



2.
Auflage

Jungmann • Koch • Schulz

Überall stecken Gefühle drin

Alltagsintegrierte Förderung
emotionaler und sozialer Kompetenzen
für 3- bis 6-jährige Kinder

- erkennen, akzeptieren und berücksichtigen kindliche Bedürfnisse und Perspektiven,
- formulieren aber auch klare Verhaltens- und Leistungserwartungen,
- kontrollieren deren Erfüllung entwicklungs- und situationsangemessen,
- gewähren allerdings gleichzeitig angemessene Handlungsspielräume.

Im Laufe des dritten Lebensjahres werden die Peers – ungefähr gleichaltrige Spielkameraden – immer wichtiger für das Kind. Noch zu Beginn des dritten Lebensjahres spielen die Kinder kaum miteinander, sondern vorwiegend nebeneinander (*Parallelspiel*; Kap. 2.1). Dabei schauen sie sich hin und wieder gegenseitig an und orientieren sich in ihren Handlungen z.T. aneinander, schauen sich also auch etwas ab und lernen somit am Modell. In der zweiten Hälfte des dritten Lebensjahres nimmt die Selbstständigkeit der Kinder weiter zu, gleichzeitig wächst auch ihre Bereitschaft zur Kooperation und die Fähigkeit, sich in Gruppen einzufügen. Es finden zunehmend kooperative Spiele statt, d. h. die Kinder sprechen miteinander und gelegentlich bietet das eine Kind dem anderen einen zum Spiel gehörenden Gegenstand an.

Peers

Neben dem Lernen am Modell unter Gleichaltrigen findet vor allem auch eine Orientierung an den Verhaltensweisen älterer Kinder statt, die als kompetentere Spielpartner und Identifikationsfiguren empfunden werden.

ältere Kinder

Dabei nimmt auch das Vergleichen zwischen eigenen und fremden Kompetenzen (Was kann ich, was kann ich noch nicht? Was kann er/sie schon?)



Abb. 6: Lernen am Modell älterer Kinder

und Eigenschaften (v. a. äußere Merkmale wie Kleidung, Frisur, Kennzeichen des eigenen Geschlechts) allmählich einen immer größeren Stellenwert bei der Beschreibung des Selbst ein (Kasten 2008).

Bindung

Wesentliche Voraussetzung für die Entwicklung von Selbstvertrauen und Selbstbewusstsein ist das Gefühl des Angenommenseins durch die primären Bezugspersonen. Die emotionale Bindung des Kindes an seine Bezugspersonen ist das Resultat der Bindungsentwicklung, die bereits im Alter von drei Jahren weitestgehend abgeschlossen ist. Das Resultat dieser Entwicklung, die verschiedenen Bindungstypen und das Bild, das das Kind von sich selbst und seinen Bezugspersonen in sozialen Situationen hat, entscheidet maßgeblich darüber, wie es sich in zukünftigen sozialen Situationen verhalten wird.

Bindungs- entwicklung

Nach Bowlby (1984) entwickelt sich die Bindung in vier Phasen:

- In der Vorphase der Bindung (null bis drei Monate) richtet der Säugling seine Signale zunächst unspezifisch an die Personen in seiner Umgebung.
- Im Alter von etwa drei bis sieben Monaten werden bevorzugt die Personen, die am zuverlässigsten seine Bedürfnisse befriedigen, es in Fütter- oder Pflegesituationen streicheln, ansprechen und anlächeln, adressiert (Phase der personenbezogenen Ansprechbarkeit).
- An diese schließt sich im Alter von sieben bis acht Monaten die Phase der eigentlichen Bindung an. Deren Höhepunkt wird im Alter von 12 bis 18 Monaten erreicht und fällt mit dem Erwerb des Selbst-Andere-Konzepts, dem Wortschatzspurt und den ersten Zwei- und Dreiwortsätzen zusammen. Näheres hierzu ist im Praxisbuch „Überall steckt Sprache drin“ (Jungmann et al. 2018) zu finden. Die Veränderungen im Bindungsverhalten werden wesentlich durch die Selbstwahrnehmung sowie das sich ständig erweiternde Raum- und Zeitverständnis ermöglicht. Dies wird im Praxisbuch „Überall steckt Mathe drin“ (Koch et al. 2015) ausführlicher behandelt.

Beispiel

So kann ein zweijähriges Kind allein in einem Zimmer spielen, weil es sich in der Wohnung auskennt. Wenn es die Mutter in der Küche hantieren hört, fühlt es sich geborgen. Es kann, wenn ihm danach ist, zu ihr gehen oder sie herbeirufen.



