

Hochschule für Angewandte Wissenschaften Hamburg

Fakultät Wirtschaft und Soziales

Department Soziale Arbeit

Bildung und Erziehung in der Kindheit

Bachelor-Thesis

Sozial-emotionale Kompetenzförderung

an Hamburger Ganztagsgrundschulen

Vorgelegt am: 30.07.2015
Vorgelegt von: Gescha Illies
Matrikel-Nr.: [REDACTED]
Adresse: [REDACTED]
[REDACTED]
E-Mail: [REDACTED]
Betreuende Prüferin: Frau Prof. Dr. Bergs-Winkels
Zweiter Prüfer: Herr Prof. Dr. Voß

Inhaltsverzeichnis

1	Einleitung	1
2	Theoretische Grundlagen der sozial-emotionalen Kompetenz	4
2.1	Soziale und emotionale Kompetenz	4
2.1.1	Kompetenz	4
2.1.2	Emotionale Kompetenz	5
2.1.3	Soziale Kompetenz.....	7
2.1.4	Zusammenhang	9
2.2	Sozial-emotionale Entwicklung	10
2.2.1	Sichere Bindung als Grundlage.....	10
2.2.2	Entwicklungspsychologische Aspekte	13
2.2.3	Risiken für emotionale Entwicklungsstörungen	17
2.3	Einflussfaktoren der sozial-emotionalen Kompetenzentwicklung	19
2.3.1	Das kindliche Temperament.....	20
2.3.2	Erziehungsverhalten der Eltern	21
2.3.3	Beziehung zu gleichaltrigen Kindern	22
2.3.4	Beziehung zur pädagogischen Fachkraft/ Lehrkraft	23
3	Förderung der sozial-emotionalen Kompetenz	24
3.1	Allgemeines zur Förderung	24
3.1.1	Schlüsselfertigkeiten sozial-emotionaler Kompetenz	24
3.1.2	Arten der Förderung	25
3.1.3	Förderung in der Ganztagschule	26
3.2	Förderprogramme für Grundschul Kinder	28
3.2.1	Faustlos.....	28
3.2.2	Verhaltenstraining für Schulanfänger	28

3.2.3	Verhaltenstraining für Grundschüler.....	29
3.3	Buchprojekt: Bertram Blaubauch sucht sein Lachen.....	29
3.3.1	Allgemeine Informationen zum Projekt.....	30
3.3.2	Ziele des Projekts	31
3.3.3	Inhalt der zehn Einheiten.....	31
3.4	Zwischenergebnis	35
4	Sozial-emotionale Kompetenzförderung an Hamburger Grundschulen.....	39
4.1	Hamburger Grundschulen.....	39
4.1.1	Gesetzliche Grundlagen	39
4.1.2	Auftrag der Grundschule.....	39
4.1.3	Rahmenbedingungen von Grundschulen	40
4.2	Ganztagsschule nach Rahmenkonzept (GTS).....	41
4.3	Ganztägige Bildung und Betreuung an Schulen (GBS).....	42
4.3.1	Gesetzliche Grundlagen von Kinder- und Jugendhilfeträger/ Hort	43
4.3.2	Ziele eines Hortes.....	43
4.4	Sozial-emotionale Kompetenz an Hamburger Ganztagsgrundschulen	44
4.4.1	Bildungsplan zu den Aufgabengebieten.....	45
4.4.2	Hamburger Bildungsplan Sachunterricht	46
4.4.3	Hamburger Bildungsempfehlungen	47
4.5	Zwischenergebnis	50
5	Ergebnis und Fazit	55
5.1	Möglichkeiten und Herausforderungen für Hamburger Ganztagsgrundschulen	55
5.2	Fazit	58
6	Quellenverzeichnis	60
7	Eidesstattliche Erklärung.....	65

1 Einleitung

Gefühle, verschiedene Emotionen sind täglicher Begleiter, in jeder Situation, ein Leben lang. Emotionen können im Zusammenhang mit bestimmten Personen, Gruppen, Situationen oder durch die selbstbezogene Wahrnehmung erlebt werden, selbstwertgefühlstärkende oder selbstwertgefühlsschwächende Auswirkungen haben. Der Umgang mit den eigenen emotionalen Zuständen und denen anderer Personen bestimmt das Verhalten in den verschiedensten Lebenslagen und auch die sozialen Beziehungen zu anderen Menschen. Daher sollte der Umgang mit den eigenen Gefühlen in sozialer Interaktion begleitet, unterstützt und gefördert werden, um die sozial-emotionale Kompetenzentwicklung positiv zu begünstigen.

