

**Entwicklung eines Beratungsprogramms  
zur Förderung der emotionalen Intelligenz im Kindergarten**

**Dissertation**

**Zur Erlangung des sozialwissenschaftlichen Doktorgrades  
der Sozialwissenschaftlichen Fakultät  
der Georg-August-Universität Göttingen**

vorgelegt

von

Racha Nassar

aus Aleppo, Syrien

**Göttingen 2012**

Veröffentlichung über: Staats-und Universitätsbibliothek Göttingen

**Gutachterin: Prof. Dr. Christina Krause**

**Gutachterin: Prof. Dr. Helga Joswig**

**Tag der mündlichen Prüfung 13.04.2012**

## **Inhaltsverzeichnis**

Abbildungsverzeichnis

Tabellenverzeichnis

Abkürzungsverzeichnis

Danksagung

<b>1. Einleitung</b>	<b>1</b>
<b>2. Problem- und Zielstellung</b>	<b>6</b>
<b>3. Begriffsdefinitionen und Konzepte</b>	<b>9</b>
<b>3.1 Beratung</b>	<b>9</b>
3.1.1 Ein Blick in die Geschichte von Beratung	9
3.1.2 Die Notwendigkeit der Beratung	11
3.1.3 Definition von Beratung	13
3.1.4 Beratung und Therapie	19
3.1.5 Beratungspsychologie/ Counselling Psychology	27
3.1.6 Pädagogische Beratung	31
3.1.7 Beratung als Studiengang	32
<b>3.2 Emotionale Intelligenz</b>	<b>37</b>
3.2.1 Definition und Abgrenzung des Intelligenzbegriffs von emotionaler Intelligenz	37
3.2.2 Definition von Emotionen	44
3.2.3 Emotionstheorien	49
3.2.4 Das emotionale Gehirn	54
3.2.5 Die Entstehung von Emotionen im Entwicklungsverlauf	61
3.2.6 Historische Entwicklung und Begriffsdefinition von emotionaler Intelligenz	71
3.2.7 Modelle emotionaler Intelligenz	76

3.2.7.1	Das Mental-ability-Modell von Mayer und Salovey	77
3.2.7.2	Das Mixed-Modell von Bar- On	86
3.2.7.3	Emotionale Intelligenz nach Goleman	89
3.2.7.4	Vergleich und Kritik	92
3.2.8	Emotionale Intelligenz bei Kindern	95
3.2.9	Die veränderte Welt für das Kind	95
3.2.10	Emotionale Intelligenz als Erziehungsziel	98
<b>3.3</b>	<b>Kindergärten in Syrien und Deutschland</b>	<b>103</b>
3.3.1	Kindertagesbetreuung in Deutschland	103
3.3.2	Die Ausbildung von Erzieherinnen in Deutschland	105
3.3.3	Kindergarten in Syrien	125
3.3.4	Die Ausbildung von Erzieherinnen in Syrien	128
3.3.5	Emotionale Bildung als Auftrag für den Kindergarten	130
<b>4.</b>	<b>Empirische Untersuchung und Ergebnisse</b>	<b>141</b>
4.1	Untersuchungsziel und Fragestellung	141
4.2	Methodisches Vorgehen	142
4.2.1	Befragung zur Bedeutung der emotionalen Befindlichkeit im Kindergarten	142
4.2.2	Der Emotionale-Kompetenz-Fragebogen (EKF) zur Einschätzung emotionaler Kompetenzen und emotionaler Intelligenz aus Selbst- und Fremdsicht	142
4.3	Population	144
4.4	Ergebnisse	145
4.4.1	Darstellung der Ergebnisse des Fragebogens zur Bedeutung der emotionalen Befindlichkeit im Kindergarten	145

<b>4.4.2</b>	<b>Darstellung der Ergebnisse des Fragebogens EKF</b>	<b>150</b>
<b>4.5</b>	<b>Diskussion</b>	<b>153</b>
<b>5.</b>	<b>Vorschlag eines Beratungsprogramms zur Förderung der emotionalen Intelligenz im Kindergarten</b>	<b>165</b>
<b>5.1</b>	<b>Zielsetzung und allgemeine Aufgaben des Beratungsprogramms</b>	<b>165</b>
<b>5.2</b>	<b>Organisation und Durchführung des Beratungsprogramms</b>	<b>169</b>
<b>5.3</b>	<b>Inhalt des Beratungsprogramms</b>	<b>169</b>
<b>5.3.1</b>	<b>Modul 1 „Innere Achtsamkeit und Selbstwahrnehmung“</b>	<b>171</b>
<b>5.3.2</b>	<b>Modul 2 „Soziale Kompetenz und Motivation“</b>	<b>185</b>
<b>5.3.3</b>	<b>Modul 3 „Kommunikation und Konfliktlösen“</b>	<b>206</b>
<b>5.3.4</b>	<b>Modul 4 „Die Möglichkeiten zur Förderung der emotionalen Intelligenz bei Kindern“</b>	<b>220</b>
<b>6.</b>	<b>Zusammenfassung</b>	<b>229</b>
<b>7.</b>	<b>Schlussfolgerungen und kritische Stellungnahme</b>	<b>229</b>
<b>8.</b>	<b>Anhang</b>	<b>233</b>
<b>9.</b>	<b>Literaturverzeichnis</b>	<b>265</b>



## Abbildungsverzeichnis

1. **Abbildung :** Doppelverortung von Beratung
2. **Abbildung:** Beratung und andere Wissensdisziplinen
3. **Abbildung:** Rindenbezirke des limbischen Systems
4. **Abbildung:** Die Lage des limbischen Systems im Gehirn
5. **Abbildung:** Verlauf der emotionalen Reaktion
6. **Abbildung:** Die optische Aufbereitung für das System der Spiegelneurone
7. **Abbildung:** Modell der emotionalen Intelligenz nach Salovey Mayer (1990)
8. **Abbildung:** Das Modell der emotionalen Intelligenz nach Mayer und Salovey (1997)
9. **Abbildung:** Emotionale Intelligenz nach (Goleman (1995)
10. **Abbildung:** Zahl der Befragten in der Fragebogen zur Bedeutung der emotionalen Befindlichkeit im Kindergarten
11. **Abbildung:** Alter der Befragten in der Fragebogen zur Bedeutung der emotionalen Befindlichkeit im Kindergarten
12. **Abbildung:** Zahl der Befragten in der Fragebogen EKF (Fragebogen zur Einschätzung emotionaler Kompetenzen und emotionaler Intelligenz aus Selbst- und Fremdsicht)
13. **Abbildung:** Alter der Befragten in der in der Fragebogen EKF (Fragebogen zur Einschätzung emotionaler Kompetenzen und emotionaler Intelligenz aus Selbst- und Fremdsicht)
14. **Abbildung:** Antworten auf die Frage“ Haben sie vor dieser Befragung vom Konzept der emotionalen Intelligenz gehört?“
15. **Abbildung:** Antworten auf die Frage: Welche Bedeutung hat für Sie der Satz: „Der Kindergarten soll nicht nur Wissen und Können vermitteln, sondern auch Herz und Charakter bilden?“
16. **Abbildung:** Antworten auf die Frage „Welche Praxisrelevanz hat das Konzept der emotionalen Intelligenz?“
17. **Abbildung:** Antworten auf die Frage:“ Haben o.g. Gefühlsäußerungen Einfluss auf die Qualität der Aneignung von Kenntnissen?“
18. **Abbildung:** Antworten auf die Frage: „Unterdrückte Gefühle bei Erzieherinnen oder Kindern stören den Tagesablauf im Kindergarten?“
19. **Abbildung:** Antworten auf die Frage: „Sind Sie sich ihrer nonverbalen\ oder und verbalen Gefühlsäußerung bewusst?“

**20. Abbildung:** Antworten auf die Frage: „Werden an Erzieherinnen hohe Anforderungen im Sinne der emotionalen Intelligenz gestellt?“



## **Tabellenverzeichnis**

1. **Tabelle:** Die Wandlung der Gesellschaft und seine Konsequenzen
2. **Tabelle:** Unterscheidung zwischen Beratung und Therapie
3. **Tabelle:** Stufen der intellektuellen und affektiven Entwicklung
4. **Tabelle:** Eileitung der Emotionsdefinitionen nach kleinginna und kleinginna
5. **Tabelle:** Bundesländer und Standorte für das Fachstudium Kindergarten und Kindererziehung
6. **Tabelle:** Kindergartens by Mohafazat in syrien 2003 – 2008
7. **Tabelle:** Lehrpläne der Fachabteilung Kindergarten an der syrischen Universitäten
8. **Tabelle:** Modell der emotionalen Kompetenz von Sarni 2003
9. **Tabelle:** Antworten auf die Frage“ Haben sie vor dieser Befragung vom Konzept der emotionalen Intelligenz gehört?“
10. **Tabelle:** Antworten auf die Frage: Welche Bedeutung hat für Sie der Satz: „Der Kindergarten soll nicht nur Wissen und Können vermitteln, sondern auch Herz und Charakter bilden?“
11. **Tabelle:** Antworten auf die Frage „Welche Praxisrelevanz hat das Konzept der emotionalen Intelligenz?“
12. **Tabelle:** Antworten auf die Frage:“ Haben o.g. Gefühlsäußerungen Einfluss auf die Qualität der Aneignung von Kenntnissen?“
13. **Tabelle:** Antworten auf die Frage: „Unterdrückte Gefühle bei Erzieherinnen oder Kindern stören den Tagesablauf im Kindergarten?“
14. **Tabelle:** Antworten auf die Frage: „Sind Sie sich ihrer nonverbalen\ oder und verbalen Gefühlsäußerung bewusst?“
15. **Tabelle:** Antworten auf die Frage: „Werden an Erzieherinnen hohe Anforderungen im Sinne der emotionalen Intelligenz gestellt?“
16. **Tabelle:** Testnormen der EKF Fragebögen nach Rindermann (2009)
17. **Tabelle:** Erkennen eigener Gefühle
18. **Tabelle:** Erkennen der Gefühle anderer
19. **Tabelle:** Regulation eigener Gefühle
20. **Tabelle:** Emotionale Expressivität
21. **Tabelle:** Durchgeführte Fortbildungsmaßnahmen (2006)
22. **Tabelle:** Ausbildungsbereiche

## **Abkürzungsverzeichnis**

<b>IQ</b>	Intelligenzquotient
<b>EQ</b>	Emotionale Intelligenz Test
<b>ESI</b>	Das Modell emotional-sozialer Intelligenz von Bar-On
<b>g- Faktor</b>	Allgemeiner Faktor der Intelligenz nach Spearman
<b>s-Faktor</b>	Spezifischer Faktor der Intelligenz nach Spearman
<b>PI</b>	Praktische Intelligenz
<b>EI</b>	Emotionale Intelligenz
<b>MEIS</b>	Multifactor Emotional Intelligence Scale
<b>KJHG</b>	Kinder- und Jugendhilfegesetz
<b>KMK</b>	Kultusministerkonferenz
<b>GEW</b>	Gewerkschaft Erziehung und Wissenschaft
<b>OOW</b>	Die Fachhochschule Oldenburg, Ostfriesland, Wilhelmshaven
<b>HAWK</b>	Die Hochschule für Angewandte Wissenschaft und Kunst (HAWK) in Hildesheim, Holzminden und Göttingen
<b>OECD</b>	Organisation for Economic Cooperation and Development, Organisation für Wirtschaftliche Zusammenarbeit und Entwicklung
<b>BdKK</b>	Bund Deutscher Kriegsopfer, Körperbehinderter und Sozialrentner (BDKK)
<b>EKF</b>	Fragebogen zur Einschätzung emotionaler Kompetenzen und emotionaler Intelligenz aus Selbst- und Fremdsicht



## **Danke**

*Diese Dissertation wurde durch ein Stipendium der syrischen Regierung gefördert. Vielen Dank für die finanzielle Unterstützung. Meiner Universität in Aleppo danke ich dafür, meine Promotionsabsicht befürwortet und unterstützt zu haben.*

*Bevor auf der nächsten Seite die thematisch-wissenschaftlichen Ausführungen beginnen, möchte ich den Menschen danken, ohne die ich diese Dissertation nicht hätte verfassen können.*

*Den beiden Betreuerinnen meiner Arbeit –Prof. Dr. Christina Krause, die ich „meine deutsche Mutter“ nennen möchte, von der ich wissenschaftlich sowie persönlich viel gelernt habe, Prof. Dr. Doris Lemmermöhle- danke ich für ihre Unterstützung bei meinem Dissertationsvorhaben. Danke auch an Frau Hannelore Heuer, die sich um sprachliche Korrektur meiner Arbeit bemüht hat.*

*Besten Dank auch den beteiligten Erzieherinnen an den Befragungen. Ohne sie wäre die Studie nicht möglich gewesen.*

*Meinem Bruder Abdulrahman möchte ich für seine vielfache und unvergessliche Unterstützung danken. Für meine Eltern, die mich eine wunderschöne Welt erleben lassen, gibt es leider nicht genügend und passende Sätze zum Dank.*

*An meine Geschwistern Mouhamed, Ihsan und Yousef: Ihr vier seid nicht nur gut – ihr seid die Besten!*

*Ganz besonders freue ich mich, dass sich meine Familie in den letzten Jahren erweitert hat: Meinem Mann Fadi danke ich von ganzem Herzen für sein Verständnis und seine Unterstützung in der nicht immer ganz einfachen Zeit der Promotion und dafür, dass er mich so akzeptiert wie ich bin. Fadi, danke dass es dich gibt. Ich habe dich Liebe. Meine wunderschöne Tochter Luna, wünsche ich dir schönes Leben, Gesundheit und Erfolg.*

*Göttingen, im September 2011*

*Diese Arbeit widme ich meinem Bruder,  
der mich auf meinem Weg stets bestärkt und unterstützt hat*



## **1. Einleitung**

Der Einzug des Begriffs „emotionale Intelligenz“ in die wissenschaftliche Welt begann 1990 mit einem Artikel von Mayer, Dipaolo und Salovey (vgl. Salovey 1990). Er wurde als das wichtigste neue Thema von der American Dialect Society (1995) ausgewählt.

Goleman (1995) schaffte es, das Konzept der emotionalen Intelligenz in einem Artikel mit dem Titel „The EQ Factor“ öffentlich zu machen (vgl. Mayer, Salovey & Caruso 2000).

Das Spektakuläre des Konzeptes der emotionalen Intelligenz ist die Annahme von Goleman, dass emotionale Intelligenz für den Erfolg im Leben und im Beruf besonders wichtig sei (vgl. Goleman 1997). Salovey und Mayer sind der Meinung, dass die emotionale Intelligenz eine wesentliche Voraussetzung für die optimale Funktionsfähigkeit der Persönlichkeit darstellt (vgl. Salovey u.a. 2000).

Die Förderung der sozialen und emotionalen Kompetenzen von Kindern und Jugendlichen wird inzwischen mit zu den Aufgaben von Fachkräften in Schulen und Kindergärten gezählt.

Das Statistische Bundesamt weist für das Jahr 2010 aus, dass Suizide als Todesursache bereits in der Altersgruppe der 5- bis 15-jährigen Schüler auftreten (17 Fälle allein im Jahre 2008). In der Altersgruppe der 15- bis 20-Jährigen sind Suizide seit Jahren die zweithäufigste Todesursache: im Jahr 2008 allein 210 Sterbefälle (vgl. Statistisches Bundesamt 2010, S. 17). Im Zeitraum von 1999 bis 2008 ging bei Säuglingen mehr als ein Drittel aller tödlichen Verletzungen auf Gewalthandlungen zurück, das heißt ca. vier Todesfälle auf 100 000 Säuglinge. In allen anderen Altersgruppen lagen die durch Gewalthandlungen getöteten Kinder unter einem Todesfall je 100 000 Kinder. Die Trendanalyse für den Zeitraum von 1999 bis 2008 verdeutlicht, dass die Rate der tödlichen Verletzungen durch Gewalthandlungen gegen Säuglinge, im Gegensatz zur tendenziell abnehmenden Unfallmortalität, auf hohem Niveau verblieb (vgl. Statistische Bundesamt 2010, S. 15). Lange Zeit wurde angezweifelt, ob es Depressionen bei Kindern überhaupt gibt.

Eine Studie der Universität Bremen, die mit 1000 Jugendlichen durchgeführt wurde, ergab, dass 18 Prozent der befragten Jugendlichen im Laufe ihres Lebens einmal unter einer Depression gelitten hatten. Studien belegen, dass

zwischen 0,5 und 2,5% der Kinder und 2 – 8% der Jugendlichen an Depressionen leiden (vgl. Pracher 2010 S. 232). In der BELLA-Studie und in dem deutschen Kinder- und Jugendgesundheitsurvey (KiGGS) wurde eine Untersuchung zum seelischen Wohlbefinden und Verhalten von Kindern im Alter von 7 – 17 Jahren durchgeführt. Insgesamt zeigen 21,9% aller Kinder und Jugendlichen Hinweise auf psychische Auffälligkeiten. Als psychische Auffälligkeiten treten Ängste bei 10,0%, Störungen des Sozialverhaltens bei 7,6% und Depressionen bei 5,4% der Kinder und Jugendlichen auf.

Sozialwissenschaftler sind der Meinung, dass die Probleme heutiger Kinder auf Veränderungen der Sozialstruktur zurückzuführen sind, die sich in den letzten Zeit entwickelt haben, wie gestiegene Scheidungs- und Trennungsraten, der Negativeinfluss des Fernsehens und der Medien, die geringe Zeit, die Eltern mit ihren Kindern verbringen (vgl. Goleman 2005).

In der komplexen Gesellschaft spielt die Förderung der emotionalen Intelligenz eine entscheidende Rolle, damit wird die Förderung sozial-emotionaler Kompetenzen zu einer alltäglichen Aufgabe der Erziehung und Bildung angesehen. Erzieherinnen<sup>2</sup> sollten dazu beitragen, emotionale Intelligenz im Kindergarten zu fördern. Die Frage ist aber, ob Erzieherinnen das leisten können.

Emotionale Intelligenz hilft dem Menschen, sich seine soziale Umwelt zu erschließen, Beziehung aufzubauen, Zuwendung und Unterstützung zu suchen und zu erhalten. Emotionale Intelligenz ist nach der Meinung von Forschern für den Lern- und Berufserfolg von Bedeutung (vgl. Goleman 2005), deshalb darf die Förderung der emotionalen Intelligenz in Schule und Kindergarten nicht reduziert werden. Im deutschen und im amerikanischen Sprachraum liegt eine Vielzahl von Konzepten zur Förderung sozial-emotionaler Kompetenz von Kindern vor, z.B. Lösel & Beelmann 2003 und Petermann & Wiedebusch 2003, wobei vor allem zur Prävention von

---

<sup>1</sup> Psychische Gesundheit von Kindern und Jugendlichen in Deutschland: Ergebnisse aus der BELLA-Studie im Kinder- und Jugendgesundheitsurvey (KiGGS). Bundesgesundheitsblatt – Gesundheitsforschung – Gesundheitsschutz 2007. Springer Medizin Verlag.

<sup>2</sup> Auf Grund der Tatsache dass in diesem Beruf vorwiegend Frauen arbeiten, wird in dieser Arbeit die weibliche Form benutzt. Die Erzieher sind damit Selbstverständnis auch gemeint.



aggressivem Verhalten auf die Förderung sozial- emotionaler Kompetenzen rekuriert wird (z.B. Brezinka 2003 und Malti & Perren 2008). Aber die Förderung der emotionalen Intelligenz beinhaltet mehr als reine Aggressions- und Gewaltreduktion. Sie zielt darauf ab, allen Kindern zu helfen, ihre Kompetenzen in diesem Bereich weiterzuentwickeln (vgl. Malti u.a. 2009).

In der vorliegenden Dissertation wird ein Beratungsprogramm für Erzieherinnen zur Förderung der emotionalen Intelligenz im Kindergarten entwickelt. Die Arbeit ist von der Überzeugung getragen, dass es im Kindergarten für Erzieherinnen viele Möglichkeiten gibt, die die Förderung der emotionalen Intelligenz von Kindern ermöglichen. Die Förderung der emotionalen Intelligenz ist eine dauerhafte, alltägliche Aufgabe, die Menschen ein gesundes, gelingendes Leben in der Gesellschaft ermöglichen. Das Beratungsprogramm baut auf den Theorien der emotionalen Intelligenz von Goleman (1995) und Mayer & Salovey (1997) auf.

In der Arbeit werden zuerst die konzeptionellen Grundlagen erläutert, Definitionen und Begriffe diskutiert.

Im ersten Kapitel wird zunächst auf den Beratungsbegriff und die Notwendigkeit der Beratung eingegangen. Es wird erläutert, was Beratung ist und wie sie sich von Therapie unterscheidet. Sowohl die Beratung in Deutschland als auch in Syrien soll analysiert werden.

Im zweiten Kapitel soll verdeutlicht werden, was Intelligenz ist und wie sich emotionale Intelligenz von kognitiver Intelligenz unterscheidet, was der EQ über den Menschen aussagt. Es geht dabei nicht darum, den Intelligenzquotienten in Frage zu stellen, sondern seine Bedeutung für den Lebenserfolg eines Menschen zu diskutieren. Aus psychologischer Sicht sollen außerdem das Erscheinungsbild und die Auswirkungen von Emotionen auf kognitive Fähigkeiten betrachtet werden.

Um Kinder beim Erwerb von Fähigkeiten und Fertigkeiten emotionaler Kompetenz unterstützen zu können, ist es nötig zu wissen, was Emotionen sind, sowie über Kenntnisse der Natur der Emotionen und deren Entwicklung zu verfügen. Emotionen werden unter Berücksichtigung physiologischer und neurobiologischer Erkenntnisse genauer bestimmt. Daneben werden im Kapitel drei Modelle emotionaler Intelligenz

vorgestellt, einander gegenübergestellt und die einzelnen Fähigkeiten in all ihren Facetten dargestellt.

Die Fähigkeiten zur Selbstwahrnehmung und Selbstregulierung können helfen, mit Gefühlen umzugehen. Sie sind die Basis dafür, dass das emotionale Befinden den Verstand nicht dermaßen beeinträchtigen kann, dass es gesundheitsschädliche Wirkung hat.

Um das Leben erfolgreich meistern zu können, ist es wichtig, positive Emotionen in die Tat umzusetzen. Die Motivationsfähigkeit ist hilfreich, um sich nicht von Misserfolgen entmutigen zu lassen.

Um andere Menschen besser verstehen zu können, ist es bedeutsam, wenn deren Emotionen erkannt werden. Die Fähigkeit zu Empathie ermöglicht es, die Bedürfnisse eines anderen nachzuvollziehen. Dieses Einfühlungsvermögen und die Entwicklung von sozialen Fähigkeiten sind letztlich die Voraussetzungen, um die Beziehungen zu anderen Menschen positiv zu gestalten. Alle Fähigkeiten emotionaler Intelligenz helfen, das Zusammenleben mit anderen so zu erleichtern, dass das Leben in Gemeinschaft erfolgreich und zufriedenstellend sein kann. Die Weiterentwicklung persönlicher emotionaler Intelligenz ist dabei ein lebenslanger Prozess.

Die Notwendigkeit der Erziehung zu den Fähigkeiten emotionaler Intelligenz soll herausgearbeitet werden. Die Aufmerksamkeit ist hier auf Kinder gerichtet, weil sie die Zukunft der Gesellschaft sind. Es werden die Anforderungen aufgeführt, denen sich Kinder heute stellen müssen. Damit die Kinder auch die Chance haben, diese Lebensbedingungen erfolgreich meistern zu können, wird erläutert, wie die emotionale Intelligenz der Kinder durch Erziehung verbessert werden kann.

Das dritte Kapitel beschäftigt sich mit Kindergärten und der Ausbildung von Erzieherinnen in Syrien und Deutschland.

Im dritten Kapitel soll es darum gehen, warum und wie die emotionale Intelligenz im Kindergarten ihre Berechtigung findet. Hier wird nochmals betont, dass Schulerfolg nicht allein davon abhängt, wie intelligent ein Kind ist, sondern dass es darauf ankommt, wie es sein Wissen auch umsetzen kann. In dem Kapitel wird auch die Erzieherinnen-Ausbildung näher

betrachtet. Die Qualifizierung von Erzieherinnen soll behandelt und diskutiert werden.

Die Frage, ob im Kindergarten überhaupt Raum ist, um emotionale Fähigkeiten der Kinder zu fördern, soll im Folgenden beantwortet werden.

Im empirischen Teil (Kapitel 4) werden die Fragestellung der Untersuchung, das Untersuchungsdesign und das methodische Vorgehen erläutert. Die Qualifizierung der Erzieherinnen zur Förderung der emotionalen Intelligenz bei Kindern und die emotionale Intelligenz der Erzieherinnen wird mit Hilfe verschiedener Fragebögen und in Bezug auf Analyse und Vergleich der Erzieherinnen-Ausbildung in Syrien und Deutschland untersucht. Danach folgen die Ergebnisdarstellung und die Diskussion.

Im fünften Kapitel wird das von der Verfasserin entwickelte Beratungskonzept vorgestellt.

Danach (Kapitel 6) werden die Ergebnisse der Arbeit zusammengefasst. Daraus werden Konsequenzen für die pädagogische Arbeit und für die weitere Forschung abgeleitet.

## 2. Problem- und Zielstellung

In den letzten ein oder zwei Jahrzehnten hat sich das Wesen der Kindheit so drastisch gewandelt, dass es schwerer für unsere Kinder geworden ist, die Grundlagen des menschlichen Gefühlslebens zu entwickeln (vgl. Goleman 2010).

Wenn die Statistik des Gesundheitsberichts 2006 betrachtet wird, so wird deutlich, dass die Zahl der psychischen und sozialen Probleme höher geworden ist<sup>3</sup> (vgl. Gesundheitsbericht des Bundes 2006, S. 29-32).

Eine landesweite Untersuchung ergab einen anhaltenden Trend: Die elementaren emotionalen und sozialen Fähigkeiten der Kinder nehmen in der Regel ab. Die Kinder werden nervöser und sind häufiger bockig, launisch und ungehorsam (vgl. Gesundheitsberichterstattung des Bundes: Psychotherapeutische Versorgung; Robert-Koch-Institut, Berlin 2008 Heft 41, 2008, S.15- 23).

Zahlreiche Arbeiten über emotionale Intelligenz zeigen, wie wichtig die emotionale Intelligenz bei Schülern, im Berufsfeld und beim Lebenserfolg ist. In einer großen Studie in Amerika konnte festgestellt werden, dass ein hoher Intelligenzquotient wenig über Erfolg aussagt. Teilnehmer an diesen Studien, die als sehr intelligent eingestuft wurden, waren im Durchschnitt in keinem Bereich deutlich erfolgreicher als diejenigen, denen weniger Intelligenz zugesprochen wurde (vgl. Weisbach& Dachs 2000, S. 8).

Die Diskussion um emotionale Intelligenz kam auf, weil Erfolg nicht notwendigerweise mit der mathematisch- logischen Intelligenz korreliert (vgl. Goleman 1999). Goleman postuliert, dass für privaten oder beruflichen Erfolg in der Hauptsache die emotionale Intelligenz verantwortlich ist (Goleman 2010, S. 12) Ein erfolgreicher Mensch überzeugt nicht nur durch Qualifikation, sondern auch durch emotionale und soziale Fähigkeiten. Für den beruflichen Erfolg sind nur 25% des „IQ“ verantwortlich. Dagegen konnte McClland nachweisen, dass der „EQ“ ein besserer Prädiktor für den Erfolg eines Menschen darstellt (Krause 2007, S.40-42).

---

<sup>3</sup>[http://www.rki.de/cln\\_169/nn\\_204568/DE/Content/GBE/Gesundheitsberichterstattung/Gestld/gesundheitsbericht,templateId=raw,property=publicationFile.pdf/gesundheitsbericht.pdf](http://www.rki.de/cln_169/nn_204568/DE/Content/GBE/Gesundheitsberichterstattung/Gestld/gesundheitsbericht,templateId=raw,property=publicationFile.pdf/gesundheitsbericht.pdf)

Nach Ramsoomair (2004, S.234) stellt die emotionale Intelligenz eine Untergruppe der Soft Skills dar, die viele Bereiche der eigentlichen Gruppe Soft Skills abdeckt. Insofern sind die Übergänge zwischen den Modellen fließend (Zit. Bei. Krause 2007, S. 42)

Aber emotionale Intelligenz allein ist noch keine Garantie für den Erfolg. Sicher ist sie für einige Berufe die zentrale Schlüsselfähigkeit. Weil aber nicht alle Menschen zu Diplomaten, Personalchefs oder Seelsorgern werden können, ist der „EQ“ nur ein Erfolgsfaktor unter anderen.

Die Trennung von Gefühl und Verstand ist künstlich. Affektive Zustände sind immer eng an die Informationen gekoppelt, die gespeichert und erinnert werden. Neuropsychologen gehen davon aus, dass es eine untrennbare Verbindung zwischen Emotionen und Kognitionen gibt; Aufmerksamkeit, Gedächtnis und Urteile sind emotional eingefärbt.

Die Entwicklung der emotionalen Intelligenz ist für das gesamte Leben von entscheidender Bedeutung, weil es vom Erlernen und Weiterentwickeln der emotionalen Intelligenz abhängt, wie kognitive/intellektuelle Fähigkeiten sinnvoll eingesetzt werden können.

Die **Emotionspsychologie** erforscht nun sehr detailliert, wie Emotion und Information den Alltag beeinflussen. Und sie entdeckt beispielweise einen banal erscheinenden, völlig unterschätzten Sachverhalt: Wenn Menschen in guter Stimmung sind, erinnern sie sich an ganz andere Dinge, als wenn sie in gedrückter Laune sind. Schon geringfügige Veränderungen in der Stimmungslage beeinflussen Urteile und Gedanken oft dramatisch, und selbst die Wortwahl ist eine Frage der emotionalen Befindlichkeit (vgl. Goleman 2010)

Goleman schreibt in seinem Buch ein ganzes Kapitel über den Zusammenhang von emotionaler Intelligenz und Schule.

Er fordert darin, dass auch die Schule Verantwortung trägt, die Kinder zu emotionalen Fähigkeiten zu erziehen: „... *da jedes Kind ... zur Schule geht, bietet sie eine Gelegenheit, alle Kinder mit grundlegenden Lektionen für Lebensführung zu erreichen, die sie sonst vielleicht nie erhalten würden. Emotionale Erziehung bedeutet einen erweiterten Auftrag für die Schule*“ (Goleman 2010, S. 350).

Es ist sicherlich richtig, diesen Auftrag auch auf den Kindergarten zu erweitern. In Deutschland wurden im Jahre 2008 etwa 2.247.746<sup>4</sup>, im Jahre 2009 3.149.610<sup>5</sup> und im März 2010 rund 1.912.690 Kinder im Alter von 3 bis 6 Jahren in einer Kindertageseinrichtung<sup>6</sup> betreut. In Syrien wurden 2008 rund 147.935 Kinder und 2009 145.416<sup>7</sup> Kinder in Kindergärten betreut. Dies erfordert zwei bedeutende Anforderungen: dass die Erzieherinnen über ihren herkömmlichen Auftrag hinausgehen und dass die Regierung sich mehr um die Kindergärten kümmern. Wie kann aber ein kompetenter Umgang mit Emotionen aussehen?

Diese Frage stellt sich die heutige Forschung rund um emotionale Kompetenz. Studien über den Umgang mit Emotionen brachten nachhaltige Kenntnisse zutage, und dennoch lassen Emotionen, ihre Regulation und ihr Ausdruck ob ihrer Vielfältigkeit weiterhin ein großes Feld für die Forschung. Diese Arbeit soll einen Beitrag dazu liefern, indem die aktuelle Situation der Entwicklung der emotionalen Intelligenz im Kindergarten und die Erzieherausbildung untersucht und diskutiert wird.

Folgende Ziele stellt sich die Verfasserin für ihre Untersuchung:

1. Auf der Grundlage der Analyse der Erziehungssysteme in Deutschland und Syrien soll nach Möglichkeiten der Entwicklung und Förderung von emotionaler Intelligenz bei Kindern gesucht werden, aber es sollen auch die Probleme aufgezeigt werden.
2. Es soll ein Vorschlag für ein Beratungskonzept, das Erzieherinnen bei der Entwicklung und Förderung von emotionaler Intelligenz bei Kindern hilft, entwickelt werden.

---

<sup>4</sup><https://wwec.destatis.de/csp/shop/sfg/bpm.html.cms.cBroker.cls?cmspath=struktur,vollanzeige.csp&ID>

<sup>5</sup><https://wwec.destatis.de/csp/shop/sfg/bpm.html.cms.cBroker.cls?cmspath=struktur,vollanzeige.csp&ID>

<sup>6</sup>[https://wwec.destatis.de/csp/shop/sfg/bpm.html.cms.cBroker.cls?CSPCHD=00500001000046a52ckG000000F4bvI9WLhtoL0zQ1\\_Zohhg&cmspath=struktur,vollanzeige.csp&ID=1026705](https://wwec.destatis.de/csp/shop/sfg/bpm.html.cms.cBroker.cls?CSPCHD=00500001000046a52ckG000000F4bvI9WLhtoL0zQ1_Zohhg&cmspath=struktur,vollanzeige.csp&ID=1026705)

<sup>7</sup> <http://www.cbssyr.org/yearbook/2010/chapter11-AR.htm>

### **3. Begriffsdefinitionen und Konzepte**

Für das grundlegende Verständnis dieser Arbeit werden im Folgenden die zentralen Begriffe und theoretischen Kontexte erläutert. Für die Einordnung des Interventionskonzepts, die Konstruktion der Untersuchungsmethoden und für die Ergebnisinterpretation ist diese Basis erforderlich.

#### **3.1 Beratung**

Was ist Beratung, was will und kann Beratung, wo liegt ihr hauptsächliches Aufgabenfeld?

Neben einer Erklärung und Eingrenzung des Begriffs „Beratung“ soll ein Einblick in die Beratung als Studiengang gegeben werden.

##### **3.1.1 Ein Blick in die Geschichte der Beratung**

Beratung entstand gegen Ende des 19. Jahrhunderts. In den zwanziger Jahren des 20. Jahrhunderts erlebte sie ihren ersten Höhepunkt. Hintergrund hierfür ist nicht nur das durch den Ersten Weltkrieg hinterlassene soziale und psychische Elend und die notwendig gewordene Wiederherstellung der gesellschaftlichen Infrastruktur.

Der mit der Weimarer Republik neu errungene Bürgerstatus bedeutete auch für viele, die im sozialen Sektor oder im Gesundheitswesen arbeiteten, eine Freisetzung von Reformbereitschaft und Engagement und führte im kulturellen und sozialen Bereich zu einem weitreichenden Modernisierungsschub. Auch die Beratung profitierte davon.

Für die Bereiche der Beratung bedeutete die Zeit des sozialen Aufbaus und der kulturellen Innovation der Weimer Republik eine Phase erster Institutionalisierung, es waren vor allem Erziehungs- und Sexualberatungsstellen, die in dieser Zeit ihre erste institutionelle Form fanden (vgl. Großmaß 2000).

Nach dem Zweiten Weltkrieg wurde in Deutschland das Gesundheits- und Sozialsystem wieder aufgebaut, eine nach dem somatischen Modell arbeitende, sehr psychiatrienaher Psychotherapie und ein eher autoritäres Fürsorgesystem, in dem Beratung als normierende Lenkung verstanden wurde (vgl. Nestmann 2007).

Um 1920 entstand die Beratung in den USA unabhängig von Therapie als Hilfe bei der Berufswahl und dem Studium, um Bedürfnisse nach Stu-

dienorientierung und Lebensberatung zu befriedigen. Nach dem Zweiten Weltkrieg wurden in den USA neue Inhalte und Formen von Beratung wichtig. Dieser Form von Beratung wurde in Mexiko und anderen Ländern Lateinamerikas besondere Aufmerksamkeit geschenkt.

Die Beratung in den USA ist als professionelle Hilfeleistung im Vergleich zu Deutschland wesentlich besser und etablierter; Berater und Beraterinnen erhalten eine spezifische Universitätsausbildung, sind öffentlich und staatlich anerkannt und in Verbänden organisiert (vgl. Krause u.a. 2003, S. 25).

Die Beratung in Deutschland etablierte sich im Rahmen des Reichsjugendwohlfahrtsgesetzes von 1922 für Eltern und deren Kinder (vgl. Woldrich 1998). Die Verbreitung von Beratung wurde stark von gesellschaftlichen Prozessen beeinflusst. Besonders die hohe Arbeitslosigkeit zu dieser Zeit (vgl. Haas 2003), der beginnende Wandel der Familienformen und deren Pluralisierung nach dem Zweiten Weltkrieg (vgl. Kurz-Adarm 1995) sind damit in Zusammenhang zu sehen. Zunehmend wurden Fragen der Erziehung aufgeworfen, was in den 1950er Jahren zu der vermehrten Einrichtung von Erziehungsberatungsstellen führte.

Individualpsychologische Konzepte für die Arbeit mit schwer erziehbaren Jugendlichen spielten im Rahmen der Erziehungsberatung eine wesentliche Rolle. Dieses Feld der Beratung war noch deutlich an der Fürsorge ausgerichtet (vgl. Presting 1991).

In den 1950er Jahren entstanden Ehe- und Familienberatungsstellen, die den gesellschaftlichen Wandlungsprozessen Rechnung zu tragen versuchten (vgl. Nussbeck 2006). Nach und nach entstanden Beratungsstellen für die unterschiedlichsten Problemlagen, wie z.B. Schwangerschafts-, Konflikt-, Drogen-, Schuldner- und Sexualberatungen.

Nach der Meinung von Nestmann und Engel (2002) reagierte Beratung bereits in ihren institutionellen Anfängen auf gesellschaftliche Vorgänge und versuchte, dort Hilfe anzubieten, wo sie gebraucht wurde. Dazu wurden Beratungsstellen eingerichtet, die nach trägereigenen Vorstellungen agierten und mit verschiedenen Konzepten der Beratung und der Psychotherapie experimentieren konnten. Durch Zusammenschlüsse von Beratungsstellen, dem Wachsen der Beratungsbranche und der festen Etablierung der Angebote ist der Wunsch nach Professionalisierung gestiegen. Mit den steigenden



gesellschaftlichen Bedürfnissen nach Beratung und der Einbindung von Beratungsangeboten in den Sozialstaat fand eine gesetzliche Verankerung statt. In Deutschland wurde Beratung als dauerhaftes Diskussionsthema in der Bildungspolitik und Wissenschaft im Zuge der Bildungsreform Ende der 1960er Jahre und Anfang der 1970er Jahre etabliert. Insbesondere der Strukturplan für das Bildungswesen des deutschen Bildungsrates (1970), der Bildungsgesamtplan der Bund-Länder-Kommission (1973) und die Empfehlungen der Kultusministerkonferenz zu Beratung in Schule und Hochschule (1973) wurden zu sehr bedeutsamen wissenschaftstheoretischen und auch bildungspolitischen Bezugspunkten, durch die Beratung als ein eigenständiger Funktionsbereich im Bildungssystem gefordert und dann auch in Teilen realisiert wurde (Mader 1994, S. 272).

### **3.1.2 Die Notwendigkeit der Beratung**

Krause, Fittkau, Fuhr und Thiel haben in ihrem Buch „Pädagogische Beratung“ (2003, S. 28-29) die Notwendigkeit von Beratung wie folgt begründet:

1. die Gesellschaft wird zunehmend komplexer: Zuwachs an Informationen;
2. Wahlmöglichkeiten und Entscheidungsprozesse werden schwieriger;
3. die familiären Lebensbedingungen sind verändert;
4. die Schule und die Familie können die Heranwachsenden nicht mehr stützen, und die Rolle der Schule und Familie werden durch Einflüsse der Medien, ersetzt;
5. Risiken und Verunsicherungen werden wegen der gesellschaftlichen Entwicklung gesteigert.
6. Die Entscheidungsmöglichkeiten und das Wahrnehmen von Eigenverantwortung werden größer.

Die Umformung einer vorwiegend agrarwirtschaftlichen Struktur hatte natürlich Konsequenzen für die Familie. Es entstanden relativ plötzlich Erziehungsprobleme, die nicht mehr mit Methoden der Vergangenheit gelöst werden konnten. Dieser Wandel und seine Konsequenzen seien im folgenden Überblick (vgl. Tab.1) knapp gekennzeichnet.

**Tab. 1: Die Wandlung der Gesellschaft und daraus folgende Konsequenzen (Horstein 1976, S. 23, 47)**

<b>Vorindustrielle Gesellschaft</b>	<b>Industrielle Gesellschaft</b>
<ol style="list-style-type: none"> <li>1. wenige und nur langsame soziale Veränderung, statische Verhältnisse</li> <li>2. Eingebundenheit des Menschen in seinen „Stand“, lokale Festgelegt-heit</li> <li>3. Strukturkonformität zwischen unterschiedlichen sozialen Gebilden (Familie, Sippe, Stand, ständische Korporation)</li> <li>4. Lebensvollzug in geschlossenen Lebensräumen.</li> </ol>	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. rascher sozialer Wandel als durchgehendes Prinzip, dynamische Verhältnisse</li> <li>2. soziale örtliche und berufliche Mobilität</li> <li>3. strukturelle Diskrepanzen zwischen verschiedenen gesellschaftlichen Subsystemen</li> <li>4. Rollenspiel (Ausübung unterschiedlicher Rollen)</li> </ol>

**Konsequenzen**

<ol style="list-style-type: none"> <li>1. wenig Anlass zur Neuorientierung im Lebensablauf (es sei denn durch Kriege, Katastrophen)</li> <li>2. Statussicherheit durch festgelegte Statuszugehörigkeit</li> <li>3. Krisen und Konflikte entstehen durch außergewöhnliche Ereignisse</li> <li>4. Erziehung des Nachwuchses verläuft im Wesentlichen als Anpassung der heranwachsenden Generation an die bestehende Gesellschaft</li> </ol>	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Notwendigkeit, sich immer wieder neu zu orientieren und Neues dazuzulernen</li> <li>2. Statusunsicherheit durch Wechsel der Bezugsgruppen</li> <li>3. Kriege und Konflikte sind mehr oder weniger normale Bestandteile des menschlichen Lebens</li> <li>4. Der Erziehungs- und Sozialisationsprozess ist durch viele Konflikte und Probleme belastet, misslingende Sozialisationsprozesse sind häufig</li> </ol>
---	--

Wie leben Kinder in dieser komplexen Gesellschaft, und wie sollen Kinder erzogen werden, damit es ihnen gut geht und sie erkennen, was wichtig und bedeutsam ist für ihr seelisches Wohlbefinden und eine gute Lebensqualität, jetzt und in zehn, zwanzig oder dreißig Jahren? Kinder sollten fähig sein, sich mit sich selbst auseinanderzusetzen, sich selbst zu verstehen; sie sollten ihre eigenen Lebenswerte finden und selbstständige Entscheidungen treffen, die sie verantworten und für die sie die Konsequenzen tragen. Sie sollten sich persönlich entwickeln können mit wenig Angst und viel Freude am Leben, sollten Freunde haben, anderen helfen und sollten fähig sein, die notwendigen Schmerzen der eigenen Entwicklung zu ertragen. Sie sollten spä-

ter ihre Lebensbedürfnisse durch ihre eigene Arbeit befriedigen können, durch eine sozial akzeptierte, für andere wichtige und hilfreiche Arbeit.

Wenn sie die Mittel der Gesellschaft stärker als andere in Anspruch nehmen würden, zum Beispiel höhere Schule besuchen oder studierten, so sollten sie sich verpflichtet fühlen, diese größeren Zuwendungen wieder anderen weiterzugeben und gleichsam zurückzuerstatten. Die Bemühung einer Beratung sollte darauf abzielen, Kindern zu einer befriedigenden Einstellung zu sich selbst und zu ihrem Leben zu verhelfen. Die Chancen für Kinder hängen während des Heranwachsens sehr stark von ihren Eltern und anderen erzieherischen Institutionen wie Kindergarten und Schule und der Welt der Medien ab.

Erziehungsberatungsstellen lassen sich als eine notwendige Antwort auf veränderte Bedingungen für Kinder und Familien verstehen. Sie stellen Fachwissen und methodische Einflussnahme zur Verfügung, um das Potential der Familien zu erweitern.

### **3.1.3 Definitionen von Beratung**

Was unterscheidet nun den einfachen Ratschlag von der fachlichen Beratung? Während der einfache Rat gegebenenfalls auch ohne Begründung dem Menschen ein bestimmtes Verhalten anempfiehlt, vermittelt die Beratung in einer grundsätzlich angelegten Besinnung ihm die Einsicht, derer er für seine Entschlüsse bedarf. Eine Beratung schließt immer eine mehr oder minder ausführliche Begründung des schließlich gegebenen Ratschlags ein. Während der Mensch also einen Rat auch auf eine Autorität hin unbesehen befolgen kann, wird er in der Beratung zur eigenen Wahl zwischen den Möglichkeiten aufgerufen (vgl. Astrid u.a. 2010). Etymologisch bedeutet Rat ursprünglich Vorrat, vorhandene Mittel. Die Begriffe „Gerät, Hausrat, Vorrat u. a.“ erinnern noch an diese Wortbedeutung. Erst im späteren Sprachgebrauch wurde der Begriff im Sinne von Hilfe verwendet. In vielen beruflichen Handlungsfeldern hält sich die Vorstellung, Beratung sei im Wesentlichen Informieren, bestenfalls mit Hilfe einer besonderen Gesprächstechnik. Eine zweite verbreitete Auffassung ist die von Beratung als „kleiner Therapie“, die sich an klinisch-psychologischen Referenzkonzepten orientiert, um bei weniger schweren

Problemen weniger tiefgreifend, kürzer und zumeist auch auf der Basis einer weniger intensiven professionellen Ausbildung zu helfen versuchen (vgl. Engel, Nestmann & Sickendiek 2007, S. 33). So bleibt „Beratung“ nach der Meinung von Nestmann (1997) ein „problematischer Begriff“, der in der Vergangenheit schon Missverständnisse erzeugt hat.

Gleichzeitig hat sich allerdings entlang des allgemeinen Begriffs Beratung in den letzten Jahrzehnten ein eigener Theorie- und Praxisrahmen mit einem charakteristischen Profil entwickelt, der von unterschiedlichen Disziplinen beeinflusst wird und in verschiedene gesellschaftliche Handlungsfelder hineinwirkt.

Beratung ist einerseits eine uns allen vertraute Kommunikationsform, transitiv als „jemanden beraten“ oder reflexiv als „sich beraten“. Berufliche Beratung und Beratungswissenschaft haben den Begriff der Alltagssprache entlehnt, und somit ist Beratung inzwischen auch eine professionelle Intervention in unterschiedlichen theoretischen Bezügen, methodischen Konzepten, Settings, Institutionen und Feldern. Im Lauf der Zeit haben moderne Gesellschaften Beratung zu verschiedensten Fragestellungen und Problemlagen institutionalisiert. Beratung war und ist in die spezifischen Probleme ihrer Zeit eingebunden. Im Zuge dieser Entwicklungen wurde Beratung zur zentralen Hilfe- und Unterstützungsform in psychosozialen, sozialen und gesundheitsberuflichen, psychologischen und pädagogischen Arbeitsfeldern mit geregelten Institutionalisierungs- und Professionalisierungsformen.

Beratung ist „professionell“, wenn sie in anderes Handeln von Professionellen integriert ist. So betrachtet durchzieht Beratung als „Querschnittsmethode“ nahezu sämtliche Berufsfelder und alle anderen beruflichen Interventionen, wie Betreuung, Pflege, Einzelfallhilfe, Gruppen- und Gemeinwesenarbeit, Bildungsmaßnahmen, Erziehung und selbst die Psychotherapie (Sickendiek, Engel & Nestmann 2002, S.23). *„Beratung ist alltäglicher Bestandteil unserer zwischenmenschlichen Interaktionen und wird mehr oder weniger hilfreich ausgeführt. Sie ist heute aber auch eines der am meisten entwickelten und vielfältigsten professionellen Hilfeangebote und ist besonders gut etabliert im medizinischen und psychologischen*

*Arbeitsfeld. Außerdem wird Beratung immer mehr als zentraler Bestandteil pädagogischer Arbeit verstanden“ (Krause u.a. 2003, S. 15).*

Beratung – wie Nestmann (1997) behauptete – ist eine Reaktion auf die Entwicklung von Lebensformen und Lebensentwürfen und bietet eine offenbar zeitgemäße Form der persönlichen sozialen Bearbeitung und Verarbeitung von Modernisierungsprozessen, die Menschen und Organisationen konkret und unmittelbar oder aber vermittelt durch Medien erleben.

Der Begriff Beratung wird in vielen verschiedenen Sinnzusammenhängen, wissenschaftlichen Disziplinen und vor allem unter verschiedenen Bedeutungen verwendet. Dies macht eine Begriffsdefinition besonders schwierig. Es geht nicht um ein Wissenschaftsgebiet wie Biologie oder Mathematik, sondern um eine Problematik, die weder identisch ist mit einer einzelnen wissenschaftlichen Disziplin noch mit einem einzelnen Praxisfeld. Es gibt zwar viele wissenschaftliche Erkenntnisse, die sich auf Beratungsvorgänge beziehen, aber *„eine eigentliche Beratungswissenschaft, die alle diese Erkenntnisse innerhalb eines konsistenten, an der Beratungsaufgabe und -problematik orientierten Bezugsrahmens zu integrieren vermöchte“ (Hornstein 1977, S. 54),* existiert nicht.

Die wissenschaftlichen Erkenntnisse über Beratung stammen aus verschiedenen wissenschaftlichen Disziplinen, mit unterschiedlichen Traditionen, Sicht- und Vorgehensweisen. Es ist daher sehr schwierig, daraus Konsequenzen und Anleitungen für das praktische Handeln zu ziehen. Der Begriff Beratung enthält unterschiedliche Bedeutungen; ihr einziger gemeinsamer Nenner besteht im Grunde darin, dass eine einzelne Person oder eine Gruppe von Personen einem Gesprächspartner oder einer Gruppe von Gesprächspartnern zu bestimmten, problematischen Fragen Ratschläge oder Empfehlungen erteilen. Solche Gespräche können mit unterschiedlichen Intentionen geführt werden (vgl. Duhm 1965). Die Beratung besteht eher in der Vermittlung von Informationen, die eine eigene Entscheidungsfindung ermöglichen sollen. Andere Arten von Beratungsgesprächen können dagegen zum Ziel haben, dass der Beratene die vom Berater für richtig gehaltenen Entscheidungen möglichst auch für sich selbst übernimmt. Nach Schubenz wird Beratung im Sinne einer spezifisch psychologischen Beratung in der Berufs-, Bildungs-, Ehe-, Erziehungs-, Familien-, Lebens-, Schul-, oder Sexualbe-

ratung durchgeführt; doch lasse sich aus einer solchen Aufzählung verschiedener Praxisbereiche noch keine Begriffsbestimmung der psychologischen Beratung ableiten. „Beratung vollzieht sich als ein Phänomen sozialer Interaktion zwischen einem Menschen, der berät, und einem Menschen, der beraten wird“ (Schubenz 1968, S. 1). Es bietet sich zunächst an, von den Zielen der Beratung auszugehen. Diese können z.B. darin liegen, „dem Gesprächspartner die Voraussetzung zur Änderung von Verhaltensweisen, Gewohnheiten und Einstellungen zu verschaffen; zur Lösung emotionaler Konflikte, zur Verarbeitung von Spannungen und Ängsten beizutragen; ihm zur Realisierung blockierter Fähigkeiten, zur Verbesserung von Arbeitstechniken und zur Anpassung des Selbstbildes an die Realität zu verhelfen“ (Duhm 1965, S. 223 ).

Eine andere Möglichkeit zur Begriffsbestimmung liegt in der Abgrenzung von ähnlichen Begriffen. Die meisten Berater wissen mit Sicherheit genau, was sie unter Beratung und Psychotherapie verstehen, bis sie versuchen, beide voneinander zu unterscheiden.

Im amerikanischen Sprachgebrauch sind „guidance“, „counseling“ und „psychotherapy“ zu unterscheiden, während im Deutschen eigentlich nur die Begriffe Beratung und Therapie von Bedeutung sind. Eine Differenzierung zwischen „guidance“ und „counseling“ würde den deutschen Verhältnissen nicht entsprechen; daher werden ggf. beide Begriffe synonym mit „Beratung“ übersetzt. Demgegenüber betonen Jacobi & Bastine (1977), indem sie die Ansätze und Zielsetzungen von Beratung und Psychotherapie einander gegenüberstellen, als Unterschied: Psychotherapie setze meist bei schwierigen, länger andauernden und komplexeren Problemen an und ihr Schwerpunkt liege in der Behandlung bereits aufgetretener Probleme; dagegen erfolge Beratung häufig in aktuellen Krisensituationen bzw. sie sei eher präventiver Art.

Beratung bedeutet allgemein die wissenschaftlich fundierte Klärung und Beeinflussung individuellen menschlichen Verhaltens mit dem Ziel der Behandlung und Prophylaxe von Fehlentwicklung. Dazu werden wissenschaftliche Erkenntnisse der Psychologie, Soziologie, Medizin oder Pädagogik in der Praxis genutzt. Eine grundsätzliche und allgemeine Definition von Beratung bietet Dietrich (1982, S.2): „Beratung ist in ihrem Kern jene Form

*einer Intervention und präventiv helfenden Beziehung, in der ein Berater mittels sprachlicher Kommunikation und auf der Grundlage anregender und stützender Methoden innerhalb eines vergleichsweise kurzen Zeitraums versucht, bei einem desorientierten oder inadäquat belasteten oder entlasteten Klienten einen auf kognitiv-emotionaler Einsicht fundierten aktiven Lernprozess in Gang zu bringen, in dessen Verlauf seine Selbsthilfebereitschaft, seine Selbststeuerungsfähigkeit und seine Handlungskompetenz verbessert werden können.“*

Diese Beratungsdefinition umfasst den wesentlichen Aspekt einer Beratung. In Anlehnung an Dietrichs Definition hebt Zihlmann (Dietrich 1982, S. 267) hervor, dass Berufsberatung oder psychologische Beratung, im Gegensatz zur Erziehung und Therapie, ein zeitlich befristeter Prozess ist. Beratung ist zielorientiert, sei es eine Standortbestimmung oder die Unterstützung bei der Überwindung eines Überganges. Beratung ist eine helfende Beziehung, welche eine emotionale Basis braucht. Das Verhältnis zwischen Berater und Ratsuchenden ist komplementär und nicht symmetrisch. Der Ratsuchende braucht Unterstützung, Information oder Klärung. Das wichtigste Mittel dazu ist das Gespräch, wobei auch Hilfsmittel, beispielsweise Rollenspiele, eingesetzt werden. Die Beratung soll Hilfe zur Selbsthilfe beinhalten, die helfende Beziehung soll sich mit der Zeit erübrigen, da sie sowieso zeitlich befristet ist. Die Problemlösefähigkeit des Klienten soll verbessert werden.

Schwarzer und Posse (2004) äußern sich folgendermaßen *„Beratung ist eine freiwillige, kurzfristige, oft nur situative soziale Interaktion zwischen Ratsuchendem und Berater mit dem Ziel, im Beratungsprozess eine Entscheidungshilfe zur Bewältigung eines vom Klienten vorgegebenen aktuellen Problems durch Vermittlung von Informationen und/ oder Einüben von Fertigkeiten gemeinsam zu erarbeiten“* (S. 634).

Berm-Gräser (1993) betont, dass Beratung *„eine professionelle, wissenschaftlich fundierte Hilfe ist, welche Rat- und Hilfesuchenden, Einzelnen und Gruppen auf der Basis des kommunikativen Miteinander vorbeugend, in Krisensituationen sowie in sonstigen Konfliktlagen aktuell und nachbetreuend, dient. Somit darf Beratung keinesfalls bestimmte Entscheidungen dem Ratsuchenden aufdrängen beziehungsweise, diese durch offenen oder verdeckten Machtmissbrauch erzwingen. Kennzeichnend für das Spezifische*

*dieses Kontakts ist, dass die Probleme des Ratsuchenden den Mittelpunkt bilden“ (S. 15).*

Nestmann (1997) definiert: *„Beratung orientiert sich primär an den vorhandenen und entwickelbaren Ressourcen in der Bearbeitung der Anfragen und Probleme und weniger an den Defiziten und Störungen von Personen und Kontexten; psychosoziale Beratung ist eine professionelle Unterstützungsleistung, die in einem gemeinsamen Prozess der Orientierung, Planung, Entscheidung und Handlung versucht, bio-psychosoziale Ressourcen von Umweltsystemen zu entdecken“ (S. 23).*

In Erziehungsfragen ist Beratung keine moderne und neue Erscheinung. Sie wird es immer gegeben haben, seit Menschen über Erziehung nachdenken und sich mit Schwierigkeiten auseinandersetzen, die dabei auftreten.

Angesichts des so weit gefächerten Zuständigkeitsspektrums mit seinen jeweils so unterschiedlichen Theorien, Konzepten und Methoden verbietet es sich nahezu, im Singular über Beratung zu sprechen. Die Breite des Begriffs, insbesondere seine Verortung im Professionellen, Semiprofessionellen, aber auch im alltäglich Unprofessionellen, macht ihn schwierig, und das mit spürbaren Konsequenzen. Andererseits erscheint sie aufgrund der allgegenwärtigen Präsenz als Bestandteil anderer Interaktionen in vielen Berufsfeldern als etwas, was jeder und jede „quasi naturwüchsig“ kann und was somit keiner weiteren Qualifizierung und Ausbildung bedarf. Professionelle Berater/innen müssen dagegen über Fachwissen verfügen. Dieses Wissen wird in der Erziehungsberatung anders aussehen als in der Organisationsberatung, in der Drogenberatung anders als in der schulpsychologischen Beratung oder der Berufsberatung. Berater/innen müssen zudem über feldunabhängige Beratungskompetenzen verfügen. Sie müssen wissen, wie sie Gespräche mit einzelnen Personen, Gruppen oder auch Organisationen anlegen, wie sie mit Widerständen und Konflikten umgehen. So betrachtet speist sich Beratung immer zumindest aus zwei Quellen: zum einen aus dem arbeitsfeldspezifischen Wissen und zum anderen aus eher feldunspezifischen Kommunikations- und Handlungskompetenzen. Oder einfacher: Berater/innen benötigen eine handlungsfeldspezifische Wissensbasis und eine feldunspezifische Kompetenzbasis, und erst wenn beide vorhanden sind und zusammenwirken, sind zwei notwendige Grundvoraussetzungen professioneller Beratung er-



füllt. Mit einer solchen *Doppelverortung* ist Beratung zugleich in zwei Diskurse eingebunden (Abb.1).

**Abb. 1: Doppelverortung von Beratung (vgl. Nestmann 2007, S. 35)**

**1. Beratungs- und Interaktionswissen**

Kommunikationsmodelle, Handlungsmodelle, Veränderungsmodelle, Kontextmodelle, Prozessmodelle, Beratungsmethodologie, Beratungsmethoden etc.

**2. Handlungsfeldspezifisches Wissen**

Faktenwissen zur jeweiligen Problemlage, Kausalmodelle, Interventionsformen, gesetzliche Grundlagen etc.

### **3.1.4 Beratung und Therapie**

Mit der Perspektive der Doppelverortung von Beratung lässt sich auf die immer wieder gestellte Frage nach dem Verhältnis von Psychotherapie und Beratung ein etwas anderer und neuer Blick werfen. In der Literatur ist dieses Thema bisher vom Abgrenzungsinteresse geprägt. Das hat vor allem rechtliche sowie berufs- und standespolitische Gründe, und diese Interessen sind auch vernünftig. Abgesehen von der rechtlichen Frage läuft die Abgrenzung in den meisten Fällen mehr oder weniger darauf hinaus, dass Beratung als eine kleine Form von Therapie gesehen wird, wobei gleichzeitig darauf hingewiesen wird, dass die Übergänge fließend sind. Es gibt aber auch die interessante umgekehrte Ansicht, dass Psychotherapien als eine „hochspezialisierte Form professioneller Beratung“ betrachtet werden kann (vgl. Chur 1997, S. 42).

Manchmal werden Unterscheidungsmerkmale angeführt, die aus einem spezifischen Schulverständnis von Psychotherapie und Beratung abgeleitet werden, etwa die Dauer des Prozesses oder das Maß an Tiefung oder die thematische Begrenzung. Diese Abgrenzungskriterien sind dann allerdings nicht mehr haltbar, wenn mit einem jeweils anderen Schulverständnis auf den Beratungsprozess geschaut wird. Diese Diskussion findet in der Beratungsliteratur statt. In der psychotherapeutischen Literatur wird der Bezug zur Beratung nicht immer gesehen (vgl. Stumm & Pritz 2000) noch in einer „Einführung in die Psychotherapie“ (vgl. Slunecko 2009) irgendein Hinweis

auf Beratung. Es gibt bedeutende psychotherapeutische Verfahren, die an einen hohen Bezug zur Beratung hatten. Alfred Adler war nach seiner Trennung von Freud nicht nur der Begründer eines anderen tiefenpsychologischen Verfahrens, sondern auch Mitbegründer von über 30 Erziehungsberatungsstellen und einer pädagogisch-therapeutischen Versuchsschule; außerdem leitete er Volkshochschulkurse (vgl. Jaeggi 1999, S. 109). Auch bei Carl Rogers besteht keine Berührungsangst: Sein erstes Buch erschien 1942 unter dem Titel „Counseling and Psychotherapy“.

Die Beratung, unabhängig von der theoretischen Ausrichtung, hat mit Therapie einige Gemeinsamkeiten. Beide verfügen insbesondere auf der Handlungsebene über große gemeinsame Schnittflächen. Beide können in der konkreten Erscheinungsform phasenweise deckungsgleich werden. Dennoch sind Beratung und Psychotherapie in unterschiedliche Denkmodelle und Logiken eingebunden.

Bei der Durchsicht entsprechender Literatur fällt auf, dass sich die meisten Autoren zwar bedeutsamer Unterschiede zwischen Beratung und Therapie bewusst sind, dennoch aber in ihren Ausführungen die Begriffe „Beratung“ und „Therapie“ willkürlich, ihre eigenen Unterscheidungen nicht beachtend, verwenden (vgl. Brem-Gräser 1993, S. 1).

Obwohl es wahrscheinlich nicht möglich ist, zwischen den Techniken der Beratung und Therapie eine klare Unterscheidung zu treffen, bestehen jedoch offensichtlich allgemeine Unterschiede:

1. in der Dauer des Prozesses,
2. in der Häufigkeit der Kontakte,
3. in dem Maß, wie Erfahrungen der Vergangenheit betont werden und,
4. in dem Grad, wie von der Patient-Therapeut-Beziehung Gebrauch gemacht wird (vgl. Houben 1975, S. 14).

Dietrich (1983) betont einen anderen Unterscheidungsgesichtspunkt: *„Beratung soll mehr durch unterstützende Methoden gekennzeichnet sein“* (S. 12).

Alterhoff (1994) hebt hervor: *„Versteht er sich als Berater, fühlt er sich weniger an ein bestimmtes Verhaltenskonzept gebunden“*. (S. 27).

Neben der Qualität der Beziehung als zweites Hauptunterscheidungskriterium wird die Striktheit und Genauigkeit der Regelbefolgung hervorgehoben. Das bedeutet, dass Menschen sich in der Psychotherapie o-

der als Psychotherapeuten strikter den Verhaltensanforderungen einer bestimmten psychotherapeutischen Richtung verpflichtet fühlen als in der Beratungssituation (vgl. Alterhoff 1994, S. 27).

Jacobi und Bastine argumentieren in ähnlicher Weise, wenn sie bei einer Gegenüberstellung von Beratung und Therapie darlegen, dass Psychotherapie in der Regel bei schwierigeren, länger andauernden und komplexeren Problemen ansetzt und ihr Schwerpunkt demnach in der Behebung bereits aufgetretener Probleme liegt; Beratung erfolgt dagegen in aktuellen Krisensituationen und ist vor allem mehr präventiver Art. Sie ist auf Gegenwart und Zukunft bezogen (vgl. 1977, S. 10). Ertelt und Schulz positionieren Beratung zwischen Erziehung und Therapie und heben folgende vier Gemeinsamkeiten hervor:

1. Erziehung, Beratung und Psychotherapie sind Interaktionen, in denen ein professioneller Helfer, wie Lehrer, Berater, Therapeut, sich in einem ähnlichen, beratenden oder heilendem Prozess mit einem oder mehreren Lernenden oder Ratsuchenden befindet.
2. Diese Begegnungen finden an offiziell dafür definierten Orten statt.
3. Die Lehr-, Beratungs- und Therapietätigkeit sind theoriegeleitet.
4. Die Methoden werden von diesen Theorien hergeleitet und begründet (Ertelt & Schulz 1997, S. 11).

Die oben erwähnten Punkte dürften weitgehend ihre Gültigkeit für Erziehung, Beratung und Therapie besitzen. Wie sich die drei Richtungen aber gegeneinander abgrenzen, geht aus dieser Definition nicht hervor. Die Autoren gehen von einem Kontinuum zwischen den verschiedenen Tätigkeiten aus.

Ertelt und Schulz (1997) schreiben zur theoretischen Ausrichtung der Psychologen, dass „(...) *jüngere klinische Psychologen psychodynamische und allgemeine Berater humanistische Ansätze praktizierten*“ (S. 16). Bei allen Gemeinsamkeiten zwischen Beratung und Therapie müssen diese klar unterschieden werden, obwohl gerade in der Praxis die Übergänge fließend sein dürften. Dies gilt insbesondere für Beratungen, denen in manchen Fällen auch eine Triagefunktion zukommt, indem sie Klienten an geeignete Stellen weiter vermitteln. Die Berufsberatung muss sich häufig auf Beratung

beschränken, da die Mittel und Voraussetzungen für eine weitgehende therapeutische Arbeit fehlen und nicht in ihren Aufgabenbereich fallen (Tab. 2). Diese Unterteilung wird von anderen Autoren, wenn auch mit anderen Worten, weitgehend ebenso vorgenommen, wobei noch feinere Einteilungsgrade möglich sind (vgl. Ertelt & Schulz 1997, S. 9).

**Tab.2: Unterscheidung zwischen Beratung und Therapie (nach Dietrich 1983, S. 10-24, zitiert bei Funk 1996, S. 27)**

<b>Merkmal</b>	<b>Beratung</b>	<b>Therapie</b>
<b>Anlass</b>	Akute Probleme werden subjektiv als belastend und schwer lösbar empfunden.	Der Problemdruck ist zum Leidensdruck (chronisch) geworden. Es wurden Fehl- und Ersatzlösungen gefunden.
<b>Ziel</b>	Wiederherstellung eines begrenzten Bereichs personaler Kompetenz. Forderung der Selbsthilfeintention, der Selbststeuerungsfähigkeit und Handlungskompetenz.	Neubau der Person aus einer Situation der massiven Störung heraus: Störungen sollten behoben, nicht geförderte Möglichkeiten belebt werden.
<b>Personen</b>	Alle Altersstufen; unterschiedliche Beratungsbedürftigkeit: von Entscheidungsschwierigkeiten zu abweichendem Verhalten.	Alle Altersstufen; z.T. Person mit stark ausgeprägten Störungen.
<b>Dauer</b>	Relativ kurz.	Über einen längeren Zeitraum hinweg.
<b>Mittel</b>	Anregende und stützende Umbauhilfen.	Zuerst Abbauhilfen, dann andere Formen der Hilfe.
<b>Rolle</b>	Der Freiraum des Klienten ist größer als in der Therapie. Der Klient bleibt in relativ hohem Maße „für sich“. Das Verhältnis zwischen Therapeut und Klient ist partnerschaftlicher als in der Therapie.	Der Therapeut verhält sich abstinert. Er wirkt indirekt, indem er dem Klienten hilft, sich selbst zu helfen.

Gerbis (1977) führt aus: „Nach Biestek (1970) sind soziale Einzelhilfe und Psychotherapie sehr ähnlich. Der grundsätzliche Unterschied liegt in der größeren emotionalen Tiefe der Beziehung von Therapeut und Patient. Das

mag für psychoanalytische Techniken gelten, ist aber für das klientenzentrierte Konzept widerlegt“ (S. 52).

Die These von Gerbis (1977) bestätigt Rogers, indem er die Begriffe Beratung und Psychotherapie oftmals synonym verwendet: *„Weil sie sich alle auf die gleiche grundlegende Methode beziehen, auf eine Reihe direkter Kontakte mit dem Individuum, die darauf abzielen, ihm bei der Änderung seiner Einstellung und seines Verhaltens zu helfen. Es lässt sich aber nicht bestreiten, dass intensive und erfolgreiche Beratung von intensiver und erfolgreicher Psychotherapie nicht zu unterscheiden ist“* (Rogers 1994, S. 17).

Gerbis (1977) folgert: *„Arbeitet also der Sozialarbeiter intensiv klientenzentriert, so macht er Psychotherapie“*(S. 52).

Die Begründung von Rogers zur synonymen Verwendung der Begriffe „Beratung“ und „Psychotherapie“, vor allem wegen der übereinstimmenden „Intensität“ und des gleichen „Erfolgs“, erscheinen oberflächlich. Bekanntlich sind in diesem Arbeitsfeld generell weder „Intensität“ noch „Erfolg“ präzise auszuloten, sondern nur annähernd und subjektiv bestimmbar.

Er stellt aber Indikationskriterien auf, die sowohl für die Durchführung einer Beratung als auch einer Therapie angewendet werden können. Rogers' Kriterien sind im Wesentlichen folgende:

1. Das Individuum steht unter Spannung, welche sich aus verschiedenen Bedürfnissen ergibt. Der entstandene Druck ist größer als der, welcher sich aus dem Ausdrücken der Probleme ergibt.
2. Das Individuum verfügt über ausreichende Kapazitäten, seine Situation zu verändern.
3. Das Individuum hat die Gelegenheit und die Fähigkeit, in einem geeigneten Rahmen seine Spannungen auszudrücken.
4. Das Individuum ist in angemessenem Rahmen von familiärer Kontrolle unabhängig.
5. Es ist frei von übergroßer Labilität.
6. Es verfügt über genügend Intelligenz, das Leben zu meistern.
7. Das Individuum ist alt genug, um sich selbstständig mit dem Leben auseinanderzusetzen (vgl. Rogers 1994, S. 67).

Diese Kriterien finden sich auch in der Definition von Dietrichs (1982): Ein Mindestmaß an Kommunikationsfähigkeit ist unabdingbar. Die benötigten

Ressourcen, um Veränderungen herbeizuführen, müssen dem Individuum zur Verfügung stehen. Es müssen bestimmte Voraussetzungen erfüllt sein, damit eine Beratung oder Therapie erstens möglich und zweitens sinnvoll ist. Die Kriterien setzen alle beim Klienten oder Ratsuchenden an, es wird vorausgesetzt, dass Beratende oder Therapeuten ihre Funktion wahrnehmen können.

Seibert (1978) bekennt sich ebenfalls generell zur synonymen Verwendung der Begriffe Beratung/Berater und Therapie/Therapeut, liefert aber, ähnlich wie Gerbis (1977), dennoch wichtige Unterscheidungsmerkmale. Der Autor verweist darauf, dass in der Tradition der einschlägigen Berufe die Unterscheidung zwischen Psychotherapie und Beratung eine große Rolle spielt. Psychotherapie wurde als Spezialisierung innerhalb der professionellen Medizin, zunächst vor allem der Psychiatrie, definiert. Nach Seibert sträuben sich bis heute die psychotherapeutisch tätigen Ärzte aus berufsmäßigen Gründen gegen eine Liberalisierung der Berufsbezeichnung.

Als Nächstes wurde mit der Einführung der Gesprächstherapie und der Verhaltenstherapie ein Versuch der Diplompsychologen gestartet, für sich einen Therapiebegriff als professionellen und ökonomischen Bereich festzulegen. Demgegenüber wurde der Begriff Beratung im psychologischen Bereich als einfachere Tätigkeit angesehen. Eine plausible wissenschaftliche Begründung für diese Begriffe gibt es nicht. Außerhalb der psychischen Erkrankungen kennt die Medizin keinen Unterschied zwischen Beratung und Behandlung, der sich in Honorarstufen äußern würde. Beratung und Behandlung sind zwei miteinander fest verbundene Bestandteile ärztlichen Handelns; sofern man sie überhaupt auseinanderhalten will, ist ihre Abgrenzung nur in Teilbereichen klar, zum Beispiel in der Chirurgie. Auch in anderen Beratungsberufen, wie Rechtsberatung, Steuerberatung, Unternehmensberatung würden professionelle Unterscheidungen von Beratung und Behandlung absurd erscheinen (vgl. Seibert 1978, S. 190).

Psychotherapie legitimiert sich primär über einen Heilungsdiskurs, der insbesondere in seiner durch das Psychotherapeutengesetz regulierten Form einen Handlungsrahmen aus Diagnostik, Indikationsstellung und Heilkunde liefert. Beruflich bleibt Psychotherapie eine auf Störungen mit Krankheitswert orientierte Heilbehandlung. Es lässt sich für Beratung ein eher offener

integrativer Hilfediskurs formulieren: *„Beratung als ein auf Inklusion verschiedener Felder und Klientelen orientiertes präventives und entwicklungsorientiertes Unterstützungsangebot – eine in Lebensweltkontexte eingebundene offen eklektische Orientierungs-, Planungs-, Entscheidungs- und Bewältigungshilfe. Da Helfen und Heilen nicht identisch sind, aber in bestimmten Situationen und Konstellationen kongruent sein können, können auch konkrete Interaktionen im Ablauf einer Beratung und einer Therapie-sitzung übereinstimmen. Eine Definition als Beratung oder als Therapie ergibt sich dann lediglich aus der jeweiligen professionellen oder institutionellen Verortung und Hilfeinteraktion“* (Nestmann 2007, S. 33-36).

Zu fragen ist, warum sich die aufgeführten Beratungsarten so konsequent als „Beratung“ und nicht beispielsweise als Rechts- oder Unternehmensbehandlung bezeichnen; so „absurd“ kann die Unterscheidung dann wohl nicht sein! Sich solche Überlegungen anscheinend nicht stellend, fährt Seibert fort: *„Eine solche Unterscheidung ist auch im sozialen und psychologischen Bereich unsinnig. Sie hält einer Prüfung nirgends stand“* (Seibert 1978, S. 190).

Nochmals ist anzumerken, warum dann nicht von „Erziehungstherapie“ gesprochen wird. Obwohl Seibert Unterschiede zwischen Beratung und Therapie für irrelevant zu halten scheint, sind ihm solche jedoch wohlbekannt: *„Trotzdem ich also eine Unterscheidung zwischen Psychotherapie und psychosozialer Beratung für unbrauchbar halte, will ich aus dem bisherigen Sprachgebrauch der einzelnen Richtungen schwerpunktmäßig einige Unterschiede nennen“* (ebd.).

Zusammenfassend zu dieser Diskussion soll die Beziehung zwischen Beratung und Therapie folgendermaßen gekennzeichnet werden:

1. Beratung und Psychotherapie können unabhängig ihre Funktionen in verschiedenen gesellschaftlichen Sektoren entfalten.
2. Sie können in den Bereichen, in denen sie beide angesiedelt sind, ihre spezifischen, klinisch kurativen oder präventiv rehabilitativen Aufgaben getrennt, parallel oder auch vernetzt und kooperativ erfüllen. z.B. im Gesundheitsbereich als Ernährungsberatung, Gesundheitsverwaltung, und als Psychotherapie psychosomatischer Störungen, Suchttherapie.

3. Sie können gezielt aufeinander verweisen z.B. kann Beratung den Weg zur Psychotherapie öffnen und begleiten oder Psychotherapie vorbereiten.
  4. Sie können sich flankieren, z.B. durch psychosoziale Beratungsangebote für Angehörige und Netzwerkmitglieder von Patienten oder durch psychotherapeutische Behandlung einer bestimmten Person im Laufe eines größeren systemischen Beratungszusammenhangs.
  5. Beratung und Therapie lässt sich gezielt aufeinander verweisen.
  6. Sie können sich folgen ein lockerer oder engerer Beratungskontakt nach abgeschlossener therapeutischer Intensivintervention und zur Sicherung und Kontextualisierung des Therapieerfolgs.
  7. Sie können sich ergänzen. Beratung kann soziale und organisatorische Settings und Lebenswelten für die Integration und Reintegration von Menschen in und nach Psychotherapie verändern helfen. Sie kann helfen, alltägliche Stützsysteme und Ressourcen zu aktivieren, damit diese die erreichten psychotherapeutischen Veränderungen, z.B. bezüglich persönlicher Ressourcenentwicklung, fördern und sie nicht konterkarieren. Psychotherapie kann andererseits über personenzentrierte Intervention erst die Grundlage dafür schaffen, in Beratungsprozessen ein soziales System zu einem für alle Mitglieder förderlichen Lebenskontext werden zu lassen.
  8. Beratung kann als Teamsupervision oder Organisationsberatung auch in der Innovation und Entwicklung psychotherapeutischer Dienste und Institutionen hilfreich werden (vgl. Nestmann 2007, S. 38).
- Verschiedene Fachdisziplinen haben Einfluss auf die Beratung, wie Psychologie, Psychotherapie, Pädagogik, Soziologie und Sozialarbeit (vgl. Abb. 2).

**Abb. 2: Beratung und andere Wissensdisziplinen**

Disziplinen, deren Wissen und Forschung in Beratung einfließen
<b>Pädagogik, Sozial- und Sonderpädagogik</b>
<b>Psychologie, Sozialpsychologie Psychotherapie</b>
<b>Soziologie</b>
<b>Philosophie</b>

Die pädagogische Psychologie und die klinische Psychologie haben mit ihren wissenschaftlichen Erkenntnissen auch Einfluss auf Beratung (vgl. Nüssle-Stein 2005).



Im Folgenden wird zwei Disziplinen von Beratung vorgestellt – Beratungspsychologie und pädagogische Beratung –, die wichtig für diese Arbeit sind.

### **3.1.5 Beratungspsychologie/ Counselling Psychology**

Psychologische **Beratung** (amerik.-engl. *Counseling Psychology*, brit.-engl. *Counselling Psychology*) bietet Unterstützung von Menschen und Systemen in verschiedensten Situationen. Sie befasst sich als eine Teildisziplin der wissenschaftlichen Psychologie mit psychologischen Gesetzmäßigkeiten im Beratungsprozess, und wird in Beratungsstellen freier, staatlicher und kirchlicher Träger angeboten (vgl. Dietzfelbringer u.a. 2003). Sie verfolgt die systematische Anwendung von psychologischen Theorien, Forschungsmethoden und Forschungsergebnissen sowie von psychologischen Diagnose- und Interventionsverfahren auf Beratung, das heißt auf Berater und Klienten, auf Beratungsbeziehungen und Beratungssettings, auf Beratungshandeln und auf dadurch bewirkte Veränderungen und Beratungserfolg. Sie bedient sich zwar oft psychotherapeutischer Methoden und Denkweisen, erfüllt aber andere Aufgaben als das kurative System, in welcher die Psychotherapie eingegliedert ist (vgl. Schödter 2003).

Für Nestmann stammt von Dietrich „*der einzige prominente Entwurf einer allgemeinen und einer speziellen Beratungspsychologie in Deutschland*“ (...) *Anliegen dieser Arbeit war es*“: (zit. bei Nestmann 2007, S. 61).

1. ein grundlegendes psychologisches Verständnis von Beratung zu entwickeln,
2. grundlegende Basistätigkeiten und -qualifikationen von beratenden Psychologen und die zentralen Bedingungen von Beratungserfolg in psychologischen Beratungsprozessen zu identifizieren (vgl. Nestmann 2007).

Seit den 1980er Jahren hat sich die Counselling Psychology in den USA und mit gewisser Verzögerung auch in Australien, Kanada und Großbritannien zu einer etablierten und renommierten Spezialdisziplin innerhalb der Psychologie entwickelt, jenseits Klinischer Psychologie und Pädagogischer Psychologie.

Beratung findet ihre Wurzeln ab den 1920er Jahren insbesondere in der Herausbildung und Etablierung professioneller psychologischer Hilfeformen und Systeme in Bildung, Beruf, Gesundheit und sozialem Zusammenleben.

Die Unterstützung von jungen Menschen bei der Berufsorientierung und Berufswahl, die Anleitung von Lehrkräften zur personen- und zielorientierten Förderung von Entscheidungsfindung und Verfolgung von Bildungszielen und Laufbahnplanung ihrer Schüler/innen und Student/innen werden als prominente Ursprungsdomäne genannt (vgl. Vacc & Loesch 1994).

Seit diesen Entwicklungsanstößen einer Bereitstellung psychologisch begründeter Hilfen in eher „normativen“ Orientierungs-, Entscheidungs-, Planungs- und Handlungsanforderungen „normaler“ Personen in ihrem Lebenslauf und seinen kritischen Übergängen und problemträchtigen Phasen fokussiert Counselling Psychology auf Klientelen, die hierbei weder „Erziehung“ noch „Therapie“ benötigen.

Nelson-Jones (1982) definierte „Counselling Psychology“ als:

1. ein angewandter Bereich der Psychologie mit dem Ziel, Menschen zu helfen, ein effektives und erfülltes Leben zu leben.
2. Ihre Klienten sind Menschen, die nicht allzu schwer gestört sind.
3. Sie befasst sich mit der gesamten Person in allen Bereichen menschlichen, psychologischen Seins und Handelns, also mit Gefühlen und Gedanken, persönlichen, ehelichen und sexuellen Beziehungen, Arbeit und Freizeitaktivität.
4. Ihre Methoden beinhalten Beratungsbeziehungen und Beratungsaktivitäten, Psychoedukation und Konsultation sowie Selbsthilfeförderung.
5. Die Felder und Settings, in denen Counselling Psychology eingesetzt und angeboten wird, sind Bildung und Erziehung, Medizin, Industrie und vielfältige Gemeinde- und Freiwilligenorganisationen.
6. Counselling Psychology unterscheidet sich von Psychiatrie, Klinischer Psychologie und Pädagogischer Psychologie vornehmlich durch die Betonung des Wohlbefindens und der Selbstaktualisierung gegenüber Krankheit, schwerer Störung und Fehlanpassung (vgl. Nelson-Jones 1982, S. 5).

Dietrich (1983) legt eine umfassende Definition von psychologischer Beratung vor;

*„Beratung ist in ihrem Kern jene Form einer interventiven und präventiven helfenden Beziehung, in der ein Berater mittels sprachlicher Kommunikation und auf der Grundlage anregender und stützender Methoden innerhalb eines vergleichsweise kurzen Zeitraums versucht, bei einem desorientierten, inadäquat belasteten oder entlasteten Klienten einen auf kognitiv-emotionaler Einsicht fundierten aktiven Lernprozess in Gang zu bringen, in dessen Verlauf seine Selbsthilfebereitschaft, seine Selbststeuerungsfähigkeit und seine Handlungskompetenz verbessert werden können“ (Dietrich 1983, S. 2. )*

Der Autor versucht das Profil psychologischer Beratung zu schärfen, eine Abgrenzung von Beratung zu psychotherapeutischem Handeln einerseits und zur Erziehung andererseits vorzunehmen, indem er die jeweiligen Anlässe der beteiligten Personen vergleichend gegenüberstellt. Er verortet Beratung in einer Position der „Mitte“, die je nach konkretem Fall hinsichtlich der Aufgaben, Ziele und eingesetzten Strategien einmal mehr zum „therapeutischen Pol“ und einmal mehr zum „erzieherisch edukativen Pol“ eines Kontinuums hin tendieren kann. Trotz der vielfältigen Überschneidungen und fehlenden Trennschärfe von Modellvorstellungen wie Interventionsformen wird die Psychologische Beratung als ein konturierter und auch abgrenzbarer Wissenschafts- und Praxisbereich begriffen. Beratungspsychologie befasst sich in Forschung und Theoriebildung mit strukturellen Komponenten eines Beratungsprozesses (insbesondere mit den Klienten, ihrer psychischen Struktur, ihren Belastungen und Problemen, mit Potenzialen und Bereitschaft des/der Ratsuchenden zur Beratung, mit der Person des/der Beratenden z. B hinsichtlich der Einstellungen, Kompetenzen etc., mit der interaktional kommunikativen Beziehung zwischen Hilfesuchenden und Helfern sowie mit den rahmenden institutionell organisatorischen Dimensionen der Hilfe). Sie untersucht zudem dynamische Komponenten der im Beratungsprozess wirkenden Kräfte und der vonstattengehenden Veränderungen (insbesondere beim Klienten).

Drei Rollenbestandteile sind nach der Meinung von Nestmann 2007 (S. 64) in der Beratungspsychologie von zentraler Bedeutung:

- 1. Die präventive Rolle** in der Beratung versucht, Problemursachen und Probleme zu antizipieren, mit ihnen umzugehen oder ihnen vorzubeugen;
- 2. Die entwickelnde bzw. wachstumsfördernde Rolle** in der Beratung versucht, Individuen dabei zu unterstützen, die größtmöglichen Vorteile aus der Erfahrung ihrer eigenen Kräfte zu ziehen, Potenziale zu erkennen und weiterzuentwickeln. Beratung fördert, regt an und zielt auf Ressourcenplanung, -erweiterung und -erhaltung;
- 3. Die kurativ-heilende Rolle**, die in Nähe zur klinisch psychotherapeutischen Funktion liegt. Sie richtet sich auf die Unterstützung von Individuen und Gruppen, Probleme zu bewältigen, Störungen welcher Art auch immer zu beseitigen, Schädigungen zu kurieren und Defizite zu kompensieren.

Die meisten psychologischen Beratungsaktivitäten beinhalten Anteile aller drei Rollen mit verschiedener Gewichtung und phasenweise Präferenz für die eine oder andere. Das Charakteristikum von Beratungspsychologie ist allerdings gerade die weitgehende Integration der drei Rollen, das heißt z.B. der präventive und entwicklungsorientierte Blick gilt auch für die kurative Beratungsaktivität.

Beratung fokussiert die Stärken und Ressourcen von Personen und sozialen Systemen und konzentriert sich auf positive Anteile psychischer Gesundheit von Klienten. Beratungspsychologie unterstellt, dass Menschen sich ändern können. Menschen können Einfluss nehmen auf sich und ihre Umwelt, Ressourcen nutzen und gelingendes Leben führen, sie versuchen Probleme zu behindern. Diese Auffassung operationalisiert sich in den edukativen und wachstumsorientierten Beratungsstrategien, in denen Beratern/innen ihre Klienten/innen und Klienten bei der Anstrengung unterstützen (vgl. Nestmann 1997, S. 64-65).

Counseling kann als Rahmen verstanden werden, in dem sich verschiedene Beratungskonzepte integrieren lassen, die interdisziplinär ausgerichtet sind und ohne starre Grenzen diskutiert werden können.

Im Vergleich zwischen Deutschland und USA ist Counseling in Deutschland unselbstständig und bleibt der Psychotherapie untergeordnet. In Deutschland

kann Counseling unter dem Begriff Psychologische Beratung subsumiert werden, die jenseits der klinischen Psychologie arbeitet. Sie unterscheidet sich von den genannten Teilbereichen der Psychologie vornehmlich durch die Betonung des Wohlbefindens und der Selbstaktualisierung gegenüber Krankheit, schwerer Störung und Fehlanpassung. Eine Nähe zur klinisch psychotherapeutischen Behandlung ist nicht zu leugnen. Sie betont die Bestandteile Prävention und Entwicklung. Ebenso betont Counseling die Interaktion von Person und Umwelt und ist in den Lebenskontexten der Klienten verankert. Counseling im amerikanischen Raum gilt als eigenständige, renommierte und etablierte Spezialdisziplin der Psychologie (vgl. Nestmann 2007, S. 63-64).

### **3.1.6 Pädagogische Beratung**

„Pädagogische Beratung befasst sich mit der Gestaltung und Initiierung von Lernprozessen“ (Krause 2003, S. 25). Sie ist aus den Bereichen Bildung und Erziehung nicht mehr weg zu denken, mit dem Ziel, die Einzelpersonen, Gruppen und Organisationen bei der Selbstorganisation zu helfen, Ressourcen zu aktivieren und Lernprozesse zu unterstützen. Sie hilft Ratsuchenden, ihre Eigenverantwortung zu fördern und ihre Schwierigkeiten autonom lösen zu können (vgl. Krause u.a. 2003).

Damit ist Pädagogik nicht auf eine Lebensphase wie die Schulzeit begrenzt. Lebenslanges Lernen ist in diesem Zusammenhang ein wichtiges Stichwort (vgl. Krause u.a. 2005, S. 172). Bedingt durch gesellschaftliche Veränderungen und die steigende Lebenserwartung wird Lernen im Beruf oder für Weiterbildungen und permanente Qualifizierungen wichtig. Bildungsberatung bekommt eine immer größere Bedeutung.

Huschke-Rhein (1998) sieht in der Pädagogik eine lebensbegleitende Beratungswissenschaft, die Unterstützung auf dem Weg zur Selbstbestimmung und zur Selbstentfaltung bieten kann (zit. bei Krause 2005, S. 17). Pädagogische Beratung fördert zum einen die Entwicklung des Kindes, Jugendlichen oder Erwachsenen, zum anderen werden auch objektive Inhalte vermittelt (vgl. König u.a. 2005, S. 121). Sie bedient sich psychologischer Methoden. Daher sieht Mutzeck (2008) es als sinnvoll an, von pädagogisch-psychologischer Beratung zu sprechen.