Tab. 2: Darstellung der Bindungstypen und des korrespondierenden Elternverhaltens

Bindungstyp	Elterliche Verhaltensweisen
<p>B: sicher gebunden</p> <p>In neuen/fremden Situationen wird die Bezugsperson als sichere Basis genutzt. Das Kind stellt Körperkontakt her, erhält diesen aufrecht und lässt sich trösten.</p> <p>In Situationen, in denen es sich sicher fühlt, beginnt es, seine Umgebung zu explorieren, ist offen für Kontakte mit anderen Erwachsenen und Kindern.</p>	<p>prompte, verlässliche und feinfühlig Reaktionen auf kindliche Signale; entwicklungsangemessene Unterstützung der Emotions- und Verhaltensregulation</p>
<p>A: unsicher vermeidend</p> <p>In neuen/fremden Situationen und bei Kummer lenkt sich das Kind durch die Konzentration auf ein Spielzeug ab. Die Bezugsperson wird in geringerem Maße als beim Muster B als sichere Basis genutzt. Kinder mit diesem Muster wirken sehr selbstständig. Tatsächlich sind sie aber in hohem Maße gestresst, was Lernerfahrungen in der Auseinandersetzung mit der Umwelt einschränkt. Auch anderen Erwachsenen und Kindern begegnen Kinder mit A-Muster eher mit Misstrauen.</p>	<p>wenig feinfühlig Reaktionen auf die kindlichen Signale, Vermeidung von Körperkontakt, eigenständige Regulation von Gefühlen wird erwartet</p>
<p>C: unsicher ambivalent</p> <p>In neuen/fremden Situationen wird der Gefühlsausdruck eher überzeichnet, d.h. er fällt deutlich stärker aus als es der Situation angemessen wäre. Körperkontakt wird hergestellt, gleichzeitig aber zu meiden versucht. Das Stressniveau liegt zwischen dem der Kinder mit B- und A-Muster. Die Exploration und damit das Lernen aus der Umwelt ist z.T. eingeschränkt, weil diese Kinder anklammerndes Verhalten zeigen (z.B. der Fachkraft nicht von der Seite weichen).</p>	<p>manchmal herzliches, zugewandtes Verhalten, manchmal emotional nicht ansprechbar oder erreichbar</p>
<p>D: desorganisiert</p> <p>In neuen/fremden Situationen zeigen diese Kinder bizarres Verhalten (z.B. Grimassieren). Beim Suchen nach Nähe halten sie plötzlich inne, erstarren in der Handlung oder brechen diese unvermittelt ab. Auf das Erscheinen der Bezugsperson oder Versuche, Kontakt aufzubauen, reagieren sie mit Angst oder Abwehr. Sie zeigen stark eingeschränktes Explorationsverhalten.</p>	<p>überzufällig oft Misshandlungserfahrungen, allerdings zeigen Kinder auch an Entwicklungsübergängen desorganisiertes Bindungsverhalten</p>

- In der vierten und letzten Phase der zielkorrigierten Partnerschaft ab dem Alter von drei Jahren wird dem Kind zunehmend bewusst, dass auch seine Bindungspersonen Bedürfnisse haben, die nicht immer und unbedingt mit den eigenen Wünschen übereinstimmen. Die Entwicklungsherausforderung besteht darin, eigene Anliegen auch zurückstellen bzw. auf einen späteren Zeitpunkt verschieben zu können (Entwicklung von Frustrationstoleranz).

Bindungstypen

In Abhängigkeit von den Erfahrungen, die das Kind mit seinen primären Bezugspersonen in den Phasen der Bindungsentwicklung macht, entsteht einer der vier möglichen Bindungstypen. Über diese gibt Tabelle 2 eine Übersicht. Sie ist ergänzt um die dazugehörigen elterlichen Verhaltensweisen, die die Entstehung des entsprechenden Bindungstyps begünstigen.



Unsicher gebundene Kinder (A-, C- und D-Typ) ohne verlässliche Unterstützung bei der Regulation ihrer Gefühle reagieren stärker auf alltägliche Belastungen, machen eingeschränkte Lernerfahrungen und haben ein höheres Risiko für Verhaltensauffälligkeiten (Kap. 1.2).