Durch den Ausbau der Ganztagsgrundschulen in Hamburg, begründet durch die steigende Nachfrage für längere Bildungs- und Betreuungszeiten, verbringen Schulkinder nun mehr Zeit in den öffentlichen Bildungseinrichtungen. D.h. die Verantwortung von Schulen und den kooperierenden Kinder- und Jugendhilfe Einrichtungen steigt besonders auch im Förderbereich der sozial-emotionalen Kompetenz, da die pädagogischen Fach- und Lehrkräfte für den Großteil des Tages die engen Bezugspersonen für die Schulkinder sind. Sie haben im Schulleben als Vorbild und durch ihr Erziehungsverhalten bedeutenden Einfluss auf die sozial-emotionale Entwicklung der Kinder und sollten diese Rolle bewusst wahrnehmen. Für Grundschul Kinder gibt es darüber hinaus verschiedene didaktische Maßnahmen und Präventionsprogramme, die zur Förderung der sozial-emotionalen Kompetenzen angewandt werden können.

In dieser Bachelor-Thesis wird daher der Fragestellung nachgegangen, wie die sozial-emotionale Kompetenz in der Grundschule gefördert werden kann, wie die sozial-emotionale Kompetenz in der Schule bzw. im Rahmen des Ganztags in Hamburg gesehen wird und welche Möglichkeiten und Herausforderungen sich daraus für die gezielte Förderung sozial-emotionaler Kompetenz, im Hinblick auf die verschiedenen Ganztagsmodelle von Grundschulen stellen?

Um dies zu ergründen, werden als erstes die theoretischen Grundlagen der sozial-emotionalen Kompetenz dargelegt. Die Begriffe Kompetenz, emotionale Kompetenz und soziale Kompetenz werden definiert und der Zusammenhang wird beschrieben. Ebenfalls wird auf die sozial-emotionale Entwicklung eingegangen, insbesondere auf die Bindung als Grundlage für die soziale und emotionale Kompetenz, die sozial-emotionalen Entwicklungsstufen und die Ursachen und Risiken für emotionale Entwicklungsstörungen. Außerdem werden die Einflussfak-

toren der soziale-emotionalen Kompetenz, d.h. das kindliche Temperament, das Erziehungsverhalten der Eltern sowie die Beziehung zu gleichaltrigen Kindern und den pädagogischen Fach- und Lehrkräften ausgeführt.

Im nächsten Teil wird der Blick auf die Förderung der sozial-emotionalen Kompetenz gerichtet. Dazu werden allgemeine Aspekte zur Förderung aufgeführt, wobei es im Einzelnen um die zu fördernden Schlüsselfertigkeiten der sozial-emotionalen Kompetenz, die Arten der Förderung und um die Fördermethoden in der Grundschule geht. Daraufhin werden Präventionsprogramme für Grundschul Kinder vorgestellt. Die Fördermaßnahmen „Faustlos“, „Verhaltenstraining für Schulanfänger“ und „Verhaltenstraining in der Schule“ werden kurz skizziert und auf das Buchprojekt „Bertram Blaubauch sucht sein Lachen“ wird inhaltlich genauer eingegangen. Neben einer Kurzbeschreibung der allgemeinen Struktur des Buchprojekts werden die Zielsetzungen des Projekts genauer dargelegt und auch die Inhalte der einzelnen Einheiten aufgezeigt. Vor dem Hintergrund der vorangegangenen Teile, theoretischen Grundlagen der sozial-emotionalen Kompetenz und Förderung der sozial-emotionalen Kompetenz mit besonderem Bezug auf das Buchprojekt „Bertram Blaubauch sucht sein Lachen“ wird in einem bewertenden Zwischenergebnis herausgearbeitet, wie die sozial-emotionale Kompetenz in der Schule bestenfalls gefördert werden kann und ob und warum die Verwendung eines Förderprogramms sinnvoll ist.

Anschließend wird die sozial-emotionale Kompetenzförderung an Hamburger Ganztagsgrundschulen genauer betrachtet. Dazu werden zunächst die Rahmenbedingungen der Hamburger Grundschulen beschrieben. Im Detail heißt das, dass die gesetzlichen Grundlagen, der Auftrag der Schule und schulischen Rahmenbedingungen erfasst werden. Darüberhinaus werden die verschiedenen Ganztagsformen, Ganztagschulen nach Rahmenkonzept (GTS) und Ganztägige Bildung und Betreuung an Schulen (GBS), einschließlich der Grundlagen und Ziele ihrer außerschulischen Kooperationspartner der Kinder- und Jugendhilfe (Horteinrichtungen), aufgeführt.

Danach wird erläutert wie die sozial-emotionale Kompetenz in der Grundschule innerhalb und außerhalb des Unterrichts an Ganztagsgrundschulen theoretisch gesehen wird. Dafür werden der Hamburger Bildungsplan, als Handlungsgrundlage innerhalb des Unterrichts aller Grundschulen, aber auch für in der schulischen Verantwortung liegende Angebote an Ganztagschulen nach Rahmenkonzept außerhalb des Unterrichts und die Bildungsempfehlungen, als Grundlage für Kinder- und Jugendhilfeeinrichtungen als Kooperationspartner von GBS-Grundschulen angeführt.

