

Potsdamer Zentrum für empirische Inklusionsforschung (ZEIF), 2015, Nr. 4

Im Unterricht über Gefühle sprechen? Emotionales Verständnis fördern



Theresa Gerlach

Universität Potsdam, Bergische Universität Wuppertal

Zusammenfassung: Das Verstehen von Emotionen ist eine wichtige Kompetenz und beeinflusst sowohl das eigene Verhalten als auch soziale Beziehungen von Kindern. Dennoch wird das Emotionsverständnis in der Schule kaum gefördert. Ziel dieses Artikels ist es, die Notwendigkeit einer expliziten Förderung des Emotionsverständnisses in der Primarstufe zu begründen. Darüber hinaus sollen Fördermöglichkeiten dargestellt werden, die zugunsten der kindlichen Entwicklung und einer guten Lernatmosphäre im Unterricht umgesetzt werden können.

Schlagwörter: Emotionales Verständnis, Förderung emotionaler Kompetenz, soziale Inklusion, Grundschule

Abstract: Children's ability to identify emotion is an essential competence that is associated with children's behavior and social relationships in the classroom. Still, emotion understanding is rarely promoted in school. This article aims at justifying the necessity of explicitly training emotion understanding in early classroom settings. The paper also provides information on training programs. For the benefit of child development and a good learning environment, programs such as these are suggested to be implemented into the classroom.

Keywords: emotion understanding, training of emotional competences, social inclusion, primary school

Problemstellung

Die Förderung sozialer und emotionaler Kompetenzen gewinnt im Schulalltag zunehmend an Bedeutung und ist Teil des Bildungsauftrages der allgemeinbildenden Schulen (siehe z.B. §4 Abschnitt 2 des BbgSchulG in Brandenburg). Die Schuleingangsphase ist dabei von besonderer Bedeutung, da Kinder neue Beziehungen zu Mitschülern und Mitschülerinnen sowie Lehrkräften aufbauen müssen und gleichzeitig mit den neuen kognitiven und formalen Herausforderungen in der Schule konfrontiert werden (Hillenbrand, Hennemann, Hens & Hövel, 2013). Ein Ziel in der Schuleingangsphase ist es, die sozial-emotionale Entwicklung der Kinder dahingehend zu fördern, dass sie in der Lage sind, bedeutsame Beziehungen zu knüpfen und so gemeinsam ein lernförderliches Klassenklima zu erzeugen.

Die Förderung emotionaler Kompetenzen wird in einer Reihe von Trainingsprogrammen eher auf eine Korrektur auffälligen Verhaltens ausgerichtet, was mit der Häufigkeit von Verhaltensstörungen im Kindes- und Jugendalter zusammenhängt (zwischen 20 und 30%; Beelmann & Raabe, 2007) und damit, dass sich Problemverhalten direkt auf das Unterrichtsgeschehen auswirken kann. So entsteht der Eindruck, eine niedrige emotionale Kompetenz wäre mit Problemverhalten gleichzusetzen (Smith, 2001). Das Emotionsverständnis hingegen ist weni-

ger im Fokus strukturierter Förderprogramme, obwohl es ein wichtiger Teil der emotionalen Kompetenz ist (Saarni, 1999). Nach einer kurzen Einführung des Begriffs *Emotionsverständnis* wird in diesem Beitrag auf die Relevanz des Emotionsverständnisses für die soziale Integration (z.B. Freundschaften in der Klasse) und auf das Erkennen von Gefühlen als direkte Ursache für Verhaltensauffälligkeiten eingegangen. Darauf aufbauend wird erläutert, wie das Emotionsverständnis gezielt im Unterricht gefördert werden kann.

Was ist das Emotionsverständnis?

Emotionsverständnis beschreibt die Kompetenz, Gefühle anhand sozialer Signale bzw. sogenannter *expressiver Mittel*¹ charakterisieren und interpretieren zu können. Um diese Kompetenz zu erreichen, müssen Kinder emotionale Konzepte für jede Emotion aufbauen: In welcher Situation ist man traurig? Wie sieht man aus, wenn man traurig ist? Wie hört sich die Stimme an, wenn man traurig ist?

