal kennenlernen?“	Plenum (Sitzkreis mit Tischen)		
5 min	Eingangsritual	Lubo-Begrüßungslied (Vielleicht hört er uns, wenn wir laut singen und tanzen?) <i>Aufstehen, Bewegungen mitmachen</i>	Plenum (Kreis im Ste- hen)	CD-Player, CD Lied Liedtext für LPs	
5 min	Einführung Lubo	P holt Lubo im Raumschiff in Klasse (Kinder sollen ganz freund- lich sein und ihn lieb begrüßen) Lubo: „Hallo Kinder, das ist ja eine nette Begrüßung, ich freue mich, dass ich in so einer freundlichen Klasse gelandet bin. Da muss ich mich mal genauer umsehen.“ <i>Lubo flüstert P ins Ohr, dass er die Kinder auf außerirdisch begrü- ßen will → P teil es Klasse mit, Lubo begrüßt mit zB. Po an Ober- arm</i> P: „Ehm, was machst du denn da, Lubo?“ Lubo: „Wenn man auf meinem Planeten jemanden besonders nett findet, begrüßt man ihn so! Auf meinen Flügen von Planeten zu Planeten haben ich schon sooo viele Begrüßungen gesehen, soll ich euch die mal zeigen?“	Plenum (Sitzkreis mit Tischen)	Raumschiff, Lubo	

5 min	Übung: Begrüßung auf außerirdisch	Lubo: „Geht bitte durch den Raum. Wenn sich dann zwei Planetenmännchen treffen, begrüßen sie sich erst Schulter an Schulter, dann Fußsohle an Fußsohle und dann Knie an Hand.“ <i>Lubo macht es einmal kurz vor</i>	Plenum (laufend durch den Raum)	
5 min	Übung: Begrüßung auf erdisch	Lubo: „Aber sagt mal, wie begrüßt ihr euch denn hier eigentlich auf der Erde? Könnt ihr mir das mal zeigen?“ <i>Lubo geht zu einzelnen Kindern und lässt sich begrüßen → anschließend zusammenfassen: Hand geben, freundlich lächeln und in die Augen schauen</i> Lubo: „Wisst ihr was? Das fühlt sich richtig gut an, wenn ich so nett begrüßt werden, das ist eine tolle und angenehme Begrüßungsart, die ihr hier auf der Erde habt.“	Plenum (Sitzkreis mit Tischen)	
5 min	Regeln erklären	Lubo: „Ich habe euch von meinem Planeten noch Lubo-Regeln mitgebracht. Die helfen uns, gut zusammen in der Klasse zu lernen.“ <i>Lubo erklärt die drei Regeln: (evtl. Kinder fragen, was sie erkennen)</i> <i>„Ich bin leise und höre gut zu“</i> <i>„Ich arbeite aufmerksam und sorgfältig“</i> <i>„Ich bin freundlich und fair“</i> Lubo: „Ich möchte, dass wir uns alle an die Regeln halten, durch meine Antennen bin ich sehr sensibel und wenn es laut wird oder jemand unfreundlich zu mir ist, dann fühle ich mich nicht wohl, ihr ja bestimmt auch nicht, oder?“	Plenum (Sitzkreis mit Tischen)	Regelkarten (M6, M7, M8a)
5 min (evtl. auslassen)	Spiel: Mein rechter, rechter Platz ist frei	Lubo: „Oh mir fällt gerade ein, dass ich noch gar nicht eure Namen kenne, ich kann euch ja noch gar nicht wirklich begrüßen.“ <i>Lubo erklärt das Spiel: Mein rechter, rechter Platz ist frei (mit Handschlag und Begrüßung)</i>	Plenum (Stuhlkreis)	
5 min	Einführung Arbeitsphase	Lubo: „Damit ihr euch ganz genau an mich erinnert, wenn ich nacher wieder gehen muss, lasse ich euch ein Bild von mir da. Das Bild ist in eurem Lubo-Ordner indem wir in allen Stunden, in denen ich bei euch bin, arbeiten werden.“ P teilt Ordner aus	Plenum (Sitzkreis mit Tischen)	Lubo – Ordner mit Deckblatt und AB1

		P: „So jetzt habt ihr alle einen Ordner. Holt mal einen Stift heraus und schreibt euren Namen auf das Deckblatt.“ „Schlagt bitte jetzt das erste Arbeitsblatt auf, da seht ihr ein Bild von Lubo.“		
10 min	Arbeitsphase	Lubo: „Das Bild ist ja ganz schrecklich entwickelt. Da müsst ihr mal noch Einzelheiten ergänzen und ausmalen. Versucht mich so genau wie möglich zu malen. Ich setze mich ganz still hier hin, damit ihr mich genau ansehen und abmalen könnt.“ <i>P unterstützt durch Leitfragen: „Welche Farbe hat sein Gesicht, Welche Farbe haben die Haare, Welche Form die Augen, was hat er an...?“</i>	Plenum (Sitzkreis mit Tischen)	Lubo – Ordner mit Deckblatt und AB1
5 min	Abschluss	*Glöckchen* Lubo: „Heute habe ich mich sehr wohl gefühlt bei euch und ich möchte gerne wiederkommen. Am Montag mache ich mich mit meinem Raumschiff wieder auf den Weg hier nach Kronau und hoffe euch dann hier zu treffen.“ Lubo: „Weil ich mich hier so über eure Freundlichkeit gefreut habe, schenke ich jedem Kind heute einen Stern. Wir können das in den nächsten Stunden auch so machen. Wenn ihr euch an unsere Regeln haltet, also gut zuhört, sorgfältig arbeitet und fair und freundlich zueinander seid, dann bekommt ihr einen Stern, den wir hier auf dieses Sternenstauplatat kleben. Hat jemand 4 Sterne gesammelt, gibt es eine Überraschung direkt aus dem Weltall. Sollte das mit den Regeln mal nicht so funktionieren, könnt ihr leider kein Stern oder nur einen halben Stern bekommen.“	Plenum (SuS stehen um das Plakat)	Plakat, Stern-Aufkleber
5 min	Verabschiedung	<i>Lubo verabschiedet sich und gibt jedem Kind nochmal einzeln die Hand</i>	Plenum (Sitzkreis mit Tischen)	

Einheit 2: „Wir lernen uns noch besser kennen“		Datum & Uhrzeit: 15.11.2021 10.00-10.52 Uhr	Förderziele: Selbstwahrnehmung, Fremdwahrnehmung, Aufmerksamkeit	
Zeit	Phasen der Förderprogramms	Programmleiter (geplant)-Schüler:innen (erwartet)	Sozialform	Material
5 min	Begrüßung	<i>P begrüßt die SuS, Wiederholung Einführung Lubo (Lukas war in der ersten Stunde krank) mithilfe der anderen Kinder (direkt hier die gemalten Lubobilder mit einbeziehen und würdigen)</i> <i>Regeln wiederholen (Hinweis auf Sternvergabe)</i>	Plenum (Sitzkreis mit Tischen)	Arbeitsmappen Lubo „Regelkarten“
5 min	Eingangsritual	Lubo-Begrüßungslied <i>Aufstehen, Bewegungen mitmachen</i> <i>Einzelbegrüßungen</i>	Plenum (Kreis im Stehen)	Laptop, Musikbox Liedtext für LPs
10 min	Spiel: „Irgendwas ist anders“	<i>Lubo geht aus der Klasse und verändert etwas an sich</i> <i>Danach gehen die Kinder nacheinander vor die Türe und verändern etwas</i>	Plenum (Sitzkreis mit Tischen)	Lubo
12 min	Übung: „Das Rad des Könnens“	Lubo: „Äußerlich kennen wir uns jetzt ja schon ganz gut. Jetzt wollen wir aber noch mehr voneinander erfahren.“ <i>Plakat aufhängen → Bereiche vorstellen (Sport, Mathe, Musik, Regeln einhalten, anderen helfen, Witze erzählen, Zuhören, Freundschaften)</i> Lubo: „Sicherlich kann niemand von euch alles gut, aber jeder kann etwas gut oder macht etwas besonders gerne. Ihr bekommt jetzt auch alle ein Rad des Könnens.“	Plenum (laufend durch den Raum)	Plakat „Rad des Könnens“ Namenskärtchen, Klebestreifen Abs: Rad des Könnens, Arbeitsmappe

		<i>P erklärt Vorgehen (3 Bereiche, in denen man gut ist (mit Beispielen), dann Name reinschreiben; dann für eine entscheiden und Namenskärtchen auf Plakat</i>		
5 min	Spiel: Pantomime	<i>P erklärt das Spiel SuS pantomimen und erraten Lieblingstier)</i>	Plenum (Sitzkreis mit Tischen)	
5 min	Übung: „Bitte stehe schweigend auf, wenn...“	<i>P erklärt die Übung (immer gleicher Beginn: „Bitte stehe schweigend auf, wenn...“) P macht mit</i>	Plenum (Sitzkreis mit Tischen)	Statements
5 min	Abschluss	<i>*Glöckchen* Lubo: „Heute habe ich mich wieder sehr wohl gefühlt bei euch noch viel besser kennengelernt. Ich weiß jetzt, dass ihr gute Beobachter seid und was ihr außerdem noch gut könnt.“ P: Rückbezug zum Rad des Könnens P: Sternvergabe</i>	Plenum (SuS stehen um das Plakat)	Plakat, Stern-Aufkleber, Plakat „Rad des Könnens“
5 min	Verabschiedung	<i>Lubo verabschiedet sich und geht winkend aus der Klasse</i>	Plenum	