In einem weiteren Zwischenergebnis werden die Grundlagen zur sozial-emotionalen Kompetenzförderung der verschiedenen Akteure im Ganzttag mit den Schlüsselfertigkeiten der sozial-emotionalen Kompetenz abgeglichen.

Zum Schluss werden im abschließenden und zusammenfassenden Fazit die beiden Zwischenergebnisse vor dem Hintergrund der schulischen Rahmenbedingungen in Hamburger Ganzttagsschulen zusammengeführt und Möglichkeiten und Herausforderungen für den Betrieb der Ganzttagsschulen abgeleitet.

2 Theoretische Grundlagen der sozial-emotionalen Kompetenz

2.1 Soziale und emotionale Kompetenz

Unter diesem Punkt werden die zentralen Begriffe zur Bearbeitung des Themas sozial-emotionale Kompetenz erklärt. Dabei wird zunächst auf den Begriff Kompetenz im Kontext der Bildung eingegangen und des Weiteren werden die emotionale und soziale Kompetenz sowohl im Einzelnen definiert als auch im Zusammenhang erklärt.

2.1.1 Kompetenz

Der Begriff Kompetenz findet in vielen verschiedenen mitunter nicht-pädagogischen Bereichen Verwendung und es existieren verschiedene Definitionen und Klassifikationen, wodurch eine eindeutige Begriffsklärung erschwert wird. Eine im Bildungskontext häufiger genutzte Definition von Franz E. Weinert (2014) beschreibt Kompetenzen als

„[...] die bei Individuen verfügbaren oder erlernbaren kognitiven Fähigkeiten und Fertigkeiten, um bestimmte Probleme zu lösen, sowie die damit verbundenen motivationalen, volitionalen und sozialen Bereitschaften und Fähigkeiten um die Problemlösungen in variablen Situationen erfolgreich und verantwortungsvoll nutzen zu können“ (Weinert 2014, 27 f.).

Demnach wird unter Kompetenz eine fachspezifische Leistungsdisposition verstanden, die eine Person zur erfolgreichen Lösungsfindung von bestimmten Problemen befähigt, also konkrete Anforderungen in verschiedenen Situationen zu bewältigen. Weiterhin wird die individuelle Ausprägung der Kompetenz durch das Zusammenspiel der Facetten Fähigkeit, Wissen, Verstehen, Können, Handeln, Erfahrung und Motivation beeinflusst (vgl. Bundesministerium für Bildung und Forschung (BMBF) 2007, 72 f.). Im Hinblick auf die Erträge im schulischen Unterricht kann zwischen den folgenden Kompetenzen unterschieden werden:

- fachliche Kompetenzen, (z.B. physikalischer, fremdsprachlicher oder musikalischer Art),
- fachübergreifende Kompetenzen (z.B. Problemlösen, Teamfähigkeit) und
- Handlungskompetenzen (z. B. kognitive, soziale, motivationale, volitionale und moralische Kompetenzen, sowie die verantwortliche und erfolgreiche Anwendung erworbener Kenntnisse und Fähigkeiten) (Weinert 2014, 28).

Diese Kompetenzkategorien sind für eine gute, erfolgreiche Lebensführung innerhalb wie außerhalb der Schule notwendig und sollten gleichermaßen gefördert werden (vgl. Weinert 2014, 28).

Wie zuvor erwähnt gibt es verschiedene Klassifikationen zum Kompetenzbegriff. Die geläufigste Klassifikation untergliedert Kompetenz in Ich-Kompetenz, soziale Kompetenz, Sachkompetenz und lernmethodische Kompetenz. Dabei stehen die Kompetenzfelder in enger wechselseitiger Beziehung zueinander und deren Zusammenwirken ist zielgerichtet auf eine aktive und ethisch fundierte Gestaltungs- bzw. Handlungskompetenz (vgl. Freie und Hansestadt Hamburg, Behörde für Arbeit, Soziales, Familie und Integration (Hrsg.) 2012, 26).

2.1.2 Emotionale Kompetenz

Nach Claude Steiner zeichnet sich emotionale Kompetenz durch drei Fähigkeiten aus. Einem Verständnis über die eigenen Gefühle, anderen Personen zu zuhören und sich in deren Gefühle hineinversetzen zu können sowie einem sinnvollen Gefühlsausdruck. Emotional kompetente Menschen sind zu einem Persönlichkeit stärkenden und Lebensqualität fördernden Umgang mit Gefühlen fähig (vgl. Steiner 1997, 21). Bei emotionaler Kompetenz geht es also um die Fähigkeit, mit den eigenen Gefühlen und Bedürfnissen und im Umgang mit anderen Menschen angemessen umgehen zu können. Emotionale Kompetenz bei Kindern kennzeichnet sich (altersabhängig) durch die Unterscheidung der verschiedenen Gefühlslagen, einem angemessenen Umgang mit Emotionsausdruck und -regulation sowie durch das Erkennen und Verstehen der Gefühle anderer Personen (vgl. Pfeffer 2012, 10).