Emotionale Konzepte werden durch soziale Erfahrungen erworben, aufgebaut und miteinander verknüpft (Denham 1998; Petermann & Wiedebusch, 2001). Das Verstehen von Gefühlen und der gleichzeitige Aufbau von emotionalen Konzepten sind enorme Lernleistungen der Kinder. Emotionen können mit verschiedenen expressiven Mitteln transportiert werden, die zumeist gleichzeitig eingesetzt

¹ Dazu zählen Mimik, Gestik, die Sprechmelodie, Töne, der Kontext und der Inhalt der gesprochenen Sprache.

werden. Dabei müssen alle in der Situation vorhandenen sozialen Hinweise interpretiert und den bereits vorhandenen Emotionskonzepten zugeordnet werden. Das Verstehen und das Verknüpfen von Emotionen mit sozialen Signalen wird insbesondere dann erschwert, wenn sich die Hinweise widersprechen (z.B. wenn jemand hinfällt, aber darüber lacht).

Meist liefern Mimik und Sprechmelodie in Kombination die Hinweise auf Emotionen (Gil, Aguert, Bigot, Lacroix & Laval, 2014). Widersprechen sich Hinweise, verlassen sich Kinder eher auf die Mimik des Gegenübers zur Interpretation als auf den Kontext oder den Inhalt (Denham, 1998). Das legt nahe, dass besonders das Verstehen von Mimik gefördert werden sollte.

Kinder mit physischen, kognitiven oder psychischen Beeinträchtigungen sind in der Entwicklung des Emotionsverständnisses besonders gefährdet (Petermann & Wiedebusch, 2008). Weitere Einflussfaktoren auf das Emotionsverständnis im Kindesalter sind zudem das individuelle Entwicklungstempo, die verbalen Fähigkeiten und auch das Bindungsverhalten (Pons, Harris & de Rosnay, 2004). Zudem scheint sich das Verständnis zeitlich unterschiedlich zwischen den Emotionen und den expressiven Mitteln zu entwickeln (z.B. wird Freude früher verstanden als Angst, Mimik früher als der Kontext; ebd.).

Die gesamte Schulzeit ist für die Entwicklung besonders wichtig, da das Emotionsverständnis bis ins

junge Erwachsenenalter ausdifferenziert wird (ebd.). Vorhandene Konzepte werden immer wieder mit neuen sozialen Erfahrungen abgeglichen, sodass der Kontakt zu vielen verschiedenen Personen entscheidend für die Festigung der Konzepte ist.

Warum ist es wichtig, Gefühle zu erkennen?

Menschliches Handeln ist das Resultat der Wahrnehmung und Interpretation von sozialen Signalen (Modell der sozial-kognitiven Informationsverarbeitung (SKI); Crick & Dodge, 1994; Lemerise & Arsenio, 2000). Unter Wahrnehmung versteht man, dass das Kind seine Aufmerksamkeit gezielt auf das relevante soziale Signal lenkt. Das Signal wird *enkodiert*, das heißt, es wird erkannt und kategorisiert (Crick & Dodge, 1994). Um es anschließend interpretieren zu können und eine adäquate Reaktion darauf auszuwählen, werden die Interpretations- und Handlungsalternativen mit sozialen Erfahrungen oder erlernten sozialen Regeln abgeglichen (ebd.). Das Verstehen von Gefühlen ist nach diesem Modell also die Grundlage für soziales Handeln (Saarni, 1999).

Quer- und Längsschnittstudien aus dem Kindergarten- und Schulbereich legen ebenfalls nahe, dass es einen direkten Zusammenhang zwischen dem Verstehen von Gefühlen und prosozialem Handeln bzw. der Sozialkompetenz gibt (Cassidy, Werner, Rourke, Zubernis & Balaraman, 2003; Collins & Nowicki, 2001). Die Sozialkompetenz beeinflusst

wiederum den Schulerfolg (Wiedebusch, 2008), so dass das Emotionsverständnis indirekt mit dem Erfolg der Schullaufbahn zusammenhängt.

Das Emotionsverständnis erklärt zudem indirekt Beliebtheit und wechselseitige Freundschaften. Das Bindeglied ist das soziale Handeln als Resultat des verstandenen Gefühls (Collins & Nowicki, 2001; Denham, McKinley, Couchoud, & Holt, 1990; Ladd, Birch & Buhs, 1999; Shields et al., 2001; Smith, 2001).

Das bedeutet konkret: Es macht einen Unterschied, ob ich eine/n weinende/n Mitschüler/in auch als traurig erkenne oder nicht. Nur so kann eine angemessene Reaktion ausgewählt werden (ihm zum Beispiel ein Taschentuch zu reichen oder ihn in den Arm zu nehmen). Wird die Emotion nicht erkannt oder verwechselt, führt das entweder zu Handlungsunfähigkeit oder zu einer unangemessenen Reaktion. Das wiederum ist ungünstig für das Knüpfen von Freundschaften.