Einheit 3&4: „Lubo erforscht die Erde“ „Lubo entdeckt angenehme und unangenehme Gefühle“		Datum & Uhrzeit: 17.11.2021 11.30-12.20 Uhr	Förderziele: Selbstwahrnehmung, Fremdwahrnehmung, Aufmerksamkeit, Emotionsausdruck, Interpretation sozialer Hinweisreize	
Zeit	Phasen der Förderprogramms	Programmleiter (geplant)-Schüler:innen (erwartet)	Sozialform	Material
5 min	Begrüßung	<i>P begrüßt die SuS, Regeln wiederholen</i>	Plenum (Sitzkreis mit Tischen)	„Regelkarten“
5 min	Eingangsritual	Lubo-Begrüßungslied (Strophe 1&2) <i>Aufstehen, Bewegungen mitmachen</i> <i>Einzelbegrüßungen</i>	Plenum (Kreis im Stehen)	Laptop, Musikbox Liedtext für LPs
2 min	Trainingshinführung	Lubo: „Wisst ihr, was mir letzte Woche passiert ist? Als ich hier aus dem Klassenzimmer geflogen bin, war ich total glücklich, weil das mit euch so viel Spaß gemacht hat und ihr ganz toll mitgemacht habt. Und dann kurz danach bin ich gestolpert, über meine eigenen Füße und hab mir ganz dolle weh getan. Das war total doof. Kennt ihr das auf der Erde auch? Dass man sich manchmal ganz toll fühlt und manchmal aber auch richtig schlecht? Habt ihr euch auch schon einmal richtig schlecht gefühlt?“ <i>Kurzes Brainstorming (jedes Kind darf erzählen was es ihm einfällt)</i>	Plenum (Sitzkreis mit Tischen)	Lubo
7 min	Übung: „Bitte stehe schweigend auf, wenn...“	<i>P erklärt die Übung (immer gleicher Beginn: „Bitte stehe schweigend auf, wenn...“)</i>	Plenum (Sitzkreis mit Tischen)	Statements
8 min	Erarbeitungsphase: „angenehme und unangenehme Situationen“ (Situationseinschätzung)	Lubo: „Aha, ihr kennt das also auch. Manchmal fühlt man sich gut und manchmal schlecht. Manchmal ist etwas also angenehm und manchmal eher unangenehm.“ <i>Wolken- und Sonnenkarten austeilen und Prinzip erklären (angenehm = Sonne, unangenehm = Wolke)</i>	Plenum (Sitzkreis mit Tischen)	Wolken- und Sonnenkarten; Bilder von Situationen

		„Wie würdet ihr euch denn in diesen Situationen fühlen?“ <i>Bilder zeigen (ohne Bewertung) → Anschließende Reflexion:</i> Lubo: „Habt ihr die Situationen immer gleich eingeschätzt? Bewerten Menschen eine Situation immer gleich?“ P: „Verschiedene Menschen können eine Situation ganz unterschiedlich empfinden. Der eine eher angenehm, der andere eher unangenehm und das ist völlig ok so“		
15 min	Arbeitsheft	<i>Lubo erklärt die Aufgabe im Arbeitsheft</i> <i>Gruppe 1: (G., L.): AB5 & AB5a</i> <i>Gruppe 2 (D., M.): AB5 & AB5b</i>	Plenum (Sitzkreis mit Tischen)	Arbeitsmappen, AB 5, Ab 5a., AB 5b
5 min	Abschluss	<i>*Glöckchen*</i> Lubo: „Heute habe ich mich wieder sehr wohl gefühlt bei euch. Ich weiß, dass ihr euch manchmal gut und manchmal eher schlecht fühlt auf der Erde.“ P: Sternvergabe	Plenum (SuS stehen um das Plakat)	Plakat, Stern-Aufkleber,
3 min	Verabschiedung	<i>Lubo verabschiedet sich und geht winkend aus der Klasse</i>	Plenum	

Einheit 5: „Was ist mit Lubo los? Lubo ist traurig“		Datum & Uhrzeit: 22.11.2021 10.00-10.52 Uhr	Förderziele: Selbstwahrnehmung, Fremdwahrnehmung, Emotionsausdruck, Interpretation somatischer Marker, Empathie, Trauer erkennen	
Zeit	Phasen der Förderprogramms	Programmleiter (geplant)-Schüler:innen (erwartet)	Sozialform	Material
5 min	Begrüßung	<i>P begrüßt die SuS</i> <i>Regeln wiederholen (Hinweis auf Sternvergabe)</i>	Plenum (Sitzkreis mit Tischen)	„Regelkarten“
5 min	Eingangsritual	Lubo-Begrüßungslied <i>Aufstehen, Bewegungen mitmachen</i> <i>Einzelbegrüßungen</i>	Plenum (Kreis im Stehen)	Laptop, Musikbox Liedtext für LPs
5 min	Einführung: „Was ist mit Lubo los?“	P: „Seht euch mal Lubo an? Lubo? Was ist denn los mit dir?“ „Dann müssen wir selbst mal überlegen, was mit Lubo los ist“ <i>SuS äußern Vermutungen: Lubo ist traurig</i> Lubo: „Ich vermisse so doll meine Mama. Da kommen mir richtig die Tränen“ (heult los) P: „Wir müssen Lubo trösten“ (Lubo geht zu jedem Kind einzeln)	Plenum (Sitzkreis mit Tischen)	Lubo
12 min	Trauer erkennen	Lubo: „jetzt geht's mir schon wieder ein bisschen besser, aber woher wusstet ihr denn jetzt, dass ich traurig bin?“ SuS erklären. P: „Man kann Menschen ihre Gefühle, zum Beispiel Trauer ansehen. Denn man kann nicht nur mit Worten sprechen, sondern auch ohne Worte mit dem Körper. Pass mal auf Lubo. Wir zeigen dir das mal.“ P: Abbildungen an Tafel, Kinder sortieren und beschreiben, woran sie Trauer erkannt haben	Plenum (laufend durch den Raum)	Magnete, Gesichter(Fotos)
5 min	Spiel: Trauerklöße	P: „Auf den Fotos haben wir alle Trauer gut erkannt. Jetzt probieren wir mal aus, ob wir auch selbst traurig aussehen können.“ P: „Stellt euch hinter euren Stuhl. Ich werfe gleich einem von euch einen Trauerkloß zu. In dem Moment, in dem du den Trauerkloß fängst, wirst du selbst zum Trauerkloß. Du fühlst dich direkt traurig und siehst auch so aus. Also überlegt nochmal, wie man traurig	Plenum (Sitzkreis mit Tischen)	Ball,

		aussieht. Nach einem kurzen Moment der Trauer, wirfst du den Ball an jemand anderes weiter. und los..“ P: „Jetzt habt ihr alle ganz toll gezeigt, was euer ganzer Körper macht. Ich bin mal gespannt was eure einzelnen Körperteile machen, wenn sie traurig sind“.		
5 min	Übung: Was macht die Trauer mit dem Körper?	<i>P erklärt die Übung (traurig durch Raum laufen, wenn ein Körperteil gezeigt wird sollen SuS demonstrieren, was das Körperteil bei Trauer macht)</i> P:“ Was macht die Trauer mit deinen Augen/Schultern/in deinem Bauch/ mit deinen Ohren/Mund/Händen/Knien?“	Plenum (laufend durch den Raum)	Statements
10 min	Arbeitsphase	P: „ Jetzt seid ihr ja schon richtige Trauerexperten. Da schafft ihr bestimmt die nächsten Aufgaben in eurem Luboheft.“ <i>P erklärt Aufgaben</i>		Lubo-Ordner, AB 6, AB 7
10 min	Sara und Maxi	Lubo: „Ich habe von einem Mädchen gehört, dem es gar nicht gut geht. Sie ist sehr traurig. Wollt ihr hören, warum das Mädchen so traurig ist?“ Lesen bis S. 5: Lubo: „Wie geht es Sara wohl jetzt? Woran erkennt ihr, dass das Mädchen traurig ist?“ „Was können wir oder Sara machen, damit es ihr wieder besser geht?“ <i>SuS sammeln Ideen, die im Plenum besprochen werden</i> P: „Jetzt haben wir gemeinsam ganz viele Ideen besprochen, aber wie geht die Geschichte wirklich weiter? Kannst du uns das Ende auch zeigen?“ Zu Ende lesen		Bilderbuch
5 min	Abschluss	*Glöckchen* P: Sternvergabe	Plenum (SuS stehen um das Plakat)	Plakat, Stern-Aufkleber, Plakat „Rad des Könnens“