Desweiteren wird unter emotionaler Kompetenz die „Selbstwirksamkeit in emotionsauslösenden sozialen Transaktionen“ verstanden (Saarni 2002,10). Die Selbstwirksamkeit eines Individuums zeichnet sich dadurch aus, dass ein Mensch Fähigkeiten und Fertigkeiten besitzt, um ein gewünschtes Ergebnis zu erzielen. Befindet sich dieser Mensch in einer emotionsauslösenden sozialen Transaktion, meistert er das interpersonale Zusammentreffen erfolgreich und kann dabei gleichzeitig die eigenen emotionalen Reaktionen regulieren, dann zeigt sich, dass diese Person auf strategische Art und Weise ihr Wissen über Emotionen, Ausdrucksverhalten und emotionale Kommunikation anwenden kann. Zentrale Aspekte sind dabei die Emotionsregulation, das Wissen über Emotionen, das Wissen über das Ausdrucksverhalten und die emotionale Kommunikation (vgl. Saarni 2002, 10).

Die emotionale Selbstwirksamkeit von Kindern äußert sich in dem Bewusstsein der Kinder, dass ihr eigener Emotionsausdruck Einfluss auf die Mitmenschen hat und in der strategischen

Verhaltenssteuerung der Kinder, um bestimmte Reaktionen bei anderen Personen auszulösen (vgl. Petermann [u. a.] 2013, 18).

Zu den Bereichen, in denen Kinder emotionale Fertigkeiten entwickeln, zählen nach Franz Petermann und Silvia Wiedebusch „der eigene mimische Emotionsausdruck, das Erkennen des mimischen Emotionsausdrucks anderer Personen, der sprachliche Emotionsausdruck, das Emotionswissen und -verständnis und die selbstgesteuerte Emotionsregulation“ (Petermann/Wiedebusch 2008, 14).

Bezogen auf die emotionale Kompetenz beschreibt Saarni acht Schlüsselfertigkeiten, die sich Kinder im Prozess ihrer Entwicklung aneignen und durch das Familienumfeld und den kulturellen Kontext geprägt sind (vgl. Saarni 2002, 13; vgl. Petermann/ Wiedebusch 2008,14).

1. Bewusstsein über die eigenen Emotionen. Dies umfasst auch das Wissen darüber, dass man in bestimmten Situationen mehrere Gefühle gleichzeitig erleben kann oder sich seinem emotionalen Befinden nicht immer bewusst ist.
2. Emotionen anderer Menschen erkennen und verstehen. Diese Fähigkeit beinhaltet das Interpretieren der Situationen und des Ausdrucksverhaltens der anderen Person, die aus kultureller Sicht häufig gleich gedeutet werden.
3. Emotionen verbal ausdrücken. Dies schließt den Gebrauch des kulturell abhängig gebräuchlichen Gefühlsvokabulars sowie den Erwerb emotionaler Skripte ein.
4. Fähigkeit zur Empathie. Diese Fertigkeit äußert sich in dem einfühlsamen Umgang mit dem emotionalen Erleben anderer Menschen.
5. Unterscheidung zwischen dem innerlichen emotionalen Erleben und dem äußerlichen emotionalen Ausdrucksverhaltens. Dies umfasst das Wissen darüber, dass das gezeigte Ausdrucksverhalten von sich selbst und anderen Personen nicht unbedingt mit dem erlebten Emotionszustand übereinstimmt. Darüberhinaus kommt die Fähigkeit hinzu, andere Personen mit dem eigenen Emotionsverhalten beeinflussen zu können und die eigene Selbstpräsentation daraufhin strategisch zu steuern.
6. Bewältigung von negativen Emotionen und Stress. Hierzu zählt der Gebrauch von Problemlösungs- und Selbstregulationsstrategien, um die Intensität und Dauer belastender Emotionen zu verringern.
7. Bewusstsein über den starken Einfluss emotionaler Kommunikation auf zwischenmenschliche Beziehungen. Diese Fähigkeit beinhaltet die Erkenntnis, dass soziale Beziehungen zu anderen Menschen durch die Art der Kommunikation, des Ausdrucksverhaltens und des Beziehungsverhältnisses geprägt sind.

8. Emotionale Selbstwirksamkeit. Dies bedeutet die Akzeptanz des eigenen emotionalen Erlebens und die Gestaltung von sozialen Interaktionen im Einklang eines persönlichen Emotionsmodells und eigener moralischen Grundsätzen.