Die Pädagogische Psychologie als Wissenschaft beschäftigt sich auf der Grundlage psychologischer Theoriebildung mit pädagogischen Themen und untersucht Veränderungen psychischer Eigenschaften und Fähigkeiten des Menschen im gesamten Lebensverlauf (vgl. Schwarzer & Posse 2004). Dabei bildet die Schule den größten Untersuchungsbereich, aber auch andere Felder wie Erwachsenenbildung werden zunehmend untersucht und weiterentwickelt. Es wird gefördert, dass sich Pädagogen generell als Berater verstehen sollten, da auch Lehrer ihren pädagogischen Anforderungen ohne gute Kenntnisse über Methoden und Techniken der Beratung kaum gerecht werden können (vgl. Krause u.a. 2005).

Pädagogische Beratung ist zu verstehen als eine zeitlich begrenzte und freiwillige Interaktion mit den Zielen: Analyse des Problems, Suche nach Handlungsalternativen und Erwerb von Handlungskompetenzen. Als Hilfe zur Selbsthilfe mutet sie den Menschen Konfliktlösung, Verantwortung, Selbstbehauptung gegenüber anderen, Erkennen eigener Fehler und Schwächen ebenso zu wie das Wahrnehmen seiner Chancen zur Selbstverwirklichung – ohne ihn dabei zu überfordern. In dem Grade, wie es erforderlich ist, steht der Berater dem einzelnen bei und gibt ihm Rückhalt. Pädagogische Beratung findet zwar auf der Grundlage therapeutischer Kenntnisse statt, aber sie stellt pädagogische Probleme in den Mittelpunkt der Beratung und bezieht sich vorrangig auf Fragen und Themen, die sich konkret im Beratungsprozess und seinem Umfeld ergeben. Dagegen stellt psychologische Beratung psychische Probleme und ihre Folgen in den Mittelpunkt ihrer Arbeit.

Im Prozess pädagogischer Einflussnahme wird Problemauseinandersetzung angestrebt, um die Kräfte zur Selbsterziehung und zur Förderung des eigenständigen Lernens zu wecken. (vgl. Aurin u.a. 1984, S. 13-27).

### **3.1.7 Beratung als Studiengang**

Ein festes Profil des Beraters gibt es noch nicht in Deutschland. Viele unterschiedliche Berufsgruppen arbeiten nach der Absolvierung von Zusatzqualifikationen in Beratungsstellen. So viele Ausbildungsinstitute es gibt, so viele verschiedene Fachrichtungen, Konzepte und Theorien können erlernt werden. Allerdings unterliegen diese Ausbildungsinhalte bisweilen Moden und

Trends, was zu einer geringen Haltbarkeit des Abschlusses führen kann (vgl. Schödter 2002).

In den letzten Jahren sind einige wesentliche Änderungen in diesem Bereich zu verzeichnen. Zunehmend bieten staatliche und private Träger, etwa Fachhochschulen und Universitäten, Weiterbildungen mit Zertifikatsabschluss bzw. Diplom an. Auch Masterstudiengänge für Beratungswissenschaft werden ausgebaut, können teilweise jedoch erst seit diesem oder dem vergangenen Jahr belegt werden.

An der Ruprecht-Karls-Universität in Heidelberg kann der Studiengang „Berufs- und organisationsbezogene Beratungswissenschaft“ belegt werden. Das Studium schließt mit dem Abschluss „Master of Arts“ ab und dauert vier Semester, zuzüglich ein Prüfungssemester. Voraussetzungen für eine Studienaufnahme sind einerseits ein abgeschlossenes Hochschulstudium, andererseits eine mindestens einjährige Berufserfahrung sowie erfolgreiche Absolvierung eines Auswahlgesprächs.<sup>8</sup>

Die Theologische Hochschule Friedensau bietet im Fachbereich Christliches Sozialwesen für die Bereiche Ehe-, Familien- und Lebensberatung den Studiengang „Counseling“ an.

Das Studium schließt mit dem Abschluss „Master of Arts“ ab und dauert, je nach gewähltem Zeitrahmen, vier oder sechs Semester und ist ebenfalls berufsbegleitend organisiert und modular aufgebaut.

Bei diesem Studium handelt es sich um eine Weiterbildung im Bereich der Sozialarbeit oder anderen helfenden Berufen. Auch eine Spezialisierung für seelsorgerische Dienste in einer christlichen Gemeinde ist möglich. Während des Studiums wird ein Praktikum mit mindestens 250 Stunden eigener Beratungstätigkeit in einer Beratungsstelle absolviert.<sup>9</sup>

Die TU Dresden und die Dresden International University bieten in Kooperation mit der Deutschen Gesellschaft für Verhaltenstherapie (DGVT) nach der Rahmenorientierung der DGfB einen viersemestrigen berufsbegleitenden Masterstudiengang in „Counseling Studies“ an. Zielgruppe sind Hochschulabsolventen sozial-, geistes- oder gesundheitswissenschaftlicher Disziplinen

---

<sup>8</sup> [www.uni-heidelberg.de/studium/interesse/faecher/beratungswiss.html](http://www.uni-heidelberg.de/studium/interesse/faecher/beratungswiss.html) \Rechercher Zeit: 2.12.2008

<sup>9</sup> [www.thh-friedensau.de](http://www.thh-friedensau.de) Rechercher Zeit: 02.12.2008

mit mindestens einjähriger Berufserfahrung. Die Dauer des Studiums beträgt vier Semester. Der Studiengang bietet zwei Vertiefungsschwerpunkte, zum einen für Beratung in „Bildung, Beruf und Beschäftigung“, zum andern für Beratung in Gesundheitswesen und psychosozialer Versorgung“.<sup>10</sup>

Die berufsbegleitende Zusatzausbildung „Counselor“ am Institut für Humanistische Psychologie erstreckt sich über einen Zeitraum von 5,4 Jahren und endet mit dem Abschluss „Counselor grad BVPPT“.<sup>11</sup> Dieses Zertifikat wird vom Berufsverband für Beratung, Pädagogik und Psychotherapie (BVPPT)<sup>12</sup> vergeben, zu dem auch das IHP gehört. Der BVPPT ist Mitglied in der DGfB.

Es besteht die Möglichkeit, Zwischenabschlüsse als „Assistant Counselor“, „Counselor IHP“ und ein „Methodenzertifikat“ zu erlangen. Während der Ausbildung findet eine Spezialisierung in einer Fachrichtung statt. Zur Wahl stehen dabei Gestaltungstherapie und Pädagogik, Kunst- und Gestaltungstherapie sowie Orientierungsanalyse, Systemische Therapie und Supervision.

Die Möglichkeit der Zwischenabschlüsse ist für Berufstätige geeignet, die bestimmte Fähigkeiten erlernen wollen, ohne die gesamte Ausbildung zu absolvieren.

Gemeinsam ist allen vorgestellten Weiterbildungsgängen, dass sie berufsbegleitend organisiert sind und einen Hochschulabschluss voraussetzen, auch wenn es in Einzelfällen möglich ist, ohne einen solchen, durch entsprechende Berufserfahrung zugelassen zu werden. Berufserfahrung wird ebenso bei allen Angeboten vorausgesetzt, wie auch ein Auswahlgespräch. Zudem sind die Träger entweder Mitglied in der DGfB<sup>13</sup>, oder sie richten sich nach den Rahmenbedingungen für Beratungskräfte, die von der DGfB aufgestellt wurden. Unterschiede sind in den jeweils angebotenen Fachrichtungen und den theoretischen Schwerpunktsetzungen zu finden. Ein weiteres wichtiges Unterscheidungsmerkmal ist zudem die Dauer der Aus- bzw. Weiterbildung.

---

<sup>10</sup> [www.dresden-international-university.com](http://www.dresden-international-university.com) Rechercher Zeit: 02.12.2008

<sup>11</sup> [www.ihp.de](http://www.ihp.de) Rechercher Zeit: 02.12.2008

<sup>12</sup> BVPPT Berufsverband für Beratung, Pädagogik & Psychotherapie e.V., [www.bvppt.de](http://www.bvppt.de),

<sup>13</sup> Die Deutsche Gesellschaft für Beratung / German Association for Counseling e.V., [www.dachverband-beratung.de](http://www.dachverband-beratung.de)



In der arabischen Republik Syrien können Beratungswissenschaften als Erststudiengang an der pädagogischen Universität im Fachbereich Psychologie studiert werden.

Seit dem Jahre 2000 ist der Beratungsstudiengang in jeder der vier Universitäten von Damaskus, Aleppo, Homos und Latakia zu belegen. Das Studium schließt mit dem Abschluss „Bachelor of Counselling“, Bachelor in Beratungswissenschaft“ ab und dauert fünf Jahre. Voraussetzung für eine Studienaufnahme ist ein wissenschaftliches Abitur sowie eine erfolgreiche Auswahlgespräch.

In jedem Semester vermittelt das Studium Theorie und Methodik der Beratung, es ermöglicht eine Ausbildung in den unterschiedlichen Bereichen der Beratungsarbeit. Während des Studiums wird ein Praktikum mit mindestens (290) Stunden in den verschiedenen Bereichen absolviert.

Eine Weiterbildung mit dem Abschluss „Master of Counselling“ ist nur möglich an der Universität Damaskus, sie dauert zwei Jahre zuzüglich einer Masterarbeit.<sup>14</sup>

Im Vergleich zu Deutschland gibt es in Syrien keine Beratungsstellen, aber seit 2000 begann das Bildungsministerium psychologische Berater/innen, die ihr Studium in Psychologie, Pädagogik und Counseling Psychologie abgeschlossen haben, in Realschulen und Gymnasium und die Absolventen von Sozialwissenschaft als Sozialberater/innen in Grundschulen anzustellen. Vor dem Eintritt in die Schule sind die Kinder äußerst begrenzt beratungsfähig. Daher sind Störungen, Konflikte, Entscheidungsprobleme, die sich im Zusammenhang mit der Entwicklung der Kleinkinder stellen, nicht Aufgabe der schulischen Beratung. In diesen Fällen helfen die Dienste der Mütter-, Erziehungs- und Familienberatung (Jankowski 1978, Schmidt 1978 bei Lothar 1981).

Die Zunahme von Störfaktoren durch die Veränderungen im Selbstverständnis und Berufswahlverhalten der Mutter, in der Rollenverteilung in der Familie u. ä. machen einen zunehmenden Bedarf an Aufklärung, Orientierung, Entscheidungshilfe, aber auch an Vermittlung von diagnostischen und therapeutischen Hilfen wahrscheinlich.

---

<sup>14</sup> [www.damasuniv.shern.net](http://www.damasuniv.shern.net), [www.alepuniv.shern.net](http://www.alepuniv.shern.net)

Bei Störungen im Vorschulalter (3. – 6. Lebensjahr) sowie bei damit zusammenhängenden familiären Konflikten helfen vor allem die Dienste der Erziehungs- und Familienberatung. (vgl. Lothar 1981, S. 114-115).

Als Anlässe bzw. Gegenstände von Beratungsgesprächen werden für diese Altersgruppen u.a. genannt:

1. Kontaktschwierigkeiten (z.B. Schüchternheit, Trotz)
2. Störungen der Sprachfunktion
3. Angsterscheinungen
4. Enuresis, Enkopresis
5. Appetitlosigkeit
6. Wutausbrüche, Aggression
7. familiäre Schwierigkeiten (Geschwisterrivalität, Stiefkindprobleme u. ä. (vgl. Lothar 1981, S. 117).

Die Risiken und Störungen dieser Altersstufe hängen mit Gründen zusammen. Zahlreiche Autoren führen spätere Störungen, z. B. des Lern- und Leistungsbereiches oder des Sozialverhaltens zumindest partiell auf unbewältigte Schwierigkeiten in der Kindheit zurück (vgl. Correll 1976, Lempp 1978).

Aus diesem Grunde ist es meiner Meinung nach von großer Notwendigkeit, dass sowohl in Deutschland als auch in Syrien Berater/inne/n in Kindergärten angestellt werden.

## **3.2 Emotionale Intelligenz**

Nachdem jahrzehntelang in der Wissenschaft wie in vielen Lebensbereichen die rationale Intelligenz – die in speziellen Testverfahren als IQ (Intelligenzquotient) gemessen wurde – als Ursache und Bedingung für den Erfolg in Beruf und Leben verantwortlich gemacht wurde, hat sich das Blatt nun überraschend gewendet.

Die emotionale Intelligenz eines Menschen sollte ausschlaggebend für seinen Lebenserfolg sein. Nicht die Leistungen des Verstandes, sondern die im Alltag erworbene und geschulte Geschicklichkeit im Umgang mit den eigenen Gefühlen und mit denen der Mitmenschen ist nach diesem Konzept entscheidend dafür, was eine Person im Leben erreicht.

In diesem Kapitel werden die grundlegenden Erkenntnisse über Intelligenz, Emotionen und emotionale Intelligenz dargestellt. Dazu wird über emotionale Kompetenz und Emotionstheorien informiert. Zudem werden an entsprechender Stelle Einblicke in die kognitiven Prozesse gegeben.

Die hier diskutierten Modelle emotionaler Intelligenz sollen einen Überblick über die Vielfalt, den Umfang und die Heterogenität der Modelle geben. Zugleich werden die einzelnen Fähigkeiten und Fertigkeiten in allen ihren Facetten dargestellt. Dazu werden die Konzepte der emotionalen Intelligenz von Mayer und Salovey (1997), von Goleman (1995) und das Modell emotional-sozialer Intelligenz (ESI) von Bar-On (2005) einander gegenübergestellt.

### **3.2.1 Definition und Abgrenzung des Intelligenzbegriffs von emotionaler Intelligenz**

Obwohl sich Intelligenz schon immer schwer definieren ließ, hat das die Menschen nicht davon abgehalten, es trotzdem zu versuchen.

Allgemein wird unter dem Terminus Intelligenz die Fähigkeit des Urteilens, Verstehens und Schlussfolgerns bezeichnet, die helfen soll, den Anforderungen, die das Leben stellt, bestmöglich zu entsprechen und klug zu handeln.

Das Wort Intelligenz ist in der Umgangssprache so geläufig, dass fast jeder, den Menschen nach dessen Bedeutung fragen, staunt. Meist ist die Person dann aber noch erstaunter darüber, dass sie keine präzise Antwort auf diese Frage zu geben vermag. Käme sie daher auf die Idee, sich bei jener Wissen-

schaft Rat zu holen, zu deren Untersuchungsbereich der Gegenstand ‚Intelligenz‘ gehört, würde ihre Situation noch verwirrender. Denn obgleich die Intelligenz zu den ältesten Themen psychologischer Forschungen zählt und die Intensität der Forschungen auch auf diesem Gebiet in den letzten 100 Jahren ständig zunahm, gehen die Auffassungen darüber, was unter Intelligenz konkret zu verstehen ist, früher wie heute weit auseinander (vgl. Funke & Vaterrodt-Plünnecke 2009, S. 9-13).

Das wissenschaftliche Verständnis kognitiver Fähigkeiten hat stark von der Forschungsarbeit Carrolls (1993) profitiert, der über 400 Studien der faktoranalytischen Tradition zusammenfasste und integrierte (vgl. Roberts u.a. 2005). Diese Studien führten zu einem Modell mit drei Ebenen:

1. In der ersten Ebene liegen primäre mentale Fähigkeiten.
2. Die zweite Ebene umfasst eine Zahl breiter Fähigkeiten, welche auch als kristalline Intelligenz<sup>15</sup> beschrieben wurden (vgl. Horn & Noll 1994).
3. In der dritten Ebene befindet sich ein allgemeiner Intelligenzfaktor.

Dieses Konzept ist für unterschiedliche Gebiete wie Erziehung, Ausbildung, und soziologische Fragestellung von Bedeutung (vgl. Spearitt 1996).

Spearman (1923) postulierte, dass der Intelligenz zwei Faktoren zugrunde liegen:

1. ein allgemeiner Faktor (g- Faktor) und
2. ein spezifischer Faktor (s- Faktor)

Der spezifische Faktor bildet rein testspezifische Charakteristika ab, während der allgemeine Faktor die Leistung aller kognitiven Angaben beeinflusst.

In Abgrenzung zu Spearman schlug Thurstone (1938) primäre mentale Fähigkeiten vor, welche gemeinsam die Intelligenz konstituieren, diese Faktoren sind:

1. verbales Verständnis
2. Wortflüssigkeit

---

<sup>15</sup> Der US-amerikanische Persönlichkeitspsychologe »Raymond Cattell (1905-1998) geht bei seiner Faktorenanalyse von einer Einteilung der Intelligenz in zwei sehr unterschiedliche Kategorien aus, die er fluide oder flüssige und kristalline oder kristallisierte Intelligenz nennt. kristalline Intelligenz ist als umweltbedingte Komponente charakterisiert, die im Wesentlichen auf den Lernerfahrungen des Individuums beruht.

3. räumliche Vorstellung
4. Gedächtnis
5. induktives Schlussfolgern
6. deduktives Schlussfolgern
7. praktisches Problemlösen
8. Wahrnehmungsgeschwindigkeit (Sternberg u.a. 2009, S, 538).

Diese Faktoren weisen keine spezifische Ordnung auf, sondern sind bei der Beschreibung der Struktur intelligenten Verhaltens von gleicher Wichtigkeit. Gardner (1993) und Sternberg (1985) haben Intelligenzmodelle vorgeschlagen, die Aspekte des Erlebens und Denkens umfassend abbilden sollen.

Gardners (1993) Theorie der multiplen Intelligenzen nimmt sieben unabhängige Intelligenztypen an:

1. linguistische Intelligenz
2. räumliche Intelligenz
3. logische mathematische Intelligenz
4. musische Intelligenz
5. körperlich- kinästhetische Intelligenz
6. intrapersonale Intelligenz
7. interpersonale Intelligenz

Die letzten beiden Intelligenztypen betreffen das Verständnis eigenen und fremden Verhaltens sowie eigener und fremder Motive und Emotionen und sind somit für emotionale Intelligenz von Bedeutung (vgl. Funke u.a. 2009).

Sternberg (1985) behauptete, dass die akademische Intelligenz, wie sie von psychometrischen Tests erfasst wird, mit der Fähigkeit, sich im Alltag intelligent zu verhalten, nicht perfekt korrespondiert. Aufgrund dieser Ergebnisse geht er über den Intelligenzquotient IQ hinaus, um andere Aspekte intelligenter Tätigkeit wie praktische Intelligenz PI<sup>16</sup> zu beleuchten. Nach Sternberg sind grundlegend für die praktische, soziale und emotionale Intelligenz die Faktoren erworbenes Wissen flexible kognitive Wiedergabemechanismen sowie Problemlösefähigkeit (Vgl. Sternberg u.a. 2009).

---

<sup>16</sup> Praktische Intelligenz bezieht sich auf die Fähigkeit, mit den Problemen im alltäglichen Leben umzugehen. Sie ist relativ unabhängig von den akademischen Fähigkeiten, die durch IQ-Tests erfasst werden.

Salovey und Mayer beschrieben eine neue Art von Intelligenz, die „emotionale Intelligenz“.

Während diese neue Intelligenzfacette bei Salovey und Mayer (1990) noch als durchaus kognitive Leistung definiert wird, nämlich als Fähigkeit, eigene und fremde Gefühle zu erkennen und zu unterscheiden sowie diese Information zur eigenen Handlungssteuerung zu verwenden, wird sie bei Goleman (1996) zu einer Lebenskunst. Nach Goleman ist es eine Kompetenz, um negative Gefühle zurückzuhalten und sich stattdessen auf positive Gefühle zu konzentrieren, und umfasst nicht weniger als Optimismus, Gewissenhaftigkeit, Motivation, soziale Verantwortung, Empathie und soziale Kompetenz (vgl. Murray 1998).

Nach den Erkenntnissen von Davies, Stankov & Roberts 1998 nehmen Protagonisten der emotionalen Intelligenz empirische Forschung nicht zur Kenntnis, weder die zu kognitiven Fähigkeiten noch die zu Temperamentsmerkmalen; denn die Versuche, emotionale Intelligenz als eigenständiges, von etablierten Persönlichkeitsmerkmalen unabhängiges Konstrukt nachzuweisen, sind allesamt gescheitert (vgl. Davies, Stankov & Roberts 1998).

Andere Autoren meinen, dass alles, was das Konzept der emotionalen Intelligenz zu bieten habe, längst vorliege, wovon jedes Lehrbuch der differentiellen Psychologie Zeugnis ablege. Grundsätzlich sei der Intelligenzbegriff so wenig sakrosankt, wie alle Konzepte in der Wissenschaft sein sollten. Weiterentwicklungen seien selbstverständlich und auch Ausweitungen akzeptabel, wenn sie einer gewissen definitorischen Vernunft genügen. Beispielsweise sei gegen den Konzept soziale Intelligenz nichts einzuwenden, wenn er sich auf die Urteilsfähigkeit über soziale Objekte beziehe; in diesem Fall sei auch die Beteiligung kognitiver Fähigkeiten nachzuweisen (vgl. Schuler, Diemand & Moser 1993). Unvernünftig wäre es demgegenüber, nichtkognitive Aspekte sozialer Kompetenzen, etwa Kontaktfähigkeit, als soziale Intelligenz zu bezeichnen. In diesem Sinne wäre emotionale Intelligenz als Bezeichnung für das Erkennen von Emotionen tolerabel (vgl. Otto, Döring-Seipel, Grebe & Lantermann, 2001, S. 47, S. 178-187).

Als ausschlaggebend für seine Beschäftigung mit der emotionalen Intelligenz benennt Goleman die Fortschritte der neurowissenschaftlichen Forschung. Diese hätten es ihm ermöglicht, „für das Modell der emotionalen

*Intelligenz eine hirnwissenschaftliche Grundlage zu formulieren“ (Goleman 2010, S. 14).*

Die fortschreitende Kartierung des Gehirns erlaube Rückschlüsse auf die Verortung der Emotionalität in dessen älteren Bereichen und auf die Unterscheidung von akademischer Intelligenz und emotionaler Intelligenz, da jeweils andere Hirnareale aktiv seien (vgl. Goleman 2010, S. 48).

Unter Berücksichtigung der Erkenntnis, dass es keine kognitiven Mechanismen ohne affektive Elemente gibt, kann nach Piaget (1981) behauptet werden, dass affektive Faktoren sogar an den abstraktesten Formen der Intelligenz beteiligt sind. Während der Arbeit spielen Zustände der Zufriedenheit, der Enttäuschung, des Eifers, genauso wie Gefühle der Müdigkeit, der Langeweile etc. eine Rolle. Nach Abschluss der Arbeit können Gefühle des Erfolgs oder des Misserfolgs auftreten; und schließlich empfindet die Person ästhetische Gefühle, die von der Kohärenz des Lösungsweges herrühren. Einen rein affektiven Zustand, frei von kognitiven Elementen, gibt es nicht. Piaget führt u.a. als Beleg an, dass Angst vor Dunkelheit bei Kleinkindern und konditionierte Ängste jeder Art als Reaktion auf Wahrnehmungsstimuli auftreten. Piaget geht davon aus, dass Affekt und Intelligenzfunktion zusammenhängen, wobei ein Affekt als energetisierende Kraft wirkt, die aus dem Ungleichgewicht zwischen Assimilation und Akkomodation<sup>17</sup> resultiert. Die Kognition liefert die Struktur für diese Energie. Der Affekt als Energie-Lieferant „energetics“ kann sich mit kognitiv-strukturellen Schemata verbinden, um das Interesse des Individuums auf ein bestimmtes Ding oder eine bestimmte Idee zu lenken (zit. nach Klimsa, 2002, Mandl & Huber 1983, S.17). Weil der Affekt die Entscheidung eines Individuums beeinflusst, ob ein bestimmtes Maß intellektueller Anstrengung aufzubringen ist, stellt er auch einen Regulator von Handlung dar.

---

<sup>17</sup> Die Begriffe Assimilation und Akkomodation übernimmt Piaget aus Biologie. Sie sind Formen der Adaptation. Die Denkstruktur setzt sich aus Schemata zusammen, die das Handeln und Denken abstrakt beschreiben, die formale Gemeinsamkeiten einer Aktion repräsentieren. Das ein- und ausschalten eines Lichtschalters ist kein eigenständiges Schema, sondern das ein- und ausschalten eines beliebigen Schalters. Der Mensch neigt, nach Piaget, nach der Herstellung von Gleichgewichten. Die Inkonsistenzen in der Denkstruktur werden durch Assimilation und Akkomodation ausgeglichen.

**Tab. 3: Stufen der intellektuellen und affektiven Entwicklung (Piaget 2009, S.273- 301)**

<b>sensumotorische Intelligenz (0 bis 2 Jahre)</b>	<b>Intra-individuelle Gefühle</b>
<b>Die ererbte Organisation:</b> Sie umfasst Reflexe und Instinkte.	<b>Die ererbte Organisation:</b> Sie umfasst Instinkte und alle anderen Reaktionen.
<b>Erste erworbene Schemata:</b> Sie umfassen die ersten Gewohnheiten und differenzierten Wahrnehmung. Sie erscheinen vor der sensumotorischen Intelligenz.	<b>Erste erworbene Gefühle:</b> Dies sind Freude, Trauer, Annehmlichkeit, Unannehmlichkeit, verknüpft mit Wahrnehmungen, wie auch differenzierte Gefühle der Enttäuschung bezogen auf Handlungen.
<b>Sensumotorische Intelligenz:</b> Sie umfasst die Strukturen, die zwischen 6 oder 8 Monaten und dem Erwerb der Sprache im zweiten Jahr erworben werden.	<b>Affekte, die intentionales Handeln regulieren:</b> Diese Regulation im Sinne Janets schließt Gefühle ein, die mit der Aktivierung und Retardation von Handlung verknüpft sind mit der Bestimmung der Reaktionen wie Gefühl des Erfolgs und Misserfolgs.

<b>Verbale Intelligenz:</b>	<b>Interpersonale Gefühle:</b>
<b>Präoperationale Repräsentationen (2 Jahre bis 7 Jahre):</b> in dieser Stufe wird Handlung internalisiert. Obwohl dies Denken erlaubt, ist Denken noch nicht reversibel.	<b>Intuitive Affekte:</b> Diese umfassen elementare Gefühle und den Beginn moralistischer Gefühle.
<b>Konkrete Operationen:</b> Diese Stufe dauert von 7 oder 8 bis 10 oder 11 Jahren. Sie ist gekennzeichnet durch den Erwerb elementarer Operationen von Klassen und Relationen. Formales Denken ist noch nicht möglich.	<b>Normative Gefühle:</b> Diese Stufe ist charakterisiert durch das Auftreten autonomer moralischer Gefühle zusammen mit der Intervention des Willens. Was gerecht ist, hängt nicht länger vom Gehorsam gegenüber einer Regel ab
<b>Formale Operationen:</b> Diese Stufe beginnt mit 11 oder 12 Jahren, aber sie ist nicht vor dem 14. oder 15. Lebensjahr vollständig realisiert. Sie ist charakterisiert durch Denken, das sich logischer Propositionen – losgelöst vom Inhalt bedient.	<b>Idealistische Gefühle:</b> In dieser Stufe sind Gefühle für andere Leute überlagert durch Gefühle für kollektive Ideale. Parallel dazu läuft die Entwicklung der Persönlichkeit, wobei das Individuum sich selbst eine Rolle und Ziele im sozialen Leben zuweist.



Weil er die Auswahl bestimmter Ziele beeinflusst, spielt er auch eine Rolle bei der Festlegung von Werten, die als nach außen projiziertes internes Interesse an Dingen und Personen beschrieben werden. Dies beeinflusst wiederum den Anteil der Wissensentwicklung.

In manchen Bereichen wird diese beschleunigt, in anderen verlangsamt oder verhindert. Da der Affekt Handlungen reguliert und Werte festlegt, beeinflusst er die Tendenz, Situationen zu vermeiden oder sich ihnen anzunähern (vgl. Piaget 2009).

Piaget beschreibt die Entwicklungsstufen von der Geburt bis zur Adoleszenz und zeigt auf jeder Stufe Parallelitäten auf zwischen Charakteristiken der Kognition und solchen der Emotion und Motivation (Tab. 3).

Stabile Gefühle gegenüber bestimmten Personen zeigen sich z.B. nicht vor der vierten sensomotorischen Stufe, auf der das Kind ein permanentes Objekt-Schema erwirbt. Nach Piaget hat die Entwicklung des Verhaltens eines Kindes notwendigerweise einen kognitiven Aspekt.

Mit der präoperationalen Phase ab etwa zwei Jahren führt die Entwicklung der symbolischen Repräsentation und der Sprache etwa über die folgenden fünf Jahre hinweg zur Bildung stabiler Konzepte. Die strukturelle Fundierung dieser Konzepte macht es auch möglich, dass Gefühle über die Zeit hinweg Stabilität erlangen. Auf der etwa mit sieben Jahren beginnenden Stufe konkreter Operationen tritt zu der Fähigkeit des Kindes, Klassifikationshierarchien zu bilden, eine stabile Werthierarchie hinzu. Diese Hierarchie beinhaltet, etwas, was Piaget Konservervation der Gefühle genannt hat. Zur gleichen Zeit beginnt eine neue Stufe des moralischen Urteils.

Piaget glaubt, dass moralische Urteile in hohem Ausmaß affektiv geprägt sind. Jede Beispiele illustriert die Hypothese, dass sowohl Form wie Inhalt eines Affekts systematische Veränderungen im Verlauf der Entwicklung durchlaufen. Er betont dabei, dass Veränderungen des Affekts auf strukturelle Merkmale jeder neuen kognitiven Stufe zurückgeführt werden können.

Anstelle einer künstlichen Dichotomie zwischen Intelligenz und Affektivität erscheint es Piaget sinnvoller, zwischen Transaktionen mit physikalischen Objekten und mit Personen zu unterscheiden (vgl. Piaget 1981).

Bezüglich der Frage, ob „emotionale Intelligenz“ Intelligenz ist, ist noch viel Arbeit zu tun, und es ist wahrscheinlich, dass die Antwort in absehbarer Zukunft nicht gegeben werden kann.

Das ist zum Teil auf die angesprochenen Lücken in der Forschung zurückzuführen, aber auch darauf, dass sie zu einem gewissen Ausmaß als auf der Grenze zwischen Kognition und Emotion befindlich konzeptualisiert sind.

Mit der Forschung über Leistungsmotivation wird deutlich, dass Kognitionen untrennbar verbunden sind, da der gleiche Stimulus bei verschiedenen Menschen unterschiedliche Reaktionen auslöst. Die eingehenden Stimuli werden sowohl kognitive als auch emotional bewertet, wobei die Bewertung durch Emotionen der Kognitiven vorgelagert ist und unmittelbarer stattfindet. Die Kognitionen beeinflussen die Emotionen insofern, dass wie durch einen Filter die Aufmerksamkeit auf einige Reize eher als auf andere gerichtet wird. Dieser Filter wird durch Einstellungen, Normen und Werte gebildet (Rost& Schulz 1994, S.24)

Solche brückenschlagenden Konstrukte sind nicht einfach in die Perspektive interindividueller Unterschiede einzupassen, die dazu tendieren, kognitive Phänomene der Intelligenz und Fragen des Umgangs mit Emotionen dem Bereich der Persönlichkeit zuzurechnen. Diese ist eine stark vereinfachte Sichtweise, da sich Kognition und Emotion deutlich überschneiden.

### **3.2.2 Definition von Emotionen**

Nach der Differenzierung zwischen kognitiver Intelligenz und emotionaler Intelligenz ist es notwendig, die Aufmerksamkeit von Intelligenz auf Emotionen zu richten.

Liegen Emotionen in der Natur des Menschen von Anfang an begründet, werden sie demzufolge in der Ontogenese auf „natürliche“, das heißt biologische Weise ausgebildet? So zumindest würde Sigmund Freud argumentieren. Oder sind Emotionen das Resultat der Sozialisation, erlernt in Gruppen und in der Familie?

Viele Jahre lang wurden Emotionen nicht als ein geeignetes Betätigungsfeld für die kognitiven Neurowissenschaften angesehen, schließlich sind sie ja

keiner direkten Messung zugänglich, nur sehr schwer zu definieren, und viele Aspekte der Emotionen sind unbewusst.

In den letzten zehn bis zwanzig Jahren gewann dieses Gebiet jedoch immer mehr an Bedeutung. Der starke Einfluss der Emotionen auf kognitive Funktionen wie Lernen, Gedächtnis oder Kommunikation wurde deutlich, und viele der physiologischen Mechanismen, die emotionalem Verhalten zugrunde liegen, wurden entdeckt. Somit lassen sich emotionale Zustände nun zumindest indirekt, beispielsweise über die Aktivität des zentralen oder peripheren Nervensystems, über das Verhalten oder den Gesichtsausdruck, erfassen und erforschen.

In diesem Kapitel wird zunächst ein kurzer Überblick über Emotion, Emotionssysteme und Emotionalität und über Entwicklungsprozesse, die bei der Emotionserkennung im Säuglingsalter und in der Kindheit auftreten, gegeben.

Die Versuche, Emotionen zu definieren, sind vielfältig und reichen bis ins Altertum zurück. Der Begriff Emotionen geht etymologisch auf die lateinischen Verben *ex* (= heraus) und *moveri* (= bewegt werden) zurück.

Dennoch wird heute ein weitgehend einheitlicher Emotionsbegriff verwendet, der Emotionen als psychobiologische Antworten auf interne oder externe Reize ansieht, die ein Zusammenspiel zwischen Empfindungen (d.h. der Wahrnehmung des eigenen Zustandes), physiologischen Reaktionen (wie z.B. Veränderungen der Herzfrequenz) und Verhalten beinhalten (vgl. LeDoux 2003).

Damasio (2000) beschreibt Emotionen als nur kurzfristig andauernde Zustände, von den Stimmungen, die länger andauern, den Gefühlen, die die subjektive Wahrnehmung von Emotionen darstellen, und den Affekten, welche durch das Zusammenspiel von Emotionen und Gefühlen entstehen.

Es gibt die unterschiedlichsten wissenschaftlichen Auffassungen über das Wesen und die Bedeutsamkeit von Emotionen. Manche Wissenschaftler (z.B. Duffy 1962) haben behauptet, dass Emotionsbegriffe unnötig seien für die Wissenschaft vom Verhalten.

Duffy vertrat wie andere (z.B. Lindsley 1957) die Auffassung, dass das Konzept der Aktivierung oder Erregung mehr Erklärungswert habe und weniger verwirrend sei als Emotionskonzepte. Andere wie Tomkins, (1962,

1963) behaupten, dass Emotionen das primäre Motivationssystem des Menschen bilden. Einige sagen, dass Emotionen nur vorübergehende Phänomene seien, während Schachtel (1959) davon ausgeht, dass Menschen immer in einem bestimmten Ausmaß irgendein Gefühl erleben oder dass es keine Handlung ohne Affekt gebe.

Arnold (1960) hat behauptet, dass Emotionen in erster Linie eine Quelle menschlicher Probleme seien.

Tomkins hat geltend gemacht, dass Emotionen eine wichtige Rolle spielen bei der Organisation, Motivation und Aufrechterhaltung von Verhalten (vgl. Tomkins 1963).

Einige haben behauptet, dass Emotionen der Kognition und Vernunft untergeordnet sein sollten und dass etwas nicht stimme, wenn dem nicht so sei. Andere haben die Ansicht vertreten, dass Emotionen kognitive Prozesse auslösen und steuern und das Denken ständig beeinflussen und dass wichtigere Fragen sich auf die Qualität und Intensität der beteiligten Emotionen beziehen. Einige wiederum sind der Meinung, dass Probleme psychopathologischer und allgemeinemenschlicher Art entschärft werden könnten, wenn unangemessene Gefühlsreaktionen deconditioniert oder gelöscht sowie auch Gefühle unter Kontrolle gebracht würden. Andere vertreten schließlich die Meinung, dass psychopathologische und andere menschliche Probleme am besten durch Befreiung der Emotionen behandelt würden, so dass diese frei und natürlich mit anderen Subsystemen der Persönlichkeit interagieren könnten (vgl. Izard 1999).

Eine vollständige Definition von Emotionen muss folgende drei Aspekte oder Komponenten gleichermaßen einbeziehen:

1. das Erleben oder das bewusste Empfinden des Gefühls,
2. die Prozesse, die sich im Gehirn und im Nervensystem abspielen,
3. das beobachtbare Ausdrucksgebaren, besonders das im Gesicht.

*„Emotionen sind ein komplexes Interaktionsgefüge subjektiver und objektiver Faktoren, das von neuronal/ hormonalen Systemen vermittelt wird“*  
(Mandl & Euler 1983, S. 7).

Sie bewirken und steuern:

1. affektive Erfahrungen, wie Gefühle, Erregung oder Lust/Unlust,

2. kognitive Prozesse, wie emotional relevante Wahrnehmungseffekte, Bewertung, Klassifikationsprozesse,
3. ausgedehnte psychologische Anpassungen an die Erregung auslösenden Bedingungen,
4. expressives, zielgerichtetes und adaptives Verhalten.

Eine Emotion ist ein psychophysiologischer Prozess, der durch die kognitive Bewertung eines Objekts ausgelöst wird und mit physiologischen Veränderungen, spezifischen Kognitionen, subjektivem Gefühlserleben und einer Veränderung des Verhaltens einhergeht.

Psychologen definieren eine *„Emotion als ein komplexes Muster von Veränderungen, das physiologische Erregung, Gefühle, kognitive Prozesse und Verhaltensweisen umfasst. Diese treten als Reaktion auf eine Situation auf, die ein Individuum als persönlich bedeutsam wahrgenommen hat“* (Zimbardo & Gerrig 1999, S. 359-367).

Psychologen wie auch Philosophen und Erzieher sind ganz unterschiedlicher Auffassung bezüglich der Bedeutung der Emotionen für das Leben und für allgemeinemenschliche Belange.

Der Begriff Emotion bezieht sich auf ein Muster von Gefühlen, die wir erleben, wenn wir einem Gegenstand, einer Situation oder einer Person gegenüberstehen. Er umfasst auch den nach außen gerichteten Ausdruck dieser Gefühle.

Emotionen sind zeitlich datierte, konkrete einzelne Vorkommnisse von zum Beispiel Freude, Traurigkeit, Ärger, Angst, Eifersucht, Stolz, Überraschung, Mitleid, Scham, Schuld, und Neid sowie weiterer Arten von psychischen Zuständen, die den genannten ähnlich sind. Diese Phänomene haben folgende Merkmale gemeinsam:

1. Sie sind aktuelle psychische Zustände von Menschen.
2. Sie haben eine bestimmte Qualität, Intensität und Dauer.
3. Sie sind in der Regel auf ein Objekt gerichtet (vgl. Meyer, Reisenzein & Schützenwohl 2001).

Damasio unterscheidet zwischen primären bzw. universellen Emotionen wie Freude, Trauer, Furcht, Ärger, Überraschung oder Ekel und sekundären bzw. sozialen Emotionen wie Verlegenheit, Eifersucht, Schuld und Stolz. Dazu

unterschied er weiter Hintergrundemotionen wie Wohlbehagen oder Unbehagen, Ruhe oder Anspannung (vgl. Damasio 2002).

Emotionen sind biologisch determinierte Prozesse, die von der angeborenen Hirnstruktur abhängen. Lernen und Kultur verändern den Ausdruck der jeweiligen Emotionen und geben ihnen eine neue Bedeutung (vgl. Damasio 2002).

Insgesamt sind die Definitionsversuche, die sich in der Literatur finden, ausgesprochen heterogen. kleinginna und kleinginna (1981) haben 92 Definitionen gesammelt. Sie haben versucht die Definitionen in Zehn Kategorien einzuteilen, wobei eine einmal klassifizierte Definitionen auch Aspekte weiteren Kategorie ansprechen kann (vgl. Tab.4) (zit. Nach Hartl 2010,S. 51) .

Nach der Diskussion der Emotionsdefinition wird folgende Arbeitsdefinition von Goleman (1995) verständlich sein: Ein Emotion ist ein Gefühl, begleitet von eigenen Gedanken, psychologischen und biologischen Zuständen sowie den entsprechenden Handlungsbereitschaften. Eine Emotion kann starke Auswirkung auf die Leistung eines jeden Individuums haben. Diese Definition nennt zwei notwendige Bedingungen: Eine Emotionen ist immer mit Kognitiven Prozessen begleiten sowie eine Veränderung der Verhaltensbereitschaft einhergeht.

**Tab. 4: Eileitung der Emotionsdefinitionen nach kleinginna und kleinginna (1981, S. 354)**

<b>Kategorie</b>	<b>Beispiel für eine Definition</b>
<b>Affektiv</b>	...ein Zustand, in dem das Individuum Gefühle erlebt
<b>Physiologisch</b>	...Verhalten, primär auch viszerale Reaktionen beeinflusst
<b>Kognitiv</b>	...Schließen Bewertung ein
<b>Ausdruck</b>	...Emotionen und ihre Ausdruck bilden eine existentielle Einheit
<b>Multiple Aspekte</b>	...Komplexes Konzept mit neurophysiologischen, muskulären und phänomenologischen Aspekten
<b>Motivational</b>	...motivationale Zustände
<b>Externe Reize</b>	...werden allgemeindurch externe Reize ausgelöst
<b>Abgrenzend</b>	...primär Gefühlzustand, während Motivation...
<b>Adaptiv</b>	Signal, das den Organismus... vorbereitet
<b>Disruptiv</b>	Führt zur Unterbrechung der üblichen Verhaltensmuster

Die Entwicklung emotionaler Intelligenz begann mit der Entstehung und Entwicklung der hirnrorganischen Emotionssysteme, wie z.B. der Amygdala, des Hippocampus, des Mandelkerns und der Hypophysen-Nebennierenrindenachse. Es scheint so, als ob die Emotionssysteme den Zweck hatten und immer noch haben, das Überleben einer Spezies zu sichern (vgl. Damasio 2000).

Im Allgemeinen lenken Emotionen unsere Aufmerksamkeit auf wichtige Aspekte in unserer Umgebung, sie liefern Hinweise auf unseren gegenwärtigen oder zukünftigen Zustand in unserer Umwelt. Die Emotionen bereiten bestimmte Körperteile darauf vor zu reagieren und rufen Gesichtsausdrücke und Körperhaltungen hervor, die Emotionen „contain the wisdom of the ages“ (Lazarus 1991, S. 820 bei Dai 2004). Eine wichtige Aufgabe der Entwicklung von Emotionen ist es zu ermöglichen, dass externe und interne Reize schnell verarbeitet und in organisierter Weise beantwortet werden.

Das Wissen über spezifische Mechanismen im Gehirn, die an Emotionen beteiligt sind, wurde noch vor zehn Jahren als relativ trübe beschrieben (vgl. LeDoux 2000, S. 195).

Im menschlichen Gehirn existieren mindesten fünf anatomisch unterscheidbare Netzwerke (vgl. Mesulam 1998). Eines von ihnen wird als Emotion/Gedächtnis-Netzwerk angesehen, dieses Netzwerk spielt bei verschiedenen Reizen und Emotionen eine entscheidende Rolle. Viele Menschen, die Beschädigungen an der Amygdala aufweisen, haben Defizite beim Verständnis der emotionalen Signale in Gesichtsausdrücken.

### **3.2.3 Emotionstheorien**

Nachfolgend werden einige Emotionsdefinitionen herausgegriffen und im Rahmen der für diese Thematik nötigen Relevanz diskutiert. Dadurch werden Grenzen und Möglichkeiten der Emotionsentstehung und demzufolge Veränderbarkeit deutlich, kognitive und somit nicht sichtbare Prozesse beschrieben und Kriterien der Informationsverarbeitung veranschaulicht.

Die Vielfalt an Emotionstheorien differiert durch die unterschiedlichen Quellen, denen ein Emotionserlebnis zugeschrieben wird, durch die Komponenten, die es enthält, durch die Entstehungsbedingungen (vgl. Meyer, Schützwohl & Reisenzein 1993, S. 11) oder möglichen Folgen, die einer

Emotion beigemessen werden (vgl. Holodynski 2006). So kann die Entstehung einer Emotion auf ein Ereignis, Vorgänge im Nervensystem, die physiologische Erregung, das Verhalten oder die motivationalen Vorgänge zurückgeführt werden.

Die *evolutionspsychologische Theorie* ist die Annahme, dass Emotionen der Reproduktion (Euler 2000) und nach Darwin der Bedürfnisbefriedigung dienen (vgl. Plutchik 2003). So wird beispielsweise erklärt, dass Menschen sich im Ärger aufstellen und aufblähen (vgl. Plutchik 2003). Aus dieser Perspektive entstehen Emotionen durch angeborene Muster, so dass ein emotionspezifischer Ausdruck und das Ausdrucksverstehen universell sind (vgl. Euler 2000). Demnach müssten alle Kinder beim Empfinden von Angst den gleichen Ausdruck haben, was Studien von Darwin bei blind geborenen Kindern belegen (vgl. Plutchik 2003). Jedoch gibt dieser Ansatz keine Antwort auf die Frage, warum ein Kind Angst empfindet und ein anderes in der gleichen Situation nicht.

Ausgeschlossen werden kann zudem dieser Annahme zufolge nicht, dass Kinder bestimmte Darstellungsregeln anwenden könnten, wovon *sozial-konstruktivistische Emotionstheorien* ausgehen. Für diese Sichtweise spricht, dass Emotionen ein instrumenteller Wert für die Regulation sozialer Beziehungen zugeschrieben wird. Zudem sind soziale und temporäre Rollen in den Vordergrund gestellt, in denen auch eine kultur- und gesellschaftsspezifische Beurteilung erlernt wird (vgl. Merten 2003). Bestimmte Ausdrücke werden, geleitet von sozialen und Konstruktionsprozessen, durch Verstärkung gelernt und evoziert.

*Behavioristisch-lerntheoretische Ansätze* führen Emotionen auf erworbene Reiz- Reaktions-Verbindungen zurück. Dieser Sichtweise zufolge haben nach Mowrer und Miller (1960) klassisches und instrumentelles Konditionieren den Ausschlag gegeben (vgl. Ulich & Mayring 2003).

Die Erfahrungen des gesamten Lebens entscheiden über das Auftreten und die Qualität einer Emotion. Zwar können Lernprozesse für ein Verhalten verantwortlich gemacht werden, die große intra- und interindividuelle Variabilität und die Verschiedenheit von Reaktionen auf dasselbe Ereignis sprechen jedoch gegen eine einfache und direkte korrespondierende Beziehung zwischen emotionalen Reizen und Reaktionen (vgl. Roseman 1984).



*Kognitive Bewertungstheorien* versuchen eine Lücke zwischen Reiz und Reaktion zu schließen (vgl. Ulrich & Mayring 2003). Nach Schachter und Singer (1962) hängt das Erleben einer Emotion von der Einschätzung der physiologischen Erregung ab, die noch vor dem Einleiten emotionaler Prozesse abläuft. Zajonc (1980) kritisiert diese Auffassung und postuliert, dass Gefühlsurteile ziemlich unabhängig von kognitiven Operationen, die man im Allgemeinen für die Grundlage dieser Gefühlsurteile hält, sein können (zit. nach Mandl & Reiserer 2000).

Dennoch räumt auch Zajonc (1989) ein, dass komplexe Gefühle wie Stolz, Eifersucht nur durch kognitive Prozesse möglich sind (zit. bei Mandl & Reiserer 2000). Wissenschaftler, wie zum Beispiel Arnold (1960), vertreten die Auffassung, dass sich diese Einschätzung schnell, intuitiv und nicht bewusst vollzieht (zit. bei Ulrich & Mayring 2003).

Nach Lazarus (1991) wird nicht die physiologische Erregung, sondern das Ereignis (unwillkürlich und automatisch) bewertet. Seiner Ansicht nach bilden sich im Laufe des Lebens bestimmte „appraisal-Stile“ heraus, die künftige Bewertung abschätzen lassen. Mit der Erweiterung seiner transnationalen Stresstheorien weist Lazarus (1991) jeder Emotion eine bestimmte emotionale Bedeutung im Sinne eines Schadens oder Nutzens zu. Relationale Kernthemen beschreiben die emotionalen Bedeutungen, die sich aus Bewertungsprozessen ableiten lassen.

Folgende Situations-Bewertungsprozesse tragen zur Bindung der emotionalen Bedeutung bei:

1. *Primäre Einschätzungsprozesse*: Zielrelevanz, Zielstimmigkeit und Art der Ich- Beteiligung.
2. *Sekundäre Einschätzungsprozesse*: Verantwortlichkeit, Copingpotenzial und Zukunftserwartung (vgl. Mandel & Reiserer 2000).

Bei diesen funktionalistisch orientierten Komponenten-Prozessmodellen wird die Auffassung vertreten, dass Emotionen auf unterschiedlichen Verarbeitungsebenen und durch verschiedene Verarbeitungsschritte entstehen (vgl. Leventhal & Scherer 1987). Verglichen mit kognitiven Bewertungstheorien werden hier jedoch ein oberstes Ziel und Kriterien der Informationsverarbeitung angenommen (vgl. Leventhal & Scherer 1987).

Um die Art der ablaufenden kognitiven Prozesse und die Abhängigkeit bestimmter emotionaler Reaktionen genauer zu bestimmen, hat Scherer (1987) nachfolgende Bewertungskriterien aufgestellt: Die Prüfschritte verlaufen in einer festen zeitlichen Reihenfolge (unwillkürlich-unbewusst), und Ereignisse oder Reize werden im Hinblick auf:

1. deren Neuheit,
2. deren Angenehmheit,
3. deren Relevanz für Ziele und Bedürfnisse der Person,
4. die Bewältigbarkeit und
5. die Übereinstimmung mit sozialen Normen und relevanten Zielen bewertet.

Die Emotionsforschung ist stark von den sogenannten Einschätzungstheorien oder Bewertungstheorien beeinflusst worden. Gemeinsam ist diesen Emotionstheorien die folgende, schon in der impliziten Alltagspsychologie enthaltene Annahme (vgl. Harris 1989, Heider, 1958; Laucken, 1974; Mees, 1991; Weiner, 1995): Ob ein Ereignis bei einer Person eine Emotion hervorruft, und wenn ja, welche Emotion (Freude, Trauer, Angst usw.) und mit welcher Intensität, hängt davon ab, wie die Person das Ereignis interpretiert, insbesondere, wie sie es relativ zu ihren Zielen und Wünschen bewertet (vgl. Reisenzein, Meyer & Schützwohl 2003). Für Magda Arnold, die Vertreterin der kognitiven Bewertungstheorie ist nicht das Ereignis an sich, sondern dessen Interpretation durch das Individuum für das Entstehen von Emotionen entscheidend. Die Qualität und Intensität einer Emotion bezüglich eines Objekts hängen von der Bewertung durch das Individuum ab.

Meinong beschäftigte sich aber mit der Frage, welche Funktionen Gefühle haben, das heißt, wozu sie dienen beziehungsweise welche nützlichen Auswirkungen sie haben. Seiner Ansicht nach besteht die zentrale Funktion von Gefühlen darin, der erlebenden Person Erkenntnisse oder Informationen über den Wert oder Unwert zu verschaffen, den Objekte für sie haben (vgl. Reisenzein, Meyer & Schützwohl 2003).

Er glaubte, dass es kein Gefühl gibt noch geben kann, das in seinem Auftreten nicht an kognitive Voraussetzungen gebunden wäre. Um sich z.B. über ein Ereignis freuen zu können, müssen Menschen von diesem Ereignis zu-

nächst in irgendeiner Form Kenntnis haben. (vgl. Reisenzein, Meyer & Schützwohl 2003).

Arnold (1953) beginnt ihre Analyse der Emotion mit der Annahme, dass Emotionen genauso wie Wahrnehmungen oder Überzeugungen stets Objekte haben, auf die sie sich beziehen. Damit eine Emotion auftritt, muss die Person den Sachverhalt auf eine bestimmte Art und Weise einschätzen. Die Person muss bestimmte Kognitionen über diesen Sachverhalt bilden. Die Kognitionen sind von zweierlei Art, faktische Kognitionen oder Tatsachenüberzeugungen und Wertüberzeugungen. Die Tatsachenüberzeugungen sind Meinungen über die Existenz und faktische Beschaffenheit von Sachverhalten. Wertüberzeugungen sind dagegen Meinungen über den Wert oder Unwert, die Erwünschtheit oder Unerwünschtheit (vgl. Reisenzein, Meyer & Schützwohl 2003, S. 55). Bernard Weiner (1963) beschäftigte sich mit der Frage, welche Kognitionen spezifischen Emotionen zugrunde liegen. Er konzentrierte sich auf eine Teilgruppe der Emotionen, es handelt sich um Gefühle, die eine ganz bestimmte Art von Kognitionen voraussetzen (Reisenzein, Meyer & Schützwohl 2003, S. 93). Diese Theorie beschäftigt sich mit dem Zustandekommen und den Auswirkungen einer bestimmten Art von Kognitionen, mit den Überzeugungen über die Ursachen von Ereignissen oder Sachverhalten, z.B. die Überzeugung, dass die Ursache eines Erfolgs die eigene Anstrengung war.

Der Emotionstheorie wird in Darstellungen zur emotionalen Intelligenz nur wenig Bedeutung beigemessen (vgl. Schulze u.a. 2006). Eine mögliche Ursache für die Existenz verschiedener Theorien der emotionalen Intelligenz könnte darin bestehen, dass Emotionstheorien auf unterschiedlichen Ansätzen beruhen. Emotionen sind in Beziehung zu verschiedenen modularen Gehirnsystemen, einem zentral-exekutiven Kontrollsystem im frontalen Kortex, den mittels Fragebogen erfassten Dimensionen subjektiver Erfahrungen und Erlebnisse und den Informationsverarbeitungsroutinen zur Selbstregulation gesetzt worden. Von einem wissenschaftlichen Standpunkt aus betrachtet stellt die subjektive Natur von Emotionen ein komplexes Problem dar (vgl. Schulze u.a. 2006). Emotionstheorien unterscheiden sich auch darin, wie sie die Beziehungen zwischen Emotionen und physischer Realität charakterisieren. Emotionen sind Zustände spezifischer neuraler Systeme, die durch mo-

tivational bedeutsame Stimuli aktiviert werden und schwierig zu beobachten sind (vgl. Damasio 2000).

Emotionstheorien unterscheiden sich weiterhin darin, wie sie Emotionen mit Kognition und Motivation in Verbindung bringen. Emotionen werden sowohl mit persönlich bedeutsamen Bewertungen als auch mit Handlungsmotivationen assoziiert.

So korreliert beispielsweise Angst mit der Bewertung einer persönlichen Bedrohung sowie mit der Neigung, dem Angst einflößenden Objekt zu entkommen. Für die Beziehungen zwischen Motivation, Kognition und Emotion gibt es unterschiedliche Konzeptionen. Emotionen können beispielsweise als mit Motivationszuständen und Kognitionen eng verkettet betrachtet werden (vgl. Schulze u. a 2006). Ein weiterer Ansatz betrachtet Emotionen als die Kombination von *„motivationalen, kognitiven, anpassungsbezogenen sowie physiologischen Prozessen in einem komplexen Zustand, welcher mehrere Analyseebenen erfordert“* (Lazarus 1991, S. 6). Von dieser Perspektive aus betrachtet ist die Forschung zur emotionalen Intelligenz davon abhängig, welche Annahmen zur Verbindung von Affekt, Konation und Kognition getroffen werden.

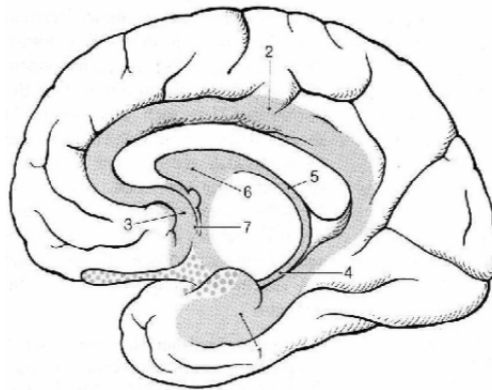
Aus mehreren Ansätzen zur Modellierung der emotionalen Intelligenz werden im Kap. (4) drei Modelle von Salovey und Mayer (1990 und 1997), Bar-On (1997) und Goleman (1995) vorgestellt. Diese Auswahl wurde getroffen, weil es bemerkenswert ist, dass die anderen Modelle der emotionalen Intelligenz, wie etwa fast keinen Widerhall in der wissenschaftlichen Literatur hervorgerufen haben (vgl. Schulze u.a. 2006).

#### **3.2.4 Das emotionale Gehirn**

Nach der Eingrenzung des Begriffes und der Theorie der Emotion bleiben mehrere bedeutsame Fragen zu klären: Wo entstehen Emotionen? Wodurch sind wir in der Lage, Angst, Freude, Ärger oder Trauer zu empfinden? Mit dieser Fragestellung beschäftigte sich in den dreißiger Jahren des letzten Jahrhunderts auch der Anatom James Papez und betonte als einer der Ersten die besondere Bedeutung des sogenannten limbischen Systems für die Entstehung von Emotionen (vgl. Le Doux 1996).

**Abb. 3: Rindenbezirke des limbischen Systems (aus: Kahle u.a. 2005, S. 337)**

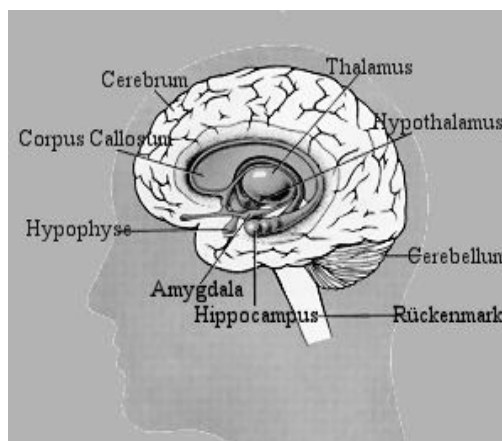
- 1: Gyrus parahippocampalis 2: Gyrus cinguli  
3: Area subcallosa 4: Hippocampus 5: Fornix 6: Septum 7: Gyrus paraterminalis



Das limbische System ist ein entwicklungsgeschichtlich sehr alter Hirnteil, allerdings keine einzeln umschriebene Struktur, wie beispielsweise der Nucleus caudatus oder der Motorkortex, sondern vielmehr eine funktionelle Einheit. Es umfasst u.a. den Hippocampus, den Gyrus parahippocampalis, den Gyrus cinguli, das Corpus amygdaloideum, die Corpora mamillaria, einige Anteile des Mittelhirns und verschiedene Faserverbindungen (vgl. Abb.3).

Für die Entstehung der Emotionen ist das limbische System hauptverantwortlich. Seine Lage ist an der dunklen Partition der Abb.4 ersichtlich. Das limbische System steuert vor allem angeborenes und erworbenes Verhalten und ist Ursprung von Trieben, Motivation und Emotionen (vgl. Despopoulos & Silbernagel 1988, S. 290).

**Abb. 4: Die Lage des limbischen Systems im Gehirn (Zimbardo 1995, S. 138)**



Interessant ist auch, dass sich im limbischen System Teile des Riechhirnes befinden. Das heißt, dass Gerüche und Emotionen stark miteinander verbunden sind.

Goleman beschreibt in seinem Buch die Verbindung zwischen Geruch und Emotion:

*„Die evolutionäre Wurzel unseres Fensters der Gefühlsleben liegt im Geruchssinn, genauer, im olfaktorischen Lappen. Jedes Lebewesen, sei es nahrhaft, giftig, Sexualpartner, Raubfeind oder Beute, hat eine charakteristische molekulare Signatur, die vom Wind weitertragen wird. In der Urzeit empfahl sich der Geruchssinn als jener Sinn, der für das Überleben von überragender Bedeutung war. Aus dem olfaktorischen Lappen begannen sich die ursprünglichen Zentren der Emotionen zu entwickeln, die schließlich so groß wurden, dass sie den oberen Teil des Hirnstamms umringten“ (Goleman 2010, S. 27).*

Der Begriff der emotionalen Intelligenz bezieht sich vor allem auf jene Momente gefühlsmäßigen Handelns, die wir später bereuen, wenn sich die Aufregung gelegt hat (vgl. Goleman 2010, S. 65). Die Frage ist dann, weshalb Menschen so unvernünftig handeln können. Im folgenden wird zum Beispiel der Fall der jungen Frau, die zwei Stunden Fahrt auf sich nahm, um mit ihrem Freund einen Brunch einzunehmen und den Tag mit ihm in Boston zu verbringen, betrachtet. Beim Brunch überreichte er ihr ein Geschenk, nach dem sie sich monatelang gesehnt hatte, einen schwer aufzutreibenden Kunstdruck, den er aus Spanien mitgebracht hatte. Doch die Freude verging ihr, als sie vorschlug, nach dem Brunch in eine Matineevorstellung eines Films zu gehen, den sie gern gesehen hätte. Ihr Freund verblüffte sie mit der Erklärung, er könne den Tag nicht mit ihr verbringen, weil er zum Softballtraining müsse. Fassungslos und gekränkt erhob sie sich, Tränen in den Augen, verließ das Café und warf, einem Impuls folgend, die Druckgrafik in einen Mülleimer. Als sie Monate später von dem Vorfall erzählt, bedauert sie nicht, dass sie gegangen ist, sondern dass sie die Grafik weggeworfen hat.

In solchen Momenten, wenn das impulsive Gefühl das rationale Denken verdrängt, hängt alles von der Rolle des Mandelkerns ab. Neuere Erkenntnisse schreiben dem Mandelkern eine einflussreiche Stellung im Seelenleben

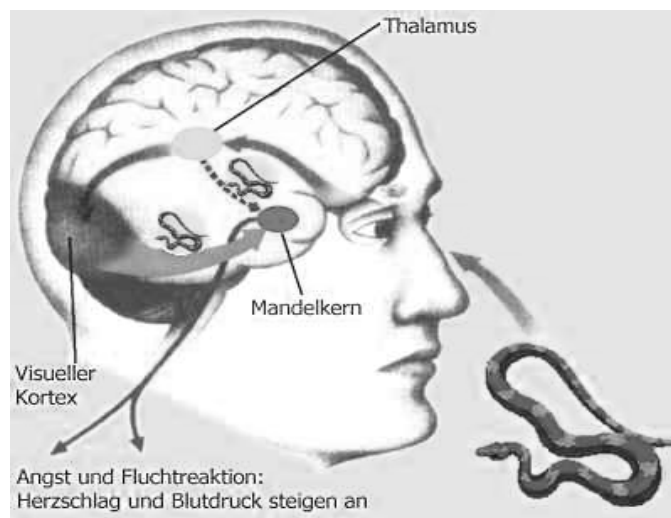
zu; er ist so etwas wie ein psychologischer Wachtposten, der jede Sekunde der Erfahrung, jede Situation, jede Wahrnehmung kritisch prüft, der aber nur eine Frage im Sinn hat, die allerprimitivste: „Ist das etwas, das ich nicht ausstehen kann, das mich kränkt, das ich fürchte?“ Falls ja, reagiert der Mandelkern augenblicklich, wie ein neuronaler Stolperdraht, und schickt eine Krisenbotschaft an alle Teile des Gehirns (vgl. OECD 2005).

Der Hippocampus und der Mandelkern waren die beiden entscheidenden Teile des primitiven Riechhirns, aus denen der Kortex und Neokortex hervorgingen. Lernen und Erinnern sind bis heute auf diese beiden Strukturen angewiesen, der Mandelkern ist der Spezialist für emotionale Angelegenheiten (vgl. Goleman 2010).

Wie Le Doux herausgefunden hat, ist der Hippocampus, der lange als wichtigstes Gebilde des limbischen Systems galt, mehr damit beschäftigt, Wahrnehmungsmuster zu registrieren und zu deuten, als mit emotionalen Reaktionen. Die Hauptleistung des Hippocampus besteht darin, ein eindeutiges Kontextgedächtnis beizusteuern. *„Der Hippocampus ist entscheidend dafür, dass Sie ein Gesicht als das Ihrer Cousine erkennen. Es ist der Mandelkern, der dann hinzufügt, dass Sie sie eigentlich nicht mögen“* (Goleman 2010, S. 35).

Der Mandelkern ist ein Speicher für emotionale Erinnerungen und Lektionen, während der Hippocampus zusammen mit Teilen des Kortex die Tatsachen und Details unseres Lebens speichert (vgl. Goleman 2010, S. 35).

**Abb. 5: Verlauf der emotionalen Reaktion (Goleman 2002, S. 37)**



Ein visuelles Signal gelangt von der Retina zuerst zum Thalamus, wo es in die Sprache des Gehirns übersetzt wird. Der größte Teil der Botschaft geht dann zum visuellen Kortex, wo diese analysiert und auf ihre Bedeutung und Reaktionsangemessenheit hin abgeschätzt wird. Ist diese Reaktion emotional, dann läuft ein Signal zum Mandelkern und aktiviert die emotionalen Zentren. Ein kleinerer Anteil des ursprünglichen Signals gelangt aber vom Thalamus direkt zum Mandelkern. Diese Transmission erfolgt schneller und erlaubt eine raschere (wenn auch weniger genaue) Reaktion. Auf diese Weise kann der Mandelkern eine Reaktion auslösen, noch bevor die kortikalen Zentren ganz verstanden haben, was vor sich geht (Abb. 5).

LeDoux klärte darüber auf, dass der Mandelkern im Aufbau des Gehirns eine Vorzugsstellung als emotionaler Wachtposten einnimmt. Seine Forschung hat ergeben, dass sensorische Signale vom Auge oder vom Ohr im Gehirn zunächst zum Thalamus wandern und von dort über eine einzige Synapse zum Mandelkern; vom Thalamus wird ein zusätzliches Signal zum Neokortex, dem denkenden Gehirn, entstandet.

LeDoux entdeckte jedoch ein kleineres Bündel von Neuronen, die vom Thalamus direkt zum Mandelkern verlaufen, zusätzlich zu jenen, die den längeren Weg zum Kortex nehmen. Diese kleinere und kürzere Bahn erlaubt es dem Mandelkern, Inputs direkt von Sinnesorganen zu empfangen und eine Reaktion einzuteilen, bevor sie von Neokortex vollständig registriert sind. Diese Entdeckung wirft die Vorstellung über den Haufen, wonach der Mandelkern völlig auf Signale vom Neokortex angewiesen ist, um seine emotionalen Reaktion zu formulieren. Der Mandelkern kann über diesen Fluchtweg schon eine emotionale Reaktion auslösen, während zwischen Mandelkern und Neokortex noch Signale hin und her gehen.

Der Mandelkern kann uns zum Handeln veranlassen, während der langsamere, aber vollständiger informierte Neokortex noch damit beschäftigt ist, seinen verfeinerten Plan für eine Reaktion aufzustellen (vgl. Goleman 2010).

Im Jahr 1995 wurden die Spiegelneurone von dem Italiener Giacomo Rizzolatti und seinen Mitarbeitern bei Affen entdeckt. Diese Neuronen sitzen im lateralen frontalen Bereich der Gehirnrinde und stellen eine besondere Schaltstelle für Bewegungen dar. Sie repräsentieren eine Bewegung unab-



hängig davon, ob sie wahrgenommen oder selbst durchgeführt wird (Spitzer 2009, S. 87).

Während Rizzolatti und andere Forscher zuerst vorwiegend emotionsneutrale motorische Handlungen untersucht hatten, um die grundlegenden kortikalen Mechanismen und Schaltungen zu ermitteln, konnte in späteren Untersuchungen gesehen werden, dass bei Handlungen mit emotionaler Färbung ebenfalls Spiegelneuronen beteiligt sind und eine wichtige Rolle in sozial kognitiven Aspekten, Empathie, Theory of Mind<sup>18</sup> und facial emotion processing übernehmen.

Auch bei Menschen lässt sich die Existenz des Spiegelneuronensystems (Areal BA 44) vermuten, welche mit „action recognition“ (Wiedererkennung von Handlungen) und Imitation in Verbindung gebracht wird. Eine 2010 publizierte Studie berichtete über den ersten direkten Nachweis von Spiegelneuronen beim Menschen (Rizzolatti 2010).

Die Spiegelneurone des handlungssteuernden prämotorischen Systems liegen beim Menschen in einem Hirnareal, in dem sich auch jene Nervenzellnetze befinden, die Sprache produzieren (vgl. Bauer 2009, S. 21).

Bei Handlungen können zwei Neuronengruppen unterschieden werden, die Neuronen, die den vollständigen Plan einer Handlung „wissen“ und feuern, wenn die Handlung gemacht werden soll. Bauer (2009) nennt diese die „Asterixe“. Die Asterixe haben aber nur den Plan, die motorischen Neuronen, die die Handlungen entsprechend koordiniert ausführen können, heißen „Obelixe“ (vgl. S. 21).

Untersuchungen zum Ablauf von Handlungen zeigen, dass die Handlungsneuronen ihre bioelektrischen Signale abfeuern, bevor die Bewegungsneuronen in Aktion treten, und das geschieht zwischen 100 und 200 Millisekunden.

Neurobiologische Resonanzphänomene beginnen mit der Wahrnehmung, meistens mit der Beobachtung dessen, was andere tun oder fühlen.

---

<sup>18</sup> Der Begriff Theory of Mind (ToM) bezeichnet in der Psychologie und den anderen Kognitionswissenschaften die Fähigkeit, eine Annahme über Bewusstseinsvorgänge in anderen Personen vorzunehmen und diese in der eigenen Person zu erkennen, also Gefühle, Bedürfnisse, Ideen, Absichten, Erwartungen und Meinungen zu vermuten (vgl. Leslie 2000).

Tatsächlich verfügt das Gehirn über ein optisches Aufbereitungs- und Interpretationssystem, das solche Aufgaben übernimmt.

Was Augen wahrnehmen, wird zunächst von der Sehrinde, die sich im Hinterhaupt befindet, zu dem gemacht, was wir als Bilder vor uns sehen.

Die hier aufbereiteten Informationen werden über Nervenfasern weitergeleitet, und zwar zunächst an die Nervenzellen für die Vorstellung von Empfindungen im inferioren parietalen Cortex, und von dort an die Handlungsneurone in der prämotorischen Hirnrinde (vgl. Abb. 6).

**Abb. 6: Die optische Aufbereitung für das System der Spiegelneurone**  
(Bauer 2009, S. 52)

Die zu einer (gespiegelten) Handlung gehörigen Spiegelneurone stehen in einem komplexen Informationsaustausch:

**Prämotorische Rinde P im Frontallappen 1:**  
Im unteren Teil der prämotorischen Rinde wird gespeichert, wie ziel- und zweckgerichtete Handlungen ausgeführt werden können. Sie tauscht mit der inferioren Parietalregion Informationen aus (schwarze Pfeile).

**Inferiore Parietalregion I im Parietallappen 2:**  
Hier wird gespeichert, wie sich Handlungen anfühlen. Die inferiore Parietalregion tauscht mit der prämotorischen Rinde Informationen aus (schwarze Pfeile).

**Sulcus centralis (große Querfurche) 3**

**STS (=optisches Interpretationssystem) (Kreis m. Punkt) im Temporallappen 4:** Hier werden die gesehenen Lebewesen interpretiert. Die STS-Region sendet ihre Informationen in die inferiore Parietalregion I (schwarze Pfeile).

**Sehrinde im Occipitallappen 5:**  
Hier werden optische Eindrücke zum gesehenen Bild. Gesehene Lebewesen werden als Kopie in die STS-Region geschickt (schwarze Pfeile).

**Spiegelneurone** ☀

Das optische Aufbereitungs- und Interpretationssystem schaltet sich nur dann ein, wenn die Sehrinde Bilder von lebenden, handelnden Akteuren liefert (vgl. Bauer 2009, S. 53-54).

Die Spiegelneuronen setzen ihre Resonanz spontan, unwillkürlich und ohne Nachdenken ein. Sie sind die neurobiologische Basis für spontanes, intuitives Verstehen, die Basis dessen, was als Theory of Mind bezeichnet wird. Das System Spiegelneurone stellt die neurobiologische Grundlage für gegenseitiges emotionales Verstehen, für Mitgefühl und Empathie zur Verfügung (vgl. Bauer 2009).

### **3.2.5 Die Entstehung von Emotionen im Entwicklungsverlauf**

Eltern glauben wahrscheinlich, bei ihren Säuglingen sogar schon nach einem Monat viele Emotionen wie Freude und Interesse, Wut, Angst und Traurigkeit zu erkennen. Die Identifikation der Emotion, die das Kind zu einem bestimmten Zeitpunkt erlebt, ist jedoch vom subjektiven Erleben der Eltern bestimmt. Die Eltern lesen in die Reaktion ihres Kindes oft die Emotion hinein, die in der jeweiligen Situation angemessen erscheint. Beispielsweise könnte ein Elternteil annehmen, dass die negative Reaktion des Säuglings auf ein neues Spielzeug ein Ausdruck von Angst sei. Tatsächlich könnte es ebenso Wut oder Verstimmung über zu viel Stimulation oder über die Unterbrechung der momentanen Aktivität sein.

Um ihre eigenen Interpretationen von Emotionen bei Säuglingen zu objektivieren, sind ausgefeilte Systeme für die Kodierung und Klassifizierung der emotionalen Bedeutung kindlicher Gesichtsausdrücke entwickelt worden. Diese Systeme identifizieren Emotionen zuerst anhand der Kodierung Dutzender Anhaltspunkte im Gesicht: ob die Augenbrauen gehoben oder zusammengezogen sind; ob die Lippen einen Schmolmund formen etc. Danach werden die Kombinationen dieser Indikatoren ausgewertet. Dennoch ist es oft schwierig, exakt zu bestimmen, welche Emotionen die Säuglinge erleben, und besonders schwierig, zwischen den verschiedenen negativen Emotionen zu unterscheiden. Entsprechend ist die Aufgabe, ein deutliches Bild der frühen emotionalen Entwicklung zu bekommen, bei negativen Emotionen schwieriger als hinsichtlich der positiven Emotionen.

Das erste eindeutige Signal von Freude bei Säuglingen ist das Lächeln. Säuglinge lächeln von Anfang an, aber die Bedeutung ihres Lächelns scheint sich mit dem Alter zu verändern. Während ihres ersten Lebensmonats zeigen die Säuglinge ein flüchtiges Lächeln, hauptsächlich während der REM-Schlafphase, in der Träume auftreten. Nach dem ersten Lebensmonat lächeln Säuglinge manchmal, wenn sie sanft gestreichelt werden. Das frühe Lächeln könnte reflexhaft sein und scheint eher durch biologische Zustände als durch soziale Interaktion hervorgerufen zu werden (vgl. Wolff 1987). Das kleine Kind ist mit einer Reihe von Funktionen ausgestattet, die es ihm besonders gut erlauben, seiner Neugierde nachzukommen. Eine dieser Fähigkeiten ist die Imitation.

Von der Geburt an sind die Spiegelneuronen für soziale Kommunikation aktiviert. Dabei zeigt die Mutter spiegelndes Verhalten, sie kopiert praktisch das Kleinkind, vermengt es mit Eigenem und gibt es als Antwort zurück. Durch das intuitive Lernen wird dem Kind der Grundstein für spätere eigene Spiegelungsfähigkeiten gelegt, damit es sein Spiegelneuronensystem kräftig ausbilden kann (vgl. Manauel 2010, S.28).

Das Hormon Oxytocin, das im Hypothalamus gebildet wird, sorgt nach der Geburt für eine vertiefte Bindungsbereitschaft der Mutter zum Kind. Dieses Phänomen ist auch bei Erwachseneninteraktionen im Wert der Opioiden zu messen. Es fördert Wohlbefinden und lindert Schmerzen. Es wird auch deutlich, warum verweigerter Spiegelungen zu Unlustreaktionen führen. Bei Kindern führt dies zu innerer Abwehr, und die Spiegelsysteme erlahmen, das Kind verliert die Fähigkeit, mit anderen Menschen emotional in Kontakt zu treten (vgl. Bauer 2009, S. 59).

Rizzolatti (2008) erkannte, dass das Kind ab der Geburt eine Art soziale Identität besitzt. Im 3. Monat weiß der Säugling bereits, was er mit seinen Aktionen auslösen kann. Während des dritten Lebensmonats, aber vielleicht auch schon im Alter von sechs oder sieben Wochen, zeigen Babys eine unglaublich wichtige Entwicklung: die Entstehung des sozialen Lächelns, das an Menschen gerichtet ist. Soziales Lächeln tritt häufig während der Interaktion mit den Eltern auf (vgl. Malatesta u.a. 1989), bei denen es für gewöhnlich Freude, Interesse und Zuneigung hervorruft (vgl. Huebner & Izard 1988). Im Gegenzug regt diese Reaktion dann meistens zu weiterem sozia-

lem Lächeln des Kindes an. Auf diese Art verstärkt das frühe soziale Lächeln des Säuglings wahrscheinlich die Fürsorge der Eltern und anderer Erwachsener und erhöht die Qualität seiner Beziehung zu anderen Menschen. Die soziale Basis des Lächelns wird dadurch deutlich, dass Kleinkinder zwar manchmal bei interessanten Objekten lächeln, Menschen sie jedoch viel eher zum Lächeln bringen als Objekte. Diese Unterschiede wurde im Rahmen einer Studie nachgewiesen, in der man feststellte, dass drei Monate alte Säuglinge sehr viel häufiger in Reaktion auf Menschen, auch fremde Menschen, lächelten und Laute von sich gaben, als in Reaktion auf puppenähnliche Schaumbälle, die wie Menschen aussahen, animiert waren und zu dem Kind sprachen (vgl. Ellsworth, Muir & Hains 1993).

Wenn Säuglinge mindestens zwei Monate alt sind, zeigen sie außerdem Freude, wenn sie ein bestimmtes Ereignis kontrollieren können. In einer Untersuchung, die dies anschaulich deutlich macht, teilten die Forscher die Säuglinge in zwei Gruppen ein und befestigten eine Schnur am Arm jedes Kindes. Während ein Teil der Kinder immer nur dann Musik hörte, wenn sie an der Schnur zogen, wurde den anderen Musik in zufälligen Intervallen vorgespielt. Die Säuglinge, die die Musik durch das Ziehen an der Schnur hervorriefen, zeigten mehr Interesse und Lächeln, wenn die Musik ertönte, als die Kinder, bei denen das Schnur-Ziehen in keinem Zusammenhang zum Ertönen der Musik stand (vgl. Lewis, Alessandri & Sullivan 1990). Dieses Vergnügen daran, Ereignisse zu kontrollieren, wird auch deutlich, wenn ein Mensch sich die Freude vor Augen führt, mit der Säuglinge reagieren, wenn sie durchgängig und zuverlässig ein Geräusch erzeugen können, indem sie beispielsweise eine Rassel schütteln oder ein Spielzeug zu Boden werfen.

Ab dem 6. Monat können sie bereits Ablauf und Ziel von Bewegungen verinnerlichen, sie können auch die Absichten anderer erkennen (vgl. Bauer 2009).

Im Alter von sieben Monaten fangen die Kinder an, hauptsächlich bekannte Menschen und nicht mehr Menschen allgemein anzulächeln. Dieses selektive Lächeln ruft wahrscheinlich Freude bei Eltern hervor und motiviert sie die Eltern, weiter mit dem Säugling zu interagieren. Umgekehrt reagieren Säuglinge in diesem Alter auf eine positive Stimmung der Eltern und deren

Lächeln häufig mit Erregung und Vergnügen, was die Dauer positiver sozialer Interaktion ebenfalls verlängert (vgl. Weinberg & Tronik 1994).

Dieser Austausch positiver Affekte, besonders wenn er mit den Eltern und nicht mit Fremden auftritt, gibt den Eltern das Gefühl, etwas Besonderes für ihr Kind zu sein, und verstärkt so die Bindung zwischen ihnen.

Ab einem Alter von ungefähr drei oder vier Monaten werden die Säuglinge bei einer Vielzahl von Aktivitäten sowohl lachen als auch lächeln gesehen. Zum Beispiel lachen sie häufig, wenn ein Elternteil sie kitzelt oder auf ihren Bauch pustet, sie auf den Knien reiten lässt, in der Luft herumwirbelt oder mit ihnen zusammen etwas tut, was sie selbst gern tun, beispielweise baden. Im 9. Monat wissen sie, dass Dinge, die aus ihrem Blickfeld verschwinden, nicht von der Welt sind. Die Bewegungsneurone sind aktiviert und sorgen für Objektkonstanz. Im Alter von 12-14 Monaten kann das Kind registrierte Absichten und Handlungen voraussehen und auch verstehen. In seinem Spiegelsystem werden zeitgleich auch Handlungsmuster des Selbst abgelegt. Gegen Ende des ersten Lebensjahres finden die Kinder Vergnügen an unerwarteten oder ungewöhnlichen Ereignissen, zum Beispiel wenn die Mutter lustige Geräusche von sich gibt oder einen lustigen Hut trägt (vgl. Kagan u.a. 1978). Während des zweiten Lebensjahres beginnen die Kinder, selbst herumzukaspern, und sind erfreut, wenn sie andere zum Lachen bringen können (vgl. Siegler, Deloache & Eisenberg 2005).

Die erste negative Emotion, die bei Säuglingen erkennbar ist, ist allgemeines Missbehagen, welches durch eine Reihe von stressvollen Erfahrungen, die von Hunger und Schmerz bis zu Überstimulierung reichen, hervorgerufen werden kann. Oftmals ausgedrückt durch durchdringende Schreie und ein Gesicht, das zu einer verkniffenen Grimasse zusammengezogen ist, ist diese Art von Missempfindung unverwechselbar. Die Entstehung und Entwicklung weiterer negativer Emotionen in der Kindheit ist, wie bereits angemerkt, schwieriger zu umreißen. Dennoch ist es Forschern gelungen, einige negative Emotionen bei sehr kleinen Kindern zu unterscheiden. Bei zwei Monate alten Kindern wurden Gesichtsausdrücke, die Wut oder Traurigkeit darzustellen scheinen, beobachtet und zuverlässig voneinander und gegen Unbehagen/Schmerz in einigen Kontexten abgegrenzt, etwa wenn Säuglinge während einer medizinischen Untersuchung eine Spritze gegeben wurde

(vgl. Izard u.a. 1987). Außerdem liefern Analysen der Gesichtsreaktion von zweieinhalb bis sechs Monate alten Säuglingen Nachweise für die Übereinstimmung zwischen ihrem Erleben negativer Situationen und den Gesichtsausdrücken, die sie in diesen Situationen zeigen.

Jedoch wird die Interpretation negativer Emotionen dadurch kompliziert, dass Säuglinge manchmal negative Emotionen zeigen, die mit der Situation, die sie erleben, nicht übereinzustimmen scheinen (vgl. Camras u.a. 1992). In der zuvor erwähnten Studie, in der die Säuglinge an einer Schnur ziehen konnten, um Musik zu starten, regten sich zum Beispiel die Säuglinge, welche die Musik durch das Ziehen der Schnur an ihrem Arm kontrollieren konnten, auf und zeigten manchmal Wut, wenn beim Schnurziehen die Musik nicht mehr ertönte. Andere Male zeigten die Säuglinge jedoch Angst, wenn das Schnurziehen keine Musik mehr produzierte (vgl. Lewis u.a. 1990). Unstimmigkeiten wie diese unterstreichen die Schwierigkeit, sicher zu wissen, welche Emotion ein Säugling in einer bestimmten Situation tatsächlich erlebt.

Auf der Basis von Befunden weiterer Untersuchungen der gleichen Art wurde außerdem angenommen, dass Kleinkinder undifferenziertes Missbehagen erleben, wenn sie nach außen negative Emotionen zeigen (vgl. Oster, Hegley & Nagel 1992), und dass Wut und Schmerz oft nicht differenziert werden (vgl. Camras u.a. 1992). Was Eltern betrifft, sollte es nicht von Bedeutung sein, dass sie nicht unterscheiden können, ob ihre Kinder Unwohlsein oder Wut oder Angst erleben; das Wichtigste ist, dass sie wissen, dass etwas nicht in Ordnung ist. Mütter neigen dazu, ihre Kinder schnell auf den Arm zu nehmen, wenn sie eine dieser Emotionen zeigen (vgl. Huebner & Izard 1988). Im Alter von ungefähr sechs oder sieben Monaten beginnen deutliche Anzeichen von Angst aufzutreten, insbesondere die Angst vor Fremden in vielen Situationen. Im Alter von sechs oder sieben Monaten empfinden Kleinkinder bei unvertrauter Person also nicht mehr so viel Trost und Freude wie bei vertrauter Person. Diese Veränderung im Verhalten des Kleinkindes spiegelt wahrscheinlich die wachsende Bindung an die Eltern wider. Allgemein verstärkt sich die Angst vor Fremden, was etwa bis zum zweiten Lebensjahr anhält.

Andere Ängste werden im Alter von ungefähr sieben Monaten ebenfalls erkennbar, zum Beispiel die Angst vor neuem Spielzeug und lauten Geräuschen; mit zwölf Monaten nehmen diese Ängste in der Regel wieder ab (vgl. Siegler, Deloache & Eisenberg 2005).

Die Entstehung solcher Ängste hat offensichtlich adaptiven Funktionen. Da Babys immer nicht die Fähigkeit besitzen, aus potenziell gefährlichen Situationen zu fliehen, müssen sie sich darauf verlassen, dass ihre Eltern sie schützen, und der Ausdruck von Angst und Unbehagen ist eine wirkungsvolle Methode, um Hilfe und Unterstützung zu erlangen, wenn sie gebraucht werden.

Eine besonders hervorstechende und wichtige Form von Angst, die im Alter von ungefähr acht Monaten beginnt, ist die Trennungsangst: eine Missempfindung, die durch die Trennung vom Elternteil entsteht, der in erster Linie für das Kind sorgt. Wenn Kleinkinder Trennungsangst erleben, jammern und weinen sie typischerweise oder drücken ihre Angst und ihren Unmut auf andere Weise aus. Die Trennungsangst wächst normalerweise vom achten bis zum 13. oder 15. Lebensmonat und beginnt dann wieder abzuklingen.

Zwischen 12 und 18 Monaten bildet sich die Fähigkeit zur Unterscheidung zwischen dem Selbst und Anderen heraus. Es entwickelt sich allmählich die Ich-Identität. Hierzu lässt sich weiter anführen, dass auch der Erwachsene im Prinzip immer noch an der verlängerten Nabelschnur der Kindheit hängt, wenn davon ausgegangen wird, dass auch Rollenverhalten, Interaktionsgestaltung, Perspektivenverschiebung und Identität immer wieder neu konstruiert werden. Es ist anzunehmen, dass Kleinkinder im Alter von 18 Monaten Handlungen gezielt beobachten und imitieren können; das bedeutet zugleich, dass Erinnerungen emotionaler Art Einfluss auf das spätere Leben haben.

Dieses Muster der Trennungsangst tritt in vielen Kulturen auf und findet sich auch bei Kindern, die in ganz anderen Umgebungen aufwachsen, als sie in der westlichen Welt üblich sind (vgl. Kagan 1976).

Blinde Kinder zeigen ebenfalls Trennungsangst, jedoch ein paar Monate später als Kinder, die sehen können. Die plötzliche Abwesenheit der mütterlichen Stimme oder Geräusche, wenn sie sich wegbewegt, können bei ihnen Trennungsangst auslösen (vgl. Siegler u.a. 2005).



Wenn Kinder zwei Jahre alt sind, fällt die Unterscheidung zwischen Wut und anderen negativen Emotionen bei ihnen nicht mehr schwer (vgl. Camras u.a. 1992).

Ein Jahr alte Kinder drücken klar und häufig ihre Wut aus, oftmals gegenüber anderen Menschen. Wutgefühle werden im zweiten Lebensjahr häufiger, wenn die Kinder besser in der Lage sind, ihre Umwelt zu kontrollieren, und häufig ärgerlich werden, wenn ihnen die Kontrolle entzogen wird oder wenn sie auf andere Weise frustriert sind.

Kleinkinder zeigen Traurigkeit oft in denselben Situationen, in denen sie auch Ärger zeigen, zum Beispiel nach einem schmerzhaften Ereignis, wenn sie die Ereignisse ihrer Umwelt nicht kontrollieren können und wenn sie von ihren Eltern getrennt werden, wobei der Ausdruck von Traurigkeit seltener ist als das Zeigen von Wut oder Unbehagen (vgl. Izard u.a. 1995). Die Bindungstheorie (Bowlby 1973) hat dazu wertvolle Ergebnisse geliefert. Wenn ältere Säuglinge oder Kleinkinder von ihren Eltern über eine längere Zeitspanne getrennt sind und sich während dieser Zeit nicht einfühlend um sie gekümmert wird, zeigen sie oft intensive und lang anhaltende Merkmale von Traurigkeit (vgl. Bowlby 1973).

Während des zweiten Lebensjahres beginnen Kinder, eine Bandbreite neuer Emotionen zu zeigen: Verlegenheit, Stolz, Schuld und Scham (vgl. Stipek & Graliski & Kopp 1990). Diese Emotionen werden häufig selbstbewusste Emotionen genannt, weil sie auf die Wahrnehmung des Selbst bezogen sind und auf das Bewusstsein darüber, wie andere auf die eigene Person reagieren. Forscher wie Michael Lewis (1995) glauben, dass diese Emotionen nicht vor dem zweiten Lebensjahr entstehen, weil sie auf dem Verständnis des Kleinkindes beruhen, selbst eine von anderen Menschen abgrenzbare Person zu sein. Dieses Verständnis entsteht nach und nach während des ersten Lebensjahres.