Einheit 6: „Lubo ist froh und macht Komplimente“		Datum & Uhrzeit: 24.11.2021 11:30-12:25 Uhr	Förderziele: Selbstwahrnehmung, Fremdwahrnehmung, Emotionsausdruck, Kontaktaufnahme, Empathie	
Zeit	Phasen der Förderprogramms	Programmleiter (geplant)-Schüler:innen (erwartet)	Sozialform	Material
2 min	Begrüßung	<i>P begrüßt die SuS, Wiederholung Lubo war traurig (G. war in der letzten Stunde krank) mithilfe der anderen Kinder (Lubo-Ordner einbeziehen)</i> <i>Regeln wiederholen (Hinweis auf Sternvergabe)</i>	Plenum (Sitzkreis mit Tischen)	Arbeitsmappen Lubo „Regelkarten“
5 min	Eingangsritual	Lubo-Begrüßungslied <i>Aufstehen, Bewegungen mitmachen</i>	Plenum (Kreis im Stehen)	CD-Player, Liedtext für LPs
5 min	Einführung	P: „Ich verrate euch mal was, Lubo hat sich dieses Mal schon in dem Klassenzimmer versteckt, schaut mal, ob ihr ihn finden könnt.“ <i>(SuS suchen Lubo → ist gut gelaunt und fröhlich)</i> Lubo: „Letzte Woche war ich sehr traurig, aber heute bin ich richtig gut drauf und fröhlich“ „Es gibt einen Planeten der Freude, wenn man einem Bewohner dieses Planeten begegnet, wird jeder von dessen Freude angesteckt. Die hier sind schon angesteckt.“ (Lubo zeigt die Bilder mit Freudenausdruck (hängt sie an die Tafel, auf Ausdruck und Merkmale eingehen))	Plenum (Sitzkreis mit Tischen)	Lubo, Bilder mit Freundenausdrücken
8 min	Übung: „Planet der Freude“	Lubo: „Wir spielen ein Spiel ok? Ich bin jetzt das Planetenmännchen vom Planet der Freude. Ihr alle lauft im Klassenzimmer herum und seid Grisgramis also schaut ganz schlecht gelaunt. Immer wenn ich einem Kind begegne und es breit angrinse, wird es mit der Freude angesteckt.“ <i>(Jedes Kind darf einmal das Planetenmännchen sein und alle anderen mit Freude anstecken)</i>	Plenum (laufend durch den Raum)	

10 min	Übung: „Komplimente-Thron“	<i>P erklärt die Übung und zieht die Schüler, die sich dann auf den Komplimenten Thron setzen dürfen Mitschreiben auf Komplimente-Karte (Ernsthaftigkeit und Nettigkeit betonen)</i>	Plenum (Sitzkreis mit Tischen)	Stuhl als Thron, Namenskärtchen, Komplimentekarten
10 min	Arbeitsphase	<i>AB 8 und 9.2 und Collage erklären (ausschneiden einkleben, was Spaß und Freude macht)</i>	Plenum (Sitzkreis mit Tischen)	AB 8, AB 9.2, Collagenvorlagen, Lubo-Arbeitsmappen
3 min	Abschluss	*Glöckchen* P: Sternvergabe	Plenum (SuS stehen um das Plakat)	Plakat, Stern-Aufkleber,
2 min	Verabschiedung	<i>Lubo verabschiedet sich</i>	Plenum	

Einheit 7: „Lubo und der tobende Tobi“		Datum & Uhrzeit: 01.12.2021 11:30-12:25 Uhr	Förderziele: Selbstwahrnehmung, Fremdwahrnehmung, Emotionsausdruck, Somatische Marker	
Zeit	Phasen der Förderprogramms	Programmleiter (geplant)-Schüler:innen (erwartet)	Sozialform	Material
2 min	Begrüßung	<i>P begrüßt die SuS,</i> <i>Regeln wiederholen (Hinweis auf Sternvergabe)</i>	Plenum (Sitzkreis mit Tischen)	Arbeitsmappen Lubo „Regelkarten“
5 min	Eingangsritual	Lubo-Begrüßungslied (Lubo dieses mal bereits mit dabei) <i>Aufstehen, Bewegungen mitmachen</i>	Plenum (Kreis im Stehen)	CD-Player, Liedtext für LPs
10 min	Einführung	Lubo: „Ich habe Euch etwas mitgebracht. Eine Geschichte von Tobi, einem kleinen Jungen, den ich bei meinen Planetenflügen kennengelernt habe.“ <i>Bilder zeigen und Geschichte vorlesen</i> Lubo: „Was glaubt ihr, wie fühlt sich Tobi jetzt?“ SuS sammeln Vorschläge (Achtung: kann in Trauer umkippen → differenzieren)	Plenum (Sitzkreis mit Tischen)	Lubo, Bilder zum Planetenflug, Geschichte: „Tobi tobt“
10 min	Gewitterorchester	Lubo: „Zuerst war Tobi nur ein wenig wütend, dann wird seine Wut so groß, dass sie sich in ein Gewitter und schließlich in ein Unwetter verwandelt hat. Und so ein Gewitter spielen wir jetzt nach.“ <i>Durchführung Gewitterorchester</i> <i>(Kinder danach wieder dazu bringen die Wut wieder abzulegen)</i>	Plenum (Sitzkreis mit Tischen)	Gewittergeräusche, Musik-Box, Tabelle „Gewitterorchester“
10 min	Übung: „Was macht die Wut mit deinem Körper?“	P: „Während des Gewitters habt ihr schon ein wenig gespürt, wie sich so eine richtig dolle Wut in eurem Körper anfühlt. Bestimmt seid ihr auch schon einmal selbst richtig wütend gewesen. Wie und wo konntet ihr das in eurem Körper spüren?“	Plenum (stehend hinter dem Stuhl)	Körperkarten

		<i>P erklärt Übung (hinter Stuhl stehen und vormachen, was das von der P. gezeigte Körperteil bei Wut macht) → „Was macht deine Wut mit deinen Augen/Händen/Füßen/Mund/Herzschlag/Bauch/Stimme“ → Körperempfindungen werden pantomimisch dargestellt und durch Geräusche ergänzt</i>		
15 min	Arbeitsphase	<i>AB 10 und 11</i>	Plenum (Sitzkreis mit Tischen)	AB 10 & 11, Lubo-Arbeitsmappen
5 min	Abschluss	<i>*Glöckchen* P: Sternvergabe</i>	Plenum (SuS stehen um das Plakat)	Plakat, Stern-Aufkleber,
2 min	Verabschiedung	<i>Lubo verabschiedet sich</i>	Plenum	

Einheit 8: „Lubo hat Angst“		Datum & Uhrzeit: 06.12.2021 10.00-11.00 Uhr	Förderziele: Kontaktaufnahme, Fremdwahrnehmung, Emotionsausdruck, somatische Marker, Empathie	
Zeit	Phasen der Förderprogramms	Programmleiter (geplant)-Schüler:innen (erwartet)	Sozialform	Material
5 min	Begrüßung	P begrüßt die SuS,	Plenum (Sitzkreis mit Tischen)	
5 min	Eingangsritual	Lubo-Begrüßungslied <i>Aufstehen, Bewegungen mitmachen</i>	Plenum (Kreis im Stehen)	CD-Player, CD Lied Liedtext für LPs
5 min	Übung Gruseltanz	Lubo: „Ich habe bei einem Rundflug über die Erde eine sehr merkwürdige Musik aufgefangen. Wenn ich mir das anhöre, wird mir ganz komisch. Möchtet ihr das mal hören? Ihr seid doch alle so tolle Detektive!“ Lubo zeigt Musik und schaut ängstlich Lubo: „Und? Habt ihr beim Hören auch so ein doofes Gefühl? Was ist denn das?“ SuS kommen auf Angst Lubo: „Kann man Angst auch am Körper erkennen?“ P: Klar, kommt Kinder wir zeigen Lubo das mal“ P erklärt Übung (durch Raum mit Gruselmusik, wenn Körperteil hochgehalten wird vormachen, was dieses bei Angst macht, wenn Musik ausgeht, wieder hinsetzen)	Laufend durch den Raum	Raumschiff, Lubo, Gruselmusik
15 min	Geschichte: „Monster unter Willis Bett“	Lubo: „Ich habe bei meinem Flug über die Erde einen Jungen gesehen, bei dem ich mir nicht sicher war, ob er vielleicht Angst hatte. Ich habe euch ein paar Bilder mitgebracht, vllt könnt ihr mir helfen.“ Lubo liest Geschichte vor → Reflexion: Wie macht sich Angst im Körper bemerkbar?	Plenum (Sitzkreis mit Tischen)	Bilder, Geschichte: „Monster unter Willis Bett“
5 min	Angst der SuS	Lubo: „Wer von euch hatte denn schon mal Angst und wovor?“ „Wie habt ihr eure Angst besiegt?“ → Statements → Eigene Ausführungen, Austausch	Plenum (Sitzkreis mit Tischen)	Statements

10 min	Arbeitsphase	<i>Lubo erklärt ABS</i>	Plenum (Sitzkreis mit Tischen)	Lubo – Ordner
5 min	Abschluss	<i>*Glöckchen* Sternvergabe</i>	Plenum (SuS stehen um das Plakat)	Plakat, Stern-Aufkleber
5 min	Verabschiedung	<i>Lubo verabschiedet sich und gibt jedem Kind nochmal einzeln die Hand</i>	Plenum (Sitzkreis mit Tischen)	