Die dargestellten Schlüsselfertigkeiten verdeutlichen, dass der Schwerpunkt zwar auf dem Bereich der Gefühle und Emotionen liegt, aber das Zusammensein mit und die Gestaltung von Beziehungen zu anderen Personen gleichzeitig auch von Bedeutung sind. Emotionale Kompetenz zeigt sich in der Interaktion mit anderen und ist daher auch für die soziale Kompetenz ein entscheidender Faktor.

2.1.3 Soziale Kompetenz

Die soziale Kompetenz ist eng verbunden mit der emotionalen Kompetenz. Grundlage für die Beziehungsgestaltung zwischen Menschen ist der Umgang mit den eigenen Gefühlen und den Gefühlen anderer. Ist die emotionale Kompetenz von hoher Qualität, dann werden die gegenseitigen Gemütszustände und Bedürfnisse in der Interaktion mit anderen eher mit Achtsamkeit wahrgenommen und behandelt. Darüber hinaus sind auch die Kommunikations-, Teamfähigkeit und Konfliktlösungsstrategien bedeutende Aspekte der sozialen Kompetenz, ebenso wie die Persönlichkeitsentwicklung. Letztere vollzieht sich im Zusammensein bzw. Austausch mit anderen und ist eng verwoben mit der Entwicklung des Selbstwertgefühls und der Selbstwirksamkeit. Dabei geht es um die Entstehung der eigenen Identität, des eigenen ‚Ich‘ im Kontakt zu den Mitmenschen. Weiterhin stellen auch Regeln, Werte und Normen bedeutende Gesichtspunkte für die sozialen Prozesse in der Gemeinschaft dar, mit denen sich auseinandergesetzt werden muss (vgl. Pfeffer 2012, 12).

Die soziale Kompetenz umfasst eine Vielzahl von Fähigkeiten, für den Begriff der sozialen Kompetenz gibt es dennoch kein allumfassendes Konzept oder eine allgemeingültige Definition. Eine gemeinsame Übereinstimmung aller Konzepte existiert nach Kanning (2009) darin, dass die soziale Kompetenz in irgendeiner Art und Weise mit zwischenmenschlichen Interaktionen zusammenhängt und ein multidimensionales Spektrum an Fähigkeiten und Fertigkeiten umfasst (vgl. Kanning 2009, 11).

Ein in der klinischen Psychologie häufig vertretener Ansatz definiert soziale Kompetenz als die Fähigkeit eines Individuums zur Verwirklichung persönlicher Ziele und Interessen in sozialen Interaktionen. Im Rückschluss bedeutet das, dass sich soziale Kompetenz als Durchsetzungsfähigkeit auffassen lässt (vgl. Kanning 2002, 14). Hinsch und Pfingsten (2002) verstehen soziale Kompetenz als

„die Verfügbarkeit und Anwendung von kognitiven, emotionalen und motorischen Verhaltensweisen, die in bestimmten sozialen Situationen zu einem langfristig günstigen Verhältnis von positiven und negativen Konsequenzen für den Handelnden führen“ (Hinsch/ Pfingsten 2007, 4).

Dabei spielen mögliche Interaktionspartner nicht explizit eine Rolle, sodass es egal erscheint, welche Konsequenzen für den Interaktionspartner aus dem Verhalten des Akteurs entstehen (vgl. Kanning 2009, 14).

Im Gegensatz dazu steht ein zweiter Ansatz, der häufig in der Enzwicklungspsychologie zu finden ist. Das sozial kompetente Verhalten einer Person äußert sich darin, dass die Person in der Lage dazu ist, sich an die sozialen Begebenheiten seines Umfelds anzupassen. Demnach wird nach diesem Ansatz soziale Kompetenz mit der Anpassungsfähigkeit einer Person an ihre soziale Umwelt gleichgesetzt. Da sich beide Ansätze, die klinische und die Entwicklungspsychologie mit unterschiedlichen Aspekten menschlicher Verhaltensweisen befassen, ist eine unterschiedliche, vordergründig gegensätzliche Akzentuierung einzelner Teilaspekte sozialer Kompetenz nachvollziehbar (vgl. Kanning 2009, 14 f.).