Im Alter von ungefähr 15 bis 24 Monaten beginnen einige Kinder, Verlegenheit zu zeigen, wenn sie im Mittelpunkt der Aufmerksamkeit stehen. Wenn sie zum Beispiel eine Fähigkeit vormachen oder ein neues Kleidungsstück vorführen sollen, senken sie ihren Blick, lassen den Kopf nach vorn hängen, erröten oder verstecken ihr Gesicht hinter ihren Händen (vgl. Lewis 1995).

Ab dem 2./3. Lebensjahr kann das Kind selbst Emotionen spiegeln. Das emotionale Spiegelsystem in diesem Alter ist so entwickelt, dass das Kind selbst Empathie zeigen kann als Resonanz auf andere (vgl. Bauer 2009).

Die ersten Anzeichen von Stolz zeigen sich im lächelnden Blick der Kinder gegenüber anderen, wenn sie eine Herausforderung erfolgreich bewältigt haben oder ihnen etwas Neues gelungen ist, beispielweise die ersten freihändigen Schritte. Im Alter von drei Jahren ist der Stolz der Kinder immer stärker an ihre Leistung geknüpft. Kinder zeigen zum Beispiel bei erfolgreich bewältigten schwierigen Aufgaben mehr Stolz als bei leichten Aufgaben (vgl. Lewis, Alessandri & Sullivan 1990).

Die beiden anderen selbst-bewussten Emotionen Schuld und Scham werden manchmal fälschlicherweise als weitgehend gleichwertig angesehen, aber sie sind tatsächlich recht unterschiedlich. Schuld ist mit Empathie für andere verbunden und umfasst Gefühle von Reue und Bedauern über das eigene Verhalten und den Wunsch, die Folgen dieses Verhaltens ungeschehen zu machen. Wenn sich Kinder schuldig fühlen, konzentrieren sie sich auf die Folgen ihres Fehlverhaltens und versuchen, es bei denjenigen wieder gutzumachen, die durch ihre Verhalte betroffen sind. Hingegen scheint ein Mensch sich bei Scham keine Gedanken über andere zu machen (vgl. Eisenberg 2000). Wenn Kinder sich schämen, liegt der Fokus auf ihnen selbst: sie fühlen sich allen Blicken ausgesetzt und möchten sich am liebsten verstecken.

Scham und Schuld können sehr früh voneinander unterschieden werden. (vgl. Barrett u.a. 1993).

Obwohl einige Situationen eher Scham als Schuld hervorrufen ruft die gleiche Situation oftmals bei einigen Personen Scham und bei anderen Schuld hervor. Ob Kinder Schuld oder Scham erleben, hängt zum Teil von den Erziehungspraktiken der Eltern ab (vgl. Tangney & Dearing 2002).

Die Situationen, die häufig selbst-bewusste Emotionen bei Kindern hervorrufen, variieren über Kulturen hinweg. Japanische Kinder zeigen im Vergleich zu US-amerikanischen Kindern mit geringerer Wahrscheinlichkeit Stolz als Konsequenz eines persönlichen Erfolgs. Darüber hinaus führt in Kulturen wie auf der indonesischen Insel Java, die das Wohlergehen der

Gruppe über das des Einzelnen stellt, die Verletzung kultureller Standards, die anderen Gruppenmitgliedern nützen, häufig zu Schamgefühlen.

Das Auftreten von sozialen Emotionen im zweiten und dritten Lebensjahr basiert nicht nur auf der Entstehung der Selbst-Bewusstheit, sondern auch auf der wachsenden Bewusstheit des Kindes im Hinblick auf die Reaktionen und Erwartungen Erwachsener (vgl. Lewis 1998). Stolz und Scham werden insbesondere stärker, wenn das Kind versteht, welche Verhaltensweisen eher die Anerkennung oder die Verurteilung der Erwachsenen hervorrufen. Obwohl Menschen Stolz oder Scham empfinden können, ohne dass andere von ihren Handlungen wissen, ist es wahrscheinlich, dass diese Emotionen ursprünglich in Situationen auftreten, in denen kleine Kinder mit Menschen interagieren, deren Meinungen von ihnen für sie von Bedeutung ist.

Die Ursachen von Emotionen verändern sich weiterhin im Lauf der Kindheit. Wenn sich zum Beispiel die Grundlagen des kindlichen Selbstwertgefühls und der Selbstbewertung im Rahmen der kognitiven Entwicklung und Erfahrung ändern, ändern sich wahrscheinlich auch die Ereignisse, welche Gefühl von Freude oder Stolz auslösen. Von der frühen zur mittleren Kindheit werden beispielweise die Akzeptanz durch Gleichaltrige und die Zielerreichung immer bedeutsamere Quellen von Freude und Stolz. Auch was die Kinder zum Lächeln und Lachen bringt, ändert sich mit dem Alter. Wenn sich ihre sprachlichen Fähigkeiten zusammen mit ihrem Verständnis von Menschen und Ereignissen entwickeln, fangen Kinder im Vorschulalter an, Witze und Wortspiele lustig zu finden (vgl. Dunn 1988).

Ähnliche Beispiele finden sich hinsichtlich der negativen Emotionen von Kindern. Wenn sich beispielsweise die kognitive Fähigkeit der Kinder entwickelt, imaginäre Phänomene zu repräsentieren, beginnen sie oft, imaginäre Kreaturen wie Geister oder Monster zu fürchten. Solche Ängste sind bei Grundschulkindern selten (vgl. Silverman, La Greca & Wasserstein 1995), weil Kinder dieses Alters wahrscheinlich ein besseres Realitätsverständnis besitzen als jüngere Kinder.

Die Ursachen von Wut verändern sich ebenfalls, wenn Kinder in den ersten Schuljahren ein besseres Verständnis der Intentionen und Motive anderer entwickeln. Dazu ein Beispiel: Ob ein Kind Wut empfindet, wenn es von einem Gleichaltrigen geschubst wurde, hängt bei Eintritt in den Kindergarten

wahrscheinlich nicht davon ab, ob der Schubs beabsichtigt war oder nicht. Kinder im Schulalter sind hingegen seltener wütend, wenn sie glauben, dass andere ihnen unbeabsichtigt Schaden zugefügt haben oder dass die Motive der schädigenden Handlung eigentlich gutartig oder zumindest nicht böswillig waren (vgl. Dodge, Murphy & Buchsbaum 1984).

Auch die Häufigkeit, mit der spezifische Emotionen erlebt werden, kann sich im Laufe der Kindheit und Jugend verändern. Es gibt Belege dafür, dass Kinder negative Emotionen in der frühen Schulzeit immer seltener und weniger intensiv erleben (vgl. Murphy u.a. 1990). Es wurde ebenfalls Belege für die allgemeine Annahme gefunden, dass die Pubertät eine Phase stärkerer negativer Emotionen ist als die mittlere Kindheit (vgl. Siegler, Deloache & Eisenberg 2005).

Die Qualität der Beziehung von Kindern zu ihren Eltern kann die emotionale Entwicklung auf verschiedene Weise beeinflussen. Die Beziehungsqualität scheint das kindliche Sicherheitsgefühl sowie Empfindungen gegenüber der eigenen Person und anderen Menschen zu beeinflussen. Diese Gefühle beeinflussen wiederum die Emotionalität der Kinder. So zeigen beispielsweise Kinder mit einer sicheren Bindung zu ihren Eltern im Allgemeinen mehr positive Emotionen und weniger soziale Ängstlichkeit als Kinder mit unsicherer Bindung (vgl. Bohlin, Hagekull & Rydell 2000).

Weiterhin sind Kinder mit einer engen, sicheren Beziehung zu ihren Eltern tendenziell im ihrem Emotionsverstehen weiter fortgeschritten, weil ihre Eltern mehr als die Eltern von weniger sicher gebundenen Kindern dazu neigen, mit ihnen über Gefühle zu sprechen (vgl. Laible & Thompson 2000).

Das größere Verständnis von Emotionen hilft diesen Kindern zu erkennen, wann und wie ihre Emotionen zu regulieren sind. Letztendlich vermittelt die Qualität der frühen Beziehung von Kindern zu ihren Eltern prototypisch, wie Beziehungen geführt werden, und beeinflusst auf diese Weise emotionale Reaktionen der Kinder gegenüber Menschen und Ereignissen in ihrer Umwelt.

Schließlich kommt eine rudimentäre Fähigkeit, die Emotionen anderer zu erkennen, kurz nach der Geburt, wenn nicht schon bei der Geburt, zum Vorschein. Die Fähigkeiten zur Emotionswahrnehmung entwickeln sich rasch nach der Geburt. Einige Zellen des temporalen Kortex scheinen bereits sechs

Woche nach der Geburt voll entwickelt zu sein. Andere Bereiche des temporalen Kortex, die ebenfalls mit der Erkennung von Gesichtern zusammenhängen, schließen ihren Entwicklungsprozess sechs Monate nach der Geburt vollständig ab (vgl. Rodman, Skelly & Gross 1991).

Zusätzlich zu angeborenen und sich schnell entfaltenden Fähigkeiten vollzieht sich die Sozialisation der Emotionserkennung unmittelbar nach der Geburt durch Lernen.

Mehrere Theoretiker wie Issen (1999) haben die These aufgestellt, dass die Emotionserkennung eine Grundlage für die Entwicklung anderer Komponenten der emotionalen Intelligenz böte. Im Verlauf der Zeit könnte eine positive Emotionalität einen günstigen Einfluss auf die Entwicklung des deklarativen Emotionswissens haben. Es ist bekannt, dass Glücklichkeit die Kreativität und die Fähigkeit, Assoziationen zwischen Reizen herzustellen, fördert.

### **3.2.6 Historische Entwicklung und Begriffsdefinition von emotionaler Intelligenz**

Emotionale Intelligenz ist ein Sammelbegriff für Persönlichkeitseigenschaften und Fähigkeiten, welche den Umgang mit eigenen und fremden Gefühlen betreffen.

Manche Autoren stellen die emotionale Intelligenz in Opposition zum klassischen Intelligenzbegriff und betrachten sie als ein Element der ganzheitlichen „Erfolgsintelligenz“. Nach Gardner (1998) schließt die Einbeziehung der emotionalen Intelligenz eine Lücke, die in der klassischen Intelligenzforschung übersehen worden ist: die Verarbeitung von inter- und intrapersonellen Informationen, also den bewussten Umgang mit der Kommunikation zwischen Menschen und des Menschen mit sich selbst.

Goleman sieht die emotionale Intelligenz als eine übergeordnete Fähigkeit, von der es abhängt, wie gut Menschen ihre sonstigen Fähigkeiten, darunter auch den Verstand, zu nutzen verstehen, „*Die emotionale Intelligenz ist eine Metafähigkeit, von der es abhängt, wie gut wir unsere sonstigen Fähigkeiten, darunter auch den reinen Intellekt, zu nutzen verstehen*“ (Goleman 1995, S.65).

Emotionale Intelligenz beinhaltet die Fähigkeit, Emotionen korrekt wahrzunehmen, zu bewerten und auszudrücken; die Fähigkeit, Zugang zu seinen Gefühlen zu haben bzw. diese zu entwickeln, um gedankliche Prozesse zu erleichtern; die Fähigkeit, Emotionen zu verstehen und ein emotionales Wissen zu besitzen; sowie die Fähigkeit, Emotionen zu regulieren, um emotionales und intellektuelles Wachstum zu unterstützen (vgl. Salovey 1997).

Emotionale Intelligenz ist die Summe aller Fertigkeiten, die in Wechselbeziehungen zueinander stehen (vgl. Salovey 2007).

Der Begriff der emotionalen Intelligenz wurde (1989) von Peter Salovey und John Mayer geprägt. Im Jahre 1990 wurde von Mayer und Salovey in der Fachzeitschrift „Imagination, Cognition and Personality“ einen Artikel mit dem Titel „Emotional Intelligence“ veröffentlicht, in welchem sie das neue Konstrukt beschrieben. Salovey und Mayer (1990) definieren Emotionale Intelligenz als *„the subset of social intelligence that involves the ability to monitor one`s own and other`s feelings and emotions, to discriminate among them and to use this information to guide one`s thinking and actions”* (S. 189).

Salovey und Mayer (1990) sind der Meinung, dass die Idee der Existenz verschiedenster intellektueller Fähigkeiten nicht neu ist. Es wurde immer wieder versucht, akademische Intelligenz um andere Bereiche intelligenten Verhaltens zu erweitern.

Mayer (2001) behauptete, dass es bereits vor 2000 Jahren philosophische Überlegungen über die Verbindung von Gedanken und Emotionen in der westlichen Kultur gab.

Thorndike hat schon (1920) zum Thema der sozialen Intelligenz gearbeitet (vgl. Schulze& Freund& Roberts 2006). Der Ausdruck „soziale Intelligenz“ bezieht sich auf das Verstehen von und das Umgehen mit zwischenmenschlichen Situationen. Thorndike beschrieb drei Formen der Intelligenz:

1. die abstrakte Intelligenz (die Fähigkeit, Symbole zu verstehen und zu benutzen), die mit dem IQ gemessen wird,
2. die praktische Intelligenz (die Fähigkeit, mit alltagsnahen mentalen Leistungen in Verbindung steht) und
3. die soziale Intelligenz (die Fähigkeit, Menschen zu verstehen und mit ihnen umzugehen).

Thorndike definierte Soziale Intelligenz als „*the ability to understand men and women, boys and girls – to act wisely in human relations*“ (Salovey & Mayer 1990, S. 187), nach Thorndike beschreibt er eine Fähigkeit, eigene wie fremde innere Zustände, Motive, Kognitionen und Verhaltensweisen zu deuten, die Fähigkeit sich selbst und andere Menschen besser zu verstehen und auf optimale nützliche Weise darauf zu reagieren. Soziale Intelligenz schließt ein: verbales Verständnis, Wortflüssigkeit, assoziatives Gedächtnis und Wahrnehmungsgeschwindigkeit (vgl. Mayer & Salovey 1997, S. 7).

Die empirische Forschung ist es bisher nicht gelungen, Soziale Intelligenz unabhängig von Faktoren allgemeiner und verbaler Intelligenz zu erfassen. Eine Grund könnte sein, dass die diskriminante Validität gering ist (vgl. Mayer 2000), sowie auch prädiktive Validitäten der Verfahren verschwinden, wenn verbale Tests für Vorhersagen einbezogen werden (vgl. Schulze 2005). Die Gründe für das Fehlen diskriminanter Validitäten könnten in der Beschaffenheit der Test-Items (verbale Vorgabe) begründet liegen, welche vorwiegend verbale Verarbeitungsfähigkeit erfordern.

Dies lässt die Vermutung zu, dass soziale Intelligenz keine von allgemeiner Intelligenz unabhängige Fähigkeit darstellt. Salovey und Mayer (1993) postulieren für das Konzept der Emotionalen Intelligenz eine bessere Unterscheidbarkeit von allgemeiner Intelligenz, weil emotionale Intelligenz auf die Berücksichtigung des emotionalen Kontextes abzielt (Mayer & Salovey, 1993, S. 436).

Bar-On (1997) schreibt, dass die Entstehung der emotionalen Intelligenz ihre Wurzeln bei Wechsler habe.

Wechsler (1943) schrieb: „*The main question is whether nonintellective, that is, affective abilities, are admissible as factors of general intelligence. The contention of this paper has been that such factors are not only admissible as factors but necessary. I have tried to show, that in addition to intellective there are also definite nonintellective factors that determine intelligent behaviour. If the foregoing observations are correct, it follows, that we cannot expect to measure total intelligence until our tests also include some measures of the nonintellective factors*“ (S. 103).

Gardner (1993) hat ein Intelligenzmodell vorgeschlagen, das interne und externe Aspekte des Erlebens und Denkens umfassend abbilden soll (vgl. Schulze, Freund & Roberts 2006).

Gardner hat die Theorie der multiplen Intelligenzen entwickelt, weil er der Meinung ist, *„dass gegenwärtige Methoden der Intelligenzmessung nicht fein genug sind, um die Fähigkeit des Menschen oder seine Leistung einzuschätzen, das Problem nicht in der Testung, sondern vielmehr in dem tief verwurzelten Gedankengut über Intelligenz und Intellekt liege“* (Gardner 2001, S. 18).

Er sagt, dass Intelligenz nicht nur akademisch einseitig als mathematische, sprachliche oder technische Intelligenz verstanden werden dürfe, sondern auch Bewegungsintelligenz sowie musische, personale oder interpersonale Fähigkeiten als Intelligenzaspekte umfassen müsse.

Von seinem Konzept stammen die beiden Begriffe:

1. Intrapersonale Intelligenz: Verständnis der eigenen Gefühle, des eigenen Selbst und Entwicklung eines Identitätsbewusstseins,
2. interpersonelle Intelligenz: Verstehen anderer, ihrer emotionalen Befindlichkeiten und Verhaltensweisen die er die personale Intelligenz nennt.

Anfang der 1980er Jahre war der herkömmliche Begriff der Intelligenz aufgebrochen worden, indem Ulric Neisser (1967), der Vater der kognitiven Psychologie, die Frage stellte: Intelligenz – gibt es die? Seine Kritik lief darauf hinaus, dass die untersuchte Intelligenz sich in die Laboratorien zurückgezogen habe, wo das Denken in alltäglichen Lebenszusammenhängen eben nicht zu Hause sei (vgl. Stemme 1997).

Eysenck (1986) ist auch der Meinung, dass den Intelligenzbegriff unter drei Aspekten betrachtet werden müsse, die biologische, die physiologische und die soziale Intelligenz.

Die biologische Intelligenz ist der angeborene Teil und umfasst physiologische, biochemische, neuronale und hormonelle Prozesse. Die physiologische Intelligenz ergibt sich aus den Ergebnissen des herkömmlichen IQ-Tests. Soziale Intelligenz äußert sich im Umgang mit anderen Menschen und zeigt, inwiefern ein Mensch dazu fähig ist, mit den eigenen Emotionen und Bedürfnissen und denen der anderen umzugehen (vgl. Funke u.a. 2009, S. 51).



Roger Peters (1991) sprach von der praktischen Intelligenz. Sie wurde auch Alltagsintelligenz genannt und mit den Attributen sozial und emotional versehen.

Seymour Epstein (1953) von der Universität Massachusetts ging von der Meinung aus, dass es zwei Arten Intelligenz gebe. Die eine beziehe sich darauf, wie wir die Welt erfahren und emotional auf sie reagieren, mit dem herkömmlichen Intelligenzquotienten habe diese Art nichts zu tun. Die rationale Intelligenz wiederum habe wenig mit dem Erfolg im Leben zu tun.

Epstein sprach sogar damals schon von einer emotionalen Intelligenz, das sei die Alltagsintelligenz, die es ermöglicht, richtig mit Gefühlen umgehen und diese erfolgreich zur Lösung von Problemen benutzen (Stemme 1997).

Salovey und Mayer (1990) waren unzufrieden mit den traditionellen Intelligenz, welche hauptsächlich auf verbale, akademische Fähigkeiten abzielten. Vor allem in zwischenmenschlichen Beziehungen, in denen sich viele emotionale Prozesse abspielen. Sie vermuteten, dass andere Fähigkeiten eine Rolle als akademische Intelligenz spielen. Aus der Verbindung zwischen Emotion und Intelligenz wurde ein neues Konstrukt, emotionale Intelligenz, entwickelt. *„Emotional intelligence marks the intersection between two fundamental components of personality; the cognitive and the emotional systems“* (Mayer & Salovey 1995, S. 197).

(1995) erschien das Buch von Daniel Goleman *„Emotional Intelligence: Why it can matter more than IQ“*. Obwohl der Begriff der emotionalen Intelligenz von 1970 bis 1989 sporadisch benutzt wurde, wurde er selten explizit genannt und definiert.

Mayer, Salovey und Carus (2000) unterscheiden zwischen das Mental-Ability-Modell, welches den Fokus auf das Zusammenspiel von Emotion und Kognition legt und das Mixed-Modell. Diese werden als zusammen gesetzte Konzeption von Intelligenz angesehen. Sie beinhalten mentale Fähigkeiten, andere Dispositionen und Eigenschaften (S.399).

Wie bereits dargestellt wurde, existieren verschiedene Theorien zur Verbindung von Intelligenz und Emotionen. Jede dieser Theorie unternimmt den Versuch, Fertigkeiten, Eigenschaften, Fähigkeiten, die mit sozialer und emotionaler Intelligenz verbunden sind, zu klären und zu verstehen.

Die menschliche Intelligenz gehört zu den am häufigsten untersuchten Konstrukten im Bereiche interindividueller Unterscheide. Einige Forscher wenden allerdings ein, dass kognitive Intelligenz zwar ein effektiver Prädiktor für schulischen und beruflichen Erfolg ist, andererseits jedoch ein mangelhafter Prädiktor für erfolgreiches Handeln im alltäglichen Leben. Entsprechend dieser Sichtweise beruht der Erfolg im alltäglichen Leben nicht einfach nur auf kognitiver Intelligenz, sondern vielmehr auch auf dem Konstrukt der emotionalen Intelligenz.

Im Folgenden werden die Modelle von Salovey und Mayer 1990, Mayer und Salovey 1997 sowie Bar-On 1997 besprochen.

### **3.2.7 Modelle emotionaler Intelligenz**

Die Darstellung der nachfolgenden Modelle emotionaler Kompetenz und emotionaler Intelligenz geben einen Überblick über die Vielfalt, den Umfang und die Heterogenität der Modelle und zeigen zugleich die einzelnen verborgenen und offensichtlichen Facetten emotionaler Kompetenz auf.

Dazu werden das ursprüngliche Modell emotionaler Intelligenz von Mayer und Salovey (1990) und das modifizierte Modell (1997), das Modell emotional-sozialer Intelligenz von Bar-On (2005) und das Modell emotionaler Intelligenz von Goleman vorgestellt. Zuletzt wird eine von der Verfasserin entwickelte Möglichkeit dargestellt, wie Aspekte emotionaler Intelligenz in einen Zusammenhang gebracht werden können.

Viele Differenzen emotionaler Intelligenzmodelle lassen sich auf die unterschiedlichen Forschungsrichtungen, wie z.B. Intelligenzforschung oder Entwicklungsforschung, zurückführen. Aus diesen unterschiedlichen Forschungsrichtungen resultiert vermutlich auch die differente Verwendung der Begrifflichkeiten „emotionale Intelligenz“ oder „emotionale Kompetenz“. So verwenden beispielweise Forscher aus der Intelligenzforschung den Terminus der emotionalen Intelligenz (z.B. Mayer und Salovey 1997), während Forscher aus der Entwicklungspsychologie eher den Terminus der emotionalen Kompetenz präferieren (z.B. Saarni 2000).

Saarni (2000) bevorzugt den Terminus der emotionalen Kompetenz, da dieser die Interaktion zwischen der Person und der Umwelt offener lässt als der Begriff der emotionalen Intelligenz. Emotionale Kompetenz ist nach Saarni

„ (...) *much more of an ebb and flow process, not a trait that resides in the person*” (Saarni 2000, S. 85). Kompetenzen gelten als durch Lernprozesse modifizierbar und sind bereichs- und situationsspezifisch.

Saarni verdeutlicht, dass mit dem Begriff der emotionalen Kompetenz häufig der Begriff der Fertigkeiten („skills“) einhergeht (vgl. Mayer & Salovey 1997), die erlernbar und leichter durch Erziehung veränderbar sind als Fähigkeiten („abilities“).

Ein weiteres Unterscheidungsmerkmal von Modellen emotionaler Intelligenz liegt darin, welche Rolle den Faktoren, wie zum Beispiel dem Selbst, der Kultur, dem Kontext oder der aktuellen Situation beigemessen wird.

Saarni (2000) schreibt der Situation und dem Selbst bzw. der Persönlichkeit eine entscheidende Rolle zu. Mayer und Salovey (1997) berücksichtigen mehr die Kultur und Religion.

### **3.2.7.1 Das Mental-ability-Modell von Mayer und Salovey**

Die Aufgaben, die das Leben täglich an Menschen stellen, enthalten nach der Meinung von Salovey und Mayer (1993) nicht nur kognitive Informationen, sondern auch affektive Informationen. Diese Informationen müssen wie die kognitiven Informationen enkodiert und verarbeitet werden. Sie äußern die Vermutung, dass die affektiven Informationen auf andere Weise als die Verarbeitung kognitiver Reize geschehen. Sie postulieren, dass sich Menschen in der Fähigkeit, emotionale Prozesse zu verarbeiten, unterscheiden. Forschungsarbeiten zeigen, dass unterscheidbare Formen emotionaler Informationsverarbeitung existieren (vgl. Mayer & Salovey 1993). Die Basis für emotionale Intelligenz könnten Verschiedene Mechanismen z.B. das Ausmaß an Emotionalität selbst sein. Diese Mechanismen haben verschiedene Auswirkungen auf kognitive Prozesse. Die Gefühle werden nicht direkt erlebt, sondern werden von Gedanken über diese Emotionen begleitet, welche den Informationsfluss regulieren und kontrollieren (vgl. Mayer, Salovey, Gomberg-Kaufman & Blainey 1991). Für die Verknüpfung von Kognitionen und Emotionen können auch neuronale Faktoren eine Rolle spielen.

Für die psychiatrische Störung Alexithymie<sup>19</sup> werden unter anderem auch neurologische Erklärungen herangezogen, beispielsweise eine gestörte Verbindung zwischen dem limbischen System und höheren kortikalen Aktivitäten (vgl. Mayer & Salovey 1993).

Die Verbindung zwischen Emotion und Kognition haben Salovey und Mayer bereits (1990) in ihrem Konzept emotionale Intelligenz hergestellt und (1997) in dem überarbeiteten Konzept weiter ausgeführt. Die Frage der Beziehung zwischen Intelligenz und Emotion ist sowohl auf gesellschaftlicher als auch auf wissenschaftlicher Ebene ein andauernd und kontrovers diskutiertes Thema.

Salovey und Mayer (1990) definieren Emotionale Intelligenz als „*the subset of social intelligence that involves the ability to monitor one`s own and other`s feelings and emotions, to discriminate among them and to use this information to guide one`s thinking and actions*” (S. 189).

Diese Definition nimmt Bezug auf Howard Gardners Konzept von sozialer Intelligenz, die sich bei seiner Beschreibung verschiedener Intelligenzformen unter personaler Intelligenz wiederfindet, welche sich in inter- und intrapersonale Intelligenz aufspaltet (Neubauer & Freudenthaler 2006, S. 12).

Salovey und Mayer behaupten, dass ein Aspekt der personalen Intelligenz, welcher mit der Verarbeitung von Emotionen verbunden ist, ihrer Vorstellung von emotionaler Intelligenz sehr nahe kommt (Salovey & Mayer 1990, S. 189).

Intrapersonale Intelligenz beinhaltet die Fähigkeit, eigene Gefühle zu erkennen und zu unterscheiden. Gefühle benutzen, um Verhalten zu steuern. Interpersonale Intelligenz beschreibt diese Fähigkeiten spiegelbildlich für die Enkodierung, Verarbeitung und den Umgang mit den Gefühlen anderer Menschen. Die beiden Aspekte sind für das Konzept der emotionalen Intelligenz entscheidend, so dass emotionale Intelligenz wie soziale Intelligenz auch Teilbereiche von Gardners personaler Intelligenz darstellen. Der Fokus der emotionalen Intelligenz liegt nicht allgemein auf der Wahrnehmung von Informationen des Selbst bzw. der Umwelt und dem Umgang mit diesen In-

---

<sup>19</sup> Der Begriff Alexithymie wurde von den US-Amerikanern Sifneos und Nemiah im Jahre 1973 geprägt. Er beinhaltet im Kern die Unfähigkeit, Gefühle hinreichend wahrnehmen und beschreiben zu können.

formationen, sondern zielt speziell auf die Verarbeitung emotionaler Reize und Prozesse ab, welche die Steuerung von Verhalten und die Lösung von Problemen im Alltag unterstützt.

Gemäß der darin enthaltenen Definition sei emotional intelligentes Verhalten ein adaptives Verhalten, welches sich gut in bestehende Definitionen einfügen lasse.

In diesem Rahmenkonzept beschreiben sie drei konzeptuell verwandte mentale Prozesse, in die emotionale Informationen einfließen:

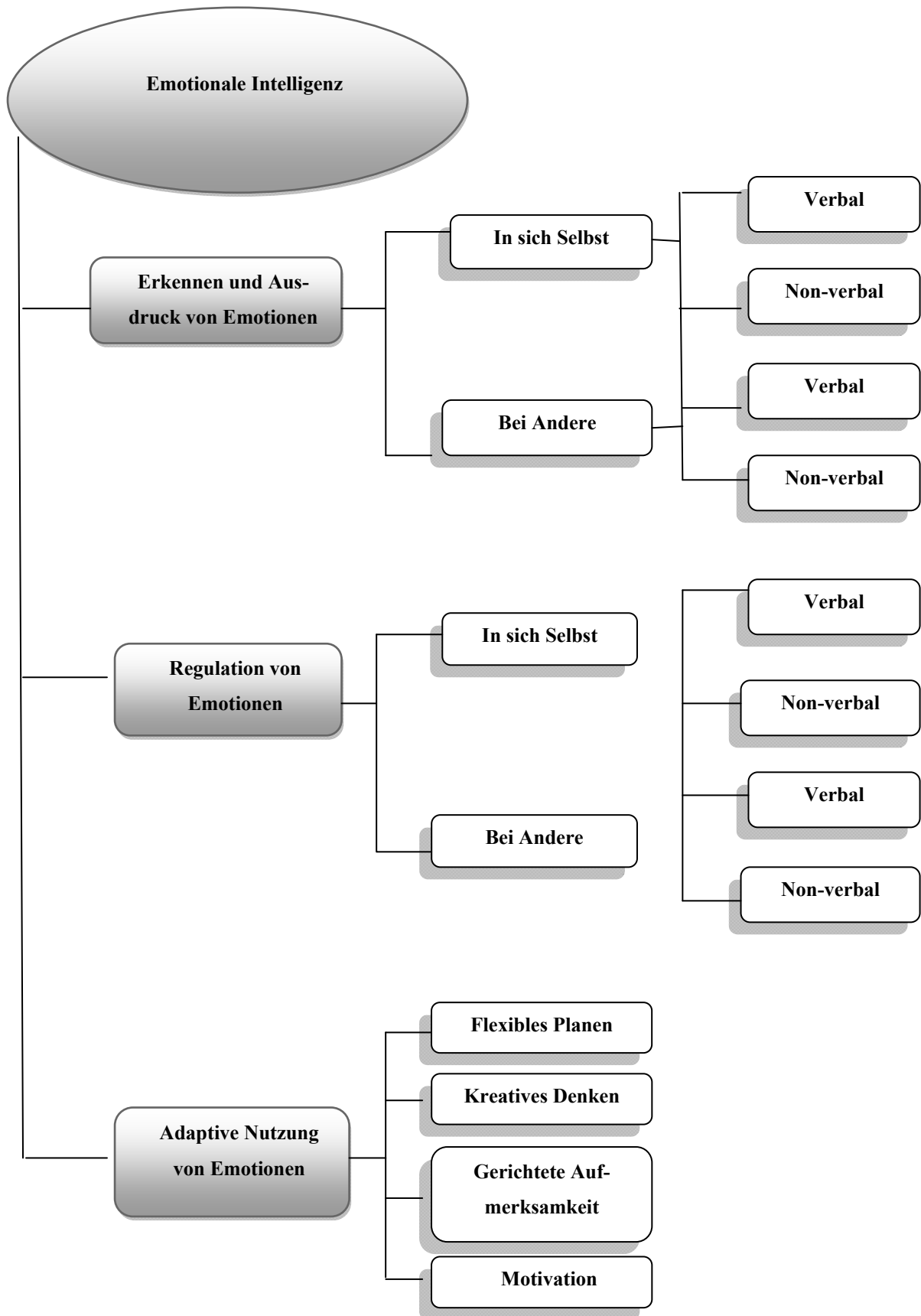
1. die Bewertung und der Ausdruck von Emotionen,
2. die Regulation von Emotionen und
3. die adaptive Nutzung von Emotionen.

Dieses Konzept (vgl. Abbildung 7) ist in zwei Zweige unterteilt: in Selbst und Andere. Hierdurch unterscheiden Salovey und Mayer die zwei Perspektiven der Wahrnehmung und Regulation eigener Emotionen und der Emotionen anderer Personen. Im Zweig (Erkennen und Ausdruck von Emotionen) werden die Perspektiven Selbst und Andere weiter unterteilt, nämlich in einen verbalen und in einen nonverbalen Bereich. Die Abbildung (7) zeigt, dass der Zweig (adaptive Nutzung von Emotionen) vier Subfaktoren umfasst. Diese reflektieren die Annahme, dass Personen mit hoher emotionaler Intelligenz, Emotionen flexibler verwenden können aufgrund ihrer flexibleren Planung, ihres kreativeren Denkens und ihrer Fähigkeiten zur Umlenkung ihrer Aufmerksamkeit sowie zur Motivation ihrer selbst und anderer Personen in der Lage sind (vgl. Schulze, Freund & Roberts 2005).

Aufgrund dieses Modells wird angenommen, dass emotional intelligente Personen in bestimmten Bereichen besonders geschickt sein sollten. Die Bereiche bestehen aus folgenden Fähigkeiten:

1. die eigenen Emotionen wahrzunehmen und einzuschätzen,
2. sie anderen gegenüber exakt auszudrücken und mitzuteilen,
3. die Emotionen anderer richtig zu erkennen und mit sozial angepasstem Verhalten auf sie zu reagieren,
4. die eigenen Emotionen und die anderer effektiv zu regulieren, um bestimmte Ziele zu erreichen und die eigenen Emotionen durch die Veranlassung zu adaptivem Verhalten zur Lösung von Problemen zu verwenden (vgl. Mayer & Salovey 1993).

Abb. 7: Modell der emotionalen Intelligenz nach Salovey Mayer 1990, S. 190  
bei Schulze 2006



Die ersten beiden Zweige „Erkennung und Ausdruck von Emotionen“ sowie „Regulation“ können als unbestritten gelten, da sie dem mit emotionalen Fähigkeiten verwandten Konstrukt der emotionalen Intelligenz oder emotionalen Kompetenz, zugeschrieben werden. Der dritte Zweig des Modells wurde jedoch teilweise aufgrund der Unbestimmtheit der dort verwendeten Konzepte kritisiert. Was bedeuten beispielsweise „flexible Planung“, „Umlenkung der Aufmerksamkeit“ und dergleichen? Ebenso scheint der Zweig in der Abbildung (7), der die Rolle von emotionaler Intelligenz aufklärt, Verwirrung in wohlbekannte psychologische Konstrukte wie Aufmerksamkeit und Motivation zu bringen.

Das Weiter hat das Entleihen und gelegentliche Abändern etablierter Konstrukte die Frage aufgeworfen, ob emotionale Intelligenz als eine neue Art von Intelligenz angesehen werden dürfte (vgl. Neubauer & Freudenthaler 2002).

Mayer und Salovey (1993) waren der Meinung, dass, obwohl die emotionale Intelligenz wichtige Übereinstimmungen mit der sozialen Intelligenz aufweist, diese aber nicht soziale Intelligenz in neuer Form sei.

Emotionale Intelligenz sei eine neue Art der Intelligenz und stelle stattdessen ein engeres, fokussierteres Konzept als soziale Intelligenz dar, da sie hauptsächlich auf die emotionalen Probleme ausgerichtet sei, die in persönliche und soziale Probleme eingebettet sind. Folglich sollte emotionale Intelligenz hinsichtlich der kognitiven Intelligenz eine bessere diskriminante Validität aufweisen (vgl. Mayer & Salovey 1997).

(1997) präsentierten Mayer und Salovey eine verbesserte Konzeptualisierung der emotionalen Intelligenz, in diesem Konzept ist emotionale Intelligenz eine Sammlung emotionaler Fähigkeiten, die in vier Klassen unterteilt werden kann. Sie bezeichnen ihr Modell als „four-branch-model“. Diese vier Klassen emotionsbezogener Fähigkeiten sind von grundlegenden bis hin zu höheren Fertigungsstufen angeordnet (vgl. Mayer 1999), welche sich von links nach rechts mit dem Alter und von unten nach oben (vgl. Abb. 8) von eher tieferen molekularen zu gut integrierten höheren psychischen Fähigkeiten entwickeln.

**Abb. 8: Das Modell der emotionalen Intelligenz nach Mayer und Salovey (1997, S. 10 bei Schulze 2006)**

<p><b>Wahrnehmung, Bewertung und Ausdruck von Emotionen. Diese Fähigkeit entspricht nahezu der früheren Teilkomponente „Erkennen und Ausdrücken von Emotionen“, auf eine Unterscheidung zwischen verbalen vs. non-verbalen Aspekten wird verzichtet.</b></p>			
<p>Fähigkeit, eigene Emotionen zu identifizieren anhand von körperlichen Zuständen, Stimmungen und Gedanken.</p>	<p>Fähigkeit, Emotionen in anderen Personen, in Kunstwerken etc. zu identifizieren anhand von Sprache, Klang und Tonfall, Erscheinung und Verhalten.</p>	<p>Fähigkeit, Emotionen adäquat auszudrücken, sowie die Bedürfnisse zu kommunizieren, die mit diesen Gefühlen verbunden sind.</p>	<p>Fähigkeit, zwischen adäquaten und nicht angemessenen Gefühlen zu unterscheiden, bzw. echte und vorgespelte emotionale Ausdrücke zu erkennen.</p>
<p><b>Verstehen und Analysieren von Emotionen; Anwenden von Wissen über Emotionen. Diese Fähigkeit beinhaltet eine kognitive Komponente (Bereich des Denkens über Emotionen) und war in dieser Form in der früher Konzeption nicht enthalten.</b></p>			
<p>Fähigkeit, Emotionen zu Bezeichnen und die Beziehung zwischen Begriffen und den entsprechenden Emotionen bzw. verschiedenen Intensitäten von Gefühlen zu erkennen.</p>	<p>Fähigkeit zu interpretieren, in welchen Beziehungen Emotionen zu bestimmten Ereignissen stehen, welche Bedeutung sie haben (z.B. dass ein Verlust häufig mit Traurigkeit verknüpft ist).</p>	<p>Fähigkeit, komplexe Gefühle zu verstehen, z.B. gleichzeitige Gefühle von Liebe und Hass oder Mischemotionen wie Schreck als Kombination von Angst und Überraschung zu begreifen.</p>	<p>Fähigkeit, häufig vorkommende Übergänge von einer Emotion in eine andere zu erkennen, wie z.B. von Ärger zu Befriedigung oder von Ärger zu Scham; bzw. auch Konsequenzen von Emotionen zu berücksichtigen.</p>
<p><b>Emotionale Erleichterung des Denkens Diese Fähigkeiten scheinen eine Ausdifferenzierung der Teilkomponente „ die adaptive Nutzung von Emotionen “ aus dem ursprünglichen EI-Modell zu sein.</b></p>			



Emotionen ordnen Prioritäten im Denken, indem sie Aufmerksamkeit auf wichtige Informationen lenken.	Emotionen sind genügend kraftvoll und verfügbar, um erzeugt zu werden als Hilfe für kognitive Prozesse des Urteilens oder des Gedächtnisses, wenn dies emotionale Inhalte betrifft (sich in jemand hineinversetzen, Gefühle bei bestimmten Ereignissen vorwegnehmen).	Emotionale Schwankungen verändern die Perspektive von einer optimistischen zu einer pessimistischen Sichtweise und helfen so verschiedene Blickwinkel der Betrachtung einzunehmen.	Emotionale Zustände fördern Lösungen in verschiedenen Problembereichen, z.B. erleichtert Freude induktives Schlussfolgern und kreative Prozesse.
---	---	--	--

**Reflektierte Regulation von Emotionen zur Unterstützung des emotionalen und intellektuellen Wachstums Diese Fähigkeit entspricht der Teilkomponente „Regulation von Emotionen“ aus dem ursprünglichen Konzept.**

Fähigkeit, offen für Emotionen zu sein, sowohl für angenehme als auch für unangenehme.	Fähigkeit, eine Emotion zu nutzen oder sich von ihr loszulösen in Abhängigkeit von ihrem Informationsgehalt bzw. ihrer Nützlichkeit; Emotionen von Verhalten trennen können.	Fähigkeit zur reflektierten Beobachtung von Emotionen in Beziehung zur eigenen Person und zu anderen, zu erkennen wie klar, typisch und begründbar sie ist und welchen Einfluss sie hat (meta-evaluation).	Fähigkeit, Emotionen bei sich selbst und Anderen zu beeinflussen, negative Emotionen zu verringern und positive zu stärken, ohne die Informationen, welche die jeweilige Emotion beinhalten könnte, außer Acht zu lassen oder zu über zu bewerten (meta-regulation).
--	--	--	--

Innerhalb eines jeden Zweiges werden vier repräsentative Fähigkeiten beschrieben, Diese vier Facetten sind:

### ***Wahrnehmung, Bewertung und Ausdruck von Emotionen***

1. die Fähigkeit, Emotionen bei sich selbst auf Basis von körperlichen Zuständen, Stimmungen und Gedanken erkennen zu können,
2. die Fähigkeit, Emotionen, die von anderen Menschen zum Ausdruck gebracht werden, auf Grundlage von Sprache, Klang, Erscheinung und Verhaltensweisen zu erkennen,
3. die Emotionen und Bedürfnisse, die mit diesen Gefühlen assoziiert sind, richtig auszudrücken,
4. die Fähigkeit, zwischen zutreffenden versus unzutreffenden, oder ehrlichen versus unehrlichen Gefühlsausdrücke zu differenzieren (vgl. Mayer, Salovey, Caruso & Sitarenios 2001).

### ***Verstehen und Analysieren von Emotionen*** enthalten

1. die Fähigkeit, Emotionen zu benennen und Ähnlichkeiten bzw. Unterschiede zwischen verschiedenen Emotionen zu erkennen,
2. die Fähigkeit, die Bedeutung, die Emotionen über Beziehungen vermitteln, interpretieren zu können,
3. die Fähigkeit, komplexe Gefühle wie beispielsweise simultan auftretende Emotionen zu verstehen.

### ***Emotionale Förderung des Denkens***

beschreibt die Verwendung von Emotionen zur Verbesserung des schlussfolgernden Denkens und hebt diverse emotionale Ereignisse hervor, die die intellektuelle Verarbeitung unterstützen. In diesem Zweig sind Emotionen erhalten, die Aufmerksamkeit auf wichtige Informationen richten, sowie unterschiedliche Stimmungen, die verschiedene Arten des Denkens erleichtern können (z.B. deduktives verschiedene Induktives Schlussfolgern).

### ***Reflexive Emotionsregulation bezieht sich auf***

1. die Fähigkeit, sowohl für angenehme als auch unangenehme Gefühle offen zu bleiben,
2. sich auf Emotionen entweder einzulassen oder sich von ihnen loszulösen in Abhängigkeit davon, wie informativ und nützlich sie eingeschätzt werden,

3. die Fähigkeit, Emotionen unter verschiedenen Gesichtspunkten reflexiv zu betrachten und einer umfassenden Meta-Evaluation zu unterziehen,

4. die Fähigkeit, Emotionen bei sich und bei anderen zurecht zu kommen, um das emotionale und intellektuelle Wachstum zu fördern (vgl. Mayer 2001).

Mayer (2000) schreibt, dass das mental-ability-Modell Vorhersagen über die interne Struktur der Intelligenz und deren Implikationen für das Leben einer Person mache.

Die Theorie der emotionalen Intelligenz von Salovey und Mayer sagt voraus, dass emotionale Intelligenz tatsächlich eine Intelligenz sei, weil sie drei empirische Kriterien erfülle:

1. Konzeptuelles Kriterium: Emotionale Intelligenz setzt sich aus eine Reihe von konzeptuell mentalen Fähigkeiten zusammen, die sich auf verschiedene Aspekte des Denkens über Emotionen beziehen und von Persönlichkeitseigenschaften und Talenten klar unterschieden werden können. Die von ihnen (1997) entwickelte emotionale Intelligenz Modell beinhaltet mentalen Prozesse, die als Bestandteile eines Intelligenzsystems anerkannt sind, das bedeutet abstraktes Verstehen oder Schlussfolgern als Kennzeichen eines solchen Systems, das von verschiedenen Zusatzfunktionen der Input-; Wissen- und Meta-Verarbeitung unterstützt wird (vgl. Schulze u.a. 2006).

2. Korrelationskriterium: emotionale Intelligenz ist eine Reihe von Komponenten mentaler Fähigkeiten, die untereinander Zusammenhang stehen und mit anderen etablierten Intelligenzen moderat korrelieren. Diese Korrelation deutet an, dass die Intelligenzkompetente einerseits zum Bereich Intelligenz gehören und andererseits, dass sie sich von den identifizierten und gemessenen unterscheidet. Dieser Befund ist sehr wichtig, weil die hohen Korrelationen bedeutet, dass die emotionalen Intelligenz nicht genügend von den traditionellen Intelligenzkonzeptionen unterscheiden.

3. Entwicklungskriterium: Mayer und Salovey sagen voraus, dass emotionale Intelligenz eine Reihe von erworbenen Fertigkeiten widerspiegelt, die sich durch Erfahrung und soziale Interaktion entwickeln (vgl. Schulze u.a. 2006).

Das Modell emotionaler Intelligenz von Mayer und Salovey (1997) besticht durch den klaren entwicklungsgemäßen Aufbau. Berücksichtigung findet auch der Einfluss der Kultur und der Subkultur.

Neben den Modellen von Salovey & Mayer (1990); Mayer & Salovey (1997) wurden weitere Modelle der emotionalen Intelligenz (z.B. Bar-On 1997, 2000; Cooper & Sawaf 1997; Goleman 1996; Wessinger 1998) ausgearbeitet (vgl. Schulze u.a. 2006), welche die Bedeutung von emotionaler Intelligenz eher ausweiten als eingrenzen.

Diese Modelle verknüpfen einerseits mentale Fähigkeiten, wie sie ähnlich auch von Mayer und Salovey (1997) beschrieben werden, und andererseits eine Vielzahl verschiedener Persönlichkeitsmerkmale (noncognitive traits), die alle relevant erscheinen zur Vorhersage von erfolgreicher Bewältigung sozialer Situationen, Erfolg im Beruf und in zwischenmenschlichen Beziehungen. Ziel ist die Integration all dieser interindividuellen Merkmale zu einem Konzept der emotionalen Intelligenz, welches als Gegenkonzept zur allgemeinen Intelligenz in ähnlicher Weise oder sogar besser Lebenserfolg (life success) vorhersagt.

In dieser Arbeit werden noch zwei Modelle herausgegriffen und beschrieben. Zum einen wird auf das Modell der emotionalen Intelligenz von Bar-On (1997, 2000) eingegangen, weil aus dessen Arbeiten ein umfassendes Testinstrument hervorgegangen ist, welches in vielen Studien zur Erfassung von emotionaler Intelligenz verwendet wird.

Zum anderen die Ausführungen von Goleman (1996), weil diese die öffentliche Rezeption und Diskussion durch ein breiteres Publikum angeregt haben und die inhaltliche Vorstellung vom Begriff der emotionalen Intelligenz zumindest nichtwissenschaftlicher Rezipienten prägen.

### **3.2.7.2 Das Mixed-Modell von Bar-On**

Das Modell der emotionalen Intelligenz von Bar-Ons beinhaltet eine Vielzahl von verschiedenen nicht kognitiven Kompetenzen im emotionalen, persönlichen und sozialen Bereich, die Menschen dazu befähigen, Anforderungen der Umwelt effektiv zu bewältigen. Emotionale Intelligenz wird definiert als „*an array of noncognitive capabilities, competencies, and skills that*

*influence one's ability to succeed in coping with environmental demands and pressures" (Bar-On 1997, S. 14).*

Mayer sieht, dass die Mixed-Modelle von den Mental-ability-Modellen substantziell verschieden seien, weil sie großzügig Persönlichkeitscharaktere, welche eine Intelligenz begleiten, beschreiben (Mayer 2000, S. 401).

Bar-On (1997) prüfte Persönlichkeitsmerkmale, die jenseits der kognitiven Intelligenz den Lebenserfolg bestimmen sollen, und identifizierte fünf Dimensionen. Er sieht diese Dimensionen, die in fünfzehn Subskalen unterteilt werden, als Schlüsselfaktoren der emotionalen Intelligenz an.

### **1. Intrapersonale Fähigkeiten:**

1. Selbstachtung: sich seiner selbst bewusst sein, sich selbst verstehen und akzeptieren, sie ist etwas sehr Reales und Starkes, sie ist die Quelle von Strebungen, die mächtig unser Verhalten beeinflussen und unsere Anstrengungen unterstützen;
2. emotionale Selbstaufmerksamkeit: sich der eigenen Emotionen bewusst sein und sie verstehen;
3. Bestimmtheit: die eigenen Emotionen, Ideen, Bedürfnisse und Wünsche ausdrücken;
4. Selbstaktualisierung: die eigenen potenziellen Fähigkeiten erkennen und
5. Unabhängigkeit: selbstbestimmt, selbstgesteuert und frei von emotionaler Abhängigkeit sein.

### **2. Interpersonale Fertigkeiten:**

1. Empathie: sich der Emotionen anderer bewusst sein und sie verstehen;
2. soziales Verantwortungsgefühl: sich selbst als ein konstruktives Mitglied der eigenen sozialen Gruppe zeigen und
3. zwischenmenschliche Beziehungen aufbauen und pflegen.

### **3. Anpassungsfähigkeit:**

1. Problemlösen: darunter wird die Tätigkeit eines intelligenten Wesens, für ein gestelltes Problem – meist durch bewusste Denkprozesse – eine Lösung zu entwickeln oder anzuwenden, verstanden;
2. Realitätsprüfung: die eigenen Gedanken und Gefühle validieren und
3. Flexibilität: die eigenen Gefühle, Gedanken und das Verhalten an sich ändernde Bedingungen anpassen.

#### **4. Stressmanagement:**

1. Stresstoleranz: aktiv und positiv Stress bewältigen und
2. Impulskontrolle: einem Impuls oder Trieb widerstehen oder ihn auf-schieben und die eigenen Emotionen kontrollieren.

#### **5. Allgemeine Stimmung:**

1. Fröhlichkeit: mit dem eigenen Leben zufrieden sein und
  2. Optimismus: positive Einstellungen pflegen (vgl. Bar-On 2005, S. 4).
- Bar-On schreibt, dass sein Modell multifaktoriell auf das Leistungspotenzial, nicht die Leistung selber, bezogen sei (vgl. Bar-On 1997, S. 17). Er hält fest, dass emotionale Intelligenz und emotionale Fähigkeiten sich über die Zeit entwickeln, während des Lebens wechseln und durch Training, therapeutische Techniken und Heilprogramme weiter entwickelt werden können (Bar-On 1997, S. 17).

Im Jahr 2000 revidiert Bar-On sein ursprüngliches Modell. Das neue Modell, das er als „Modell der emotionalen und sozialen Intelligenz“ bezeichnete, setzt sich aus zehn Komponenten des ursprünglichen Modells zusammen. Die Komponenten des überarbeiteten Modells sind:

1. Selbstachtung
2. Emotionale Selbstaufmerksamkeit
3. Bestimmtheit
4. Empathie
5. Zwischenmenschliche Beziehungen
6. Stresstoleranz
7. Impulskontrolle
8. Realitätsprüfung
9. Flexibilität
10. Problemlösen (vgl. Schulze u.a. 2006).

Das Modell von Bar-On beinhaltet nicht nur emotionsbezogene mentale Fähigkeiten, sondern auch soziale Fertigkeiten, z. B. Bestimmtheit, und Eigenschaften, die keine Fähigkeiten darstellen, sondern sich auf Persönlichkeitseigenschaften, z. B. Impulskontrolle und Chornische Stimmung (Fröhlichkeit, Optimismus) beziehen (vgl. Neubauer & Freudenthaler 2002). Einige der von Bar-On vorgeschlagenen Komponenten stehen bestenfalls indirekt

zu emotionalen Prozessen in Verbindung, z.B. Problemlösen oder Realitätsprüfung. Deshalb kann das Konstrukt nicht emotional genannt werden. Andere Komponenten benennen nicht eine Fähigkeit, sondern Eigenschaften, die sich auf die von Menschen bevorzugten Verhaltensweisen, z.B. soziale Verantwortlichkeit, beziehen. Auch deshalb kann das Konstrukt nicht als Intelligenz bezeichnet werden. Obwohl unter Intelligenzforschern große Einigkeit darüber herrscht, dass es neben der klassischen Intelligenz weitere Eigenschaften gibt, die Erfolg vorhersagen können, lehnen es die meisten von ihnen ab, diese Merkmale als Intelligenzkomponenten zu klassifizieren. Die Verschwommenheit trifft stärker auf Bar-Ons Modell zu. Wenn Fähigkeiten und Eigenschaften und sowohl emotionale wie nicht-emotionale Konstrukte als emotionale Intelligenz bezeichnet werden können, wo sind dann die notwendigen Grenzen eines solchen psychologischen Konstrukts? Ist dann der ganze Bereich der Persönlichkeitspsychologie einfach ein Bereich emotionaler Intelligenz? (vgl. Schulze u.a. 2006).

### **3.2.7.3 Emotionale Intelligenz nach Goleman**

Goleman (1995) fragt: *„Wie konnte ein Mensch von so unbestreitbarer Intelligenz so irrational handeln, eine so ausgesprochene Dummheit begehen? Die Antwort: die akademische Intelligenz im Sinne schulischer Leistungen hat mit dem Gefühlsleben kaum etwas zu tun ... Menschen mit hohem IQ kommen in ihrem Privatleben manchmal erstaunlich schlecht zurecht“* (S. 45).

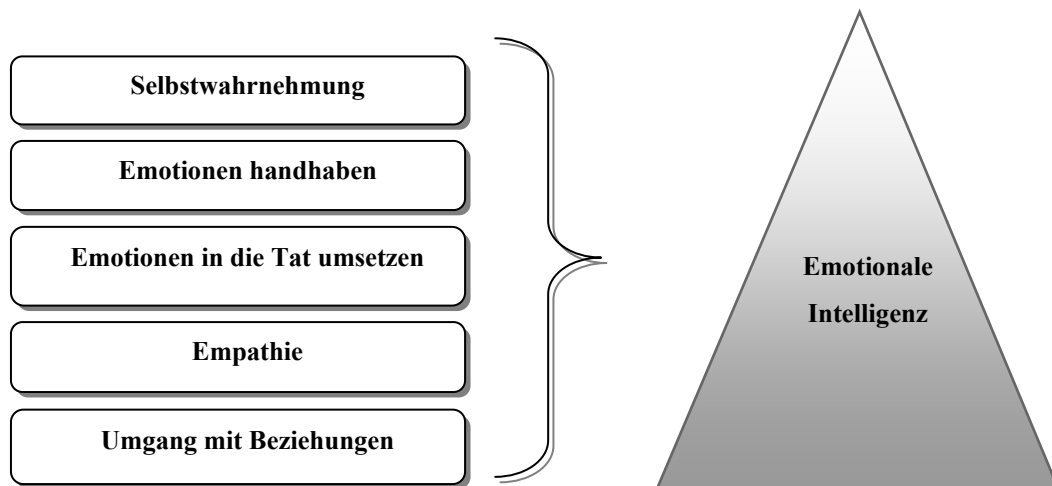
*„Der Begriff der emotionalen Intelligenz bezieht sich vor allem auf jene Momente gefühlsmäßigen Handelns, die wir später bereuen, wenn sich die Aufregung gelegt hat; die Frage ist dann, weshalb wir so unvernünftig haben handeln können“* (Goleman 2010, S. 65).

Emotionale Intelligenz setzt seinen Fokus auf die Betrachtung der Gefühlswelt und versucht die Beziehung zwischen den Fähigkeiten Selbstwahrnehmung, Selbstbeherrschung, Empathie und sozialer Kompetenz herzustellen. Unter dem Oberbegriff „emotionale Intelligenz“ werden Fähigkeiten und Kompetenzen wie z.B. Mitgefühl, Kommunikationsfähigkeit, Konfliktfähigkeit, Menschlichkeit und Takt untersucht, und sie ergeben in der Gesamtschau die Basis des (EQ) Emotionsquotienten.

„Die emotionale Intelligenz ist eine Metafähigkeit, von der es abhängt, wie gut wir unsere sonstigen Fähigkeiten, darunter auch den reinen Intellekt, zu nutzen verstehen“ (Goleman 2010, S.65).

In seinem Buch – EQ<sup>2</sup> der Erfolgsquotient – führt Goleman eine Vielzahl von Belegen an, in der er der emotionalen Intelligenz eine herausragende Rolle für den beruflichen Erfolg und den Erfolg von Organisationen attestiert.

**Abb. 9: Emotionale Intelligenz nach Goleman (1995) bei Goleman 2010 S. 55-65**



Goleman (2010, S. 43) stimmt mit Salovey (1990) in fünf Komponenten der emotionalen Intelligenz (Abb. 9) überein.

**1. Die eigenen Emotionen kennen (Selbstwahrnehmung):** Das ist die Grundlage der emotionalen Intelligenz. Durch Selbstwahrnehmung ist die Person in der Lage, die eigenen inneren Zustände, Ressourcen und Intuitionen zu erkennen, sich über ihre Gefühle Klarheit zu verschaffen sowie deren Auswirkungen auf eigenes Verhalten zu kennen, das heißt, ein emotionales Bewusstsein zu entwickeln, sich eigener Stärken und Schwächen bewusst zu werden und die eigenen Grenzen zu erfahren, ein Gespür für die eigene Wertigkeit zu bekommen und darüber eine positive Einstellung zu den eigenen Fähigkeiten zu erhalten, und das heißt, sein Selbstvertrauen zu entwickeln. Wer sich seiner Gefühle bewusst ist, kommt besser durchs Leben, erfasst klarer, was er über persönliche Entscheidungen denkt, von der Wahl des Ehepartners bis zur Berufswahl (vgl. Goleman 2010).



**2. Emotionen handhaben:** Das sind die Fähigkeiten, seine inneren Zustände, Impulse und Ressourcen zu handhaben, mit störenden Emotionen umzugehen, sich selbst und anderen gegenüber Vertrauenswürdigkeit zu demonstrieren, indem man sich an Aufrichtigkeit und Integrität orientiert.

Emotionen handhaben umfasst die Fähigkeiten, sich selbst zu beruhigen, Angst, Schermerbe oder Geziertheit, die einen beschleichen, abzuschütteln (vgl. Goleman 2010).

**3. Emotionen in die Tat umsetzen:** Das bedeutet, Emotionen in den Dienst eines Ziels zu stellen, durch Motivation sich selbst und anderen das Erreichen von Zielen erleichtern.

**4. Empathie:** Das ist die Fähigkeit, Gefühle, Bedürfnisse und Sorgen anderer wahrzunehmen, die Gefühle anderer zu erfassen und an ihren Sorgen aktiv Anteil zu nehmen. Es geht darum, das Gegenüber als Ganzes wahrzunehmen und zu verstehen.

**5. Umgang mit Beziehungen:** Hier sind die Kompetenzen gemeint, die gebraucht werden, um mit den Emotionen anderer umzugehen (vgl. Goleman 2010).

Später bevorzugt Goleman (2002) nur vier Gebiete der emotionalen Intelligenz. Diese vier Gebiete haben neunzig Kategorien, die in seinem Buch „Primal Leadership“ beschrieben werden:

**1. Selbstbewusstsein:** emotionales Selbstbewusstsein, genaue Selbstbewertung und Selbstvertrauen;

**2. Selbst-Management:** emotionale Selbstkontrolle, Ergebnisorientierung, Anpassungsfähigkeit, Initiative und Optimismus;

**3. soziales Bewusstsein:** Einfühlungsvermögen, organisatorisches Bewusstsein und Serviceorientierung;

**4. Relationship-Management:** Inspirative Führung, Einfluss auf die Entwicklung anderer, Konfliktmanagement, Bildungsaufbau, Teamwork und Zusammenarbeit, Kommunikation.

Goleman betont, dass diese Komponenten der emotionalen Intelligenz nicht angeborene Talente sind, sondern erlernte Fähigkeiten. Nach Goleman impliziert eine hohe emotionale Intelligenz, Vorteile in vielen Lebensbereichen und sei für Erfolg in der Schule, im Beruf sowie in allen sozialen Beziehungen. „In dem Maß, wie die Emotionen unsere Fähigkeit, zu denken und zu

*planen, für ein fernes Ziel zu üben, Probleme zu lösen und dergleichen, beinträchtigen oder fördern, bestimmen sie die Grenzen unserer Fähigkeit, unsere angeborenen geistigen Fähigkeiten zu nutzen, und damit entscheiden sie über unseren Lebenserfolg. Und in dem Maße, wie uns Gefühle des Enthusiasmus und Freude an dem, was wir tun, motivieren –manchmal genügt auch ein optimales Maß an Angst –, treiben sie uns zu Höchstleistungen an. In diesem Sinne ist emotionale Intelligenz eine übergeordnete Fähigkeit, eine Fähigkeit, die sich – fördernd oder behindernd – zutiefst auf alle anderen Fähigkeiten auswirkt“ (Goleman 2010, S. 108).*

Goleman betrachtet demzufolge EI als eine Art „*Metafähigkeit, von der es abhängt, wie gut wir unsere sonstigen Fähigkeiten, darunter auch den reinen Intellekt, zu nutzen verstehen*“ (Goleman 2010, S. 56).

#### **3.2.7.4 Vergleich und Kritik**

Seit der Veröffentlichung des Artikels von Salovey und Mayer (1990) ist eine intensive Diskussion über den theoretischen Wert und die empirische Ergiebigkeit des neuen Konstrukts ausgebrochen. Im deutschsprachigen Raum haben sich Weber und Westmeyer (1997) sehr kritisch geäußert. Sie führen aus, dass es keinen Grund für die Einführung eines neuen Begriffs zu einem Sachverhalt gibt, für den schon genügend Konzepte existieren, auf die sich die Väter des Konstrukts auch beziehen, wie die Konzepte der inter- sowie intrapersonalen Intelligenz nach Gardner (1983) in seiner Theorie der multiplen Intelligenzen, aber auch beispielsweise die praktische Intelligenz (Sternberg 1985, nach Weber & Westmeyer 1997) oder die soziale Intelligenz (Thorndike 1936; Amelang & Schwarz & Wegemund 1989). Nach der Meinung der Autoren handelt es sich bei emotionaler Intelligenz um ein Konstrukt, dessen Begriffseinführung nicht durch die Entdeckung neuer Phänomene begründet werden kann, sondern welches geschaffen wurde, um „*Märkte zu erobern, um Bedürfnisse zu wecken*“ (Weber & Westmeyer 1997, S. 13), indem es verknüpft wurde mit einer moralischen Bewertung, mit einer Nützlichkeit für nahezu alle Lebensbereiche und dem Postulat, dass emotionale Intelligenz prinzipiell erlernbar sei.

Auch für Schuler (2002, S. 139) ist das „*Konzept (...) rückschrittlich, irreführend, ignorant und unnötig.*“ Emotionale Intelligenz steht für „*eine Be-*

*griffsaufblähung auf nahezu alles an begrüßenswerten menschlichen Kompetenzen“ (S. 139) mit Ausnahme kognitiver Intelligenz und bietet keinen Zugewinn gegenüber bereits existierenden, differenzierteren Konzepten, die in einer besser theoretisch und empirisch abgesicherten Form vorliegen (vgl. Schulze u.a. 2006)*

Neubauer und Freudenthaler (2002) zeigen sich in ihrem Kommentar zum Artikel von Schuler mit diesem einverstanden, doch unterscheiden sie deutlich zwischen den einzelnen Konzepten der emotionalen Intelligenz. Sie sind der Meinung, dass, auch wenn das Konzept der emotionalen Intelligenz nur selten adäquat operationalisiert wurde, es nicht unnötig und irreführend sei. Sie äußern sich positiv zu den ability-Modellen. Ihrer Meinung hat in letzter Zeit eine wesentlich stringenteren Betrachtungsweise zu einer Abgrenzung zu anderen Modellen der emotionalen Intelligenz geführt. Sie fügen an, es sei Mayer (1997) auch gelungen, mittels des MEIS (Multifactor Emotional Intelligence Scale), einen Schritt in die richtige Richtung zu tun und emotionale Intelligenz als einen Satz von Fähigkeiten zu operationalisieren und eine konvergente und diskriminante Beziehung zu kognitiver Intelligenz und traditionellen Persönlichkeitsmerkmalen zu untersuchen (Neubauer & Freudenthaler 2002, S. 177).

Für Asendorpf (2002) ist die Kritik von Schuler völlig berechtigt. Er differenziert aber und meint, es soll das Kind nicht mit dem Bade ausgeschüttet werden, denn es gäbe im Bereich der Personalauswahl wichtige Fähigkeiten, die durch traditionale Intelligenztests nicht erfasst würden. Seiner Meinung nach gehören darunter viele soziale Handlungskompetenzen, welche als emotionale Kompetenzen bezeichnet werden. (vgl. S. 180).

Matthews (2003) hält fest, es gäbe einige bedeutungsvolle Hindernisse für das wissenschaftliche Vorankommen, trotz der Versprechungen, die im Zusammenhang mit emotionaler Intelligenz gemacht würden. Zum einen nennt Matthews die unklare Konzeptualisierung. Diese mache es schwierig zu beurteilen, ob die existierende Messung emotionale Intelligenz oder andere Konstellationen von psychologischen Konstrukten messe. Zum anderen schreiben sie, dass verschiedene Betrachtungen von emotionaler Intelligenz (Mental-ability-Modelle versus Mixed-Modelle) miteinander in Konflikt stünden. Matthews behauptet, dass beides auf einen Mangel an Grundlagen in der existierenden Forschungsliteratur zu Intelligenz und Emotion hinweise (Matthews 2003, S. 514).

Neubauer (2002) kritisiert auch die Messverfahren und stellt fest, dass die in MEIS enthaltene Preformanzmasse teilweise fragwürdig wirken und auch methodische Mängel feststellbar seien (S. 177).

Matthews schrieb 2003, dass die Messung der Schlüssel zu einer Wissenschaft der emotionalen Intelligenz sei, deren Wichtigkeit sich in den extensiven Entwicklungsprogrammen von Bar-On und Mayer zeige. Wenn die existierenden Verfahren psychometrischen Standards nicht genügen, gebe es wenig Anspruch darauf, dass emotionale Intelligenz ein wissenschaftliches Konzept sei (vgl. S. 516). Aus dieser Perspektive gesehen hat die emotionale Intelligenz einen langen Weg vor sich:

1. Das Konstrukt muss besser an die Emotionspsychologie angebunden werden, biologische Korrelate sollten ermittelt werden und der Einfluss von Anlage und Umwelt sollte durch genetische Verhaltensforschung eingeschätzt werden.
2. Bezüglich der Effekte muss die Psychologie die psychologischen als auch die soziologischen Korrelate von emotionaler Intelligenz untersucht werden (vgl. Schulze u.a. 2006).

Wie Matthews (2002 S. 531) anmerkt, sollte diese Forschung auch bei der Beantwortung der wichtigsten Fragen helfen: *„Is EI underlying competence? Is EI an outcome of more basic psychological factors?“* (Zit. Bei Schulze u.a. 2006, S. 56).

In Anbetracht der Vielfalt an existierenden psychologischen Konstrukten und ihren grundlegenden Theorie, bleibt die Frage offen, ob emotionale Intelligenz tatsächlich ein neues bedeutungsvolles psychologisches menschliches Merkmal beschreibt oder ob es nur eine Bezeichnung für bereits existierende Konstrukte darstellt. Ebenso müsste die Beziehung zwischen emotionaler Intelligenz und sozialer Intelligenz noch geklärt werden. Sobald die Beziehung zwischen beiden Konzepten geklärt ist und gleichzeitig integrative Ansätze zur emotionalen Intelligenz die Grenzen ihrer Bedeutung abgesteckt haben, sollten alle Bemühungen auf die Entwicklung reliabler und valider Leistungsmessungen von emotionaler Intelligenz gerichtet werden. Wenn deren Validität jenseits etablierter Konstrukte sowohl aus dem Fähigkeits- als auch dem Eigenschaftsbereich nachgewiesen werden kann, wird

das Konzept der emotionalen Intelligenz seinen Zweck erfüllt haben (Schulze u.a. 2006, S. 56).

### **3.2.8 Emotionale Intelligenz bei Kindern**

In den letzten ein oder zwei Jahrzehnten hat sich das Wesen der Kindheit so drastisch gewandelt, dass es schwerer für Kinder geworden ist, die Grundlagen des menschlichen Gefühlslebens zu erwerben. Die elementaren emotionalen und sozialen Fähigkeiten der Kinder nehmen in der Regel ab. Die Kinder werden durchschnittlich nervöser und reizbarer, sind häufiger bockig und launisch, deprimiert und einsam, impulsiv und ungehorsam (vgl. Goleman 2010).

In diesem Kapitel soll auf gesellschaftliche Veränderungen aufmerksam gemacht und dabei dargestellt werden dass sich der Mensch mit Hilfe der Fähigkeiten emotionaler Intelligenz in der heutigen Welt besser zurechtfinden kann.

Da es in der Arbeit letztendlich auch um die Bedeutung emotionaler Intelligenz im Kindergarten geht, wird in diesem Kapitel den Schwerpunkt der Betrachtungen auf das Leben von Kindern gelegt.

### **3.2.9 Die veränderte Welt des Kindes**

In der modernen technisierten Gesellschaft gibt es kaum noch Platz für individuelle Emotionen. Unsere Industriegesellschaft ist geprägt von dem Motto „größer – schneller – weiter“, um mit anderen Industrienationen konkurrenzfähig zu bleiben. Vor diesen Problemen stehen bereits die Kinder. Kinder müssen erst lernen, sich auch in die Gemeinschaft mit anderen einzufügen. Sie müssen also lernen und erfahren, das Verhältnis von Individualität und Gemeinschaftssinn ausgeglichen zu leben, um in der modernen Gesellschaft zurechtzukommen.

Es ist problematisch in der heutigen Kindheit, dass die Kinder kaum noch soziale Erfahrungen außerhalb der Familie machen können, da sie „unter den Bedingungen sozialer Vereinzelung aufwachsen“. Die Erfahrungen in der Gemeinschaft sind weniger geworden (Faust- Siehl 1996, S. 19).

Kinder gehen heute immer seltener spontan auf die Straße, um zu spielen. Sie nehmen lieber organisierte Freizeitangebote wahr und sind somit an feste Termine gebunden.

Spontanes Spiel mit mehreren anderen Kindern findet kaum noch statt. Eher verabreden sich die Kinder mit nur *einem* Kind am Nachmittag, wodurch eine Auseinandersetzung in einer Gruppe mit mehreren Kindern nicht mehr notwendig wird.

Weiterhin kann auch der Medienkonsum zur Vereinzelung beitragen. Durch das breite Medienangebot ist das Kind nicht mehr unbedingt darauf angewiesen, Freundschaften zu anderen Kindern aufzubauen, um nicht allein zu sein und sich zu langweilen. Es hat die Möglichkeit, sich mit Fernsehen oder einem Computerspiel selbst zu unterhalten. Das Kind muss sich nicht mit anderen auseinandersetzen, sondern kann tun, was es möchte (Fölling-Albers 1997, S. 12).

Sicher treffen diese Aspekte nicht auf alle Kinder zu, und es muss auch je nach Lebenssituation unterschieden werden. Dass Kinder heute nicht mehr spontan auf die Straße zum Spielen gehen, trifft vermutlich z.B. eher auf die Kinder in der Stadt zu als für die, die in einem Dorf leben. Im Umgang mit den Medien kommt es beispielweise darauf an, wie den Kindern der Umgang mit Medien beigebracht wird und wie wir als Erwachsene dabei mit den Kindern umgehen. Die Auswirkungen müssen also nicht unbedingt negativ sein. Trotz dieser Einschränkung sollte diesen Gegebenheiten nicht einfach tatenlos zugesehen werden. Es geht dabei gar nicht darum, diese Umstände zu verändern, zumal das sehr schwierig wird würde.

Die schwächsten Mitglieder der Gesellschaft sind zweifellos die Kinder. Sie haben noch wenig Ahnung davon, was es bedeutet, in einer Gesellschaft zu „überleben“. Es geht deshalb eher darum, die Kinder dafür zu rüsten, sich in der veränderten Lebenswelt zurechtzufinden.

Es wird bei Beobachtungen verschiedener Kinder festgestellt, dass die emotionalen und sozialen Fähigkeiten der Kinder heute zunehmend negativ belastet sind (vgl. Goleman 2010).

Einer Umfrage von Fölling-Albers zufolge, ist befragten Grundschullehrern unter anderem aufgefallen, dass die Kinder in ihrem sozialen Verhal-

ten zunehmend ich-bezogen, erwachsenen-zentriert und weniger rücksichtsvoll seien. Die Arbeit in Gruppen scheint vielen Kindern weniger Spaß zu machen als Einzelarbeiten, bei denen jeder individuelle Anerkennung bekommen kann. Außerdem stellten diese Lehrer fest, dass der Umgangston unter den Kindern aggressiver geworden sei (Fölling-Albers 1997, S. 34-39).

Goleman führt eine landesweite Studie aus den USA auf, in der die emotionalen Probleme von Kindern im Alter von sieben bis sechzehn Jahren untersucht wurden. Es waren dabei z.B. folgende Defizite zu verzeichnen: Die Kinder *„fühlen sich zunehmend niedergeschlagen; sind lieber alleine; haben viele Befürchtungen und Sorgen; handeln, ohne zu überlegen; sind zu nervös, um sich zu konzentrieren; zanken sich oft; sind stur und launisch; sind aufbrausend ...“* (Goleman 2010, S. 239). Diese Aufzählung von Eigenschaften der Kinder von heute klingt sehr pauschal.

Es ist jedoch klarzustellen, dass jedes Kind individuell ist und wegen einer negativen Eigenschaft nicht die gesamte Persönlichkeit des Kindes in Frage gestellt werden darf!

Außerdem treffen diese Aussagen sicher nicht auf jedes Kind zu. Trotzdem scheinen diese Tendenzen von kindlichem Verhalten wohl ein Phänomen der heutigen Kindheit zu sein. Goleman bezeichnet diese negativen Erscheinungen kindlichen Wohlbefindens als *„Preis, den Kinder ... für das moderne Leben zu zahlen haben“* (Goleman 2010, S. 293).

In der heutigen Gesellschaft mit vielen und schnellen Veränderungen werden der Menschen ständig emotionale und soziale Kompetenzen abverlangt. Flexibilität und vielfältige Lebensformen sind hier die Schlagworte, die zunehmend das Leben bestimmen. Die emotionalen Wechselspiele müssen in den Familie, Kindergarten und Schule bewältigt werden. Diese gesellschaftlichen Bedingungen machen ein permanentes Ausbalancieren von Emotionen nötig. Das gilt natürlich für die Erwachsenen, die diese schwierigen Situationen bewältigen müssen, aber auch für Kinder (vgl. Pfeffer 2002).

In verschiedenen Projekten der Jugendhilfe für Kinder unterschiedlichen Alters wird der wichtigen Bedeutung der sozial- und emotionalen Berei-

chen Rechnung getragen. Jedoch sind die meiste Aktivitäten und Initiativen für älter Kinder und Jugendliche.

Die Projekte sind oft Gewaltpräventiv motiviert. Wünschenswert wäre aber mehr Programme im Bereich der Förderung der emotionalen Intelligenz von Vorschulkindern (vgl. Pfeffer 2010).

Hier könnte frühzeitig die Entwicklung von grundlegenden Fähigkeiten zur emotionalen Intelligenz unterstützt werden.

### **3.2.10 Emotionale Intelligenz als Erziehungsziel**

Unter der emotionalen Unbildung versteht Goleman eine unterentwickelte oder gar fehlende emotionale Intelligenz.

Wenn Kinder es nicht verstehen, spontane Gefühle zunächst zurückzuhalten, um erst über Handlungsmöglichkeiten nachzudenken und mögliche Konsequenzen mit zu berücksichtigen, dann kann das negative Folgen für sie haben. Aggressives Verhalten anderen gegenüber oder der resignierte Rückzug in die Isolation erschweren es ihnen, sich in der Gesellschaft überhaupt zurechtzufinden (vgl. Goleman 2010, Kap. 15).

Ein Faktor, der zu Gewaltbereitschaft beiträgt, ist das fehlende Einfühlungsvermögen in andere Menschen. Die Spiegelungsdefizite führen zu den Empathiedefiziten. Kindern, die selbst wenig Einfühlung, Rücksicht und Zärtlichkeit erlebt haben, stehen wegen fehlender Spiegelungserfahrungen keine eigenen neurobiologischen Programme zur Verfügung, die es ihnen ermöglichen würden, Mitgefühl zu empfinden und zu zeigen (vgl. Bauer 2009).

Die Empathiefähigkeit fördert das Bewusstsein für Moral und Gerechtigkeit. Jemand, dem es nicht gelingt, die Gefühle des anderen nachzuvollziehen, wird auch nicht nachvollziehen können, wie es ist, wenn der andere leidet (Nolting 1997, S. 243).

Auch kann die mangelnde Fähigkeit, mit eigenen Gefühlen umzugehen und sie angemessen auszudrücken, dazu führen, dass versucht wird, seine Bedürfnisse gewaltsam auszudrücken und durchzusetzen (Filliozat 1997, S. 165).

Kinder, die nicht gelernt haben, sich mitzuteilen und auch Kritik von anderen zu akzeptieren, fühlen sich durch die Äußerungen von anderen



schnell persönlich angegriffen. Sie fühlen sich angeklagt, auch wenn sie der andere gar nicht anklagen möchte. Diese Kinder sind leicht verletzbar. Sie sehen sich dann in der Opferposition und fühlen sich deshalb zur Verteidigung gezwungen (Goleman 2010, S. 296.).

Häufig endet es damit, dass sie sich nicht einmal verantwortlich für ihre Gefühle fühlen. Dann kommt es zu solchen Behauptungen, wie „Der hat mich provoziert!“ Die Schuld für persönlich verschuldetes Leid wird dem eigentlichen Opfer zugewiesen (Filliozat 1997, S. 161).

Alsaker (2003) hat Mobbing im Kindergarten untersucht und festgestellt, dass etwa ein Viertel der Kinder an Mobbinghandlungen beteiligt ist. Kinder, die diese gefährliche Form von Ausschluss aus der Gemeinschaft und Angriffe auf die eigene Person erleben müssen, können Ängste und Depressionen entwickeln, aggressiv und später straffällig, aber auch körperlich krank werden (vgl. Krause & Lorenz 2009, S. 83).

Aus neurobiologischer Sicht erklärt Joachim Bauer (2009), dass Kindern, *„die selbst wenig Einfühlung, Rücksicht und Zärtlichkeit erlebt haben, wegen fehlender Spiegelungserfahrungen keine eigenen neurobiologischen Programme zur Verfügung stehen, die es ihnen ermöglichen würden, Mitgefühle zu empfinden und zu zeigen“* (S. 127).

Mangelndes Selbstvertrauen in die eigenen Fähigkeiten lassen die Angst und Unlust größer werden als den Mut, ein Problem anzugehen. Menschen, die zu Depressionen neigen, können ihre Gefühle nicht erkennen und einordnen. Es fällt ihnen folglich schwer, über ihre Bedürfnisse und Gefühle mit anderen zu reden. Bei allen Erscheinungsformen der „emotionalen Unbildung“ kommt es darauf an, die Kinder in der Wahrnehmung ihrer Emotionen zu schulen und ihnen zu zeigen, dass persönliche Bedürfnisse durchaus ihre Berechtigung haben. Sie müssen lernen, wie sie ihre Gefühle in problematischen Situationen handhaben können, um sich nicht so zu verhalten, dass sie anderen schaden. Denn das macht sie zu Außenseitern, was es ihnen wiederum generell erschwert, sich in der heutigen Gesellschaft zurechtzufinden.

Das emotionale Lernen ist aber ein lebenslanger Prozess. Die Zeit der Kindheit und Jugend ist die beste Möglichkeit, um die Eigenschaften eines Menschen zu prägen. Goleman (2010, S. 244) hat behauptet, dass *„die beste Gelegenheit, die Bausteine der emotionalen Intelligenz zu formen, in*

*den ersten Lebensjahren ist. Die emotionalen Fähigkeiten, die die Kinder im späteren Leben erwerben, bauen auf denen der ersten Jahre auf.“*

In der Zeit vom ersten bis zum vierten Lebensjahr wächst das Gehirn eines Kindes, bis es ungefähr zwei Drittel seines Gesamtvolumens erreicht hat (vgl. Spitzer 2009).

In diesem Lebensabschnitt lernt das Kind leichter als in seinem späteren Leben. Auch das emotionale Lernen gelingt dem Kind in dieser Phase am besten (vgl. Goleman, S. 247). Erfahrungen aus der Kindheit werden zu Gewohnheiten und verankern sich folglich im neuronalen Netz des Gehirns. In Abhängigkeit davon, was das Kind über den Umgang mit seinen Emotionen lernt und was es in dieser Hinsicht erlebt, bilden sich die Nervenbahnen im Gehirn aus (vgl. Goleman 2000, S. 284). Ein Kind gewinnt durch die Erziehung zunehmend an Erfahrungen, die ihm helfen, Bewältigungsstrategien zu entwickeln, um mit seinen Emotionen umzugehen. Diese Strategien werden im Laufe seines Lebens zur Gewohnheit (vgl. Ekman 1988, S. 23).

In diesem Zusammenhang spielt die emotionale Bindung eine wichtige Rolle. Aufgrund der Fähigkeit zur Imitation hat das Kind von den ersten Lebenstagen an die Möglichkeit, sich auf ein wechselseitiges Spiel einzulassen, welches dazu führt, dass sich erste zwischenmenschliche Bindungen entwickeln können (vgl. Bauer 2009, S. 58).

Freud (1983-1973) war der Meinung, dass die emotionale Bindung des Säuglings an seine Mutter die Grundlage für alle späteren Beziehungen dargestellt. Als Bindung bezeichnet man das starke emotionale Band, das wir zu bestimmten Menschen in unserem Leben haben. In der zweiten Hälfte des ersten Lebensjahres hat sich zwischen dem Säugling und seinen Bezugspersonen, die sich um seine Bedürfnisse gekümmert haben, eine Bindung entwickelt. Im Fall einer positiven emotionalen Bindung tut uns die Interaktion mit diesen Menschen gut und vermittelt uns Freude. In stressreichen Situationen fühlen wir uns von ihrer Nähe getröstet. Erikson (1950) war der Meinung, dass es für eine gesunde Entwicklung in der frühen Kindheit auf die Qualität des Verhaltens der Bezugspersonen dem Kind gegenüber ankommt. Wenn der Umgang mit dem Kind grundsätzlich einfühlsam und liebevoll ist, so wird die psychische Entwicklung des Kin-

des in positiver Richtung verlaufen (vgl. Berk 2005). Damit sich Spiegelungssysteme entwickeln können, benötigt das Kind Bezugspersonen, die selbst spiegeln können, Personen mit normal entwickelten Fähigkeiten, mit Liebe, Wärme und Sensibilität, auf den Säugling einzugehen (vgl. Bauer 2009, S. 59).

Eltern sind für ihre Kinder Interaktionspartner. Durch die Art, wie Eltern auf ihre Kinder eingehen und mit ihnen umgehen, nehmen sie schon früh Einfluss auf die Qualität kindlicher Bindungserfahrungen (vgl. Oerter & Montada 2008).

Die Entfaltung und Weiterentwicklung der angeborenen Spiegelsysteme des Säuglings kann funktionieren, wenn es zu einem geeigneten und passenden Beziehungsangebot kommt. Nervenzellsysteme, die nicht benutzt werden, gehen verloren. Spiegelaktionen entwickeln sich nicht von allein, sie brauchen immer einen Partner (vgl. Bauer 2009).

Auf der Basis dessen, was Spiegelneurone bereitstellen, hat das Kind die Chance, mit seiner Umgebung emotional in Kontakt zu treten, Signale auszutauschen und ein erstes Urgefühl des Sich-Verstehens zu entwickeln. Das frühe Spielen mit spiegelnden Imitationen schafft die Grundlage der emotionalen Intelligenz. Der frühe spiegelnde Austausch von Zeichen erzeugt im Kind ein erstes intuitives Grundgefühl sozialer Verbundenheit (vgl. Bauer 2009).

Im Alter zwischen eineinhalb bis zwei Jahren hat das Kind die Möglichkeit, Modelle von emotionaler Resonanz im Spiel kennenzulernen und auszuprobieren. Das Spielen von Kindern als Durchspielen von Optionen des Handelns und Fühlens, wie Theater z.B., ist sehr wichtig für die Einübung der zwischenmenschlichen Handlungsstile, wie Bewegung und Sport für körperliche Entwicklung wichtig sind. Kinder haben durch Spielen die Möglichkeit, sich in unterschiedliche Rollen hineinzusetzen (vgl. Bauer 2009).

Die jeweilige Entwicklungsphase ist eine Chance für die Erziehenden, positiv in die Entwicklung der Kinder einzugreifen, „... lässt man die Gelegenheit verstreichen, wird es später im Leben sehr viel schwieriger, Korrekturen anzubringen“ (Goleman 1997, S. 286). Empathie- und Spiegelungsdefizite lassen sich zumindest bis zu einem gewissen Grad beheben.

Was ein Kind aufgrund ungünstiger Lebensverhältnisse versäumt hat, kann bei Anwendung geeigneter Trainingsprogramme ein Stück weit nachgeholt werden (vgl. Bauer 2009).

Die emotionale Intelligenz ist dabei sicher nicht das „Allheilmittel“, das das Kind davor bewahrt, gewalttätig, depressiv oder drogenabhängig zu werden. Die Familienverhältnisse, genetisch bedingte Faktoren und nicht zuletzt die Lebensumstände spielen dabei eine große Rolle (vgl. Goleman, S. 327).

Aber gerade wenn negative Erfahrungen auf das Kind einwirken, kann eine hohe emotionale Intelligenz die emotionale Stabilität des Kindes m.E. in einem Maße stärken und unterstützen, damit es dem Negativeinfluss dieser Faktoren weitestgehend standhalten kann.

Prägend für den Umgang mit eigenen Emotionen und denen der anderen ist dabei zunächst das Leben in der eigenen Familie: „*Das Familienleben ist unsere erste Schule für emotionales Lernen*“ (Goleman, S. 240).

Durch die Erziehung bekommen Kinder vermittelt, wie weit sie sich den eigenen Emotionen gegenüber öffnen und wie sie mit ihnen umgehen sollen. Sie lernen zunächst in der Familie, danach im Kindergarten und in der Schule, wie eigene Emotionen auf andere wirken und wie wirkungsvoll Emotionen sein können bezüglich eigener Ziele und Bedürfnisse.

All das erfahren die Kinder sowohl im Gespräch und im Umgang mit den Eltern, Erzieherinnen und Lehrer/inne/n, als auch durch das Vorleben im Umgang mit eigenen Emotionen und den Emotionen anderer. Bereits der persönliche Umgang mit dem Ehepartner, den Geschwistern oder auch mit anderen Mitmenschen wird für die Kinder zum Vorbild und als nachahmenswert empfunden. Die Chance auf eine frühe Entwicklung von Fähigkeiten der emotionalen Intelligenz bei einem Kind steigt, wenn die Betreuer/inne/n selbst emotional intelligent sind. Betreuer/inne/n können schließlich nur das an ihre Kinder weitergeben, was ihnen selbst wichtig ist (vgl. Goleman, S. 240).

### **3.3 Kindergärten in Syrien und Deutschland**

Institutionen zur familienergänzenden Erziehung und Betreuung von Kindern im vorschulischen Alter gibt es seit etwa zweihundert Jahren. Von Anfangen an verfolgten sie zwei Ziele: Zum einen sollten sie die Pflege und Betreuung der Kinder sichern, deren Mütter arbeiten, und zum anderen die Kinder erziehen und auf den Schulbesuch vorbereiten. Kindertagesbetreuung ist ein wichtiger Aspekt der Alltagswirklichkeit von Eltern.

Ein ausreichendes Angebot zur Betreuung von Kindern in unterschiedlichen Altersstufen ist wesentliche Voraussetzung zur zufriedenstellenden Vereinbarkeit von Familie und Erwerbstätigkeit für Mütter und Väter. Kindertagesbetreuung bedeutet nicht nur die Versorgung von Kindern über einen Teil des Tages in einer Einrichtung oder in Tagespflege. Grundlegende Elemente sind auch die Aspekte Erziehung und Bildung, durch deren Einbeziehung der umfassende, ganzheitliche pädagogische Auftrag der Arbeit in Tageseinrichtungen deutlich wird. Außerdem vermittelt Tagesbetreuung Kindern, die heute häufig ohne oder nur mit einem Geschwister aufwachsen, wichtige Sozialisationserfahrungen<sup>20</sup>.

#### **3.3.1 Kinderbetreuung in Deutschland**

Seit Fröbel 1837 seine erste Anstalt für Kleinkinderpflege gründete, haben sich die Funktionen von Tageseinrichtungen für Kinder immer wieder gewandelt und im Ergebnis erheblich erweitert.

Die Kinderbetreuung in Deutschland ist gesetzlich durch das Kinder- und Jugendhilfegesetz (KJHG) geregelt. Die Verantwortung für die Implementierung liegt bei den einzelnen Bundesländern. Auf kommunaler und lokaler Ebene sind die Jugendämter mit der Verwaltung der Betreuungsangebote betraut. Auf Einrichtungsebene schließlich gibt es eine Anzahl verschiedener Akteure, die Kinderbetreuung anbieten. Diese Gleichzeitigkeit verschiedener Anbieter ist ebenfalls gesetzlich geregelt (vgl. Altgeld u.a. 2009, S. 43-63).