Einheit 6: „Das Stimmungsherz“		Datum & Uhrzeit: 08.12.2021 11:30-12:25 Uhr	Förderziele: Selbstwahrnehmung, Fremdwahrnehmung, Emotionsausdruck, Emotionssprache, Empathie	
Zeit	Phasen der Förderprogramms	Programmleiter (geplant)-Schüler:innen (erwartet)	Sozialform	Material
2 min	Begrüßung	<i>P begrüßt die SuS, Regeln wiederholen (Hinweis auf Sternvergabe)</i>	Plenum (Sitzkreis mit Tischen)	Arbeitsmappen Lubo „Regelkarten“
5 min	Eingangsritual	<i>Lubo-Begrüßungslied Aufstehen, Bewegungen mitmachen</i>	Plenum (Kreis im Stehen)	CD-Player, Liedtext für LPs
10 min	Einführung Stimmungsherz	<i>Lubo: „Wisst ihr was mir in den letzten Wochen auf der Erde aufgefallen ist? Man begrüßt sich nicht nur, sondern fragt sich auch, wie es einem geht, wenn man jemanden trifft. Das hat mich gefreut, auf meinem Planeten machen wir das auch, aber wir haben und dafür sogar etwas ganz Besonderes ausgedacht. Das Stimmungsherz.“ Lubo zeigt Stimmungsherz Lubo: „Wir sagen nicht nur einfach gut oder schlecht, sondern beschreiben unser Gefühl genauer.“</i>	Plenum (Sitzkreis mit Tischen)	Lubo, Stimmungsherz
10 min	Gefühlsbilder zuordnen	<i>Lubo erklärt Aufgabe und Sonnen- und Wolkenseite des Stimmungsherz. SuS ziehen ein Lubogefühlsbild und ordnen es der angenehmen oder der unangenehmen Seite zu</i>	Plenum (Sitzkreis mit Tischen)	Vorbereitetes großes Stimmungsherz an Tafel, Gefühlsbilder, Wolken-Sonnensymbol

10 min	Übung: pantomimische Darstellung verschiedener Gefühle	<i>Lubo erklärt vorgehen</i> <i>SuS kommen einzeln nach vorne, bekommen einen Emotionsausdruck mit zusätzlicher Bezeichnung in Silbenschrift und pantomimen das jeweilige Gefühl</i>	Plenum (stehend hinter dem Stuhl)	Karten: Gefühlspantomime
15 min	Arbeitsphase	<i>SuS fertigen Stimmungsbild an (bereits laminiert und farbig → Sus schneiden aus und pinnen es zusammen)</i> <i>Reflexion: Warum ist es wichtig, anderen mitzuteilen, wie es mir geht?</i> P fasst zusammen: „Ja klar, wenn die anderen wissen, wie es mir geht, dann können sie mich besser verstehen und mir vielleicht auch helfen, wenn es mir nicht so gut geht. Wie damals bei Lubo, als er so traurig war und ihr ihn getröstet habt.“ → Verwendung außerhalb der Lubo-Einheiten erklären	Plenum (Sitzkreis mit Tischen)	Stimmungsherz, Zeiger, Klammer
5 min	Abschluss	*Glöckchen* P: Sternvergabe	Plenum (SuS stehen um das Plakat)	Plakat, Stern-Aufkleber,
2 min	Verabschiedung	<i>Lubo verabschiedet sich</i>	Plenum	

Einheit 11&12: „Hör genau zu, Schau genau hin!“		Datum & Uhrzeit: 13.12.2021 10.00-11.20 Uhr	Förderziele: Wahrnehmen und Interpretieren sozialer Hinweisreize, auditive und visuelle Aufmerksamkeit, Emotionswissen	
Zeit	Phasen der Förderprogramms	Programmleiter (geplant)-Schüler:innen (erwartet)	Sozialform	Material
2 min	Begrüßung	P begrüßt die SuS, Lubo ist gut gelaunt	Plenum (Sitzkreis mit Tischen)	
5 min	Eingangsritual	Lubo-Begrüßungslied <i>Aufstehen, Bewegungen mitmachen</i> <i>Stimmungsscheck mit dem Stimmungsherz – kurze Reflexion der Gefühlslagen der SuS</i> <i>Lubo kommt zu spät</i>	Plenum (Kreis im Stehen)	CD-Player, CD Lied Liedtext für LPs
5 min	Einführung Problemsituation	Lubo: „Kinder, mir ist etwas ganz Rätselhaftes passiert. Ich war schon spät dran, als ich vor lauter Hektik in ein falsches Klassenzimmer gelaufen bin. Ich habe das Lubo-Lied gesungen und wollte alle freundlich begrüßen, aber keiner hat sich gefreut. Dann habe ich gemerkt, dass ich gar nicht bei euch bin. Die Lehrerin hat sogar mit mir geschimpft und gesagt, dass die Klasse jetzt keine Zeit hätte für mich und ich sofort gehen soll. Die mochten mich dort überhaupt nicht.“ <i>Lubo verbalisiert seine Gefühle und stellt diese am großen Stimmungsherz an der Tafel ein</i> <i>P: „Naja Lubo, ersteinmal schön, dass du wieder bei uns bist, wir freuen uns und wollen dir helfen zu verstehen, was da los war. Dazu musst du uns genau erklären, was passiert ist.“</i>	Plenum (Kreis im Sitzen)	Lubo, Stimmungsherz
10 min	Standbild gestalten	Lubo: „Ich stelle das mal hier vorne nach.“ <i>Lubo plaziert die einzelnen Schüler:innen und erklärt, dass sie erstarren müssen</i> <i>Etwas später fällt ihm noch ein Detail ein: der zerbrochene Stift.</i> <i>SuS äußern Vermutungen, was passiert sein könnte, und warum die Kinder und die LP unfreundlich zu Lubo gewesen sein könnten</i>	Plenum	Zerbrochener Stift

5 min	Auflösung	<i>P löst Situation auf P: „Das Beispiel hat gezeigt, dass es ganz wichtig ist, Situationen genau zu beobachten und Einzelheiten zu betrachten.“</i>	Plenum (Sitzkreis mit Tischen)	
10 min	Erarbeitung (Aufmerksamkeit)	<i>SuS bearbeiten ABs</i>		AB Auswahl (14-17)
5 min	Übung: „Schau genau hin“	<i>SuS suchen zuvor versteckte Gegenstände im Klassenzimmer anhand von Bildern</i>	Plenum (laufend im Klassenzimmer)	Gegenstände, Fotos
10 min	Übung: „Hör genau zu!“	<i>SuS hören und interpretieren Geräusche</i>	Plenum (Sitzkreis mit Tischen)	Musik-Box, Geräuscheaudios
5 min	Abschluss	<i>*Glöckchen*</i> Lubo: „meine Lieben, ich muss euch noch etwas gestehen. Leider war heute schon mein letzter Tag bei euch und ich fliege morgen schon zurück ins All. Ich habe nämlich schrecklich Heimweh nach meiner Mama und meinen Freunden und bin schon ganz aufgeregt ihnen davon zu erzählen, was ihr mir alles beigebracht habt hier auf der Erde.“ Lubo bedankt sich für die Hilfe, macht jedem Kind noch einmal ein Kompliment, wiederholt was er alles gelernt hat auf der Erde und vergibt die letzten Sterne	Plenum (SuS stehen um das Plakat)	Plakat, Stern-Aufkleber
5 min	Verabschiedung	<i>Lubo verabschiedet sich und gibt jedem Kind nochmal einzeln die Hand</i>	Plenum (Sitzkreis mit Tischen)	

8.4 Ausgewählte Arbeitsblätter und Materialien

8.4.1 Statements (Einheit 3&4)

„Bitte stehe schweigend auf, wenn....“

- Du es angenehm findest, wenn dir jemand etwas schenkt
- Du es angenehm findest, wenn dich jemand umarmt
- Du es angenehm findest, wenn dir jemand das Bein stellt
- Du es angenehm findest, wenn dich jemand auslacht
- Du es angenehm findest, wenn andere sich streiten
- Du es angenehm findest, wenn du in etwas besser bist als deine Freunde

- Du es unangenehm findest, wenn es laut ist
- Du es unangenehm findest, wenn jemand mit dir spielen will
- Du es unangenehm findest, wenn du Hausaufgaben machen musst
- Du es unangenehm findest, wenn dir jemand etwas vorliest
- Du es unangenehm findest, wenn dich jemand beleidigt
- Du es unangenehm findest, wenn dein Freund böse auf dich ist

8.4.2 differenzierte Arbeitsblätter (Einheit 3&4)



Zusatzblätter

AB 5a

Name: _____

angenehm oder unangenehm?



Beschreibe eine Situation, die angenehm für dich war.



Beschreibe eine Situation, die unangenehm für dich war.



Name: _____

angenehm oder unangenehm?



Streit

verlieren

spielen

Umarmen

Geschenke

Ordne zu und schreibe die Begriffe passend auf.





8.4.3 Komplimentekarte (Einheit 6)



8.4.4 Das Gewitterkonzert (Einheit 7)

Das Wetter	Die Kinder
„Die Sonne scheint, es ist warm und angenehm ...“	Alle recken und strecken sich wohlig ...
„... langsam kommt ein leichter Wind auf ...“	... machen leise Windgeräusche ...
„... der Wind wird stärker ...“	... werden lauter ...
„... jetzt beginnt es zu regnen ...“	... trommeln mit den Fingerspitzen auf den Tisch ...
„... der Regen wird stärker ...“	... werden lauter ...
„... der Regen wird zu Hagelkörnern ...“	... trommeln auf den Tisch ...
„... die Hagelkörner werden immer größer ...“	... werden lauter ...
„... es beginnt zu blitzen ...“	... ziehen mit den Händen Blitze durch die Luft machen Zischgeräusche ...
„... es donnert ...“	... stampfen mit den Füßen auf den Boden ...
„... jetzt haben wir ein richtiges Gewitter ...“	... führen alle Bewegungen abwechselnd durch werden lauter ...
„... Donner und Blitze werden weniger ...“	... werden wieder leiser ...
„... das Gewitter zieht vorüber ...“	... werden noch leiser ...
„... nur noch wenige Regentropfen prasseln auf den Boden ...“	... pochen mit den Fingerspitzen leise auf den Tisch ...
„... hinter den Wolken kommt die Sonne hervor ...“	... strecken und recken sich, ähnlich der sich ausbreitenden Sonnenstrahlen.