Darauf aufbauend kann ein dritter Ansatz aufgeführt werden, der versucht die zuvor genannten Sichtweisen zu integrieren und soziale Kompetenz als „Kompromiss zwischen Anpassung und Durchsetzung“ versteht (Kanning 2009, 15). Demzufolge zeichnet sich eine sozial kompetente Person dadurch aus, dass sie eigene Ziele in sozialen Situationen erreichen kann, während allgemeingültige Werte und Normen berücksichtigt, bzw. die Interessen anderer Personen nicht verletzt werden (vgl. Kanning 2009, 15). In diesem Zusammenhang definiert Kanning (2009) sozial kompetentes Verhalten als das „Verhalten einer Person, das in einer spezifischen Situation dazu beiträgt, die eigenen Ziele zu verwirklichen, wobei gleichzeitig die soziale Akzeptanz des Verhaltens gewahrt wird“ und soziale Kompetenz als die „Gesamtheit des Wissens, der Fähigkeiten und Fertigkeiten einer Person, welche die Qualität des eigenen Sozialverhaltens – im Sinne sozial kompetenten Verhaltens – fördert“ (Kanning 2009, 15).

Viele verschiedene Fähigkeiten, Fertigkeiten und Verhaltensweisen werden dem Begriff der sozialen Kompetenz zugeordnet, sodass auch von „sozialen Kompetenzen“ gesprochen wird, welche diese sind lassen die oben aufgeführten Definitionen offen. Nach Eisenberg und Harris (1984) zählen jedoch zumindest die folgenden fünf Aspekte zur sozialen Kompetenz:

- Fähigkeit zur Perspektivenübernahme
- Erkennen der Bedeutung von Freundschaften
- Entwickeln positiver Problemlösestrategien innerhalb sozialer Interaktionen

- Entwicklung moralischer Wertvorstellungen
- Fertigkeiten zur Kommunikation (Eisenberg/ Harris 1984, 267 ff.).

Soziale Kompetenzen sind eng verknüpft mit sozialen Fertigkeiten, sodass sich wichtige Forschungsuntersuchungen zu beiden Begriffen herausgebildet haben. Petermann [u.a.] (2013) führen eine Meta-Analyse von Caldarella und Merrell (1997) auf, die zur Feststellung der sozialen Kompetenz von Kindern und Jugendlichen die folgenden Kompetenzbereiche sozialer Fertigkeiten auf der Basis von empirischen Studien identifiziert:

- Gestaltung von positiven Beziehungen zu Gleichaltrigen (z.B. prosoziales Verhalten, Perspektivübernahme)
- Kompetenz im Selbstmanagement (z.B. Bewältigung von Konfliktsituationen, Regulierung der eigenen Emotionen und des Verhaltens)
- Anpassungs- und Leistungsfähigkeit im schulischen Rahmen (z.B. Anweisungen des Lehrers nachkommen, Unterstützung suchen)
- Kooperative Kompetenzen (z.B. soziale Regeln anerkennen, Teilen) und
- Positive Selbstbehauptung und Durchsetzungsfähigkeiten (z.B. Gespräche oder Aktivitäten beginnen) (vgl. Petermann [u.a.] 2013, 22).

Bei genauerer Betrachtung beider Kompetenzbereiche wird deutlich, dass die soziale Kompetenz eng mit der emotionalen Kompetenz zusammenhängt, und dass das Wissen über Emotionen und die emotionale Selbstregulation Basis für die Gestaltung von zwischenmenschlichen Beziehungen sind.

2.1.4 Zusammenhang

Vor dem Hintergrund der allgemeinen Definitionen der Begriffe emotionale Kompetenz und soziale Kompetenz im Einzelnen, wird in diesem Abschnitt deren Zusammenhang geklärt.

Die sozialen und emotionalen Entwicklungen sind eng miteinander verwoben, daher wird oft von sozial-emotionaler Kompetenz gesprochen. Zusammenhänge zwischen der emotionalen und sozialen Kompetenzentwicklung zeigen sich darin, dass erstens die Entwicklung von Emotionswissen und -regulation in der zwischenmenschlichen Interaktion entsteht und dass zweitens sich das Emotionsverständnis nicht nur durch die Wahrnehmung eigener Emotionen auszeichnet, sondern auch das Erkennen von Gefühlen anderer Personen einbezieht. Weitere Verknüpfungen zwischen der emotionalen und sozialen Kompetenz sind, dass andere Personen in ihrer Art Emotionen zu regulieren als Vorbildfunktion fungieren können und dass

durch Gespräche über Gefühle mit anderen Menschen das emotionale Verständnis erweitert wird. Die Wichtigkeit der Emotionsregulation für soziale Kontakte und die tägliche Rückmeldung, die Kinder von anderen auf die Regulierung ihrer Emotionen erhalten sind ebenfalls Schnittstellen der sozialen und emotionalen Kompetenzentwicklung. Des Weiteren wird auch in sozialen Situationen deutlich, dass die soziale Entwicklung schwer von der emotionalen Entwicklung zu trennen ist, da soziale Interaktionen stets von Emotionen begleitet werden und Voraussetzung für manche Emotionen sind. Und letztlich zeigt auch, die von Kindern mit fortschreitender sozial-emotionaler Kompetenzentwicklung gewonnene Erkenntnis, dass nicht jede Person in derselben Situation dasselbe emotionale Empfinden zeigt, dass die emotionale und soziale Entwicklung eng zusammenhängen (vgl. Frank 2012, 8).