Der Kinderbetreuungssektor deckt in Deutschland die Altersspanne von 1-6 ab. Der Kindergarten ist Teil dieses Sektors und richtet sich an Kinder zwi-

---

<sup>20</sup> Kindertagesbetreuung regional 2009/2010, Statistische Ämter des Bundes und Länder 2009. [www.statistikportal.de](http://www.statistikportal.de)

schen 3-6 Jahren. Für Kinder dieses Alters besteht ein Rechtsanspruch auf einen Platz in einem Kindergarten, unabhängig davon, ob die Eltern erwerbstätig sind oder nicht. Dabei bleibt der Besuch eines Kindergartens freiwillig und hängt von der Entscheidung der Eltern ab. Eine verpflichtende Vorschulzeit gibt es in Deutschland nicht. Schulpflicht besteht in Deutschland für alle Kinder von 6-18 Jahren. Wenigstens neun Jahre dieser Periode entfallen auf den Besuch der Grund- und einer weiterführenden Schule (vier Jahre Grundschule, fünf bis sechs Jahre Hauptschule bzw. Realschule, 9 bzw. acht Jahre bei Besuch eines Gymnasiums), drei weitere Jahre auf den Besuch einer berufsbildenden Schule.

Am 1. März 2009 wurden in Deutschland insgesamt rund 3,15 Millionen Kinder unter 14 Jahren ergänzend zur Erziehung und Betreuung durch die Eltern in einer Kindertageseinrichtung oder in Kindertagespflege betreut. Der Großteil dieser Kinder (ca. 97% bzw. 3,05 Millionen) besuchte eine Kindertageseinrichtung, nur ca. (3%) (rund 99 000) wurden durch eine Tagesmutter oder einen Tagesvater betreut. In Westdeutschland lag der Anteil der Kinder unter 14 Jahren, die durch eine Tagesmutter oder einen Tagesvater betreut wurden mit (3,4%) über dem Anteil der in Kindertagespflege betreuten Kinder in Ostdeutschland (ohne Berlin) mit (2,2%). Die Anteile lagen zwischen (0,3%) in Sachsen-Anhalt und (7,4%) in Hamburg<sup>21</sup> (vgl. Statistisches Bundesamt Deutschland 2009, S. 5).

Von den insgesamt 3,15 Millionen Kindern unter 14 Jahren in Kindertagesbetreuung wiesen rund 760 000 Kinder einen Migrationshintergrund auf; bundesweit hatte damit jedes vierte Kind (24%), das eine Kindertageseinrichtung besuchte oder durch eine Tagesmutter bzw. einen Tagesvater betreut wurde, mindestens ein Elternteil, das ausländischer Herkunft ist. Während in Westdeutschland rund (29%) der Kinder in Kindertagesbetreuung einen Migrationshintergrund hatten, war es in Ostdeutschland nur jedes zwanzigste Kind (5%); in Berlin jedes dritte Kind (34%). Durchweg in allen Bundesländern lag der Anteil der Kinder in Kindertagesbetreuung, die einen

---

<sup>21</sup><http://www.destatis.de/jetspeed/portal/cms/Sites/destatis/Internet/DE/Content/Publikationen/Fachveroeffentlichungen/Sozialleistungen/KinderJugendhilfe/KindertagesbetreuungRegional5225405097004,property=file.pdf>

Migrationshintergrund aufweisen, in den kreisfreien Städten höher als in den ländlichen Regionen (vgl. Statistisches Bundesamt Deutschland 2009, S. 7). Keine nennenswerten Unterschiede zwischen Ost- und Westdeutschland oder städtischen und ländlichen Regionen gab es bei Kindern, bei denen ein erweiterter Förderbedarf wegen körperlicher oder geistiger Behinderung bzw. seelischer Behinderung bestand oder Hilfe zur Erziehung geleistet wurde. Bundesweit wurde diese Förderung bei rund (3%) der Kinder unter 14 Jahren in Kindertagesbetreuung (89 000 der insgesamt 3,15 Millionen) geleistet.

Von den insgesamt rund 3,15 Millionen Kindern in Kindertagesbetreuung waren ca. 2,35 Millionen unter 6 Jahre alt; dies entspricht einem Anteil von (75%). Wiederum wurde die Mehrheit von ihnen in einer Kindertageseinrichtung betreut (2,28 Millionen), und fast 79 000 Kinder dieser Altersgruppe befanden sich in Kindertagespflege. Allerdings ist anzumerken, dass von der genannten Anzahl der Kinder unter 6 Jahren in Kindertagespflege ca. 13 000 diese Betreuungsform zusätzlich zu einem Besuch von Tageseinrichtungen in Anspruch nahmen. Die Anzahl der unter 6-Jährigen, die ausschließlich von einer Tagesmutter bzw. einem Tagesvater stundenweise versorgt wurde, belief sich auf rund 66 000 (vgl. Statistisches Bundesamt Deutschland 2009, S. 7).

### **3.3.2 Die Ausbildung von Erzieherinnen in Deutschland**

Über die Ausbildung zur Erzieherinnen wird seit geraumer Zeit intensiv diskutiert. Unter anderem haben die Ergebnisse der PISA-Studie dazu geführt, dass vor allem über die Qualifizierung von sozialpädagogischen Fachkräften in den Kindertagesstätten<sup>22</sup> nachgedacht wird. So gibt es unterschiedliche Bestrebungen in der Fachöffentlichkeit<sup>23</sup>, die Ausbildung der Erzieherinnen bzw. der Fachkräfte für den Elementarbereich auf eine akademische Ebene zu heben. Neben dieser Diskussion bzw. in Wechselwirkung mit ihr gibt es

---

<sup>22</sup> In diesem Arbeitsfeld stellen die Erzieherinnen die größte Berufsgruppe dar, nämlich etwa 60% des pädagogischen Personals. Vor allem die Einrichtungs- und Gruppenleitungen sind Erzieherinnen.

<sup>23</sup> Z.B. die GEW, das DJI (Deutsches Jugendinstitut), die Robert-Bosch-Stiftung, die AGJ (Arbeitsgemeinschaft für Kinder- und Jugendhilfe) usw.

seit Jahren auch im Rahmen der bisherigen Erzieherinnenausbildung an Fachschulen<sup>24</sup> Bestrebungen, die Qualität der Ausbildung im Kontext der beruflichen Bildung zu verbessern. Vor allem der Berufsbezug bzw. die Verzahnung von Theorie und Praxis sollen weiterentwickelt und damit die Verschulung der Ausbildung reduziert werden.

Hierbei wird vor allem an die aktuelle berufspädagogische Debatte über Konzepte der Handlungs- und der Lernfeldorientierung angeknüpft. Vor diesem Hintergrund sind die einzelnen Bundesländer seit etwa fünf Jahren dabei, ihre Lehrpläne für die Erzieherinnenausbildung grundlegend zu überarbeiten bzw. neu zu konzipieren. Auslöser dieses Prozesses war die Vereinbarung der KMK zur Erzieherinnenausbildung aus dem Jahr 2000.

Für die Ausbildung zur Erzieherin gibt es keinen Rahmenlehrplan der KMK, da dieser Bildungsgang als Vollzeitberufsschule allein der Kulturhoheit des jeweiligen Bundeslandes unterliegt. Um trotzdem eine Vergleichbarkeit der Abschlüsse zu gewährleisten, wurde im Jahr 2000 auf der Ebene der KMK eine „Rahmenvereinbarung zur Ausbildung und Prüfung von Erzieherinnen“ verabschiedet<sup>25</sup>. Dadurch soll außerdem die Erzieherinnenausbildung an aktuelle gesellschaftliche und pädagogische Erfordernisse und Entwicklungen herangeführt werden. Damit hat eine langjährige Diskussion über die Verbesserung der Qualität der sozialpädagogischen Berufsbildung ein vorläufiges Ende gefunden. In der Vereinbarung werden einerseits strukturelle Rahmenbedingungen festgelegt, wie etwa das Ziel der Ausbildung, die Ausbildungsdauer, Zulassungsvoraussetzungen und Modalitäten der Abschlussprüfung. So ist vorgegeben, dass die Ausbildung mindestens vier, in der Regel fünf Jahre dauert, wobei einer beruflichen Vorbildung<sup>26</sup> eine in der Regel dreijährige, mindestens aber zweijährige Fachschule folgt. Mit der Fach-

---

<sup>24</sup> In Bayern Fachakademien, in NRW Bildungsgang für Erzieherinnen/Erzieher am Berufskolleg.

<sup>25</sup> Sekretariat der Ständigen Konferenz der Kultusminister der Länder.

<sup>26</sup> Hier existieren sehr unterschiedliche Varianten. Z.B. ist in Niedersachsen der Besuch einer zweijährigen Berufsfachschule Sozialassistentin/-Assistent, Schwerpunkt Sozialpädagogik obligatorisch, während in anderen Ländern eine berufsbezogene Tätigkeit plus Berufsausbildung in einem anderen Bereich bzw. plus Hochschulreife ausreicht (Brandenburg) oder unter bestimmten Bedingungen allein eine berufsbezogene Tätigkeit (Hamburg).



schule wird die Ausbildung zur Erzieherinnen im tertiären Bereich angesiedelt bzw. als Bestandteil der Weiterbildung angesehen. Aber auch auf der inhaltlichen Ebene gibt es Vorgaben für die Umsetzung in den einzelnen Bundesländern, einerseits durch eine Rahmenstundentafel mit konkreten (Ausbildungs-)Bereichen und andererseits durch Qualifikationsbeschreibungen. Vor allem Letztere werden als qualitative Weiterentwicklung der Erzieherinnenausbildung bewertet. Die Rahmenvereinbarung wird daher insgesamt als wichtiger Schritt in die richtige Richtung gesehen (vgl. Bauer 2009, S. 121). Die gestiegenen Anforderungen im Arbeitsfeld, die Vergleiche mit anderen europäischen Ausbildungsgängen und die Neuordnung der Studiengänge an den Fachhochschulen haben einen Innovationsschub ausgelöst.

Ende der 80er Jahre ging es noch darum, die Erzieherinnenausbildung im Rahmen der bestehenden Fachschulebene zu reformieren. Bereits Mitte der 90er Jahre wurde sichtbar, dass das bestehende Ausbildungssystem Fachschule nicht den Anforderungen der sich verändernden sozialpädagogischen Praxis oder den Vorstellungen von „Qualität“ in Tageseinrichtungen für Kinder gerecht werden konnte.

So begann die GEW, federführend durch ihre AG 2 „Aus-, Fort- und Weiterbildung sozialpädagogischer Berufe“, in der Dozenten von Fachschulen und Fachhochschulen, Verbandsvertreterinnen und Praktiker mitarbeiten, eine Reihe von Fachtagungen für Dozenten von Fachschulen durchzuführen. Die Erkenntnis wuchs, dass im Rahmen einer schulischen Berufsausbildung für Erzieherinnen eine wissenschaftlich fundierte Ausbildung für das sozialpädagogische Praxisfeld nicht zu vermitteln ist.

Die Grenzen einer schulischen Berufsausbildung wurden immer sichtbarer. Die Vereinigung von DDR und BRD hatte kurzzeitig noch einmal eine Stärkung der Fachschulausbildung mit sich gebracht. Im Jahr 1995 ließ die GEW mehrere Gutachten in Auftrag geben, die der Reform der Ausbildung der sozialpädagogischen Fachkräfte als Grundlagenmaterial dienten (vgl. Beher, Knauer & Rauschenbach 1995).

Die AG 2 bezog ihre Erkenntnisse und die strukturellen sowie inhaltlichen Überlegungen auch aus ihren Erfahrungen der Exkursionen in das europäische Ausland.

**Tab. 5: Bundesländer und Standorte für das Fachstudium Kindergarten und Kindererziehung (vgl. GEW 2008, S. 12)**

<b>Baden-Württemberg</b>	Hochschule Esslingen (FH) Evangelische Fachhochschule Freiburg Pädagogische Hochschule Ludwigsburg in Kooperation mit der Ev. Fachhochschule für Sozialpädagogik Reutlingen-Ludwigsburg Pädagogische Hochschule Schwäbisch-Gmünd Pädagogische Hochschule Weingarten
<b>Bayern</b>	Fachhochschule München Katholische Stiftungsfachhochschule München (Studienorte in München und Benediktbeuern)
<b>Berlin</b>	Alice-Salomon-Fachhochschule Berlin Katholische Hochschule für Sozialwesen Berlin
<b>Brandenburg</b>	Fachhochschule Potsdam
<b>Bremen</b>	Universität Bremen
<b>Hamburg</b>	Hochschule für angewandte Wissenschaften Hamburg
<b>Hessen</b>	Evangelische Fachhochschule mit Pädagogische Akademie Darmstadt und Ev. Fröbelseminar Kassel/Korbach und Hephata-Akademie Schwalmstadt Justus-Liebig-Universität Gießen
<b>Mecklenburg-Vorpommern</b>	Hochschule Neubrandenburg
<b>Niedersachsen</b>	Fachhochschule Oldenburg-Ostfriesland-Wilhelmshaven (Studienort Emden) Hochschule für angewandte Wissenschaft und Kunst (HAWK) – Fachhochschule Hildesheim/Holzminden/ Göttingen
<b>NRW</b>	Fachhochschule Bielefeld Evangelische Fachhochschule Rheinland-Westfalen-Lippe (Studienort Bochum) Katholische Fachhochschule Nordrhein-Westfalen (KFH NW) Köln – Paderborn
<b>Rheinland-Pfalz</b>	Fachhochschule Koblenz / Rhein Ahr Campus Remagen
<b>Sachsen</b>	Evangelische Hochschule Dresden
<b>Sachsen-Anhalt</b>	Martin-Luther-Universität Halle-Wittenberg Hochschule Magdeburg-Stendal
<b>Schleswig-Holstein</b>	Fachhochschule Kiel
<b>Thüringen</b>	Fachhochschule Erfurt

Um den nationalen Reformprozess differenziert begleiten zu können, führten Reisen nach Dänemark, Südtirol, Schweden (Göteborg und Stockholm) sowie in die Niederlande.

Die Argumente wurden in einer Broschüre „Reform der Erzieherinnenausbildung“ zusammengefasst und dienten inhaltlich der gewerkschaftlichen Positionierung für die Reform der Erzieherinnenausbildung.

Die Diskussion im europäischen Kontext betonte erneut, dass eine wissenschaftliche Ausbildung für den Bereich der Pädagogik der frühen Kindheit in Deutschland dringend notwendig sei. Der erwachsenenpädagogische Aspekt in der Ausbildung im europäischen Kontext und die Ausbildung durch ein wissenschaftliches Studium – und nicht als schulische Berufsausbildung – verdeutlichte, welche Reformansätze dringend notwendig waren. Nach dem Forum Bildung und der Diskussion um die Ergebnisse von PISA verschärfte sich die Grundfrage, was Menschen im 21. Jahrhundert benötigen, um andere Menschen in ihrer Entwicklung und Sozialisation zu begleiten und ihnen angemessene Unterstützung in unterschiedlichen Lebenslagen zu geben. Dies war der Ausgangspunkt für mehrere Fachgespräche über die Bedeutung der frühkindlichen Bildung, die Erkenntnisse aus der Hirnforschung und die steigenden Qualifikationsanforderungen aus den Praxisfeldern. Ziel war es, die Erkenntnisse aus diesen Fachgesprächen in ein angemessenes Curriculum für die Erzieherinnenausbildung zu übertragen. Das Expertengespräch „Kindheit und Jugend im 21. Jahrhundert professionell begleiten“ im Jahr 2003 war ein weiterer wichtiger Impuls (vgl. GEW 2008, S. 9).

Seit 2004 haben 24 Fachhochschulen und vier Universitäten an 24 Studienorten (Tab. 5), bis auf das Saarland in allen Bundesländern, Angebote zur Erzieher/innenausbildung entwickelt und Studiengänge ins Leben gerufen.

Bundesweit bieten also bereits 28 Hochschulen die lange geforderte akademische Ausbildung für Erzieherinnen und Erzieher als Studiengang an. Zum Wintersemester 2007/2008 wurden besonders viele neue Studiengänge entwickelt (vgl. GEW 2008, S. 12).

Das Studium in Esslingen hat zwei Studienschwerpunkte

1. Bildung und Entwicklung von Kindern
2. Bildungsmanagement für Leitungs- und Führungsaufgaben

Das zu vermittelnde Wissen und die zu erwerbenden Kompetenzen werden in sechs Studienbereichen organisiert:

1. Kinder – Kindheit – Kinderwelten
2. Institutionen in öffentlicher Verantwortung für Kinder
3. Bildung und Erziehung: Arbeit mit Einzelnen und Gruppen
4. Kooperationen im Kontext des Gemeinwesens
5. Professionalisierung, Organisation und Management
6. Sozialpädagogische Arbeit als Profession und Wissenschaft<sup>27</sup>.

An der Evangelischen Fachhochschule Freiburg wurde der Bachelor-Studiengang „Pädagogik der frühen Kindheit (Early Childhood Education)“ erstmalig 2004/05 angeboten und zum Wintersemester 2009/10 von der Akkreditierungsagentur AHPGS akkreditiert und staatlich anerkannt. Es wird ein wesentlicher Beitrag zur Weiterentwicklung der Elementarpädagogik geleistet und ein erster Schritt zum Anschluss Deutschlands an europäische Bildungsstandards im Bereich der frühen Kindheit getan.

Der Studiengang qualifiziert zukünftige Frühpädagoginnen und Frühpädagogen für Berufsfelder im Bereich von Kindertageseinrichtungen, in der Kinder- und Jugendhilfe sowie in Schnittstellen von Kita und Grundschule. Der Studiengang qualifiziert auch für den Masterstudiengang und Promotion. Ziel des Studiengangs ist neben dem Erwerb fachspezifischen Wissens und Könnens die Ausbildung einer professionellen, forschenden Haltung gegenüber kindlichen Entwicklungsprozessen.

Das Studium ist in sechs Studienbereiche unterteilt, die fachliche und methodische Kompetenzen ebenso wie Aspekte sozialer Kompetenz, Reflexivität und Selbstkompetenz umfassen:

1. Erziehungs- und bezugswissenschaftliches Wissen und Können
2. Gestaltung von Bildungssituationen
3. Umgang mit Unterschiedlichkeit und mit Kindern mit besonderen Ausgangslagen
4. Handeln im Lernort Praxis
5. Professionsbezogenes Wissen und Können

---

<sup>27</sup> [http://www.hs-esslingen.de/fileadmin/medien/siximport/sagp/flyer\\_bbe\\_49220.pdf](http://www.hs-esslingen.de/fileadmin/medien/siximport/sagp/flyer_bbe_49220.pdf) Rescher zeit 05.05.2011

## 6. Vernetzung und Arbeiten mit dem Umfeld.<sup>28</sup>

In **Ludwigsburg** wird zum Wintersemester 2010/2011 der Master-Studiengang „Frühkindliche Bildung und Erziehung“ gestartet. Der Studiengang bietet für alle Interessierten mit einem erziehungswissenschaftlichen Bachelorabschluss (z.B. Frühkindliche Bildung und Erziehung) oder einem vergleichbaren Abschluss die Möglichkeit, sich in einem viersemestrigen Studium für den Bereich der frühkindlichen Bildung und Erziehung weiter zu qualifizieren. Die Studierenden werden für Aufgaben und Funktionen im Bereich des Managements von pädagogischen Institutionen der frühen und mittleren Kindheit qualifiziert sowie zur Weiterentwicklung von Forschung, vor allem Bildungsforschung in Institutionen der Kindheit ausgebildet.

Nach einem gemeinsamen Grundstudium von zwei Semestern kann zwischen zwei Studienprofilen gewählt werden:

1. Im Studienprofil A: Management, Forschung, Beratung und Entwicklung werden Managementstrategien und Managementverfahren vertiefend studiert.
2. Im Studienprofil B: Bildungsforschung, Leitung, Beratung und Entwicklung erfolgt eine vertiefende Auseinandersetzung mit Fragen der Bildungsforschung, die durch eine fachliche und didaktische Vertiefung in kindlichen Lernbereichen begleitet ist.

Das Studium ist in zwei Schwerpunkte mit je fünf Studienbereichen untergliedert. Die fünf Studienbereiche der „Erziehungswissenschaftlichen Grundlagen“ begründen ein Verständnis von Kind und Kindheit als wissenschaftliche Grundlage von Betreuung, Erziehung und Bildung. Die fünf Studienbereiche des Schwerpunktes „Kindliche Weltzugänge“ werden aufbauend studiert: zunächst ein Grundlagen-, danach ein Aufbau- und am Ende ggf. ein Wahlmodul.<sup>29</sup>

Auch an der PH in **Schwäbisch-Gmünd** wurde ab 2007 jeweils zum Wintersemester ein Studiengang „Frühe Bildung“ mit dem Bachelor-Abschluss eingerichtet, der sechs Semester dauern soll. Das Studium befähigt dazu, Bildungsprozesse bei Kindern zu erkennen, sie wissenschaftlich einzuord-

---

<sup>28</sup> [http://www.efh-freiburg.de/download/Flyer\\_BA\\_PfK\\_Feb2011.pdf](http://www.efh-freiburg.de/download/Flyer_BA_PfK_Feb2011.pdf) Rescher zeit 05.05.2011

<sup>29</sup> [http://www.ph-ludwigsburg.de/index.php?eID=tx\\_nawsecuredl&u=0&file=fileadmin/subsites/9i-verw-t-01/user\\_files/Download-Zentrum/Ordnungen](http://www.ph-ludwigsburg.de/index.php?eID=tx_nawsecuredl&u=0&file=fileadmin/subsites/9i-verw-t-01/user_files/Download-Zentrum/Ordnungen) Rescher zeit 05.05.2011

nen, Ansätze und Konzepte zur Förderung zu bewerten, relevantes Fachwissen zu erwerben und mit unterschiedlichen Personengruppen zielgerichtet und konstruktiv zu kommunizieren.<sup>30</sup>

An der **PH Weingarten** wurde ab dem Wintersemester 2007/08 ein neuer Studiengang „Elementarbildung“ angeboten. Ziel des Studiengangs ist die Entwicklung einer beruflichen Handlungskompetenz, um Erziehungs-, Betreuung- und Bildungsaufgaben für Kinder im Alter von 0-10 Jahren wissenschaftlich fundiert und zielgerichtet zu erfüllen. Der Studiengang umfasst sechs Semester und schließt mit dem „Bachelor of Arts“ ab. Das Studium der „Elementarbildung“ hat folgende Inhalte:

1. Pädagogische und psychologische Grundlagen von Erziehung und Bildung
2. Beobachten, Analysieren, Dokumentieren und Fördern kindlicher Entwicklungs- und Lernprozesse in Bereichen wie Sprache, Mathematik, Naturwissenschaften, Religion, Kunst, Musik etc.
3. Qualitätsmanagement von Bildungsprozessen
4. Integrative Erziehung von Kindern mit und ohne Behinderung
5. Bilinguale Erziehung
6. Leitung und Management
7. Kompetenzen in Wissenschaft und Forschung.<sup>31</sup>

Die „**Munich University of Applied Sciences**“ bietet den BA-Studiengang „Bildung und Erziehung im Kindesalter (0-12 J.)“. Das Studium qualifiziert für spezielle Bildungs- und Erziehungsaufgaben im Gruppendienst sowie für gruppenübergreifende Angebote, spezifische Bildungsangebote im Rahmen der Einzelförderung, Aufgaben im Bereich von Leitung und Bildungsmanagement, Referentinentätigkeit im Bereich von Fortbildung und Weiterqualifizierung für die Tätigkeit als Fachberatung.<sup>32</sup>

---

<sup>30</sup>[http://www.ph-gmuend.de/deutsch/studium/studiengaenge/bachelor\\_fruhe\\_bildung\\_neu.php](http://www.ph-gmuend.de/deutsch/studium/studiengaenge/bachelor_fruhe_bildung_neu.php)  
1010130Zeit 05.05.2011

<sup>31</sup>[http://www.phweingarten.de/de/downloads/studiengaenge/Flyer\\_Elementarbildung\\_Maerz\\_2010\\_web.pdf](http://www.phweingarten.de/de/downloads/studiengaenge/Flyer_Elementarbildung_Maerz_2010_web.pdf) Rescher Zeit 05.05.2011

<sup>32</sup> <http://studieren.de/studienprofil.0.bildung-und-erziehung-im-kindesalter-0-12-jahre-bachelor-of-arts-hochschule-muenchen-munich-university-of-applied-sciences.1591.187.html> Rescher Zeit 05.05.2011

Die staatlich anerkannte „**Katholische Bildungsstätte für Sozialberufe in Bayern**“ hat ab WS 2007 den Studiengang „Bildung und Erziehung im Kindesalter“ mit dem Bachelor Abschluss angeboten. Der berufsbegleitende Studiengang richtet sich an Erzieherinnen, die Leitungs- oder Beratungsfunktionen in Tageseinrichtungen für Kinder innehaben oder solche anstreben. Der Studiengang „Bildung und Erziehung im Kindesalter“ an der KSFH München vermittelt in Blockveranstaltungen an den beiden Studienorten theoretisches Fachwissen und pädagogische Kompetenzen auf interdisziplinärer wissenschaftlicher Grundlage. Er qualifiziert für Leitungs-, Beratungs- und Entwicklungsaufgaben in Bildungs- und Erziehungseinrichtungen für Kinder im Alter von 0-12 Jahren. Das Studium ist innerhalb eines Dreiecks von theoretischen Grundlagen, Forschungsbezug und Praxisbezug verortet. Es enthält sechs Studienbereiche:

1. Wissenschaftliche Grundlagen
2. Bildung und Förderung
3. Pädagogisches Handeln
4. Organisation und Management
5. Vertiefungsbereiche: Bildungsmanagement und Bildungsplanung sowie integrative, interkulturelle und religionssensible Pädagogik
6. Bachelorarbeit<sup>33</sup>

Die **Alice-Salomon-Fachhochschule in Berlin** bietet seit dem SS 2004 den Studiengang „Erziehung und Bildung im Kindesalter – Bachelor of Arts“ an. Geeignet sind Tätigkeiten in sozialpädagogischen Einrichtungen mit Kindern bis 13 Jahre, z.B. als Sozialassistentin, Kinderpfleger usw. Der Studiengang bildet für die Arbeit mit Kindern von der Geburt bis zum Ende der Grundschulzeit (in Berlin 12-13 Jahre) aus, also für „Kinder“ im Sinne des Gesetzes. Die Studienbereiche gliedern sich in wissenschaftliche Grundlagen, pädagogisches Handeln im sozialen Kontext, Bildung und Didaktik, Arbeitsfelder der Pädagogik (die praktische Ausbildung mit ihren drei Säu-

---

<sup>33</sup><http://www.ksfh.de/studiengaenge/bachelorstudiengaenge/bildung-und-erziehung-im-indesalter>  
Rescher Zeit 05.05.2011

len: Hospitationen, Training, Praktika) sowie rechtliche, organisatorische und finanzielle Rahmenbedingungen.<sup>34</sup>

Der Fachbereich Sozialwesen der FHP bietet seit dem WS 2005/06 in sechs Semestern Studierenden den berufsqualifizierenden Präsenzstudiengang „Bildung und Erziehung in der Kindheit“ mit Bachelor-Abschluss an. Der Studiengang wird in Kooperation mit Lehrenden der Universität Potsdam (aus dem Institut für Erziehungswissenschaft und dem Institut für Grundschulpädagogik) durchgeführt. Durch gemeinsame Lehrangebote von Lehrenden der Universität und der Fachhochschule können Studierende des Studiums BA „Bildung und Erziehung in der Kindheit“ größere Kenntnisse auch aus den Bereichen Forschung, pädagogischen Theorien und Schule gewinnen. Die Studierenden erwerben Kompetenzen für eine pädagogische Arbeit in Bereichen wie:

1. Erziehung und Bildung in Kindergärten und Horten,
2. pädagogische Arbeit im Ganztagschulsystem,
3. Zusammenarbeit mit Eltern.

Außerdem erwerben sie Kompetenzen für

1. Öffentlichkeitsarbeit,
2. Vernetzung im Gemeinwesen und
3. Führungs- und Leitungsaufgaben im Tätigkeitsfeld.<sup>35</sup>

Ein weiterbildendes, berufsbegleitendes Studium „Frühkindliche Bildung“ mit dem Ziel einer „praxisorientierten Weiterbildung auf Hochschulniveau“ kann an der **Universität Bremen** seit 2004 absolviert werden. Ab dem Sommersemester 2007 wurde ein Kooperationsvertrag zwischen der Universität Bremen, dem Landesverband Evangelischer Tageseinrichtungen für Kinder der Bremischen Evangelischen Kirche und dem Universum Science Center Bremen geschlossen. Das Studium schließt mit einem Zertifikat der Universität ab und richtet sich an Erzieherinnen und Grundschulpädagoginnen mit mindestens dreijähriger Berufspraxis. Die Auswahl der Module richtet sich nach den persönlichen Interessen und Anforderungen. Pflichtveranstaltung ist das Basis-Modul „Frühkindliches Lernen (neu) entdecken“.<sup>36</sup>

---

<sup>34</sup> <http://www.ash-berlin.eu/> Rescher Zeit 05.05.2011

<sup>35</sup> <http://sozialwesen.fh-potsdam.de/babek.html> Rescher Zeit 05.05.2011

<sup>36</sup> [www.uni4kita.de](http://www.uni4kita.de)



Seit dem Jahr 2006 gibt es an der Universität Bremen den Studiengang „Fachbezogene Bildungswissenschaften“. Der Vollzeitpräsenzstudiengang richtet sich an Personen, die eine Doppelqualifikation sowohl für den Elementarbereich als auch für das Grundschullehramt anstreben. Die inhaltlichen Schwerpunkte werden gewählt aus den Fächern: Integrierte Sachbildung, Deutsch oder Elementarmathematik, Vor- und Grundschulpädagogik<sup>37</sup>.

Zum Wintersemester 2011/2012 bietet die Universität Bremen den Masterstudienganges Frühkindliche Pädagogik an. Ziel dieses Studienganges Frühkindliche Pädagogik ist es, auf leitende und mit konzeptioneller Verantwortung betraute Funktionen im von Heterogenität geprägten Feld der Frühpädagogik oder auf wissenschaftliche Tätigkeiten vorzubereiten. Ein inhaltlicher Schwerpunkt liegt auf Inklusiver Pädagogik<sup>38</sup>. Der Studiengang besteht aus fünf Studienbereichen. Sie fokussieren die forschenden und entwickelnden Aufgaben der frühkindlichen Bildung, die Institutionenkunde, die entwicklungsförderlichen und didaktischen Kompetenzen, die Inklusive Pädagogik und als generellen Schwerpunktbereich die Sprachförderung.

Im Bachelor-Studiengang „Erziehung und Bildung“ des Departments Soziale Arbeit und Pflege der **HAW Hamburg** wird ab Wintersemester 2007/08 in sieben Semestern ein berufsqualifizierender Abschluss für alle Arbeitsfelder, in denen professionell mit Kindern bildend und erzieherisch gearbeitet wird, vermittelt. In den ersten drei Semestern werden die Grundlagen vermittelt in Erziehungs- und Bildungswissenschaften, Sozialwissenschaften und Recht sowie in empirischer Forschung. Die Studierenden wählen ab dem 4. Semester einen von drei Schwerpunkten: Elementarpädagogik, Familienberatung oder Management. Im 5. und 6. Semester wird der gewählte Schwerpunkt in einem Projekt vertieft, in dem Forschung und Entwicklung zu einem ausgewählten Thema im Mittelpunkt steht. Im 7. Semester wird

---

<sup>37</sup> [www.grundschulpaedagogik.uni-bremen.de](http://www.grundschulpaedagogik.uni-bremen.de)

<sup>38</sup> Die **inklusive Pädagogik** ist ein Ansatz der Pädagogik, dessen wesentliches Prinzip die Wertschätzung der Vielfalt in der Bildung und Erziehung ist. Befürworter der Inklusion betrachten die Heterogenität als eine Gegebenheit, die die Normalität darstellt. Sie plädieren für die Schaffung einer Schule, die die Bildungs- und Erziehungsbedürfnisse aller Schüler zu befriedigen hat. Definition bei Wikipedia 05.08. 2011.

die Bachelor-Thesis geschrieben, die aus der Projektpraxis entwickelt werden kann<sup>39</sup>.

Am Elisabethenstift und an der Evangelischen **FH in Hessen** können Studierende mit dem Berufswunsch Erzieher/in ihren Beruf bald nicht nur erlernen, sondern direkt studieren, d.h. sie erwerben nicht nur die staatliche Anerkennung wie bei der herkömmlichen Erzieherausbildung, sondern auch den Bachelor of Arts, und zwar in einem Verbundstudiengang mit dem Titel „Bildung und Erziehung in der Kindheit“, der erwartungsgemäß mit seinen integrierten Praxisphasen auch etwas länger dauert, nämlich acht Semester<sup>40</sup>.

An **der Universität Gießen** kann ein Bachelor of Arts in „Bildung und Förderung in der Kindheit“ erworben werden. Das berufsfeldbezogene Studium eines BA im Bereich „Bildung und Förderung in der Kindheit“ richtet sich an Studierende, die eine allgemeine oder für sozialpädagogische Felder fachgebundene Hochschulreife besitzen und sich für die Übernahme gehobener Verantwortung in Berufen im Bereich Vorschule und Übergang zur Schule qualifizieren wollen. Besonderes Kennzeichen des Gießener BA-Studiums ist die interdisziplinäre Verschränkung von heil- und sonderpädagogischen, vorschul- und schulpädagogischen Fragestellungen, die sich auch an der Beteiligung unterschiedlicher erziehungswissenschaftlicher Fachrichtungen und Institute zeigt. Unterschieden werden ein Kernbereich, ein Profildbereich sowie unterschiedliche Referenzfächer. Hier sind Ergänzungen und Vertiefungen in den Feldern der Psychologie, der Religionspädagogik, der Schulpädagogik, der Kunstpädagogik und der Musikerziehung in Vorbereitung<sup>41</sup>.

Der Fachbereich Soziale Arbeit, Bildung und Erziehung (SBE) an der **Hochschule Neubrandenburg** beherbergt derzeit die beiden Bachelor-Studiengänge Soziale Arbeit und Early Education sowie den berufsbegleitenden Bachelor-Studiengang Early Education. Der Fachbereich Soziale Arbeit, Bildung und Erziehung bietet ein attraktives Angebot für Studierende, die sich in dieser Richtung qualifiziert und wissenschaftlich fundiert auf das Berufsleben vorbereiten möchten.

---

<sup>39</sup> <http://www.haw-hamburg.de/9267.html>

<sup>40</sup> [www.elisabethenstift.de](http://www.elisabethenstift.de)

<sup>41</sup> [www.erziehung.uni-giessen.de](http://www.erziehung.uni-giessen.de)

Seit dem Wintersemester 2008/2009 werden zwei Master-Studiengänge im Fachbereich angeboten. Der forschungsorientierte Master-Studiengang „Social Work“ vermittelt einschlägige forschungsmethodische Kompetenzen und qualifiziert zur Planung und Durchführung von Forschungs- und Praxisprojekten für den Bereich der Sozialen Arbeit. Der anwendungsorientierte Master-Studiengang „Beratung“ befähigt die Studierenden durch eine theoretisch anspruchsvolle und praktisch fundierte Hochschulausbildung zur Beratungstätigkeit in verschiedenen Anwendungsfeldern.<sup>42</sup>

**Die Fachhochschule Oldenburg, Ostfriesland, Wilhelmshaven (OOW)** bietet am Studienort Emden den Studiengang „Bildung und Erziehung im Kindesalter“ mit dem Abschluss „Bachelor of Arts“ an.

Die Ausbildung an der Fachhochschule fördert besonders folgende Kompetenzbereiche:

1. Pädagogische und psychologische Konzepte für Kinder mit besonderem Förderbedarf
2. Förderkonzepte für sprachliche Bildung
3. Kognitive, psychosoziale und psychomotorische Bildungsprogramme
4. Handlungskonzepte für Leitungs- und Beratungsfunktion

Studierende des Studiengangs erwerben die Fähigkeit zur Anwendung wissenschaftlicher Erkenntnisse und Methoden und die darauf aufbauenden Handlungskompetenzen in den Berufsfeldern frühkindlicher Bildung und Entwicklung.

Durch eine enge Verzahnung von Forschung, Lehre und Praxis wird ein frühzeitiger wissenschaftlicher und praxisbezogener Transfer gewährleistet.

Der Studiengang enthält folgende Studienbereiche:

1. Erziehung und Bildung im gesellschaftlichen Kontext
2. Grundlagen der frühkindlichen Entwicklung
3. Partizipation, Inklusion, Menschenbild
4. Interkulturalität
5. Bildungsbereiche (Psychomotorische Entwicklungsförderung)
6. Ästhetische Bildung, Umweltwissen
7. Pädagogisches Projekt

---

<sup>42</sup> <http://www.sbe.hs-nb.de/> Rescher Zeit 05.05.2011

8. Beratungs- und Leitungskompetenz
9. Rechtliche Grundlagen
10. Methoden wissenschaftlichen Arbeitens

Ein erfolgreicher Bachelor-Abschluss befähigt zu einem weiterführenden Masterstudium.<sup>43</sup>

Ein bundesweit einzigartiges Konzept als Antwort auf PISA bietet **die Hochschule für Angewandte Wissenschaft und Kunst (HAWK) in Hildesheim, Holzminden und Göttingen**. Sie hat zum Wintersemester 2006/2007 den Bachelor-Studiengang Bildung und Erziehung im Kindesalter für Erzieherinnen in Kombination mit einer Modellkrippe gestartet. Als familiengerechte Hochschule schafft die HAWK damit eine einmalige Verknüpfung von internationalen Standards in Hochschulausbildung, Praxis, Forschung und Weiterbildung.

Die HAWK ist die einzige Hochschule, die den Studiengang mit einer Modellkinderkrippe kombiniert, in der ein pädagogisches Modellkonzept nach neuesten internationalen Standards realisiert wird. Der sechssemestrige Studiengang „Bildung und Erziehung im Kindesalter“ ist in den gemeinsamen Zielvereinbarungen des Niedersächsischen Wissenschaftsministeriums und der HAWK schon seit 2005 verankert und nun von einer sogenannten Evaluierungsagentur auflagenfrei akkreditiert worden. Forschungsprojekte in Zusammenarbeit mit der Modellkrippe sollen neue wissenschaftliche Erkenntnisse über kindliche Entwicklungsprozesse bringen. Eine weitere inhaltliche Besonderheit des Studienangebots ist die Kooperation mit dem HAWK-Studiengang für Absolvent/inne/en der Fachberufe Logopädie, Ergotherapie und Physiotherapie, mit denen ein Lehraustausch stattfinden wird. Auch der Master-Studiengang „Soziale Arbeit“ ist ein weiterer Baustein im Konzept der HAWK: Die Absolvent/inne/en der beiden Bachelor-Studiengänge „Bildung und Erziehung im Kindesalter“ sowie „Soziale Arbeit“ haben die Möglichkeit, ihr Studium in dem konsekutiven Master-Studiengang fortzusetzen. Ihnen steht als „Master of Arts“ der Weg zur Promotion offen.<sup>44</sup>

An der **FH in Bielefeld** werden ab WS 2007/08 30 Pädagog/inn/en der

---

<sup>43</sup><http://www.hs-empden-leer.de/fachbereiche/soziale-arbeit-und-gesundheit/studiengaenge/inklusive-fruehpaedagogik.html> Rescher Zeit 05.05.2011

<sup>44</sup> <http://www.hawk-hhg.de/sozialearbeitundgesundheit/129367.php> Rescher Zeit 05.05.2011

Kindheit (B.A.) ausgebildet. Angesprochen sind junge Leute, die sich auf folgende Berufsfelder vorbereiten wollen: Bildung von Kindern in Einrichtungen und in der offenen Kinderarbeit sowie Projektarbeit, Bildung von Erwachsenen rund um Kindheit, Beratung von Eltern, Lehrer/innen etc. sowie Kinderrechte und Kinderschutz, z.B. in nationalen und internationalen Organisationen. Es gibt drei besondere Schwerpunkte als Qualifizierungs- und Spezialisierungsmöglichkeit im Studium, und zwar Global Social Work (Interkulturelle Soziale Arbeit), Kultur und Medien sowie Bildung für eine nachhaltige Entwicklung<sup>45 46</sup>.

Der Bachelor-Studiengang Elementarpädagogik wird ab 2008 an der Evangelischen **Fachhochschule RWL in Bochum** für leitende Tätigkeiten in allen Arbeitsfeldern, in denen Kinder von der Geburt bis zu ihrem Schuleintritt gebildet und erzogen werden, qualifiziert. Die Absolvent/inn/en werden befähigt, Bildungsprozesse zu gestalten, Förderprogramme für behinderte Kinder anzuregen, die Integration von Kindern mit Migrationshintergrund und ihren Familien zu fördern sowie religionspädagogische Konzepte zu entwickeln. Der Schwerpunkt liegt dabei auf der Befähigung für leitende Tätigkeit: Einrichtungsleitung, Konzeptentwicklung, Verknüpfung mit den Lebenswelten der Familien, Vernetzung mit dem Umfeld.

Das Studienziel ist, historisches, empirisches und theoretisches Wissen anwendungsbezogen zu erwerben. Zudem werden durch das Studium kommunikative, selbstreflexive und kooperative Kompetenzen sowie die Fähigkeit zu wissenschaftlichem Arbeiten erworben. Das Studium an der Evangelischen Fachhochschule RWL gliedert sich in folgende Module:

1. Wissenschaftliches Denken und Arbeiten
2. Übergreifende Kompetenzen (Kommunikation, Präsentation)
3. Erziehungswissenschaftliche Theorien und Konzepte
4. Psychologische und gesundheitswissenschaftliche Theorien

---

<sup>45</sup> Bildung für nachhaltige Entwicklung (BNE) ist ein normatives Bildungskonzept mit dem Ziel, dem Individuum zu ermöglichen, aktiv an der Analyse und Bewertung von nicht nachhaltigen Entwicklungsprozessen teilzuhaben, sich an Kriterien der Nachhaltigkeit im eigenen Leben zu orientieren und nachhaltige Entwicklungsprozesse gemeinsam mit anderen lokal wie global in Gang zu setzen. Definition bei Wikipedia 11. 08.2011

<sup>46</sup> [www.fh-bielefeld.de](http://www.fh-bielefeld.de)

5. Sozialwissenschaftliche, sozialpolitische und rechtliche Grundlagen
6. Anthropologische, theologische und ethische Grundlagen und Dimensionen
7. Didaktik frühkindlicher Bildungsprozesse
8. Religiöse Bildung und Erziehung
9. Dimensionen und Bereiche frühkindlicher Bildung
10. Diversity/Inklusion
11. Vernetzung von Institutionen im Elementarbereich
12. Management und Leitung
13. Professionalität und Identität
14. Theorie-Praxis-Projekt
15. Bachelorarbeit und Kolloquium.<sup>47</sup>

Die Fachbereiche Sozialwesen der KFH NW in **Köln und Paderborn** haben seit 2006 ein Studienangebot „Erziehung und Bildung im Kindesalter“ mit dem B.A.-Abschluss angeboten. Der Studiengang soll die Studierenden auf leitende Tätigkeiten im Bereich und Umfeld der Tageseinrichtungen für Kinder, Träger und im Übergang zur Schule vorbereiten. Der Studiengang ist Teil eines umfassenderen Konzepts, das insgesamt zu einer deutlichen Erhöhung des Qualifikationsniveaus der pädagogischen Fachkräfte in den Tageseinrichtungen führt und internationalen Standards entspricht. Es umfasst:

1. ein aufeinander aufbauendes, durchlässiges Ausbildungssystem für pädagogische Fachkräfte in den Tageseinrichtungen für Kinder unter Beteiligung von Berufskollegs, Fachhochschule und Weiterbildungseinrichtungen;
2. einen modularisierten Bachelor-Studiengang „Bildung und Erziehung im Kindesalter“, der die Absolventinnen und Absolventen befähigt, ihre beruflichen Tätigkeiten auf wissenschaftlicher Grundlage auszuführen;
3. Konzeption und Durchführung von Angeboten der Fort- und Weiterbildung von Fachkräften in Tageseinrichtungen für Kinder;
4. Initiierung und Durchführung praxisrelevanter Forschungs- und Entwicklungsaufgaben im Kontext von Bildung und Erziehung im Kindesalter.

---

<sup>47</sup> [http://www.efh-bochum.de/studium/studiengaenge/ba\\_elementarpaedagogik.html](http://www.efh-bochum.de/studium/studiengaenge/ba_elementarpaedagogik.html)

Der Studiengang enthält folgende Bereiche:

1. Wissenschaftliches Denken und Arbeiten
2. Gesellschaftliche und normative Grundlagen und Rahmenbedingungen der Bildung und Erziehung im Kindesalter
3. Bildung und Erziehung des Kindes: Wissenschaft und Profession
4. Grundlagen menschlicher Existenz und Entwicklung
5. Handlungsfelder.<sup>48</sup>

Auf den Managementbereich ist der Fernstudiengang „Bildungs- und Sozialmanagement mit Schwerpunkt frühe Kindheit“ der **Fachhochschule Koblenz** (Rhein Ahr Campus Remagen) seit dem SS 2005 spezialisiert. Der berufsbegleitende Bachelor-Studiengang richtet sich an Erzieherinnen mit abgeschlossener Ausbildung, die bereits Leitungsfunktion innehaben oder eine solche Position anstreben. Weitere Voraussetzung ist die Fachhochschulreife, mindestens zweijährige Berufstätigkeit und ein bestandenes Eignungsprüfungsgespräch. Grob gliedern sich die inhaltlichen Schwerpunkte in fünf Bereiche: Grundlagen des Bildungs- und Sozialmanagements, Leitungsfunktionen und Leitungskompetenzen, Management in Bildungs- und Betreuungseinrichtungen, Qualitätsmanagement und Evaluation sowie übergreifende Qualifikationen für das Leitungspersonal.<sup>49</sup>

An der **Fachhochschule EHS Dresden** wird ein berufsbegleitender Präsenzstudiengang „Elementar- und Hortpädagogik“ angeboten. Der Bachelorstudiengang „Bildung und Erziehung in der Kindheit“ vermittelt die Grundlagen und Vertiefungen für das erziehungswissenschaftlich begründete Arbeiten mit Kindern bis zum Alter von zehn Lebensjahren. Dabei wird pädagogisches und sozialpädagogisches Handeln wissenschaftlich und praxisbezogen analysiert, geplant, evaluiert und weiterentwickelt. Die Studierenden sollen in die Lage versetzt werden, pädagogische, Tätigkeiten wissenschaftlich fundiert auszuüben<sup>50</sup>.

Die **Universität in Halle-Wittenberg** bietet ab Wintersemester 2007/08 einen einzigartigen und mit nur fünf Studienplätzen sehr exklusiven internati-

---

<sup>48</sup><http://www.katho-nrw.de/koeln/studium-lehre/fachbereich-sozialwesen/bildung-und-erziehung-im-kindesalter-ba/> Rescher Zeit 05.05.2011

<sup>49</sup> <http://www.rheinahrcampus.de/>

<sup>50</sup> [www.ehs-dresden.de](http://www.ehs-dresden.de)

onalen Master-Studiengang (M.A. = Master of Arts) über vier Semester an Halle kooperiert bei diesem rein englischsprachigen Programm mit Hochschulen in Malta (Koordination), Dublin, Glasgow, Oslo und Stockholm. Ein Abschluss als „Joint Master in Early Childhood Education and Care“ kann erworben werden. Das Projekt nennt sich denn auch „EMEC – European Masters in ECEC“. Angesprochen sind Menschen mit einem BA oder Diplom in einem pädagogischen Studiengang, dessen Inhalte eine erkennbare Nähe zu Erziehung und Bildung in früher Kindheit aufweisen und die an einer Verbindung von Forschung, Praxis und Politik der frühen Kindheit aus europäischer Perspektive interessiert sind. Dieser Master ist daher auch sehr forschungslastig und enthält keine Praktika im klassischen Sinne, da Ziel des Sokrates/ Erasmus-geförderten Programms die Förderung des wissenschaftlichen Nachwuchses und die Qualifizierung von Führungskräften darstellt. Die folgenden acht Module werden außer der wissenschaftlichen Abschlussarbeit behandelt (in dieser Reihenfolge):

1. Professional Reflections – Professionelle Überlegungen/Reflexionen
2. Perspectives on childhoods and children in contemporary Europe – Sichtweisen von Kindheiten und Kindern im heutigen Europa
3. Play and learning – Spiel und Lernen
4. Aesthetics of children’s cultures – Die Ästhetik von Kinderwelten
5. Questioning curriculum and critical issues – Diskussion des „Curriculums“ und kritische Themenbereiche
6. Evolution of early childhood research, practices and policies – Entwicklung/ Geschichte von Forschung, Praxis und Politik der frühen Kindheit
7. Addressing diversity and equality – Zum Thema Unterschiedlichkeit/ Diversität und Gleichheit
8. Research Methodology – Forschungsmethodologie
9. Thesis/Dissertation.<sup>51</sup>

An der **Hochschule Magdeburg-Stendal** wird seit 2005 jeweils zum Wintersemester am Standort Stendal der zulassungsbeschränkte Bachelor-Studiengang „Angewandte Kindheitswissenschaften“ in sechs Semestern angeboten.

---

<sup>51</sup> [www.em-ec.eu](http://www.em-ec.eu).



Er ist damit der erste Studiengang seiner Art in Deutschland; Kindheitswissenschaften umfassen als Querschnittsfach Erkenntnisse aller Disziplinen und Fächer, die für die Altersgruppe Kinder und Jugendliche relevant sind. Die „Kindheitswirt/innen“ sollen in allen Bereichen der Gesellschaft für die Belange von Kindern und Familien tätig werden, neben den verschiedenen Einrichtungen für Kinder und Jugendliche, insbesondere den Bildungs-, Erziehungs- und Gesundheitsinstitutionen, auch in der Industrie. In der Regelstudienzeit ist ein 4-wöchiges praktisches Studienprojekt am Ende des 2. Semesters, ein 4-wöchiges praktisches Studienprojekt am Ende des 3. Semesters und ein 6-wöchiges Studienprojekt am Ende des 5. Studienseesters integriert<sup>52</sup>. Der akkreditierte Studiengang „Erziehung und Bildung im Kindesalter“ mit Abschluss „Bachelor of Arts“ vermittelt als erster qualifizierender Hochschulabschluss die beruflichen Kernkompetenzen für alle Handlungsfelder der sozialpädagogischen Arbeit mit Kindern im Alter von 0-14 Jahren.

In Schleswig-Holstein ist die **Fachhochschule Kiel** mit diesem Profil noch einzigartig. Der Studiengang besteht aus 17 Modulen, die fünf Studienbereichen mit folgenden Qualifikationszielen zugeordnet sind: Theoretische Grundlagen von Erziehung und Bildung, Bildungsthemen und Bildungsbereiche, Professionelles Handeln – Didaktik und Methodik, Leitung, Management und Rahmenbedingungen, Wissenschaftliches Arbeiten/ Thesis. In einem Praktikum oder Projekt erproben die Studierenden ihre Kompetenzen.<sup>53</sup>

Der zum WS 2007/08 neu eingerichtete berufsbegleitende Studiengang „Bildung und Erziehung von Kindern“ an der **FH Erfurt**, der nach sechs Semestern mit einem Bachelor of Arts (B.A.) abgeschlossen werden kann, hat eine deutlich praktische Ausrichtung. Er richtet sich vor allem an berufstätige Interessierte, die in Kitas und anderen Formen der Tagespflege entweder zum ersten Mal aktiv sind, oder an erfahrene Erzieherinnen, die sich z.B. für eine leitende bzw. anleitende Stellung weiterqualifizieren möchten. Die Schwerpunktkompetenzen beziehen sich demzufolge auf folgende Studienziele: Wissenschaftliche Qualifizierung, pädagogische Professionalität, Lei-

---

<sup>52</sup> [www.hs-magdeburg.de](http://www.hs-magdeburg.de)

<sup>53</sup> [www.sozialwesen.fh-kiel.de](http://www.sozialwesen.fh-kiel.de)

tung und Management, Planung bzw. Umsetzung von Bildungsprozessen, Bildungsprozesse im sozialen Netzwerk sowie individuelle Unterschiede und soziale Vielfalt. Mit Schwerpunktkompetenzen sind gemeint: Erziehungswissenschaftliche und sozialwissenschaftliche Basiskompetenzen, Kompetenzen in der Gestaltung von Bildungsprozessen, Partnerschaftskompetenz und Lebensraum- bzw. Sozialraumbezug, Selbstreflexivität, Beziehungskompetenz und Gruppenmanagement, Kompetenz im Umgang mit Heterogenität und sozialer Vielfalt, Kompetenz zur selbstständigen sozialwissenschaftlichen Arbeit und Forschung sowie Leitungs- und Managementkompetenz.<sup>54</sup>

---

<sup>54</sup> [www.fh-erfurt.de](http://www.fh-erfurt.de)

### **3.3.3 Kindergärten in Syrien**

Die Vorschulerziehung gilt als die wichtigste Phase in der Entwicklung des Kindes. Pädagogen wie Psychologen sprechen dieser Phase eine besonders wichtige Auswirkung auf die Entwicklung und die Persönlichkeitsbildung der Kinder zu, weil in dieser Phase Traditionen vermittelt, Interessen erkannt und Fähigkeiten gefördert werden (vgl. Etman 2004, S. 33).

Die Idee des Kindergarten geht zurück auf verschiedene Einflüsse aus Europa im 18. Jahrhundert, die geistigen Urheber in Europa waren Rousseau, Comenius, Pestalozzi, Herbart, Fröbel, Montessori und andere Pädagogen, sie gründeten die ersten Kindergärten, und diese Idee verbreitete sich auch in anderen Ländern (vgl. ebd.).

Der Kindergartenbesuch ist freiwillig und daher nicht gebührenfrei, während der Schulbesuch obligatorisch ist und deshalb bis dem Abitur gebührenfrei. Für die Qualität der Bildung und Erziehung im Kindergarten und in der Schule ist der Staat verantwortlich.

Auf kommunaler und lokaler Ebene sind die Bildungsämter mit der Verwaltung der Kindergärten betraut. Auf Einrichtungsebene schließlich gibt es eine Anzahl verschiedener Akteure, die Kinderbetreuung anbieten (vgl. Tab. 6). Diese Gleichzeitigkeit verschiedener Anbieter ist ebenfalls gesetzlich geregelt. Der erste Kindergarten in Syrien ist nach dem Gesetz Nr. 160 im Jahr 1958 gegründet worden. (vgl. Bericht der syrischen Organisation für Pläne 2004, S. 31).

#### **Die Kindergärten nehmen drei Altersstufen von Kindern auf:**

1. Zur ersten Stufe gehören dreijährige Kinder.
2. Die zweite Stufe nimmt vierjährige Kinder auf.
3. Die dritte Stufe nimmt fünfjährige Kinder auf. (vgl. Erziehungsministerium, die Vorschriften der Kindergarten Abteilung 2004, Gesetz Nr. 55)

Seit 1958 ist die Zahl der syrischen Kindergärten gestiegen. Im Jahr 1992 gab es (56,3%) (1052) staatliche Kindergärten und (43,7%) private. Im Jahr 2004 betrug die Zahl der Kindergärten (45,8%) (1375) staatliche und (54,2%) private Kindergärten (Bericht der syrischen Organisation der Pläne

2004, S. 31). 2008 war die Zahl der Kindergärten 1737 und hat sich bis 2009 auf 1811 gesteigert.<sup>55</sup>

Die Erziehungsministerien in Syrien haben die Kontrolle über die Kindergärten (staatliche und private), und die Kindergärten sollen die Planungen der Erziehungsministerien durchführen (vgl. Statistisches Bundesamt Syrien 2009)<sup>56</sup>.

Der Besuch eines Kindergartens ist abhängig von den finanziellen Möglichkeiten der Eltern und der Anzahl der Kindergärten und Kindergartenplätze.

Die Kosten der Kindergärten sind unterschiedlich; während staatliche Kindergärten günstig sind, verlangen private Kindergärten hohe Gebühren.

Die Zahl der Kinder, die den Kindergarten besuchen, ist immer noch niedrig, nur (11%) der Kinder im Alter von drei bis sechs Jahren haben die Kindergärten im Jahr 2002/2003 besucht. (Bericht der syrischen Organisation für Plänen 2004. S. 31). Diese Zahl ist auf (15%<sup>57</sup>) im Jahr 2007 gestiegen, 2009 war die Zahl der Kinder im Kindergarten 145 416 (60%) (vgl. Tab. 6), das heißt, das Bewusstsein der Bedeutung der Kindergärten ist gestiegen, aber es ist immer noch niedrig. Die meisten Eltern nehmen nicht wahr, wie wichtig diese Phase in der Entwicklung des Kindes ist.

Die Tabelle (6) zeigt die Zahl der Kindergärten, der Kinder und die verschiedener Anbieter an.

Während das Erziehungsministerium einen Lehrplan für die Schulen vorlegt und auch die Schulbücher für die Schulen bestimmt, gibt es keinen klaren Lehrplan für die Kindergärten, das Ministerium legt nur die Ziele der Kindergärten fest. Die Träger der Kindergärten entscheiden, was Kinder im Kindergartenlernen sollen. Im Allgemeinen lernen die Kinder Buchstaben, Zahlen, Lieder und Spiele, manche Kindergärten bringen den Kindern auch englische Buchstaben bei.

**Die Ziele der Kindergärten** sind sehr allgemein, sie verlangen von den Kindergärten, dass sie die Entwicklung des Kindes beachten und daran arbeiten, die Entwicklung des Kindes auf allen Bereichen – körperlich, emotional, sozial, sprachlich, psychologisch und kognitiv – zu fördern. Das heißt,

---

<sup>55</sup> Budget Allocated to Education from the Consolidated Budget (Thousands S.P) 1988-2007

<sup>56</sup> <http://www.cbssyr.org/>

<sup>57</sup> Budget Allocated to Education from the Consolidated Budget (Thousands S.P) 1988-2007

die Kindergartenspiele, Lieder, Programme, Einrichtungen, Atmosphäre, Aktivitäten ... sollen die Entwicklung des Kindes fördern bzw. verbessern.

**Tab. 6 Kindergartens by Mohafazat 2003 – 2008<sup>58</sup>**  
**بيانات رياض الأطفال 2009- 2005 و توزعها حسب المحافظة لعام 2009**

Yahr Städte	Zahl der Kinder- gärten	Zahl der Kinder im Kin- dergärten			Anbieter der Kindergärten				
	Total	Female	Male	Total	Others	Private	Teachers' Syndicate	Women Uni- on	Minis. of Education
<b>2003</b>	138537	65339	73198	1431	53	774	334	216	54
<b>2004</b>	146403	67996	78407	1475	56	824	330	224	41
<b>2005</b>	149811	69932	79879	1526	62	867	325	226	46
<b>2006</b>	155731	73700	82031	1533	48	901	197	196	191
<b>2007</b>	145781	69281	76500	1637	40	974	196	185	242
<b>2008</b>	147935	69655	78280	1737	32	1055	212	173	265
<b>2009</b>	145416	69333	76083	1811	28	1115	226	188	254
<b>Damaskus</b>	23210	11323	11887	203	3	165	11	8	16
<b>Damaskus Rual</b>	31727	15258	16469	290	5	207	6	65	7
<b>Aleppo</b>	16041	7606	8435	158	-	133	1	4	20
<b>Homs</b>	14412	6866	7456	174	1	131	3	21	18
<b>Hama</b>	9554	4378	5176	106	-	71	4	16	15
<b>Latakia</b>	9746	4684	5062	155	3	120	23	6	3
<b>Deir- ez- zor</b>	4443	2078	2365	95	-	22	-	5	68
<b>Idleb</b>	5325	2507	2818	61	-	49	-	3	9
<b>Al- Ha- sakeh</b>	2963	1335	1628	38	1	23	1	3	10
<b>Al- Rakka</b>	1997	863	1134	27	-	9	-	3	15
<b>Al- Swei- da</b>	3475	1615	1860	53	-	26	8	13	6
<b>Dara</b>	7337	3493	3844	107	14	62	11	12	8
<b>Tartuos</b>	12106	5951	6155	310	1	76	157	20	56
<b>Quneitra</b>	3080	1376	1704	34	-	21	1	9	3

<sup>58</sup> <http://www.cbssyr.org/yearbook/2010/chapter11-AR.htm>

Die Kindergärten sollen auch den Kindern die richtigen Gesundheitsregeln und Ordnung beibringen. Sie sollen die Kinder auf die Normen, Traditionen, Werte und Regeln der Gesellschaft vorbereiten wie zum Beispiel den Zusammenhalt der Familie und Ehrlichkeit.

Der Kindergarten sorgt dafür, dass die Kinder die Umgebung und Natur kennen lernen.

Sie sollen versuchen, die Persönlichkeit durch Entwicklung von Kreativität und Selbstvertrauen zu fördern.

Kindergärten sollen die soziale und emotionale Fähigkeiten sowie die intellektuelle Fähigkeiten von Kindern fördern, deswegen haben die Kindergärten die Möglichkeit zur Flexibilität bei der Umsetzung der Programme, sie sollen im Prinzip diese allgemeinen Ziele einhalten.

Alle Kindergärten haben die Aufgabe, Kinder auf die Schule vorzubereiten. Deshalb lehren alle Kindergärten ihre Kinder die ersten Prinzipien des Schreibens, Rechnens, Lesens.

Die Kinder sollen lernen, die vielfältigen Formen der Buchstaben miteinander zu vergleichen, sie voneinander zu unterscheiden und zunächst richtig einzuordnen.

Je früher die Kinder gut schreiben und lesen können, desto erfolgreicher wird der Kindergarten eingeschätzt (obwohl das Ministerium dieses Ziel nicht explizit benannt hat. Es gibt kein Gesetz, das verlangt, dass das Kind schon im Kindergarten das Schreiben, Lesen und Rechnen lernen soll).<sup>59</sup>

### **3.3.4 Die Ausbildung von Erzieherinnen in Syrien**

Trotz der Aufmerksamkeit für den Bereich der Kindheit im Allgemeinen und die Vorbereitung der Erzieherinnen, vor allem in der Arabischen Republik Syrien, wurde von der Ministerkonferenz in einer Studie des Ministeriums für Bildung festgestellt (2002, S. 96), dass die meisten Erzieherinnen in den Kindergärten nicht pädagogisch qualifiziert sind und dass die Ausbildung nicht ausreicht, um mit Kindern arbeiten zu können.

Nach Moustafa (2009) sind große Anteile der Lehrkräfte im syrischen Kindergarten nicht qualifiziert, um in Kindergärten arbeiten zu können.

---

<sup>59</sup> Erziehungsministerium: Kindergartenabteilung, Vorschrift. S. 8

(20%) der Erzieherinnen haben nur den Abschluss der Elementarschule, (53%) den Abschluss der Mittelschule und (24%) haben das Abitur. Nur (3%) der Erzieherinnen haben einen Universitätsabschluss, nur (2%) der Erzieherinnen sind für die Arbeit im Kindergarten ausgebildet<sup>60</sup>.

Seit 2006 bieten die Universitäten Damaskus, Aleppo, Latakia und Homs einen neuen Studiengang „Frühkindliche Bildung und Erziehung im Kindergarten“ mit dem Bachelor-Abschluss an<sup>61</sup>.

Das Studium dauert acht Semester und hat einen theoretischen und praktischen Teil (vgl. Tab. 7). Inhaltliche Schwerpunkte des Studiums sind die Grundlagen von Bildung und Erziehung im Kindergarten.

An den Universitäten Damaskus, Latakia und Homs besteht die Möglichkeit, den Master-Abschluss in der frühkindlichen Erziehung zu erreichen und in diesem Fach zu promovieren. Die Frage bleibt offen, ob die Erzieherinnen, die an der Universität ausgebildet werden, für die Arbeit in dem Kindergarten qualifiziert sind.

**Tab. 7: Lehrpläne der Fachabteilung Kindergarten an den syrischen Universitäten**

Semester 1	Semester 2	Semester 3	Semester 4
Einführung in den Kindergarten 1	Einführung in den Kindergarten	Die psychische Gesundheit der Kinder in Kindergärten	Vergleichende Erziehungswissenschaft in den Kindergärten
Kinderrecht	Gesundheits- und Erziehung und Gesundheit des Kindes	Soziale und emotionale Erfahrungen im Kindergarten	Mathematische Bildung im Kindergarten
Kindergarten und Gesellschaft	Geschichte der Reformpädagogik	Bildungs- Erziehungspläne im Kindergarten	Praktikum
Developmental Psychology 1	Psychologie des Spiels	Pädagogische Psychologie	Sprachliche Fertigkeiten und Tätigkeiten
Developmental Psychology 2	Messung und Bewertung der Tätigkeiten in Kindergärten	Umwelterziehung	Motor-Aktivitäten in den Kindergärten
Englisch	Englisch	Englisch	Pädagogik im Kindergarten

<sup>60</sup> <http://www.nesasy.org/> 2006 عتاب مصطفى , عملها , نجاحها في عملها , عتاب مصطفى 2006

<sup>61</sup> استراتيحية مقترحة لتطوير نظام إعداد معلم رياض الأطفال في ضوء التوجهات التربوية د. رانية صاصيلا 2009 المعاصره

Semester 5	Semester 6	Semester 7	Semester 8
Künstlerische Bildung	Kinder-und Jugendliteratur	Kindersmuseum	Vorbereitung des Kindes auf Lesen und Schreiben
Medienbildung im Kindergarten	Pädagogische Methoden in den Kindergärten (2)	Innovation und Förderung von kreativen Fertigkeiten bei Kindern	Development-Programme mit behinderten Kindern
Lehrplan im Kindergarten	Kindertheater und Puppentheater	Pädagogische Organisation in Kindergarten	Management und Organisation von Kindergärten
Pädagogische Methoden in den Kindergarten (1)	Psychologische und pädagogische Beratung in den Kindergärten	Sprachpsychologie	Lernschwierigkeiten
Fertigkeiten und musikalische Aktivitäten	Pädagogische Strategien für den Schutz von Kindern	Elektronische Spiele im Kindergarten	Kinder und Medien
E-learning	Die Erziehung von Behinderte Kinder	Praktikum 3	Diplomarbeit
	Praktikum 2		Praktikum

In diesem Kapitel wurde die Ausbildung von Erzieherinnen in Syrien und Deutschland beschrieben. Sowie wurde über Kindergärten gesprochen. Darauf aufbauend werden im nächsten Abschnitt einige grundlegende Bedingungen zur Förderung der emotionalen Intelligenz vorgestellt. Es wird aufgezeigt, welche Rahmenbedingungen geschaffen werden müssen, um emotionales Lernen in den Kindergärten zu fördern.

### 3.3.5 Emotionale Bildung als Auftrag für den Kindergarten

Im vorigen Kapitel wurde erläutert, dass die Familie zunächst die wichtigste Instanz ist, in der Kinder erfahren und lernen, wie sie mit ihren Emotionen und denen ihrer Mitmenschen umgehen sollen. Es wurde aber auch deutlich, dass sich nicht darauf verlassen werden kann, dass alle Kinder zu Hause eine Erziehung genießen können, die die Unterstützung der emotionalen Intelligenz gewährleistet.



Kindergärten sind im Normalfall der Ort, an dem die Kinder einen Großteil ihrer Zeit verbringen. Die zentralen Ziele des Kindergartens sind die Stärkung der Kinder, der kindlichen Autonomie und der sozialen Mitverantwortung (vgl. Der Bayerische Bildungs- und Erziehungsplan 2007). Von besonderer Bedeutung ist dabei die Förderung grundlegender Kompetenzen und Ressourcen, die die Kräfte des Kindes mobilisieren und es befähigen, ein Leben lang zu lernen und die emotionale Stabilität zu gewährleisten. Der Erziehungsauftrag des Kindergartens besteht darin, *„Kindern aufgrund ihrer als zerrissen erlebten Welten, eingegrenzten Lebensräume und zerteilten Zeiten vielfältige Möglichkeiten zu bieten, gegenwärtig belastende und unverarbeitete, in der Vergangenheit liegende Erlebnisse und Erfahrungen zu verarbeiten, um gegenwärtiges Leben von sich und der Umwelt gefühlsmäßig zu begreifen und zu verstehen, Identität weiterzuentwickeln bzw. auszubauen, um künftige Lebenssituationen kompetent und in Verantwortung vor sich und anderen zu bewältigen“* (Krenz 2007, S. 4).

Der Bildungsauftrag des Kindergartens besteht in einer ganzheitlichen Unterstützung der Handlungs-, Bildungs-, Leistungs- und Lernfähigkeit von Kindern unter besonderer Berücksichtigung kultureller Werte und religiöser Erfahrungen (vgl. Fuchs u.a. 2005).

Der Kindergarten ist damit nicht ein Ort, an dem Kinder Wissen aufnehmen und an erster Stelle kognitiv gefördert werden, sondern an dem sie die Grundlagen für ein kognitives und emotionales Lernen erweitern. Der spätere Erfolg des schulischen Lernens hängt also davon ab, wie intensiv Kinder Neugierde und Motivation zur Verfügung haben und so Spaß am Lernen entfalten können.

In der Kindheit sind Bildungsbemühungen in den sozial-emotionalen Bereichen besonders wichtig, weil die hier gemachten Lernerfahrungen die Basis für die weiteren Lernprozesse darstellen. Damit die Förderung der sozial-emotionalen Fähigkeiten gelingen kann, ist es notwendig, dass die pädagogischen Fachkräfte die verschiedenen Fähigkeiten kennen und sie auch anerkennen.

Die emotionale Kompetenz hat großen Einfluss auf viele Situationen im Leben. Gefühlszustände bestimmen die Art und Weise, wie Menschen sich verhalten und ihre Möglichkeiten nutzen. Gefühle sind dafür zuständig, ob

ein Mensch Lust hat, etwas zu tun oder nicht zu tun. Sie haben Einfluss darauf, ob und wie gut Menschen etwas lernen, wie sie mit anderen kommunizieren. Gefühle beeinflussen das Denken und das Handeln (vgl. Goleman 2005).

Franz Petermann und Silvia Wiedbusch (2008) haben festgestellt, dass eine hohe emotionale Kompetenz mit einer positiven schulischen Entwicklung einhergeht. Geringe emotionale Kompetenzen stellen einen Risikofaktor dar und sind häufig eine Ursache für schlechte schulische Leistung, Verhaltensauffälligkeiten und Suchtverhalten. Emotional weniger kompetente Kinder sind meist unbeliebter und verhalten sich aggressiver im Vergleich zu anderen Kindern (vgl. Seidel 2008). Wenn ein Kind häufig unsicher oder ängstlich ist, wird es seine kreativen Fähigkeiten weniger für ein bestimmtes Ziel einsetzen können. Es wird stattdessen viel Energie dafür verwenden müssen, sich in Sicherheit zu bringen (vgl. Bender u.a. 2010).

Wenn Kinder und Jugendlichen in Kindergarten und Schule für das Leben lernen sollen, dann muss die emotionale Atmosphäre beim Lernen in der Schule und im Kindergarten stimmen. Die Ergebnisse der Gehirnforschung zeigen nicht nur deutlich, dass Lernen bei guter Laune am besten funktioniert, sondern auch, warum Lernen nur bei guter Laune erfolgen sollte. Nur dann kann das Gelernte später zum Problemlösen überhaupt verwendet werden. Ein Mensch kann zwar unter Angst lernen, z.B. irgendetwas nicht zu tun, aber er kann unter Angst nicht für das Lösen von Problemen und damit für das Leben lernen (vgl. Spitzer 2009).

Emotionen sind zum Teil für die Gesamtheit der kognitiven Kompetenzen von Kindern und Erwachsenen verantwortlich, und ihnen muss daher stärker Rechnung getragen werden. Es gibt zwischen Erziehung und seelischer Unterstützung von Kindern und der Entwicklung des Gehirns tiefe Wechselwirkungen.

Besonders wichtig ist dies in Bezug auf die Aspekte der Bildung, für die Förderung der emotionalen Kompetenz (vgl. OECD 2005, S. 79).

*„Emotionale Kompetenz stellt eine grundlegende Kompetenz dar, von der es abhängt, in welcher Qualität Kinder Beziehungen zu anderen Menschen erleben und gestalten können. Sie ist die Grundlage für soziale Kompetenz“ (Pfeffer 2010, S. 601).*

**Tab. 8: Modell der emotionalen Kompetenz von Saarni (2003, S. 13)**

<b>Bewusstheit über den eigenen emotionalen Zustand</b>	Dies schließt das Wissen darüber ein, dass in einigen Situationen auch mehrere, widerstreitende Emotionen erlebt werden können.
<b>Erkennen und Verstehen von Emotionen bei anderen Menschen</b>	Dies schließt die Interpretation von Hinweisen auf Emotionen, die sich aus der Situation oder aus dem Ausdrucksverhalten anderer Personen ergeben, ein.
<b>Die Fähigkeit, über Emotionen zu kommunizieren</b>	Dies schließt die Kenntnis des in der jeweiligen Kultur gebräuchlichen Emotionsvokabulars und den Erwerb emotionaler Skripte ein.
<b>Empathiefähigkeit</b>	Die Fähigkeit zur Empathie ermöglicht, am emotionalen Erleben anderer Personen Anteil zu nehmen.
<b>Die Fähigkeit zur Unterscheidung von emotionalem Erleben und emotionalem Ausdruck</b>	Hierzu zählen die Erkenntnisse, dass das emotionale Ausdrucksverhalten anderer Personen nicht mit ihren erlebten Emotionen übereinstimmen muss, und die Fähigkeit, den Einfluss des eigenen emotionalen Ausdrucksverhaltens auf andere abschätzen zu können und ihn bei der Selbstpräsentation strategisch zu berücksichtigen.
<b>Die Fähigkeit, mit negativen Emotionen und Stresssituationen umzugehen</b>	Dies schließt den Einsatz von Selbstregulationsstrategien ein, mit denen die Dauer und Intensität negativer Emotionen verringert werden können.
<b>Die Fähigkeit, sich der emotionalen Kommunikation in sozialen Beziehungen bewusst zu sein</b>	Dies beinhaltet das Wissen darüber, dass soziale Beziehungen zu anderen Personen von der Art und Weise geprägt sind, in der über Emotionen kommuniziert wird.
<b>Die Fähigkeit zur emotionalen Selbstwirksamkeit</b>	Akzeptanz des eigenen emotionalen Erlebens

Saarni (2003) hat ein Modell emotionaler Kompetenz erarbeitet. Dieses Modell besteht aus acht übergeordneten Fähigkeiten, die verschiedene Teilfähigkeiten enthalten (vgl. Tab. 8).

Diese Struktur bietet verschiedene Möglichkeiten für die pädagogische Praxis. Sie gliedert den oftmals verschwommenen Bereich der Emotionen in konkrete Schlüsselfähigkeiten auf und ermöglicht so eine systematische

Beobachtung von vorhandenen und fehlenden Fähigkeiten bei Kindern. Kinder lernen den Umgang mit Emotionen von Vorbildern und in Beziehungen mit Erwachsenen und anderen Kindern.

Die Lernprozesse beginnen nach der Geburt vom ersten Tag ihres Lebens an.

Bereits ab dem dritten Lebensmonat entwickeln sich Basisemotionen wie Freude, Angst, Ärger, Traurigkeit, Überraschung und Interesse. Gegen Ende des zweiten Lebensjahres bilden sich die komplexen Emotionen aus, zu denen Stolz, Scham, Mitleid, Neid und Schuld zählen.

Kinder müssen sozial anerkannte Verhaltensmaßstäbe kennen und ihr Verhalten dazu in Beziehung setzen können, um diese Gefühle empfinden zu können.

Die Fähigkeit der Empathie beginnt sich im zweiten Lebensjahr zu entwickeln und nimmt zwischen dem dritten und fünften Lebensjahr deutlich zu. Kinder können zunehmend zwischen eigenen Gefühlen und den Gefühlen anderer unterscheiden. Die sprachlichen Fähigkeiten wachsen und damit auch das verbale Ausdrucksvermögen von Emotionen. Ab dem dritten Lebensjahr lernen Kinder, das Erleben von Gefühlen von dem sichtbaren Ausdruck von Gefühlen zu unterscheiden (vgl. Oerter & Montada 2008).

Kinder brauchen immer Begleiter, die sie dabei unterstützen, die inneren und äußeren Gefühlswelten zu entdecken. Ein emotionaler Kontakt ist wichtig für die Förderung der emotionalen Kompetenzen. Eine solche Förderung könnte auf hohem Niveau bereits in der Familie existieren. Mit zunehmendem Alter können auch das Umfeld und die pädagogischen Fachkräfte im Kindergarten dazu einen entscheidenden Beitrag leisten (vgl. Lohaus u.a. 2010).

Die sozialen und emotionalen Kompetenzen wirken in alle anderen Bereiche hinein, daher sollten emotionale und soziale Kompetenzen besonders beachtet und gezielt gefördert werden.

Im Rahmenplan der Kultusministerkonferenz in Deutschland und im Plan des Bildungsministeriums in Syrien<sup>62</sup> wird die Persönlichkeitsbildung des Kindes als Ziel angegeben, die alle Aspekte der Persönlichkeit umfassen

---

<sup>62</sup> <http://www.syrianeducation.org.sy/nstyle/>

soll. Im Vordergrund steht *„die Vermittlung grundlegender Kompetenzen und die Entwicklung und Stärkung persönlicher Ressourcen, die das Kind motivieren und dafür vorbereiten, künftige Lebens- und Lernaufgaben aufzugreifen und zu bewältigen, verantwortlich am gesellschaftlichen Leben teilzuhaben und ein Leben lang zu lernen“* Bund Deutscher Kriegsopfer, Körperbehinderter und Sozialrentner (Beschluss der Kultusministerkonferenz e. V. 2004, S. 3).

Zur Förderung der emotionalen Intelligenz haben Erzieherinnen in ihren Berufsrollen verschiedene wichtige Aufgaben. Bei der Förderung emotionaler Kompetenz liegt eine Aufgabe im Bereich des Fachwissens und der Fachkompetenz. Dazu gehören Wissen und Können bezüglich Beobachtung, Planung und individuell abgestimmter Förderung der Kinder (vgl. Pfeffer 2010). Neben den Ressourcen müssen auch die entsprechenden fachlichen Kompetenzen und das Bewusstsein über die Wichtigkeit des sozial-emotionalen Bereichs beim Fachpersonal vorhanden sein. Eine weitere Aufgabe der Erzieherinnen zur Förderung der emotionalen Intelligenz ist die Gestaltung der Atmosphäre, in der sich die Kinder im Kindergartenalltag bewegen und miteinander im Kontakt sind. Eine Atmosphäre der Wertschätzung und Anerkennung ist eine gute Voraussetzung, die Kinder unterstützt, sich emotional und sozial positiv zu entwickeln.

Die Erzieherinnen haben als Vorbild sehr wichtigen Einfluss darauf, was Kinder über die Erfahrungen in ihrem Elternhaus hinaus darüber lernen, wie Gefühle und Bedürfnisse mitgeteilt und verhandelt werden können, welche Möglichkeiten es gibt, mit Konflikten umzugehen. Das Vorbild der Erzieherinnen im Umgang miteinander und im Verhalten den Kindern gegenüber spielt eine bedeutsame Rolle bei der Vermittlung von sozial-emotionalen Kompetenzen.

Zur Entwicklung der emotionalen Intelligenz ist es wichtig, zunächst wahrzunehmen, wie die Kinder als Individuen und in der Interaktion in der Gruppe mit Gefühlen und Beziehung umgehen. Dabei gibt es zwei Beobachtungsrichtungen:

1. Welche Fähigkeiten der emotionalen und sozialen Kompetenzen lassen sich bei den Kindern beobachten?
2. Welche Aspekte scheinen wenig ausgebildet zu sein?

Mit den Informationen, die aus der Beobachtung gewonnen worden sind, können die Kinder individuell und gezielt gefördert werden. Das Bewusstmachen der vorhandenen Fähigkeiten stärkt auch den Selbstwert eines Kindes und führt zu weiterer Lernmotivation (vgl. Bender u.a. 2010).

Der Umgang mit anderen Menschen ist eine wesentliche Voraussetzung für emotionales und soziales Lernen. Diese Voraussetzung ist durch das Setting in Krippe, Kindergarten und Hort gegeben. Interaktionen unter Kindern und zwischen den Kindern und Erziehern finden ständig statt. Ebenso spielen die räumlichen Bedingungen eine Rolle. Enge Räumlichkeiten, die geringe Möglichkeiten zur Bewegung bieten, sind problematisch und unter Umständen konfliktfördernd. Auch uneinsichtige Ecken können Räume für Aggressionen gegen Dinge oder Menschen sein. Die Umgebung spielt eine wichtige Rolle zur Förderung der emotionalen Intelligenz. Wenn den Kindern in der Umgebung Material zur Verfügung steht, das emotionale und soziale Themen anspricht, trägt dies zu einer Auseinandersetzung mit Emotionalität und Sozialität bei. Diese können z.B. sein:

1. Bilderbücher, die über Gefühle, Konflikte, Freundschaft und soziale Probleme sprechen, die den Kindern vorgelesen werden oder die sie selbst anschauen,
2. entsprechende Spiele wie z.B. Gefühlshuren, Bilder und Fotos.

Wichtig bei der Förderung der emotionalen Intelligenz bei Kindern ist das Bewusstsein der Erzieherinnen über die Wichtigkeit des Themas und die eigene Vorbildwirkung (vgl. Pfeffer 2010).

Im Vordergrund der Förderung der emotionalen Intelligenz steht die Wahrnehmung von Gefühlen bei sich und bei anderen Menschen und der nonverbale und sprachliche Ausdruck von Gefühlen. Zur Förderung eignen sich beispielweise einführende Spiele mit einem Gefühle-Memory oder einem Gefühlswürfel, auch Collagen von Menschen, die verschiedene Gefühle ausdrücken. Erzieherinnen können weiterhin in den alltäglichen Situationen die Aufmerksamkeit auf die Gefühle der Kinder und deren Gefühlsäußerung richten, ohne direkt das Thema Emotionen zum Übungsgegenstand für die Gruppe zu machen. Im Kindergarten gibt es viele Situationen, die zur Entwicklung von Empathie einladen. Darüber hinaus kann die Empathie die

Entwicklung von Fähigkeiten unterstützen, z.B. dadurch, dass eine Geschichte vorgelesen und besprochen wird, wie es den einzelnen Personen in der Geschichte gegangen ist. Im Kindergarten können auch mit Kindern gemeinsam Strategien zum Selbstberuhigen entwickelt, Lösungen gesucht und Beispiele von positiven Modellen gefunden werden (vgl. Mößner u.a. 2008). Wichtig im Kindergarten sollte es sein, das Erleben von positiven Gefühlen zu ermöglichen, weil diese Empfindungen eine Basis bilden, auf der Selbstvertrauen und Sicherheit entstehen können. Für den konstruktiven Umgang mit Misserfolg ist es wichtig, ausreichend positive Erfahrungen über das eigenen Können oder positive Empfindungen im Zusammensein mit anderen gesammelt zu haben (vgl. Dickhäuser 2009).

Die Förderung der emotionalen Intelligenz kann langfristig als Hauptthema gesetzt werden und entsprechend schrittweise und aus verschiedenen Perspektiven aufgebaut werden. Genauso ist es auch möglich, die Förderung punktuell in den Blick zu nehmen durch bestimmte Programme. Für die erste Form, in der die Förderung von emotionaler Intelligenz als Hauptthema gesetzt ist, ist zunächst eine gute Sachkenntnis über den Themenbereich nötig. Dazu könnten Fort-Weiterbildungsangebote notwendig sein. Es gibt auch Programme, die direkt auf die Förderung der sozialen und emotionalen Kompetenz abzielen, z.B. „Das Ich-bin-ich-Programm“ (Krause 2009)<sup>63</sup> Faustlos (Schick & Cierpka 2003)<sup>64</sup> und Papilio<sup>65</sup>. Die einzelnen Übungsschritte sind hier bereits vorgeplant und können in der Gruppe bearbeitet werden. Es sollte auf jeden Fall von den Erzieherinnen über die einzelnen Programmpunkte hinaus zusätzlich ein

---

<sup>63</sup> Das Ich-bin-ich Programm ist ein Training "zur gesundheitsförderlichen Bewältigung der alltäglichen Belastungen" von Kindern im Vorschulalter. Das Ich-bin-ich-Programm zielt auf eine allgemeine Stärkung von Lebenskompetenzen und Bewältigungsfertigkeiten von Kindern ab, um so das kindliche Wohlbefinden zu erhöhen. Konkret stehen dabei die Steigerung von Selbstwertgefühl, Zugehörigkeitsgefühl, Konfliktfähigkeit und Stressbewältigungsstrategien im Vordergrund.

<sup>64</sup>Faustlos ist ein für Schulen und Kindergärten entwickeltes, hochstrukturiertes und wissenschaftlich evaluiertes Gewaltpräventionsprogramm. <http://www.faustlos.de/>

<sup>65</sup> Papilio stärkt die sozial-emotionalen Kompetenzen der Kinder, denn diese sind die Grundlage für das Erlernen aller anderen Fähigkeiten. Papilio reduziert damit erste Verhaltensprobleme und beugt Sucht und Gewalt im Jugendalter vor. Das ist die Basis für ein selbstbestimmtes und eigenverantwortliches Leben im Erwachsenenalter <http://www.papilio.de/>

Hintergrundwissen zum Thema der emotionalen Intelligenz erworben werden (vgl. Pfeffer 2010).

Der Kindergarten ist eine sozialpädagogische Einrichtung und hat neben der Betreuungsaufgabe einen eigenständigen Erziehungs- und Bildungsauftrag im Elementarbereich. Er unterstützt und ergänzt die familiäre Erziehung, um den Kindern beste Entwicklungs- und Bildungschancen zu vermitteln. Der Kindergarten hat seinen Erziehungs- und Bildungsauftrag im ständigen Kontakt mit der Familie durchzuführen und insbesondere:

1. dem Kind zur größtmöglichen Selbstständigkeit und Eigenaktivität zu verhelfen, seine Lernfreude anzuregen und zu stärken,
2. die Kreativität des Kindes unter Berücksichtigung seiner individuellen Neigungen und Begabungen zu fördern,
3. die Entfaltung der geistigen Fähigkeiten und der Interessen des Kindes zu unterstützen und ihm dabei durch ein breites Angebot von Erfahrungsmöglichkeiten elementare Kenntnisse von der Umwelt zu vermitteln.

Der Kindergarten hat dabei die Aufgabe, das Kind unterschiedliche soziale Verhaltensweisen, Situationen und Probleme bewusst erleben zu lassen, das Kind nicht auf geschlechtsspezifische Rollen festzulegen und jedem einzelnen Kind die Möglichkeit zu geben, seine eigene soziale Rolle innerhalb der Gruppe zu erfahren und das Gefühl der Zusammengehörigkeit zwischen verschiedenen Kindern zu entwickeln. Die Integration behinderter Kinder soll besonders gefördert werden, behinderte und nicht behinderte Kinder sollen positive Wirkungsmöglichkeiten und Aufgaben innerhalb des Zusammenlebens erkennen und altersgemäße Verhaltensweisen einüben können.<sup>66</sup>

Der Kindergarten soll vor allem die Persönlichkeitsentwicklung der Kinder, den Spaß am Lernen und ihre Neugier fördern, Kreativität, Sprachkompetenz und den Umgang mit anderen Menschen entwickeln<sup>67</sup>.

Nach der Meinung der Verfasserin können diese Ziele durch die Förderung von Fähigkeiten der emotionalen Intelligenz positiv unterstützt werden. Kinder müssen lernen, wie sie mit Bedürfnissen und Gefühlen anderer umgehen und deren Würde und Überzeugungen achten können. Auch die För-

---

<sup>66</sup> <http://www.thueringen.de/imperia/md/content/tkm/kindergarten/leitlinien.pdf> 11.05.2008

<sup>67</sup> [http://www.ms.niedersachsen.de/master/C815796\\_L20\\_D0\\_I674\\_h1.html](http://www.ms.niedersachsen.de/master/C815796_L20_D0_I674_h1.html) 11.05. 2008



derung sozialer Fähigkeiten trägt dazu bei, dass sich die Kinder in der Gemeinschaft mit anderen zurechtfinden können.

Es wird die Frage gestellt, ob das Bildungssystem auch die Verantwortung für die Vermittlung emotionaler Kompetenz übernehmen könnte. Gegenwärtig werden die Persönlichkeitsaspekte im Bildungssystem bzw. in der Bildungspolitik nicht als explizite Bildungsvariablen angesehen, denen ein zentraler Stellenwert zukommt.

Durch die Entdeckung der neuronalen Basis der Persönlichkeitsvariablen kann die kognitive Neurowissenschaft dazu beitragen, diese Variablen expliziter und potenziell verständlicher zu machen und mithin eine Weiterentwicklung der Bildungssysteme in Richtung auf die Vermittlung der emotionalen Kompetenz ermöglichen (vgl. OECD 2005, S. 79).