Tab. 5: „Gewitterkonzert“

8.4.5 Emotionsdifferenzierung Wut (Einheit 7)

Wut

Kreise wütende Kinder ein!

Wie viele wütende Kinder findest du? 5

8.4.6 Das Stimmungsherz (Einheit 9)



8.4.7 Zuordnung der Emotionen zu den Gesichtsausdrücken (Einheit 9)

1. Gefühle wahrnehmen und mitteilen mit Lupo

ZB 13

Welches Gefühl hat das Kind?
★ Schreibe das Gefühl auf!

 Freude

 Wut

 Angst

 Trauer

Schneide das Gefühl aus und klebe es auf!

Herbrand/Hiermann/Hens/Hövel: „Lupo aus dem All“ – 1. und 2. Klasse
© 2010 by Ernst Reinhardt, GmbH & Co. KG, Verlag, München

8. Stunde

8.5 Beobachtungsprotokolle

Datum: 15.11.21	Einheit: Wir lernen uns noch besser kennen
Bereiche der Beobachtung	Dokumentation der Beobachtung
Verhalten der SuS während der Fördereinheit (Interesse, Motivation, Aufmerksamkeit, Ausdauer)	sind interessiert, haben Spaß bei Spiel, sind aufmerksam & gespannt
Mitarbeit der SuS während der Fördereinheit (an der Sache, abschweifend, Ideen einbringend, Fragen stellend, reflektierend)	sehr motiviert, Bringen eigene Talente ein, vergleichen sich mit anderen
Emotionale Befindlichkeit der Schüler:innen während der Fördereinheit (offen, verschlossen, vertraut)	generell offen, L. eher verschlossen / schüchtern, „gute“ Stimmung
Aussagen der SuS zum Thema der Fördereinheit (passend zum Thema, verstehend, weiterführend, allgemeine/persönliche Aussagen)	U. Reproduziert Antworten eher, → nicht eigenständig. Bringen weitere Talente ein G. kann sich nicht für 3 Talente entscheiden
Machbarkeit der Aufgaben (weitere Adaption notwendig? Aneignungsmöglichkeiten)	evtl konkret gegenständlich od. basal → Ball / Musik etc mitbringen oder ausprobieren
Veränderung der Wahrnehmung sozialer Hinweisreize und somatischer Marker (Selbst- und Fremdwahrnehmung, Emotionsausdruck, Empathie)	Beobachter bei Spiel sehr genau → detaillierte Betrachtung, Selbstwahrnehmung wird geschult

angenehme & unangenehme Gefühle

Datum: <i>12.11.21</i>	Einheit: <i>Wie geht es dir, wie geht es mir?</i>
Bereiche der Beobachtung	Dokumentation der Beobachtung
Verhalten der SuS während der Fördereinheit (Interesse, Motivation, Aufmerksamkeit, Ausdauer)	<i>3/4 motiviert, hören Aufmerksam zu, zeigen Interesse bei Spiel, stehen schweigend...</i>
Mitarbeit der SuS während der Fördereinheit (an der Sache, abschweifend, Ideen einbringend, Fragen stellend, reflektierend)	<i>bleiben an der Sache, sind sich in einigen Fragen nicht sicher, Fragen nicht nach</i>
Emotionale Befindlichkeit der Schüler:innen während der Fördereinheit (offen, verschlossen, vertraut)	<i>offen, vertraut, zugänglich</i>
Aussagen der SuS zum Thema der Fördereinheit (passend zum Thema, verstehend, weiterführend, allgemeine/persönliche Aussagen)	<i>stehen teilweise "unpassend" auf, können selbst teilweise unangenehme Situationen nennen, Zuordnung</i>
Machbarkeit der Aufgaben (weitere Adaption notwendig? Aneignungsmöglichkeiten)	<i>↳ fällt leicht bzw. ist sehr individuell, Symbole (Wolke / Sonne) gut -> besseres Verstehen, Diff. ABs den Kompetenzen der SuS entsprechend -> für andere</i>
Veränderung der Wahrnehmung sozialer Hinweisreize und somatischer Marker (Selbst- und Fremdwahrnehmung, Emotionsausdruck, Empathie)	<i>Selbstwahrnehmung -> eigene Emotionen bzw. "Stimmungen" werden reflektiert Einheiten übernehmen</i>

Datum: 22.11	Einheit: Luba ist traurig
Bereiche der Beobachtung	Dokumentation der Beobachtung
Verhalten der SuS während der Fördereinheit (Interesse, Motivation, Aufmerksamkeit, Ausdauer)	sind besorgt um Luba, arbeiten aufmerksam mit, bei Übung "Trauerkloß" macht G. Quatsch
Mitarbeit der SuS während der Fördereinheit (an der Sache, abschweifend, Ideen einbringend, Fragen stellend, reflektierend)	versuchen Luba zu trösten / helfen, Fragen nach Gründen
Emotionale Befindlichkeit der Schüler:innen während der Fördereinheit (offen, verschlossen, vertraut)	auch traurig, offen geg. Stunde / Einheit & LP
Aussagen der SuS zum Thema der Fördereinheit (passend zum Thema, verstehend, weiterführend, allgemeine/persönliche Aussagen)	erzählen von eigenen Haustieren, die verstorben sind,
Machbarkeit der Aufgaben (weitere Adaption notwendig? Aneignungsmöglichkeiten)	"Sara & Maxi" müsste mehr / tiefer aufgegriffen werden → ! hohe Emotionalität
Veränderung der Wahrnehmung sozialer Hinweisreize und somatischer Marker (Selbst- und Fremdwahrnehmung, Emotionsausdruck, Empathie)	Empathie mit Luba, versuchen ihm zu helfen / zu trösten, Erkennen Gesichtsausdrücke zu Trauer sehr gut Übung Trauerkloß eher schwierig bzw. nur schwer

Datum: 21.11.21	Einheit: Luba ist froh & macht Komplimente
Bereiche der Beobachtung	Dokumentation der Beobachtung
Verhalten der SuS während der Fördereinheit (Interesse, Motivation, Aufmerksamkeit, Ausdauer)	haben sichtlich Spaß an Spiel. Planet der Freude besond. gespannt auf Thron (was passiert)
Mitarbeit der SuS während der Fördereinheit (an der Sache, abschweifend, Ideen einbringend, Fragen stellend, reflektierend)	fragen oft, warum Thron da steht, interessiert, überlegen & bringen Ideen ein, bei 4. Person auf Thron → Interesse & Aufm. schwächer
Emotionale Befindlichkeit der Schüler:innen während der Fördereinheit (offen, verschlossen, vertraut)	freuen sich sehr über Komplimente, grinsen, bedanken sich, vertraute Stimmung
Aussagen der SuS zum Thema der Fördereinheit (passend zum Thema, verstehend, weiterführend, allgemeine/persönliche Aussagen)	äußern "tolles Gefühl" wenn sie Komplimente bekommen Fragen ob man sich auf den Planet der Freude wirklich so begnügt
Machbarkeit der Aufgaben (weitere Adaption notwendig? Aneignungsmöglichkeiten)	- Vorschläge / Satzanfänge zur Komplimentformulierung
Veränderung der Wahrnehmung sozialer Hinweisreize und somatischer Marker (Selbst- und Fremdwahrnehmung, Emotionsausdruck, Empathie)	Zuordnung / Klassifizierung klappt gut (Freude / Trauer) können ansprechende Komplimente formulieren (teilweise auch immer das gleiche)

Datum: 1.12.24	Einheit: tobender Tobi / laut
Bereiche der Beobachtung	Dokumentation der Beobachtung
Verhalten der SuS während der Fördereinheit (Interesse, Motivation, Aufmerksamkeit, Ausdauer)	eher unruhig → vorher Ärger mit LP, trotzdem besonders bei Geschichten sehr interessiert
Mitarbeit der SuS während der Fördereinheit (an der Sache, abschweifend, Ideen einbringend, Fragen stellend, reflektierend)	teilweise abschweifend, kommentieren stark während des Vorlesens
Emotionale Befindlichkeit der Schüler:innen während der Fördereinheit (offen, verschlossen, vertraut)	teilweise eher verschlossen, aber offen für Inhalte & Übungen
Aussagen der SuS zum Thema der Fördereinheit (passend zum Thema, verstehend, weiterführend, allgemeine/persönliche Aussagen)	Reflektieren teilweise die Reaktion der Mitschüler negativ ↳ noch verstehen nicht, wieso dann alles wieder gut ist
Machbarkeit der Aufgaben (weitere Adaption notwendig? Aneignungsmöglichkeiten)	Gewitterorchester gut → basale Aneignung evtl. noch mit z.B. Geräusch oder Ventilator (Sturm) ergänzen
Veränderung der Wahrnehmung sozialer Hinweisreize und somatischer Marker (Selbst- und Fremdwahrnehmung, Emotionsausdruck, Empathie)	haben & zeigen Mitgefühl zu Tobi nehmen somatische Hinweise wahr / probieren sie aus