Aus den vorangegangenen Begriffsklärung wird deutlich, dass es hilfreich ist „soziale, emotionale und kommunikative Kompetenzen in ihrem Bedingungsgefüge von Zielen, Situationen, Beteiligten und situativer Rahmung zu sehen“, um „die Komplexität und Relationalität dieser Lernprozesse zu erkennen“ (de Boer 2014, 34).

2.2 Sozial-emotionale Entwicklung

Nachfolgend wird auf die Aspekte der sozial-emotionalen Entwicklung eingegangen. Die Bindung zwischen Eltern und Kind als Grundlage für sozial-emotionale Kompetenz, entwicklungspsychologische Aspekte und die Ursachen für Entwicklungsdefizite werden dabei kurz beleuchtet.

2.2.1 Sichere Bindung als Grundlage

Der Mensch ist von Geburt an ein soziales und emotionales Wesen und das Streben nach engen emotionalen Bindungen ist ein menschliches Grundbedürfnis, das bis ins hohe Alter besteht. Im Säuglings- und Kleinkindalter ist die Bindung zwischen Kind und Eltern (bzw. andere Pflegepersonen) als eine existenziell wichtige Schutzfunktion und in ihrer Eigenständigkeit zu sehen, die bei positiver psychischer Entwicklung bis ins Erwachsenenalter (des Kindes) anhält und Ergänzung durch neue Bindungspersonen findet (vgl. Bowlby 2014, 98).

John Bowlby erfasst in der Bindungstheorie drei menschliche Grundelemente in Bezug auf das Bindungsverhalten. Erstens, wird in der Fähigkeit zur Bindung eines Menschen deutlich, dass dessen Persönlichkeit psychisch stabil ist. Zweites Grundelement bildet die wechselseitig und gleichartig zum Bindungsverhalten und Zuwendungsbedürfnis des Kindes (auch Attachment genannt) stehende Fürsorge und emotionale Bindung der Eltern an den Säugling

bzw. das Kind (Bonding). Die Erkundung der Umwelt, welche das kindliche Spielverhalten und Aktivitäten mit gleichaltrigen Kindern einschließt, stellt das dritte Grundelement dar (vgl. Bowlby 2014, 98 f.).

In diesem Zusammenhang sind die Begriffe Bindungsverhalten und Explorationsverhalten bedeutend. Bindungsverhalten tritt dann auf, wenn das Kind die Zuwendung der Bezugsperson sichern möchte, wie beispielsweise bei Schmerzen, Müdigkeit oder in angstausslösenden Situationen. Explorationsverhalten hingegen meint, das Verhalten des Kindes, selbständig dazu in der Lage zu sein Explorationen und Erkundungen der Umwelt zu unternehmen, mit der Sicherheit bei der Rückkehr wieder aufgenommen zu werden. Grundlage dafür ist, dass die Eltern als sichere Basis für das Kind fungieren (vgl. Grossmann/ Grossmann 2009, 43 f.; Bowlby 2014, 9 f.). Mit zunehmendem Alter der Kinder und Jugendlichen nehmen die Häufigkeit und das Ausmaß der Entfernung von der Basis der Eltern bzw. Bezugspersonen zu, wenn diese sicher und verlässlich ist. Die elterliche Förderung der kindlichen Autonomie und das elterliche Eingreifen im Ernstfall, sind entscheidend für die psychische Stabilität und die Selbstsicherheit des Kindes. (Bowlby 2014, 9 f.). Eltern erweisen sich dann als sichere Basis für ihr Kind, wenn sie die kindlichen Bedürfnisse, entweder nach Sicherheit und Zuwendung oder nach Erkundung der Umgebung intuitiv wahrnehmen, richtig interpretieren und unverzüglich und in angemessener Art und Weise reagieren (vgl. Rheinberg 2002, 158).

Da die kindliche Selbstständigkeit und der Erwerb von Kompetenzen die Fähigkeit zur Exploration voraussetzt, die eng mit der Sicherheit des Kindes zusammenhängt, ist die Bindungsqualität, die von Bezugsperson zu Bezugsperson unterschiedlich ist von großer Bedeutung. Um die Sicherheit des Kindes und somit auch die Sicherheit zwischen dem Kind und der Bindungsperson zu prüfen, entwickelte Mary Ainsworth den Fremde-Situations-Test. In diesem Verfahren wurden 12 bis 18 Monate alte Kinder untersucht und es konnte zunächst zwischen drei Bindungstypen unterschieden werden, später wurde noch ein vierter Typ hinzugefügt:

- Sicher gebundene Kinder,
- Unsicher-ambivalent gebundene Kinder,
- Unsicher-vermeidende Kinder und
- Desorganisiert gebundene Kinder (vgl. Bischof-Köhler 2011, 235).