Ferner hängt ein geringes Emotionsverständnis mit emotionalen Problemen zusammen (Schultz, Izard, Ackerman & Youngstrom, 2001). In einer Längsschnittstudie zeigten Fine, Izard, Mostow, Trentacosta und Ackerman (2003), dass ein mangelndes Verständnis von Gefühlen in der 1. Klasse Angst, Einsamkeitsgefühle und Depressionen in der 5. Klasse erklärt.

Wie kann man das Emotionsverständnis im Unterricht fördern?

Häufig wird eher das fehlerhafte Verhalten von Kindern korrigiert, anstatt dessen Ursache zu beheben. Solch problematisches Verhalten kann aber reduziert werden, wenn man das Emotionsverständnis als Ursache von sozialem Handeln fördert.

Eine Möglichkeit zur Förderung des Emotionsverständnisses in der Schuleingangsphase mittels eines strukturierten Programmes bietet das Training „Lubo aus dem All“ für die 1. und 2. Klasse (Hillenbrand, Hennemann, Hens & Hövel, 2013). Es ist bei Bedarf auch über die 2. Klasse hinaus in der gesamten Primarstufe einsetzbar. Mit der zweiten, erweiterten Auflage ist das Programm auch für inklusive Settings geeignet (ebd.). Als Ziel des Trainings nennen die Autoren insbesondere die Förderung des Emotionsverständnisses und die Prävention von Verhaltensstörungen und Gewalt (ebd.).

Das Programm gliedert sich in drei Bausteine mit insgesamt 30 Basisstunden, die durch 23 Vertiefungsstunden ergänzt werden. Es sollte etwa 2 Mal wöchentlich circa eine Stunde lang durchgeführt werden. Der Protagonist des Programms ist die Handpuppe „Lubo“, ein Außerirdischer, der die Kinder über den gesamten Förderzeitraum von circa vier bis sechs Wochen begleitet. „Lubo“ soll in dieser Zeit lernen, wie man sich auf der Erde verhält, wie man Freunde findet und wie man Menschen versteht (Hillenbrand, Hennemann, Hens, & Hövel, 2013). Dabei ist das Programm didaktisch

und methodisch vielfältig und hält so die Motivation der Kinder aufrecht (Einsatz von Spielen, der Handpuppe „Lubo“, Liedern usw.). Das Programm orientiert sich hinsichtlich seiner Struktur an dem theoretischen Modell der SKI (s.o.), sodass das Emotionsverständnis als Handlungsgrundlage trainiert wird. Es wird das Erkennen von Gefühlen anhand aller expressiven Mittel und der Aufbau von emotionalen Konzepten gefördert. Dabei entfallen etwa 12 Basisstunden des gesamten Programms auf das „Grundlagentraining“. So entdeckt Lubo in Stunde 4 „angenehme und unangenehme Gefühle“ und in Stunde 7 wird eine „Zauberschachtel“ mit der Wut geöffnet (Hillenbrand, Hennemann, Hens, & Hövel, 2013). In der Zusatzstunde 9.1 wird ein Gefühlsquiz durchgeführt, das sowohl Basis- (z.B. Freude und Trauer; Izard, 1977) als auch Sekundäremotionen (soziale, selbstbezogene Emotionen wie Scham oder Neid) berücksichtigt. Dazu wird derselbe Satz („Das habe ich dir nicht zugetraut.“) in jeweils einer anderen Emotion vorgespielt. In Gruppen werden Punkte für das Erraten des Gefühls gesammelt (ebd.). Weitere Trainingsinhalte sind die Regulation von Emotionen und Problemlösefähigkeiten (ebd.).

Die Kinder, die am Programm teilnahmen, zeigten im Anschluss ein erweitertes Handlungsrepertoire, ein angemesseneres Konfliktverhalten und prosozialeres Verhalten (Hillenbrand, Hennemann & Hens, 2011). Außerdem störten die Kinder weniger im Unterricht und hatten insgesamt ein besseres

Lern- und Arbeitsverhalten (ebd.), was dem Lernklima zuträglich sein dürfte. Insbesondere gefährdete Kinder profitierten vom Programm in Hinblick auf ihre Leistungsfähigkeit (ebd.). Die Durchführung des Trainings in heterogenen Gruppen sowie in Klassen mit Risikokindern erwies sich als besonders wirksam (Hövel, Hennemann, Casale & Hillenbrand, i.D.), was im Zuge der Inklusion von großer Bedeutung ist.