Obwohl emotionale Intelligenz sehr wichtig ist und die Förderung der emotionalen Fähigkeiten bei Kindern eine Aufgabe des Kindergartens sein sollte, ist dies als Auftrag in den Lehrplänen für Erzieher/innenausbildung an den Universitäten und Fachhochschulen nicht benannt worden (vgl. Tab. 1 in der Anlage).

Emotionale und soziale Kompetenzen sind Voraussetzungen dafür, dass ein Kind lernt, sich in die soziale Gemeinschaft zu integrieren. Sie sind mit sprachlichen und kognitiven Kompetenzen eng verknüpft. Soziales Verständnis setzt voraus, dass sich ein Kind kognitiv in andere einfühlen und deren Perspektive einnehmen kann. Dies ermöglicht, das Verhalten anderer zu verstehen und damit auch Reaktionen anderer auf das eigene Verhalten vorherzusagen.

Kinder mit sicheren Bindungen verhalten sich sozialer, sind offener, selbstständiger und leistungsfähiger, bitten in schwierigen Situationen andere um Hilfe, zeigen mehr Ausdauer beim Problemlösen, haben ein hohes Selbstwertgefühl, ein positives Selbstbild und sind weniger aggressiv.<sup>68</sup> Deswegen sollte das Thema „Gefühle“ einen hohen Stellenwert im Bildungsprozess haben. Emotionale, soziale Bildung und Erziehung sind seit jeher ein Kernbereich der Elementarpädagogik. Tageseinrichtungen können Kindern optimale Voraussetzungen dafür bieten, soziale Beziehungen aufzubauen,

---

<sup>68</sup> Bayerisches Staatsministerium für Arbeit und Sozialordnung, Familie und Frauen, Staatsinstitut für Frühpädagogik, München 2007

Freundschaften zu schließen, konstruktives Konfliktverhalten einzuüben, den Ausdruck ihrer Gefühle zu erlernen, das Aufstellen sozialer Regeln zu erproben und damit ein positives Selbstbild zu entwickeln. Diese Basiskompetenzen werden z.B. im Bildungs- und Erziehungsplan des Landes Bayern (Bildungs- und Erziehungsplan 2007, S. 54)<sup>69</sup> genannt. In Niedersachsen (Bildungs- und Erziehungsplan 2005, S. 14)<sup>70</sup> und Baden Württemberg (Bildungs- und Erziehungsplan 2006) werden Motivation, Anstrengung, Gefühle und Mitgefühl als grundlegende Basiskompetenzen im Bildungsplan genannt<sup>71</sup>. Die soziale Bildung und Kommunikation nimmt einen wichtigen Platz in den Bildungsplänen verschiedener Bundesländer wie z.B. Hamburg<sup>72</sup>, Bremen<sup>73</sup> und Sachsen<sup>74</sup> ein. Die Frage ist aber, ob Erzieherinnen qualifiziert sind, diese Fähigkeiten zu fördern und die Kinder in diesem Bereich zu unterstützen. In Tabelle 1 im Anhang ist zu sehen, welche Bedeutung in den Fachbereichen „Bildung und Erziehung“ an Universitäten diese Kompetenzen bzw. die emotionale Intelligenz haben.

Die Verfasserin stellt nach der Untersuchung der Lehrpläne der Erzieher/innenausbildung und der Erziehungs-/Bildungspläne für den Kindergarten fest, dass die Förderung der emotionalen und sozialen Aspekte zwar große Aufmerksamkeit in den Erziehungs- und Bildungsplänen der Kindergärten erhält, aber im Curriculum der Erzieher/innenausbildung an den Universitäten nicht ausgewiesen ist (vgl. Tab. 1 in der Anlage). Beim Betrachten der Lehrpläne ist zu sehen, dass es keine Module für die Qualifizierung der Erzieherinnen zum Thema „emotionale Intelligenz“ bei Kindern gibt. (vgl. 3.3.2- 3.3.4). Deshalb sollten die Curricula unter Berücksichtigung der Entwicklung der emotionalen Intelligenz des Kindes überarbeitet werden, oder die Studierenden sollten eine Fortbildung erhalten, bevor sie im Kindergarten arbeiten.

---

<sup>69</sup> Bayerisches Staatsministerium für Arbeit und Sozialordnung, Familie und Frauen, Staatsinstitut für Frühpädagogik, München 2007

<sup>70</sup> [http://cdl.niedersachsen.de/blob/images/C3374461\\_L20.pdf](http://cdl.niedersachsen.de/blob/images/C3374461_L20.pdf)

<sup>71</sup> [http://www.kmbw.de/servlet/PB/s/bo3r7b16u7g5z16flxy1kbh7f6c5mtwx/show/1182991/OrientungsplanBawue\\_NoPrintversion.pdf](http://www.kmbw.de/servlet/PB/s/bo3r7b16u7g5z16flxy1kbh7f6c5mtwx/show/1182991/OrientungsplanBawue_NoPrintversion.pdf)

<sup>72</sup> <http://www.hamburg.de/contentblob/118066/data/bildungsempfehlungen.pdf>

<sup>73</sup> [http://ev.kiki-bremen.de/cms/common/0412\\_Rahmenplan.pdf](http://ev.kiki-bremen.de/cms/common/0412_Rahmenplan.pdf)

<sup>74</sup> [http://www.kita-bildungsserver.de/fileadmin/inc/do\\_download.php?did=37](http://www.kita-bildungsserver.de/fileadmin/inc/do_download.php?did=37)

## **4. Empirische Untersuchung und Ergebnisse**

Im theoretischen Teil dieser Arbeit wurde versucht, das Konzept der emotionalen Intelligenz zu erklären und Möglichkeiten zur Förderung der emotionalen Intelligenz zu zeigen. Insbesondere wurden die Lehrpläne für Kindergärten geprüft, und es wurden die Lehrpläne für die Erzieherausbildung an den verschiedenen Universitäten untersucht, um einen Einblick in die Qualifikation der Erzieherinnen zu erhalten und den Stellenwert der emotionalen Intelligenz als Bildungs- und Erziehungsziel im Kindergarten zu erkennen. Dabei wurde festgestellt, dass die Förderung der sozial-emotionalen Fähigkeiten bzw. emotionalen Intelligenz der Kinder Aufgabe von Kindergärten und Schulen und Auftrag von Lehrpersonen und Fachkräften sind. Es wurde gesehen, dass die Förderung der emotionalen Intelligenz für den Schul- und Berufserfolg eine zentrale Rolle spielt.

Die Verfasserin hat mit einer eigenen Untersuchung versucht herauszufinden, ob die Fachkräfte im Kindergarten Fort- und Weiterbildung bzw. Beratung im Bereich der emotionalen Intelligenz erhalten und ob in den Lehrplänen der Erzieher/innenausbildung die Förderung der emotionalen Intelligenz im Kindergarten als Ziel benannt wird.

### **4.1 Untersuchungsziel und Fragestellung**

Die Verfasserin zielt hierbei auf die Entwicklung eines Beratungsprogramms ab, um mit dessen Hilfe die Kenntnisse der Erzieherinnen über emotionale Intelligenz zu erweitern und die Qualifizierung der Erzieherinnen zur Förderung der emotionalen Intelligenz bei Kindern zu fördern.

Aus den im theoretischen Teil dargestellten Informationen zur emotionalen Intelligenz lassen sich folgende Fragestellungen formulieren:

1. Welche Kenntnisse bezüglich der emotionalen Intelligenz sind bei Erzieherinnen vorhanden?
2. Wie ist die Qualifizierung der Erzieherinnen zur Förderung der emotionalen Intelligenz bei Kindern einzuschätzen?
3. Welche Möglichkeiten bestehen für die Fort- und Weiterbildung von Erzieherinnen?
4. Wie schätzen Erzieherinnen ihre emotionale Intelligenz und ihre Fähigkeiten zu deren Förderung bei Kindern ein?

Zu den Forschungsfragen werden folgende Hypothesen formuliert:

**H1:** Die Kenntnisse der Erzieherinnen über emotionale Intelligenz korrelieren positiv mit der Verfügbarkeit von Fort- bzw. Weiterbildung zum Thema „emotionale Intelligenz“.

**H2:** Die Qualifizierung der Erzieherinnen zur Förderung der emotionalen Intelligenz korreliert positiv mit der Ausbildung.

Je mehr die Lehrpläne von emotionaler Intelligenz und seiner Förderung beinhalten, desto besser sind die Erzieherinnen für diese Tätigkeit qualifiziert.

**H3:** Die Möglichkeiten zur Fort- und Weiterbildung korrelieren positiv mit den Fähigkeiten zur Förderung der emotionalen Intelligenz.

Je mehr Fortbildung zur emotionalen Intelligenz angeboten wird, desto besser sind die Kenntnisse und Fähigkeiten der Erzieherinnen.

**H4:** Die Möglichkeiten zur Förderung der emotionalen Intelligenz im Kindergarten korrelieren positiv mit der Höhe der emotionalen Intelligenz der Erzieherinnen.

Je mehr emotionale Intelligenz Erzieherinnen besitzen, desto besser sind die Möglichkeiten, emotionale Intelligenz bei Kindern zu fördern.

## **4.2 Methodisches Vorgehen**

### **4.2.1 Befragung zur Bedeutung der emotionalen Befindlichkeit im Kindergarten**

Auf der Grundlage der Theorie von Goleman (1997) und Mayer & Salovey (1990) wurde ein Fragebogen von der Verfasserin entwickelt, in zwei Kindergärten in Göttingen erprobt und danach überarbeitet. Der überarbeitete Fragebogen wurde in Deutschland in Göttingen, Hannover, Hildesheim, Goslar, Wernigerode, Düsseldorf, Oldenburg, Kassel und in syrischen Kindergärten eingesetzt. Der Fragebogen besteht aus 16 Fragen.<sup>75</sup>

### **4.2.2 EKF (Fragebogen zur Einschätzung emotionaler Kompetenzen und emotionaler Intelligenz aus Selbst- und Fremdsicht)**

Der Emotionale-Kompetenz-Fragebogen erhebt emotionale Fähigkeiten und Einstellungen zu Emotionen und wurde von *H. Rindermann* (2009) entwickelt. Die Bearbeitung des Fragebogens dauert etwa 10 bis 20 Minuten.

---

<sup>75</sup> Der Fragebogen ist in der Anlage beigelegt.

Auf vier Grundskalen werden gemessen:

1. Erkennen eigener Emotionen: Die Fähigkeit, Gefühle bei sich selbst wahrnehmen und verstehen zu können.
2. Erkennen von Emotionen bei anderen: Die Fähigkeit, Gefühle bei anderen Personen anhand deren Verhalten, ihrer sprachlichen Äußerungen, Mimik und Gestik in Abhängigkeit von der Situation wahrnehmen und verstehen zu können.
3. Regulation und Kontrolle eigener Gefühle: Die Fähigkeit, eigene Gefühle zu steuern und zu regulieren.
4. Emotionale Expressivität (Ausdrucksfähigkeit): Die Fähigkeit und Bereitschaft, Gefühle ausdrücken zu können. Auf zwei Zusatzskalen wird gemessen:
5. Regulation und Umgang mit Gefühlen bei anderen: Die Fähigkeit, mit Gefühlen anderer umgehen, sie beeinflussen und moderieren zu können.
6. Einstellungen zu Emotionen: Positive Einstellungen zu Gefühlen bei sich und anderen, Interesse und Wertschätzung von Gefühlen, die Bereitschaft, sich mit ihnen zu beschäftigen und sie verstehen zu wollen. Diese Fähigkeits- und Einstellungsskalen können mittels des EKF über Selbst- und Fremdeinschätzung erhoben werden.

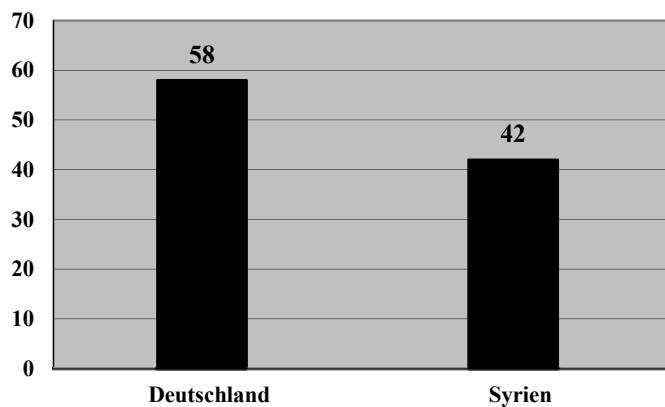
Die vier Grundskalen lassen sich faktorenanalytisch gut unterscheiden. Urteile sehen hohe Zusammenhänge zwischen Erkennen und Regulation von Gefühlen ( $r = .52$ ), die sich auch in geringerer Höhe zwischen den Urteilergruppen wiederfinden ( $r = .20$ ). Zu inhaltlich korrespondierenden psychologischen Merkmalen finden sich auf der Ebene der Einzelskalen hohe Zusammenhänge, wie Emotionsregulation zu Nicht-Neurotizismus, Nicht-Depressivität, geringer Ängstlichkeit, geringen Einschlafproblemen, wenig Grübeln, Beschwerdefreiheit und Lebensstimmung; Erkennen von Gefühlen bei anderen zu Empathie; Regulation und Umgang mit Gefühlen bei anderen zu Anzahl der Freunde und Extraversion; Erkennen eigener Emotionen und der anderer zu Höhe des Schulabschlusses; dies sowohl in der Selbst- wie in der Fremdeinschätzung. Frauen zeigen positivere Einstellungen zu Gefühlen und besseres Erkennen bei anderen (vgl. Rindermann 2009). Der Fragebogen wurde Ende 2009 in Göttingen, Hannover, Hildesheim, Wernigerode, Gießen und im Syrien eingesetzt.

### 4.3 Population

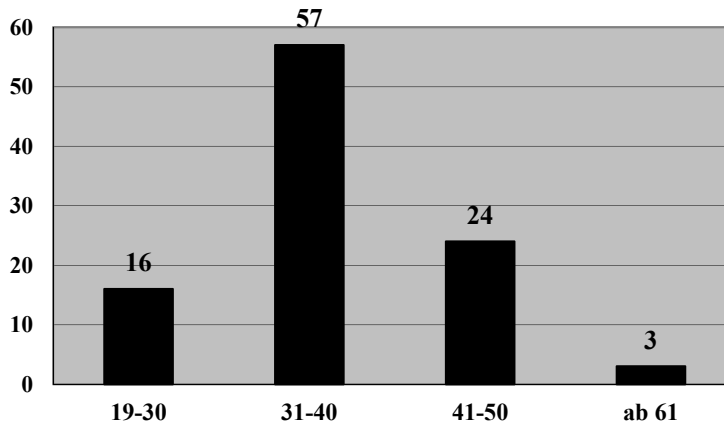
Im Jahre 2008 wurden fünfhundert Fragebogen zur Bedeutung der emotionalen Befindlichkeit im Kindergarten verschickt, nur 172 Erzieherinnen haben auf den Fragebogen geantwortet, 72 waren aus Syrien und 100 aus Deutschland .

Das Alter der Befragten lag zwischen 19 und 60 Jahren, (57%) der Erzieherinnen waren zwischen 31 und 40 Jahre alt (vgl. Abb. 11).

**Abb. 10: Zahl der Befragten (Angaben in Prozent)**

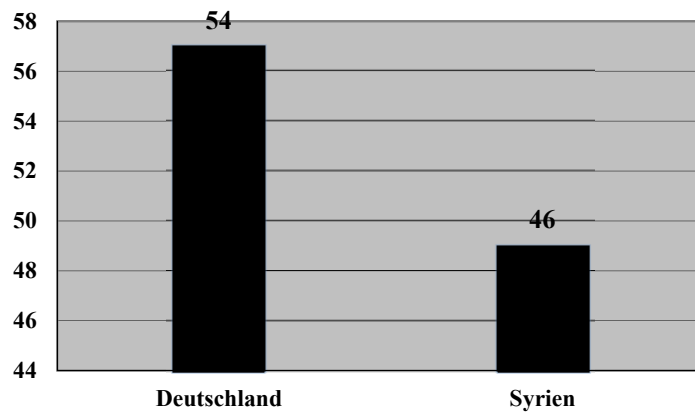


**Abb.11: Alter der Befragten (Angaben in Prozent)**

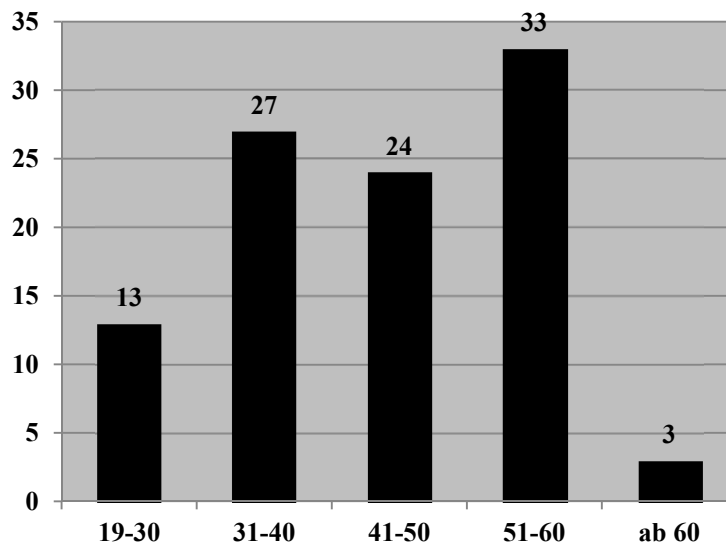


Mit dem Fragebogen EKF (Fragebogen zur Einschätzung emotionaler Kompetenzen und emotionaler Intelligenz aus Selbst- und Fremdsicht) wurden 106 Erzieherinnen befragt, 57 waren aus Deutschland und 49 aus Syrien. Das Alter der Probandinnen liegt zwischen 19-30 Jahren (13%), gefolgt von 31-40 Jahren (27%), danach 41-50 Jahren (24%), 51-60 Jahren (33%) und ab 61 Jahren (3%).

**Abb. 12: Zahl der Befragten (Angaben in Prozent)**



**Abb. 13: Alter der Befragten (Angaben in Prozent)**



Die Erzieherinnen nahmen freiwillig an der Befragung teil.

#### **4.4 Ergebnisse**

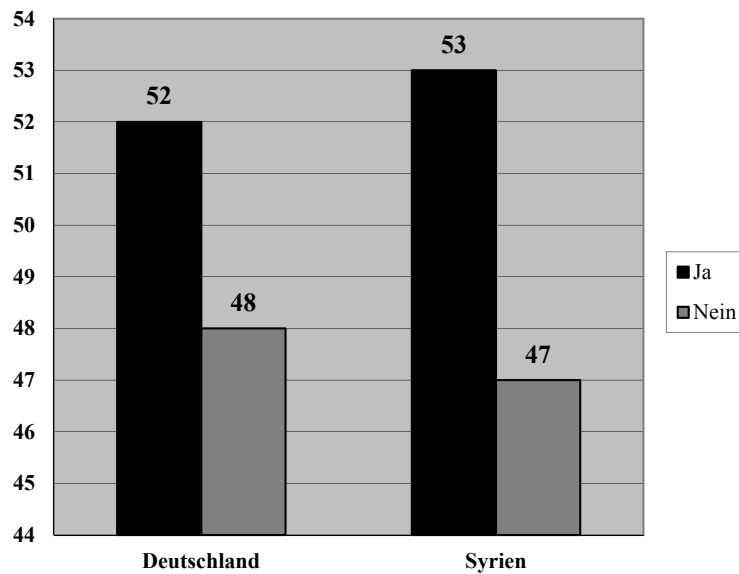
##### **4.4.1 Darstellung der Ergebnisse des Fragebogens zur Bedeutung der emotionalen Befindlichkeit im Kindergarten**

Mit der Frage „Haben Sie vor dieser Befragung vom Konzept der emotionalen Intelligenz gehört“ wurden die Kenntnisse der Erzieherinnen über emotionale Intelligenz erfasst. Die Ergebnisse zeigen, dass (48%) der Befragten aus Deutschland und (47%) der Befragten aus Syrien gar nichts über emotionale Intelligenz wissen.

**Tab. 9: Antworten auf die Frage „Haben Sie vor dieser Befragung vom Konzept der emotionalen Intelligenz gehört?“ (Angaben in Prozent)**

Ort	ja	nein
Deutschland (n=100)	52	48
Syrien (n=72)	53	47

**Abb. 14: Antworten auf die Frage: „Haben Sie vor dieser Befragung vom Konzept der emotionalen Intelligenz gehört?“ (Angaben in Prozent)**



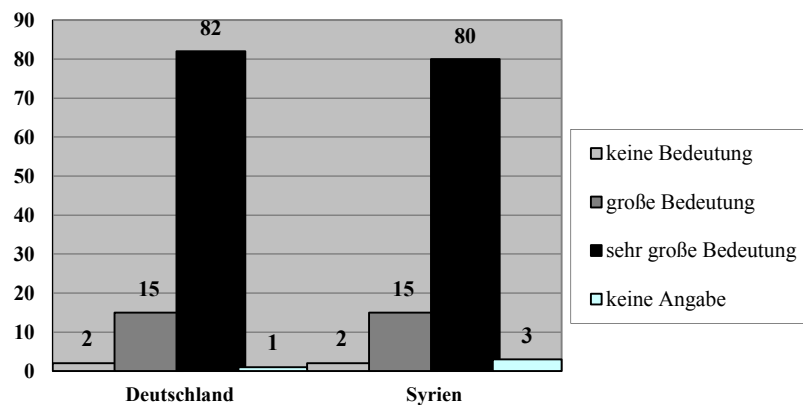
Die Tabelle (10) zeigt, dass (82%) der Erzieherinnen aus Deutschland und (80%) der Erzieherinnen aus Syrien der Meinung sind, dass der Kindergarten emotionale Fähigkeiten und den emotionalen Charakter bilden sollte.

**Tab. 10: Antworten auf die Frage: Welche Bedeutung hat für Sie der Satz: „Der Kindergarten soll nicht nur Wissen und Können vermitteln, sondern auch Herz und Charakter bilden?“ (Angaben in Prozent)**

Ort	keine Bedeutung	große Bedeutung	sehr große Bedeutung	keine Angabe
Deutschland (n= 100)	2	15	82	1
Syrien (n= 72)	2	15	80	3



**Abb. 15: Antworten auf die Frage: Welche Bedeutung hat für Sie der Satz: „Der Kindergarten soll nicht nur Wissen und Können vermitteln, sondern auch Herz und Charakter bilden? (Angaben in Prozent)**

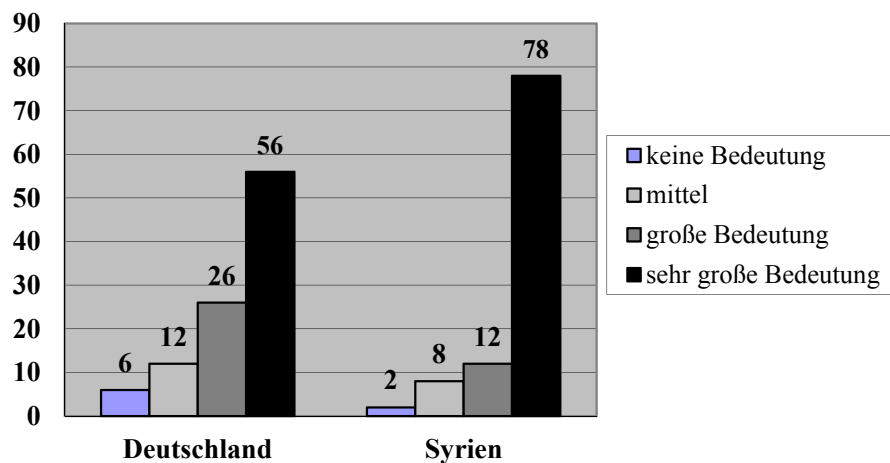


Die folgende Tabelle zeigt, dass auf die Frage „Welche Praxisrelevanz hat das Konzept der emotionalen Intelligenz“ (56%) der Befragten aus Deutschland und (78%) aus Syrien geantwortet haben, dass das Konzept der emotionalen Intelligenz sehr große Praxisrelevanz hat.

**Tab. 11: Antworten auf die Frage „Welche Praxisrelevanz hat das Konzept der emotionalen Intelligenz?“ (Angaben in Prozent)**

Ort	keine Bedeutung	mittel	große Bedeutung	sehr große Bedeutung
Deutschland (n= 100)	6	12	26	56
Syrien (n= 72)	2	8	12	78

**Abb. 16: Antworten auf die Frage „Welche Praxisrelevanz hat das Konzept der emotionalen Intelligenz?“ (Angaben in Prozent)**

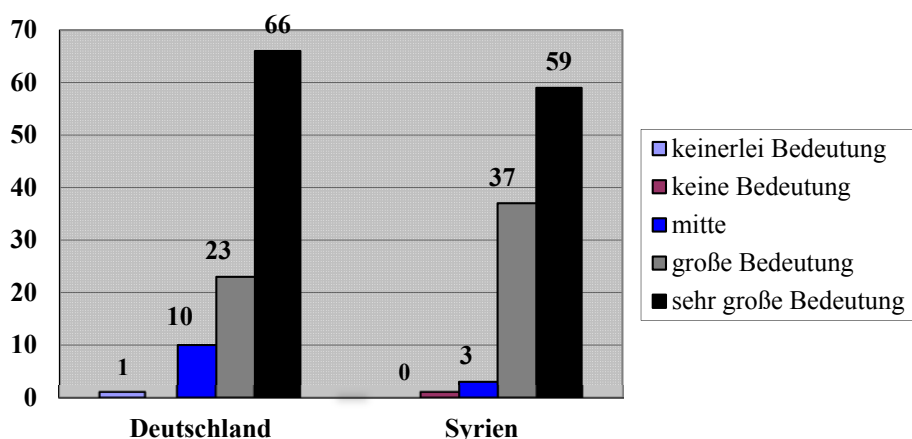


Die Tabelle (12) zeigt, dass (66 %) der Erzieherinnen aus Deutschland und (59%) der Erzieherinnen aus Syrien der Meinung sind, dass die Gefühlsäußerungen sehr großen Einfluss auf die Qualität der Aneignung von Kenntnissen haben.

**Tab. 12: Antworten auf die Frage: „Haben o.g. Gefühlsäußerungen Einfluss auf die Qualität der Aneignung von Kenntnissen?“ (Angaben in Prozent)**

Ort	keinerlei Bedeutung	keine Bedeutung	mitte	große Bedeutung	sehr große Bedeutung
Deutschland (n=100)	1	0	10	23	66
Syrien (n=72)	0	1	3	37	59

**Abb. 17: Antworten auf die Frage: „Haben o.g. Gefühlsäußerungen Einfluss auf die Qualität der Aneignung von Kenntnissen?“ (Angaben in Prozent)**

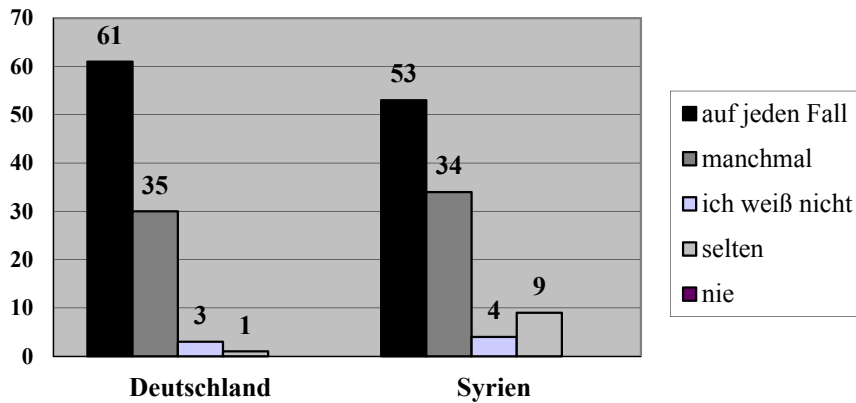


(61%) der Erzieherinnen aus Deutschland und (53%) aus Syrien sagen, dass unterdrückte Gefühle den Tagesablauf im Kindergarten auf jeden Fall stören. (35%) der deutschen Erzieherinnen und (34%) der syrischen Erzieherinnen sind der Meinung, dass sie nicht immer den Tagesablauf stören.

**Tab. 13: Antworten auf die Frage: „Unterdrückte Gefühle bei Erzieherinnen oder Kindern stören den Tagesablauf im Kindergarten?“ (Angaben in Prozent)**

Ort	auf jeden Fall	manchmal	ich weiß nicht	selten	nie
Deutschland (n=100)	61	35	3	1	0
Syrien (n=72)	53	34	4	9	0

**Abb. 18: Antworten auf die Frage: „Unterdrückte Gefühle bei Erzieherinnen oder Kindern stören den Tagesablauf im Kindergarten?“ (Angaben in Prozent)**

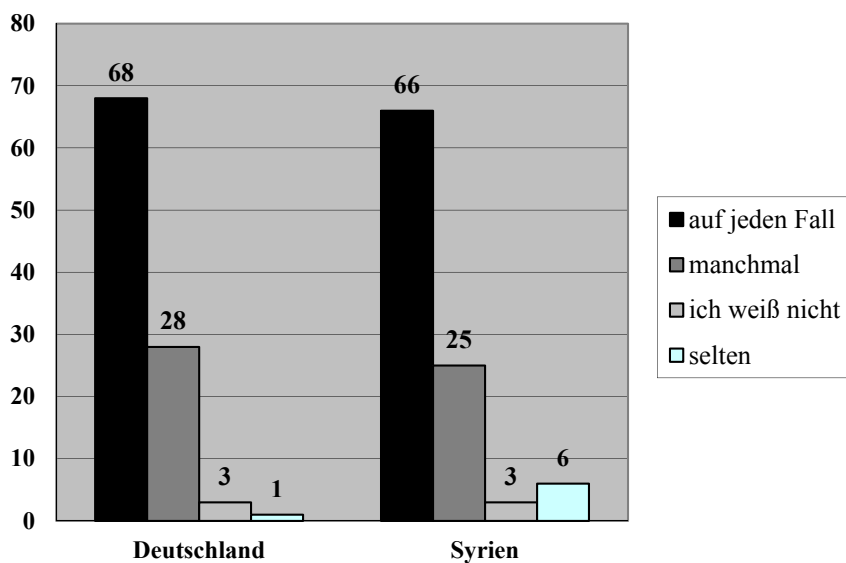


Die Tabelle (14) zeigt, dass (68%) der Befragten aus Deutschland und (66%) der Befragten aus Syrien bestätigt haben, dass sie ihre nonverbalen und verbalen Gefühlsäußerungen bewusst wahrnehmen.

**Tab. 14: Antworten auf die Frage: „Sind Sie sich Ihrer nonverbalen und/ oder verbalen Gefühlsäußerungen bewusst?“ (Angaben in Prozent)**

Ort	auf jeden Fall	manchmal	ich weiß nicht	selten
Deutschland (n=100)	68	28	3	1
Syrien (n=72)	66	25	3	6

**Abb. 19: Antworten auf die Frage: „Sind Sie sich Ihrer nonverbalen und/ oder verbalen Gefühlsäußerungen bewusst?“ (Angaben in Prozent)**

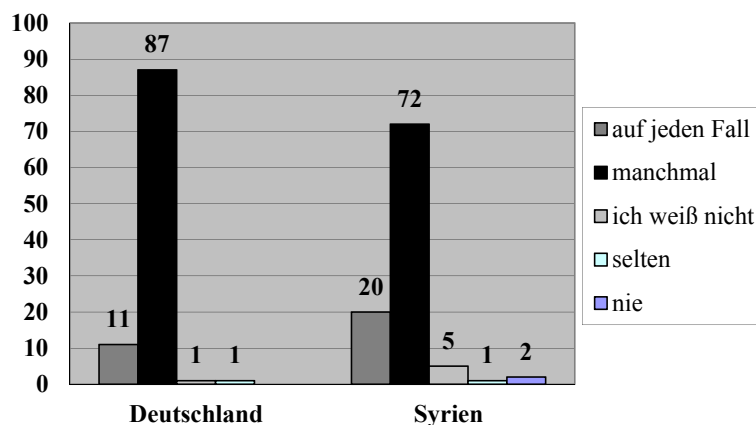


(87%) der Erzieherinnen aus Deutschland und (72%) aus Syrien fanden, dass Erzieherinnen nicht ausreichend im Sinne der emotionalen Intelligenz ausgebildet worden sind (Tab.15), obwohl (82%) der deutschen Erzieherinnen und (80%) der syrischen Erzieherinnen der Meinung sind, dass Kindergärten wesentlich zur emotionalen Entwicklung der Persönlichkeit beitragen (Tab. 10).

**Tab. 15: Antworten auf die Frage: „Werden an Erzieherinnen hohe Anforderungen im Sinne der emotionalen Intelligenz gestellt?“ (Angaben in Prozent)**

Ort	auf jeden Fall	manchmal	ich weiß nicht	selten	nie
Deutschland (n=100)	11	87	1	1	0
Syrien (n= 72)	20	72	5	1	2

**Abb. 20: Antworten auf die Frage: „Werden an Erzieherinnen hohe Anforderungen im Sinne der emotionalen Intelligenz gestellt?“ (Angaben in Prozent)**



#### 4.4.2 Darstellung der Ergebnisse des Fragebogens EKF

Der EKF kann als Einzel- und Gruppentest eingesetzt werden. Die Dauer der Bearbeitung beträgt zwischen 10 und 20 Minuten. Für die Auswertung wird die beigelegte Schablone benutzt.

Für die Ergebnisdarstellung wird das SPSS-Programm benutzt. Das Verfahren erfasst vier Dimensionen der emotionalen Kompetenz, die durch Selbst- und Fremdeinschätzung erhoben werden:

1. Erkennen eigener Emotionen: 15 Items;
2. Erkennen von Emotionen bei anderen: 17 Items;
3. Regulation und Kontrolle eigener Emotionen: 13 Items;
4. Emotionale Expressivität: 17 Items;
5. Regulation von Emotionen bei anderen: 14 Items

Neben den vier Hauptdimensionen werden zwei Nebendimensionen zur Erfassung des Umgangs mit Gefühlen und Einstellungen zu Gefühlen erhoben:

1. Regulation der Gefühle anderer (15 Items)
2. Einstellungen zu Gefühlen (14 Items). (Rindermann 2009, S. 64-66).

In dieser Arbeit werden nur die Hauptskalen und Zusatzskalen aus der Selbstbeurteilung gestellt und ausgewertet. Nachdem ein Mittelwert für die vier Dimensionen berechnet worden ist, ist diesem ein Normwert (Rindermann 2009, S. 93-109) zuzuordnen. Für die praktische Anwendung sind generell als Standard die prozentrangtransformierten Normen unterschieden in vier Gruppen nach Geschlecht und Alter (bis 20 Jahre/ ab 20 Jahre) unterschieden (vgl. Rindermann 2009, S. 107). Folgende allgemeine Interpretationsschwellen sind üblich:

**Tab. 16: Testnormen der EKF Fragebögen nach Rindermann (2009 S. 66)**

Prozent-rang	Standard-Wert (SW)	z/d	Verteilung	Fähigkeitsbe-zeichnung
0-2	≤80	≤ -2	ca. 2%	weit unterdurchschnittlich
3-15	80,1-90	-1,99 bis -1	ca. 14%	unterdurchschnittlich
16-49	90,1-99,9	-0,99 bis -0,01	ca. 34%	durchschnittlich
50	100	0	Mittelwert	Mittelwert
51-84	100,1-109,9	0,01 bis 0,99	ca. 2%	durchschnittlich
85-97	110-119,9	1 bis 1,99	ca. 14%	überdurchschnittlich
98-100	129 ≤	2 ≤	ca. 34%	weit überdurchschnittlich
M= 50, keine SD	M=100, D=10	M=0, SD=1	-	

\* Für Prozentränge existiert keine Standardabweichung. M=Mittel, SD=Standardabweichung. Der Bereich zwischen 90 und 110 gilt als Durchschnittsbereich

Ein Beispiel für die Interpretation ist ein junger Mann (Alter unter 20 Jahren), der im Erkennen eigener Emotionen den Mittelwert 3,60 erzielt hat. Diesem kann der Prozentrang 70,6 zugeordnet werden. Das heißt, 70,5% aller jungen Männer haben niedrigere Werte und 29,4% höhere. Dem Prozentrang 70,6% entspricht der SW 105,4 oder gerundet 105.

### **Erkennen eigener Gefühle nach dem Alter**

Die Analyse zeigte, dass Erzieherinnen aller Altersstufen in EE (Erkennen eigener Gefühle) in ihrer Selbsteinschätzung den Mittelwert zwischen 3,28 – 3,11 erhalten. Sie liegen damit im durchschnittlichen Bereich.

**Tab. 17: Erkennen eigener Gefühle**

<b>Alter</b>	<b>Mittelwert</b>	<b>Prozentrang</b>	<b>Fähigkeitsbezeichnung</b>
19-30	3,28	31,90	durchschnittlich
31-40	3,21	29,80	durchschnittlich
41-50	3,18	29,80	durchschnittlich
51-60	3,15	25,50	durchschnittlich
Ab 61	3,11	25,50	durchschnittlich

### **Erkennen der Gefühle anderer nach dem Alter**

Etwa (95%) der Erzieherinnen liegen im unterdurchschnittlichen Bereich in EA (Erkennen der Gefühle anderer).

**Tab. 18: Erkennen der Gefühle anderer**

<b>Alter</b>	<b>Mittelwert</b>	<b>Prozentrang</b>	<b>Fähigkeitsbezeichnung</b>
19-30	3,17	5,70	unterdurchschnittlich
31-40	3,12	5,00	unterdurchschnittlich
41-50	3,10	5,00	unterdurchschnittlich
51-60	3,07	4,30	unterdurchschnittlich
Ab 61	2,96	3,50	unterdurchschnittlich

### **Regulation eigener Gefühle nach dem Alter**

Rund (58,20%) der Erzieherinnen im Alter von 19-30, (39,70%) im Alter von 31-50 und (43,30%) der Erzieherinnen zwischen 51-60 haben durchschnittliche Werte in der Regulation der Emotionen.

**Tab. 19: Regulation eigener Gefühle**

Alter	Mittelwert	Prozentrang	Fähigkeitsbezeichnung
19-30	3,36	58,20	durchschnittlich
31-40	3,09	39,70	durchschnittlich
41-50	3,05	39,70	durchschnittlich
51-60	3,12	43,30	durchschnittlich
Ab 61	3,03	25,50	durchschnittlich

### Emotionale Expressivität nach dem Alter

Etwa (56%) der Erzieherinnen zwischen 19 und 30 Jahren haben durchschnittliche Werte in der emotionalen Expressivität, im Alter von 31-40 etwa (46,10%) und rund (31,90%) im Alter zwischen 41 und 50 Jahren. Zwischen 51 und 60 Jahren haben (43,30%) eine höhere emotionale Expressivität und etwa (50,40%) ab 61 Jahre.

**Tab. 20: Emotionale Expressivität**

Alter	Mittelwert	Prozentrang	Fähigkeitsbezeichnung
19-30	3,42	56,00	durchschnittlich
31-40	3,18	46,10	durchschnittlich
41-50	2,97	31,90	durchschnittlich
51-60	3,15	43,30	durchschnittlich
Ab61	3,27	50,40	durchschnittlich

## 4.5 Diskussion

Wie bereits beschrieben, ist das Ziel dieser Studie die Entwicklung eines Beratungsprogramms zur Förderung der emotionalen Intelligenz im Kindergarten.

Darüber hinaus wird untersucht, was Erzieherinnen unter emotionale Intelligenz verstehen, wie die Erzieherinnen ihre emotionale Intelligenz einschätzen, und wie die emotionale Intelligenz entwickelt werden kann.

Die Untersuchungsgruppe besteht aus 100 Erzieherinnen von Deutschland und 72 Erzieherinnen aus Syrien im Alter von 19 bis 60 Jahren.

Die Diskussion wird sich zunächst damit beschäftigen, inwiefern die Ziele der Untersuchung erreicht worden sind.

Die Einschränkungen und Schwächen dieser Untersuchung sowie die Vorschläge für weitere Forschung werden in die Diskussion einbezogen.

Die Diskussion der einzelnen Ergebnisse erfolgt anhand der Hypothesen, und es wird diskutiert, inwieweit sie verifiziert oder falsifiziert worden sind.

***H1: Die Kenntnisse der Erzieherinnen über emotionale Intelligenz korrelieren positiv mit der Verfügbarkeit von Fort- und Weiterbildung zum Thema emotionale Intelligenz.***

Es zeigte sich bereits nach Beendigung der ersten Befragung, dass nur (52%) der deutschen Erzieherinnen und (53%) der syrischen Erzieherinnen Kenntnisse über emotionale Intelligenz haben (vgl. Tab. 9), obwohl (82%) der deutschen Erzieherinnen und (80%) der syrischen Erzieherinnen meinten, dass der Kindergarten die Emotionen der Kinder bilden sollte (vgl. Tab. 10). Beim Vergleich zwischen Deutschland und Syrien wurde gezeigt, dass (48%) der deutschen Erzieherinnen und (47%) der syrischen Erzieherinnen nichts über emotionale Intelligenz wissen (vgl. Tab. 9). Die Erzieherinnen in den Kindergärten sind für vielfältige Aufgaben zuständig. Aufgrund der neuen Herausforderungen für die alltägliche Arbeitsgestaltung konstatieren die Fachkräfte selbst schon seit einiger Zeit einen großen Fortbildungsbedarf (vgl. Beher & Gragert 2004). Ein Grund dafür ist nach der Meinung von mehr als der Hälfte der Fachkräfte, dass ihre Ausbildung nicht ausreichend sei und auf die alltägliche Praxis nicht genug vorbereite (vgl. Purzich & Stahlmann 1995).

Aus Perspektive der befragten Kindertageseinrichtungen in einer Befragung des Deutschen Jugendinstituts zeigte sich, dass es für zwei Drittel der Befragten „eher schwierig“ (50,5 %) bis „schwierig“ (17,2 %) ist, „Personal mit den Fähigkeiten und Kompetenzen zu finden, die in der Einrichtung gebraucht werden“ (vgl. DJI 2007, S.11-12). Dies kann am Personalmangel in diesem Feld liegen.

Unter diesen Bedingungen tritt die Bedeutung von Fort- und Weiterbildung in einem sich ständig wandelnden beruflichen Handlungsfeld mit hohen Anforderungen an die Persönlichkeit und Fachlichkeit besonders klar hervor. Beratung und Qualifizierung sind als notwendige Unterstützungs- und Qualifizierungsmaßnahmen für die Fachkräfte während ihrer gesamten Berufstätigkeit unverzichtbar.



In der Kita-Studie „Wie geht's im Job?“ (Gewerkschaft Erziehung und Wissenschaft, GEW 2007) gaben fast alle der 2.000 befragten pädagogischen Mitarbeiter/innen an, dass sie in den letzten zwölf Monaten eine berufliche Weiterbildung besucht haben, (75%) nahmen an kurzzeitigen Veranstaltungen teil, (50%) an längerfristigen Lehrgängen oder Kursen. Der inhaltliche Schwerpunkt lag bei der Beobachtung und Dokumentation von Bildungsprozessen (51%) nahmen an einer entsprechenden Weiterbildung teil sowie bei der Sprachförderung/Spracherziehung (41%) (vgl. GEW 2007, S. 14).

Ferner haben (30%) der Fachkräfte eine zusätzliche Qualifikation erworben, davon (18%) als Kindergartenfachwirt/in, (17%) als Heilpädagoginnen oder Heilpädagogen, (17%) für eine spezielle Pädagogik, (14%) in Sozialmanagement/ Organisationsentwicklung (vgl. GEW 2007, S.12).

Die hohe Bereitschaft für Weiterqualifizierung zeigt sich auch in der Befragung von Kindertageseinrichtungen durch das Deutsche Jugendinstitut (DJI 2007) (66%) der pädagogischen Mitarbeiter/innen haben neben ihrer Erstausbildung eine Zusatzausbildung bzw. Weiterbildung erworben. (42%) der Leitungskräfte absolvierten eine Zusatzausbildung, davon (11,6%) Leitungsqualifikation/Sozialmanagement, 8,0% Fach- oder Betriebswirtin bzw. Sozialfachwirtin oder kaufmännische Ausbildung. Die Bemühungen um Weiterbildung sind vonseiten der Fachkräfte hoch, Weiterbildung ist aber auch dringend notwendig, um Qualifizierung der Erzieherinnen zu verstärken (vgl. DJI 2007 S. 13-15).

In den Kindertagesstätten wurden 2006 verschiedene Fortbildungsangebote durchgeführt.

Wie bereits in der Tabelle (21) dargestellt wurde, sind 2006 am häufigsten Fortbildungsangebote im Bereich „Sprache und Kommunikation“ wahrgenommen worden.

In einer Zusammenfassung des Deutschen Jugendinstituts (DJI) 2008 wurde festgestellt, dass Fachkräfte aus ostdeutschen Kitas (73,1%) hierzu signifikant häufiger Fortbildungen besucht haben als die aus westdeutschen Einrichtungen (58%). Bundesweit bedeutet dies, dass Fachkräfte aus (60,6%) der Kindertageseinrichtungen an Fortbildungen zu Bildungsplänen teilgenommen haben und jede vierte Einrichtung einen weiteren Bedarf in diesem Bereich sieht (DJI 2008 S.9). Anhand der Kita-Studie des DJI 2007 zeigt

sich, dass in Kindergärten keine Fortbildungsangebote im Bereich „emotionaler Intelligenz“ wahrgenommen wurden.

**Tab. 21: Durchgeführte Fortbildungsmaßnahmen 2006 (Mehrfachnennungen)**

<b>Themen(Bereiche)</b>	<b>Durchführung</b>	<b>Weiterer Bedarf</b>
<b>Sprache und Kommunikation</b>	63,2%	19,7%
<b>Bildungsplan</b>	60,6%*	25,3%
<b>Körper und Bewegung</b>	48,9%	12,2%
<b>Qualitätsentwicklung</b>	48,0%*	21,2%
<b>Naturwissenschaftliche Bildung und Mathematik</b>	43,9%	24,3%
<b>Musik, Kreativität</b>	43,4%	13,2%
<b>Lernprozesse von Kindern fördern</b>	37,1%	28,0%
<b>Umgang mit Verhaltensauffälligkeiten</b>	34,8%*	25,2%
<b>Teamentwicklung/-beratung</b>	33,6%	18,2%
<b>Kooperation und Vernetzung (z.B. mit Schule, Jugendamt)</b>	33,0%	15,6%
<b>Zusammenarbeit mit Eltern</b>	32,2%*	17,4%
<b>Gesundheit</b>	26,1%	7,5%
<b>Inhaltliche/methodische Arbeit</b>	21,7%	13,5%
<b>Integration behinderter Kinder</b>	18,6%	7,9%
<b>Öffentlichkeitsarbeit</b>	13,3%	16,1%
<b>Interkulturelles Lernen/Erziehung</b>	13,9%*	12,5%*
<b>Beteiligung von Kindern</b>	11,5%	15,9%
<b>Medienkompetenz/-pädagogik</b>	10,0%	14,3%
<b>Gender-Mainstreaming</b>	3,3%	6,3%
<b>Sonstiges</b>	9,9%	5,1%

\*Ost-West-Unterschied signifikant

Quelle: Kita-Studie, DJI 2007

Aus der Tabelle (21) ist zu ersehen, dass Erzieherinnen zum Thema der emotionalen Intelligenz nicht fortgebildet worden sind, und so stehen die Einrichtungen noch unter weiterem Fortbildungsbedarf. Eine konzeptionelle Fortbildung zum Thema emotionale Intelligenz kann sich positiv auf die Qualifizierung der Erzieherinnen zur Förderung der emotionalen Intelligenz bei Kindern auswirken, weil es dadurch besser möglich ist, das Wissen der Erzieherinnen über emotionale Intelligenz und seine Förderung zu verbessern.

Allerdings muss sich die Fortbildung noch weiter verbreiten, da nicht alle Themen genutzt werden. Insbesondere wird gesehen, dass die Tageseinrichtungen noch unter großer Fort- Weiterbildungsbedarf über die Förderung der emotionalen Intelligenz stehen.

***H2: Die Qualifizierung der Erzieherinnen zur Förderung der emotionalen Intelligenz korreliert positiv mit der Ausbildung.***

Die Hypothese postuliert, dass die Ausbildung der Erzieherinnen eine sehr wichtige Rolle in der Qualifizierung der Erzieherinnen zur Entwicklung der emotionalen Intelligenz im Kindergarten spielt. Das heißt, je mehr die Lehrpläne zum Thema emotionale Intelligenz beinhalten, desto besser wäre die Qualifizierung der Erzieherinnen zur Förderung der emotionalen Intelligenz bei Kindern. (87%) der deutschen Befragten und (72%) der syrischen Befragten haben in dem von der Verfasserin entwickelten Fragebogen über die Bedeutung der emotionalen Befindlichkeit im Kindergarten hervorgehoben, dass Erzieherinnen nicht ausreichend ausgebildet werden, um emotionale Intelligenz in Tageseinrichtungen zu fördern.

Wie bereits im dritten Kapitel dargestellt wurde, nehmen Erzieherinnen als pädagogische Fachkräfte im Elementarbereich eine Schlüsselrolle im Erziehungs- und Bildungsprozess der Kinder ein. Im Zuge der PISA-Studie wurde betont, dass Erzieherinnen bei Weitem schlechter als Grundschullehrer/innen/n qualifiziert und zu wenig den Herausforderungen gewachsen seien, wie sie sich aus den Ergebnissen der Studie ergäben (vgl. Textor u.a. 2004). Die Forschungsarbeiten über Erzieherausbildung haben festgestellt, dass in Deutschland die beruflichen Kompetenzen in der Erzieherinnenausbildung nicht hinreichend berücksichtigt werden (vgl. Oberhumer 2003, S. 159). Um einen grundsätzlichen Einblick in die bisherige Ausbildung der Erzieherinnen zu erhalten, wurden im Kapitel drei die Standards bzw. Rahmenrichtlinien zur Ausbildung der Erzieherinnen dargestellt. Generell ist dabei festzuhalten, dass die Ausbildung der deutschen Erzieherinnen nicht bundeseinheitlich geregelt ist. Im Rahmen dieser Arbeit wurde der Inhalt der Lehrpläne für die Fachhochschulen und Universitäten in Deutschland und Syrien untersucht. Merkwürdig ist es, dass die Inhalte der deutschen Studiengänge, im Vergleich zu Syrien, von Hochschule zu Hochschule ver-

schieden sind, das Studium kann entweder berufsbegleitend oder als Vollzeitstudium durchgeführt werden. In Bezug auf die Inhalte des Modulhandbuchs zum Studiengang der Erzieher/innenausbildung von Deutschland und Syrien (vgl. Kap. 3.) und in Bezug auf den Beschluss der deutschen Kultusministerkonferenz 2000 werden in Tabelle (22) die Bereiche der Erzieherausbildung wie folgt zusammengefasst:

**Tab. 22: Ausbildungsbereiche**

<b>Deutschland</b>	<b>Syrien</b>
1. Kommunikation und Gesellschaft	1. Lesen und Schreiben
2. Sozialpädagogische Theorie und Praxis	2. Sozialpädagogik
3. Musisch-kreative Gestaltung	3. Musisch-kreative Gestaltung
4. Ökologie und Gesundheit	4. Ökologie und Gesundheit
5. Organisation, Recht und Verwaltung	5. Organisation, Recht und Verwaltung
6. Religion/ Ethik nach dem Recht der Länder	6. Entwicklungspsychologie, Allgemeine Psychologie, Pädagogische Psychologie
	7. Soziale und emotionale Entwicklung
	8. Computer- Lernen, Medienlernen
	9. Die Erziehung von behinderten Kindern
	10. Beratung, Kultur

Es kann festgestellt werden, dass, obwohl die Erzieherinnen an Fachhochschulen und Universitäten ausgebildet werden, sie dennoch aus verschiedenen Gründen nicht ausreichend vorbereitet sind, um emotionale Intelligenz im Kindergarten fördern zu können:

1. Obwohl das Thema „Gefühl“ heute einen hohen Stellenwert im Bildungsprozess der Kindereinrichtungen hat, ist aber doch bemerkenswert, dass nur einige deutsche Hochschulen die emotionale Entwicklung als Ziel in ihrem Lehrplan benannt haben (vgl. Kap. 3).
2. Von der syrischen Seite wird das Thema der emotionalen Entwicklung bei Kindern nur theoretisch gelehrt, die Studierenden werden praktisch nicht ausreichend geschult.

Für das Verständnis der kindlichen Entwicklung und für die Förderung der emotionalen Intelligenz reicht es nicht aus, einzelne Entwicklungsaspekte zu betrachten. Speziell für pädagogische Fachkräfte, die im Elementarbereich

arbeiten, besteht die Notwendigkeit, die Gesamtheit der komplexen biopsychosozialen Vorgänge zu kennen, und die Fähigkeit, dieses theoretische Wissen in ihrer pädagogischen Praxisarbeit anwenden zu können. Die Anregung und Förderung folgender Entwicklungsbereiche bewirken die Entfaltung und Stärkung der Persönlichkeit sowie die emotionale Intelligenz des Kindes.

Zur pädagogischen Qualität zählen unter anderem die Qualität und das Niveau der Ausbildung von Fachkräften. Wissenschaftliche Untersuchungen in diesem Bereich haben gezeigt, dass ein hohes Niveau in der Ausbildung von Erzieherinnen eine höhere Leistungsfähigkeit und ein besseres Kooperationsverhalten der Kinder hervorrufen. Die Kinder weisen beispielsweise eine sichere Bindung zur Erzieherin, eine höhere Motivations- und Konzentrationsleistung auf und sind im Allgemeinwissen überdurchschnittlich fortgeschritten. Die Studien konnten weiterhin eine positive Auswirkung bezüglich des Verhaltens der Erzieherinnen im Umgang mit den Kindern und Eltern nachweisen. Dies wird zurückgeführt auf ein differenzierteres Wissen bezüglich des entwicklungsabhängigen Umgangs mit Kindern (vgl. Fthenakis 2003, S. 221).

Aus diesen Ergebnissen kann gefolgert werden, dass die Erzieherinnenausbildung reformiert werden sollte. Dazu würde gehören, dass die Ausbildung sich auf weitere bestimmte Einsatzfelder, wie die Förderung der emotionalen Intelligenz, konzentrieren sollte. Außerdem sollte ein zusammenhängendes Praktikum von mindestens einem halben Jahr verpflichtend sein.

Zusammenfassend ist festzuhalten, dass ein Zusammenhang zwischen der Qualität der Ausbildung der Erzieherinnen und der Förderung der emotionalen Intelligenz im Kindergarten besteht.

Es gibt keine umfassende empirische Erhebung über die Inhalte der Ausbildung, doch nach den bisherigen Erfahrungen ist davon auszugehen, dass diese neuen Aufgaben sowie die damit verbundene Entwicklung entsprechender Kompetenzen bisher nicht ausreichend abgedeckt sind. Deshalb kommt der Leitungskompetenz und der berufsbegleitenden Unterstützung in Form von Fortbildung eine besonders wichtige Rolle zu.

***H3: Die Möglichkeiten zur Fort- und Weiterbildung korrelieren positiv mit den Fähigkeiten zur Förderung der emotionalen Intelligenz.***

Je mehr Fortbildung zur emotionalen Intelligenz angeboten wird, desto besser sind die Kenntnisse und Fähigkeiten der Erzieherin.

Bisher ist deutlich geworden, in welchem hohem Maße die gesellschaftliche und fachliche Notwendigkeit gesehen wird, Erzieherinnen in einen umfassenden Prozess der professionellen Fort- und Weiterbildung über emotionale Intelligenz einzubinden.

Wie bereits diskutiert wurde, kann gesagt werden dass es zu allen in der Tabelle 20 genannten Themen, besonders im Bereich „Sprache und Kommunikation“ (63,2%) und „Bildungsplan“ (60,6%), bereits Fortbildungsangebote gibt (Tab. 21).

Die Recherche erbrachte, dass zum Thema emotionale Intelligenz und emotionale Bildung in der Kita keine Fortbildungsangebote existieren<sup>76</sup> (vgl. Deutsches Jugendinstitut e.V. 2008). Diese Ergebnisse zeigen eindeutig, dass ein Förderprogramm mit dem Thema emotionale Intelligenz nicht nur in Fort- und Weiterbildungsform, sondern auch in Form von Beratung erforderlich ist. Das Thema muss noch empirisch weiter untersucht und ergänzt werden, um daraus empirisch gesicherten Handlungsbedarf für zentrale Fort- und Weiterbildungsmodule im Rahmen eines Qualifizierungskonzepts ableiten zu können.

Bei der Bedarfsanalyse in dieser Untersuchung haben viele Erzieherinnen in Deutschland und Syrien sich für die Teilnahme an dem Beratungsprogramm über emotionale Intelligenz interessiert. Das weist darauf hin, dass ein Beratungskonzept für Erzieherinnen notwendig ist, da das Thema der emotionalen Intelligenz für Leben, Studium und Beruf sehr wichtig ist (vgl. Goleman 2005). Verschiedene Angebote in der Fort- und Weiterbildung oder Beratung sind für Erzieherinnen erforderlich, damit sie sowohl fachliche Kenntnisse im Umgang mit Kindern als auch praktische Methoden zur Förderung der emotionalen Intelligenz bei Kindern erlernen können.

Sind die Interessen von Erzieherinnen an besserer Kompetenz zur Förderung der emotionalen Intelligenz im Kindergarten nicht Hinweis genug? Die

---

<sup>76</sup> 2008 Deutsches Jugendinstitut e.V., Abteilung Familie, Projekt Vorbereitung des Aktionsprogramms Kindertagespflege. [www.dji.de/kindertagespflege](http://www.dji.de/kindertagespflege)

Antwort auf diese Fragestellung muss die Bildungspolitik geben. Bildungsqualität hängt ab von Erzieherkompetenz. Wenn Erzieherinnen nicht genügend kompetent sind, scheitert die Bildung. Erzieherinnen können nicht in allen Bereichen und nicht in jeder Situation kompetent sein. Erzieherinnen brauchen Beratungskompetenz, aber auch selbst Beratung.

Krause (2003, S.28) stellt drei Gruppen von Anlässen von Beratung dar: Informationsbedarf, psychische Destabilisierung oder inadäquate Belastung bzw. Entlastung und Prävention zur Verhinderung von Problemen.

Aus diesem Grunde sollte meiner Meinung nach für jeden Kindergarten ein Berater angestellt werden, bzw. für jeden Stadtteil ein Beratungszentrum für Erzieherinnen, Mitarbeiter und für Angehörige der Kinder zur Verfügung stehen, wo qualifizierte Fachkräfte wie Beratungslehrer, Psychologen, Kliniker/inne/n und Sozialpädagogen Hilfen für Erzieherinnen und Eltern bieten. Hier sollten Beratungsangebote für Erzieherinnen und Eltern stattfinden sowie auch verschiedener Programme nicht nur zum Zweck der Förderung der emotionalen Intelligenz, sondern auch verschiedene Förder- und Präventionsprogramme von bestimmten Störungen usw. durchgeführt werden. Es sollte auch zur Verbesserung und Förderung des Tagesablaufs und Bildungserziehungspläne im Kindergarten beitragen.

Der Kindergarten sollte ein Raum sein, wo sich die Fertigkeiten und die Kreativität der Kinder entfalten können.

Aus diesen Gründen wird in dieser Untersuchung ein Beratungsprogramm zur Förderung der emotionalen Intelligenz im Kindergarten entwickelt. Das Programm wird im Kapitel (5) ausführlich dargestellt.

***H4: Die Möglichkeiten zur Förderung der emotionalen Intelligenz im Kindergarten korrelieren positiv mit der Höhe der emotionalen Intelligenz der Erzieherinnen.***

Je mehr emotionale Intelligenz die Erzieherinnen besitzen, desto besser sind die Möglichkeiten, emotionale Intelligenz bei Kindern zu fördern. Nach der Meinung von Goleman (1995), Salovey und Mayer (1997) ist die Wahrnehmung von verbalen und nonverbalen Gefühlsäußerungen der erste Schwerpunkt von emotionaler Intelligenz.

(68%) der deutschen Befragten und (66%) der syrischen Befragten glauben, dass sie sich ihrer nonverbalen und verbalen Gefühlsäußerungen bewusst sind (Tab. 14). Viele Menschen in unserer Gesellschaft haben gelernt, ihre eigenen Gefühle zu unterdrücken. Das bedeutet nichts anderes, als dass sie verlernt haben, ihre Gefühle bewusst wahrzunehmen. Viele Menschen sind sich ihrer Gefühle nicht mehr bewusst (vgl. Pletzer 2007, S.11). Wenn (68,2%) der Erzieherinnen sagen, dass sie ihre verbalen und nonverbalen Gefühlsäußerungen auf jeden Fall erkennen könnten, weist das darauf hin, dass sie über einen großen Teil von emotionaler Intelligenz verfügen, dementsprechend würden sie emotionale Intelligenz der Kinder fördern können. Da kleine Kinder über alle Voraussetzungen verfügen, um emotionale Intelligenz entwickeln zu können, bedeutet das auch, dass Erzieherinnen möglicherweise keine Weiterbildung und Beratung zur emotionalen Intelligenz brauchen. Aber bei der Beantwortung des Fragebogens EFK hatten alle Befragten im Erkennen eigener Gefühle durchschnittliche Werte (Tab. 17). Bei näherer Betrachtung fällt auf, dass das Erkennen eigener Gefühle nur knapp durchschnittlich beurteilt wurde. Das heißt, dass im Erkennen eigener Gefühle manchmal Schwierigkeiten bestehen.

Die Ergebnisse des EFK-Fragebogens sollten die Einschätzung der emotionalen Fähigkeiten von Erzieherinnen bestätigen und hohe emotionale Fähigkeiten bzw. emotionale Intelligenz bei Erzieherinnen zeigen. Aber die Ergebnisse der Befragung zeigen, dass Erzieherinnen über die Fähigkeiten der emotionalen Intelligenz zu wenig verfügen.

Die Entwicklung von Empathie ist ein grundlegender Bestandteil sozialer Kompetenz und emotionaler Intelligenz. Die Fähigkeit, sich in andere Menschen hineinversetzen zu können sowie sich selbst in verschiedenen Rollen wahrzunehmen und zu akzeptieren, ist dabei besonders wichtig (vgl. Goleman 2005). In Bezug auf die Ergebnisse der EFK liegen (95%) der Erzieherinnen im Erkennen der Gefühle anderer im unterdurchschnittlichen Bereich (vgl. Tab. 18). Es scheint, dass die Befragten Gefühle anderer nicht erkennen und mit ihnen nicht in kompetenter Weise umgehen können. Es ist auf jeden Fall für einen Beruf, bei dem täglich mit Menschen und Kindern in ihrer Entwicklung umgegangen werden muss, sehr vorteilhaft, mit Gefühlen der anderen umgehen zu können. Deshalb ist nicht nur eine Vertiefung des



Wissens über die Förderung der emotionalen Intelligenz für Erzieherinnen wünschenswert, sondern auch die Förderung der emotionalen Intelligenz von Erzieherinnen selbst.

Emotionen sind tägliche Begleiter des Denkens und Handelns. Sie sind in der Arbeitswelt sehr bedeutsam. Positive Emotionsqualitäten – wie Freude und Stolz – stehen in Zusammenhang mit der Qualität der Arbeit und sind dann von besonderer Relevanz. Die negativen Gefühle – wie Stress, Angst oder Neid – müssen betrachtet werden, denn Erzieherinnen, die in ihrer Handhabung kompetent sind, vermögen sich schneller von kritischen Ereignissen oder Misserfolgen im Arbeitsleben zu erholen. Darüber hinaus ist es wichtig, mit eigenen Emotionen und den Gefühlen von anderen reflektiert umgehen zu können. Gerade in unserer modernen Arbeitswelt führen verstärkte Arbeitsteilungen, erhöhte Arbeitsintensität, gesteigertes Arbeitstempo sowie stärkere Beanspruchung der Sinne und Nerven zu psychischen Belastungen, die häufig unter dem Begriff Stress subsumiert werden (vgl. Krause 2007). Die emotionale Arbeit ist eine wesentliche Komponente in vielen Berufen, z.B. bei Psychotherapeuten, Lehrern, Erziehern, Ärzten, Verkäufern und Sozialarbeitern etc. Fast in allen Berufen, die in irgendeiner Weise Kontakte zu anderen Menschen beinhalten, spielt sie eine Rolle. Positive als auch negative Emotionen können erhebliche Konsequenzen für Individuum und Organisation haben. Der Umgang mit Emotionen ist in der Arbeitswelt von besonderer Relevanz. In Bezug auf die Ergebnisse des EFK-Fragebogens liegen alle Erzieherinnen im durchschnittlichen Bereich (vgl. S. 152-153). Neurobiologische Erkenntnisse haben belegt, dass emotionale Kompetenz noch im Erwachsenenalter gefördert werden kann, weil das menschliche Gehirn zeitlebens plastisch bleibt, wenn auch gegenüber Kindheit und Jugend deutlich reduziert (Schanz 1998, S. 145). Dies ist für die Förderung der emotionalen Intelligenz bei Erzieherinnen besonders wichtig. Die Entwicklung emotionaler Kompetenzen ist neben dem Bedarf an kognitiven Fähigkeiten für Personen notwendig.

Die Förderung der emotionalen Kompetenz von Erzieherinnen fällt in den Bereich Aus- und Weiterbildung (vgl. Tab. 21, 22). Zur Förderung der emotionalen Kompetenz bedarf es Weiterbildungs- und Beratungsangebote, dazu

können Beratungslehrer und Beratungsstellen einen wichtigen Beitrag leisten.

Es wäre deshalb meiner Meinung nach wünschenswert, dass ein/e Berater/in im Kindergarten angestellt wird. In Syrien wird dies bereits seit 2000 in der Realschule und im Gymnasium realisiert. Berater/innen sollten auch zur Verbesserung des Bildungsprozesses, Qualifizierung der Erzieherinnen, Entwicklung von verschiedenen Beratungsprogrammen bei unterschiedlichen Fähigkeiten und Kompetenzen für Kinder und Erzieherinnen, beitragen.

Aufgrund der Ergebnisse des EFK-Fragebogens scheint es notwendig zu werden, die emotionalen Fähigkeiten bzw. emotionale Intelligenz der Erzieherinnen weiter zu untersuchen.

Es ist wichtig zu beachten, dass die Entwicklung der emotionalen Intelligenz als längerfristiger Prozess anzulegen ist, der nicht im Schnellverfahren durchlaufen werden kann (vgl. Döring-Seipel & Sanne 1999, 45). Hierbei müssen die neuen neurobiologischen Erkenntnisse der Gehirnforschung berücksichtigt werden und Programme zur Förderung der emotionalen Intelligenz und der emotionalen Fähigkeiten bei Erzieherinnen entwickelt und durchgeführt werden.

## **5. Vorschlag eines Beratungsprogramms zur Förderung der emotionalen Intelligenz im Kindergarten**

### **5.1 Zielsetzung und allgemeine Aufgaben des Beratungsprogramms**

Kindergärten stehen zurzeit vor großen Entwicklungsaufgaben. Sie müssen sich auf veränderte gesellschaftliche Rahmenbedingungen und deren Auswirkungen auf die Persönlichkeitsentwicklung der Kinder einstellen. Das hat zur Folge, dass die Bedeutung der Erziehungsfunktion von Kindergärten zunimmt. Das Elternhaus kann und darf hier nicht ersetzt, sondern muss begleitet werden. Durch diesen Anspruch wächst die Bedeutung der psychosozialen und emotionalen Aufgaben für den Kindergarten.

Ein wichtiger Aspekt, um diesen Aufgaben gerecht zu werden, ist die Beratung, denn manchmal suchen Erzieherinnen in den Kindergärten einen Rat oder sind in einer irgendeinen schwierigen Situation, und benötigen Hilfe von Fachkräften. Der Zweck einer solchen Beratung liegt in der Aufrechterhaltung und Verbesserung der Qualifizierung der Erzieherinnen.

In der frühen Kindheit machen Menschen die größten Schritte in ihrer Entwicklung. Ihre Lernfähigkeit ist in dieser Lebensphase besonders hoch. In dieser Zeit werden die Grundlagen für die individuellen Entwicklungschancen gelegt. Chancen, die jetzt nicht genutzt werden, sind zwar nicht grundsätzlich verpasst, jedoch würde es später erheblich größere Mühen kosten, sie neu zu entdecken. Die Förderung und Unterstützung durch Bildungsangebote haben in diesem Lebensalter die besten Erfolgsaussichten – für das einzelne Kind sowie für die nachwachsende Generation und damit für die Entwicklungspotenziale der Gesellschaft. Deswegen sollten die Jahre der frühen Kindheit künftig besser für die Förderung genutzt werden (vgl. Hans-Bröckler- Stiftung 2001).

Der Kindergarten ist ein Ort, an dem alle Kinder und deren Eltern erreicht werden können. Jedes Kind erwirbt im gemeinsamen Spielen und Lernen mit anderen Kindern die notwendigen Kompetenzen für den weiteren Entwicklungsweg (vgl. Krause u.a. 2009, S. 8).

Eine wesentliche Entwicklungsaufgabe, der sich Kindergärten in der heutigen Zeit stellen müssen, um den veränderten Bedingungen gerecht zu werden, ist die Förderung der emotionalen und sozialen Fähigkeiten des Kindes.

Schilling (2000, S. 15) behauptete: Kinder aus Elternhäusern und Schulen, in denen die emotionale Intelligenz mit der gleichen Sorgfalt gefördert wird wie die kognitiven Kompetenzen, ertragen leichter Frustration, geraten seltener in Auseinandersetzungen und neigen weniger zu selbstzerstörerischem Verhalten. Sie sind gesünder, weniger einsam oder impulsiv und konzentrierter. Durch die Entfaltung der emotionalen Intelligenz werden sowohl die zwischenmenschlichen Beziehungen verbessert als auch die kognitiven Leistungen.

Emotionale Intelligenz zu fördern ist ein neues Bildungsziel für den Kindergarten, und es muss geklärt werden, was emotionale Intelligenz ist, ob Kindergärten emotionale Intelligenz vermitteln können und wie emotionale Intelligenz entwickelt werden kann.

Wie im Kapitel (2) beschrieben, ist emotionale Intelligenz eine außerordentliche Fähigkeit, die allen anderen Fähigkeiten übergeordnet ist. Es ist die Fähigkeit, die eigenen Gefühle und die Gefühle anderer zu kennen, zu durchschauen und diese Kenntnis zu nutzen (Goleman 2005, S. 57), die Fähigkeit der Wahrnehmung und Selbstwahrnehmung von Emotionen, der Handhabung und Umsetzung von Emotionen, der Empathie (Einfühlungsvermögen) und sozialen Kompetenz (vgl. Goleman, S. 65.). Goleman spricht auch von „Achtsamkeit“, einer distanzierten und reflektierten Wahrnehmung und Beobachtung der Gefühlszustände (vgl. S. 67.) „Achtsamkeit ist ein unbeteiligtes, nicht urteilendes Wahrnehmen innerer Zustände“ (S. 69).

Der Berufsalltag der Erzieherinnen erfordert eine sehr hohe emotionale Belastbarkeit. Viele Erzieherinnen verausgaben sich regelrecht, um den häufig divergierenden Ansprüchen (Kinder, Eltern, Bildungspläne, Kindertagesorganisation) gerecht zu werden.

Damit Erzieherinnen fähig sind, emotionale Intelligenz bei Kindern im Vorschulalter fördern zu können, sollten sie selbst die Fähigkeiten der emotionalen Intelligenz haben. Wenn wir uns selbst nicht verstehen, wenn wir unsere Beziehung zum Kinde nicht erfassen – wie können wir dann überhaupt eine neue Art von Erziehung einführen? (vgl. Krishnamurti 1996).

Die Ergebnisse des EFK (Emotionale-Kompetenz-Fragebogen) haben zunächst sehr deutlich gezeigt, dass die Mehrheit der Befragten niedrige Werte erzielt hat (vgl. Kap. 4, S. 152-153).

Insgesamt zeigt die Untersuchung, dass nur etwa (52%) der Erzieherinnen aus Deutschland und (53%) der Erzieherinnen aus Syrien Kenntnisse über emotionale Intelligenz haben (vgl. Tab. 9, S. 146). Und anhand der Kita-Studie des DJI (2007) stehen die Einrichtungen unter weiterem Fortbildungsbedarf zur Förderung der emotionalen Intelligenz im Kindergarten (vgl. Tab. 21, S. 156).

Anhand der Befunde, die im Kapitel (4) dargestellt wurden, wurde im Rahmen der vorliegenden Arbeit über emotionale Intelligenz in der Kindheit ein Programm zur Qualifizierung von Erzieherinnen entwickelt, um neue Wege für die Förderung der emotionalen Intelligenz bei Kindern aufzuzeigen und dieses Konzept in die pädagogische Arbeit zu implementieren.

Auf der Grundlage von Profil-Analysen in 500 Unternehmen kommt Goleman 1995 zu der Aussage, dass emotionale Intelligenz doppelt so wichtig ist für den beruflichen Erfolg wie der Intelligenzquotient plus das Fachwissen. Der direkte Vergleich der Spitzen- mit den Durchschnittsmanagern ergab, dass die Unterschiede in den Personenprofilen zu (90%) auf Faktoren emotionaler Intelligenz zurückzuführen sind und nicht auf das kognitive Wissen (vgl. Wetterer 2005).

Im Rahmen dieser Arbeit wurde in Anlehnung an die Theorien von Mayer & Salovey 1997 und Goleman 1995 ein Beratungsprogramm zur Förderung der emotionalen Intelligenz im Kindergarten entwickelt. Bei der Konzeption und Realisierung des Persönlichkeitstrainings stützte sich die Autorin auf die Hakomi<sup>77</sup> Integrative Psychology, auf die Erlebnis- und Interaktionspädagogik und auf das Health-Excellence<sup>78</sup>-System.

Emotionale Intelligenz setzt sich nach der Meinung der Autoren, wie im Kapitel 4 dargestellt, aus fünf Teilstrukturen zusammen, die in diesem Programm gefördert werden sollen:

1. Die eigenen Emotionen kennen (Selbstbewusstheit)
2. Emotionen handhaben (Selbststeuerung)

---

<sup>77</sup>Hakomi Integrative Psychologie ist eine tiefenpsychologisch fundierte Therapiemethode, die Anfang der 80er Jahre von dem Amerikaner Ron Kurtz entwickelt wurde. Seit Mitte der 80er Jahre wird die Ausbildung auch im deutschsprachigen Raum angeboten. <http://www.hakomi.de/> Rechercher Zeit 19.03.2011.

<sup>78</sup> [www.corporate-excellence.de//health/index.shtml](http://www.corporate-excellence.de//health/index.shtml)

3. Emotionen in die Tat umsetzen (Motivation)
4. Emotionen anderer verstehen (Empathie)
5. Umgang mit Beziehungen (soziale Kompetenz)

Das Programm ist in einen Kursteil und einen Praxisteil gegliedert, in insgesamt vier Wochenkursen sollen die Teilnehmerinnen mit den theoretischen Grundlagen vertraut gemacht werden. Die Praxisarbeit soll regelmäßig protokolliert werden.

Die Zielgruppe des Programms sind daher Erzieherinnen, aber auch Mitarbeiterinnen in Erziehungs- und Kinderberatungsstellen, die Interesse an dem Thema der emotionalen Intelligenz und seiner Förderung haben und rund um das Thema Förderung der emotionalen Intelligenz beraten werden möchten. Sie sollen mit Hilfe dieses Programms Informationen über emotionale Intelligenz sowie über deren Entwicklungsmöglichkeiten erhalten. Die Informationen werden beraterisch ausgestattet. Damit sollen die Zielpersonen befähigt werden, emotionale Intelligenz im Kindergarten zu fördern.

„Beratung“, wie im Kapitel (1) dargestellt, bezeichnet im Allgemeinen ein Gespräch, einen kommunikativen Austausch. Es handelt sich dabei um Einzelgespräche oder Teambesprechungen, in denen durch Informationsaustausch versucht wird, eine Aufgabe oder ein Problem zu lösen oder sich der Lösung anzunähern.

Das vorliegende Programm stellt ein Beratungsangebot dar, das im Rahmen der Kindergartenprogramme durchgeführt werden kann.

Allgemeines Ziel von Beratung in Kindereinrichtungen ist es, das dort tätige Fachpersonal bei der Planung, Analyse, Veränderung und Weiterentwicklung seiner Arbeit zu unterstützen und ihm unter sachkundiger Anwendung wissenschaftlicher Theorien und Methoden „systematische und verbindliche Hilfe zur Bewältigung von Problemen“ (Mutzeck 1992, S. 24) zu geben.

Beratung beruht grundsätzlich auf dem Prinzip der Freiwilligkeit. Das heißt, Erzieherinnen entscheiden individuell, wann sie zu welcher Fragestellung, in welchem Umfang, in der Gruppe oder einzeln Beratung in Anspruch nehmen wollen. „Angeordnete und verordnete Beratung könnte inhaltlich noch so gut gemeint sein, würde aber vor allem Widerstand und Misstrauen erwecken und damit die inhaltliche aufgabenbezogenen Ebenen stören und belasten“ (Kitaberaterteam Spandau 1992, S. 26). Das entwickelte Beratungspro-

programm ist als Gruppenberatung konzipiert. Es soll von einem/r psychologischen Berater/in oder Erziehungsberater/in durchgeführt werden. Die Arbeit mit dem Programm soll die Realisierung der folgenden Ziele ermöglichen:

1. Erkenntnisse und Informationen über emotionale Intelligenz mitteilen.
2. Erzieherinnen weiterqualifizieren emotionale Intelligenz bei Kindern fördern.
3. Informationen und Hilfen über Fördermöglichkeiten der emotionalen Intelligenz im Kindergarten erkennen und erproben.
4. Erzieherinnen helfen, ihre eigene emotionale Intelligenz zu stärken.

Die Projektziele schließen also neben einer Weiterqualifizierung der Beratungsteilnehmerinnen ein, die emotionale Intelligenz der Erzieherinnen fördern zu helfen.

## **5.2 Organisation und Durchführung des Beratungsprogramms**

Das Beratungsprogramm ist vor allem für Erzieherinnen und Mitarbeiterinnen in der Kindertageseinrichtung konzipiert. Die Ablaufpläne für jeden Tag und das vorbereitete Material wie Folien und Spiele sollen den sofortigen Start ermöglichen. Eine zusätzliche Qualifizierung ist nicht nötig. Das Programm besteht aus vier Modulen, jedes Modul dauert etwa drei Stunden. Jedes Modul enthält jeweils folgende Teile:

1. einen theoretischen Teil,
2. einen Übungsteil, der verschiedene Aufgaben zur Gruppen- bzw. Einzelarbeit enthält,
3. und einen Abschluss.

Die theoretische Einführung sollte nicht länger als eine Stunde dauern. Die im theoretischen dargestellten Folien sollen eine Anregung sein, und jede kann sie sich für das Seminar selbst gestalten. Im praktischen Teil werden die theoretischen Erkenntnisse veranschaulicht und vertieft.

## **5.3 Inhalte des Beratungsprogramms**

Das Programm besteht aus vier Modulen:

**Modul 1:** „Innere Achtsamkeit und Selbstwahrnehmung“ (siehe Verlaufsplan im Anhang Tab. 2)

**Modul 2:** „Soziale Kompetenz und Motivation“ (siehe Verlaufsplan im Anhang Tab. 3)

**Modul 3:** „Kommunikation und Konfliktlösen“ (siehe Verlaufsplan im Anhang Tab. 4)

**Modul 4:** „Möglichkeiten zur Förderung der emotionalen Intelligenz bei Kindern“ (siehe Verlaufsplan im Anhang Tab.5)

In der Regel nimmt jedes Modul zwei bis drei Stunden in Anspruch und kann nach Ermessen der Erzieherinnen geplant werden. Es empfiehlt sich aber, das Beratungsprogramm einmal in der Woche durchzuführen.

Das erste Modul „Innere Achtsamkeit und Selbstwahrnehmung“ beschäftigt sich mit der Entwicklung und Förderung der inneren Achtsamkeit und der Selbstbewusstheit. Das Konzept der emotionalen Intelligenz und die Begriffe werden erklärt und die Wirkung der emotionalen Intelligenz auf Erfolg im Leben und bei der Arbeit und das Wohlbefinden sowohl bei Kindern als auch bei Erwachsenen erläutert.

In diesem Modul soll die emotionale Intelligenz bei Erzieherinnen mit dem Emotionalen-Kompetenz-Fragebogen EKF gemessen werden.

Im Mittelpunkt des zweiten Moduls „Umgang mit eigenen Gefühlen und soziale Kompetenz“ stehen die Fähigkeiten, Gefühle zu beherrschen und angemessen reagieren zu können sowie sich von emotionalen Belastungen gut erholen zu können.

In diesem Modul sollen die Erzieherinnen erfahren, wie wichtig die Motivation für die Arbeit ist, weil die Motivation direkt mit der Arbeit und dem Erfolg verbunden ist.

Die Bereitschaft und Fähigkeit, sich in die Einstellung anderer Menschen einzufühlen, stehen im Mittelpunkt des zweiten Moduls.

Im dritten Modul „Kommunikation und Konfliktlösen“ wird das Ziel verfolgt, die Bereitschaft zu Kommunikation, Kooperation, Konfliktbewältigung, Teamfähigkeit und Führung zu analysieren. Es sollen die Fähigkeiten, mit anderen Menschen umgehen zu können, sich klar und verständlich auszudrücken, anderen Menschen aktiv und aufmerksam zuzuhören, diskutiert und trainiert werden.

In dem Modul vier soll über emotionale Intelligenz bei Kindern diskutiert werden. Die Förderungsmöglichkeiten soll auch gezeigt werden.



Im Folgenden werden die einzelnen Module beschrieben. Zunächst wird es das Ziel des Moduls dargestellt. Dann soll die theoretische Grundlage zum Verstehen von emotionaler Intelligenz und den damit zusammenhängenden Begriffen erfolgen. Danach werden die verschiedenen Übungen zur Förderung der emotionalen Intelligenz und zur Verbesserung der Qualifizierung der Erzieherinnen vorgestellt. Die Module haben unterschiedliche Ziele, zielen jedoch alle gemeinsam auf die Förderung der emotionalen Intelligenz und die Verbesserung der Qualifizierung der Erzieherinnen.

### **5.3.1 Modul 1 „Innere Achtsamkeit und Selbstwahrnehmung“**

*Das Ziel* des ersten Moduls ist es, Erkenntnisse der Erzieherinnen über emotionale Intelligenz zu fördern, die Erfahrungen zur Selbstwahrnehmung, den Umgang mit Emotionen und zur Förderung der inneren Achtsamkeit zu erweitern. Es soll auch erfahren werden, wie Gefühle bewusst wahrgenommen und erkannt werden, wie Gefühle beherrscht und angemessen gehandhabt werden können. Es soll ermittelt werden, wann Emotionen gezeigt werden sollen und wann sie besser zurückgehalten werden sollten. Es muss gelernt werden, positive Empfindungen wie Hoffnung, Liebe und Freude zu verstärken und negative Empfindungen wie Ärger, Furcht oder Schuld produktive Weise auszuleben.

Selbstwahrnehmung und Selbstbeherrschung sind die Grundlagen der emotionalen Intelligenz. Sie sind die Voraussetzung für die Einsicht in die eigenen Verhaltensmuster und für bewusstes Handeln. Je weniger ein Mensch seine Gefühle, Denkmuster, Assoziationen und Impulse wahrnimmt und versteht, umso stärker ist er ihnen ausgeliefert (vgl. Goleman 2005).

Im Extremfall ist ein Mensch der Sklave seiner eigenen Emotionen und Reaktionen. Menschen hingegen, die Kompetenz für die eigene Person besitzen, kennen ihr Innenleben und können sich daher auch realistisch einschätzen (vgl. Geiselhardt & Dietz 1998, S. 59).

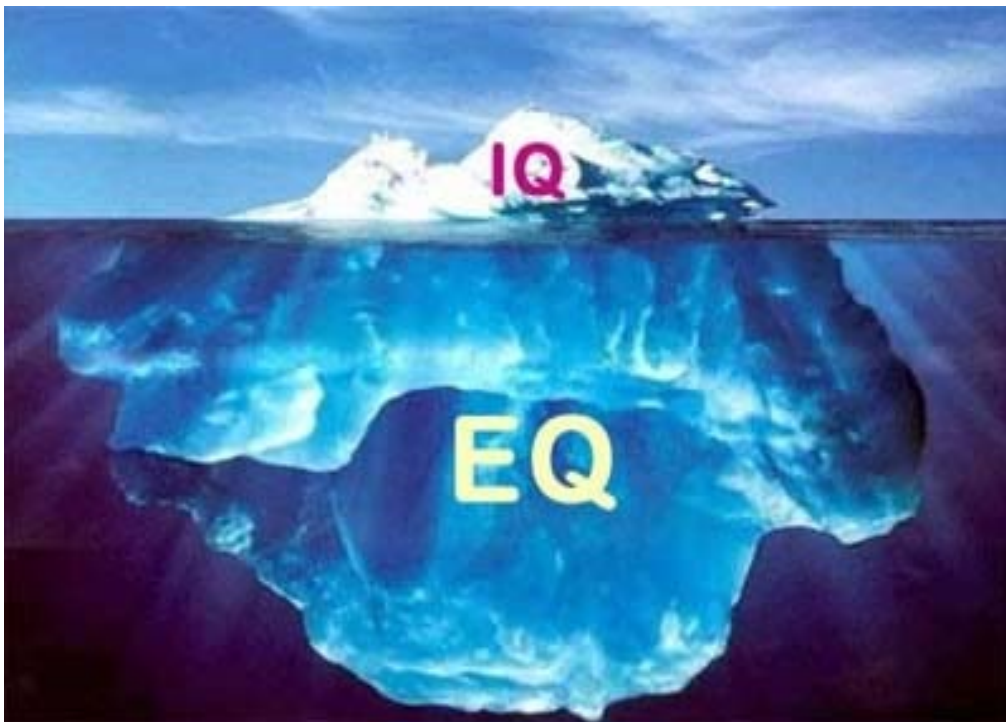
Eine besondere Form der Selbstwahrnehmung ist die innere Achtsamkeit, ein Zustand, in dem die Aufmerksamkeit nach innen gerichtet ist und das Wahrgenommene registriert wird, ohne es bewerten oder verändern zu wollen.

Achtsamkeit bedeutet, ganz bewusst von Moment zu Moment das wahrzunehmen, was ist. In innerer Achtsamkeit werden Körperempfindungen, Gefühle, Stimmungen, Gedanken, innere Bilder und Impulse beobachtet, wie sie entstehen und wieder vergehen. Achtsamkeit bedeutet aber genauer noch Beobachtung aus einer ganz bestimmten Haltung heraus: wohlwollend zu akzeptieren, nicht zu bewerten, es nicht anders haben zu wollen und verändern zu müssen, also nirgendwohin zu müssen (vgl. Lehrhaupt 2007).

### **Der theoretische Teil**

Zu Beginn des Moduls werden die Erzieherinnen begrüßt, und das Thema des Moduls wird vorgestellt. Zur Einführung in das Thema kann die Folie 1 verwendet werden, so dass die Erzieherinnen die Möglichkeit haben, das Bild zu betrachten und erste Gedanken entstehen zu lassen. Die Erzieherinnen werden gefragt, was Sie auf dem Bild sehen und was Ihnen dazu einfällt. Das Bild soll sie in dem gesamten Programm begleiten und wird immer bei der Begrüßung dabei sein.

#### **Folie 1<sup>79</sup>**



---

<sup>79</sup>[http://www.google.de/imgres?imgurl=http://banyanonline.com/resources/\\_wsb\\_261x174\\_eq\\_iceberg.jpg&imgrefurl=http://banyan-online.com/](http://www.google.de/imgres?imgurl=http://banyanonline.com/resources/_wsb_261x174_eq_iceberg.jpg&imgrefurl=http://banyan-online.com/)

Danach sollen die Erzieherinnen den Emotionale-Kompetenz-Fragebogen EKF ausfüllen. Mit Hilfe der Folie 2 wird der Fragebogen erklärt.

### **Folie 2: Der EKF (Emotionale-Kompetenz-Fragebogen)**

Der Fragebogen erhebt die emotionalen Fähigkeiten und Einstellungen zu Emotionen:

1. Erkennen eigener Emotionen
2. Erkennen von Emotionen bei anderen
3. Die Fähigkeit, eigene Emotionen zu steuern und zu regulieren
4. Ausdruckfähigkeit

Die Bearbeitung des Fragebogens dauert 10 bis 20 Minuten.

Bevor mit der theoretischen Einstimmung begonnen wird, werden die Erzieherinnen gefragt: **Was verstehen Sie unter emotionaler Intelligenz?** Dann wird die Definition der emotionalen Intelligenz mit Hilfe der Folien 3 und 4 diskutiert.

### **Folie 3: Definition der emotionalen Intelligenz**

#### **Was ist emotionale Intelligenz?**

Emotionale Intelligenz ist die Fähigkeit, eigene Gefühle und die Gefühle anderer Menschen wahrzunehmen und angemessen auf beides zu reagieren.

Es ist ein Sammelbegriff für Persönlichkeitseigenschaften und für Fähigkeiten, welche den Umgang mit eigenen und fremden Gefühlen betreffen.