Datum: 6.12.21	Einheit: Angst / Liebe hat Angst
Bereiche der Beobachtung	Dokumentation der Beobachtung
Verhalten der SuS während der Fördereinheit (Interesse, Motivation, Aufmerksamkeit, Ausdauer)	ganz gespannt bei Musik, wissen nicht was kommt,
Mitarbeit der SuS während der Fördereinheit (an der Sache, abschweifend, Ideen einbringend, Fragen stellend, reflektierend)	hören besonders bei Geschichte aufmerksam zu
Emotionale Befindlichkeit der Schüler:innen während der Fördereinheit (offen, verschlossen, vertraut)	gerade bei Musik teilweise erstarrt / gespannt / ängstlich
Aussagen der SuS zum Thema der Fördereinheit (passend zum Thema, verstehend, weiterführend, allgemeine/persönliche Aussagen)	Erfahrungsaustausch sehr eintönig zB. D. "Hexepuppe" ↳ warum kann nicht beantwortet werden
Machbarkeit der Aufgaben (weitere Adaption notwendig? Aneignungsmöglichkeiten)	"Monster" aus Geschichte vllt. zu abstrakt? Eher reale Dinge/Tiere... Strategien zu komplex entwicklung & Reflexion
Veränderung der Wahrnehmung sozialer Hinweisreize und somatischer Marker (Selbst- und Fremdwahrnehmung, Emotionsausdruck, Empathie)	erkennen "Angst" durch Gruselmusik, aber was habe ich / die anderen Angst (Selbst- / Fremdwahrnehmung) Emotionsregulation durch Strategien

Datum: 8.12.21	Einheit: Das Stimmungsherz
Bereiche der Beobachtung	Dokumentation der Beobachtung
Verhalten der SuS während der Fördereinheit (Interesse, Motivation, Aufmerksamkeit, Ausdauer)	begeistert von Stimmungsherz "sieht toll aus", finden es gut darüber ihre Emotionen / Befindlichkeit auszudrücken
Mitarbeit der SuS während der Fördereinheit (an der Sache, abschweifend, Ideen einbringend, Fragen stellend, reflektierend)	Besonders gute Mitarbeit bei "Gefühls-Pantomime"
Emotionale Befindlichkeit der Schüler:innen während der Fördereinheit (offen, verschlossen, vertraut)	offen, bereit neues zu probieren, vertraut, geduldig geg. anderen
Aussagen der SuS zum Thema der Fördereinheit (passend zum Thema, verstehend, weiterführend, allgemeine/persönliche Aussagen)	fragen nach, wie außerirdische über Gefühle reden,
Machbarkeit der Aufgaben (weitere Adaption notwendig? Aneignungsmöglichkeiten)	öfter Rituale einfügen (Statements / Pantomime / Kategorisierung der Besichter...)
Veränderung der Wahrnehmung sozialer Hinweisreize und somatischer Marker (Selbst- und Fremdwahrnehmung, Emotionsausdruck, Empathie)	können sehr gut Emotionen bei Pantomime ausdrücken & erkennen D. leichte Schwierigkeiten im Ausdruck

Datum: 13.12.21	Einheit: Sieb genau haben , hier genau zu
Bereiche der Beobachtung	Dokumentation der Beobachtung
Verhalten der SuS während der Fördereinheit (Interesse, Motivation, Aufmerksamkeit, Ausdauer)	interessiert, in Arbeitsphase weniger motiviert, sehr motiviert bei Suche/Interpretation der Aufmerksamkeit der Geräusche
Mitarbeit der SuS während der Fördereinheit (an der Sache, abschweifend, Ideen einbringend, Fragen stellend, reflektierend)	in Arbeitsphase eher abschweifend Standbildaufgabe nicht wirklich bei den SuS angekommen
Emotionale Befindlichkeit der Schüler:innen während der Fördereinheit (offen, verschlossen, vertraut)	eher unruhig, teilweise gelangweilt, gut / fröhlich / lehrgerig bei Spiel (verstehen)
Aussagen der SuS zum Thema der Fördereinheit (passend zum Thema, verstehend, weiterführend, allgemeine/persönliche Aussagen)	könnten Problem in „anderen Klasse“ nicht verstehen, wollen ertreten Lösung finden
Machbarkeit der Aufgaben (weitere Adaption notwendig? Aneignungsmöglichkeiten)	AB's zur Auswahl -> selbstständige Differenzierung AB mit Sternen z.B. zu schwer für M. & D.; Standbildaufgabe zu schwer
Veränderung der Wahrnehmung sozialer Hinweisreize und somatischer Marker (Selbst- und Fremdwahrnehmung, Emotionsausdruck, Empathie)	genaue Betrachtung & Aufmerksamkeit wird mehrfach geübt & gefestigt

8.6 Protokollbögen Experimentalgruppe

8.6.1 Testperson 1 (exeplarisch)

Messzeitpunkt(t0)

EMO-KJ

Protokollbogen
Emotionsdifferenzierung
Einzeltestung
(Diagnostikverfahren)

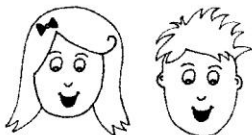
Name: Testperson 1 (M)

Datum: 8.11.2021

Geschlecht: ☒ Mädchen ☐ Junge

Alter: _____

1. glücklich

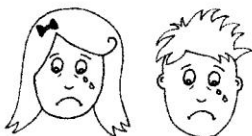


Antwort: sehr gut, lachen

Alternative Antwortmöglichkeiten: fröhlich, begeistert, freudestrahlend, freudig, freut sich, froh, glücklich, beglückt, lustig, zufrieden, ausgeglichen, heiter, erheitert, vergnügt, sorglos, sorgenfrei, überglücklich, frohgemut, erfreut, unbekümmert, unbeschwert, gut (gelaunt), happy, fühlt sich wohl

Mögliche Nachfrage: Wie fühlst du dich, wenn es dir sehr gut geht?

2. traurig

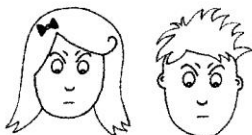


Antwort: traurig, sie weint

Alternative Antwortmöglichkeiten: unglücklich, bekümmert, niedergedrückt, betrübt, weinend, leidend, trauervoll, bestürzt, am Boden zerstört, bedrückt, betroffen, depressiv, deprimiert, melancholisch, weinerlich, niedergeschlagen, enttäuscht, geknickt, kummervoll, freudlos, schwermütig, trübselig, sorgenvoll, niedergeschmettert, hoffnungslos

Mögliche Nachfrage: Wie fühlst du dich, wenn dein Haustier gestorben ist?

3. verärgert



Antwort: nicht so gut, schwach

Alternative Antwortmöglichkeiten: wütend, grimmig, grantig, mürrisch, motzig, griesgrämig, genervt, sauer, frustriert, gereizt, hitzköpfig, zornig, ärgerlich, brummig, schlecht gelaunt, misstrauisch, übellaulig, erzürnt, böse, erbost, fuchsteufelswild, wutentbrannt, außer sich, geladen, aggressiv

Mögliche Nachfrage: Wie fühlst du dich, wenn dir jemand den letzten Keks (alternativ: Sitzplatz in der Bahn) wegnimmt?

4. ängstlich



Antwort: schreit, sauer

Alternative Antwortmöglichkeiten: angsterfüllt, furchtsam, kleinlaut, zaghaft, angstvoll, erschrocken, erschreckt, schreckhaft, überrascht, geschockt, panisch

Mögliche Nachfrage: Wie fühlst du dich, wenn in der Natur ein gefährliches Tier auf dich zurennt?

EMO-KJ

Auswertungsbogen
(Diagnostikverfahren)

Name: Testperson 1 (M)

Datum: _____

Geschlecht: ☒ Mädchen ☐ Junge

Alter: _____

Emotionsdifferenzierung

Emotion	richtig	falsch
glücklich	X X	
traurig	X X	
verärgert	X	X
ängstlich	X	X
schüchtern/beschämt		
angeekelt		
verliebt		

Selbstbeurteilungsfragebogen

Emotion	State-Emotionen „Wie ... fühlst du dich in diesem Moment?“				Trait-Emotionen „Wie oft fühlst du dich im Allgemeinen ...?“			
	1	2	3	4	1	2	3	4
glücklich				X X				X X
traurig	X	X			X X			
verärgert	X	X			X X			
ängstlich	X	X			X	X		
schüchtern								
angeekelt								

1. glücklich

a) In welcher Situation warst du das letzte Mal glücklich? Was ist passiert?

Antwort: weil ich ein Herz krieg

b) Was verändert sich an deinem Gesicht und/oder deinem Körper, wenn du ... bist?

Antwort: Körper gehts super gut

c) Wie glücklich fühlst du dich in diesem Moment?

überhaupt nicht	ein wenig	ziemlich	sehr
1	2	3	4

d) Wie oft fühlst du dich im Allgemeinen glücklich?

fast nie	manchmal	oft	fast immer
1	2	3	4

2. traurig

a) In welcher Situation warst du das letzte Mal traurig? Was ist passiert?

Antwort: Aua am Knie

b) Was verändert sich an deinem Gesicht und/oder deinem Körper, wenn du ... bist?

Antwort: tut weh, weinen weil Aua

c) Wie traurig fühlst du dich in diesem Moment?