Neben strukturierten Förderprogrammen gibt es informelle Möglichkeiten, das Emotionsverständnis im Unterricht aufzubauen und zu festigen. Hier sollte ebenfalls die Ausbildung emotionaler Konzepte im Mittelpunkt stehen: Wenn ein Kind hinfällt, wie schaut es dann? Was könnte es sagen? Je nachdem, welches expressive Mittel bereits gut verstanden wird, kann es als Anker für das Verstehen weiterer Ausdrucksmittel genutzt werden. Dazu ist es ratsam, Konzepte zu visualisieren und didaktisch vielfältig zu arbeiten (Reber & Schönauer-Schneider, 2011): Sätze mit verschiedenen Sprechmelodien können durch Audioaufnahmen präsentiert werden, die dann Gesichtern (z.B. Smileys oder Fotos) an der Tafel zuzuordnen sind. Es können Bilder zu emotionalen Lesetexten interpretiert oder gezeichnet werden. Das Emotionswissen kann auch über Gruppenspiele gefördert werden wie etwa durch eine Abwandlung von „Tabu“. Jede Gruppe bekommt eine Emotion, zu der sich eine Geschichte ausgedacht werden soll. Dabei darf das Gefühl selbst aber nicht genannt werden. Die anderen Gruppen erraten das Gefühl. Rituale wie Montags-

Stuhlkreise können implementiert werden, bei denen über schöne und weniger schöne Erlebnisse gesprochen wird, während die Kinder einander anschauen und so alle expressiven Mittel ihrer Klassenkamerad/innen sehen und hören können.

Für die Förderung des Emotionsverständnisses in inklusiven Grundschulklassen und Förderschulen bieten sich möglicherweise auch Lernspiele aus dem Vorschulbereich an, die kurzfristig in den Unterricht integriert werden können (z.B. Gefühlswürfel oder Gefühlspantomime; Pfeffer, 2007).

Fazit

Das Emotionsverständnis wird während der Grundschulzeit (weiter-)entwickelt. Der Förderung des

Emotionsverständnisses sollte ein höherer Stellenwert zugeschrieben werden und entsprechende Methoden zur Förderung möglichst schon in der Eingangsphase in den Schulalltag integriert werden. So lassen sich Problemverhalten und daraus resultierende Ablehnungen durch die Klassenkamerad/innen und Schulmisserfolge von auffälligen Schüler/innen möglicherweise reduzieren. Ein geeignetes Trainingsprogramm stellt „Lubo aus dem All“ dar, das die Ausbildung emotionaler Konzepte intensiv fördert und sich insgesamt positiv auf die Lernatmosphäre auswirken kann (Hillenbrand, Hennemann & Hens, 2011). Auch ohne die Umsetzung eines strukturierten Trainings gilt: Über Gefühle sprechen ist wichtig, da die (Weiter-)Entwicklung von emotionalen Konzepten nur durch soziale Erfahrungen möglich ist (Petermann & Wiebusch, 2001).

Literaturverzeichnis

- Beelmann, A. & Raabe, T. (2007). *Dissoziales Verhalten von Kindern und Jugendlichen*. Göttingen: Hogrefe.
- Boyatzis, C. J. & Satyaprasad, C. (1994). Children's facial and gestural decoding and encoding: Relations between skills and with popularity. *Journal of Nonverbal Behavior*, 18 (1), 37–55.
- Cassidy, K. W., Werner, R. S., Rourke, M., Zubernis, L. S. & Balaraman, G. (2003). The Relationship Between Psychological Understanding and Positive Social Behaviors. *Social Development*, 12 (2), 198–221.
- Collins, M. & Nowicki, S. (2001). African American children's ability to identify emotion in facial expressions and tones of voice of European Americans. *Journal of Genetic Psychology*, 162 (3), 334–346.
- Crick, N. R., & Dodge, K. A. (1994). A review and reformulation of social information-processing mechanisms in children's social adjustment. *Psychological Bulletin*, 115, 74–101.
- Denham, S. A., McKinley, M., Couchoud, E. A. & Holt, R. (1990). Emotional and Behavioral Predictors of Preschool Peer Ratings. *Child Development*, 61 (4), 11–45.
- Denham, S. A. (1998). *Emotional development in young children*. New York: Guilford Press.