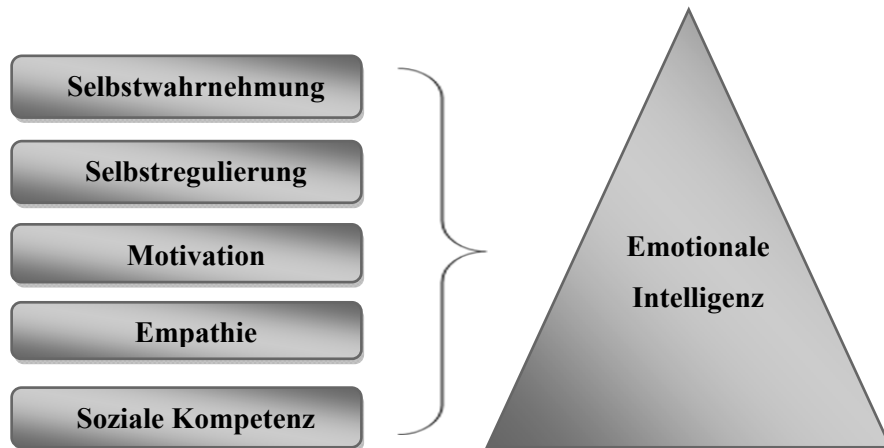
Hierzu gehören folgende Fähigkeiten:

1. die Fähigkeit, Zugang zu seinen Gefühlen zu haben,
2. die Fähigkeit, Emotionen zu verstehen,
3. die Fähigkeit, über die eigenen Gefühle zu sprechen, also mit anderen Menschen darüber zu kommunizieren (vgl. Goleman 2010).

#### Folie 4: Modell der emotionalen Intelligenz

„Der Begriff der emotionalen Intelligenz bezieht sich vor allem auf jene Momente gefühlsmäßigen Handelns, die wir später bereuen, wenn sich die Aufregung gelegt hat; die Frage ist dann, weshalb wir so unvernünftig haben handeln können.“

##### Modell der emotionalen Intelligenz von Goleman 1995



Danach wird über die Fähigkeit zur „Selbstwahrnehmung“ diskutiert mit Hilfe der Fragen: Was ist Selbstwahrnehmung? Welche Arten von emotionaler Bewusstheit gibt es und wie kann die Selbstwahrnehmung entwickelt werden?

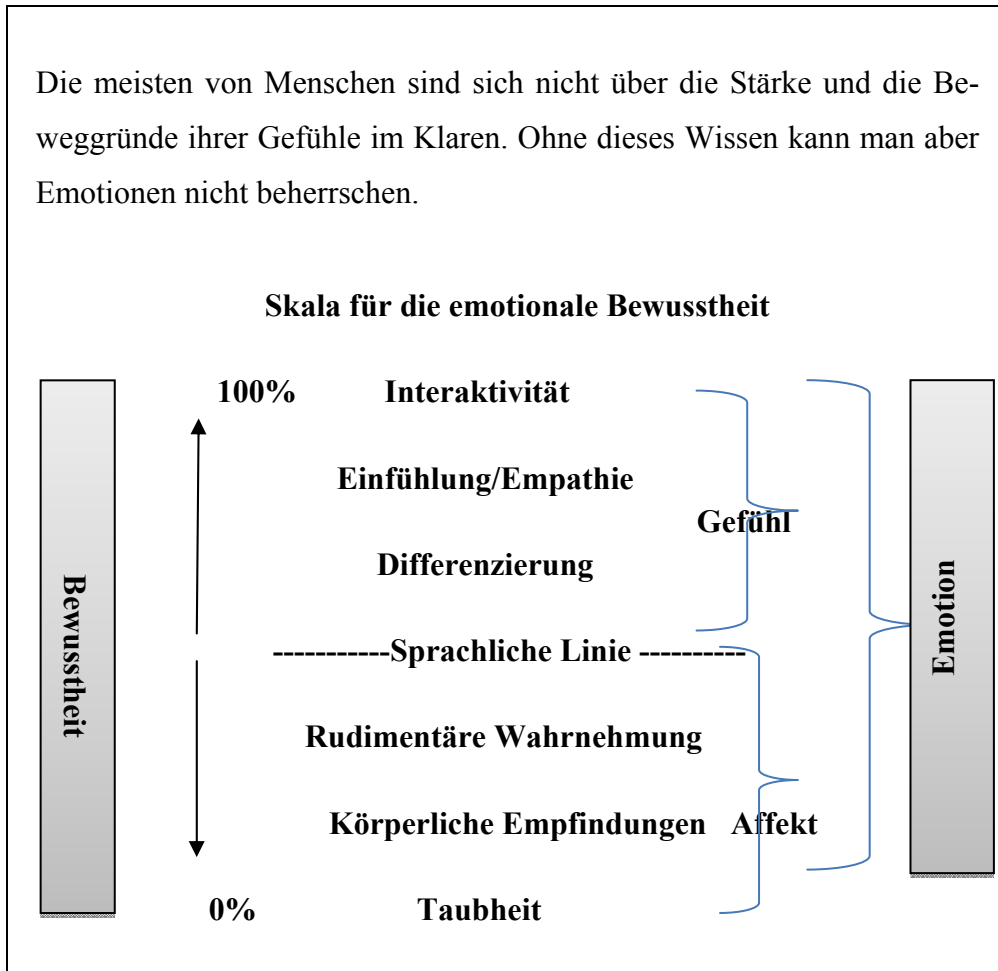
#### Folie 5: Die Selbstwahrnehmung

Selbstwahrnehmung ist die Grundlage der emotionalen Intelligenz.

1. Eine besondere Form der Selbstwahrnehmung ist die innere Achtsamkeit, ein Zustand, in dem die Aufmerksamkeit nach innen gerichtet ist und das Wahrgenommene registriert wird, ohne es bewerten oder verändern zu wollen.
2. In innerer Achtsamkeit werden Körperempfindungen, Gefühle, Stimmungen, Gedanken, innere Bilder und Impulse, wie sie entstehen und wieder vergehen, beobachtet (vgl. Goleman 2010).

Die Folien 6 und 7 sollen die Selbstbewusstheit erklären. Die Folie 6 repräsentiert die verschiedenen Stadien auf der Bewusstheitsskala. Menschen sind in der Lage, sich zwischen den verschiedenen Stadien zu bewegen.

**Folie 6: Skala der emotionalen Bewusstheit nach Steiner (2006, S. 50)**



**Folie 7: Zustände der emotionalen Bewusstheit**

**Taubheit:** Sie sind sich Ihrer Gefühle nicht bewusst.

**Körperliche Empfindungen:** Ihre Gefühle äußern sich körperlich, z.B. durch Kopfschmerzen und Schwindelgefühle, aber Ihre eigentlichen Empfindungen bleiben Ihnen weiterhin verborgen.

**Rudimentäre Wahrnehmung:** Sie sind sich Ihrer Emotionen zwar bewusst, können sie aber nicht näher bestimmen, über sie sprechen oder ihre Beweggründe einsehen.

**Die Sprachbarriere:** Diese Menschen leben in Isolation und verlieren das Interesse an emotionalen Dingen und haben kaum Gelegenheit, ihre eigenen Gefühle zu analysieren (z.B. Leute, die sich ihren Fernsehern widmen).

**Differenzierung:** Indem Sie über Ihre Gefühle sprechen, also die Sprachbarriere überwinden, lernen Sie unterschiedliche Qualitäten erkennen und können zwischen Wut, Liebe, Scham, Freude oder Hass differenzieren.

**Kausalität:** Sie sind nicht nur in der Lage, Emotionen zu unterscheiden, sondern auch deren Ursprung zu erkennen.

**Einfühlung:** Sie können sich in den anderen hineinversetzen.

**Interaktivität:** Sie sind in hohem Maße sensibilisiert gegenüber den Gefühlen in Ihrem unmittelbaren Umfeld und können deren Wechselwirkung kalkulieren (vgl. Steiner 2006).

Wie beschrieben, spielen im Leben eines jeden Menschen Gefühle eine wichtige Rolle. Menschen befinden sich immer in irgendeinem Gefühlszustand, ob positiv bewertet wie zum Beispiel Glück, Zufriedenheit, Lust, Hoffnung, Selbstvertrauen und so weiter, oder ob negativ bewertet wie zum Beispiel Unzufriedenheit, Unlust, Sorge, Minderwertigkeitsgefühl und so weiter. Irgendein Gefühl beherrscht uns immer. Aber sind Menschen ihren Gefühlen wirklich hilflos ausgeliefert? Jeder Mensch kann die „Herrschaft“ über sein Gefühlsleben erlangen. Zwei besondere Eigenschaften verhelfen ihm dazu: „Bewusstsein“ und „Selbstregulierung“. Nur der Mensch ist unter allen Lebewesen dazu fähig, durch bewusste und willentliche Steuerung der Gedanken sein Gefühlsleben zu regulieren. Im zweiten Schritt geht es um Selbstbeherrschung und Selbstregulierung.

#### **Folie 8: Was ist Selbstregulierung?**

Selbstregulierung bedeutet, dass ein Mensch mit seinen Emotionen umgehen kann bzw. diese zu kanalisieren und zielgerichtet vermag (vgl.

Creuznacher 2009, S. 124).

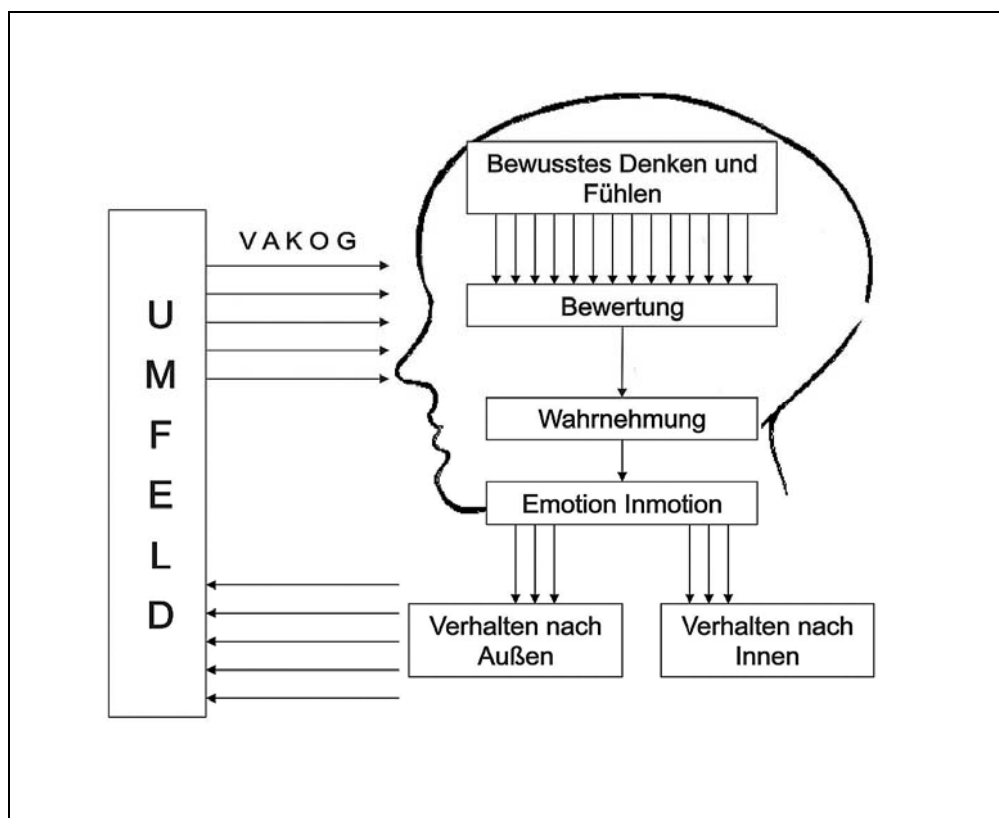
Selbstregulierung ist die emotional intelligent gesteuerte Fähigkeit, Affekthandlungen zu bremsen (vgl. Seidel 2007, S.70).

Ja mehr Sie Ihre Emotionen kennen und bewusst wahrnehmen, desto größer ist die Wahrscheinlichkeit, dass Sie im entscheidenden Moment auch optimal reagieren und sich selbst beherrschen.

Selbstkontrollierte Menschen schaffen es, momentane und impulsive Gefühlsregungen so zu kontrollieren, dass sie angemessen und zielgerichtet zum Vorschein kommen (vgl. Jetter, Skrotzki 2005, S. 28).

Wie aber kommt unser Verhalten zustande? Was geht in unserem Kopf vor? Wie arbeitet unser Gehirn? Wie funktioniert unsere Psyche? Die Hirnforschung hat entschlüsselt, welcher Prozess im Körper in Gang kommt, wenn sich Gefühle Bahn brechen.

### Folie 9: Das Modell menschlichen Verhaltens<sup>80</sup>



<sup>80</sup> Quelle: Das Health-Excellence-System S. 26 <http://www.corporate-excellence.de//health/index.shtml> zit. Datum 13.03.2011

Das nächste Beispiel soll die Abbildung verdeutlichen.

### **Folie 10: Ein Beispiel für emotionales menschliches Verhalten**

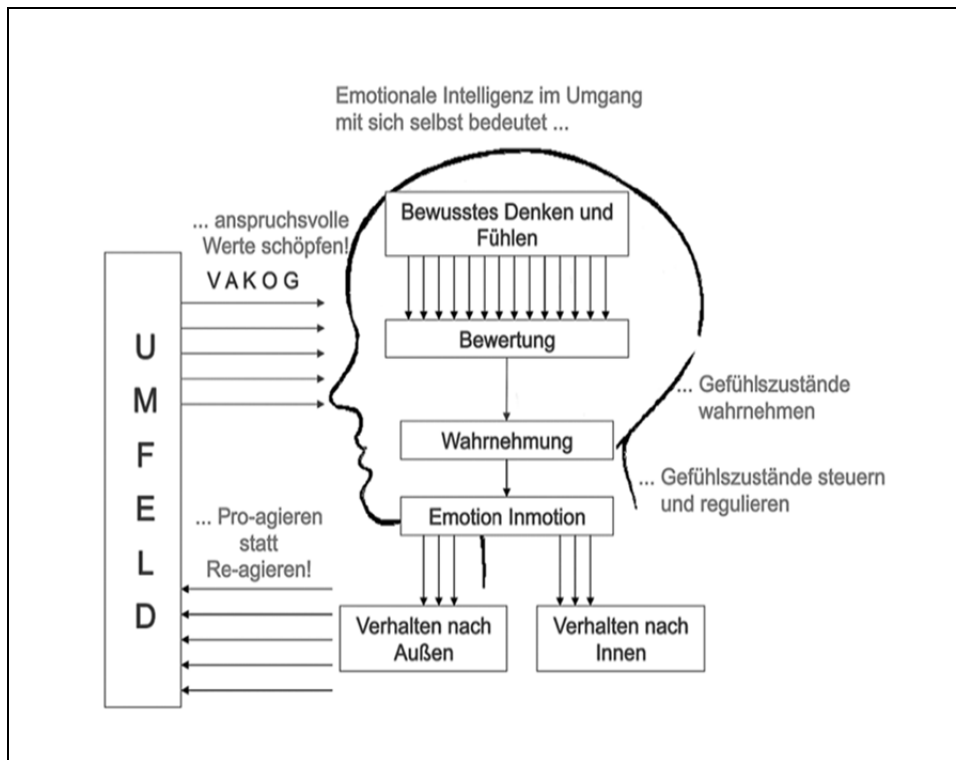
1. Etwas erregt die Aufmerksamkeit: Während wir im Stadtverkehr überholen, betätigt ein Autofahrer hinter uns seine Lichthupe.
2. Kaum wird über ein Sinnesorgan wahrgenommen, was geschieht, entstehen Gedanken über die Situation. Die Situation wird gedeutet und bewertet, was wahrgenommen wird. Blitzschnell geht es der Person durch den Kopf: So ein Idiot. Habe ich etwas falsch gemacht? Bin ich zu langsam gefahren? Der will mich hier weghaben. Dem gehört wohl die ganze Straße?
3. Diese Gedanken lösen chemische Reaktionen im Gehirn aus. Es werden Hormone und Botenstoffe ausgeschüttet.
4. Diese chemischen Stoffe rufen Gefühle hervor. Die Situation wird empfunden und wird sich bedrängt und genötigt gefühlt.
5. Die aufgetretenen Gefühle rufen wieder Gedanken hervor, die zu weiteren Reaktionen führen. „So ein Drängler. Jetzt überhole ich. Na warte, dir zeige ich's!“
6. Daraus entstehen weitere Empfindungen. Wurde anfangs nur gereizt, wird plötzlich Erregung gespürt, wird in Wut geraten. Wenn diese nicht gestoppt, können Gefühle außer Kontrolle geraten (vgl. Weisbach, Dachs 2000).

Selbstwahrnehmung, Selbstregulierung sind Teilkompetenzen der emotionalen Intelligenz. Mit diesen Kompetenzen kann der Mensch sein Denken, Entscheiden und Handeln bewusst steuern. Emotionale Intelligenz im Umgang mit sich selbst bedeutet also (Folie 10), die eigenen Gefühlszustände bewusst wahrzunehmen, die eigenen Gefühlszustände – und damit das eigene Verhalten – zu regulieren und zu steuern (vgl. Goleman 2005).

Selbstwahrnehmung und Selbstregulierung ermöglichen Menschen, Verhalten zu steuern. Durch diese Wahrnehmung und Regulierung können Menschen proaktiv auf das Umfeld wirken.



## Folie 11: Die Auswirkung von Selbstwahrnehmung und Selbstregulierung<sup>81</sup>



## Folie 12: Die Änderung der emotionalen Gewohnheiten

### Emotionale Gewohnheiten ändern

Jeder hat verschiedene emotionale Gewohnheiten. Wenn sich ein bestimmter Zustand als Gewohnheit festgesetzt hat, beeinflusst sie die gesamte Persönlichkeit eines Menschen. Und wenn dieser Zustand negativ ist, aufgeregt oder feindselig beispielweise, verfestigt sich eine Stimmung, die vielleicht hätte vorübergehen können, zu dauerhafter Unruhe.

Wenn ein Gewohnheitsmuster zu verändern versucht wird, wird sich die neue Gewohnheit anfangs immer ein wenig seltsam angefühlt. Doch je länger die Gewohnheiten geübt werden, desto vertrauter werden sie sein; je länger sie geübt werden, desto natürlicher werden sie Ihnen später vorkommen. Durch Wiederholung können wir sogar ler-

<sup>81</sup> Quelle: Das Health-Excellence-System (S. 30)

nen, mit dem zu leben, was uns früher immer aus der Bahn geworfen hat. Probieren Sie einmal Folgendes aus: Legen Sie ein Buch oder ein Papier so hin, dass Sie noch darin lesen können, es aber nicht in der Hand halten müssen. Verschränken Sie jetzt Ihre Arme andersherum, sodass der Arm, der gewöhnlich oben liegt, sich jetzt unten befindet. Anfangs fühlt sich die neue Gewohnheit unbeholfen und ungewohnt an. Doch wenn Sie sie öfter wiederholen, erscheint sie Ihnen bald vertrauter und angenehmer, sie wird ein Teil von Ihnen (vgl. Lantieri & Goleman 2009, S. 39-47).

### **Der Übungsteil**

In unserer eher rational ausgerichteten Kultur ist es etwas ungewöhnlich, Gefühle wahrzunehmen oder zu zeigen, und es kann einem fremd sein, Gefühle zu äußern. Statt unsere Gefühle auszudrücken, sind wir eher gewohnt zu sagen, was wir meinen, wie die andere Person sich uns gegenüber verhält („Ich fühle mich missachtet von dir“). Das kann bei anderen leicht als Kritik ankommen, besonders in einem Streit, und er oder sie reagiert dann möglicherweise mit abwehrenden Gedanken oder Worten („Das ist dein Problem“). Dabei ist es in angespannten Situationen sehr nützlich, die echten Gefühle wahrzunehmen und mitzuteilen. Denn Gefühle sind ein Schlüssel zur Menschlichkeit, und die andere Person kann unsere Worte eher mit einfühlsamem Verständnis hören, wenn dieser menschliche Kontakt hergestellt ist. Gefühle machen es leichter, hinter den Konflikten die Menschen zu sehen (vgl. Holler 2010, S. 57).

Der Übungsteil soll die Informationen, die im theoretischen Teil diskutiert werden, vertiefen. Die Selbstwahrnehmung und die innere Achtsamkeit soll mit Hilfe dieses Teil eingeübt werden.

Das erste Modul hat fünf Übungen:

- I.** Sich kennenlernen
- II.** Drei selbstbewusste Ecken
- III.** Spiegeln
- IV.** Rituale und neue Gewohnheit einbauen
- V.** Kalenderwoche

## **I. Sich kennenlernen**

Je zwei Teilnehmerinnen, die sich noch nicht kennen, interviewen sich gegenseitig. Sie stellen sich vor und erzählen zum Beispiel kurz über ihre Familie, Arbeit und ihre Erwartungen an die Gruppe. Im Anschluss daran wird jeder von seinem Interviewpartner vorgestellt.

## **II. Drei selbstbewusste Ecken (Portmann 2009, S. 14)**

In drei Ecken des Raumes werden Plakate mit folgenden Statements aufgehängt:

1. Wer selbstbewusst ist, wird über sein Inneres klar sprechen und sich ausdrücken und wird niemals schwach.
2. Wer selbstbewusst ist, wird über sein Inneres klar sprechen und sich ausdrücken und zeigt seine Schwächen nicht.
3. Wer selbstbewusst ist, wird über sein Inneres klar sprechen und sich ausdrücken und kann auch Schwächen zulassen.

Die Gruppenmitglieder entscheiden sich für das Statement, das am ehesten ihre Meinung wiedergibt, gehen in die zugehörige Ecke und unterhalten sich dort für einige Minuten mit der jeweiligen Eckengruppe. Sie werden über Selbstbewusstsein diskutieren. Sie versuchen, Begründungen und Beispiele für ihr Argument zu finden. Jede Gruppe bestimmt eine Sprecherin oder einen Sprecher, die oder der anschließend das jeweilige „Ecken-Statement“ in einer Plenums-Diskussion vertritt. Wie ist die Diskussion verlaufen? Welche Begründungen für die unterschiedlichen Statements wurden genannt? Konnte ein Argument sich durchsetzen? Welches und warum?

### **Erfolgs-Tipp:**

Ein selbstbewusster Mensch ist ein Mensch, der seine Stärken und Schwächen kennt, seine Wirkung auf andere Personen kennt und der eigenen Gefühle und Stimmungen und deren Konsequenzen auf das eigene Schaffen bewusst ist.

## **III. Spiegeln**

In der folgenden Übung sollen eigene Gefühle erforscht werden. Es wird für diese Übung ein Handspiegel gebraucht. Die Übung dauert etwa fünfzehn Minuten. Die Fragen sollen einzeln durchgegangen werden.

Betrachten Sie sich jetzt in dem Spiegel: Ihre Augen, Ihr Gesicht, Ihren Kopf.

1. Was denken Sie dabei?
2. Können Sie Ihr Gesicht in seinen Einzelheiten anschauen, ohne zu denken, lieber jemand anderes zu sein?
3. Betrachten Sie sich ganz kritisch. Wie fühlt sich das an?
4. Betrachten Sie sich ganz urteilsfrei, mit einem interessiert-neugierigen Blick, so als würden Sie sich zum ersten Mal sehen.
5. Wie fühlt sich das an?

Machen Sie dann eine kleine Pause zum Nachwirken und notieren Sie die Gefühlsunterschiede aus den letzten beiden Fragen:

1. Kritischer Blick, wie fühlen Sie sich dabei?
2. Interessiert-neugieriger Blick, wie fühlen Sie sich dabei?

Wenn Sie wieder bereit sind, sehen Sie sich bitte erneut im Spiegel an und schauen Sie, ob Sie in Ihren Augen und in Ihren Gesichtslinien Gefühle entdecken können. Achten Sie darauf, was dabei in Ihnen vorgeht. Können Sie die unterschiedlichen Gefühle spüren und auch ein bisschen bei Ihnen bleiben? Vielleicht entdecken Sie auch noch andere Gefühle.

Konzentrieren Sie sich jetzt bitte auf die folgenden Gefühle, eins nach dem anderen:

1. Schmerz
2. Freude
3. Überraschung
4. Ärger

Wie geht es Ihnen, wenn Sie sich so betrachten?

Schließen Sie Ihre Augen und bleiben Sie einen Moment bei dem, was Sie auf diese Frage hin fühlen.

Machen Sie sich ein paar Notizen dazu.

#### **IV. Rituale und neue Gewohnheiten einbauen**

Da unser Leben sehr geschäftig und manchmal sogar hektisch ist, fehlen häufig die Augenblicke der Kontemplation. Je öfter es Möglichkeiten gibt, Momente der Stille und Sammlung zu erleben, desto besser wird das Gefühl

des inneren Gleichgewichts erlebt. Das wirkt der Reizüberflutung entgegen, die im Leben so überhandnimmt (vgl. Lantiert & Goleman 2009, S. 39).

Erzieherinnen sollten sich Rituale und Gewohnheiten suchen, die sie jeden Tag machen können, um die Möglichkeit zu haben, Momente der Stille und Sammlung zu erleben. Die durchgeführten Rituale und Gewohnheiten sollen auf ein Arbeitsblatt notiert werden, damit sie alle Module begleiten.

<b>Meine Rituale und Gewohnheiten</b>	
<b>Uhrzeit</b>	<b>Rituale und Gewohnheiten</b>
Beim Aufstehen morgens	Ein Blatt mit dem Wort Lächeln an der Decke oder Wand befestigen, damit Sie es sofort sehen, wenn Sie Ihre Augen öffnen. Dieses Zeichen soll Ihnen als Erinnerung dienen. Nutzen Sie die Sekunden vor dem Aufstehen und spüren Sie Ihren Atem. Atmen Sie dreimal sanft ein und aus und behalten Sie Ihr Halblächeln bei.
7:30	Leise Musik auflegen, während Sie sich für die Arbeit vorbereiten.
Beim Abendessen	Vor dem Abendessen können Sie eine Kerze anzünden. Dann richten Sie Ihre Aufmerksamkeit für eine kurze Weile schweigend auf die Flamme. Die Konzentration auf ein Objekt kann dem Geist helfen, einen Zustand tiefer Ruhe und Klarheit zu erlangen.

## **V. Kalenderwoche**

Diese folgende Übung soll helfen, Gefühle bewusst wahrzunehmen. Die Bestandsaufnahme der Gefühle mit Hilfe dieser Kalenderwoche ermöglicht es,

Gefühlszustände auszudrücken, zu beurteilen und zu regulieren. Zutreffende Gefühle bitte ankreuzen

<b>Emotion</b>	<b>Montag</b>	<b>Dienstag</b>	<b>Mittwoch</b>	<b>Donnerstag</b>	<b>Freitag</b>	<b>Samstag</b>	<b>Sonntag</b>	<b>Auslöser</b>	<b>Reaktion</b>
Glück									
Zuneigung									
Interesse									
Erregung									
Stolz									
Verlangen									
Liebe									
Geliebt sein									
Dankbarkeit									
Stress									
Verletzt sein									
Traurigkeit									
Irritation									
Wut/ Zorn									
Mitleid									
Ekel									
Schuld									
Neid									
Bedauern									
Scham									

### **Abschluss**

Den Teilnehmerinnen wird für das Erscheinen und die Mitarbeit gedankt.

Der Ablauf muss zusammengefasst werden.

### **5.3.2 Modul 2 „Soziale Kompetenz und Motivation“**

Emotionale Intelligenz fasst alle persönlichen und sozialen Kompetenzen für einen bewussten und erfolgreichen Umgang mit unseren eigenen Gefühlen und mit den Gefühlen anderer Menschen zusammen. Die Kompetenzen der Selbstwahrnehmung und Selbstregulierung wurden in ersten Modul besprochen. In diesem Modul soll nun gezeigt werden, was soziale Kompetenz und Motivation ist, und wie beides gestärkt werden kann.

#### **Theoretischer Teil**

Zu Beginn des Moduls werden die Erzieherinnen begrüßt, und das Thema des Moduls wird genannt. Es kann mit einer kurzen Erinnerung an das erste Modul begonnen werden.

#### **Folie 1: Was ist soziale Kompetenz?**

Die sozialen Kompetenzen betreffen den Umgang mit den Gefühlen anderer Menschen:

1. Empathie (Einfühlungsvermögen)
2. Beziehungskompetenz (die Fähigkeit, soziale Beziehungen aufzubauen und zu vertiefen) (vgl. Goleman 2010).

#### **Folie 2: Soziale Kompetenz besteht aus folgenden Fähigkeiten**

1. Empathie
2. Kommunikationsfähigkeiten
3. Aktives Zuhören
4. Konflikt- und Kritikfähigkeiten
5. Beziehungsmanagement
6. Teamkompetenzen
7. Führungskompetenzen

Zur sozialen Interaktionsfähigkeit gehört, die Konsequenzen des eigenen Handelns beim Interaktionspartner abschätzen zu können. Um dies zu

bewerkstelligen, ist es wiederum notwendig, sich in die Perspektive des Interaktionspartners hineinzusetzen. Nach Petermann und Petermann (2008) entsteht die Fähigkeit zur Selbstbehauptung aus der Interaktionsfähigkeit. Zur Selbstbehauptungsfähigkeit gehören z.B. die Fähigkeiten, Bitten und Forderungen anderer abzulehnen („nein“ sagen), Wünsche zu äußern, eigene Forderungen zu stellen, etc.

### **Folie 3: Was ist Empathie?**

1. Empathie ist die Fähigkeit, sich in andere Menschen einzufühlen und sich emotional auf sie einzustellen.
2. Empathische Menschen können Gefühle, Absichten und Interessen anderer Menschen erkennen und flexibel damit umgehen.
3. Voraussetzungen von Empathie sind:
  1. Zugang zum eigenen Spektrum von Gefühlen und Erfahrungen
  2. Interesse an anderen und die Bereitschaft, diese Person verstehen zu wollen
4. Hinter dem Verhalten eines Menschen seine Stimmungen entdecken und gehen einfühlsam darauf eingehen (vgl. Seidel. 2008).

Alles, was gesagt oder getan wird, ist für Mitmenschen ein Signal. Diese Signale werden von den Sinnesorganen der Kommunikationspartner aufgenommen. Die Signale werden mit Wahrnehmungsfiltren bewertet.

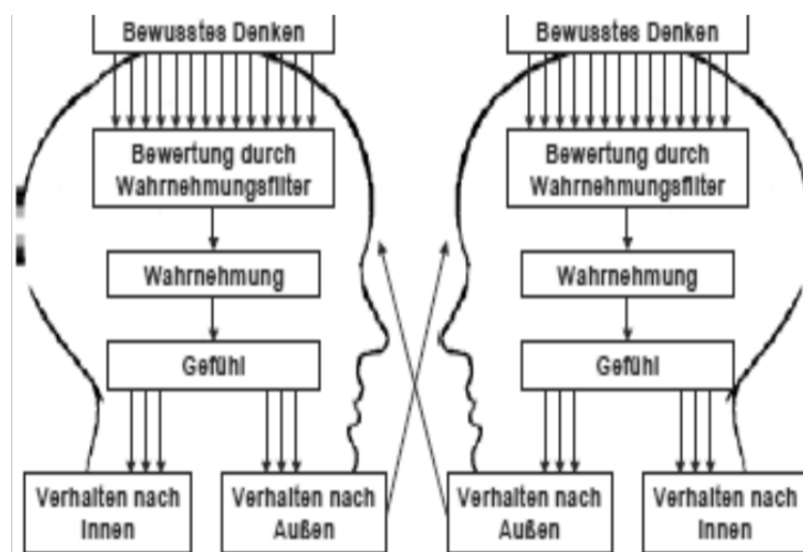
Eine individuelle Wahrnehmung entsteht als ein Abbild von dem, was gesagt oder getan worden ist. Die Wahrnehmungen der Gesprächspartner werden automatisch mit Gefühlen verknüpft. Diese Gefühle aktivieren schließlich das Verhalten der Mitmenschen. Es wird etwas gesagt und getan, die Sinnesorgane wiederum nehmen dieses Verhalten als Signale auf. Mit dem Wahrnehmungsfiltren wird das Verhalten der Mitmenschen bewertet. Das Verhalten wird wahrgenommen und diese Wahrnehmung wird von Gefühlen begleitet.



Diese Gefühle aktivieren erneut das Verhalten. Der Kreislauf beginnt von vorn und heißt zwischenmenschliche Kommunikation. Empathie kann durch Sprache oder durch Körpersprache ausgedrückt werden. Das wird als verbale und non-verbale Kommunikation verstanden (vgl. Wühr u.a. 2006, S. 65).

#### Folie 4: Emotionale Intelligenz in der Kommunikation<sup>82</sup>

Emotionale Intelligenz im Umgang mit anderen Menschen bedeutet...



... sich in andere hineinversetzen, andere führen, Beziehungen, mit anderen arbeiten und leben, anderen „dienen“

#### Folie 5: Was brauchen Menschen zur Empathie und zum Umgang mit anderen Menschen?

1. zunächst eigene Wahrnehmungsfilter erkennen und eigenes Verhalten regulieren können,
2. sich in Mitmenschen und Kommunikationspartner hineinversetzen können,

<sup>82</sup> Das Health-Excellence-System (S. 66)

3. den WahrnehmungsfILTER der Mitmenschen kennenlernen,
4. herausfinden, wie der Kommunikationspartner wahrnimmt und welche Gefühle dadurch in ihm entstehen.

Diese Fähigkeit des Sich Hineinversetzens in die Wahrnehmung und das Gefühlserleben anderer Menschen ist Empathie.

Um Empathie zu zeigen und sich in andere Menschen hineinversetzen zu können, müssen Charakterstile und Körpersprache verstanden werden. Menschen setzen Masken auf und gehen hinter ihnen verloren. Um in der Welt zu leben, können sie nicht abgelegt werden (vgl. Kurz 1986, S. 31).

Die Grundlage für den Charakter wird in den ersten Lebensjahren gelegt.

Eine Kombination äußerer und innerer Umstände disponiert Individuen für bestimmte Charakterstile. Genetische und Stoffwechselfaktoren sind ebenso einflussreich wie psychologische Umstände.

Wenn ein Kind genetisch zur hohen Aktivität disponiert ist, wird es wahrscheinlich einen Charakterstil mit einem hohen Aktivitätsniveau entwickeln. Abhängig vom Familienklima kann diese Disposition zur Aktivität auf vielfältige Weise ihren Ausdruck finden (vgl. Weiss& Benz 1987, S. 34).

Im Zusammenhang mit dem Thema emotionale Intelligenz haben Grundkenntnisse der unterschiedlichen Charakterstile einen pragmatischen Wert: Sie können die Funktion einer Landkarte übernehmen, mit deren Hilfe ein Mensch sich im Umgang mit anderen besser orientieren kann.

Die Charakterstile wird nach der Hakomi integrative Psychologie dargestellt.

#### **Folie 6: Die Charakterstile (vgl. Kurz 2002, S. 20)**

**Der zurückgezogene Stil:** vermeidet Kontakt, fühlt sich nicht zugehörig, ist sachlich ausgerichtet.

**Der bedürftige Stil:** sucht Nähe, Kontakt, Hilfe und Unterstützung, möchte mit Problemen nicht allein sein.

**Der leistungsorientierte Stil:** beweist sich eigenen Wert durch Leis-

tung, sucht sofort Lösung, geht über Gefühle hinweg, spricht nur sachlich über Probleme.

**Der expressive Stil:** entfaltet ständig Aktivitäten und Wirbel, umgesehen und beachtet zu werden.

**Der anpassende Stil:** ist darauf bedacht „wie wirke ich?“, verhält sich flexibel, charmant, anpassungsbereit bis „aalglatt“.

**Der dominierende Stil:** macht sich groß, wichtig und stark, vermeidet Unterlegenheit, setzt andere herab; kann großzügig sein, wenn eigene Macht und Kontrolle nicht gefährdet sind.

**Der unabhängige Stil:** macht alles allein, bracht keine Hilfe von anderen; vermeidet, von anderen abhängig zu sein.

**Der Widerstandsstil:** zögert Dinge hinaus; lehnt Verantwortung ab; hat viele Einwände, sabotiert indirekt, ist untergründig vorwurfsvoll.

Ein Mensch wird nicht allein durch Denken und Sprechen, sondern auch durch das Aussehen des Körpers, der Handlungen und der Bewegungen sichtbar. Die Forschung hat gezeigt, dass Emotionen überwiegend durch nicht-verbale (Körper-)Botschaften vermittelt werden.

Das gesprochene Wort vermittelt faktische Inhalte, während alle Gefühle, die mit diesen Fakten verknüpft sind, durch die Art und Weise des Sprechens, durch die Körperhaltung, den Klang der Stimme, Betonung und Gesichtsausdruck ausgedrückt werden.

Der Körper spiegelt gesammelte Lebenserfahrungen. Wenn jemand das Gefühl hat, dass Arbeit und zwischenmenschliche Beziehungen eine Belastung darstellen, kann der Körper diese Anschauung am drastischsten ausdrücken.

*„Der Körper ist der Handschuh der Seele, seine Sprache das Wort des Herzens. Wenn wir offene Sinne und ein waches Auge für die Signale und Kommentare unserer Körpersprache haben, können viele Gespräche und Begegnungen leichter und erfolgreicher verlaufen. Die Kenntnis der Körpersprache öffnet direkte Wege zueinander und einen freieren Umgang miteinander“ (Molcho, 1994, S. 21).*

### Folie 7: Was sagen unsre Hände<sup>83</sup>? Das Bild (1)

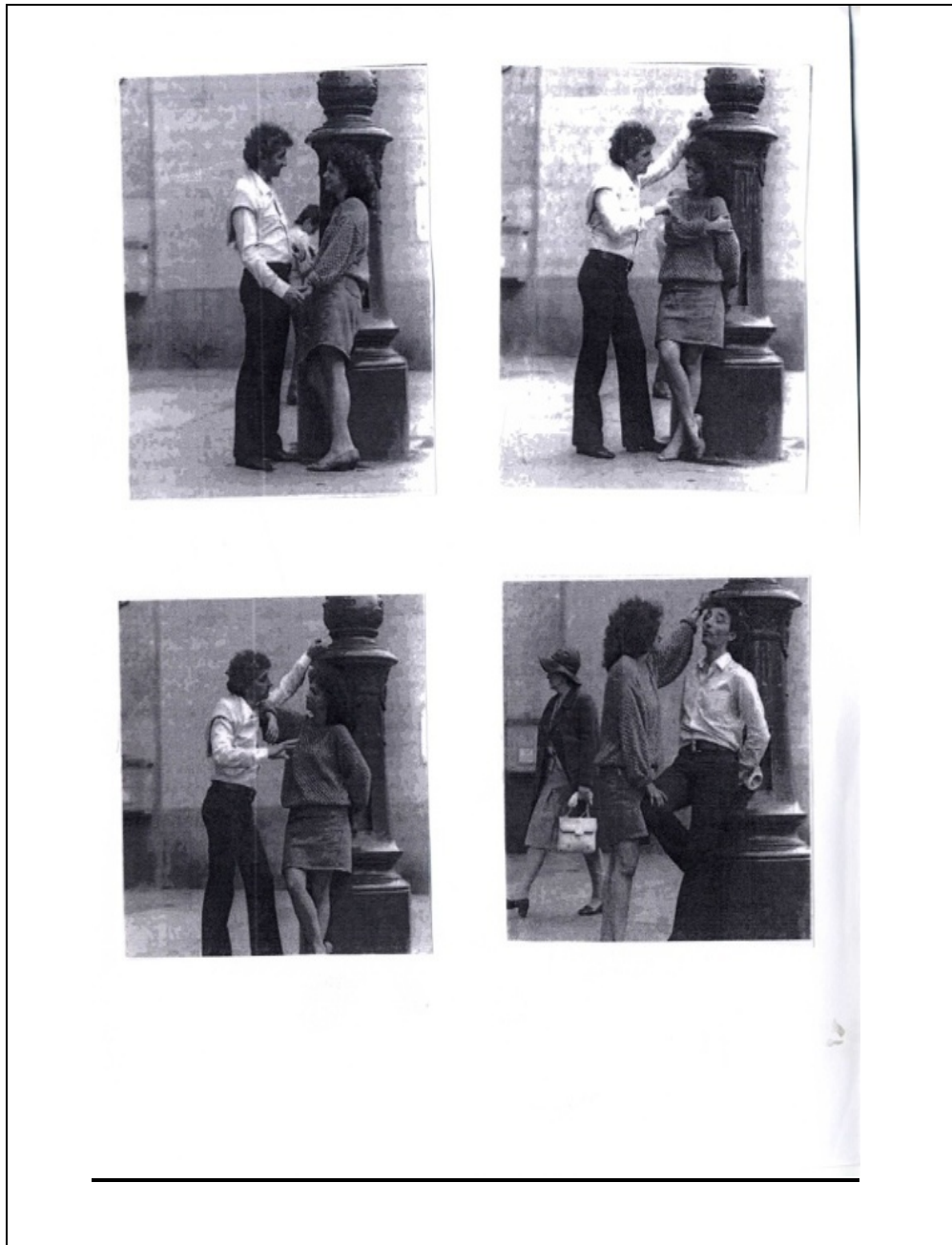


### Folie 8: Beschreibung des Bildes (1)

1. Die zusammengezogenen Augenbrauen verraten innere Konzentration, und die Hand verschließt den Mund während der Überlegung: Soll sie etwas sagen oder nicht?
2. In Moment des Nachdenkens hält die Hand die Worte zurück.
3. Der Blick ist konzentriert, und die Hand hält eine Äußerung zurück, bis die Information verarbeitet ist.

<sup>83</sup> Quelle: Molcho 1994, S. 47& S.141.

## Folie 9: Die Hände<sup>84</sup> (2)



## Folie10: Beschreibung des Bildes (2)

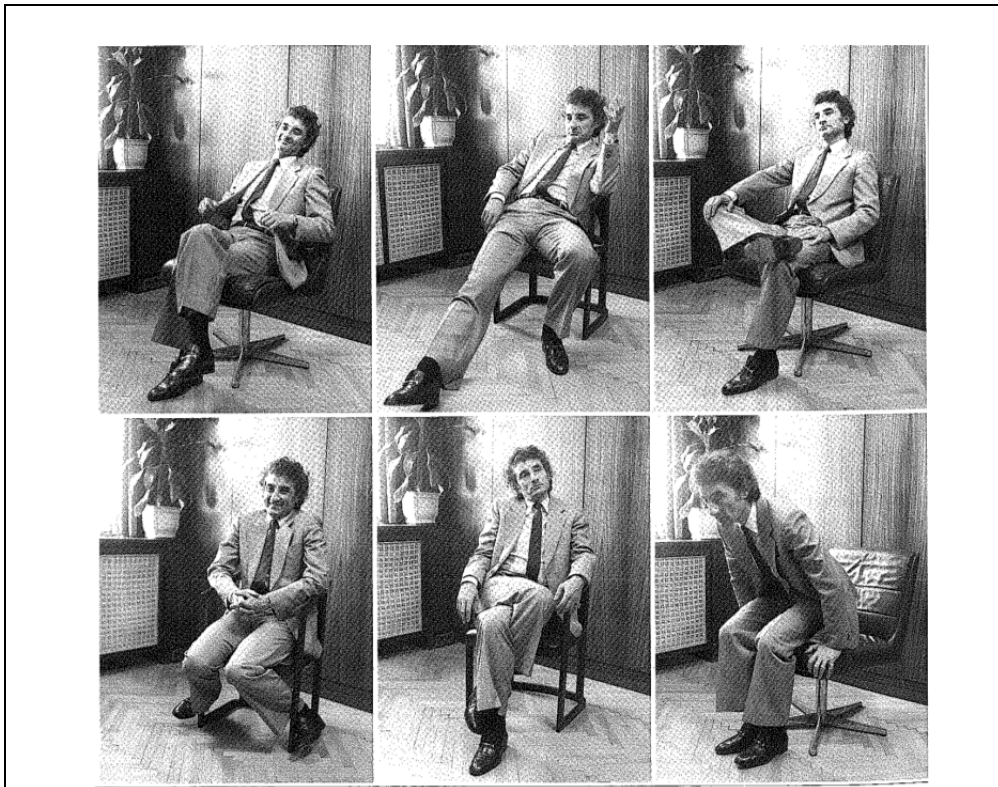
(Von links nach rechts)

1. Das Händchenhalten zeigt eine vertraute und intime Atmosphäre.
2. Die Bedrohung wird durch den gestreckten Zeigefinger verstärkt. Sie schließt sich durch die Bewegungen des rechten Armes und Beines dagegen ab.

<sup>84</sup> Quelle: Molcho 1994, S. 47 & S. 47

3. Hier wird die Blockade durch den Unterarm aufrechterhalten.
4. Sie legt ihm beschwichtigend die Hand aufs Knie, um seiner aggressiven Haltung zu begegnen. Darauf nimmt er den Kopf zurück und legt den Hals mit einer provokativen Geste gegen ihre Handbewegungen frei, als wolle er sagen: Damit kannst du mich nicht beeindrucken, davon habe ich keine Angst.

### Folie 11: Was sagt uns die Haltung<sup>85</sup>? Bild (3) Sitzarten



### Folie 12: Beschreibung des Bildes (3)

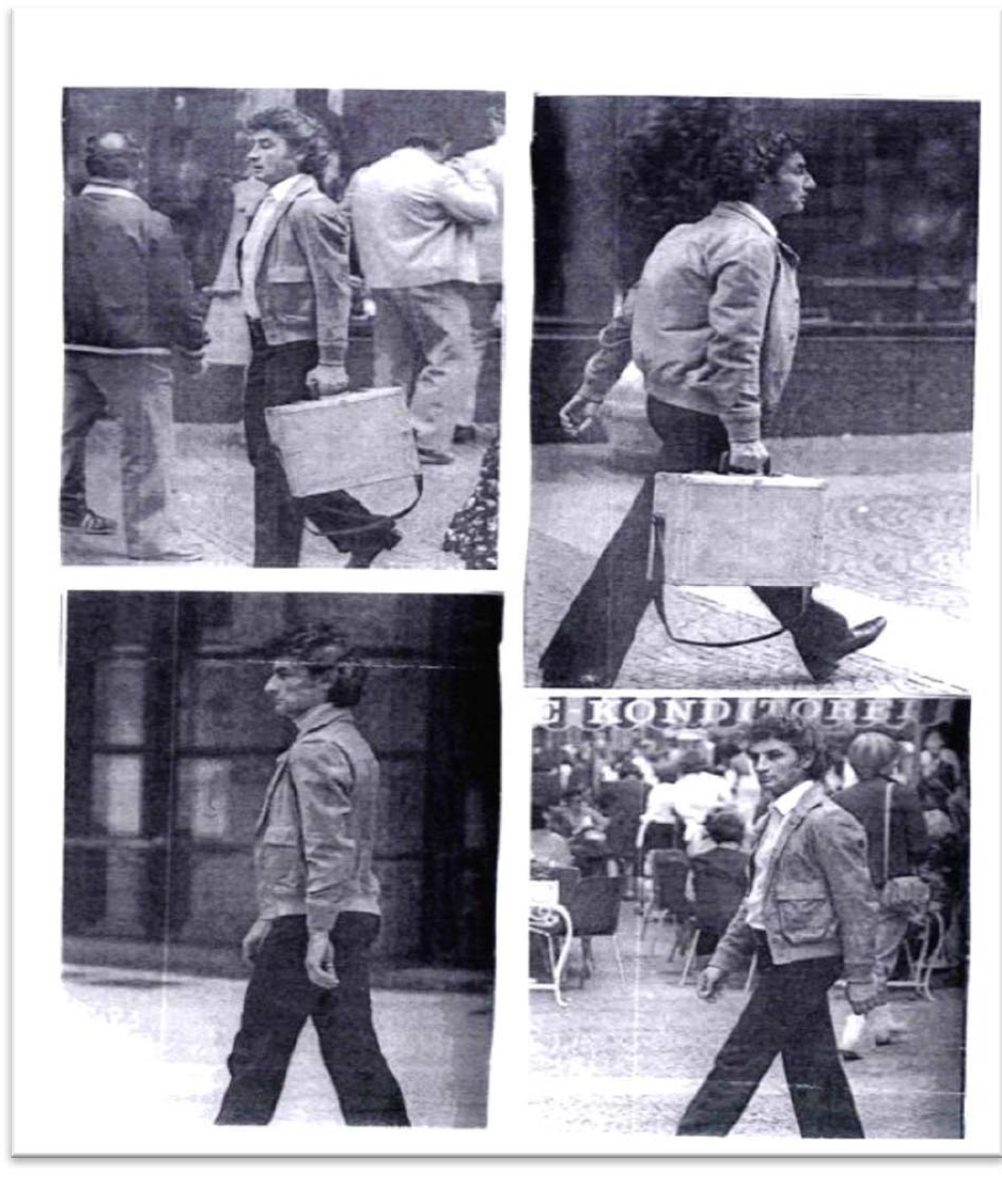
1. Die locker übereinandergeschlagenen Beine zeigen nicht immer Aufgeschlossenheit, sondern auch Akzente der Reserve.
2. Der offene legere Sitz demonstriert Vertraulichkeit, das gestreckte Bein drängt nach vorne und deutet den Anspruch auf ein größeres Territorium an.
3. Der Kopf weicht der direkten Konfrontationslinie aus, und während die offene Brusthaltung und der breite Sitz Selbstsicherheit ausweisen,

<sup>85</sup> Quelle: Molcho 1994, S.78& 104

baut das quergelegte Schienbein eine schützende Barriere.

4. Die Füße schlingen sich um das Stuhlbein: Mich bringst du hier nicht weg, das ist meine Position.
5. Die doppelt verriegelten Beine und die verkrampte Schulterpartie verraten die ganze innere Verspannung und Unbeweglichkeit.
6. Eine kurzes Anheben, ein Zurechtrücken im Sitz: Er fühlt sich unbehaglich und möchte am liebsten gehen.

**Folie 13: Bild 4 Haltungen<sup>86</sup>**



<sup>86</sup> Quelle: Molcho 1994, S. 79& 87

## Folie 14: Beschreibung der Bilder 4

(Von links nach rechts)

1. Der Mann unter Druck: Die Energie staut sich im Brustraum und drängt nach Entladung – aber streng nach Regeln und Konventionen (vgl. Molcho 1994, S. 79).
2. Der große, aktive Schritt eines Mannes mit weitgesteckten Zielen – risikofroh, wagemutig! Hier wird die Blockade durch den Unterarm aufrechthalten. Man möchte nach vorne gehen, doch die Beine setzen die Energie zugleich seitwärts um, und der Körper braucht mehr Kraft, um sein Ziel zu erreichen. Das nennt man verschwenderischen Gang. Der Mensch will wohl zielbewusst scheinen, doch sein Körper macht gleichzeitig deutlich, dass er auch zu Ablenkungen neigt und bereit ist, sich da- und dorthin ziehen zu lassen (vgl. Molcho 1994, S. 89).
3. Die nach vorn gedrehten Handrücken verraten, dass dieser Mann seine Absichten und Gefühle nicht verraten will also Aufgeschlossenheit (vgl. Molcho 1994, S. 86).
4. Der Mann mit dem gebremsten Ehrgeiz: Große Schritte, deren Elan durch die gehobene Fußspitze gebremst wird. Bei solchen Menschen muss man darauf gefasst sein, dass sie eine Sache mit großem Elan angehen, jedoch im kritischen Moment die Bremse anziehen (vgl. Molcho 1994, S. 91).

## Folie 15: Empathie ausdrücken

Wie gut Sie sich in jemanden einfühlen können, hängt stark von Ihrer präzisen Wahrnehmung und vom Verstehen der Körpersprache ab. Wir vermitteln unsere Gefühle für andere sichtbar mit den Augen, Haltung, Sitzen usw.

**Empathie:** bedeutet, einen Kontakt herzustellen mit dem, was die andere Person gerade bewegt. Das sind in ersten Linie Gefühle und Bedürfnisse, Die Kunst dabei ist, sich selbst so weit wie möglich außen vor zu lassen und mit der ganzen Aufmerksamkeit bei der anderen Person zu sein.



In einer konkreten Situation können Sie das auf zwei Wegen bewerkstelligen:

1. ohne Worte
2. mit Worten

Empathie ohne Worte ist immer möglich, aber manchmal macht es jedoch Sinn, sich verbal zu äußern. Was ist sinnvoll?

1. Drückt Ihr Gegenüber starke Gefühle aus, gibt es wahrscheinlich einen Wunsch nach empathischen Worten. Dann macht es Sinn, wenn Sie die Empathie in Worte fassen.
2. Wenn Sie selbst sicherstellen möchte, dass Sie die Person richtig verstanden haben und verstehen (vgl. Seidel 2008).

### **Folie 16: Wie drücken Sie Empathie verbal aus?**

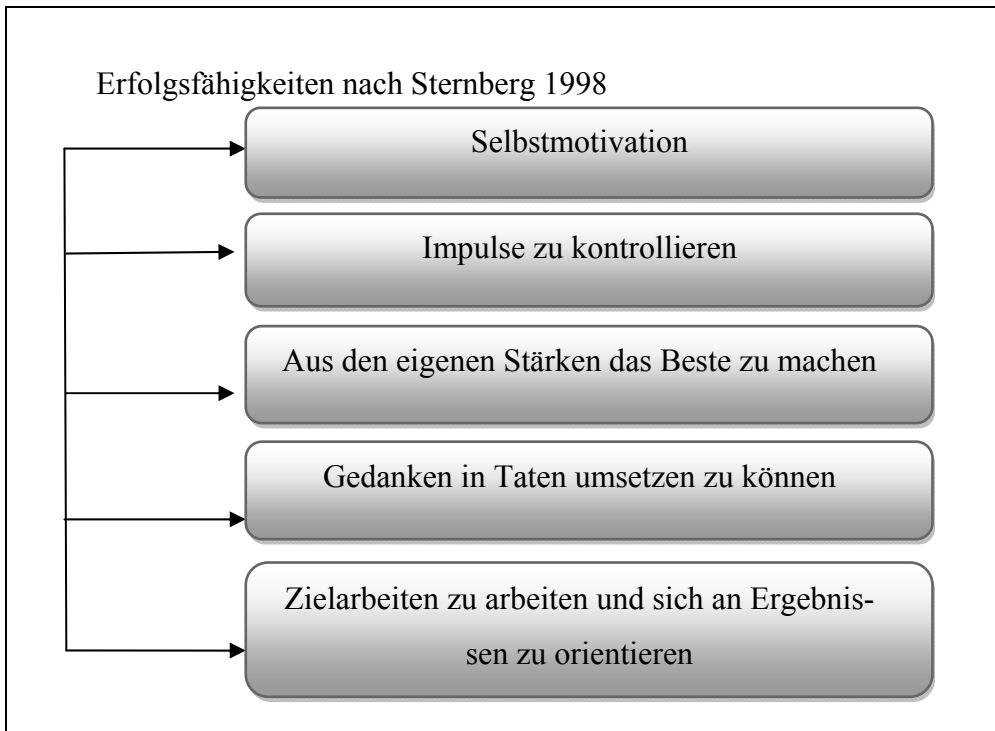
Mit dem sogenannten „Paraphrasieren“, d.h. es wird mit eigenen Worten wiedergegeben, welche Gefühle und Bedürfnisse bei der anderen Person vermutet werden. Das Paraphrasieren der Bedürfnisse hat starke Wirkung. Es spielt keine Rolle, was jemand genau zu dem anderen sagt, er hält einfach seine Aufmerksamkeit bei den Gefühlen und Bedürfnissen.

Ein Beispiel: Wenn ein Kollege ganz aufgeregt ins Büro kommt und sagt: „So lass ich nicht mit mir umspringen!“, dann kann eine empathische Reaktion darauf lauten: „Bist du aufgeregt, weil du gerne möchtest, dass mit dir respektvoll umgegangen wird?“

*Die Gewaltfreie Kommunikation von Rosenberg 2007 empfiehlt, Gefühle und Bedürfnisse direkt anzusprechen, und zwar in einer fragenden Form. (Holler 2010, S118).*

Direkte Fragen „Wie fühlst du dich?“, „Welches Bedürfnis ist verletzt?“ usw. sind manchmal nur schwer zu beantworten, weil die Menschen u.U. gar keinen Kontakt dazu haben oder weil diese Frage als Übergriff interpretiert werden. Es besteht auch die Gefahr, dass dann intellektuell darüber diskutiert wird, z.B. „Was ist ein Bedürfnis?“ Oder „Wieso ist es zu dieser Situation gekommen?“ (vgl. Holler 2010, S. 118).

## Folie 17: Wer ist ein erfolgreicher Mensch?



## Folie 18: Selbstbeherrschung (vgl. Konrad 2008)

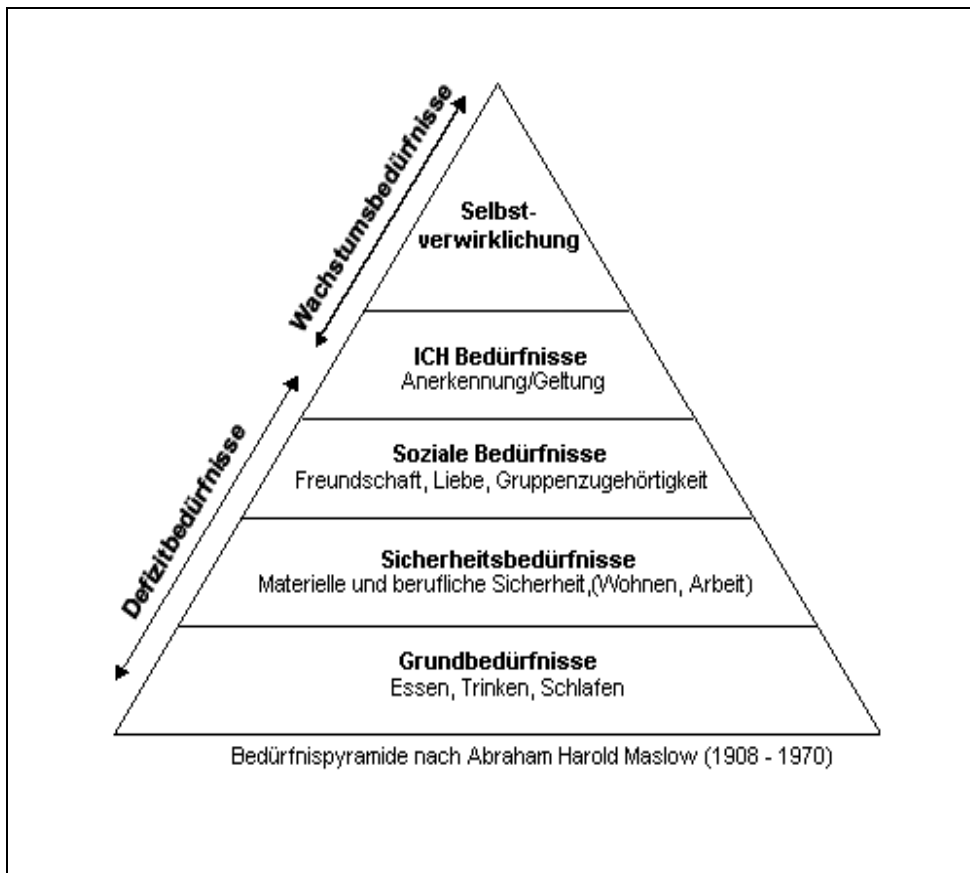
Als Selbstbeherrschung wurden die Fähigkeiten bezeichnet, die eigenen Gefühle und Stimmungen durch einen inneren Dialog zu beeinflussen und zu steuern. Mit dieser Fähigkeit sind Menschen ihren Gefühlen nicht mehr nur einfach ausgeliefert, sondern können sie konstruktiv beeinflussen. Ein Beispiel: Wenn uns etwas wütend macht, können wir uns durch unseren inneren Dialog selbst beruhigen und können dann viel angemessener reagieren, als wenn wir nicht in Lage sind, uns selbst zu steuern.

Was Menschen über sich, ihre Gefühle und ihre Fähigkeiten denken, das wirkt sich nicht nur im Negativen, sondern auch im Positiven stark auf ihre Fähigkeiten aus. Optimistische und motivierte Menschen treten aufgrund ihres größeren Selbstbewusstseins viel entschiedener auf und sind erfolgreicher als ihre pessimistischen Mitmenschen. Diese Fähigkeiten kann ein Mensch im Lauf seines Lebens nur dann optimal ausprägen, wenn er zwei grundlegende Voraussetzungen beherrscht:

1. die Impulskontrolle als Grundlage der Selbstbeherrschung,
2. den Optimismus als Grundlage der Selbstmotivation.

Aufgrund der Erziehung und der Erfahrungen im Leben entwickelt jeder Mensch seine eigene und persönliche Liste von Werten, z.B. der eine stellt „Geld“ an die erste Stelle seiner Werte, der nächste „Image“, der dritte „Freiheit“ usw. Bezugspersonen in der frühen Kindheit spielen bei der Ausprägung der erworbenen Wertehierarchie eine große Rolle. Meist wird unbewusst die Wertehierarchie unserer Eltern oder anderer Bezugspersonen übernommen. Maslow (1977) geht davon aus, dass jeder Mensch die gleiche angeborene Wertehierarchie mitbekommt. Maslow entwickelte aus dieser Grundhaltung dem Menschen gegenüber ein Stufenmodell der Motivation (Bedürfnispyramide), welches sich in fünf Stufen unterteilt. Die physiologischen Bedürfnisse sind die grundlegenden Bedürfnisse. „Die Bedürfnisse, die man gewöhnlich als Ausgangspunkt der Motivationstheorie benützt, sind die sogenannten physiologischen Triebe“ (Maslow 2010, S.74).

**Folie 19: Bedürfnispyramide nach Maslow (vgl. Hausmann 2009, S. 36)**



Die wichtigsten Werte sind demnach Selbstverwirklichung und Sinnverwirklichung. Diese beiden Werte haben die größte Motivationskraft (Folie

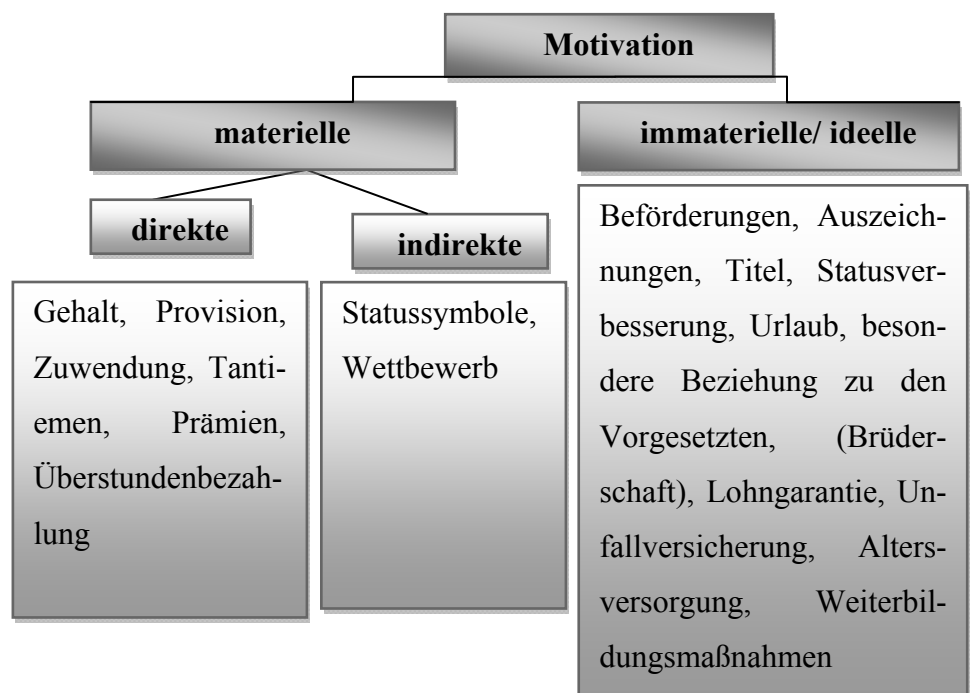
20). In jedem Menschen ist ein großes Potenzial an Talenten, Wissen und Fähigkeiten angelegt. Menschen sind auf der Welt, um dieses Potenzial zu entwickeln und auszuschöpfen. Das wird Selbstverwirklichung genannt. Die Verwirklichung des angelegten Potenzials ist durch die Verwirklichung eines Lebenssinns. Dabei soll nicht passiv warten, bis sich ein Lebenssinn offenbart wird. Vielmehr sollen ihrem Leben aktiv einen Sinn geben.

Dieser selbst gewählte Lebenssinn wird dazu motiviert, das eigene Potenzial zu entwickeln und auszuschöpfen. Durch die Verwirklichung soll Lebenssinns verwirklichen werden (vgl. Wühr u.a. 2006).

### Folie 20 : Motivationsformen

Motivation kann materieller und immaterieller Art sein. Sie kann gegründet sein auf materiellen oder ideellen Werten. Durch materielle und immaterielle Motivation soll der Mensch zu speziellen Leistungen angereizt werden.

**Unterschiedliche Motivationsformen (vgl. Jetter& Skrotzki 2005, S. 72)**



## **Folie 21: Verbesserung der Selbstmotivation**

Die natürliche Grundlage für das Handeln scheint eine gute Stimmungslage zu sein. Innere Fröhlichkeit, Hoffnung, Erfolgsbewusstsein stellen psychische Energie in Form einer allgemeinen, ungerichteten Motivation zur Verfügung. Diese Aktivitäten sind nicht selbsttätig vorhanden, sondern werden generiert, und nicht Dauerzustand (Seidel 2004, S. 116).

Zur Verbesserung der Selbstmotivation sollten Menschen:

- 1.** ihre erworbenen Werte und erworbenen Wertehierarchien bestimmen. Es geht hier um Werte, die im Leben als wichtig und wertvoll eingeschätzt werden, z.B. Karriere, Familie usw.
- 2.** mit negativen Ereignissen und negativen Gedanken umgehen können. z.B. statt „Dafür habe ich keine Talente“, könnte gesagt werden „Das bekomme ich in den Griff“, und statt „Das kann ich nicht, ich werde es versuchen“.
- 3.** die Lebenssinn finden und definieren. Die Verwirklichung eines Lebenssinns hat für jeden Menschen die meiste Motivationskraft (vgl. Wühr u.a. 2006, S. 62).
- 4.** sich selbst vertrauen. Selbstvertrauen kann erreicht werden, wenn die Versprechen gegenüber sich eingehalten werden und die Vorhaben durchgeführt werden.
- 5.** sich selbst begeistern. Sich selbst zu motivieren funktioniert umso besser, je mehr der Mensch sich selbst annehmen kann, und realisiert, dass jeder ein wundervoller Mensch ist, der auch seine Schwächen haben darf (vgl. Goleman 2005).

### **Der Übungsteil**

Der Übungsteil des zweiten Moduls hat folgende Übungen:

- I.** Verbesserung der Selbstmotivation
- II.** Das persönliche Zielsystem
- III.** Der Gang des anderen
- IV.** Spiegeln
- V.** Empathie

## **I. Verbesserung der Selbstmotivation (nach Health- Excellence System Wühr u.a. 2006, S. 49-50)**

Bei dieser Übung geht es um Werte. Es soll an wichtige und wertvolle Ereignisse im Leben erinnert werden.

Jeder soll sich stichpunktartig die für ihn wichtigsten und wertvollsten Ereignisse und Episoden in seinem Leben aufschreiben.

Diese Ereignisse werden „Moments of Excellence“ genannt. Dabei kann jeder sich an der folgenden Tabelle orientieren. Es sollen die wichtigsten Kategorien des Berufs- und Privatlebens aufgelistet werden.

### **Kategorien Ihres Berufs- und Privatlebens**

Berufsleben	Privatleben
Karriere	Familie
Einkommen	Hobby
Tätigkeit	Urlaub
Vorgesetzte	Soziales Engagement
Mitarbeiter	Vermögen
Team	Auto
Kollegen	Haus

Die negativen Erlebnisse sollen ebenfalls notiert werden. Dazu schreiben Sie sofort, wie diese negativen Erlebnisse hätten ablaufen müssen, um von Ihnen positiv bewertet zu werden. Danach versuchen Sie, hinter Ihren positiven Ereignissen und Episoden Ihre Werte zu entdecken.

Bei positiven Erlebnissen stellen Sie sich folgende Fragen:

1. Was ist mir daran wertvoll?
2. Welche Werte schöpfe ich gerade, dass mir dieses Erlebnis so gut gefällt?

Oder: Wenn Sie ein Erlebnis negativ bewerten, fragen Sie sich Folgendes:

1. Welche Werte fehlen mir gerade, dass ich dieses Ereignis negativ bewerte?
2. Welche Werte hätte ich schöpfen wollen?

In dieser Weise reflektieren Sie ein Ereignis nach dem anderen. Sie werden Werte finden, die immer wieder vorkommen. Das sind die besonders wichtigen Werte in Ihrem Leben.

Es wird empfohlen, die Übung regelmäßig zu machen, am besten täglich. Bei regelmäßiger Übung werden Menschen sich im Lauf der Zeit immer bewusster über ihre persönlichen Werte.

Wie im ersten Modul dargestellt wurde, bewerten Menschen Ereignisse und Situationen ständig durch ihre WahrnehmungsfILTER. An alles, was Menschen erleben, legen Menschen ihre Wertemaßstäbe an. Diese Bewertung bestimmt, was Menschen wahrnehmen und welche Gefühle sie dabei haben. Die Gefühle aktivieren das Verhalten und Sprechen. Je geübter Menschen in der Erkennung ihrer Werte werden, desto leichter werden sie sich der Werte hinter ihren unmittelbaren Worten und Ihrem unmittelbaren Verhalten bewusst. Wenn Menschen sofort die Bewertung hinter ihrem Verhalten und ihrem Sprechen erkennen, und sofort entscheiden, ob diese Werte nützlich und gesundheitsförderlich sind, dann werden sie schließlich in der Lage sein, schon im Vorfeld eines Verhaltens festzustellen, ob dieses Verhalten für sie nützlich sein wird oder nicht. So können sie sich bewusst aktivieren oder korrigieren. Genauso können sie lernen, hinter dem Verhalten und den Aussagen anderer Menschen deren Werte zu erkennen. Die Motivation der Mitmenschen wird besser verstanden und das eigene Verhalten kann darauf eingestellt werden.

## **II. Das persönliche Zielsystem**

Zunächst wird eine Liste der beruflichen und privaten Rollen und Tätigkeiten im Leben angefertigt. Dann beantworten Sie folgende Fragen:

1. Welche Rollen sind besonders gut erfüllt worden?
2. Welche Tätigkeiten haben besonderen Spaß gemacht worden?
3. Was haben Sie schon immer besonders gern gemacht?
4. Was können Sie besonders gut?
5. Was fällt Ihnen besonders leicht?
6. Was wissen Sie genau?
7. Worüber wissen Sie besonders viel?

Mit den Antworten auf diese Fragen kann schnell eine Liste mit Talenten und Kompetenzen zusammengestellt werden.

Danach beschreiben Sie Ihr persönliches Zielsystem. Überlegen Sie nun, welchem Teil des Systems Sie mit Ihren Talenten und Kompetenzen nutzen werden können: Das können Menschen sein, das können andere Teile der belebten oder unbelebten Natur sein. Wer hat Nutzen davon?

Nach der Beschreibung des Zielsystems kann jeder sich an dem, was er sowieso schon beruflich und auch privat tut, orientieren. In der Regel hat jede Person ihre Zielsysteme nämlich schon längst gefunden.

Nur selten entdecken Menschen durch diese Übungen vollkommen neue Zielsysteme. Meist genügen kleinere Anpassungen und Verfeinerungen. In jedem Fall ist es wichtig, dass durch all diese Übungen Klarheit im Kopf entsteht: Klarheit der Werte, Klarheit der Talente und Kompetenzen, Klarheit des Zielsystems. Leben und Lebensumstände werden immer bewusster.

Überlegen Sie sich, welche Werte Ihr Zielsystem werden schöpfen will

Was könnte Ihrem Zielsystem wichtig und wertvoll sein?

Wenn es sich bei dem Zielsystem um Menschen handelt, können diese Menschen direkt danach gefragt werden.

Beschreiben Sie auch, wie Ihr Zielsystem seine Werte schöpft:

1. Welche Werteschöpfungsphasen hat Ihr Zielsystem?
2. Wann braucht und nutzt Ihr Zielsystem Ihre Talente und Kompetenzen?
3. An welchen Orten findet die Werteschöpfung Ihres Zielsystems statt?
4. Unter welchen Bedingungen schöpft Ihr Zielsystem seine Werte?

Die Beantwortung dieser Fragen beschreibt die Werteschöpfung und Ihnen die Hinweise auf mögliche Kontaktpunkte zwischen Ihnen und Ihrem.

An diesen Kontaktpunkten findet die Interaktion zwischen Ihnen und ihrem Zielsystem statt.

Auf die Kontaktpunkte mit dem Zielsystem müssen Sie nun Ihre Angebote ausrichten, Ihre Angebote entwickeln Sie zum einen entsprechend Ihrer Talente und Kompetenzen.

Nun haben Sie alle notwendigen Informationen zur Formulierung Ihres selbstgewählten Lebensauftrages beieinander:



Mein selbstgewählter Auftrag in meinem Leben ist es, < *fügen Sie hier Ihre Werte ein* > zu schöpfen, indem ich durch < *fügen Sie hier Ihre Angebote oder Talente und Kompetenzen* > < *fügen Sie hier Ihr Zielsystem ein* > ermöglichen, < fügen Sie hier die Werte ihres persönlichen Zielsystems ein > zu schöpfen.

Natürlich müssen Sie sich nicht genau an diesen Satzbau halten! Machen Sie mehrere kurze Sätze! Feilen Sie so lange an der Formulierung, bis sie Ihnen vollständig und grammatikalisch wohlgeformt erscheint.

### **III. Der Gang des anderen (nach Weiss& Benz 1987)**

Ziel dieser Übung ist, Gefühle und Gedanken der Mitmenschen zu spiegeln. Es soll ein Stück hinter einer anderen Person hergegangen werden, der Gang dieser Person wird imitiert. Fangen Sie langsam an und fügen Sie ein Detail nach dem anderen hinzu. Beachten Sie die Art und Weise, in der die Arme schwingen, kopieren Sie den Rhythmus des Gangs, wie die Schultern gehalten werden, die gesamte Haltung und so weiter. Verbringen Sie mindestens ein paar Minuten mit jedem Detail. Schließlich sein Sie diese Person, so gut es geht. Es kann am Anfang etwas komisch anfühlen, wenn der Gang eines anderen Menschen nachgemacht wird. Aber da niemand genau darauf achtet. Wenn immer noch gehemmt gefühlt wird, soll an einem verkehrseichten Platz versuchen werden. Achten Sie darauf, was erlebt wird, wenn der Gang einer anderen Person nachgeahmt wird. Es soll beobachtet werden, ob Gefühle beeinflusst werden, wenn der andere Gang anprobiert wird. Es soll der Körper beobachtet werden, Spannungen, Entspannung und alle anderen Empfindungen sollen auch wahrgenommen werden. Man wird wahrscheinlich einen Eindruck davon bekommen, wie sich die andere Person fühlen und wie sie denken könnte. Einige der Informationen aus dieser Übung sind überraschend genau, während andere einfach dieser Phantasie entspringen können.

### **VI. Spiegeln (nach Weiss, Benz 1987, S. 35)**

Diese Übung ist eine Partnerübung und hat das Ziel, sich in Mitmenschen hineinzusetzen, sich in seine Gefühle und Bedürfnisse einzufühlen

1. Jeder sucht ein Partner aus. Einer soll der Erfahrende (E) sein und der andere der Begleiter/Helfer (B) sein. Es soll sich mit geschlossenen Augen gegenüber aufgestellt werden, und etwa eine Minute Zeit genommen werden, um auf innerlich achtsam zu konzentrieren.
  2. E beginnt nun, B zu schildern, wie sich ihr/sein Körper von innen anfühlt, und zwar systematisch von den Fußsohlen bis zu den Haarwurzeln. Diese Schilderung sollte konkret und genau sein, zum Beispiel ... mehr Druck auf dem linken Fuß, der große Zeh angespannt, ... die Außenseite mehr belastet als die Innenseite ... usw.
  3. B kopiert das Geschilderte in seinem Körper. Er kann nachfragen, zurückgehen usw., aber alles die ganze Zeit mit geschlossenen Augen, bis er eine Vorstellung/ Gefühl für die innere Erfahrung von E gewinnt. B sollte aufpassen, alle Einzelheiten nur sehr leicht zu kopieren. Extreme Stellungen und Spannungen sollten vermieden werden. Die Übung sollte etwa 15 bis 20 Minuten dauern.
  4. B stellt sich vor, wie es wäre, in diesem Körper zu leben. Er schildert E, in was für einer Welt er wäre, was für Gefühle er hätte, was für Probleme usw., wenn sein Körper so wäre, wie er sich im Moment anfühlt. B kann seiner Intuition freien Lauf lassen. Er braucht nichts Richtiges herausfinden, wenn E möchte, kann er genaue Fragen dazu stellen.
- Anschließend soll – unter Führung von E – darüber gesprochen werden, was das mit dem Leben von E zu tun haben könnte.

#### **V. Empathie (nach Holler 2003, S. 119, 131)**

Diese Übung ist ein Kurzdialog, durch Lesen des Dialogs soll entschieden werden, ob empathisch reagiert wurde, d.h. ob Gefühle und Bedürfnisse mit den eigenen Worten wiedergegeben wurden oder nicht. Wenn die Antwort als nicht empathisch eingeordnet wird, dann soll eine empathische Antwort in die Leerzeile geschrieben werden. Als Hilfestellung wird folgende Formulierung vorgeschlagen:

„Bist du /Fühlst du dich (Gefühl)\_\_\_\_\_ weil du \_\_\_\_\_(Bedürfnis)\_\_\_\_\_brauchst?“ /weil dir wichtig ist, dass\_\_\_\_\_(Bedürfnis)\_\_\_\_?“

1. A: Der sieht überhaupt nicht, wie ich ihm geholfen habe.

B: Ach komm, nimm es einfach nicht persönlich!

---

2. A: Bei dir muss man immer so perfekt sein.

B: Aber nein, das siehst du falsch.

---

3. A: Das kann nicht funktionieren!

B: Sind Sie irritiert, weil Sie die Sicherheit brauchen, dass das neue Konzept funktioniert?

---

4. A: Ich sehe mal wieder unmöglich aus.

B: Schau mich erst mal an!

---

5. A: Ich arbeite hier tagein, tagaus, aber das interessiert ja keinen.

B: Stimmt genau, und bei dem kleinsten Fehler schlagen sie sofort Alarm.

---

6. A: Und wieso ist der Bericht immer noch nicht fertig?

B: Den brauchen wir doch erst nächste Woche.

---

7. A: Du bist doch eh nie da, wenn man dich braucht!

B: Überlege dir mal, was das mit dir zu tun hat.

---

8. A: Ich finde das unmöglich, dass die immer alles allein entscheidet.

B: Überlege dir mal, was das mit dir zu tun hat.

---

9. A: Sie sind als Teammitglied einfach ungeeignet.

B: Sind Sie besorgt, weil Ihnen eine gute Zusammenarbeit im Team wichtig ist?

---

10. A: Du hast doch keine Ahnung, wie es in mir aussieht.

B: Doch, ich verstehe dich schon.

---

### **Lösungsvorschläge:**

#### **EA = Empathische Antwort.**

1. EA: Bist du enttäuscht, weil du gerne möchtest, dass dein Einsatz gesehen/ wertgeschätzt/ anerkannt wird?
2. EA: Bist du frustriert, weil du so akzeptiert werden möchtest, wie du bist?
3. EA: Ja
4. EA: bist du genervt, weil du gern so aussehen möchtest, wie es dir gefällt?
5. EA: Fühlst du dich resigniert, weil du gern wahrgenommen werden möchtest?
6. EA: Sind Sie besorgt, weil Sie möchten, dass Termine eingehalten werden?
7. EA: Bist du frustriert, weil du Unterstützung brauchst?
8. EA: Bist du empört, weil dir gemeinsame Entscheidungen wichtig sind?
9. EA: Ja
10. EA: Fühlst du dich traurig, weil du Interesse an deiner Person brauchst?

#### **Abschluss:**

Den Teilnehmer/inne/n wird für das Erscheinen und die Mitarbeit gedankt.  
Der Ablauf wird zusammengefasst.

### **5.3.3 Modul 3 „Kommunikation und Konfliktlösen“**

Der Mensch ist ein soziales Wesen und lebt in der Gemeinschaft mit anderen. In dieser Gesellschaft erwirbt er die Fähigkeiten, die zur Kommunikation notwendig sind (vgl. Krause 2009).

Hirnforscher haben eine Gruppe von Nerven – die so genannten Spiegelneuronen - gefunden und können inzwischen nachweisen, dass deren besondere Funktion darin besteht, das Verhalten anderer Menschen nachzuahmen und mit anderen mitzufühlen (vgl. Bauer 2009).

Spiegelneuronen sind für die Entwicklung von Empathie eine wichtige Voraussetzung. Grundsätzlich können Menschen nicht nicht kommunizieren,

weil das menschliche Verhalten immer eine Mitteilung enthält (vgl. Watzlawick u.a. 2007).

Der Gemeinschaftsbezug des Menschen ist nicht etwas, das zu seinem Wesen erst nachträglich hinzukommt (gleichsam als Akzidens), sondern gerade in seiner Individualität und Personalität steht der Mensch immer schon in einer sozialen Relation steht.

Die Erfahrung zeigt: Wer „Ich“ sagen kann, ist bereits dem „Du“ begegnet und hat gelernt, den Mitmenschen als „anderes Ich“ und als wesentliche Hilfe für die Entfaltung seines eigenen personalen Lebens zu begreifen (Spindelböck 2001, S.1).

Konflikte gehören zur Kommunikation, denn die Entschlüsselung dessen, was eine Person mitteilen will, ist ein komplexer Vorgang. Konflikte bieten auch die Chance, Erfahrungen für den Umgang mit schwierigen Situationen zu sammeln und die notwendigen Bewältigungsstrategien zu entwickeln (vgl. Krause 2009, S. 138).

Ziel dieses Moduls ist es, über die Kommunikationsfähigkeiten und die Kommunikationstypen zu sprechen. Die Teilnehmerinnen üben, aktiv und aufmerksam zu kommunizieren und zuzuhören. Sie reflektieren über Konfliktsituationen und deren Ablauf und wie Konflikte bewältigt werden können.

## **Der theoretische Teil**

### **Folie 1: Was sind Kommunikationsfähigkeiten?**

#### **Kommunikationsfähigkeit:**

Dies bezeichnet die Fähigkeit, sich auf verbaler und nonverbaler Ebene verständlich auszudrücken und Signale angemessen zu interpretieren.

Dies umfasst konkret:

1. inhaltliche und sprachliche Verständlichkeit (Prägnanz, Kürze, Gliederung, logischer Aufbau), insbesondere bei freier Rede,
2. Sprachtempo, Lautstärke, Gestik, Mimik und Blickkontakt angemessen einzusetzen, zuzuhören und nicht zu unterbrechen,

3. Inhaltsaspekte und Gefühlsaspekte von Nachrichten zu erkennen und angemessen darauf zu reagieren (vgl. Klaus 1999).

## **Folie 2: Definition von Kommunikation**

1. Kommunikation ist ein Prozess,
2. innerhalb dessen ein Kommunikator (Sender) eine Botschaft,
3. welche in sprachliche oder nicht-sprachliche Zeichen verschlüsselt wird,
4. über spezifische Kommunikationskanäle an einen Kommunikanten (Empfänger) sendet,
5. der diese Botschaft entschlüsselt (vgl. Klaus 1999).

Die Kommunikation ist mehr als das Transportieren von Worten. Denn es geht nicht nur um das Inhaltliche, also das Thema, sondern um die Beziehung, die Personen miteinander haben. Denn der Sprechende zeigt durch nonverbale Signale, welche Wertschätzung er dem anderen entgegenbringt. Zu diesen Signalen zählen Mimik, Gestik und der Tonfall.

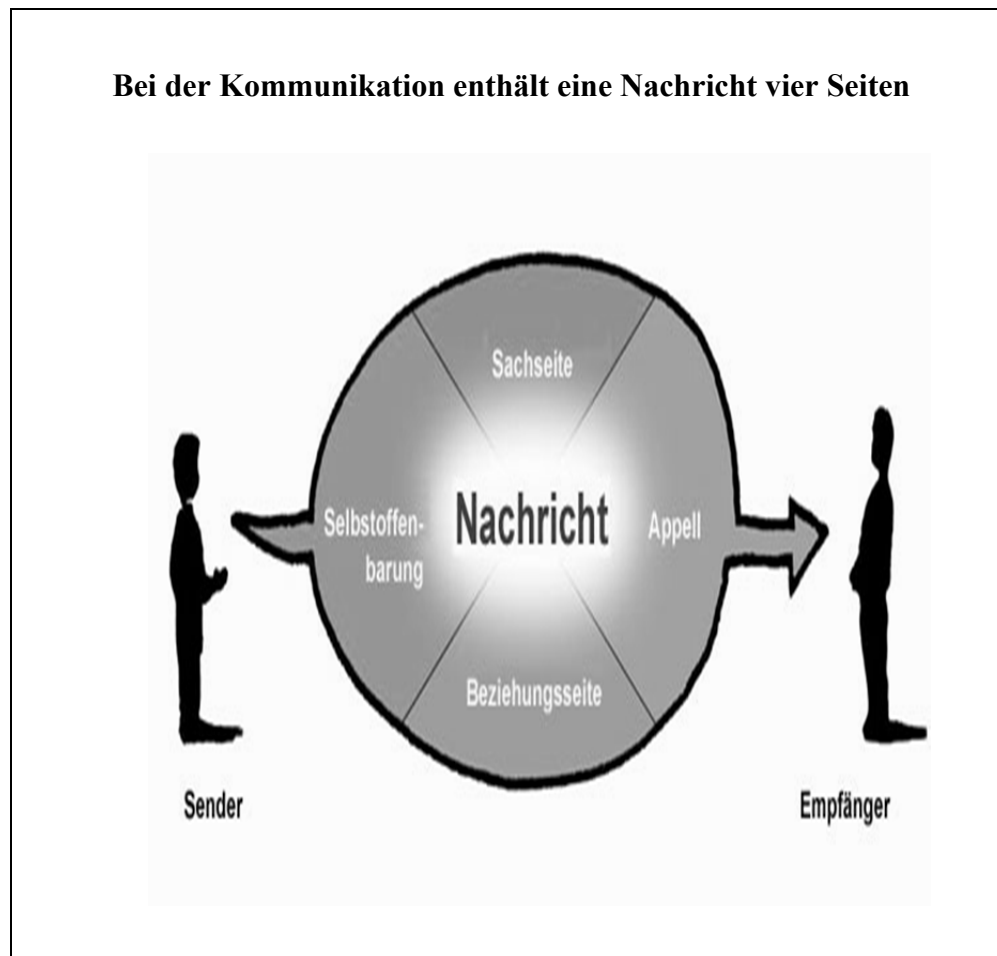
Wie Menschen miteinander reden, zeigt also, was sie voneinander halten. Und auch wenn ein Mensch nichts sagt, kommuniziert er mit den anderen, denn auch ohne Worte wird eine Botschaft übermittelt.

Wie die Folie 3 zeigt, bezieht dich die erste Seite auf den Sachinhalt und beinhaltet die reinen Informationen über die Dinge und Vorgänge.

Mit der zweiten Seite einer Nachricht – der Selbstoffenbarung – teilt der Sender bewusst oder unbewusst auch etwas über seine eigene Person und sein aktuelles Befinden mit.

Durch die Beziehungsseite gibt der Sender zu erkennen, wie er zum Empfänger steht, was er von ihm hält und wie er die Beziehung zwischen ihnen definiert. Und mit dem Appell versucht der Sender, in eine bestimmte Richtung Einfluss zu nehmen und fordert den Empfänger auf, in bestimmter Weise zu denken und zu handeln.

**Folie 3: Wie läuft der Kommunikationsprozess? (nach Schulz von Thun 1994, S. 45)**



Je nachdem, wie ein Mensch sich in dem Gespräch verhält, wird eine unterschiedliche Beziehung zu dem anderen Menschen aufgebaut.

Es gibt nach Satir vier Kommunikationstypen, die diesen Unterscheid in der Beziehung wiedergeben.

Meist kommen sie nicht in der beschriebenen Reinform vor, sondern sind ein Mix aus den Typen (vgl. Satir 2002).

Die Folien (4, 5, 6, 7) beschreiben die vier Kommunikationstypen (nach Satir 1998, in: Philipp & Rademacher 2002, S. 40).