überhaupt nicht	ein wenig	ziemlich	sehr
1	2	3	4

d) Wie oft fühlst du dich im Allgemeinen traurig?

fast nie	manchmal	oft	fast immer
1	2	3	4

(Bitte umblättern)

3. verärgert

a) In welcher Situation hast du dich das letzte Mal **geärgert**? Was ist passiert?Antwort: Weil ich was blöde findeb) Was verändert sich an deinem Körper und/oder deinem Gesicht, wenn du ... bist?
Antwort: sehr gutc) Wie **verärgert** fühlst du dich in diesem Moment?

überhaupt nicht	ein wenig	ziemlich	sehr
☒	☐ 2	☐ 3	☐ 4

d) Wie oft fühlst du dich im Allgemeinen **verärgert**?

fast nie	manchmal	oft	fast immer
☒	☐ 2	☐ 3	☐ 4

4. ängstlich

a) In welcher Situation hattest du das letzte Mal **Angst**? Was ist passiert?

Antwort: _____

und/oder deinem Gesichtb) Was verändert sich an deinem Körper, wenn du ... bist?
Antwort: super, coolc) Vor welchen Situationen, Dingen, Tieren etc. hast du **Angst**?Antwort: Monster, Fledermaus,d) Wie **ängstlich** fühlst du dich in diesem Moment?

überhaupt nicht	ein wenig	ziemlich	sehr
☒	☐ 2	☐ 3	☐ 4

e) Wie oft fühlst du dich im Allgemeinen **ängstlich**?

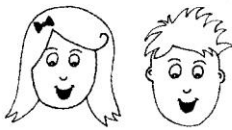
fast nie	manchmal	oft	fast immer
☒	☐ 2	☐ 3	☐ 4

EMO-KJ

Protokollbogen
Emotionsdifferenzierung
Einzeltestung
(Diagnostikverfahren)

Name: Testperson 1 (M) Datum: 15.12.2021
Geschlecht: ☒ Mädchen ☐ Junge Alter: _____

1. glücklich

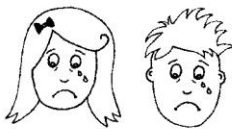


Antwort: fröhlich

Alternative Antwortmöglichkeiten: fröhlich, begeistert, freudestrahlend, freudig, freut sich, froh, glückselig, beglückt, lustig, zufrieden, ausgeglichen, heiter, erheitert, vergnügt, sorglos, sorgenfrei, überglücklich, frohgemut, erfreut, unbekümmert, unbeschwert, gut (gelaunt), happy, fühlt sich wohl

Mögliche Nachfrage: Wie fühlst du dich, wenn es dir sehr gut geht?

2. traurig

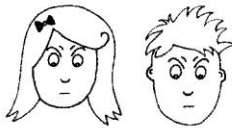


Antwort: traurig

Alternative Antwortmöglichkeiten: unglücklich, bekümmert, niedergedrückt, betrübt, weinend, leidend, trauervoll, bestürzt, am Boden zerstört, bedrückt, betroffen, depressiv, deprimiert, melancholisch, weinerlich, niedergeschlagen, enttäuscht, geknickt, kummervoll, freudlos, schwermütig, trübselig, sorgenvoll, niedergeschmettert, hoffnungslos

Mögliche Nachfrage: Wie fühlst du dich, wenn dein Haustier gestorben ist?

3. verärgert

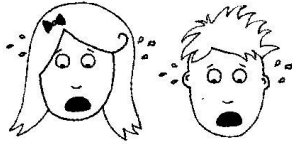


Antwort: wütend

Alternative Antwortmöglichkeiten: wütend, grimmig, grantig, mürrisch, motzig, griesgrämig, genervt, sauer, frustriert, gereizt, hitzköpfig, zornig, ärgerlich, brummig, schlecht gelaunt, missmutig, übellaunig, erzürnt, böse, erbost, fuchsteufelswild, wutentbrannt, außer sich, geladen, aggressiv

Mögliche Nachfrage: Wie fühlst du dich, wenn dir jemand den letzten Keks (alternativ: Sitzplatz in der Bahn) wegnimmt?

4. ängstlich



Antwort: die hat Angst

Alternative Antwortmöglichkeiten: angsterfüllt, furchtsam, kleinlaut, zaghaft, angstvoll, erschrocken, erschreckt, schreckhaft, überrascht, geschockt, panisch

Mögliche Nachfrage: Wie fühlst du dich, wenn in der Natur ein gefährliches Tier auf dich zurennt?

1. glücklich

a) In welcher Situation warst du das letzte Mal glücklich? Was ist passiert?

Antwort: Spaß haben, Basketballb) Was verändert sich in deinem Gesicht und/oder deinem Körper, wenn du ... bist?
lächelt, Mund "so oben"

Antwort: _____

c) Wie glücklich fühlst du dich in diesem Moment?

überhaupt nicht	ein wenig	ziemlich	sehr
1	2	3	4

d) Wie oft fühlst du dich im Allgemeinen glücklich?

fast nie	manchmal	oft	fast immer
1	2	3	4

2. traurig

a) In welcher Situation warst du das letzte Mal traurig? Was ist passiert?

Antwort: Weib ein Aua haben, schlechtes Gefühlb) Was verändert sich an deinem Gesicht und/oder deinem Körper, wenn du ... bist?
Mund nach unten, Tränen

Antwort: _____

c) Wie traurig fühlst du dich in diesem Moment?

überhaupt nicht	ein wenig	ziemlich	sehr
1	2	3	4

d) Wie oft fühlst du dich im Allgemeinen traurig?

fast nie	manchmal	oft	fast immer
1	2	3	4

(Bitte umblättern)

3. verärgert

a) In welcher Situation hast du dich das letzte Mal geärgert? Was ist passiert?

Antwort: wegen, weil ich nicht reiten darf,

b) Was verändert sich an deinem Gesicht und/oder deinem Körper, wenn du...
nicht gut, Mund nach unten, Augen zu knäueln?

Antwort:

c) Wie verärgert fühlst du dich in diesem Moment?

überhaupt nicht	ein wenig	ziemlich	sehr
1	2	3	4

d) Wie oft fühlst du dich im Allgemeinen verärgert?

fast nie	manchmal	oft	fast immer
1	2	3	4

4. ängstlich

a) In welcher Situation hattest du das letzte Mal Angst? Was ist passiert?

Antwort: Monster, Spinnen

b) Was verändert sich an deinem Gesicht und/oder deinem Körper, wenn du...
schreit, unten Mund / offen bist?

Antwort:

c) Vor welchen Situationen, Dingen, Tieren etc. hast du Angst?

Antwort:

d) Wie ängstlich fühlst du dich in diesem Moment?

überhaupt nicht	ein wenig	ziemlich	sehr
1	2	3	4

e) Wie oft fühlst du dich im Allgemeinen ängstlich?

fast nie	manchmal	oft	fast immer
1	2	3	4

8.7 Protokollbögen Kontrollgruppe

8.7.1 Testperson 7 (exemplarisch)

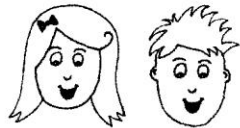
Messzeitpunkt (t0)

EMO-KJ

Protokollbogen
Emotionsdifferenzierung
Einzeltestung
(Diagnostikverfahren)

Name: Testperson 7 (O.) Datum: 9.11.21
Geschlecht: ☒ Mädchen ☐ Junge Alter: _____

1. glücklich

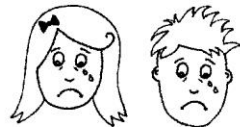


Antwort: seht gut aus, fröhlich sein

Alternative Antwortmöglichkeiten: fröhlich, begeistert, freudestrahlend, freudig, freut sich, froh, glücklich, beglückt, lustig, zufrieden, ausgeglichen, heiter, erheitert, vergnügt, sorglos, sorgenfrei, überglücklich, frohgemut, erfreut, unbekümmert, unbeschwert, gut (gelaunt), happy, fühlt sich wohl

Mögliche Nachfrage: Wie fühlst du dich, wenn es dir sehr gut geht?

2. traurig

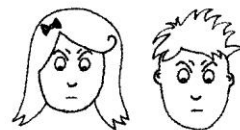


Antwort: schweigen, Sport gemacht

Alternative Antwortmöglichkeiten: unglücklich, bekümmert, niedergedrückt, betrübt, weinend, leidend, trauervoll, bestürzt, am Boden zerstört, bedrückt, betroffen, depressiv, deprimiert, melancholisch, weinerlich, niedergeschlagen, enttäuscht, geknickt, kummervoll, freudlos, schwermütig, trübselig, sorgenvoll, niedergeschmettert, hoffnungslos

Mögliche Nachfrage: Wie fühlst du dich, wenn dein Haustier gestorben ist?

3. verärgert



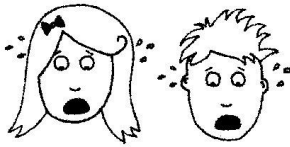
Antwort: nicht gut, langeweile

Alternative Antwortmöglichkeiten: wütend, grimmig, grantig, mürrisch, motzig, griesgrämig, genervt, sauer, frustriert, gereizt, hitzköpfig, zornig, ärgerlich, brummig, schlecht gelaunt, missmutig, übellaulig, erzürnt, böse, erbost, fuchsteufelswild, wutentbrannt, außer sich, geladen, aggressiv

Mögliche Nachfrage: Wie fühlst du dich, wenn dir jemand den letzten Keks (alternativ: Sitzplatz in der Bahn) wegnimmt?