1.3 Sozial-emotionale Auffälligkeiten

Etwa 12 Prozent aller Kinder weisen Auffälligkeiten in ihrer sozial-emotionalen Entwicklung auf (Gottschling et al. 2012), andere Autoren gehen sogar von 20 Prozent aus (Tröster/Reineke 2007). Besonders häufig sind pädagogische Fachkräfte und Eltern bei Kindern im Alter von drei bis sieben Jahren mit aggressiven, hyperaktiven und ängstlichen Verhaltensweisen konfrontiert.

aggressives Verhalten

Kinder mit aggressivem Verhalten werden gegenüber den Erwachsenen und Gleichaltrigen schnell wütend und verärgert. Sie greifen sie an oder zerstören Gegenstände und widersetzen sich Anweisungen und Regeln. Die Kinder gefährden mit ihrem Verhalten nicht nur andere Personen, sondern auch sich selbst. Zudem werden sie von anderen Kindern seltener als Freunde oder Spielpartner ausgewählt. Lernprozesse sind erschwert, die sozial-emotionale Entwicklung ist beeinträchtigt. Langfristig ist das Kind in der Gruppe sozial isoliert.

Bandura (1986) betont in seiner sozial-kognitiven Lerntheorie, dass auch aggressives Verhalten durch Lernen am Modell vom Kind erworben wird. Dies gilt vor allem dann, wenn das Kind sieht, dass das Modell Erfolg mit seinem

Verhalten hat. Entsprechend kann der Erwerb aggressiver Verhaltensmuster auch durch das *Lernen am Modell* unter Gleichaltrigen stattfinden (Kap. 1.2).

Aggressives Verhalten kann aber auch durch Schwierigkeiten des Kindes, sich in andere hineinzusetzen und Verhaltensweisen richtig zu interpretieren, entstehen (*Theory of Mind-Defizit*; Kap. 1.1).

Das versehentliche Anrempeln durch ein Kind wird z.B. als Provokation, ein ängstlicher Gesichtsausdruck wird als Ärger- oder Wutausdruck fehlinterpretiert.

Beispiel



Kinder mit ängstlichem Verhalten zeigen eine Scheu vor unbekanntem oder neuen Situationen und Personen. In sozialen Interaktionen nehmen sie bedrohliche Informationen verstärkt wahr. Sie ziehen sich eher zurück, dadurch sind sie weniger fordernd und fallen im Alltag nicht auf. Sie haben wenig Kontakt zu anderen Kindern, sprechen kaum und vermeiden den Blickkontakt. Der Gefühlsausdruck ängstlicher Kinder ist deutlich eingeschränkt, auch das Gefühlsverständnis ist geringer ausgeprägt. Sie können ihre für sie übermächtigen Gefühle kaum regulieren, durch den sozialen Rückzug bleiben ihnen wichtige Lerngelegenheiten verwehrt.

Ängstlichkeit

Die Entstehung von Ängstlichkeit kann aus bindungstheoretischer Perspektive als ein Ausdruck unsicherer Bindung interpretiert werden: Den Kindern fehlt die sichere Basis, von der aus sie frei ihre Umwelt erkunden (explorieren) können. Sie haben in geringerem Maße als andere Kinder soziale Unterstützung bei ihren Rückversicherungen in neuen oder fremden Situationen erfahren. Es sind aber gerade Kinder mit einem eher *langsam-auf-tauenden Temperament* (Kap. 1.2), die in neuen sozialen Situationen mehr feinfühligere Unterstützung benötigen, um sich (z.B. beim Übergang in die Kindertageseinrichtung) erfolgreich von ihren Bezugspersonen ablösen zu können.

Unter einem Aufmerksamkeitsdefizit mit und ohne Hyperaktivität (AD(HS)) wird eine bereits im Kindesalter beginnende psychische Störung verstanden, die sich in den Bereichen Aufmerksamkeit, Impulsivität und ggf. auch körperlicher Unruhe zeigt, wenn diese mit Hyperaktivität verbunden ist.

ADHS

Kinder mit hyperaktivem Verhalten sind ständig in Bewegung und wechseln innerhalb kürzester Zeit ihre Aktivitäten und ihren Aufmerksamkeitsfokus. Sie können Reize schlecht filtern. Daher fällt es ihnen schwer, Anweisungen zu folgen oder zu behalten sowie Gesamtzusammenhänge zu erfassen. Ihre Fähigkeit, den Emotionsausdruck anderer Menschen zu erkennen, ist eingeschränkt. Sie handeln impulsiv und überstürzt, haben nur eine geringe Frustrationstoleranz und können eigene Bedürfnisse nur schwer aufschieben. Typisch sind Probleme bei der Regulation von Ärger und Frustrationser-