#### Folie 4 : Der Ankläger

<b>Merkmal</b>	Aggressive Kommunikation
<b>Ursache</b>	Mangelndes Selbstwertgefühl
<b>Typischer Satz</b>	„Ich bin hier der Chef.“
<b>Unbewusste innere Stimme</b>	„Wenn ich mich durchsetze, gewinne ich die Achtung anderer.“
<b>Körperhaltung</b>	straff; „Spießfinger“

#### Folie 5: Der Beschwichtiger

<b>Merkmal</b>	Stimmt allen zu; Ja-Sager
<b>Ursache</b>	Konfliktvermeidung, Angst
<b>Typischer Satz</b>	„Du hast es bestimmt nicht böse gemeint.“
<b>Unbewusste innere Stimme</b>	„Nur wenn ich mich aufopfere, bin ich was wert.“
<b>Körperhaltung</b>	Hängende Schultern

#### Folie 6: Der Rationalisierer

<b>Merkmal</b>	Intellektualisiert, beherrscht, beziehungslos, cool
<b>Ursache</b>	Vermeidung von Emotionen
<b>Typischer Satz</b>	„Wie schon Freud feststellte...“
<b>Unbewusste innere Stimme</b>	„Ich mache keine Fehler.“
<b>Körperhaltung</b>	Steif. Unnahbar, monotone Stimme



## Folie 7: Der Ablenker

<b>Merkmal</b>	Weicht schwierigen Situationen aus.
<b>Ursache</b>	Frustrationsgefühl; Angst vor Gefühlen
<b>Typischer Satz</b>	„Wechseln wir das Thema“
<b>Unbewusste innere Stimme</b>	„Es versteht mich sowieso niemand.“
<b>Körperhaltung</b>	Verrenkter Körper

Ideale Kommunikation bedeutet, der Empfänger versteht das, was der Sender meint, und das bedeutet, dass der Empfänger aktiv und aufmerksam zuhört.

## Folie 8: Was ist aktives Zuhören?

### **Aktives Zuhören:**

Aktives Zuhören ist bedeutet ein einfühlsames Zuhören, bei dem der Mediator zu verstehen sucht, was die andere Person fühlt und zum Ausdruck bringen möchte (Mayer 2008, S. 114). Durch diese besondere Art des Zuhörens wird eine Verbindung zwischen Sender und Empfänger hergestellt. Der Empfänger versucht zu verstehen, was der Sender empfindet bzw. aussagen wollte und gibt dies in seinen Worten zur Bestätigung wieder. Wir neigen in unserem täglichen Umgang miteinander dazu, viele „Du-Sätze“ zu verwenden ... warum hast du nicht ...? Kannst du nicht ...? Ich möchte nicht, dass du ...! und wundern uns, wenn das Gegenüber nicht so reagiert, wie wir erwartet hatten. „Du-Botschaften“ enthalten häufig einen verdeckten Wunsch, der verkleidet als Forderung, Kritik, Sorge oder Ungeduld gesendet wird. Sie beinhalten oft Verallgemeinerungen, die Etikettierung und Stigmatisierung mittransportieren. „Ich-Botschaften“ wirken weniger bedrohlich und wecken nicht sofort den Widerstand.

Rogers (1972) nennt für das aktive Zuhören eine Grundvoraussetzung: Dem Sprecher muss die volle Aufmerksamkeit ohne eigene Ergänzung geschenkt werden.

Mit der eigenen Meinung muss zurückhaltend umgegangen werden. Es soll sich auf das Gegenüber eingelassen, konzentriert und dies durch die eigene Körperhaltung ausgedrückt, die Gefühle des Partners erkannt und angesprochen werden.

Es soll Empathie ausgeübt werden und sich innerlich in die Situation des Sprechers versetzt werden (vgl. Rogers 2010).

### **Folie 9: Wenn ein Mensch aktiv zuhört**

<b>Voraussetzung</b>	<ol style="list-style-type: none"><li>1. Kontakt herstellen (Augenhöhe, Blickkontakt, Lächeln), und Aufmerksamkeit zeigen.</li><li>2. Aktiv zuhören, d.h. den Ansprechpartner verstehen wollen und das durch Körperhaltung, Mimik und Gestik sowie evtl. kurze Äußerungen (aha, so, ja u.a.) bekunden.</li><li>3. Ansprechpartner nicht unterbrechen. Zuhören, ohne zu werten, und ohne Lösungsvorschläge</li><li>4. Statt Du-Botschaften – immer musst du dazwischenreden – Ich-Botschaften.</li><li>5. Vermeiden Sie Generalisierungen (nie, immer, dauernd), Warum- Fragen (Warum hast du das gemacht?).</li></ol>
----------------------	---

Es gibt verschiedene Signale, die den Sprecher ermuntern, weiterzusprechen, diese Signale können verbal und/oder nonverbal sein.

## Folie 10: Signale für aktives Zuhören

Verbale Signale	nonverbale Signale
„Hm“ oder „Aha“	Kopfnicken
„Genau“	Kopfschütteln
„Ich verstehe“	Lächeln
„Nein, wirklich?“	Hochziehen der Augenbrauen
„Interessant“	Erstaunter Gesichtsausdruck
„Das hätte ich nicht gedacht“	Schulterzucken
„Erzählen Sie weiter!“	Stirnrunzeln
„Erstaunlich!“	Kopf wiegen

Konflikte entstehen immer dann, wenn unterschiedliche Bedürfnisse, Interessen, Meinungen, Normen u.a. aufeinander treffen. Es bedeutet, dass ein Mensch weder mit sich noch mit anderen Menschen in andauernder Harmonie leben kann. Konflikte können neue Entwicklungen in Gang setzen, wenn sie nicht untergedrückt werden, sondern konstruktive Lösungen gefunden werden (vgl. Marmet 2006, S. 102).

## Folie 11: Was ist ein Konflikt?

Konflikt wird von Müller-Fohrbrodt 1999 (S. 12) als Aufeinanderstoßen von schwer miteinander zu vereinbarenden Vorstellungen, Wünschen, Verhaltensweisen beschrieben. Ein Konflikt ist der Augenblick der Wahrheit in einer Beziehung. Ein Test der Gesundheit, eine Krise, die sie schwächen oder stärken kann, ein entscheidendes Ereignis, das vielleicht dauernden Hass, schwelende Feindseligkeit, psychologische Narben mit sich bringen kann.

1. Wenn Menschen die Fähigkeit zum richtigen und aktiven Zuhören besitzen, dann könnten sie Konflikte besser vermeiden.
2. Konfliktlösung und Vermeiden ist ein Teil der sozialen Kompetenz.

3. Dies bezeichnet die Fähigkeit, situationsangemessen mit Konflikten umzugehen, sowie Kritik äußern und annehmen zu können.
4. Konflikt ist etwas Alltägliches. Wenn die Dynamiken zwischenmenschlicher Konflikte verstanden wird, kann die Auseinandersetzungen besser gelöst oder gar vermieden werden.
5. Richtiges Zuhören, Sprechen, Handeln und manchmal auch „sich ändern“ kann zu einer Konfliktvermeidung beitragen.
6. Konflikte sind in seelische und zwischenmenschliche Vorgänge eingebettet.
7. Von einem Konflikt wird gesprochen, wenn zwei Elemente gleichzeitig gegensätzlich oder unvereinbar sind.

Konflikte werden im Alltag meistens negativ interpretiert und als ein Fehler angesehen. Konflikte können aber auch ein Ausgangspunkt für die Entwicklung neuer Ideen und Blickwinkel sein (vgl. Schwarz 2010, S. 13).

Bei jedem Konflikt, den Menschen erleben, wird gefragt, warum dieser Konflikt überhaupt entstanden ist. Schwarz (2010) war der Meinung, dass die Ursachensuche unterlassen werden sollte und stattdessen nach dem Sinn von Konflikten gesucht werden sollte.

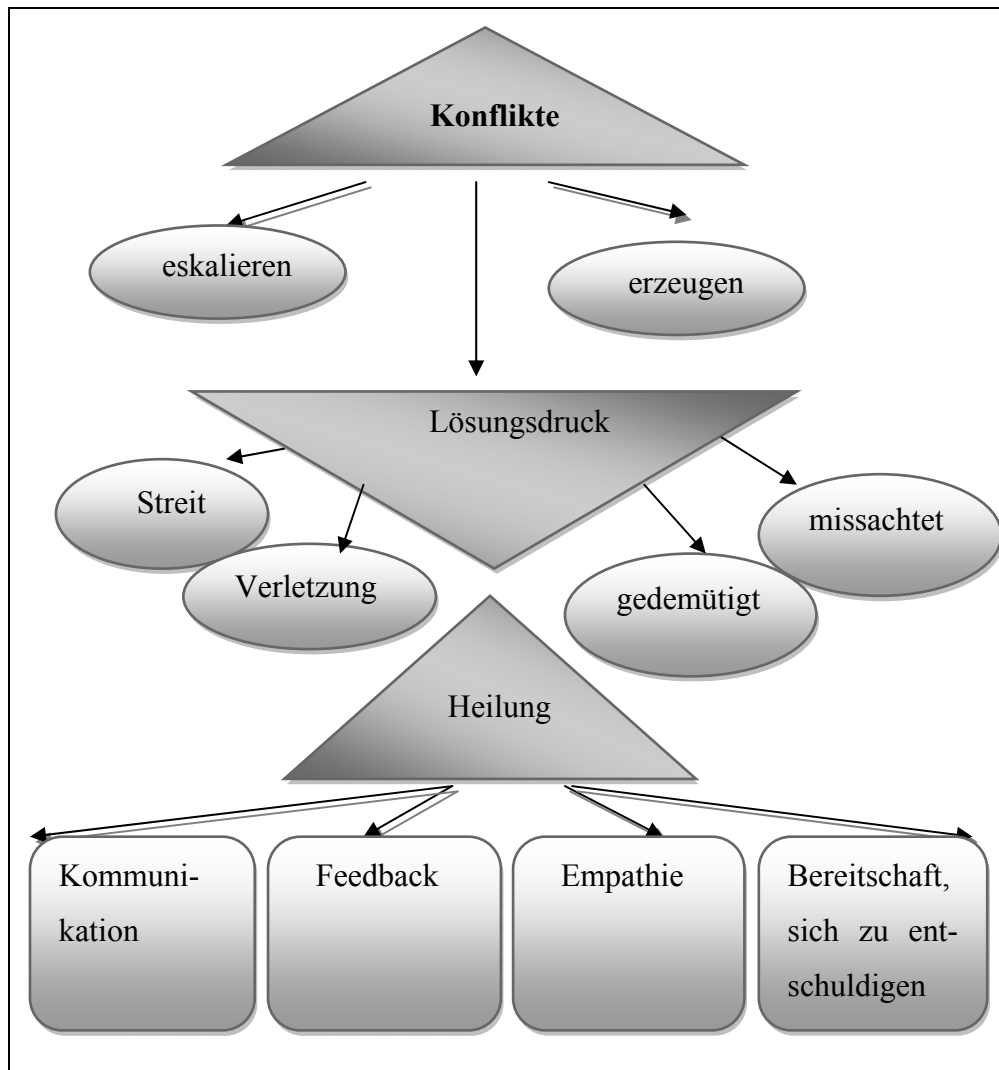
Konflikte tendieren dazu, zu eskalieren und erzeugen gleichzeitig einen Lösungsdruck. In Beziehungen kommt es nicht selten zu Streit, jemand wird verletzt, gedemütigt oder missachtet. Es gibt keine sachliche, logische Lösung des Konflikts, sondern Beziehungskonflikte müssen geheilt werden. Zu einer Lösung des Konflikts kommt es nur durch entsprechende Kommunikation – Ich-Botschaften, Offenlegen der eigenen Gefühle, Feedback, Empathie und die Bereitschaft, sich zu entschuldigen (Folie 12).

Bei jedem Konflikt spielt die Emotionalität eine große Rolle. Emotionalität in Konflikten ist das größte Problem für eine vernünftige Lösung. Schwarz (1999) unterscheiden drei Ebenen der Konfliktbewältigung (Folie 13).

Die Bewältigung im Allgemeinen werden zwei Funktionen zugeordnet: Emotionsregulierende und problemfokussiert. Die Emotionsregulierende streben eine Regulation negativer Emotionen an, und die andere konzentriert sich auf die Verbesserung der Problemsituation und die Lösung des Prob-

lems (vgl. Laux& Weber 1990). Mit der Bewältigung werden zwei zusätzliche Bestrebungen verfolgt, die eigenen Ziele zu erreichen und auf die andere Seite die soziale Beziehung aufrechtzuhalten (vgl. Johnson& Johnson 1996).

**Folie 12: Konfliktanalyse<sup>87</sup>**



Nach Schwarz 2010 (S. 52) hat jeder Konflikt drei Ebenen – rational, emotional und sozial. Jeder Konflikt hat eine sachliche Komponente: es geht um ein bestimmtes Problem.

Der Konflikt hat eine emotionale Dimension sowie auch eine soziale oder strukturelle Komponente.

Die soziale Ebene ist oft Hintergrund der beiden anderen Ebenen: der Mensch denkt und fühlt als Vorgesetzter zum Beispiel anders, als er dies in

<sup>87</sup> Die Abbildung wird von der Verfasserin gestellt

der Rolle des Mitarbeiters tut. Die drei Ebenen der Konfliktbetrachtung können als drei Ebenen der Kommunikation dargestellt werden.

### **Folie 13: Konfliktbewältigung nach Schwarz 2010**

1. Rationale Ebene: Für den rationalen Bereich gibt es viele Denkmotive, es können viel mehr Aspekte beachtet werden als auf der emotionalen Ebene. Hier wird immer nach Ursachen gesucht.
2. Emotionale Ebene: die Dinge, die man nicht wahrhaben will, werden ausgeblendet. Bei Aufschaukeln der Emotionen kann es zur Kontrollverlust kommen. Es gibt keinen Konflikt ohne Emotionalität, „rationale Inhalte werden immer von Emotionen begleitet“ (S. 50). Auf der emotionalen Ebene wird nach Schuldigen gesucht.
3. Soziale Ebene: Wie jemand etwas sagt, hängt von seiner sozialen Stellung, seinen Prägungen und Mustern ab, die er entweder erlebt oder erlernt hat im Lauf seines Lebens.

### **Der Übungsteil**

Der Übungsteil des dritten Moduls hat folgende Übungen:

- I. Berühmte Leute
- II. Tic Toc-Spiel
- III. Zeltbau (blind)
- IV. Brief an einen Außerirdischen: Eine Konflikt ist...?

#### **I. Berühmte Leute (nach Reiners 2004, S. 76)**

Diese Übung hilft die Kommunikationsfähigkeit zu fördern. Für die Übung wird eine Karteikarte pro Teilnehmer gebraucht.

Auf die Karte soll eine berühmte Persönlichkeit geschrieben werden.. Es können reale Personen, z.B. Albert Einstein, oder fiktive, z.B Superman, verwendet werden.

Dann wird auf den Rücken eines jeden Teilnehmers eine Karte geheftet. Jedes Gruppenmitglied muss nun umhergehen und versuchen, mithilfe von Ja

und Nein-Antworten herauszufinden, wer er ist. Wenn er herausgefunden hat, wen er darstellt, heftet er den Zettel an die Brust und hilft den anderen.

## **II. Tic Toc-Spiel (nach Reiners 2007, S. 78)**

Dieses Spiel soll helfen, die Kommunikationsfähigkeit zu fördern. Für das Spiel werden zwei unterschiedliche kleine Gegenstände gebraucht (z.B. ein Apfel und eine Zwiebel).

Die Gruppe stellt sich in einem Kreis auf. Der Spielleiter gibt den Apfel an seinen rechten Nachbarn A mit dem Satz: „Dies ist ein Tic“ A fragt den Spielleiter: „Was ist das?“ der Spielleiter antwortet: „Ein Tic“. A gibt seinem rechten Nachbarn B den Apfel weiter und sagt: „Dies ist ein Tic“. B fragt A zurück: „Was ist das?“, A fragt den Spielleiter: „Was ist das?“, der Spielleiter antwortet A: „Ein Tic!“. A antwortet B: „Ein Tic!“. B gibt den Apfel an seinem rechten Nachbarn C mit den Worten: „Das ist ein Tic“ weiter. C fragt B: „Was ist das?“ B fragt A: „Was ist das?“, A fragt den Spielleiter: „Was ist das?“ Und der Spielleiter antwortet: „Ein Tic!“ A zu B: „Ein Tic“, B zu C: „Ein Tic“ usw.

Nachdem der Apfel die gesamte Runde gemacht hat, meint der Spielleiter, dass zwar alles gut gelaufen wäre, dass es aber noch viel schneller gehen könne. So beginnt das Spiel von neuem, nur mit dem Unterschied, dass der Spielleiter, sobald er den Apfel (Tic) auf die Reise geschickt hat, die Zwiebel aus der Tasche zieht und mit den Worten: „Das ist ein Toc“ an seinen linken Nachbarn weitergibt. Das Spiel nimmt so lange seinen gewohnten Verlauf, bis sich die beiden Gegenstände kreuzen. Ab dann entsteht meist ein Chaos, nur bei dem Spielleiter nicht.

Dieser muss sich einfach merken, in welche Richtung er den Tic und in welche Richtung er den Toc geschickt hat, und nach links Tic antwortet und nach rechts Toc (vgl. Reiners 2004 S. 70).

## **III. Zeltbau (blind) nach (Reiners 2007, S. 163)**

Das Spiel zielt darauf, das Erlernen von Konfliktbewältigen, Zusammenarbeit und die Diskussionsfähigkeit zu fördern. Für das Spiel wird ein Dreieckszelt mit Zubehör (Verpackungstasche, Zeltteil, Überzelt, Stangen, Heringe, Schnüre) gebraucht. Allen Teilnehmern werden die Augen verbunden.

Dann gibt ihnen der Spielleiter das verpackte Zelt. Die Gruppe soll das Zelt aufstellen.

Der Spielleiter kann das Spiel kontrollieren, indem er die Organisationstafel leise bittet, nicht mehr zu sagen. Dadurch bekommen auch etwas unsicherere Teilnehmer die Chance, an der Organisation mitzuwirken. Der Spielleiter kann auch vorher Stangen und Heringe aus der Verpackung entnehmen.

Es ist nun eine zusätzliche Herausforderung an die Teilnehmer, sich entsprechende Materialien aus der Umgebung zu suchen, wie zum Beispiel Äste, Zweige und Steine, natürlich auch mit verbundenen Augen. Diese Aufgabe erscheint den meisten Gruppen anfangs als unlösbar, da sie nicht genau wissen, wie das Zelt in seiner Endform aussehen soll.

Daher empfiehlt es sich auch, das herkömmliche Dreieckzelt zu verwenden; den meisten ist die Aufbaustruktur eines solchen Zeltes bekannt. Man kann auch den Teilnehmern zeigen, welche Einzelteile sie zur Verfügung haben, und ihnen dann die Augen verbinden. Generell kann gesagt werden, dass jeder Beteiligte erstaunt sein wird, wie gut aufgebaut worden ist, wenn sich die Gruppe vorher einen Plan überlegt hat, wer für welche Aufgabe verantwortlich ist.

#### **IV. Brief an einen Außerirdischen: Eine Konflikt ist...? (T. Kit Nr. 8<sup>88</sup>, S.89)**

Dies ist eine Übung zum Konfliktmanagement und kann in einer großen Gruppe durchgeführt werden, Ziel ist zu klären, was wir jeweils mit Konflikt meinen, dabei die Bandbreite der Antworten innerhalb der Gruppe zu entdecken und als Gruppe auf eine gemeinsame Definition des Begriffs Konflikt hinzuarbeiten.

---

<sup>88</sup> Die T-Kit Reihe ist das Ergebnis eines einjährigen gemeinsamen Projekts, an dem Menschen aus unterschiedlichen Kulturen, Berufen und Organisationen beteiligt waren. Trainer /Trainerinnen in der Jugendarbeit, Jugendleiter / Jugendleiterinnen in NRO und Fachautoren und -Autorinnen haben gemeinsam fundierte Publikationen erarbeitet, die auf die Bedürfnisse der Zielgruppen zugeschnitten sind und in denen die unterschiedlichen Ansätze in den europäischen Ländern zu den jeweiligen Themen berücksichtigt werden. Aktuelle Informationen über die Partnerschaft (Neuerscheinungen, Ankündigung von Trainingskursen usw.) <http://www.training-youth.net>.



Für das Spiel werden ein großes Blatt Papier und Stifte gebraucht. Die **Gruppengröße soll zwischen** 12-20 Spieler sein. Diese Übung dauert etwa 35 Minuten.

1. Teilen Sie ein großes Blatt Papier in Spalten ein, jeweils überschrieben mit einem Buchstaben des Alphabets. Für diese Übung nehmen Sie die Buchstaben A bis H.

2. Bitten Sie die Teilnehmenden, sich Konfliktwörter einfallen zu lassen. Alle sollten versuchen, mindestens ein Wort für jeden Buchstaben beizutragen (zum Beispiel: A- Aggressiv, B- Beleidigung).

Eine Person kann damit beauftragt werden, die Worte aufschreiben, die in die Runde gerufen werden, oder die Teilnehmenden können sie einzeln jeweils der Tabelle hinzufügen. In dieser Phase gibt es keine Diskussion oder Infragestellung, weshalb bestimmte Wörter ausgewählt wurden. Dieser Schritt dauert ungefähr 5 Minuten.

3. Ist die Tabelle ausgefüllt (hier ist es gut, eine klare zeitliche Begrenzung festzulegen), können die Teilnehmenden sich gegenseitig Fragen zu den von ihnen gewählten Begriffen stellen – was bestimmte Worte bedeuten, wie sie mit Konflikt in Zusammenhang stehen, und so weiter. Aber es soll hier nicht gewertet werden. (3 Minuten)

4. Die Teilnehmenden teilen sich paarweise oder in Dreiergruppen auf und wählen einen Buchstaben aus der Tabelle. (Am besten nimmt jedes Paar oder jede Gruppe einen anderen Buchstaben).

Dann entwerfen sie eine kurze Mitteilung an ein außerirdisches Wesen, das noch nie von Konflikt gehört hat, und erklären, was das ist. Jede Gruppe sollte die Worte verwenden, die unter ihrem Buchstaben aufgelistet sind. Die Mitteilungen werden dann der ganzen Gruppe vorgelesen. (10 Minuten)

5. Die Gruppen werden neu zusammengestellt und haben je vier oder fünf Teilnehmende. Bitten Sie die Gruppen, jeweils eine kurze Definition von Konflikt in Form eines Slogans zu entwerfen. Die Slogans könnten alle beginnen mit „Ein Konflikt ist...“

Dann soll jede Gruppe versuchen, sich einen bildhaften Ausdruck für die Präsentation ihrer Definition auszudenken.

Sie könnten Standbilder verwenden und auf diese Weise alle Gruppenmitglieder in die Präsentation einbeziehen. Zusätzliche Zeit wird benötigt, wenn eine Präsentation vorbereitet werden soll. (10 Minuten)

### **Reflexion und Evaluierung**

Zurück in der Gesamtgruppe werden die Teilnehmenden aufgefordert, für sich über ihre Erfahrung in Bezug auf die Interaktionen zwischen den Gruppenmitgliedern nachzudenken. Es können folgende Fragen gestellt werden

1. Wie hat die Gruppe ihren Brief an das außerirdische Wesen entworfen?
2. Wie hat sich die Gruppe auf ihre Definition geeinigt?
3. Waren sie überrascht von der Definition der anderen?
4. War es einfach, einen Slogan zum Thema Konflikt zu finden?
5. Haben sie in dieser Übung etwas über Konflikte gelernt?
6. Sind sie sich jetzt klarer darüber?
7. Denken sie, dass ein wesentlicher Aspekt ausgelassen wurde? (7 Minuten)

### **Abschluss**

Den Teilnehmerinnen werden gedankt. Der Ablauf wird zusammengefasst.

### **5.3.4 Modul 4 „Möglichkeiten zur Förderung der emotionalen Intelligenz bei Kindern“**

Das Modul hat das Ziel, über die emotionalen Fähigkeiten bei Kindern zu sprechen und die Möglichkeiten zur Förderung der emotionalen Intelligenz anzuzeigen.

Die wichtigsten Entwicklungsschritte werden skizziert. In dem Modul werden Hinweise gegeben, wie die emotionale Intelligenz des Kindes ausgebildet werden kann. Es wird von emotionalen Schemata gesprochen, die das Wahrnehmen der eigenen Emotionen, das Benennen von Emotionen und die Informationen über Gefühle, die auf dem Erleben verschiedener emotionaler Situationen beruhen, steuern (vgl. Petermann & Wiedebusch 2003, S. 40).

Um emotionale Schemata weiterzuentwickeln, ist es wichtig, verschiedene Emotionen zu erfahren.

## **Folie 1: Wie entwickelt sich das Emotionswissen?**

Das Emotionsverständnis ist an die sprachliche Entwicklung eines Kindes geknüpft und entwickelt sich nach der Meinung von Banerjee 1997 in drei Phasen :

1. grundlegendes Verständnis von mimischen Emotionsausdrücken und Emotionswörtern
2. kognitives Verständnis von Emotion als subjektiv erlebte Zustände
3. Fähigkeit, das kognitive Emotionsverständnis anzuwenden (vgl. Petermann & Wiedebusch 2003, S. 42).

Im Entwicklungsverlauf lassen sich verschiedene Veränderungen im Gefühlsverständnis von der früheren bis zur mittleren Kindheit nachweisen (vgl. Denham 1998).

## **Folie 2: Die Entwicklung des Säuglings**

1. Nach der Geburt beginnen Säuglinge bestimmte Gesichtsausdrücke spontan zu imitieren.
2. Mit seiner Fähigkeit zu imitieren hat der Säugling von den ersten Lebenstagen sich auf wechselseitiges Spiel einzulassen welches dazu führt, dass sich erste zwischenmenschliche Bindung entwickeln zu können.
3. Die Bezugspersonen spielen eine sehr wichtige Rolle, das angeborene Spiegelsystem des Säuglings zu entfalten und weiterentwickeln.
4. Das frühe Spiel mit spiegelnden Imitationen schafft die Grundlage der emotionalen Intelligenz.
5. Der frühe spiegelnde Austausch von Zeichen in ihm erzeugt ein erstes intuitives Grundgefühl sozialer Verbundenheit.
6. Mit zwei Monaten sind Kleinkinder bereits um eine gefühlsmäßige Abstimmung bzw. Übereinstimmung mit der Bezugsperson bemüht.
7. Mit drei Monaten entwickelt das Kind ein Gefühl dafür, dass es mit

eigenen Lebensäußerungen bei seinen Bezugspersonen Verhaltensänderungen auslösen kann.

8. Die erste Ansätze von emotionaler Intelligenz werden ab dem dritten Monaten erkennbar (vgl. Bauer 2009).

### **Folie 3: Der Säugling im Alter von sechs bis neun Monaten**

1. Nach dem sechsten Lebensmonat kann das Kind seine Aufmerksamkeit verlagern, ohne Dinge und Menschen zu vergessen, nur weil es sie nicht mehr im Blickfeld hat. Jetzt kann es z.B. einen Stoffclown anschauen, darüber lachen und seine Eltern ansehen, um sich gemeinsam mit ihnen darüber zu freuen. Diese Veränderungen bietet eine ganz neue Bandbreite an Spielmöglichkeiten und emotionaler Reaktionen.

2. Um diese Facette emotionaler Intelligenz entwickeln zu helfen, sollte die Bezugsperson sich darauf einlassen, wenn das Baby sie zum Spiel einlädt, um seine emotionalen Reaktionen nachzuahmen. Dies soll die Kommunikation und Fähigkeit zum Gefühlsausdruck stärken.

3. Gleichzeitig gelingt es dem Kind besser, Worte zu verstehen. Die Bezugsperson kann das emotionale Band zu dem Kind in dieser Zeit stärken, indem sie Kindern eine Art Spiegel vorhält. Dabei geht es darum, dem Kind die Gefühle zu benennen, die es ausdrückt, und ihm so zu helfen, seine Empfindung sprachlich zu lokalisieren.

**Dies ist ein wichtiger Aspekt des frühen Emotionstrainings. Es wird deshalb empfohlen, neben Worten das Mienenspiel einzusetzen.**

### **Folie 4: Der Säugling im Alter von neun bis zwölf Monaten**

1. In diesem Zeitraum beginnt das Kind zu begreifen, dass Menschen Gedanken und Gefühle miteinander teilen können. Das geschieht z.B., wenn das Kind seinem Vater ein kaputtes Spielzeug gibt und dieser sagt: oh ja, das ist kaputtgegangen. Das ist aber wirklich schade. Jetzt bist du

aber traurig?

2. In diesem Alter beginnt das Kind zu verstehen, dass seine Bezugsperson weiß, wie es fühlt. Wenn die Bezugsperson Empathie dafür gezeigt hat, indem sie seine Gefühle mit entsprechendem Tonfall, Mienenspiel und passender Gestik widerspiegelt, hat das Kind dadurch etwas über die Welt des emotionalen Ausdrucks gelernt.

### **Folie 5: Das frühe Kleinkind**

1. In dieser Zeit entwickelt das Kind eine Vorstellung des eigenen Ich und beginnt seine Selbständigkeit.
2. Zu seinen Lieblingswörtern, mit denen es seine Sprachfertigkeit erprobt, gehören „nein“, „meins“, „Ich“ und „selber machen“.
3. In diesem Alter ist es die wichtigste Entwicklungsaufgabe des Kindes, sich als unabhängiges kleines Wesen zu beweisen.
4. Das Kind setzt sich mit seinem erwachten Selbstbewusstsein auseinander und interessiert sich zunehmend für andere Kinder
5. Im ersten Lebensjahr kann das Kind zwischen den eigenen und fremden Gefühlen nicht differenzieren, also ist es selbstbezogen, z.B. wenn die Mutter traurig ist, ist es auch traurig und kann nicht unterscheiden, dass das Gefühl nicht von ihm selbst ist.
6. Dreijährige Kinder können die Emotionsausdrücke besser als **Säugling** erklären.
7. Vom 2. bis 4. Lebensjahr wird das Kind fähig, zwischen eigenen und fremden Gefühlen zu unterscheiden.
8. Bis zum 4. Lebensjahr sind Kinder in der Lage, Emotionen anderer zu benennen und Gespräche über Emotionen und Auslöser von Emotionen zu führen.
9. Zwischen dem 4. und 6. Lebensjahr kann das Kind eigene und fremde Emotionen unterscheiden bzw. die Perspektive von anderen übernehmen.

## **Folie 6: Das Kind vom 6. bis 12. Lebensjahr**

1. Bis zum 6. Lebensjahr wird das Emotionsvokabular differenzierter.
2. Komplexe Gefühle wie Eifersucht, Schuld werden im Vokabular aufgenommen.
3. Mit sechs Jahren kann das Kind Emotionen besser erklären.
4. Ab dem 7. Lebensjahr kann es kontextgebundenen Emotionen unterscheiden. Dieses Mitgefühl entwickelt sich nach Ansicht von Hoffman (2000) in der späteren Kindheit weiter.
5. Bis zum 12. Lebensjahr nimmt das Emotionsvokabular zu, Kinder können Synonyme für bekannte Gefühlswörter verbalisieren.
6. Das Verständnis für das gleichzeitige Vorhandsein verschiedener Gefühle wird weiterentwickelt (vgl. Petermann & Wiedebusch 2003, S. 40).

Die Entwicklung des Mitgefühls lässt sich nach Hoffman (1982) in vier Phasen entwickeln.

Es gibt individuelle Unterschiede in der Fähigkeit des Mitgefühls, die zum einen auf Entwicklungsunterschiede und zum anderen auf die sozialen Bedingungen, in denen Kinder aufwachsen, zurückzuführen sind.

Die Emotionsregulation lässt sich in folgenden Phasen bei Kindern entwickeln;

## **Folie 7: Wie entwickelt sich die Emotionsregulation?**

1. Im Kleinkindalter ist das Kind nicht in der Lage, selbstständig mit seinen Zuständen umzugehen, sondern ist auf Bezugspersonen angewiesen, welche die kindliche Ausdrucksform deuten.
2. Ab dem Kleinkindalter entsteht die Fähigkeit zur intrapersonalen Regulation. Es ist in der Lage, seine Bedürfnisse und Erwartungen klar zu kommunizieren, muss aber lernen, dass diese Bedürfnisse nicht immer sofort erfüllt werden können. Zu diesem Zweck entwickeln Kinder

intrapersonale Strategien z.B. Selbstberuhigen, Flucht, sich ablenken.

3. Ab dem 6. Lebensjahr verlagert sich die interpersonale Regulation stärker nach innen und auf eine mentale Ebene, z.B. statt sich die Augen zuhalten oder zu sich selber zu sprechen wird es innerlich zu sich selber zu sprechen, während es eine schwierige Aufgabe zu lösen versucht.

4. Im Jugendalter können Handlungen und Emotionen nicht nur in der Gegenwart, sondern für die nahe und weiter entfernte Zukunft vorausgesehen und reguliert werden (vgl. Holodynski & Friedlmeier 2006).

### **Folie 8: Die Fähigkeit zur Empathie bei Kindern**

1. Kinder erwerben Empathie zwischen dem zweiten und dritten Lebensjahr.

2. Um Empathie auszubilden, bedarf es beim Kind einiger persönlich erlebter Erfahrungen von Mitgefühl.

3. Von eineinhalb bis zwei Jahren hat das Kind die Möglichkeit, Modelle von Empathie im Spiel kennenzulernen.

4. Das Spiel ist für die Einübung der zwischenmenschlichen Kommunikation sehr wichtig.

5. Durch das Spiel hat das Kind die Möglichkeit, sich in unterschiedliche Rollen hineinzusetzen (vgl. Bauer 2009).

Um emotionales Lernen zu fördern, können im Kindergarten bestimmte Grundvoraussetzungen gelegt werden. Durch Spielen kann die Körperwahrnehmung, können die Sinne, also das Hören, Sehen, Tasten, Riechen und Schmecken geschult werden. Auch die Gefühle können im Spiel gefördert werden. Im Spiel kann das Kind sich in verschiedene Rollen hineinversetzen und Empathie lernen. Es besteht auch die Möglichkeit, gezielte Spiele zum Kennenlernen, Unterscheiden und Ausdrücken von verschiedenen Gefühlen anzuleiten. Soziale Fähigkeiten und Problemlösungsstrategien können in

spielerischen Situationen geübt und entwickelt werden. Im Übungsteil werden einige Spiele vorgeschlagen.

## **Der Übungsteil**

- I.** Gefühlswürfel
- II.** Gefühle malen
- III.** Die Gefühle anderer wahrnehmen

### **I. Gefühlswürfel (Krause 2009, S. 125)**

Die Kinder entdecken verschiedene Gefühle und assoziieren sie mit entsprechenden Gefühlswörtern. Der Gefühlswürfel kann gemeinsam mit den Kindern angefertigt werden. Die Kinder schauen sich zunächst den Würfel an und besprechen, welche Gefühle darauf dargestellt sind. Die Kinder würfeln nacheinander. Zu dem jeweils gewürfelten Gefühl erzählt das Kind den anderen eine kleine Geschichte oder eigene Erlebnisse. Das Kind kann das gewürfelte Gefühl auch pantomimisch darstellen und die anderen Kinder müssen das Gefühl erraten.

### **II. Gefühle malen (Krause 2009, S. 108)**

In dieser Übung finden sich Kinder in Paaren zusammen und setzen sich im Schneidersitz mit dem Rücken aneinander.

#### **Die Erzieherin erzählt:**

„Machen deinen Rücken ganz lang und gerade. So dass du den Rücken des anderen Kindes überall an deinem ganzen Rücken spüren kannst. Lege auch deinen Kopf vorsichtig an den Kopf des anderen Kindes. Sitze ruhig und still. Kannst du das andere Kind fühlen? Merkst du, wie warm sich sein Rücken anfühlt? Nun atme ruhig durch die Nase ein und durch den Mund wieder aus. Und noch einmal tief ein und wieder aus, ein und aus. Wenn du ganz genau hinfühlst, kannst du auch spüren, wie das andere Kind atmet. Atmet ihr gleichzeitig oder unterschiedlich? Mit jedem Atemzug bewegt sich euer Oberkörper auf und ab. Bleibt noch eine Weile so sitzen.

Im Abschluss dreht sich eines der Kinder um. Es überlegt sich, ob es mit dem Finger ein fröhliches oder trauriges Gesicht auf den Rücken des anderen Kindes malen will. Das andere Kind versucht zu erraten, um welches



Gefühl es sich handelt. Danach tauschen die Kinder die Rollen. Dieser Teil der Übung kann mehrmals wiederholt werden.

### **III. Die Gefühle anderer wahrnehmen (Sit 2008, S. 23<sup>89</sup>)**

In dieser Übung sollen die Kinder die Gefühle anderer erkennen und sie benennen.

Lesen Sie folgende Geschichte gemeinsam mit den Kindern. Regen Sie mit den beispielhaft vorgegebenen Fragen eine Diskussion an. Helfen Sie den Kindern, die Gefühle der Kinder in der Geschichte aus deren Sicht zu sehen und zu verstehen. Erklären Sie den Kindern, dass diese Art des Verstehens „Mitgefühl“ genannt wird, d.h. sich in eine andere Person hineinzufühlen. Regen Sie mit den beispielhaft vorgegebenen Fragen eine Diskussion an.

Warum sieht sich Lena ängstlich um?

Was glaubt ihr, wie Lena sich fühlt, als sie vor den Mädchen steht?

Wie könnten Lenas Freundinnen ihr helfen?

Was könnte Lena den Mädchen antworten?

Spielt die Geschichte nach und findet einen Schluss.

#### **Lena auf dem Schulhof:**

Es klingelt. Endlich große Pause.

Lena nimmt ihren Gummitwist aus der Schultasche und rennt los.

Sie hat gerade die letzten Aufgaben ihres Wochenplans erledigt und ist stolz auf sich.

Morgen hat sie daher noch Zeit zum Spielen.

Kurz vor der Tür zum Hof wird es ihr plötzlich ganz mulmig im Bauch. Ihr Herz beginnt ganz schnell zu schlagen, als sie an das große Mädchen Katharina aus der vierten Klasse denkt, die ihr schon einmal den Gummitwist weggenommen hat.

Langsam betritt Lena den Schulhof. Sie schaut sich ängstlich nach ihren Freundinnen um.

Dabei entdeckt sie Herrn Wagner, der heute Pausenaufsicht hat. Lena ist ein bisschen erleichtert.

---

<sup>89</sup> www.dorner-verlag.at

Am Klettergerüst stehen Elisa und Anna und winken Lena zu. Lena will zu ihnen und läuft los. Plötzlich steht Katharina vor ihr. Noch zwei andere Mädchen aus der vierten Klasse sind bei ihr.

Lena wird es heiß und sie spürt einen Knödel in ihrem Hals.

„He, Kleine, gib uns deinen Gummitwist!“, sagt Katharina und hält Lena am Arm fest.

Die beiden anderen Mädchen kichern.

Da wird Lena wütend.

Sie nimmt ihren ganzen Mut zusammen.

Mit fester Stimme und zittrigen Knien sagt sie: „...“

### **Abschluss**

Am Ende des vierten Moduls werden die Erzieherinnen gebeten, folgende Fragen zu beantworten:

1. Waren Sie mit diesem Konzept zufrieden?

Ja

Nein

2. Was hat Ihnen gefallen und was hat Ihnen nicht gefallen?

---

---

---

---

3. Hätten Sie Vorschläge zur Verbesserung des Konzepts?

---

---

## **6. Zusammenfassung**

Die vorliegende Arbeit beschäftigt sich mit der emotionalen Intelligenz und deren Förderung im Kindergarten sowie mit dem Zusammenhang zwischen der Qualifizierung der Erzieherinnen und der Förderung der emotionalen Intelligenz im Kindergarten.

Im ersten Teil der Arbeit erfolgte die theoretische Auseinandersetzung mit den thematischen Grundlagen. Diese Ausführungen beziehen sich zunächst auf die emotionale Intelligenz, deren Wirkung als ein Erfolgsfaktor und auf die Möglichkeiten zu ihrer Förderung im Kindergarten. Im Folgenden wurde das Thema der Beratung und Emotionen näher betrachtet. Daran schloss sich die Vorstellung verschiedener Theorien der emotionalen Intelligenz an, insbesondere der Theorie von Mayer und Salovey (1997) und Goleman (1995). Im Weiteren erfolgte die Auseinandersetzung mit dem Kindergarten als Bildungsinstitution und der Ausbildung von Erzieherinnen.

Dieser theoretische Teil war Ausgangspunkt für die danach folgende empirische Untersuchung, welche das Ziel hatte, ein Beratungsprogramm zur Förderung der emotionalen Intelligenz im Kindergarten zu entwickeln. Im ersten Schritt wurde eine Befragung von Erzieherinnen durchgeführt, um einen Einblick in ihr Wissen über die Thematik der emotionalen Intelligenz zu erhalten. Dazu wurde ein von der Verfasserin entwickelter Fragebogen zur Bedeutung der emotionalen Befindlichkeit im Kindergarten und der EKF (Emotionale-Kompetenz-Fragebogen von Rindermann 2009) verwendet. In den dargestellten und diskutierten Ergebnissen wurde festgestellt, dass Erzieherinnen nicht viele Kenntnisse über das Thema der emotionalen Intelligenz haben. Zum Beweisen der Notwendigkeit des Programms wurden die Lehrpläne der Erzieherausbildung sowie die Fort- und Weiterbildungsangebote untersucht. Es wurde festgestellt, dass Erzieherinnen zum Thema emotionale Intelligenz nicht aus- bzw. fortgebildet werden und die Kindergärten unter weiterem Fortbildungsbedarf stehen. Anhand der ermittelten Ergebnisse konnten die von Verfasserin formulierten Hypothesen verifiziert werden.

## **7. Schlussfolgerungen und kritische Stellungnahme**

Aus diesen Ergebnissen lässt sich ableiten, dass die Förderung der emotionalen Intelligenz im Kindergarten mehr beachtet werden sollte. Programme

wie „Faustlos“ (Schick & Cierpka 2009), „Das Ich-bin-ich-Programm“ (Krause 2009) und „Papilio“ (Mayer 2007) oder Konzepte wie z.B. von Lösel & Beelmann (2003) und Konzepte zur Förderung sozial-emotionaler Kompetenz von Kindern wie von Petermann & Wiedebusch (2003) gehen bereits in diese Richtung. Aber auch wenn sich die Erzieherinnen bemühen, die emotionale Intelligenz der Kinder zu fördern, sind diese Bemühungen erst sinnvoll, wenn sie Kenntnisse über emotionale Intelligenz haben und wenn sie dafür ausgebildet sind, emotionale Intelligenz zu fördern. Daher ist der erste unumgängliche Schritt, die Erzieherinnen über die Thematik der emotionalen Intelligenz aufzuklären und ihnen den Stellenwert des Themas zu verdeutlichen. Dazu ist es besonders wichtig, die Erzieherinnen zur Fortbildung über das Thema zu schicken und ihnen ihren Beitrag an der Förderung der emotionalen Intelligenz zu verdeutlichen.

Ebenfalls wäre es ratsam, einen Trainingskurs anzubieten. Es scheint darüber hinaus sinnvoll und bedeutsam zu sein, ein spezifisches Beratungsangebot für Erzieherinnen zu entwickeln. Es sollten Beratungsprogramme zum Thema der emotionalen Intelligenz und/oder zu sozial-emotionalen Fähigkeiten sein, die Erzieherinnen wählen dürfen. Es könnte wünschenswert sein, dass eine Beraterin im Kindergarten angestellt wird. Es könnte so geregelt werden, dass eine Stunde pro Woche oder zwei Stunden pro Monat eine Beratungssitzung zum Thema der emotionalen Intelligenz und zu anderen ähnlichen Themen angeboten werden. Weiterhin wäre es auch wichtig, Elternkurse zu diesem Thema anzubieten. Notwendig wäre es natürlich auch, die emotionale Intelligenz als Bestandteil der Lehrpläne der Erzieher/innenausbildung anzubieten.

### **Kritische Bemerkungen**

Die Ergebnisse der vorliegenden Arbeit sind zur Förderung der emotionalen Intelligenz im Kindergarten besonders wichtig. Folgende Einschränkungen sind jedoch zu beachten: Zum einen bezieht sich die von mir durchgeführte Befragung auf Erzieherinnen in Niedersachsen und Sachsen-Anhalt. Das heißt, die Stichprobe ist nicht repräsentativ für alle Erzieher/innen. Es könnte durchaus sein, dass Erzieherinnen in Bayern oder Nordrhein-Westfalen besser ausgebildet sind als in Niedersachsen oder Sachsen-Anhalt.

Eigentlich war die Arbeit ursprünglich anders geplant. Der Plan war, ein Programm zur Förderung der emotionalen Intelligenz der Kinder und ein Beratungskonzept für Erzieherinnen zu entwickeln. Das Problem bestand darin, dass kein Instrument zur Messung der emotionalen Intelligenz bei Kindern existiert. Nach Aussage von Salovey 2008 wurde bisher kein Instrument zur Messung der emotionalen Intelligenz entwickelt: „Although we have developed a measure for emotional intelligence in adults called the MSCEIT, I am afraid we have not developed one for young children.<sup>90</sup>“ Aus diesem Grund wurde die Entscheidung getroffen, die Kenntnisse und die Qualifizierung der Erzieherinnen zu untersuchen und ein Beratungsprogramm für Erzieherinnen zu entwickeln.

Ein weiterer Kritikpunkt könnte sich auf das Beratungsprogramm beziehen, da es im Rahmen der Arbeit nicht erprobt wurde. Es steht also noch aus, seine Effektivität zu überprüfen.

In gewissem Maß könnte auch Kritik an der Literatur im Abschnitt der emotionalen Intelligenz im Kindergarten angebracht werden. Das Thema der emotionalen Intelligenz ist jedoch relativ neu, und es existiert nicht viel wissenschaftliche Literatur über die Förderung der emotionalen Intelligenz im Kindergarten.

Um aussagekräftige Ergebnisse zu erhalten bzw. belegbare Vermutungen über die Förderung der emotionalen Intelligenz im Kindergarten machen zu können, ist es für die zukünftige Untersuchung wichtig, ein Messinstrument zur Messung der emotionalen Intelligenz bei Kindern zu entwickeln. Denn erst durch die Messung der Fähigkeiten der Kinder kann die in dieser Arbeit geäußerte Vermutung, dass Erzieherinnen eine Weiterbildung und Beratung zur Verbesserung ihrer Qualifizierung zur Förderung der emotionalen Intelligenz benötigen, bestätigt werden.

Weiterhin wäre es wichtig, das Beratungsprogramm zu erproben und zu überarbeiten. Dies war im Rahmen dieser Arbeit nicht möglich, da es ein Problem war, Unterstützung dafür zu finden. Es wäre für eine Durchführung des Programms notwendig zu klären, wer das Programm anbieten würde und wie Erzieherinnen motiviert werden können, an dem Programm teilzunehmen.

---

<sup>90</sup> Prof. Salovey wurde von der Verfasserin am 2008 gefragt. (vgl. Anhang, App.1)

Ebenfalls wäre es wünschenswert, den Vorschlag, einen Berater oder eine Beraterin im Kindergarten anzustellen, weiter zu untersuchen, weil es meiner Meinung nach ein sinnvoller Schritt sein könnte.

Die dargestellte Schlussfolgerung gilt für die syrischen und deutschen Kindergärten.

Weiterhin wäre es wichtig, das Beratungsprogramm für die syrischen Kindergärten zu übersetzen und zu adaptieren.

## 8. Anhang

**Tab. 1: Lehrpläne der Fachabteilung Kindergarten, Bildung und Erziehung an deutschen Universitäten<sup>91</sup>**

Bundesland/Stadt	Lehrplan im Kindergarten/ Bildungsziel	Universität	Fachgebiet	Lehrplan an der Universität
Baden-Württemberg	<p>Bildungs- und Entwicklungsfeld beinhaltet: Körper, Sinnen, Sprache, Denken und Gefühl und Mitgefühl.</p> <p>1. Ziele für das Bildungs- und Entwicklungsfeld „Gefühl und Mitgefühl“ Kinder erkennen Körperhaltung, Mimik und Gestik als Ausdruck von Gefühlen und wissen, dass auch ihre Gefühle dadurch Ausdruck finden. lernen sich selbst, ihre Gefühle und die anderer wert zu schätzen und entwickeln zunehmend ein Bewusstsein für die eigenen Emotionen.</p> <p>2. eignen sich Einfühlungsvermögen und Mitgefühl an und agieren bzw. reagieren angemessen.</p> <p>3. entwickeln einen angemessenen, sozial verträglichen Umgang mit den eigenen Emotionen.</p> <p>4. finden entwicklungsentsprechende Konfliktlösungen.</p>	<p><b>Hochschule Esslingen</b></p>	<p><b>Bachelor of Arts (B.A.) Bildung und Erziehung in der Kindheit</b></p>	<p>Studienbereiche:</p> <ol style="list-style-type: none"> <li>1. Kinder-Kindheit-Kinderwelten</li> <li>2. Institutionen in öffentlicher Verantwortung für Kinder</li> <li>3. Bildung und Erziehung: Arbeit mit Einzelnen und Gruppen</li> <li>4. Kooperationen im Kontext des Gemeinwesens</li> <li>5. Professionalisierung, Organisation und Management</li> <li>6. Sozialpädagogische Arbeit als Profession und Wissenschaft<sup>92</sup></li> </ol>
		<p><b>Evangelische Fachhochschule Freiburg</b></p>	<p><b>Bindung- und Erziehung im Kinderalter</b></p>	<p>Das Studium ist in sechs Studienbereiche unterteilt, die fachliche und methodische Kompetenzen ebenso wie Aspekte sozialer Kompetenz, Reflexivität und Selbstkompetenz umfassen:</p> <ol style="list-style-type: none"> <li>1. Erziehungs- und bezugswissenschaftliches Wissen und Können</li> <li>2. Gestaltung von Bildungssituationen</li> <li>3. Umgang mit Unterschiedlichkeit und mit Kindern mit besonderen Ausgangslagen</li> </ol>

<sup>91</sup> Der Tabelle stellt Beispiele für Erziehungspläne und Lehrplan dar.

<sup>92</sup> <http://www.hs-esslingen.de/de/hochschule/fakultaeten/soziale-arbeit-gesundheit-und-pflege/studiengaenge/bachelor/bachelor-of-arts-ba-bildung-und-erziehung-in-der-kindheit.html>

	5. Entwickeln angemessene Nähe und Distanz im Umgang mit anderen. Entwickeln Einfühlungsvermögen und Mitgefühl gegenüber Tieren und der Natur.			<p>4. Handeln im Lernort Praxis</p> <p>5. Professionsbezogenes Wissen und Können</p> <p>6. Vernetzung und Arbeiten mit dem Umfeld<sup>93</sup></p>
		<b>Pädagogische Hochschule Schwäbisch-Gmünd</b>	<b>Bachelor of Arts Frühe Bildung</b>	<p>Studien Bereiche sind:</p> <p>1. Naturwissenschaftliche, technische und mathematische Interessen und Fähigkeiten</p> <p>2. Spracherwerb, Sprachförderung, Schriftspracherwerb und Fremdsprachenlernen</p> <p>3. Psychologie der frühen Kindheit, Elternarbeit, Interaktion, Kommunikation, Selbstreflexion und Supervision</p> <p>4. Elementar- und primärpädagogische, -didaktische und forschungsbezogene Inhalte, Gesundheit, Ernährung und Bewegung, Ästhetischen Bildung in den Bereichen Kunst, Musik, Textiles Gestalten Religiöse Entwicklung, Weltreligionen und interreligiöses Lernen, Organisation, Leitung, Recht und Kostenrechnung<sup>94</sup></p>
		<b>Pädagogische Hochschule</b>	<b>(Bachelor of Arts (B.A.) Elementarbildung)</b>	<p>Studieninhalte :</p> <p>1. Pädagogische und psychologische Grundlagen von Erziehung und Bildung.</p> <p>2. Beobachten, Analysieren, Dokumentieren und Fördern kindlicher</p>

<sup>93</sup> <http://www.eh-freiburg.de/studieren/studiengaenge/bachelor/paedagogik-der-fruehen-kindheit/6>

<sup>94</sup> [http://www.ph-gmuend.de/deutsch/studium/studiengaenge/bachelor\\_fruehe\\_bildung\\_neu.php](http://www.ph-gmuend.de/deutsch/studium/studiengaenge/bachelor_fruehe_bildung_neu.php)



		<b>Weingarten</b>		<p>Entwicklungs- und Lernprozesse in Bereichen wie Sprache, Mathematik, Natur- Wissenschaften, Religion, Kunst, Musik etc.</p> <ol style="list-style-type: none"> <li>3. Qualitätsmanagement von Bildungsprozessen,</li> <li>4. Integrative Erziehung von Kindern mit und ohne Behinderung</li> <li>5. Bilinguale Erziehung,</li> <li>6. Leitung und Management</li> <li>7. Kompetenzen in Wissenschaft und Forschung<sup>95</sup></li> </ol>
<b>Bayern</b>	<p>Bildungs- und Erziehungsplan beinhaltet:</p> <ol style="list-style-type: none"> <li>1. Basiskompetenz des Kindes: Selbstwahrnehmung, Motivationale Kompetenzen, Kognitive Kompetenzen und physische Kompetenzen</li> <li>2. Kompetenzen zum Handeln im sozialen Kontext</li> <li>3. Lernmethodische Kompetenz</li> <li>4. Kompetenter Umgang mit Veränderungen und Belastungen</li> </ol>	<b>Fachhochschule München</b>	<b>Bachelor Bildung und Erziehung im Kindesalter</b>	<p><b>Zum Studiums Inhalt gehören folgende Fähigkeiten:</b></p> <ol style="list-style-type: none"> <li>1. Bildungsprozesse initiieren, fördern, begleiten, dokumentieren, reflektieren und evaluieren unter besonderer Berücksichtigung von Gender-Fragen, interkulturellen und ethischen Herausforderungen und in Zusammenarbeit mit relevanten Personen und Institutionen</li> <li>2. Sozialräumliche Vernetzung unterschiedlicher Lern- und Lebensorte Schnittstellenmanagement (z.B. Übergang Kindertageseinrichtung – Schule)</li> <li>3. Planung, Leitung, Organisation und Management von Bildungs- und Erziehungseinrichtungen</li> <li>4. Evaluation und Qualitätsentwicklung</li> <li>5. Organisation und Management<sup>96</sup></li> </ol>

<sup>95</sup> [http://www.ph-weingarten.de/de/downloads/studiengaenge/Flyer\\_Elementarbildung\\_Maerz\\_2010\\_web.pdf](http://www.ph-weingarten.de/de/downloads/studiengaenge/Flyer_Elementarbildung_Maerz_2010_web.pdf)

<sup>96</sup> [http://w3so-n.hm.edu/studienangebot/bachelor/bildung\\_und\\_erziehung\\_im\\_kindesalter/index.de.html](http://w3so-n.hm.edu/studienangebot/bachelor/bildung_und_erziehung_im_kindesalter/index.de.html)

		<b>Katholische Stiftungsfachhochschule München</b>	<b>Bildung und Erziehung im Kindesalter</b>	<p>Die Studieninhalte sind folgendem Studienbereiche zugeordnet.</p> <p>1. Wissenschaftliche Grundlagen: Hierzu gehören Lehrveranstaltungen wie z.B. wissenschaftliches Arbeiten, kindliche Entwicklung und kindliches Lernen, Methoden der Sozial- und Kindheitsforschung, Bildung/Erziehung im nationalen und internationalen Kontext.</p> <p>1. Bildung und Förderung: Dieser Bereich umfasst Lehrveranstaltungen zur Gestaltung kindlicher Bildungsprozesse, zur religiösen Bildung und Erziehung, zur sprachlichen Bildung und Förderung, zur Bildung in Naturwissenschaft, Technik, Kultur, Ästhetik und Medien.</p> <p>2. Pädagogisches Handeln: Der Bereich umfasst Lehrveranstaltungen zum Thema Pädagogik der Integration und Differenz, pädagogisches Handeln mit Kindern unterschiedlicher soziokultureller Herkunft, Sozialraumorientierung und Netzwerkarbeit, Elternberatung und -bildung.</p> <p>3. Organisation und Management: In diesem Bereich sind philosophisch-ethische Grundlagen, Grundlagen des Rechts, Sozial- und Qualitätsmanagement sowie das Leiten von Einrichtungen Themen der Lehrveranstaltungen<sup>97</sup></p>
<b>Berlin</b>	<p>Die Bildungsbereiche sind:</p> <p>1. Körper, Bewegung und Gesundheit</p> <p>2. Soziale und kulturelle Umwelt</p>	<b>Katholische Hochschule</b>	<b>Bildungs- und Erziehung</b>	<p><b>Studienbereiche</b></p> <p>Der Modul-Rahmenplan orientiert sich zum einen an dem Konzept von</p>

<sup>97</sup> <http://www.ksfh.de/studiengaenge/bachelorstudiengaenge/bildung-und-erziehung-im-kindesalter>

	<p>3. Kommunikation: Sprachen, Schriftkultur und Medien</p> <p>4. Bildnerisches Gestalten</p> <p>5. Musik</p> <p>6. Mathematische Grunderfahrungen</p> <p>7. Naturwissenschaftliche und technische Grunderfahrungen</p>	<p><b>schule für Sozialwesen Berlin</b></p>		<p>Bildung als Selbstbildung des Individuums im Lebensverlauf und an den neueren Erkenntnissen von Neurophysiologie und Lernforschung sowie an anthropologischen und ethischen Grundlagen.</p> <p>Ein zweiter Ausgangspunkt ist das Konzept der Inklusion als Modell der allgemeinen Pädagogik, das von der Heterogenität der kindlichen Erfahrungswelten und Entwicklungspotentiale ausgeht und diese als Chance für wechselseitige Lernprozesse begreift.</p> <p>Geschlechterdifferenz, sozio-kulturelle Vielfalt und Vielfalt der Begabungen werden als Anfragen an das pädagogische Handeln und als Querschnittsperspektive reflektiert.</p> <p>Die methodisch-didaktisch angelegten Studienmodule orientieren sich an den Bildungsbereichen Kommunikation und Sprache, Kreativität und Bewegung, Emotion und soziales Erleben, Natur und Technik sowie Religion und Glauben.</p> <p>Gesellschaftliche, bildungspolitische und rechtliche Grundlagen und Rahmenbedingungen von Bildung und Erziehung, Methoden wissenschaftlichen Arbeitens sowie Leitung und Management, Evaluation und Qualitätsentwicklung sind weitere Inhalte von Studienmodulen<sup>98</sup></p>
<p><b>Brandenburg</b></p>	<p>1. Körper, Bewegung und Gesundheit: Emotionen äußern sich körperlich. Von Geburt an sind Kinder mit Emotionen wie Furcht, Wut, Trauer und Freude</p>	<p><b>Fachhochschule Potsdam</b></p>	<p><b>Bildung und Erziehung in der Kindheit</b></p>	<p>Das Studium umfasst acht Pflichtmodule, die auf der Basis von drei Studienjahren organisiert sind:</p> <p>1. Erziehungswissenschaftliche Grundlagen</p>

<sup>98</sup> <http://www.khsb-berlin.de/studium/studieren-an-der-khsb/bachelorstudiengaenge/bildung-und-erziehung-ba/aufbau/>

	<p>ausgestattet. Emotionen äußern sich körperlich. Deshalb kommt dem Körper und der Bewegung eine besondere Bedeutung bei der Sensibilisierung für Empfindungen und der Aus</p> <p>2. Differenzierung von Emotionen zu.</p> <p>3. Sprache, Kommunikation und Schriftkultur: Sprechen – Schreiben – Lesen</p> <p>4. Musik: Hören – Spielen – Singen – Tanzen</p> <p>5. Darstellen und Gestalten entspringen einem Grundbedürfnis des Menschen und sind seit Urzeiten ein Ausdrucksmittel. Ein Beispiel dafür sind die archaischen Höhlenzeichnungen. Bildnerisches Gestalten hat mit Wahrnehmung zu tun, mit der Verarbeitung von Reizen, die von außen auf den Menschen einströmen oder auch in seinem Inneren sich bemerkbar machen, mit Gefühlen und Körperempfindungen.</p> <p>6. Mathematik und Naturwissenschaft Ihren Ausgangspunkt nimmt die mathematische und naturwissenschaftliche Kompetenz in der Neugier der Kinder, ihre gegenständliche Welt zu verstehen.</p> <p>7. Soziales Leben: Das Selbst und die anderen –zwei Seiten einer Medaille. Der Bildungsbereich »Sozia-</p>			<p>2. Sozialwissenschaftliche Grundlagen</p> <p>3. Bildungsbereiche</p> <p>4. Professionelles Handeln</p> <p>5. Theorie und Praxis der Arbeitsfelder</p> <p>6. Institutioneller Rahmen</p> <p>7. Praktika</p> <p>8. Bachelor-Arbeit</p>
--	---	--	--	---

	<p>les Leben« verbindet die Entwicklung der eigenen Persönlichkeit und die Entwicklung sozialer Beziehungen miteinander.</p>			
<b>Bremen</b>	<p><b>Körper und Bewegung:</b> Bewegung ist mit <b>Emotionen</b> verbunden. Im bewegten Ausdruck des Körpers werden Gefühle erlebt und mitgeteilt, zugleich erzeugen Bewegungen selbst wiederum Gefühle. Über Bewegung kann das Kind seine Beziehungen gestalten und Distanz oder Nähe bestimmen, die es dem Erwachsenen und anderen Kindern gegenüber einzunehmen wünscht.</p> <p><b>Soziales Lernen, Kultur und Gesellschaft:</b> In Auseinandersetzungen und Konflikten erfahren Kinder, dass die eigene Sicht nicht die einzig gültige darstellt, dass andere anders fühlen und andere Vorstellungen haben. Aufgrund dieser Erfahrung können sie <b>Einfühlungsvermögen</b> und Kompromissbereitschaft entwickeln oder auch lernen, den eigenen Standpunkt durchzusetzen. Indem sie sich aufeinander abstimmen lernen, werden sie befähigt, Streit</p>	<b>Universität Bremen</b>	<b>Bachelor Fachbezogene Bildungswissenschaften Elementarbereich</b>	<p>Studieninhalte sind</p> <ol style="list-style-type: none"> <li>1. Grundstrukturen pädagogischen Denkens und Handelns. Bildungssozialisation</li> <li>2. Lernen und Lehren I, II</li> <li>3. Planung und Evaluation I: Angebots- und Programmplanung</li> <li>4. Planung und Evaluation II: Bildungsevaluation</li> <li>5. Beratung, Supervision und Konfliktlösung I: Bildungsberatung</li> <li>6. Beratung, Supervision und Konfliktlösung II: Supervision und Konfliktlösung.<sup>99</sup></li> </ol>

<sup>99</sup>[http://www.fruehpaedagogik.uni-bremen.de/Lehre/FaBiWi\\_Info Broschuere\\_Elementarbereich2010.pdf](http://www.fruehpaedagogik.uni-bremen.de/Lehre/FaBiWi_Info_Broschuere_Elementarbereich2010.pdf)

	immer besser ohne Unterstützung der Fachkräfte zu regeln.			
<b>Hamburg</b>	<p>Die Bildungsbereiche beinhaltet:</p> <ol style="list-style-type: none"> <li>1. Körper, Bewegung und Gesundheit</li> <li>2. Soziale und kulturelle Umwelt</li> <li>3. Kommunikation: Sprachen, Schriftkultur und Medien</li> <li>4. Bildnerisches Gestalten</li> <li>5. Musik</li> <li>6. Mathematische Grunderfahrungen</li> <li>7. Naturwissenschaftliche und technische Grunderfahrungen</li> </ol>	<b>Hochschule für angewandte Wissenschaften Hamburg</b>	<b>Bildung und Erziehung in der Kindheit (Bachelor)</b>	<p>In den ersten drei Semestern werden die Grundlagen gelegt in Erziehungs- und Bildungswissenschaften, Psychologie, Sozialwissenschaften und Recht sowie in empirischen Methoden, insbesondere zur Beobachtung von Kindern bzw. zur Evaluation und Selbstevaluation der Arbeit in Bildungs- und Betreuungseinrichtungen. Im 4. Semester erfolgen Einführungen in die drei Studienschwerpunkte:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Kompetenzentwicklung in der Kindheit</li> <li>• Familienberatung und</li> <li>• Institutionsentwicklung / Management</li> </ul> <p>Im 5. und 6. Semester werden zwei der drei Schwerpunkte im Rahmen der Hauptfächer I und II weiter theoretisch fundiert (die Auswahl der Schwerpunkte erfolgt auf der Basis einer Mehrheitsentscheidung der Studierenden) und in einem Projekt vertieft, in dem Forschung und Entwicklung zu einem ausgewählten Thema im Mittelpunkt steht.</p> <p>Im 7. Semester wird die Bachelor-Thesis geschrieben.</p>

<p><b>Hessen</b></p>	<p><b>Bildungs- und Erziehungsplan beinhaltet folgende Bereiche;</b></p> <ol style="list-style-type: none"> <li>1. Gesundheit</li> <li>2. Bewegung und Sport</li> <li>3. Lebenspraxis</li> <li>4. Emotionalität, soziale Beziehungen und Konflikte: Entwicklung der eigenen Emotionalität, Erwerb sozialer Kompetenzen und Gestaltung sozialer Beziehungen sind eng miteinander verknüpft. Kinder, die ihre eigenen Gefühle kennen und das emotionale Erleben anderer verstehen, ist sozial kompetenter und kann besser mit sich und mit anderen umgehen.</li> <li>5. Sprache und Literacy</li> <li>6. Medien</li> <li>7. Bildnerische und darstellende Kunst</li> <li>8. Musik und Tanz</li> <li>9. Mathematik</li> <li>10. Naturwissenschaften</li> <li>11. Technik</li> </ol>	<p><b>Evangelisches Fröbel Seminar Kassel und Korbach</b></p>	<p><b>Bildung und Erziehung in der Kindheit (B. A.)</b></p>	<p>Die Studierenden setzen sich mit Konzepten und Methoden auseinander, die die kindliche Persönlichkeitsentwicklung unterstützen, erproben diese und wenden sie begründet an.<sup>100</sup></p> <p>Vermittlung von Grundkenntnissen in psychologischen grundlegenden Fächern als auch in den Anwendungsgebieten der Psychologie<sup>101</sup></p>
----------------------	--	---	---	--

<sup>100</sup> <http://www.froebelseminar.de/Info.198.0.html#335>

<sup>101</sup> <http://www.uni-giessen.de/cms/studium/studienangebot/bachelor/kindheit>

		<p><b>Justus-Liebig-Universität Gießen</b></p>	<p><b>Bildung und Förderung in der Kindheit</b></p>	<p><b>Studieninhalte</b></p> <p>Der Studiengang bietet eine breite erste Berufsqualifikation für den Elementarbereich, indem er folgende Inhalte vermittelt:</p> <ol style="list-style-type: none"> <li>1. Grundlagen erziehungswissenschaftlicher Theorien</li> <li>2. Verständnis von Kindern mit ihren je individuellen Voraussetzungen und Begabungen. pädagogische und didaktische Ansätze der Elementarpädagogik</li> <li>3. Qualitätsentwicklung im Kindergarten. Diagnose von und Umgang mit Entwicklungsrisiken</li> <li>4. Bedingungen von Erziehung und Bildung</li> <li>5. Quantitative und qualitative Forschungsmethoden</li> <li>6. Bildungsprozesse und deren Förderung</li> <li>7. Umsetzung von Bildungsbereichen der bundeslandspezifischen Bildungspläne: z.B. naturwissenschaftliche, ästhetische, mathematische, sprachliche Bildung sowie die Vermittlung von Medienkompetenz<sup>102</sup></li> </ol>
--	--	--	---	---

<sup>102</sup> <http://fss.plone.uni-giessen.de/fss/studium/studienangebot/bachelor/kindheit/bildung-u-forderung-in-der-kindheit-ba-kurzinfo/file/K-BfK.pdf>



<p><b>Mecklen- burg- Vor- pommern</b></p>	<p><b>Bildungs- und Erziehungsbereiche</b></p> <ol style="list-style-type: none"> <li>1. Kommunikation, Sprechen und Sprache(n)</li> <li>2. Elementares mathematisches Denken</li> <li>3. (Inter)kulturelle und soziale Grunderfahrungen; Welterkundung und naturwissenschaftliche Grunderfahrungen</li> <li>4. Musik, Ästhetik und bildnerisches Gestalten</li> <li>5. Bewegung</li> </ol>	<p><b>Hochschule Neubran- denburg</b></p>	<p><b>Early Edu- cation- Bil- dung und Erziehung (B. A.)</b></p>	<p><b>Basismodule für die Fachbereich "Fachkraft in frühpäda- gogischen Handlungsfeldern</b></p> <ol style="list-style-type: none"> <li>1. Grundlagen der Frühpädagogik. Wissenschaftliches Arbei- ten &amp; Forschungsmethoden</li> <li>2. Förderung in spezifischen Bildungsbereichen (Sprache, Mathematik, Naturwissenschaften, Umwelt, Gemeinschaft und Gesellschaft)</li> <li>3. Entwicklungsfördernde Prozesse in komplexen Zusam- menhängen</li> <li>4. Förderung der allgemeinen Persönlichkeitsentwicklung von Kindern</li> <li>5. Förderung der Genderkompetenz und interkultureller Kompetenz</li> <li>6. Förderung der Fähigkeit im Umgang mit sozialen Differen- zen und Benachteiligungen</li> <li>7. Reflektierte Praxisphasen <sup>103</sup></li> </ol>
---	---	---	--	---

<sup>103</sup> <http://www.hs-nb.de/de/studiengang-ee-bb/studiengang/studienschwerpunkte/>

<p><b>Niedersachsen</b></p>	<p><b>Emotionale Entwicklung und soziales Lernen:</b>  Kinder entwickeln im Kontakt untereinander und mit Bezugspersonen Fähigkeiten, sich als Person zu erleben, ihre Gefühle wahrzunehmen und auszudrücken. Ebenso erlernen sie im Umgang untereinander soziale Verhaltensweisen und die Fähigkeit, ihre Beziehungen zu anderen Menschen kompetent zu gestalten. Hierbei spielt die emotionale Entwicklung eine herausragende Rolle. Sie vollzieht sich im Kontext anderer Entwicklungsbereiche wie Wahrnehmung, Sprache, Denken oder Bewegung.</p>	<p><b>(HAWK)  Fachhochschule  Hildesheim/Holzmi-  nden/ Göttingen</b></p>	<p><b>Bachelor-  studiengang  Bildung und  Erziehung</b></p>	<p><b>Studienbereiche</b></p> <ol style="list-style-type: none"> <li>1. Sozialpädagogische Bildungsarbeit</li> <li>2. Beratung, Leitung, Management</li> <li>3. Gesundheit</li> <li>4. Wissenschaftliche Grundlagen</li> <li>5. Pädagogisches Handeln im sozialen Kontext</li> <li>6. Professionelle Orientierungen<sup>104</sup>.</li> </ol>
-----------------------------	---	---	--	---

<sup>104</sup> <http://www.hawk-hhg.de/sozialarbeitundgesundheit/129367.php>

<p>NRW</p>	<p>Die Bildungsbereiche sind:</p> <ol style="list-style-type: none"> <li>1. Bewegung,</li> <li>2. Spielen und Gestalten,</li> <li>3. Sprachen</li> <li>4. sowie Natur und kulturelle Umwelt.</li> </ol>	<p><b>Fachhoch- schule Biele- feld</b></p>	<p><b>Pädagogik der Kindheit</b></p>	<p><b>Studienschwerpunkte</b></p> <p>Im Rahmen des Studiengangs Pädagogik der Kindheit in Bielefeld bieten wir die Möglichkeit besonderer Schwerpunkt- und Qualifizierungsmöglichkeiten in den Bereichen:</p> <ol style="list-style-type: none"> <li>1. Global Social- Work/Interkulturelle Kompetenzen</li> <li>2. Musikalische Bildung in der Pädagogik der Kindheit</li> <li>3. Kultur und Medien</li> </ol>
------------	---	--	--	---

		<p><b>Evangelische Fachhochschule Rheinland-Westfalen-Lippe Studienort Bochum)</b></p>	<p><b>Bachelorstudiengang Elementarpädagogik</b></p>	<p>Das Studium an der Evangelischen Fachhochschule RWL beinhaltet folgende Module:</p> <ol style="list-style-type: none"> <li>1. Wissenschaftliches Denken und Arbeiten. Übergreifende Kompetenzen (Kommunikation, Präsentation)</li> <li>2. Erziehungswissenschaftliche Theorien und Konzepte. Psychologische und gesundheitswissenschaftliche Theorien</li> <li>3. Sozialwissenschaftliche, sozialpolitische und rechtliche Grundlagen. Anthropologische, theologische und ethische Grundlagen und Dimensionen, Didaktik frühkindlicher Bildungsprozesse</li> <li>4. Religiöse Bildung und Erziehung. Dimensionen und Bereiche frühkindlicher Bildung</li> <li>5. Diversity/Inklusion</li> <li>6. Vernetzung von Institutionen im Elementarbereich</li> <li>7. Management und Leitung, Professionalität und Identität, Theorie-Praxis-Projekt<sup>105</sup></li> </ol>
--	--	--	--	--

<sup>105</sup> [http://www.efh-bochum.de/studium/studiengaenge/ba\\_elementarpaedagogik.html](http://www.efh-bochum.de/studium/studiengaenge/ba_elementarpaedagogik.html)

<p><b>Sachsen</b></p>	<p>Bildungsbereiche:</p> <ol style="list-style-type: none"> <li>1. Somatische Bildung</li> <li>2. Soziale Bildung</li> <li>3. Kommunikative Bildung</li> <li>4. Ästhetische Bildung</li> <li>5. Naturwissenschaftliche</li> <li>6. Bildung</li> <li>7. Mathematische Bildung</li> </ol>	<p><b>Evangelische Hochschule Dresden</b></p>	<p><b>Bildung und Erziehung in der Kindheit</b></p>	<p>Studium beinhaltet folgenden Thema:</p> <p><b>Lernort Praxis:</b> Handlungsfelder der Bildung und Erziehung in der Kindheit: institutionelle Kontexte und pädagogische Konzepte, Praktische Studien u. Pädagogisches Forschungs- und Entwicklungsprojekt</p> <p><b>Erziehungswissenschaftliche Grundlagen:</b> Erziehungswissenschaftliche Grundlagen, Kindheitsbilder und wissenschaftliches Arbeiten, Bildungs- und Erziehungstheorien, Theorien der Didaktik, Beobachtung und Dokumentation, Einführung in empirische Praxis- und Kindheitsforschung, Lernbereiche institutioneller Bildung und Erziehung in der Kindheit und ihre Didaktik, Pädagogische Qualität sichern – Evaluation u. Religiöse Bildung, Welt und Selbstverstehen</p> <p><b>Entwicklung, Lernen und Kommunikation:</b> Grundlagen der Kommunikation und Intervention mit Kindern und Erwachsenen (mit Einzelnen), Entwicklung, Spiel und Lernen in der frühen Kindheit u. Kommunikation und Intervention mit Gruppen</p> <p><b>Sozialwissenschaftliche und sozialarbeitswissenschaftliche:</b> Grundlagen Anthropologie, ethische Urteilsbildung, Menschen und Grundrechte u. Sozialpolitische und rechtliche Rahmenbedingungen.</p>
-----------------------	---	---	---	---

<p><b>Sachsen-Anhalt</b></p>	<p>Bildung als Programm für Kindertageseinrichtungen in Sachsen-Anhalt beinhaltet <b>fünf grundlegende Prinzipien</b>: Elementare Bildung: Ist Bildung in Kindertageseinrichtungen, die die Ganzheitlichkeit der Persönlichkeitsentwicklung jedes Kindes zum Ziel hat. Für die Förderung und Unterstützung der Selbstbildungspotentiale der Kinder sind verlässliche Beziehungen, die Bereitstellung einer anregenden Umgebung, die Vielfältigkeit der Angebote, und die Erschließung neuer Erfahrungen mit Menschen, Dingen und Phänomenen der Welt von größter Bedeutung. Elementare Bildung fördert zuerst die Eigenaktivitäten der Kinder und unterstützt diese bei der Erweiterung ihrer Kompetenzen. Schlüsselkompetenzen sind insbesondere Personale-, Soziale-, Sach- und lernmethodische Kompetenzen. Bildung von Anfang an Dieses Grundprinzip verdeutlicht Bildung als ein lebenslanger Prozess, der nicht in Altersstufen verläuft oder an bestimmte Bildungsinstitutionen gebunden ist, sondern mit der Geburt beginnt.</p>	<p><b>Hochschule Magdeburg</b></p>	<p><b>Angewandte Kindheitswissenschaften</b></p>	<p>Beim Studiengang Angewandte Kindheitswissenschaften handelt es sich um einen sozialwissenschaftlich orientierten Studiengang. <i>Wesentliche Inhalte:</i></p> <ol style="list-style-type: none"> <li>1. Fundierte Kenntnisse der Kinderrechte, der nationalen und europäischen Kinder- und Familienpolitiken und der Organisation und Praxis von Erziehungs-, Bildungs- und Gesundheitsinstitutionen. Eigenart und Eigengesetzlichkeit von Kinderwelt</li> <li>2. geschlechtsspezifischen und soziokulturellen Aspekten des Aufwachsens. Verständnis für die interkulturelle Differenz und den historischen Wandel der Kindheit</li> <li>3. Grundlagen der Diversity Studies</li> <li>4. Methoden der Kinder-/Kindheitsforschung</li> <li>5. Kenntnisse des Sozialmanagements</li> <li>6. Kompetenzen zur Beratung und Kommunikation von/mit Familien</li> <li>7. Kompetenzen zur Bildungs- und Gesundheitsförderung im Kindes- und Jugendalter</li> <li>8. Stärkung der Mitwirkungsmöglichkeiten von Kindern und Jugendlichen. Schlüsselkompetenzen im Bereich der Netzwerkarbeit, des Projektmanagements, der Konzeptionsentwicklung, der Kommunikation, Moderation und Mediation sowie der Teamarbeit.</li> </ol>
------------------------------	--	------------------------------------	--	---

<p><b>Schleswig-Holstein</b></p>	<p>im Folgenden wird in sechs Bildungsbereichen zusammengefasst</p> <ol style="list-style-type: none"> <li>1. Musisch-ästhetische Bildung und Medien – oder: sich und die Welt mit allen Sinnen wahrnehmen</li> <li>2. Körper, Gesundheit und Bewegung – oder: mit sich und der Welt in Kontakt treten</li> <li>3. Sprache(n), Zeichen/Schrift und Kommunikation– oder: mit Anderen sprechen und denken</li> <li>4. Mathematik, Naturwissenschaft und Technik – oder: die Welt und ihre Regeln erforschen</li> <li>5. Kultur, Gesellschaft und Politik – oder: die Gemeinschaft mitgestalten</li> <li>6. Ethik, Religion und Philosophie – oder: Fragen nach dem Sinn stellen<sup>106</sup></li> </ol>	<p><b>Fachhochschule Kiel</b></p>	<p><b>Bachelor Erziehung und Bildung im Kindesalter</b></p>	<p>Im Studium beschäftigen Sie sich auf wissenschaftlicher Basis mit:</p> <ol style="list-style-type: none"> <li>1. Theorien und Konzepten Sozialer Arbeit,</li> <li>2. Bezugswissenschaften Sozialer Arbeit,</li> <li>3. Rahmenbedingungen Sozialer Arbeit,</li> <li>4. professionellem Handeln in der Sozialen Arbeit und</li> <li>5. einer Schwerpunktvertiefung in einem der folgenden Felder: <ol style="list-style-type: none"> <li>I. Erziehung und Bildung,</li> <li>II. Rehabilitation und Gesundheitswesen,</li> <li>III. Geschlechterkompetenz in der Sozialen Arbeit oder</li> <li>IV. Soziale Hilfen<sup>107</sup>.</li> </ol> </li> </ol>
----------------------------------	--	-----------------------------------	---	---

<sup>106</sup>[www.schleswig-holstein.de/Bildung/DE/Kindertageseinrichtungen/Bildungsauftrag/Leitlinien/BildungVon%20Kindertageseinrichtungen/bildungVonKindertageseinrichtungen\\_node.html#doc368038bodyText4](http://www.schleswig-holstein.de/Bildung/DE/Kindertageseinrichtungen/Bildungsauftrag/Leitlinien/BildungVon%20Kindertageseinrichtungen/bildungVonKindertageseinrichtungen_node.html#doc368038bodyText4)

<sup>107</sup>[www.fh-kiel.de/fileadmin/data/sug/pdf-Dokument/Fly\\_SAuG\\_SozArb\\_BA\\_Web.pdf](http://www.fh-kiel.de/fileadmin/data/sug/pdf-Dokument/Fly_SAuG_SozArb_BA_Web.pdf)

<p><b>Thüringen</b></p>	<p><b>Soziokulturelle, moralische und religiöse Bildung:</b> die Emotionen von den Lust-Unlust-Gefühlen zur Differenzierung der Grundemotionen bis zum Erkennen und Verstehen komplexer und widersprüchlicher Gefühle einschließlich der Sensibilisierung für Emotionen (für deren Stabilität, die notwendig wird, wenn Konflikte und Brüche zu verarbeiten sind, bis zur Kontrollierbarkeit der Emotionalität). Aktiv Beziehungen herstellen, aufbauen und erhalten.</p> <p>Konfliktsituationen zu bewältigen und in Gruppen Rollen Anforderungen gerecht zu werden das Selbstbewusstsein zu entwickeln. die Leistungsmotivation – vom Stolz auf jeden Prozess und jedes Produkt eigenen Tuns bis zur Entwicklung personaler, sozialer und sachbezogener Maßstäbe.</p>	<p><b>Universität Erfurt</b></p>	<p><b>Bildung und Erziehung (B. A.)</b></p>	<p>Im berufsbegleitenden Vollzeitstudiengang B.A. „Bildung und Erziehung von Kindern" werden folgende Schwerpunktkompetenzen ermittelt:</p> <ol style="list-style-type: none"> <li>1. Erziehungswissenschaftliche und sozialwissenschaftlichen Kompetenzen</li> <li>2. Kompetenzen in der Gestaltung von Bildungsprozessen</li> <li>3. Partnerschaftskompetenz und Lebensraum- bzw. Sozialraumbezug</li> <li>4. Selbstreflexivität, Berufsidentität, Beziehungskompetenz</li> <li>5. Kompetenz im Umgang mit Heterogenität und sozialer Vielfalt</li> <li>6. Kompetenz zur selbstständigen sozialwissenschaftlichen Arbeit und Forschung</li> </ol> <p>Leitungs- und Managementkompetenz<sup>108</sup>.</p>
-------------------------	---	----------------------------------	---	---

<sup>108</sup> <http://www.fh-erfurt.de/soz/so/bachelor-bildung-und-erziehung-von-kindern/studienplan-module/>



## Befragung zur Bedeutung der emotionalen Befindlichkeit im Kindergarten

Im Rahmen meines Dissertationsvorhabens möchte ich untersuchen, welche Bedeutung der Umsetzung des Konzeptes der emotionalen Intelligenz in der Praxis zugestanden wird. Ich bitte Sie, den folgenden Fragebogen auszufüllen.

Bitte lassen Sie keine Frage aus und verwenden Sie den freien Platz am Ende gerne zu einer freien Bemerkung.

Geschlecht: Weiblich  männlich

Alter: 21-30  31- 40  51-60  ab 61

Träger Ihrer Einrichtung -----

Das Schlagwort emotionale Intelligenz umschreibt eine Vielzahl von menschlichen Fähigkeiten: Charakter, Takt, Feingefühl, Menschlichkeit- Goethe nannte es ganz einfach Herzensbildung. Bemerkenswert ist, dass emotionale Intelligenz heute immer im gleichen Atemzug mit beruflichem und privatem Erfolg genannt wird.

Emotionale Intelligenz beinhaltet die Fähigkeit, Gefühle wahrzunehmen, zu bewerten und auszudrücken; die Fähigkeit, Zugang zu seinen Gefühlen zu haben bzw. diese zu entwickeln, um gedankliche Prozesse zu erleichtern; die Fähigkeiten Gefühle zu verstehen und zu regulieren, um emotionales und intellektuelles Wachstum zu unterstützen.

1. Haben Sie vor dieser Befragung vom Konzept der emotionalen Intelligenz gehört?

ja   nein

2. Welche Bedeutung hat für Sie der Satz „ Der Kindergarten soll nicht nur Wissen und Können vermitteln, sondern auch Herz und Charakter bilden“?

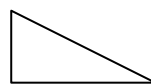
sehr große Bedeutung  keinerlei Bedeutung

3. Welche Praxisrelevanz hat das Konzept der emotionalen Intelligenz?

sehr große Relevanz  keine Relevanz

4. Ein Gefühl ist.....

Trifft voll und ganz zu



trifft überhaupt nicht zu

eine Beunruhigung der Seele	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
eher Positives	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
eher Negatives	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
eine Störung	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
ein heftiger Gemütszustand	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
eine Erregung	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Sonstiges (bitte benennen)					

5. Schätzen Sie ein, wie häufig die folgenden Gefühlsäußerungen bei den Kindern im Kindergarten vorkommen?

Gefühlsäußerung	oft	manchmal	selten
Wut	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Scham	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Freude	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Stolz	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Ärger	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Trauer	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Eifersucht	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Neid	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Enttäuschung	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Traurigkeit	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Interesse	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Furcht	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Schuld	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Erleichterung	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Niedergeschlagenheit	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Überraschung	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Mitleid	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Angst	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

Sonstige \_\_\_\_\_

6. Haben o.g. Gefühlsäußerungen Einfluss auf die Qualität der Aneignung von Kenntnissen?  
 sehr großen Einfluss      keinerlei Einfluss

7. Unterdrückte Gefühle bei Erzieherinnen oder Kindern stören den Tagesablauf im Kindergarten?

auf jeden Fall	manchmal	ich weiß nicht	selten	nie
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

8. Sind Sie sich ihrer nonverbalen und\ oder verbalen Gefühlsäußerung bewusst?

auf jeden Fall	manchmal	ich weiß nicht	selten	nie
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

9. Werden an Erzieherinnen hohe Anforderungen im Sinne der emotionalen Intelligenz gestellt?

ja      nein

10. Schätzen Sie ein, wie Sie die folgenden Anforderungen erleben.

<b>Anforderungen</b>	<b>hohe Anforderung</b>	<b>teils/teils</b>	<b>niedrige Anforderung</b>
soziale Aufgeschlossenheit			
fachliche Kompetenz			
Belastbarkeit			
Vorbild sein			
Führungskompetenz			
Toleranz			
Empathie			
Kommunikationsfähigkeiten			
Gefühle erkennen			
Motivation für die eigene Arbeit			
Gefühle benennen			
Selbsterkenntnisfähigkeit			
Achtsamkeit			
Selbstbeherrschung			
Problemlösefähigkeit			
Selbstwertstärke			
Kommunikationskompetenz			
Fähigkeit zur Gruppenorganisation			
Engagement			
Optimismus			
Geduld			
Fähigkeit zur differenzierten Beobachtung			
Gelassenheit			
Erkennen verbaler Signale			
didaktische Kompetenz			
Selbstkontrolle			
Erkennen nonverbaler Signale			
Beziehungsfähigkeit			

11. Kinder können ihre Gefühle benennen. Diese Aussage stimmt...

Alter des Kindes	auf jeden Fall	manchmal
3 Jahre	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
4 Jahre	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
5 Jahre	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
6\7 Jahre	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

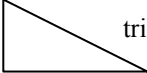
12. Sind Sie der Meinung, dass der Kindergarten wesentlich zur emotionalen Entwicklung der Persönlichkeit beiträgt?

auf jeden Fall	manchmal	ich weiß nicht	selten	nie
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

13. Welche Ziele können in der Alltagsarbeit im Kindergarten verwirklicht werden?

	ja	nein
Fertigkeiten entwickeln		
natürliche Neugier erhalten		
Problemlösungen üben		
Eigene Lösungswege kreativ erproben		
Lernmotivation aufbauen		
konkrete Erfahrungen ermöglichen		
positive Lebenseinstellung fördern		
positive Lernerfahrungen ermöglichen		
Anstrengungsbereitschaft entwickeln		
Eigenaktivität fördern		

14. Wie kann der Kindergarten zur Persönlichkeitsentwicklung beitragen?

trifft voll und ganz zu  trifft überhaupt nicht zu

Durch Übungen zur Empathie	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Durch Übungen zur Selbsterkenntnis	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
zur Selbstwertstärkung	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
zur Selbstkontrolle	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
zur Selbstbeherrschung	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Durch Übungen, um Gefühle zu erkennen	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

zu benennen	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
zu akzeptieren	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Durch Übungen zum Einfühlungsvermögen	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Durch Übungen zur Motivation	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Durch Übungen zum Probleme lösen	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Durch Übungen zur Kreativität	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Durch Übung zur Entwicklung von					
sozialen Fähigkeiten	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Beziehungsfähigkeit	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Gruppenorganisation	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Optimismus	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Kommunikation	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

Sonstiges (bitte benennen)-----

15. Zur grundlegenden Bildung im Kindergarten gehört auch...

Wissen/ Kenntnisse aneignen	<input type="checkbox"/>
Kommunikationsfähigkeit entwickeln	<input type="checkbox"/>
Wahrnehmungsfähigkeit fördern	<input type="checkbox"/>
Sprachförderung	<input type="checkbox"/>
Medienerziehung	<input type="checkbox"/>
musische/ ästhetische Erziehung	<input type="checkbox"/>
Risikoerziehung	<input type="checkbox"/>
Traditionen erlernen	<input type="checkbox"/>
Gesundheitserziehung	<input type="checkbox"/>
Sicherheitserziehung	<input type="checkbox"/>
Umwelterziehung	<input type="checkbox"/>
Fremdsprachen erlernen	<input type="checkbox"/>
Selbst- / Weltverständnis fördern	<input type="checkbox"/>
Informationstechnische Grundausbildung	<input type="checkbox"/>
religiöse Erziehung	<input type="checkbox"/>

16. Wird in Ihrem Kindergarten ein Projekt durchgeführt, oder wird ein Projekt geplant?

- Folgendes Projekt wird durchgeführt-----

-----

- Folgendes Projekt ist geplant-----

-----

17. Wenn es ein Beratungsangebot für Erzieher/innen gäbe, um Sie zu befähigen emotionale Intelligenz bei Kindern zu fördern, möchten Sie dann daran teilnehmen?

unbedingt

eher Ja

eher nein

auf keinen Fall

An dieser Stelle möchte ich mich für Ihre freundliche Unterstützung herzlich bedanken und Ihnen im Anschluss die Möglichkeit geben, sich zu diesem Thema frei zu äußern.