Testperson 7 (O.)

4. ängstlich



Antwort: toll, Party, gar nicht gut

Alternative Antwortmöglichkeiten: angsterfüllt, furchtsam, kleinlaut, zaghaft, angstvoll, erschrocken, erschreckt, schreckhaft, überrascht, geschockt, panisch

Mögliche Nachfrage: Wie fühlst du dich, wenn in der Natur ein gefährliches Tier auf dich zurent?

EMO-KJ

Auswertungsbogen
(Diagnostikverfahren)

Name: Testperson 7 (O.) Datum: _____

Geschlecht: ☒ Mädchen ☐ Junge Alter: _____

Emotionsdifferenzierung

Emotion	richtig	falsch
glücklich	X X	
traurig	X	X
verärgert		X X
ängstlich		X X
schüchtern / beschämt		
angeekelt		
verliebt		

1. glücklich

a) In welcher Situation warst du das letzte Mal glücklich? Was ist passiert?

Antwort: Eis essen in Sommer gewesen

b) Was verändert sich an deinem Gesicht oder/und an deinem Körper, wenn du...

Antwort: gar nix, bleibt so

c) Wie glücklich fühlst du dich in diesem Moment?

überhaupt nicht	ein wenig	ziemlich	sehr
1	2	3	4

d) Wie oft fühlst du dich im Allgemeinen glücklich?

fast nie	manchmal	oft	fast immer
1	2	3	4

2. traurig

a) In welcher Situation warst du das letzte Mal traurig? Was ist passiert?

Antwort: weggenommen mein Spielzeug

b) Was verändert sich an deinem Gesicht oder/und an deinem Körper, wenn du ... bist?

Antwort: heulen, *hahaha*

c) Wie traurig fühlst du dich in diesem Moment?

überhaupt nicht	ein wenig	ziemlich	sehr
1	2	3	4

d) Wie oft fühlst du dich im Allgemeinen traurig?

fast nie	manchmal	oft	fast immer
1	2	3	4

(Bitte umblättern)

3. verärgert

a) In welcher Situation hast du dich das letzte Mal geärgert? Was ist passiert?

Antwort: auslachen T. blöd

b) Was verändert sich an deinem Gesicht oder deinem Körper, wenn du ... bist?

Antwort: lachen "schau so" "schaut relativ fröhlich"

c) Wie verärgert fühlst du dich in diesem Moment?

überhaupt nicht	ein wenig	ziemlich	sehr
1	2	3	4

d) Wie oft fühlst du dich im Allgemeinen verärgert?

fast nie	manchmal	oft	fast immer
1	2	3	4

4. ängstlich

a) In welcher Situation hattest du das letzte Mal Angst? Was ist passiert?

Antwort: Spinne am Decke in Zimmer

b) Was verändert sich an deinem Gesicht und/oder Körper, wenn du ... bist?

Antwort: Mama rufen

c) Vor welchen Situationen, Dingen, Tieren etc. hast du Angst?

Antwort: Spinnen, Geistern böse

d) Wie ängstlich fühlst du dich in diesem Moment?

überhaupt nicht	ein wenig	ziemlich	sehr
1	2	3	4

e) Wie oft fühlst du dich im Allgemeinen ängstlich?

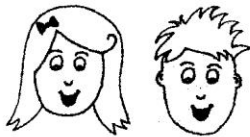
fast nie	manchmal	oft	fast immer
1	2	3	4

EMO-KJ

Protokollbogen
Emotionsdifferenzierung
Einzeltestung
(Diagnostikverfahren)

Name: Testperson 7 (0.) Datum: 17.12.21
Geschlecht: ☒ Mädchen ☐ Junge Alter: _____

1. glücklich



Antwort: freut sich, lacht

Alternative Antwortmöglichkeiten: fröhlich, begeistert, freudestrahlend, freudig, freut sich, froh, glücklich, beglückt, lustig, zufrieden, ausgeglichen, heiter, erheitert, vergnügt, sorglos, sorgenfrei, überglücklich, frohgemut, erfreut, unbekümmert, unbeschwert, gut (gelaunt), happy, fühlt sich wohl

Mögliche Nachfrage: Wie fühlst du dich, wenn es dir sehr gut geht?

2. traurig

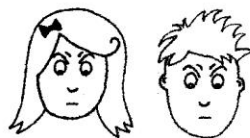


Antwort: ist traurig, tut weh

Alternative Antwortmöglichkeiten: unglücklich, bekümmert, niedergedrückt, betrübt, weinend, leidend, trauervoll, bestürzt, am Boden zerstört, bedrückt, betroffen, depressiv, deprimiert, melancholisch, weinerlich, niedergeschlagen, enttäuscht, geknickt, kummervoll, freudlos, schwermütig, trübselig, sorgenvoll, niedergeschmettert, hoffnungslos

Mögliche Nachfrage: Wie fühlst du dich, wenn dein Haustier gestorben ist?

3. verärgert



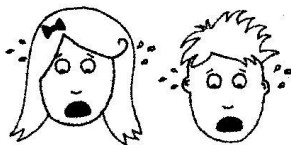
Antwort: kein Gefühl, nicht passiert

Alternative Antwortmöglichkeiten: wütend, grimmig, grantig, mürrisch, motzig, griesgrämig, genervt, sauer, frustriert, gereizt, hitzköpfig, zornig, ärgerlich, brummig, schlecht gelaunt, missmutig, übellaunig, erzürnt, böse, erbost, fuchsteufelswild, wutentbrannt, außer sich, geladen, aggressiv

Mögliche Nachfrage: Wie fühlst du dich, wenn dir jemand den letzten Keks (alternativ: Sitzplatz in der Bahn) wegnimmt?

Testperson 7 (0.)

4. ängstlich



Antwort: keine Lust gehabt, schreit hinterher

Alternative Antwortmöglichkeiten: angsterfüllt, furchtsam, kleinlaut, zaghaft, angstvoll, erschrocken, erschreckt, schreckhaft, überrascht, geschockt, panisch

Mögliche Nachfrage: Wie fühlst du dich, wenn in der Natur ein gefährliches Tier auf dich zurennt?

(11)

3

1. glücklich

a) In welcher Situation warst du das letzte Mal glücklich? Was ist passiert?

Antwort: Spielen darf mit meiner Freundin

b) Was verändert sich an deinem Gesicht oder/und an deinem Körper, wenn du...

Antwort: Lachen, Spaß haben zusammen bis

c) Wie glücklich fühlst du dich in diesem Moment?

überhaupt nicht	ein wenig	ziemlich	sehr
1	2	3	4

d) Wie oft fühlst du dich im Allgemeinen glücklich?

fast nie	manchmal	oft	fast immer
1	2	3	4

2. traurig

a) In welcher Situation warst du das letzte Mal traurig? Was ist passiert?

Antwort: alleine war ohne Mama

b) Was verändert sich an deinem Gesicht oder/und an deinem Körper, wenn du ... bist?

Antwort: hat geheult, nicht gut anfühlt

c) Wie traurig fühlst du dich in diesem Moment?

überhaupt nicht	ein wenig	ziemlich	sehr
1	2	3	4

d) Wie oft fühlst du dich im Allgemeinen traurig?

fast nie	manchmal	oft	fast immer
1	2	3	4

(Bitte umblättern)

4 (11)

3. verärgert

a) In welcher Situation hast du dich das letzte Mal geärgert? Was ist passiert?

Antwort: Sauer war letzte Tag

b) Was verändert sich an deinem Gesicht oder deinem Körper, wenn du ... bist?

Antwort: Weiß nicht, so keine spez. Veränderung sichtbar

c) Wie verärgert fühlst du dich in diesem Moment?

überhaupt nicht	ein wenig	ziemlich	sehr
☒	☐	☐	☐

d) Wie oft fühlst du dich im Allgemeinen verärgert?

fast nie	manchmal	oft	fast immer
☐	☒	☐	☐

4. ängstlich

a) In welcher Situation hattest du das letzte Mal Angst? Was ist passiert?

Antwort: Gestern Angst gehabt, zu spät in Schule

b) Was verändert sich an deinem Gesicht und/oder Körper, wenn du ... bist?

Antwort: Schreien, Hilfe *ruft*

c) Vor welchen Situationen, Dingen, Tieren etc. hast du Angst?

Antwort: Gespens, Monster

d) Wie ängstlich fühlst du dich in diesem Moment?

überhaupt nicht	ein wenig	ziemlich	sehr
☒	☐	☐	☐

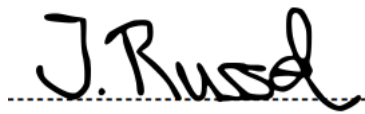
e) Wie oft fühlst du dich im Allgemeinen ängstlich?

fast nie	manchmal	oft	fast immer
☐	☐	☒	☐

9 Genehmigung zur Veröffentlichung

Hiermit genehmige ich, Jenny Russel, dem Weltbund für Erneuerung der Erziehung die Veröffentlichung meiner Masterarbeit mit dem Titel „Förderung der emotionalen Kompetenz bei Schüler:innen mit dem Förderschwerpunkt Geistige Entwicklung Erprobung und Evaluation eines Bausteins des Förderprogramms „Lubo aus dem All!““ auf der Homepage wef-wee.net.

Weingarten, den 20.05.2022

A handwritten signature in black ink, appearing to read 'J. Russel', written over a horizontal dashed line.

Jenny Russel