- Fine, S. E., Izard, C. E., Mostow, A. J., Trentacosta, C. J. & Ackerman, B. P. (2003). First grade emotion knowledge as a predictor of fifth grade self-reported internalizing behaviors in children from economically disadvantaged families. *Development and Psychopathology*, 15 (02), 331-342.
- Gil, S., Aguert, M., Bigot, L. L., Lacroix, A. & Laval, V. (2014). Children's understanding of others' emotional states: Inferences from extralinguistic or paralinguistic cues? *International Journal of Behavioral Development*. DOI: 10.1177/0165025414535123
- Grob, A., Meyer, C.S. & Hagemann-von Arx, P. (2013). *Intelligence Development Scales (IDS). Intelligenz- und Entwicklungsskalen für Kinder von 5-10 Jahren* (2. Aufl.). Bern: Huber.
- Hillenbrand, C., Hennemann, T. & Hens, S. (2011). Kompetenzförderung zur universellen Prävention von Verhaltensstörungen in der schulischen Eingangsstufe: Evaluation des kindorientierten Präventionsprogramms "Lubo aus dem All". *Zeitschrift für Grundschulforschung*, 4, 113-125.
- Hillenbrand, C., Hennemann, T., Hens, S. & Hövel, D. (2013). "Lubo aus dem All!" - 1. und 2. Klasse: Programm zur Förderung sozial-emotionaler Kompetenzen (2., überarb. u. erw. Aufl., auch für inklusive Gruppen). München u.a.: Reinhardt.
- Hövel, D.C., Hennemann, T., Casale, G. & Hillenbrand, C. (i.D.). Das erweiterte LUBO-Schultraining in der Förderschule: Evaluation einer indizierten Präventionsmaßnahme in der Primarstufe der Förderschule. *Empirische Sonderpädagogik*.
- Izard, C. E. (1977). *Human emotions* (Emotions, personality, and psychotherapy). New York: Plenum Press.
- Ladd, G. W., Birch, S. & Buhs, E. S. (1999). Children's Social and Scholastic Lives in Kindergarten: Related Spheres of Influence? *Child Development*, 70 (6), 1373-1400.
- Lemerise, E. A. & Arsenio, W. F. (2000). An Integrated Model of Emotion Processes and Cognition in Social Information Processing. *Child Development*, 71 (1), 107-118.
- Petermann, F. & Wiedebusch, S. (2001). Entwicklung emotionaler Kompetenz in den ersten sechs Lebensjahren. *Kindheit und Entwicklung*, 10 (3), 189-200.
- Petermann, F., & Wiedebusch, S. (2008). *Emotionale Kompetenz bei Kindern*. Göttingen: Hogrefe.
- Pfeffer, S. (2007). *Emotionales Lernen. Ein Praxisbuch für den Kindergarten*. Berlin: Cornelsen Scriptor.
- Pons, F., Harris, P. & de Rosnay, M. (2004). Emotion comprehension between 3 and 11 years: Developmental periods and hierarchical organization. *European Journal of Developmental Psychology*, 1(2), 127-152.
- Reber, K. & Schönauer-Schneider, W. (2011). *Bausteine sprachheilpädagogischen Unterrichts*. München: Reinhardt Verlag.
- Saarni, C. (1999). *The development of emotional competence*. New York: Guilford Press.
- Schultz, D., Izard, C. E., Ackerman, B. P., & Youngstrom, E. A. (2001). Emotion knowledge in economically-disadvantaged children: Self-regulatory antecedents and relations to social maladjustment. *Development and Psychopathology*, 13, 53-67.
- Shields, A., Dickstein, S., Seifer, R., Giusti, L., Dodge Magee, K. & Spritz, B. (2001). Emotional Competence and Early School Adjustment: A Study of Preschoolers at Risk. *Early Education & Development*, 12 (1), 73-96.
- Smith, M. (2001). Social and Emotional Competencies: Contributions to Young African-American Children's Peer Acceptance. *Early Education & Development*, 12 (1), 49-72.

Wiedebusch, S. (2008). Förderung sozial-emotionaler Kompetenzen. In Petermann, F. & Schneider, W. (Hrsg.), *Angewandte Entwicklungspsychologie* (S. 135-161). Göttingen: Hogrefe.