---

---

---

**Tab. 2: Verlaufsplan des Moduls 1 „Innere Achtsamkeit und Selbstwahrnehmung“**

Verlauf	Methodische Hinweise	Material
<p><b>Einführung</b> Begrüßung und Einführung durch das Bild „EQ-IQ“, das das gesamten Programm begleiten wird und immer bei der Begrüßung dabei sein wird</p>	<p>Den Erzieherinnen wird erklärt, dass das Programm drei Tagen dauert und immer an einem bestimmten Tag in der Woche etwa drei Stunden stattfindet wird.</p> <p>Das Beratungsprogramm soll die Erkenntnisse der Erzieherinnen über emotionale Intelligenz und seine Förderung entwickeln.</p>	<p><b>Material 1.1.</b> Logo (das Bild von EQ-IQ) Folie 1</p>
<p><b>Theoretischer Teil</b> dauert ca. 30 Minuten</p>	<p>Die Gruppe spricht über den Inhalt des Programms. Den Erzieherinnen wird erklärt, dass die emotionale Intelligenz bei ihnen durch den Emotionalen-Kompetenz-Fragebogen EKF gemessen wird. Die Definition der emotionalen Intelligenz und seine Dimensionen werden erläutert.</p> <p>Das Modul (1) beschäftigt sich mit den ersten und zweiten Dimensionen der emotionalen Intelligenz „Selbstwahrnehmung und Selbstregulierung“.</p> <p>Es soll erklärt werden, was Selbstwahrnehmung ist, wie die Selbstwahrnehmung sich entwickelt.</p> <p>Danach kommt man zur zweiten Dimension (Selbstregulierung). Was ist Selbstregulierung? Wie können die Gefühle gesteuert werden?</p>	<p><b>Material 1.2</b> EKF: Der Fragebogen zur Erhebung der emotionalen Fähigkeiten und Einstellung zu Emotionen.</p> <p><b>Vorbereitete Folien</b> (2, 3, 4, 5, 6, 7)</p> <p><b>Folien</b> (8, 9, 10, 11, 12)</p>
<p><b>Übungsteil</b></p>	<p>Der Übungsteil soll die Informationen, die im theoretischen Teil diskutiert werden, vertiefen. Die Selbstwahrnehmung und die innere Achtsamkeit soll mit Hilfe dieses Teils eingeübt werden. Das Modul hat fünf Übungen:</p>	

	<p>I. Sich kennenlernen</p> <p>II. Drei selbstbewusste Ecken</p> <p>III. Spiegeln</p> <p>IV. Rituale und neue Gewohnheiten einbauen</p> <p>V. Kalenderwoche</p>	
<b>Sich kennenlernen</b>	<p>Vorstellen der Gruppe.</p> <p>Die Erzieherinnen interviewen sich gegenseitig</p>	<b>Übung I</b>
<b>Drei selbstbewusste Ecken</b>	<p>Die Erzieherinnen werden in drei Gruppen geteilt. Die Gruppenmitglieder entscheiden sich für das Statement über Selbstbewusstsein, das am ehesten ihre Meinung wiedergibt. Sie unterhalten sich über Selbstbewusstsein. Sie versuchen, Begründungen und Beispiele für ihr Argument zu finden. Dann wird ein Sprecher für jede Gruppe bestimmt, die oder der anschließend das jeweilige „Ecken-Statement“ in einer Plenums-Diskussion vertritt.</p>	<b>Übung II</b>
<b>Spiegeln</b>	<p>Die Erzieherinnen sollen sich im Spiegel betrachten, ihre Augen, ihr Gesicht, ihren Kopf und ihre Gefühle. Die folgenden Fragen sollen beantwortet und notiert werden:</p> <ol style="list-style-type: none"> <li>1. Was denken Sie dabei?</li> <li>2. Können Sie Ihr Gesicht in seinen Einzelheiten anschauen, ohne zu denken, wäre ich lieber etwas anders sein?</li> <li>3. Betrachten Sie sich ganz kritisch. Wie fühlt sich das an?</li> <li>4. Betrachten Sie sich ganz urteilsfrei, mit einem interessiert-neugierigen Blick, so als würden Sie sich zum ersten Mal sehen.</li> <li>5. Wie fühlt sich das an?</li> </ol>	<b>Übung III Handspiegel Arbeitsplan</b>
<b>Meine Rituale und Gewohnheiten einbauen</b>	<p>Erzieherinnen werden gebeten, sich Rituale und Gewohnheiten zu suchen, die sie jeden Tag machen können, um die Möglichkeit zu haben, Momente der Stille und Sammlung zu erleben. Die durchgeführten Gewohnheiten sollen auf einem Arbeitsblatt notieren.</p>	<b>Übung IV Arbeitsplan</b>



<b>Kalenderwoche</b>	Für diese Übung müssen Erzieher/innen/n sich genügend Zeit nehmen. Mit der Kalenderwoche können Erzieherinnen einem breiten Spektrum von Gefühlen nachspüren, sobald diese Entstehen.	<b>Übung V Kalenderwoche</b>
<b>Abschluss</b>	Der Ablauf wird zusammengefasst. Dann wird den Erzieherinnen gedankt und sich bis zum nächsten Mal verabschiedet.	

**Tab. 3: Verlaufsplan des Moduls 2 „Soziale Kompetenz und Motivation“**

<b>Verlauf</b>	<b>Methodische Hinweise</b>	<b>Material</b>
<b>Einführung</b> Begrüßung und Einführung in das Thema durch das Bild „EQ-IQ“		<b>Material 1.1.</b> Logo (Bild EQ-IQ)
<b>Theoretischer Teil</b>	Der Schwerpunkt des zweiten Moduls liegt auf sozialen Kompetenz und Motivation. In dem Modul wird geklärt: <b>1.</b> was soziale Kompetenzen sind und welche Fähigkeiten unter dem Begriff soziale Kompetenz steht <b>2.</b> was Menschen zur Empathie und zum Umgang mit anderen Menschen brauchen, um sich in andere Menschen hineinversetzen zu können. <b>3.</b> was Menschen brauchen, um sich zu motivieren und zu erfolgreichen Mensch zu sein.	<b>Folien</b> (1, 2, 3, 4, 5, 6, 7, 8, 9, 10, 11, 12, 13, 14, 15, 16, 17, 18, 19)
<b>Übungsteil</b>	Der Übungsteil soll die theoretischen Kenntnisse, vertiefen. Empathie und Motivation soll mit Hilfe dieses Teils eingeübt werden. Das Modul hat fünf Übungen: I. Verbesserung der Selbstmotivation II. Das persönliche Zielsystem III. Der Gang des anderen IV Spiegeln	

	IIV Empathie geben.	
<b>Verbesserung der Selbstmotivation</b>	<p>Bei dieser Übung geht es um Werte, die Erzieherinnen derzeit in ihrem Leben schöpfen wollen. Es geht darum, was ihnen im Leben wichtig und „wert“-voll ist. Wir werden dazu zwei</p> <p>In dieser Übung werden die Erzieherinnen an wichtige und wertvolle Ereignisse in ihrem Leben sowie negative Ereignisse erinnert und diese notiert werden.</p>	<b>Übung I</b>
<b>Das persönliche Zielsystem</b>	<p>Die Erzieherinnen werden eine Liste der beruflichen und privaten Rollen und Tätigkeiten im Leben aufschreiben</p> <p>In dieser Übung werden die Erzieherinnen erhalten eine Liste mit Ihren Talenten und Kompetenzen.</p> <p>Die Übung gibt die Erziehern/inne/n Hinweise auf mögliche Kontaktpunkte zwischen ihnen und ihrem Zielsystem.</p>	<b>Übung II</b>
<b>Der Gang des anderen</b>	<p>Die Erzieherinnen werden in dieser Übung, Gefühle und Gedanken der Mitmenschen zu spiegeln versuchen.</p>	<b>Übung III</b>
<b>Spiegeln</b>	<p>Die Erzieherinnen werden Paare gebildet und versuchen, sich in Mitmenschen hineinzusetzen, seiner Gefühle und Bedürfnisse einfühlen zu können.</p>	<b>Übung IV</b>
<b>Empathie</b>	<p>Ein Kurzdialog wird vorgespielt, durch Lesen des Dialogs soll entschieden werden, ob empathisch reagiert wurde oder nicht.</p>	<b>Übung V</b>
<b>Abschluss</b>	<p>Der Ablauf wird zusammengefasst. Dann wird den Erzieherinnen gedankt und sie zum nächsten Mal verabschiedet. Die Erzieherinnen werden gebeten, die Kalenderwoche und das Ritual weiterzuführen.</p>	

**Tab. 4: Verlaufsplan des Moduls 3 „Kommunikation und Konfliktlösen“**

<b>Verlauf</b>	<b>Methodische Hinweise</b>	<b>Material</b>
<p><b>Einführung</b> Begrüßung und Einführung in das Thema durch das Bild „EQ-IQ“</p>		<p><b>Material 1.1</b> Logo (Bild EQ-IQ)</p>
<p><b>Theoretischer Teil</b></p>	<p>In dem Modul wird diskutiert:</p> <ol style="list-style-type: none"> <li>1. was Kommunikationsfähigkeiten sind,</li> <li>2. wie der Kommunikationsprozess läuft,</li> <li>3. die Kommunikationstypen werden erklärt und über aktives Zuhören gesprochen.</li> <li>4. Danach wird über Konfliktlösen die Konfliktbewältigung.</li> </ol>	<p><b>Folien (1, 2, 3, 4, 5, 6, 7, 8, 9, 10, 11, 12, 13)</b></p>
<p><b>Übungsteil</b></p>	<p>Der Übungsteil hat folgende Übungen:</p> <ol style="list-style-type: none"> <li>I. Berühmte Leute</li> <li>II. Tic Toc-Spiel</li> <li>III. Zeltbau (blind)</li> <li>IV. Brief an einen Außerirdischen: Eine Konflikt ist...?</li> </ol>	
<p><b>Berühmte Leute</b></p>	<p>Die Erzieherinnen werden in Gruppen geteilt. Jeder Teilnehmer bekommt eine Karte, die auf den Rücken geheftet wird. Jedes Gruppenmitglied muss versuchen, mithilfe von Ja- und Nein-Antworten, herauszufinden, wer er ist. Am Ende wird der Zettel an die Brust geheftet und weitergespielt.</p>	<p><b>Übung I</b> Karteikarten</p>
<p><b>Tic Toc-Spiel</b></p>	<p>Das Spiel soll helfen, die Kommunikationsfähigkeit zu fördern.</p>	<p><b>Übung II</b> Zwei unterschiedliche kleine Gegenstände (z.B. Apfel und eine Zwiebel)</p>

<b>Zeltbau (blind)</b>	Die Übung wird, ein Beispiel zu Problemlösungsstrategien, Konflikte, Zusammenarbeit und die Diskussionsfähigkeit geben. In der Übung werden die Augen verbunden. Die Erzieherinnen bekommen die Aufgabe, ein Zelt mit verbundenen Augen aufzustellen.	<b>Übung III</b> Ein Dreieckszelt mit Zubehör (Verpackungstasche, Zeltteil, Überzelt, Stangen, Heringe, Schnüre)
<b>Brief an einen Außerirdischen: Eine Konflikt ist...?</b>	Ziel ist zu klären, was wir mit Konflikt meinen, und gemeinsame Definition des Begriffs Konflikt hinzuarbeiten.	<b>Übung IV</b> große Blatt Papier und ein Stifte
<b>Abschluss</b>	Der Ablauf wird zusammengefasst. Dann wird den Erzieherinnen gedankt und sie zum nächsten Mal verabschiedet.	

**Tab. 5: Verlaufsplan des Moduls 4**

<b>Verlauf</b>	<b>Methodische Hinweise</b>	<b>Material</b>
<b>Einführung</b> Begrüßung und Einführung in das Thema durch das Bild „EQ-IQ“		<b>Material 1.1</b> Logo (Bild EQ-IQ)
<b>Theoretischer Teil</b>	Im letzten Modul wird ein kurzer Überblick über die emotionalen Fähigkeiten und die emotionale Intelligenz bei Kindern durchgeführt.	<b>Folien</b> (1, 2, 3, 4, 5, 6, 7, 8, 9)
<b>Übungsteil</b>	Der Übungsteil hat folgende Übungen: I. Gefühlwürfel II. Gefühle Malen III. Die Gefühle anderer wahrnehmen	
<b>Gefühlwürfel</b>	Die Kinder würfeln nacheinander. Zu dem jeweils	<b>Übung I</b>

	gewürfelten Gefühl erzählt das Kind den anderen eine kleine Geschichte oder eigene Erlebnisse.	Bilder, Schere, Kleber
<b>Gefühle Malen</b>	Eigene Gefühle entdecken und die Gefühle der andere hinfühlen.	<b>Übung II</b> Bunt- oder Filzstifte
<b>Die Gefühle anderer wahrnehmen</b>	In dieser Übung sollen die Kinder die Gefühle anderer erkennen und sie benennen.	<b>Übung III</b> Das Geschichte Lena auf dem Schulhof
<b>Abschluss</b>	Am Ende des dritten Moduls werden die Erzieherinnen gebeten, ihre Meinung zum Beratungsprogramm zu äußern. Wie war das Programm? Welche Vorschläge zur Verbesserung des Konzepts haben Sie?	

**Abb. 1: Antwort Prof. Dr. Salovey 2008**

<b>Subject:</b>	RE: The mean to measure the emotional intelligence
<b>From:</b>	"Salovey, Peter" <peter.salovey@yale.edu>
<b>Date:</b>	Thu, November 13, 2008 9:28 pm
<b>To:</b>	"Racha Nassar" <rmassar@gwdg.de>
<b>Priority:</b>	Normal
<b>Options:</b>	<a href="#">View Full Header</a>   <a href="#">View Printable Version</a>   <a href="#">Download this as a file</a>   <a href="#">Add to Address Book</a> <a href="#">Bounce</a>   <a href="#">View Message Details</a>

Dear Racha,

Although we have developed a measure for emotional intelligence in adults called the MSCEIT, I am afraid we have not developed one for young children. Attached are some articles you may find helpful. Please also see [www.unh.edu/emotional\\_intelligence](http://www.unh.edu/emotional_intelligence).

Peter Salovey

\*\*\*\*\*

Peter Salovey  
Provost  
Chris Argyris Professor of Psychology

Office of the Provost  
Yale University  
Warner House 107, One Hillhouse Avenue  
P.O. Box 208365  
New Haven, CT 06520-8365

## **Literaturverzeichnis:**

Alterhoff, G. (1994): Grundlagen Klientenzentrierter Beratung: eine Einführung für Sozialarbeiter, Sozialpädagogen und andere in sozialen Berufen Tätige. 2. überarb. und erw. Aufl. Stuttgart u.a.: Kohlhammer.

Altgeld, K., Krüger, T. & Menke, A. (2009): Von der Kindertageseinrichtung zum Dienstleistungszentrum, ein internationaler Länderreport. 1. Aufl. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.

Amelang, M., Schwarz, G. & Wegemund, A. (1989): Soziale Intelligenz als Trait-Konstrukt und Test-Konzept bei der Analyse von Verhaltenshäufigkeiten. In: Zeitschrift für Differentielle und Diagnostische Psychologie, 10 (1), S. 37-57.

Arnold, M. B. (1960): Emotion and personality (Vol. 1). New York, N.Y.: Columbia Press.

Äs, A. (1958): Mutilation fantasies and autonomic response; an experimental contribution to psychoanalytic theory. Oslo: Oslo University Press.

Aurin, K. & Furch-Krafft, E. (1984): Beratung als pädagogische Aufgabe. Bad Heilbrunn/Obb: Klinkhardt.

Bar-On, R. (1997): Bar-on Emotionale Quotient Inventory: A measure of emotional intelligence, Technical manual. Toronto, Canada: Multi-Health Systems.

Bar-On, R. (2005): The Bar-On model of emotional-social intelligence. In: P. Fernández-Berrocal and N. Extremera (Guest Editors), Special Issue on Emotional Intelligence. Psicothema, 17, S. 1-28.

Barrett, K. C., Zahn-Waxler, C. & Cole, P. M. (1993): Avoiders versus amenders-implication for the investigation of guilt and shame during toddlerhood? In: Cognition and Emotion. Volume 7, S. 481-505

Bauer, J. (2006): Ausbildung zur Erzieherin – ein alt-neuer Auftrag für Fachhochschulen? In: Diller, Angelika/Rauschenbach, Thomas (Hrsg.): Reform oder Ende der Erzieherinnenausbildung? Beiträge zu einer kontroversen Fachdebatte. München: Verlag Deutsches Jugendinstitut, S. 111-132.

Bauer, J. (2009): Warum ich fühle, was du fühlst: intuitive Kommunikation und das Geheimnis der Spiegelneurone. 14. Aufl. München: Heyne.

Bayerisches Staatsministerium für Arbeit und Sozialordnung, Familie und Frauen, Staatsinstitut für Frühpädagogik München (2007): Der Bayerische Bildungs- und Erziehungsplan für Kinder in Tageseinrichtungen bis zur Einschulung. 2. aktualisierte und erweiterte Aufl. Berlin u.a.: Cornelsen Verlag Scriptor GmbH & Co. KG.

Behr, K. & Gragert, N. (2004): Aufgabenprofile und Qualifikationsanforderungen in den Arbeitsfeldern der Kinder- und Jugendhilfe. Tageseinrichtungen für Kinder, Hilfen zur Erziehung, Kinder- und Jugendarbeit, Jugendamt (Abschlussberichte – Bd. 1 und 2). Forschungsbericht im Auftrag des Ministeriums für Bildung, Jugend und Sport des Landes Brandenburg im Auftrag der Arbeitsgemeinschaft der Obersten Landesjugendbehörde (AGOLJB). München.

Behr, K., Knauer, D. & Rauschenbach, Th. (1995): Erzieherin – ein Beruf im Wandel. Zur Lage der Erzieherinnen in Ausbildung und Arbeitsmarkt. Frankfurt am Main: Max-Traeger-Stiftung.

Bender, S. (2010): Kinder erziehen, bilden und betreuen: Lehrbuch für Ausbildung und Studium. Berlin u.a.: Cornelsen Scriptor.

Bericht der Syrischen Organisation für Planung und Verwaltung (2004), S. 30-41; S. 58-88.

Berk, L. E. (2005): Entwicklungspsychologie. 3. überarb. Aufl. München: Pearson Studium.



Beschluss der Kultusministerkonferenz (2004): Gemeinsamer Rahmen der Länder für die frühe Bildung in Kindertageseinrichtungen. (Beschluss der Jugendministerkonferenz vom 13./14.05.2004 / Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 03./04.06.2004.

Bohlin, G., Hagekull, B. & Rydell, A.-M. (2000): Attachment and social functioning, a longitudinal study from infancy to middle childhood. In: Social Development. Volume 9, S. 24-39.

Bommert, H. & Plessen, U. (1978): Psychologische Erziehungsberatung. Stuttgart u.a.: Kohlhammer.

Bowlby, J. (1973): Attachment and loss. Volume 1. Attachment. New York: Basic Books.

Brem-Gräser, L. (1993): Handbuch der Beratung für helfende Berufe. München u.a.: Ernst Reinhardt Verlag.

Brezinka, V. (2003): Zur Evaluation von Präventivinterventionen für Kinder mit Verhaltensstörungen. In: Kindheit und Entwicklung, 12 (2), S. 71-83.

Brody, N. (1992): Intelligence. San Diego u.a: Academic Press.

Camras, L. A., Oster, H., Campos, J., Miyake, K. & Bradshaw, D. (1992): Japanese and American infants' responses to arm restraint. In: Developmental Psychology. Vol. 28 (4), S. 578-583.

Carroll, J. B. (1993): Human cognitive abilities: A survey of factor-analytic studies. Cambridge: Cambridge University Press.

Cattell, R. B. (1987): Intelligence: Its structure, growth and action. Amsterdam u.a.: North-Holland.

Chur, D. (1997): Beratung und Kontext-Überlegungen zu einem handlungsanleitenden Modell. In: Nestmann, F. (Hrsg.): Beratung – Bausteine für eine interdisziplinäre Wissenschaft und Praxis, Forum für Verhaltenstherapie und Psychosoziale Praxis, Bd. 37. Tübingen: DGVT-Verlag. S.39.69.

Cierpka, M. (2009): Faustlos – wie Kinder Konflikte gewaltfrei lösen lernen. 7. Aufl. Freiburg im Breisgau u.a.: Herder.

Correll, W. (1976): Lernstörungen beim Schulkind: Ursachen, Formen, Überwindungsmöglichkeiten. 10. Aufl. Donauwörth: Auer.

Damasio, A. (2000): Descartes' Irrtum: Fühlen, Denken und das menschliche Gehirn. 5. Aufl. München: Dt. Taschenbuch-Verlag.

Darwin, C. (1965): The Expression of the emotions in man and animals, Chicago: University of Chicago Press. (Original erschienen 1872; deutsch 1872, Stuttgart: Der Ausdruck der Gemütsbewegungen bei dem Menschen und den Tieren.

Davies, M., Stankov, L. & Roberts, R. D. (1998): Emotional intelligence: In search of an elusive construct. In: Journal of Personality and Social Psychology: Vol. 75 (4). S. 989-1015.

Denham, S. A. (1998): Emotional development in young children. New York u.a.: Guilford.

Deutsches Jugendinstitut (DJI) (2007): Kita-Befragung 2007. München (unveröffentlichte Materialien des Projektes Jugendhilfe und Sozialer Wandel).

Deutsches Jugendinstitut e.V., Abteilung Familie (2008): Projekt Vorbereitung des Aktionsprogramms Kindertagespflege. [www.dji.de/kindertagespflege](http://www.dji.de/kindertagespflege).

Dickhäuser, C. (2009): Umgang mit Misserfolg: zum Einfluss von Zielpräferenzen auf Leistung. Hamburg: Kovač.

Dietrich, G. (1983): Allgemeine Beratungspsychologie. Göttingen, Toronto, Zürich: Hogrefe.

Dietrich, G. (1991): Allgemeine Beratungspsychologie. Eine Einführung in die psychologische Theorie und Praxis der Beratung. Göttingen u.a : Hogrefe.

Dietzfelbinger, M., Oetker-Funk, R., Struck, E. & Volger, I. (2003): Psychologische Beratung. Beiträge zu Konzept und Praxis. Freiburg im Breisgau: Lambertus.

DJI (Hrsg.) (2008): Zahlenspiegel 2007 – Kindertagesbetreuung im Spiegel der Statistik. München. [verfügbar unter [www.dji.de](http://www.dji.de)]

Döring-Seipel, E. & Sanne, K. (1999): Emotionale Intelligenz. In: Gruppendynamik, Heft 1, 30. Jg., S. 37-50.

Duffy, E. (1941): An explanation of emotional phenomena without the use of the concept emotion. In: Journal of General Psychology: Vol. 25. S. 283- 293.

Duffy, E. (1962): Activation and behavior. New York u.a.: Wiley.

Duhm, E. (1965): Das Beratungsgespräch als Lernsituation. In: Psychologische Beiträge 8, S. 222-236.

Dunn, J. (1988): The beginnings of social understanding. Cambridge, MA: Harvard University Press.

Ebert, S. (2008): Die Bildungsbereiche im Kindergarten, Orientierungswissen für Erzieherinnen. Freiburg im Breisgau: Verlag Herder GmbH.

Eisenberg, N. (2000): Emotion, regulation, and moral development. Annual Review of Psychology. Vol. (51). S. 665 – 697.

Ekman, P. (1984): Expression and the nature of emotion. In: K. R. Scherer & P. Ekman (Eds.), Approaches to emotion. Hillsdale, NJ: Erlbaum, S. 319-343.

Ekman, P. (1988): Gesichtsausdruck und Gefühl. 20 Jahre Forschung. Paderborn: Junfermann.

Ekman, P. (2010): Gefühle lesen. Wie Sie Emotionen erkennen und richtig interpretieren. 2. Aufl. Heidelberg: Spektrum, Akad. Verlag.

Ellsworth, C., Muir, D. & Hains, S. (1993): Social competence and person-object differentiation: An analysis of the still-face effect. In: *Developmental Psychology*: Vol. 29. S.63- 73.

Engel, F., Nestmann, F. & Sickendiek, U. (2004): Beratung – ein Selbstverständnis in Bewegung. In: F. Nestmann, F. Engel, U. Sickendiek. (Hrsg.) (2007): *Das Handbuch der Beratung (Band 1)*. Tübingen: Dgvtv, S. 33-44.

Ertel, B. J. & Schulz, W. E. (1997): *Beratung in Bildung und Beruf. Ein anwendungsorientiertes Lehrbuch*. Leonberg: Rosenberger Fachverlag.

Etman, A. A. (2004): *Vorschulische Erziehung: Ägypten und Deutschland. Vergleichsstudie unter besonderer Berücksichtigung der Erzieherausbildung*. Berlin: WVB, Wiss. Verlag.

Euler, H. A. (2000): Evolutionstheoretische Ansätze. In: J. H. Otto, H. A. Euler & H. Mandel (Hrsg.) (2000). *Ein Handbuch in Schlüsselbegriffen*. München u.a.: Urban & Schwarzenberg, S.45-64.

Faust, S. G. (1996): *Die Zukunft beginnt in der Grundschule: Empfehlungen zur Neugestaltung der Primarstufe; ein Projekt des Grundschulverbandes Arbeitskreis Grundschule – Der Grundschulverband*. Reinbek bei Hamburg: Rowohlt-Taschenbuch-Verlag.

Fohrbrodt, G. (1999): *Konflikte konstruktiv bearbeiten lernen: Zielsetzungen und Methodenvorschläge*. Opladen: Leske & Budrich.

Fölling-Albers, M. (1992): *Schulkinder heute: Auswirkungen veränderter Kindheit auf Unterricht und Schulleben*. Weinheim u.a.: Beltz.

Fölling-Albers, M. (1997): *Veränderte Kindheit – veränderte Grundschule*. 7. Aufl. Frankfurt am Main: Arbeitskreis Grundschule.

Frant, P. & Wiedebusch, S. (2008): *Emotionale Kompetenz bei Kindern*. 2., überarb. und erw. Aufl. Göttingen u.a.: Hogrefe.

Friedlmeier, W. & Holodynski, M. (2006): *Emotionale Entwicklung, Funktion, Regulation und soziokulturelle Kontext von Emotionen*. Berlin: Spektrum Akademischer Verlag.

Fthenakis, W. E. (2003): *Pädagogische Qualität in Tageseinrichtungen für Kinder*. In: Fthenakis, W. E. (Hrsg.): *Elementarpädagogik nach PISA. Wie aus Kindertagesstätten Bildungseinrichtungen werden können*. Freiburg im Breisgau, S. 208-242.

Fthenakis, W.E. (2006.): *Elementarpädagogik nach PISA. Wie aus Kindertagesstätten Bildungseinrichtungen werden können*. 5. Auflage. Freiburg im Breisgau u.a.: Herder.

Fuchs, M., Schulz, G. & Zimmermann, O. (2005): *Kulturelle Bildung in der Bildungsreformdiskussion „Konzeption Kulturelle Bildung II“*. 1. Auflage. Berlin: Deutscher Kulturrat e.V.

Funke, J. & Vaterrodt, B. (2009): *Was ist Intelligenz?* 3., aktualisierte Aufl. München: Beck.

Gardner, H. (1998): *Multiple intelligences: the theory in practice*. New York, NY: Basic Books.

Gardner, H. (2001): *Abschied vom IQ: die Rahmen-Theorie der vielfachen Intelligenzen*. 3. Aufl. Stuttgart: Klett-Cotta.

Geiselhardt, E. & Dietz, I. (1998): Emotionale Intelligenz Innere Achtsamkeit heißt eine zentrale Kategorie in einem neuen Seminarconcept zum Lernziel "emotionale Intelligenz. Personalführung. Volume (31), S. 58-63

Gerbis, E. (1977): Das klientenzentrierte Konzept und seine Integration in die soziale Einzelhilfe. In: Hoffmann, N. (Hrsg.) (1977): Therapeutische Methoden in der Sozial-Arbeit. Salzburg: Müller, S. 15-73.

Gewerkschaft Erziehung und Wissenschaft (GEW) (2007): Erzieherinnenausbildung in der Hochschule. Studienmodelle im Überblick. Gewerkschaft Erziehung und Wissenschaft – Hauptvorstand. Organisationsbereich Jugendhilfe und Sozialarbeit. Frankfurt am Main.

Gewerkschaft Erziehung und Wissenschaft (GEW) (2008): Erzieherinnenausbildung in der Hochschule. Studienmodelle im Überblick. Gewerkschaft Erziehung und Wissenschaft – Hauptvorstand Organisationsbereich Jugendhilfe und Sozialarbeit. Frankfurt am Main, überarbeitete Ausgabe.

Goleman, D. (1995): Emotionale Intelligenz, Grundlagen der Emotionspsychologie. Weinheim: Beltz.

Goleman, D. (1999): Erfolgsquotient EQ2. Aus dem Amerikanischen von Friedrich Griese und Thorsten Schmidt. München: Carl Hanser Verlag.

Goleman, D. (2000): Emotionale Intelligenz. Aus dem Amerikanischen von Friedrich Griese. 21., ungek. Ausg. München: Carl Hanser Verlag.

Goleman, T. B. (2002): Emotionale Alchemie. Aus dem Amerikanischen von Gabriele Herbst. Frankfurt am Main: Wolfgang Krüger Verlag GmbH.

Creuznacher, I. C. (2009): Persönlichkeitsentfaltung zu unternehmerischen Kompetenzen in Schule und Universität : eine bildungsökonomische Antwort auf theoretische Zielvorstellungen von Schumpeter. Norderstedt : Books on Demand.

Haffner, J., Parzer, P., Raue, B., Stehen, R., Münch, H., Giovannini, C., Esther, C., Klett, M. & Resch, F. (2001): Lebenssituation und Verhalten von Kindern im zeitlichen Wandel. Ergebnisse einer epidemiologischen Verhaltensstudie zu Lebensbedingungen, Verhalten und Problemen von Kindern zu Beginn und Ende der Grundschulzeit. Gesundheitsbericht Rhein-Neckar-Kreis, Heidelberg.

Hans-Böckler-Stiftung (2001): Bildung in der frühen Kindheit. Sachverständigenrat Bildung bei der Hans-Böckler-Stiftung. Düsseldorf: Der Setzkasten GmbH.

Harris, P. L. (1996): Children and emotion: The development of psychological understanding. Oxford u.a.: Basil Blackwell.

Hartl, M. (2010): Emotionen und affektives Erleben bei Menschen mit Autismus. Eine Untersuchung unter analytischer Betrachtung autobiographischer Texte: „So laut ich konnte dachte ich, dass ich sie liebte“. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften (GWV) Springer Fachmedien GmbH.

Hass, H. (2003): Berufliche Beratung. In: Krause, C., Fittkau, B., Thiel, H.-U. (Hrsg.): Pädagogische Beratung. Paderborn u.a.: Schöningh.

Hausmann, C. (2009): Psychologie und Kommunikation für Pflegeberufe: ein Handbuch für Ausbildung und Praxis. 2., überarb. und erw. Aufl. Wien: facultas.wuv.

Heider, F. (1958). The psychology of interpersonal relations. New York: Wiley.

Hoffman, M. L. (1982): Development of prosocial motivation: Empathy and guilt. In: N. Eisenberg, (Ed.), Development of Prosocial Behavior. New York: Academic Press. S. 281-313.

Hoffman, M. L. (1998): Varieties of empathy-based guilt. In J. Bybee Ed. 9, Guilt and Children. San Diego, CA: Academic press.

Hoffman, M. L. (2000): Empathy and moral development. Implications for caring and justice. New York: Cambridge University Press.

Hoffmann, N (1977): Therapeutische Methoden in der Sozial-Arbeit. 2. Aufl. Salzburg: Müller.

Holler, I. (2010): Trainingsbuch Gewaltfreie Kommunikation, Abwechslungsreiche Übungen für Selbststudium, Seminare und Übungsgruppen. 5. Aufl. Paderborn: Junfermann.

Holodyski, M. & Friedlmeier, W. (2006): Emotionen – Entwicklung und Regulation: mit 16 Tabellen. Heidelberg: Springer-Medizin-Verlag.

Horn, J. L. & Noll, J. (1997): Human cognitive capabilities: Gf-Gc Theory. In: Flanagan, J., L. Genshaft & P. L. Harrison (Eds.), Contemporary intellectual assessment: Theory, test, and issues. New York: Guilford, S. 53-91.

Hornstein, W. (1976): Probleme der Organisation in der Beratung. In: Funkkolleg Beratung in der Erziehung, Studienbegleitbrief 11. Weinheim u.a.: Beltz.

Hornstein, W., Bastine, R., Junker, H. & Wulf, Ch. (1977): Beratung in der Erziehung 1 und 2. Frankfurt a.M.: Fischer Taschenbuchverlag GmbH.

Houben, A. (1975): Klinisch-psychologische Beratung: Ansätze einer psychoanalytisch fundierten Technik. München u.a.: Ernst Reinhardt.

Huebner, R. R. & Izard, C. E. (1988): Mothers, responses to infants, facial expression of sadness, anger, and physical distress. In: Motivation and Emotion: Vol. 12 (2). S. 185–196.

Huschke, R. R. (2003): Einführung in die systemische und konstruktivistische Pädagogik. 2. Aufl. Weinheim u.a.: Beltz.

Izard, C. E. (1977): Human emotions. New York: Plenum Press.



Izard, C. E. (1999): Die Emotionen des Menschen. Eine Einführung in die Grundlagen der Emotionspsychologie. Aus dem Amerikan. übers. von Barbara Murakami. 4., neu ausgestattete Aufl. Weinheim: Beltz, Psychologie Verl.-Union

Izard, C. E., Fantauzzo, C. A., Castle, J. M., Haynes, O. M., Rayias, M. E. & Putman, P. H. (1995): The ontogeny and significance of infants facial expressions in the first 9 months of life. In: *Developmental Psychology*, Vol. 31 (6). S. 997-1013.

Izard, C. E., Hembree, E. A. & Huebner, R. R. (1987): Infants emotional expressions to acute pain: Developmental change and stability of individual differences. In: *Developmental Psychology*: Vol. 23 (1) In: Parke, R. D. & Clarke-Stewart, A. (2011): *Social development*. Hoboken, NJ: J. Wiley & Sons, S. 418-428.

Izard, C. E. (1991): *The psychology of Emotions*. New York u.a.: Plenum Press.

Izard, C. E. (1992): *Patterns of emotions: A new analysis of anxiety and depression*. New York: Academic Press.

Jacobi, J. R. & Bastine, R. (1977): *Theorien und Elemente psychotherapeutischer Beeinflussung*. In: Hornstein, W. (Hrsg.): *Funkkolleg Beratung in der Erziehung*. Frankfurt am Main: Fischer Taschenbuch-Verlag.

Jaeggi, E., Robert, R. & Wiedemann, P. M. (1999): *Eine Einführung in die klinische Psychologie aus sozialwissenschaftlicher Sicht: Gibt es auch Wahnsinn, hat es doch Methoden*. Weyarn: Seehamer Verl.

Jaeggi, E. u. a. (1997): *Gibt es auch Wahnsinn, hat es doch Methoden. Eine Einführung in die Klinische Psychologie aus sozialwissenschaftlicher Sicht*. München u.a.: Piper.

Jetter, F. & Strotzki, R. (2005): *Soziale Kompetenz, Führungskräfte lernen, emotionale Intelligenz, Motivation, Coaching*. Regensburg: Walhalla Fachverlag.

Johnson, D. W. & Johnson, R. T. (1996): Conflict resolution and peer mediation programs in elementary and secondary schools: A review of the research. In: Review of Educational Research: Vol. 66. S. 459-506.

Jugendhilfe und Sozialarbeit (Hrsg.) (2007): Wie geht's im Job? KiTa-Studie der GEW. Frankfurt am Main. GEW- Kitastudie.

Kagan, J. (1976): Emergent themes in human development. In: American Scientist (64), S. 186-196.

Kahl, W. & Frotscher, M. (2005): Taschenatlas Anatomie 03. Nervensystem und Sinnesorgane. 9. überarb. Aufl. Stuttgart ; New York : Thieme.

Kindertagesbetreuung regional 2009/2010, Statistische Ämter des Bundes und der Länder 2009. [www.statistikportal.de](http://www.statistikportal.de)

Kitaberaterteam Spandau (1992): Beschreibung der Beratungstätigkeit und Beratungskonzeption. Schriftenreihe des Bezirksamts Spandau von Berlin, Abt. Jugend und Sport. Berlin. In: Abschlussbericht des Modellprojekts zur Qualifizierung von Praxisberatung im Bereich der Kindertageseinrichtungen in Brandenburg und zur Weiterentwicklung vorschulpädagogischer Ansätze (1997).

Kleinginna, P. R. & Kleinginna, A. M. (1981): A categorized list of emotion definitions, with suggestions for a consensual definition. Motivation and Emotion. Volume (5). S. 345-379.

Kleinman, A. & Good, B. (1985): Culture and depression. In: International Journal of Group Tensions, Volume 29. Berkeley: University of California Press.

Klimsa, P. & Issing, L. (2002): Information und Lernen mit Multimedia und Internet: Lehrbuch für Studium und Praxis. 3. vollst. überarb. Aufl. Weinheim: Beltz PVU.

Klimsa, P. (2002): Information und Lernen mit Multimedia und Internet: Lehrbuch für Studium und Praxis. Weinheim: Beltz Verlag.

Konrad, K. (2008): Erfolgreich selbstgesteuert lernen: Theoretische Grundlagen, Forschungsergebnisse, Impulse für die Praxis. Bad Heilbrunn : Klinkhardt

König, E., Bentler, A. & Luchte, K. (2005): Pädagogische Beratung in unterschiedlichen Feldern. In: Pädagogische Rundschau. 59. Jg./Heft 2. S. 119-128.

Krause, Ch., Fittkau, B., Fuhr, R. & Thiel, H.-U. (2003): Pädagogische Beratung. Paderborn: Schöningh.

Krause, Ch. (2003): Pädagogische Beratung: was ist, was soll, was kann Beratung. In: Krause, Ch., Fittkau, B., Fuhr, R. & Thiel, H.-U.: Pädagogische Beratung. Paderborn: Schöningh. S. 15-32.

Krause, Ch., Fittkau, B. & Fuhr, R. (2005): Professionalisierung von pädagogischer Beratung. In: Pädagogische Rundschau 59. Jg./ Heft 2, S.169-192.

Krause, K. T. (2007): Emotionale Intelligenz – Soft Skill für Manager? Norderstedt: Books on Demand, GmbH.

Krause, Ch. (2009): Das Ich-bin-ich-Programm: Selbstwertstärkung im Kindergarten mit Pauline und Emil. Berlin u.a.: Cornelsen Verlag Scriptor GmbH & Co, KG.

Krause, Ch. & Lorenz, R. F. (2009): Was Kindern Halt gibt: Salutogenese in der Erziehung; mit 2 Tabellen. Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht.

Krenz, A. (2007): Kinder und Familien verstehen – ein Ausgangspunkt für die Weiterentwicklung zum Familienzentrum – IFAP Kiel, Vortrag am 28.02.2007 im Rahmen der Sonderschau.

Krishnamurti, J.: (1996): Erziehung zur Kunst des Lebens. J. Krishnamurtis Briefe an seine Schulen. 2. Aufl. Gerlingen: Schneider.

Kurtz, R. (1986): Körperzentrierte Psychotherapie, Die Hakomi-Methode. Übers. von Klaus Staudt u. Gabi Hohage-Staudt. 2. Aufl. Essen: Synthesis Verlag Siegmund Gerken.

Kurtz, R. (1994): Hakomi – eine körperorientierte Psychotherapie. Übers. aus dem Amerikan: Karin Petersen. München: Kösel Verlag.

Kurz-Adam, M. & Post, I. (Hrsg.): Erziehungsberatung und Wandel der Familie. Opladen: Leske & Budrich.

Laible, D. J. & Thompson, R. A. (2000): Mother-child discourse: attachment security, shared positive affect, and early conscience development. In: Child Development. Vol. 71.

Lantieri, L. & Goleman, D. (2009): Emotionale Intelligenz für Kinder und Jugendliche. Ein Übungsprogramm, um innere Stärke aufzubauen. München: Random House GmbH.

Laucken, U. (1974): Naive Verhaltenstheorie. Stuttgart: Klett.

Laux, L. & Weber, H. (1990): Bewältigung von Emotionen. In: K. R. Scherer (Hrsg.), Psychologie der Emotion. In: Enzyklopädie der Psychologie, Göttingen: Hogrefe, S. 560-629.

Lazarus, R. S. & Eriksen, C. W. (1952): Effects of failure stress upon skilled performance. In: Journal of Experimental Psychology, Volume (43). S. 100–105.

Lazarus, R. S. & Alfert, E. (1964): The short-circuiting of threat. In: Journal of Abnormal and Social Psychology, 69, S. 195-205.

Lazarus, R. S., Opton, E. M., Nomikos, M. S. & Rankin, N. O. (1965): The principle of short-circuiting of threat: further evidence. In: *Journal of Personality*, Volume: 33, S. 622-635.

Lazarus, R. S. (1966): *Psychological stress and the coping process*. New York u. a.: McGraw-Hill.

Lazarus, R. S., Averill, J. R., & Opton, E. M. jr. (1970): Toward a cognitive theory of emotion. In: M. B. Arnold (Ed.), *Feelings and emotion* New York: Academic Press, S. 207-232.

Lazarus, R. S. & Launier, R. (1978): Stress-related transactions between person and environment. In: L. A. Pervin (Ed.), *Perspectives in interactional psychology* New York: Plenum Press, S. 287-327; in: B. Renneberg & Ph. Hammelstein (Hrsg.): (2006): *Gesundheitspsychologie*. Heidelberg: Springer-Medizin-Verlag. S. 227

Lazarus, R. S., Kanner, A. D. & Folkman, S. (1980): Emotions: A cognitive-phenomenological analysis. In: R. Plutchik & H. Kellerman (Eds.): *Theories of emotion*, Vol. 1:

Lazarus, R. S. (1991): Cognition and motivation in emotion. In: *American Psychologist*, 46, S. 352-367.

Lazarus, R. S. (1991): *Emotion and adaptation*. New York: Oxford University Press.

*Emotion: Theory, research, and experience* New York: Academic Press, S. 189-217.

Lazarus, R. S. (1991): Progress on a cognitive-motivational-relational theory of emotion. In: *American Psychologist*, 46, S. 819-834; in: Brisch, K. H. (2006): *Bindung und seelische Entwicklungswege: Grundlagen, Prävention und klinische Praxis; internationale Konferenz „Attachment from infancy to adulthood“*. 2. Aufl. Stuttgart: Klett-Cotta. S. 143.

Lazarus, R. S. (1993): From psychological stress to the emotions: A history of changing outlooks. In: Annual Review of Psychology, Palo Alto, CA: Annual Reviews, Inc., S. 1-21; in: Lazarus, R. S. (2006): Stress and emotion: a new synthesis. New York, NY: Springer. S. 19, 103- 177.

Lazarus, R. S. (1993): Coping theory and research: Past, Present, and Future. In: Psychosomatic Medicine, 55, S. 234-247.

LeDoux, J. E. (2000): Emotion circuits in the brain. In: Annual Review of Neuroscience, 23, S. 155-184; in: Berntson, G. B. & Cacioppo, J. T. (2009): Handbook of neuroscience for the behavioural sciences, Band 2. Hoboken, NJ: Wiley. S. 720-780.

LeDoux, J. E. (2003): The emotional brain: the mysterious underpinnings of emotional life. London: Phoenix.

Lehrhaupt, L. (2007): Schulung der Achtsamkeit – eine Einführung in die Stressbewältigung durch Achtsamkeit nach Kabat-Zinn. In: Anderssen-Reuster, U. (2011): Achtsamkeit in Psychotherapie und Psychosomatik: Haltung und Methode. 2., neu bearb. und erw. Aufl. Stuttgart, New York: Schattauer. S. 142-147.

Lempp, R. (1978): Lernerfolg und Schulversagen: eine Kinder- und Jugendpsychiatrie für Pädagogen. 3. Aufl. München: Kösel

Leslie, A. M. (2000): „Theory of Mind“ as a mechanism of selective attention. In: M. S. Gazzangia (Hrsg.) (2000): The New Cognitive Neurosciences, Cambridge, Mass. u.a.: The MIT Press, S. 1235-1247.

Leventhal, H. & Scherer, K. (1987): The relationship of emotion to cognition: A functional approach to a semantic controversy. In: Cognition and Emotion, 1, S. 3-28; in: Schmalz, H. D. & Langens, T. A. (2009): Motivation. 4. vollst. überarb. und erw. Aufl. Stuttgart: Kohlhammer. S. 76.

Leventhal, H. (1974): Emotions: A basis problem for social psychology. In: Nemeth, C. (Ed.), Social psychology. Classic and contemporary integration Chicago: Rand McNally, S. 1-51.

Leventhal, H. (1979): A perceptual-motor processing model of emotion. In: Pliner, P., Blankstein, K. R. & Spigel, I. M: (Eds.): Perception of emotion in self and others, Vol. 5. New York: Plenum, S. 1-46.

Lewin, K. (1974): Die psychologische Situation bei Lohn und Strafe. Unveränd. re-prograf. Nachdr. d. Ausg. Leipzig 1931. Darmstadt: Wiss. Buchgesellschaft.

Lewis, M. (1998): Emotional competence and development. In: Pushkar, D., Bukowski, W. M., Schwartzman, A. E., Stack, D. M. & White, D. R. (Eds.) (1998): Improving competence across the lifespan: building interventions based on theory and research; proceedings of the Conference on Improving Competence across the Lifespan. New York, Plenum Press. S. 27–36.

Lewis, M., Alessandri, S. M. & Sullivan, M. W. (1990): Violation of expectancy, loss of control, and anger expressions in young infants. In: Development psychology, Vol. 26 (5). S. 745-751.

Lewis, M. (1995): The emotion of self-exposure and evaluation. In: Tangney, J. P. & Fischer, K. W. (Eds.) (1995): Self-conscious emotions. New York: Guilford Press, S. 198-218.

Lindsley, D. B. (1957): Psychophysiology and Motivation. In: Jones, M. R. (Ed.) Nebraska symposium on Motivation. University of Nebraska Press; Lincoln; in: Weiner, B. (1994): Motivationspsychologie. Aus dem Amerik. übers. von R. Reisenzein, unter Mitarb. von W. Prantner. 3. Aufl. Weinheim: Beltz, Psychologie-Verl.-Union. S. 106.

Lohaus, A., Vierhaus, M. & Maass, A. (2010): Entwicklungspsychologie des Kindes- und Jugendalters. Berlin, Heidelberg: Springer-Verlag.

Lösel, F. & Beelmann, A. (2003): Effects of child skills training in preventing anti-social behavior: A systematic review of randomized evaluations. In: *Annals of the American Academy for Political and Social Science*, 587, S. 84-109.

Lothar, M. R. (1981): *Schulberatung: Anlässe, Aufgaben, Methodenkonzeption*. Stuttgart: Klett.

Mader, W. (1994): *Beratung in der Weiterbildung*. In: Tippelt, R. (Hrsg.): *Handbuch der Erwachsenenbildung/Weiterbildung*. 4. Aufl. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften (GWV). S. 272-281

Malatesta, C. Z., Culver, C., Tesman, J. R. & Shepard, B. (1989): The development of emotion expression during the first two years of life. *Monographs of the Society for Research in Child Development*. Chicago: University of Chicago Press. 54(1-2), 1-104. In: Herpertz-Dahlmann, B., Resch, F., Schulte-Markwort, M. & Warnke, A. (2008): *Entwicklungspsychiatrie: biopsychologische Grundlagen und die Entwicklung psychischer Störungen*. 2. vollst. überarb. und erw. Aufl. Stuttgart u.a.: Schattauer. S. 198.

Malti, T., Häcker, T. & Nakamura, Y. (2009): *Kluge Gefühle? Sozial-emotionales Lernen in der Schule*. Zürich: Pestalozzianum.

Malti, T. & Perren, S. (Hrsg.) (2008): *Soziale Kompetenzen bei Kindern und Jugendlichen. Entwicklungsprozesse und Förderungsmöglichkeiten*. Stuttgart: Kohlhammer.

Mandl, H. & Reiserer, M. (2000): *Kognitionstheoretische Ansätze*. In: Otto, J. H., Euler, H. A. & Mandl, H. (Hrsg.) (2000): *Emotionspsychologie. Ein Handbuch*. Weinheim: Psychologie Verlags Union, S. 95-106.

Mandl, H. & Euler, H. A. (1983): *Begriffsbestimmungen*. In: Euler, H. A. & Mandl, H. (Hrsg.): *Emotionspsychologie. Ein Handbuch in Schlüsselbegriffen*. München: Urban & Schwarzenberg, S. 5-11.



Mandl, H. & Huber, G. (1983): Emotion und Kognition. München u.a.: Urban & Schwarzenberg.

Manuel, B. (2010): Lernen durch Spiegelneurone. Norderstedt: GRIN Verlag.

Marmet, O. (2006): Ich und du und so weiter: Kleine Einführung in die Sozialpsychologie. 10 Aufl. Weinheim u.a.: Beltz.

Maslow, A. H. (2010): Motivation und Persönlichkeit. 12. Aufl. Reinbek bei Hamburg: Rowohlt.

Matthews, G. A., Zeidner, M. & Roberts, R. D. (2003). Emotional Intelligence: Science and myth. Cambridge, Mass. u.a.: MIT Press.

Mayer, H. (2007): Papilio: Ein Programm für Kindergärten zur Primärprävention von Verhaltensproblemen und zur Förderung sozial-emotionaler Kompetenz. Ein Beitrag zur Sucht- und Gewaltprävention. Theorie und Grundlagen. 1. Aufl. Augsburg: beta.

Mayer, J. D., Ciarrochi, J. & Forgas, J. P. (2001): Emotional intelligence and everyday life: An introduction. In: J. Ciarrochi, J. P. Forgas, & J. D. Mayer (Eds.), Emotional intelligence and everyday life. New York: Psychology Press. S. 258-277.

Mayer, J. D., Salovey, P. & Caruso, D. R. (2000): Models of emotional intelligence. In: R. J. Sternberg (Ed.): The handbook of intelligence New York: Cambridge University Press, S. 396-324.

Mayer, J. D., Salovey, P., Gomberg-Kaufman, S. & Blainey, K. (1991): A broader conception of mood experience. In: Journal of Personality and Social Psychology, 60, S. 100-111.

Mayer, J. D., Dipaolo, M. T., & Salovey, P. (1990): Perceiving affective content in ambiguous visual stimuli: A component of emotional intelligence. In: Journal of Personality Assessment, 54, S. 772-781.

Mayer, J. D., & Salovey, P. (1993): The intelligence of emotional intelligence. In: *Intelligence*, 17, S. 433-442.

Mayer, J. D., & Salovey, P. (1997): What is emotional intelligence? In: P. Salovey & D. Sluyter (Eds.), *Emotional development and emotional intelligence: Educational implications* New York: Basic Books, S. 3-31.

Mayer, C. H. (2008): *Trainingshandbuch interkulturelle Mediation und Konfliktlösung : didaktische Materialien zum Kompetenzerwerb*. 2. Aufl. Münster u.a. : Waxmann

Mees, U. (1985): Was meinen wir, wenn wir von Gefühlen reden? Zur psychologischen Textur von Emotionswörtern. In: *Sprache und Kognition*, 1, S. 2-20.

Mees, U. (1991): *Die Struktur der Emotionen*. Göttingen: Hogrefe.

Merten, K. (2003): *Einführung in die Emotionspsychologie*. Stuttgart: Kohlhammer.

Mesulam, M. K. (1998): From sensation to cognition. In: *Brain*. 121, S. 1013-1052.

Meyer, W. U. (1984): *Das Konzept von der eigenen Begabung*. Bern: Huber.

Meyer, W. U., Schützwohl, A. & Reisenzein, R. (1993): *Einführung in die Emotionspsychologie, Band 1: Evolutionspsychologische Emotionstheorien*. Bern: Huber.

Meyer, W. U., Schützwohl, A. & Reisenzein, R. (1997): *Einführung in die Emotionspsychologie, Band 2: Evolutionspsychologische Emotionstheorien*. 2. Aufl. Bern: Huber.

Meyer, W. U., Schützwohl, A. & Reisenzein, R. (2001): *Einführung in die Emotionspsychologie, Band 1: Die Emotionstheorien von Watson, James und Schachter*. 2. Aufl. Bern: Huber.

Miller, P. J. & Sperry, L. L. (1987): The socialization of anger and aggression. In: Merrill-Palmer Quarterly, 33, S. 1-31.

Molcho, S. (1994): Körpersprache. München. Mosaik Verlag GmbH.

Möbner, B., Pfister, H. & Pfeffer, S. (2008): Wunderfitz – Das große Förderbuch: Emotionale und soziale Kompetenz – Kreativität: Kreativität, Emotionale Kompetenz, Soziale Kompetenz. Freiburg: Herder Verlag GmbH.

Mowrer, O. H. (1960): Learning theory and behaviour. New York: Wiley & Sons.

Müller-Fohrbrod, G. (1999): Konflikte konstruktiv bearbeiten lernen: Zielsetzungen und Methodenvorschläge. Opladen: Leske & Budrich.

Murphy, B. C., Eisenberg, N., Fabes, R. A., Shepard, S. & Guthrie, I. K. (1990): Consistency and change in children's emotionality and regulation: A longitudinal study. In: Merrill-Palmer Quarterly. Vol. (45). S. 413–444

Murray, B. (1998): Does „emotional intelligence“ matter in the workplace? In: Psychological Monitor. Vol. 29 (7), S. 5-15.

Mutzeck, W. & Pallasch, W. (1992): Integration von Schülern mit Verhaltensstörungen: praktische Modelle und Versuche. 4. Aufl. Weinheim: Deutscher Studien-Verlag.

Mutzeck, W. (2008): Kooperative Beratung: Grundlagen, Methoden, Training, Effektivität. 6. überarb. und erw. Aufl. Weinheim u.a.: Beltz.

Nelson-Jones, R. (1982): The theory and practice of counseling psychology. London: Holt, Rinehart & Winston.

Nestmann, F., Engel, F & Sickendiek, U. (2007): Das Handbuch der Beratung, Disziplinen und Zugänge. Bd. 1 und 2, Beiträge überw. dt., teilw. engl. Tübingen, dgvt-Verlag.

Nestmann, F. (1997): Big sister is inviting you – Counseling and counseling Psychology. In: F. Nestmann (Hrsg.), Beratung. Bausteine für eine interdisziplinäre Wissenschaft und Praxis. Deutsche Gesellschaft für Verhaltenstherapie, Tübingen: dgvt-Verlag.

Nestmann, F. & Engel, F. (2002): Die Zukunft der Beratung. Deutsche Gesellschaft für Verhaltenstherapie Tübingen: dgvt-Verlag.

Neubauer, A. C. & Freudenthaler, H. H. (2001): Emotionale Intelligenz: Ein Überblick. In: Stern, E. & Guthke, J. (Hrsg.), Perspektiven der Intelligenzforschung. Lengerich: Pabst, S. 205-232.

Neubauer, A. C. & Freudenthaler, H. H. (2006): Modelle emotionaler Intelligenz. In: R. Schulze, P. A. Freund & R. D. Roberts, Emotionale Intelligenz. Ein Internationales Handbuch. Göttingen, Bern, Wien, Toronto, Seattle, Oxford, Prag: Hogrefe, S. 39-61.

Neubauer, A. C. & Freudenthaler, H. H. (2002): Sind emotionale traits als Fähigkeiten messbar? Kommentar zum Artikel „Emotionale Intelligenz – ein irreführender und unnötiger Begriff“ von Heinz Schuler. In: Zeitschrift für Personalpsychologie, 4, S. 177-178.

Nüssle-Stein, C. (2005): Professionalität und Qualität in Beratung und Therapie. Eine Disziplinen- und theorie-/praxisübergreifende Betrachtung. Bern u.a.: Haupt Verlag, Philosophische Fakultät, Diss.

Nussbeck, S. (2006): Einführung in Beratungspsychologie. München, Basel: Reinhardt UTB für Wissenschaft.

Oberhuemer, P. (2003): Professionalisierung der Fachkräfte. In: Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend (Hrsg.): Auf den Anfang kommt es an! Perspektiven zur Weiterentwicklung des Systems der Tageseinrichtungen für Kinder in Deutschland. Weinheim. S. 156.

OECD (2005): *Wie funktioniert das Gehirn? Auf dem Weg zu einer neuen Lernwissenschaft.* Hrsg. von OECD, Organisation for Economic Cooperation and Development, Organisation für Wirtschaftliche Zusammenarbeit und Entwicklung. Mit einer Einf. von M. Spitzer. Stuttgart u.a.: Schattauer.

OECD (2009): *Wie funktioniert das Gehirn? Auf dem Weg zu einer neuen Lernwissenschaft.* Mit einer Einführung von M. Spitzer. Stuttgart: Schattauer.

Oerter, R. & Montada, L. (2008): *Entwicklungspsychologie.* 6., vollst. überarb. Aufl. Weinheim u.a.: Beltz, PVU.

Oster, H., Hegley, D. & Nagel, L. (1992): *Adult judgments and fine-grained analysis of infant facial expressions: Testing the validity of a priori coding formulas.* In: *Developmental Psychology*, Vol. 28 (6). S. 1115-1131.

Otto, J. H., Döring-Seipel, E., Grebe, M. & Lantermann, E. D. (2001): *Entwicklung eines Fragebogens zur Erfassung der wahrgenommenen emotionalen Intelligenz.* In: *Diagnostica* (47), S. 178-187.

Petermann, F. & Petermann, U. (2008): *Training mit aggressiven Kindern: mit CD-ROM.* 12., vollst. überarb. Aufl. Weinheim u.a.: Beltz, PVU.

Petermann, F. & Wiedebusch, S. (2003): *Emotionale Kompetenz bei Kindern.* Göttingen: Hogrefe.

Pfeffer, S. (2002): *Emotionales Lernen: ein Praxisbuch für den Kindergarten.* Weinheim u.a.: Beltz

Pfeffer, S. (2010): *Emotionale und soziale Kompetenz.* In: Bender, S. (2010): *Kinder erziehen, bilden und betreuen: Lehrbuch für Ausbildung und Studium.* Berlin u.a.: Cornelsen Scriptor, S. 598-621.

Philipp, E. & Rademacher, H. (2002): *Konfliktmanagement im Kollegium: Arbeitsbuch mit Modellen und Methoden*. Weinheim und Basel: Beltz Verlag.

Piaget, J. (1981): *Intelligence and affectivity: Their relationship during child development*. Edited by Brown, T. A. & Kaegi, M. R.: *Annual Reviews Monograph*. Palo Alto: Annual Reviews.

Piaget, J. (2009): *Nachahmung, Spiel und Traum: die Entwicklung der Symbolfunktion beim Kinde*. Mit einer Einf. von H. Aebli. 6. Aufl. Stuttgart: Klett-Cotta. Ungk. Ausg. München: Deutscher Taschenbuch-Verlag.

Pletzer, M. A. (2007): *Emotionale Intelligenz- Das Trainingsbuch*. Freiburg u.a.: Haufe.

Plutchik, R. (1980): *Emotion. A psychoevolutionary synthesis*. New York: Harper & Row. In: Plutchik, R. & Kellerman, H.: *Theories of emotion, Vol. 1: Emotion: Theory, research, and experience*. New York: Academic Press, S. 141-164.

Plutchik, R. (2003). *Emotions and Life. Perspectives from Psychology, Biology, and Evolution*. Baltimore, MD. United Book Press.

Portmann, R. (2009): *Die 50 besten Spiele fürs Selbstbewusstsein*. 7. Aufl. München: Don Bosco Medien GmbH.

Pracher, G. M. (2010): *Kind sein in einer Welt, die von Spannungen, Unfrieden, Not und Egoismus geprägt ist*. Norderstedt: GRIN Verlag.

Presting, G. (Hrsg.) (1991): *Erziehungs- und Familienberatung. Untersuchungen zu Entwicklung, Inanspruchnahme und Perspektiven*. Weinheim: Juventa.

Pudzich, V. & Stahlmann, M. (1995): *Brauchen Erzieherinnen Fort- und Weiterbildung?* In: *Unsere Jugend*, 47, 8, S. 350-354; in: *DIJ* (2008): *Ergebnisse einer bundesweiten Befragung bei Kindertagesstätten. Zusammenfassung für die teilnehmen-*

den Einrichtungen. Projekt Jugendhilfe und sozialer Wandel. München: Druckerei & Verlag Steinmeier, Deiningen. S. 10- 24.

Reiners, A. (2007): Praktische Erlebnispädagogik. Neue Sammlung motivierender Interaktionsspiele. 8. Aufl. Augsburg: ZIEL Verlag.

Reisenzein, R. & Horstmann, G. (2002): Emotion. In: H. Spada (Hrsg.), Lehrbuch Allgemeine Psychologie. 3., vollst. überarb. und erw. Aufl. Bern: Huber. S. 435-500.

Reisenzein, R., Meyer, W. U. & Schützwohl, A. (2003): Einführung in die Emotionspsychologie, Band 3: Kognitive Emotionstheorien. Bern, Göttingen, Toronto, Seattle: Verlag Hans Huber.

Rindermann, H. (2009): Emotionale-Kompetenz-Fragebogen; Einschätzung emotionaler Kompetenzen und emotionaler Intelligenz aus Selbst und Fremdsicht. Göttingen u.a.: Hogrefe.

Rizzolatti, G. & Sinigaglia, C. (2010): Empathie und Spiegelneurone: die biologische Basis des Mitgefühls. Aus dem Ital. von F. Griese. Orig.-Ausg. Nachdr. Frankfurt am Main: Suhrkamp.

Roberts, R. D., Markham, P. M., Zeidner, M. & Matthews, G. (2005): Assessing intelligence: Past, Present, and future. In: Schulze, R., Freund, P. A. & Roberts, R. D. (2006): Emotionale Intelligenz Ein Internationales Handbuch. Göttingen u.a.: Hogrefe, S. 12-21.

Rodman, H. R., Skelly, J. P. & Gross, C. G. (1991): Stimulus selectivity and state dependence of activity in inferior temporal cortex of infant monkeys. Proceedings of the National Academy of Sciences: U.S.A.

Roger, P. (1991): Praktische Intelligenz: So fördern und trainieren Sie Ihre beruflichen und persönlichen Fähigkeiten. Aus d. Amerikan. übertr. von J.-P. Schleser. München: mvg-Verlag.

Rogers, C. R.: (2010): Die nicht-direktive Beratung. Aus dem Amerikan. von Erika Nosbüsch. Ungekürzte Ausg., 13. Aufl. Frankfurt am Main: Fischer.

Roseman, I. (1984): Cognitive determinants of emotion: A structural theory. In: P. Shaver (Ed.), Review of personality and social psychology, Vol. 5. Emotions, relationships, and health. Beverly Hills, CA: Sage, S. 11-36.

Rost, W. & Schulz, A. (1994): Rivalität: über Konkurrenz, Neid und Eifersucht. Berlin u.a.: Springer.

Saarni, C, Mumme, D. L. & Campos, J. J. (1998): Emotional development: Action, communication, and understanding. In: W. Damon (Series Ed.) and N. Eisenberg (Vol. Ed.), Handbook of child psychology: Vol. 3. Social, emotional, and personality development. New York. Wiley. S. 238- 295.

Saarni, C. (2000): Emotional Competence. A Developmental Perspective. In: R. Bar-On, & D. A. Parker (Eds.), The Handbook of emotional Intelligence. Theory, Development, Assessment, and Application at Home, School, and the Workplace. San Francisco. Jossey-Bass, S. 68-92.

Saarni, C. (2003). Die Entwicklung von emotionaler Kompetenz in Beziehungen. In: M. von Salisch (Hrsg.), Emotionale Kompetenz entwickeln. Grundlagen in Kindheit und Jugend. Stuttgart: Kohlhammer. S. 3-30.

Salisch, M. von (2002): Emotionale Kompetenz entwickeln: Hintergründe, Modellvergleich und Bedeutung für die Entwicklung und Erziehung. In: M. von Salisch (Hrsg.), Emotionale Kompetenz entwickeln. Grundlagen in Kindheit und Jugend. Stuttgart: Kohlhammer. S. 31-49.

Salovey, P. & Mayer, J. D. (1990). Emotional Intelligence. In: Imagination, Cognition and Personality, Vol. 9 (3).



Salovey, P. & Sluyter, D. J. (1997): Emotional Development and Emotional Intelligence. Educational Implications. New York: Basis Books.

Salovey, P. (2007): Emotional intelligence: key readings on the Mayer and Salovey model. 2. Aufl. Port Chester, NY: Dude Publ.

Satir, V. (2002): Selbstwert und Kommunikation: Familientherapie für Berater und zur Selbsthilfe. Aus dem Amerikan. übers. von M. Bosch und E. Wisshak. 19. Aufl. Stuttgart: Klett-Cotta

Schachtel, E. G. (1959): Metamorphosis: on the development of affect, perception, attention, and memory. New York: Basic Books.

Schachter, S. & Singer, J. E. (1962): Cognitive, social, and physiological determinants of emotional states. In: Psychological Review. Vol. (69), 5. S. 379-399.

Schachter, S. (1964): The interaction of cognitive and physiological determinants of emotional state. In: L. Berkowitz (Ed.), Advances in experimental social psychology, New York: Academic Press. Vol. (1). S. 49-80.

Schanz, G. (1998): Der Manager und sein Gehirn. Neurowissenschaftliche Erkenntnisse im Dienst der Unternehmensführung. Frankfurt a.M. u.a.: Lang

Scherer, K. R. (1984): On the nature and function of emotion: A component process approach. In: K. R. Scherer & P. Ekman (Eds.), Approaches to emotion. Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum Associates, S. 293-317.

Scherer, K. R. (1999): Vorwort. In: W. Friedlmeier und M. Holodyski (Hrsg.), Emotionale Entwicklung, Funktion, Regulation und soziokultureller Kontext von Emotionen. Heidelberg, Berlin: Spektrum Akademischer Verlag. S. 25- 62.

Schilling, D. & Tigges, U.: (2000): Soziales Lernen in der Grundschule: 50 Übungen, Aktivitäten und Spiele (Taschenbuch). Mülheim: Verl. an der Ruhr.

Schmidt-Atzert, L.(1996): Emotionspsychologie. Stuttgart: Kohlhammer.

Schödter, W. (2002): Zwischen Visionen und Pragmatismus- Beratung und ihre neue Qualität. In: Nestmann, F. & Engel, F.( Hrsg.) (2002): Die Zukunft der Beratung. Tübingen: DGTV. S. 79-94.

Schreyögg, A. & Schmidt-Lellek, Ch. (2010): Die Organisation in Supervision und Coaching. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.

Schubenz, S. (1968): Grundlagen und Anwendungen psychologischer Beratung. In: Psychologische Rundschau. 19; S. 1-8; in: Brem-Gräser, L. (1993): Handbuch der Beratung für helfende Berufe. München u.a.: Ernst Reinhardt Verlag. S. 1-8.

Schuler, H. (2002): EI – ein irreführender und unnötiger Begriff. In: Zeitschrift für Personalpsychologie, 3. Hogrefe: Göttingen. S. 138–140.

Schuler, H., Diemand, A. & Moser, K. (1993): Filmszenen. Entwicklung und Konstrukt. Validierung eines neuen eignungsdiagnostischen Verfahrens. In: Zeitschrift für Arbeits- und Organisationspsychologie, Vol. (37). S. 3-9.

Schulz von Thun, F. (2008): Miteinander reden 1-3. Störungen und Klärungen. Allgemeine Psychologie der Kommunikation. Stile, Werte und Persönlichkeitsentwicklung. Differentielle Psychologie der Kommunikation. Das „Innere Team“ und situationgerechte Kommunikation. Kommunikation, Person, Situation. Reinbek: Rowohlt Taschenbuch.

Schulze, R. (2005): Modeling structures of intelligence. In: Wilhelm, O. & Engele, R. W. (Eds.), Understanding and measuring intelligence. Thousand Oaks, CA: Sage, S. 241-263.

Schulze, R., Freund, P. A. & Roberts, R. D. (2006): Emotionale Intelligenz Ein Internationales Handbuch. Göttingen u.a.: Hogrefe.

Schwarz, G. (2010): *Konfliktmanagement: Konflikte erkennen, analysieren, lösen*. 8. Aufl. Wiesbaden: Gabler.

Schwarzer, Ch. & Posse, N. (1986): *Beratung*. In: Weidmann, B. & Krapp, A. (Hrsg.): *Pädagogische Psychologie*. München: Psychologie Verlags Union.

Schwarzer, Ch. & Prose, N. (2004): *Pädagogische Psychologie und Beratung*. In: Nestmann, F., Engel, F. & Sickendiek, U.: *Handbuch der Beratung, Band 1*. Tübingen: DGTV. S. 123-140.

Seibert, U. (1978): *Soziale Arbeit als Beratung – Ansätze und Methoden für eine nicht stigmatisierende Praxis*. Weinheim, Basel: Beltz.

Seidel, W. (2008): *Emotionale Kompetenz. Gehirnforschung und Lebenskunst*. München: Elsevier GmbH.

Siegler, S., Deloache, J. & Eisenberg, N. (2005): *Entwicklungspsychologie im Kindes- und Jugendalter*. München: Elsevier GmbH.

Silverman, W. K., La Greca, A. M. & Wasserstein, S. (1995): *What do child worry about? Worries and their relation to anxiety*. In: *Child Development* (66), S. 671-686.

Slunecko, Th. (2009): *Psychotherapie: eine Einführung*. Wien: Facultas Wuv.

Spearitt, D. (1996): *Carroll's model of cognitive abilities: Educational implications*. In: *International Journal of Educational Research* (25), S. 107-197.

Spearman, C (1923): *The nature of 'intelligence' and the principles of cognition*. London: Macmillan, in: Schulze, R., Freund, P. A. & Roberts, R. D. (2006): *Emotionale Intelligenz. Ein Internationales Handbuch*. Göttingen u.a.: Hogrefe. S. 12-16.

Spindelböck, J. (2001): *Der Mensch als soziales Wesen Ethisch-moraltheologische Überlegungen*. Vortrag bei der 13. Internationalen Theologischen Sommerakademie

in Aigen im Mühlkreis vom 27.-29.08.2001 zum Thema „Christliche Anthropologie: Der Mensch als Gottes Ebenbild“

Spitzer, M. (2009): Lernen: Gehirnforschung und die Schule des Lebens. Berlin u.a.: Spektrum Akad. Verlag.

Spitzer, M. (2009): Selbstbestimmen: Gehirnforschung und die Frage: Was sollen wir tun? Heidelberg u.a.: Spektrum Akad. Verlag.

Statistisches Bundesamt (2010): Kindertagesbetreuung regional 2009/2010, Statistische Ämter des Bundes und der Länder 2009. [www.statistikportal.de](http://www.statistikportal.de).

Statistisches Bundesamt Syrien (2009): <http://www.cbssyr.org/yearbook/2010/chapter11-AR.htm>

Steiner, C. (2006): Emotionale Kompetenz. 5. Aufl., ungekürzte Ausg. München: Deutscher Taschenbuch-Verlag.

Stemme, F. (1997): Die Entdeckung der emotionalen Intelligenz: Über die Macht unserer Gefühle. München: Wilhelm Goldmann Verlag.

Sternberg, R. J. (1998): Erfolgsintelligenz : warum wir mehr brauchen als EQ + IQ / Robert J. Sternberg. Aus dem Amerikan. von Christel Erbacher-von Grumbkow. München : Lichtenberg.

Sternberg, R. J. (2005): The Theory of successful intelligence. In: Journal of Psychology, Vol. 39, S. 189-202.

Sternberg, R. J., Mio, J. & Mio, J. S. (2009): Cognitive psychology. Belmont, Calif.: Wadsworth.

Stipek, D. J., Gralinski, H. & Kopp, C. (1990): Self-concept development in the toddler years. In: Development psychology. 26 (6). S. 972-977.

Stoll, F. B. & Nagel, B. (Hrsg.) (2009): Bildung und Erziehung in Deutschland, Pädagogik für Kinder von 0 bis 10 Jahren. Berlin. Düsseldorf, Mannheim: Cornelesen Verlag Scriptor.

Strayer, J. (1986): Children's attributions regarding the situational determinants of emotion in self and others. In: *Developmental Psychology*, Vol. 22 (5). S. 649-654.

Stumm, G. & Pritz, A. (2000): Wörterbuch der Psychotherapie. Wien: Springer.

Tagney, J. & Dearing, R. (2002): Shame and guilt. New York: Guilford Press.

Tart, C. T. (1994): Die innere Kunst der Achtsamkeit, Ein Praxisbuch für das Leben im gegenwärtigen Moment. Übers. aus dem Amerikan.: K. Hein. Freiamt im Schwarzwald : Arbor-Verl.

Textor, M. R. & Blank, B. (2004): Elternmitarbeit: Auf dem Wege zur Bildungs- und Erziehungspartnerschaft. Bayerisches Staatsministerium für Arbeit und Sozialordnung, Familie und Frauen (Hrsg.).

Thurstone L. L. (1938): Primary mental abilities. Chicago: University of Chicago Press.

Tomkins, S. S. & Silvan S (1981): The quest for primary motives: Biography and autobiography of an idea. In: *Journal of Personality and Social Psychology*, Vol. 41 (2), S. 306-329

Tomkins, S. S. (1963): Affect, imagery, and consciousness. Vol. 1: The positive effects. New York: Springer.

Tomkins. S. S. (1980): Affect as amplification: Some modifications in theory. In: R. Plutchik & H. H. Kellerman (Eds.), *Emotion: theory, research, and experience*, Vol. (1). New York: Academic Press, S. 141-164.

T-Kit Nr. 8 (2008): Soziale Integration. JUGEND für Europa - Deutsche Agentur für das EU-Programm Jugend in Aktion. Die Übersetzung aus dem Englischen fertigten Gudrun Kütke und Karin Avdić an. [http://www.jugendfuereuropa.de/downloads/4-20-133/T-Kit\\_8\\_DE.pdf](http://www.jugendfuereuropa.de/downloads/4-20-133/T-Kit_8_DE.pdf).

Vacc, N. A. & Loesch, L. C. (1994): A professional orientation to counseling (2nd edition). Muncie, Indiana: Accelerated Development.

Vernon, P. A. (1993): Intelligence and neural efficiency. In: D. K. Detterman, (Ed.), Current topics in human intelligence. Norwood, NJ: Ablex. Vol. (3). 273-288.

Vesser, N. (2007): Emotionale Kompetenz als Weiterbildungsziel. Berlin: VDM Verlag.

Watzlawick, P., Beavin, J. H. & Jackson, D. D. (2007): Menschliche Kommunikation. Formen, Störungen, Paradoxien. 8. Aufl. Bern, Stuttgart, Toronto: Huber (Originalausgabe: Pragmatics of Human Communication. A Study of Interactional Patterns, New York 1967).

Weber, H. & Westmeyer H. (1997): Emotionale Intelligenz: Kritische Analyse eines populären Konstrukts. Vortrag auf der 4. Arbeitstagung der Fachgruppe Differentielle Psychologie, Persönlichkeitspsychologie und Psychologische Diagnostik. Bamberg.

Wechsler, D. (1943): Nonintellective factors in general intelligence. In: Journal of Abnormal Social Psychology (3), S. 100-104.

Weinberg, M. K. & Tronick, E. Z. (1994): Beyond the face: An empirical study of infant affective configurations of facial, vocal, gestural, and regulatory behaviors. In: Child development (65), S. 1503-1515.

Weiner, B. (1984): Motivationspsychologie. Weinheim: Beltz.

Weiner, B. (1995): Judgments of responsibility. A foundation for a theory of social conduct. New York: Guilford.

Weisbach, C. & Dachs, U. (2000): Mehr Erfolg durch emotionale Intelligenz, mit Gefühlen bewusst umgehen, steigern Sie Ihre emotionale Intelligenz. 4. Aufl. München: Gräfe und Unzer Verlag.

Weiss, H. & Benz, D. (1987): Auf den Körper hören: Hakomi-Psychotherapie. Eine praktische Einführung. München: Kösel-Verlag.

Wetterer, E.C. (2005): Die Kunst der richtigen Entscheidung. 40 Methoden, die funktionieren. Hamburg: Murmann Verlag DE.

Woldrich, A. (1998): Beratung: Eine Begriffsbestimmung aus historischer, fachspezifischer und gesellschaftlicher Perspektive unter besonderer Berücksichtigung der Behindertenberatung und der Abgrenzung zur Therapie. Copyright: Angela Woldrich. <http://bidok.uibk.ac.at/liprary/woldrichberatung.html>.

Wolff, P. (1987): The development of behavioral states and expression of emotions in early infancy. Chicago: University of Chicago Press.

Wühr, E., Jarsch, S., Schmid, M. & Sponfeldner, W. (2006): Health-Excellence. Corporate Excellence Consult GmbH. [http://www.corporate-excellence.de//health/he\\_buch/download/index.shtml](http://www.corporate-excellence.de//health/he_buch/download/index.shtml).

Zeitschrift für Personalpsychologie (2002): Göttingen: Hogrefe-Verlag.

### **Arabische Literatur:**

عتاب مصطفى (2006): أثر اعداد وتدريب معلمة رياض الأطفال على نجاحها في عملها  
رانيه صاصيلا (2009): استراتيجيات مقترحة لتطوير نظام اعداد معلم رياض الأطفال في ضوء التوجهات  
التربوية المعاصرة

**Internetadressen:**

[http://www.rki.de/cIn\\_169/nn\\_204568/DE/Content/GBE/Gesundheitsberichterstattung/GsInDtd/gesundheitsbericht,templateId=raw,property=publicationFile.pdf/gesundheitsbericht.pdf](http://www.rki.de/cIn_169/nn_204568/DE/Content/GBE/Gesundheitsberichterstattung/GsInDtd/gesundheitsbericht,templateId=raw,property=publicationFile.pdf/gesundheitsbericht.pdf)

<https://www.ec.destatis.de/csp/shop/sfg/bpm.html.cms.cBroker.cls?cmspath=struktur,vollanzeige.csp&ID=1023943>

<http://www.cbssyr.org/yearbook/2010/chapter11-AR.htm>

<http://www.uni-heidelberg.de/studium/interesse/faecher/beratungswiss.html>

<http://www.thh-friedensau.de>

<http://www.dresden-international-university.com>

<http://www.ihp.de>

<http://www.bvppt.de>

<http://www.dachverband-beratung.de>

<http://www.damasuniv.shern.net>, [www.alepuniv.shern.net](http://www.alepuniv.shern.net)

<http://www.statistikportal.de>

<http://www.destatis.de/jetspeed/portal/cms/Sites/destatis/Internet/DE/Content/Publikationen/Fachveroeffentlichungen/Sozialleistungen/KinderJugendhilfe/KindertagesbetreuungRegional>

[http://www.hsesslingen.de/fileadmin/medien/siximport/sagp/flyer\\_bbe\\_49220.pdf](http://www.hsesslingen.de/fileadmin/medien/siximport/sagp/flyer_bbe_49220.pdf)

[http://www.efh-freiburg.de/download/Flyer\\_BA\\_PfK\\_Feb2011.pdf](http://www.efh-freiburg.de/download/Flyer_BA_PfK_Feb2011.pdf)

[http://www.phludwigsburg.de/index.php?eID=tx\\_nawsecured1&u=0&file=fileadmin](http://www.phludwigsburg.de/index.php?eID=tx_nawsecured1&u=0&file=fileadmin)

[http://www.phgmuend.de/deutsch/studium/studiengaenge/bachelor\\_fruhe\\_bildung\\_neu.php?](http://www.phgmuend.de/deutsch/studium/studiengaenge/bachelor_fruhe_bildung_neu.php?)

[http://www.phweingarten.de/de/downloads/studiengaenge/Flyer\\_Elementarbildung](http://www.phweingarten.de/de/downloads/studiengaenge/Flyer_Elementarbildung)

<http://studieren.de/studienprofil.0.bildung-und-erziehung-im-kindesalter-0-12-jahre-bachelor-of-arts-hochschule-muenchen-munich-university-of-applied-sciences>

<http://www.ksfh.de/studiengaenge/bachelorstudiengaenge/bildung-und-erziehung-im-kindesalter>

<http://www.ash-berlin.eu/>

<http://www.khsb-berlin.de>

<http://sozialwesen.fh-potsdam.de/babek.html>

<http://www.uni4kita.de>

<http://www.grundschulpaedagogik.uni-bremen.de>

<http://www.sp.haw-hamburg.de/sp/>



[http:// www.elisabethenstift.de](http://www.elisabethenstift.de)  
[http:// www.erziehung.uni-giessen.de](http://www.erziehung.uni-giessen.de)  
<http://www.sbe.hs-nb.de>  
<http://www.hs-emden-leer.de/fachbereiche/soziale-arbeit-undgesundheitsstudien/studiengaenge/inklusive-fruehpaedagogik.html>  
<http://www.hawk-hhg.de/sozialarbeitundgesundheitsstudien/129367.php>  
<http://www.fh-bielefeld.de>  
[http://www.efhbochum.de/studium/studiengaenge/ba\\_elementarpaedagogik.html](http://www.efhbochum.de/studium/studiengaenge/ba_elementarpaedagogik.html)  
<http://www.katho-nrw.de/koeln/studium-lehre/fachbereich-sozialwesen/bildung-und-erziehung-im-kindesalter-ba/>  
<http://www.rheinaharcampus.de>  
<http://www.ehs-dresden.de>  
<http://www.em-ec.eu>  
<http://www.hs-magdeburg.de>  
[http:// www.sozialwesen.fh-kiel.de](http://www.sozialwesen.fh-kiel.de)  
[http:// www.fh-erfurt.de](http://www.fh-erfurt.de)  
<http://www.cbssyr.org/>  
<http://www.nesasy.org>  
<http://www.syrianeducation.org.sy/nstyle/>  
<http://www.faustlos.de/>  
<http://www.papilio.de/>  
<http://www.thueringen.de/imperia/md/content/tkm/kindergarten/leitlinien.pdf>  
[http://www.ms.niedersachsen.de/master/C815796\\_L20\\_D0\\_I674\\_h1.html](http://www.ms.niedersachsen.de/master/C815796_L20_D0_I674_h1.html)  
[http://cdl.niedersachsen.de/blob/images/C3374461\\_L20.pdf](http://cdl.niedersachsen.de/blob/images/C3374461_L20.pdf)  
[http://www.kmbw.de/servlet/PB/s/bo3r7b16u7g5z16flxy1kbh7f6c5mtwx/show/1182991/OrientierungsplanBawue\\_NoPrintversion.pdf](http://www.kmbw.de/servlet/PB/s/bo3r7b16u7g5z16flxy1kbh7f6c5mtwx/show/1182991/OrientierungsplanBawue_NoPrintversion.pdf)  
<http://www.hamburg.de/contentblob/118066/data/bildungsempfehlungen.pdf>  
[http://ev.kiki-bremen.de/cms/common/0412\\_Rahmenplan.pdf](http://ev.kiki-bremen.de/cms/common/0412_Rahmenplan.pdf)  
[http://www.kita-bildungsserver.de/fileadmin/inc/do\\_download.php?did=37](http://www.kita-bildungsserver.de/fileadmin/inc/do_download.php?did=37)  
<http://www.corporate-excellence.de/health/index.shtml>  
<http://www.bildungsserver.de/zeigen.html?seite=2027>  
<http://www.hs-esslingen.de/de/hochschule/fakultaeten/soziale-arbeit-gesundheit-und-pflege/studiengaenge/bachelor/bachelor-of-arts-ba-bildung-und-erziehung-in-der-kindheit.html>

<http://www.eh-freiburg.de/studieren/studiengaenge/bachelor/paedagogik-der-fruehen-kindheit/6>

[http://www.phgmuend.de/deutsch/studium/studiengaenge/bachelor\\_fruehe\\_bildung\\_neu.php](http://www.phgmuend.de/deutsch/studium/studiengaenge/bachelor_fruehe_bildung_neu.php)

[http://www.phweingarten.de/de/downloads/studiengaenge/Flyer\\_Elementarbildung](http://www.phweingarten.de/de/downloads/studiengaenge/Flyer_Elementarbildung)

[http://w3son.hm.edu/studienangebot/bachelor/bildung\\_und\\_erziehung\\_im\\_kindessalter/index.de.html](http://w3son.hm.edu/studienangebot/bachelor/bildung_und_erziehung_im_kindessalter/index.de.html)

<http://www.ksfh.de/studiengaenge/bachelorstudiengaenge/bildung-und-erziehung-im-kindessalter>

<http://www.khsb-berlin.de/studium/studierenanderkhsb/bachelorstudiengaenge/bildung-und-erziehung-ba/>

[http://www.fhpotsdam.de/fileadmin/fhp\\_zentrale/dokumente/studienangelegenheiten/FlyerFHP/BABEK](http://www.fhpotsdam.de/fileadmin/fhp_zentrale/dokumente/studienangelegenheiten/FlyerFHP/BABEK)

[http://www.fruehpaedagogik.unibremen.de/Lehre/FaBiWi\\_InfoBroschuere\\_Elementarbereich2010.pdf](http://www.fruehpaedagogik.unibremen.de/Lehre/FaBiWi_InfoBroschuere_Elementarbereich2010.pdf)

<http://www.froebelseminar.de/Info>

<http://www.uni-giessen.de/cms/studium/studienangebot/bachelor/kindheit>

<http://fss.plone.unigiessen.de/fss/studium/studienangebot/bachelor/kindheit/bildung-u-forderung-in-der-kindheit-ba-kurzinfo/file/K-BfK.pdf>

<http://www.hs-nb.de/de/studiengang-ee-bb/studiengang/studienschwerpunkte/>

[http://www.efhbochum.de/studium/studiengaenge/ba\\_elementarpaedagogik.html](http://www.efhbochum.de/studium/studiengaenge/ba_elementarpaedagogik.html)

<http://www.schleswig-holstein.de/Bildung/DE/Kindertageseinrichtungen/Bildungsauftrag/Leitlinien/BildungVon%20Kindertageseinrichtungen>

[http://www.fhkiel.de/fileadmin/data/sug/pdfDokument/Fly\\_FB\\_SozArb\\_SG\\_EuBiK\\_web.pdf](http://www.fhkiel.de/fileadmin/data/sug/pdfDokument/Fly_FB_SozArb_SG_EuBiK_web.pdf)

<http://www.fh-erfurt.de/soz/so/bachelor-bildung-und-erziehung-von-kindern/studienplan-module/>

<http://www.nesasy.org/>

<http://www.dorner-verlag.at>

# **Lebenslauf**

## **Persönliche Daten**

**Name** Nassar, Racha  
**Staatsangehörigkeit** Syrisch  
**E-Mail** rnassar@gwdg.de

## **Ausbildung**

**1997** Abitur in Aleppo/ Syrien  
**1997 -2000/ 2001** „Special Licence“ Diplom in Psychologie an der Universität Aleppo, Syrien  
**2005-2007** Anerkennung des Syrischen Diploms „Special License in Psychologie“ für den wissenschaftlichen Studiengang Pädagogik an der Universität Göttingen, Sozialwissenschaft Fakultät.  
**2007- 2011** Promotionsstudium im Pädagogik an der Universität Göttingen

## **Berufstätigkeit**

**2001-2002** Beratungslehrerin beim staatlichen Beratungszentrum, Aleppo/ Syrien  
**2002-2003** Dozentin an der staatlichen anerkannten Fachhochschule für Erzieher/innen Ausbildung im Fachbereich Psychologie, Aleppo/Syrien  
**2002-2005** Betreuerin für behinderte Kinder an einer privaten Schule in Aleppo, Syrien  
**2003-bis Mai 2005** Wissenschaftliche Mitarbeiterin und Dozentin an der Universität Aleppo, Fakultät für Pädagogik, in den Fachbereichen: Wirtschaftspsychologie, Beratung, Kindererziehung und Beratungspsychologie im Kindergarten

**Erklärung:** „Ich versichere, dass ich die eingereichte Dissertation, Entwicklung eines Beratungsprogramm zur Förderung der emotionalen Intelligenz im Kindergarten, selbständig und ohne unerlaubte Hilfsmittel verfasst habe. Anderer als der von mir angegebenen Hilfsmittel und Schriften habe ich mich nicht bedient. Alle wörtlich oder sinngemäß den Schriften anderer Autoren entnommenen Stellen habe ich kenntlich gemacht.“

**Racha Nassar**