Eine sichere Bindung zwischen Kind und Bezugsperson ist ebenfalls auch die Basis einer positiven Emotionsentwicklung, der emotionalen Regulierung und damit einhergehend auch der

sozial-emotionalen Kompetenz (vgl. Vollmer 2012, 59). Eine sichere Eltern-Kind-Bindung ermöglicht es dem Kleinkind, aber auch später dem Kindergarten- und Schulkind seinen Erfahrungshorizont und seinen Aktionsraum zu erweitern, da sich mit zunehmenden Alter die außerfamiliären sozialen Beziehungen ausbreiten und die kognitiven Fähigkeiten des Kindes wachsen, um neue Erfahrungen zu machen. Dabei sind Beziehungen zu Gleichaltrigen ebenso wichtig wie zusätzliche Beziehungen zu Erwachsenen. Dies ist entscheidend, damit das Kind soziale Sicherheit aufbauen und seine persönliche Identitätsentwicklung entfalten kann (vgl. Kirkilionis 2008, 29).

Sicher gebundene Kinder im Vorschul- und Schulalter zeichnen sich dadurch aus, dass sie ihre eigenen, aber auch die Emotionen anderer richtig wahrnehmen und interpretieren können. Sie sind dadurch in der Lage emotional belastende Situationen mit Flexibilität und Kreativität zu bewältigen und können in der sozialen Interaktion mit gleichaltrigen Kindern angemessen reagieren. Des Weiteren sind nicht nur das Emotionsverständnis und der emotionale Ausdruck sicher gebundener Kinder deutlicher, auch die verbale Kommunikation über Emotionen ist kompetenter. Sprachliche Kompetenz ist somit nicht nur im Rahmen der Schule wichtig, sondern auch im sozialen Umfeld (vgl. Kirkilionis 2008, 29).

Wenn Kinder mit sicherer Bindung schon früh konzentriert und über längere Zeit alleine spielen können, dann erweisen sie sich später kompetenter und selbstbewusster beim Spiel in einer Gruppe. Diese Kinder sind auch dazu fähig, kreativ und bedachtsam das Spielgeschehen aufrechtzuerhalten und können durch ihre sozialen Fertigkeiten Problemlösungen finden, da sie die Absichten anderer gut einschätzen und deren Handlungsweisen aus neutraler Perspektive beurteilen können. Im Gegensatz dazu halten unsicher gebundene Kinder anderen Kindern bei Konflikten eher negative Motive vor und zeigen folglich schneller ablehnendes und feindseliges Verhalten. Die im Allgemeinen eher negative Erwartungshaltung dieser Kinder ist häufig der Grund dafür, dass Situationen falsch gedeutet werden und diese Kinder mit feindseligem und aggressivem Verhalten reagieren. Das wiederum führt dazu, dass unsicher gebundene Kinder in einer Gruppe von Gleichaltrigen weniger akzeptiert und gegebenenfalls auch ausgegrenzt werden (vgl. Kirkilionis 2008, 29 f.).

Meistens korreliert die frühe Bindungsqualität mit der Bindungsqualität im Kindes- und Erwachsenenalter, jedoch bedeutet eine nachteilige Bindungsbeziehung im Säuglings- und Kleinkindalter nicht, dass dieses Bindungsmuster für das ganze Leben bestehen bleibt, wie es die Wissenschaft jahrelang annahm. Da familiäre Interaktionsmuster üblicherweise über den gesamten Entwicklungsverlauf bestehen bleiben und sich so über die Jahre nicht ändern son-

dern festigen, ist eine positive Entwicklung der Bindungsqualität unwahrscheinlich, Intervention ist jedoch möglich. Interventionsprogramme müssen jedoch bei den Eltern ansetzen und die Beständigkeit der elterlichen Verhaltensmuster durchdringen. Durch therapeutische und beratende Unterstützung der Eltern ist es dann möglich Veränderungen innerhalb der Familienbeziehungen zu bewirken, sodass ungünstige Einflussfaktoren aufgearbeitet werden können und die Bindung zum Kind zum positiven gewendet werden kann (vgl. Kirkilionis 2008, 31).

2.2.2 Entwicklungspsychologische Aspekte

Nachdem die Bindung als Grundlage für Entwicklung sozialer und emotionaler Kompetenz betrachtet wurde, werden im nachfolgenden Abschnitt die Meilensteine der sozial-emotionalen Entwicklung von der Geburt bis zum Ende des Grundschulalters erfasst.

Alter: Geburt – 6 Monate

Direkt nach der Geburt besteht das Gefühlsleben eines Säuglings aus zwei emotionalen Zuständen, dem Hingezogen-Sein positiver Stimuli und einem Rückzug unangenehmer Stimuli (vgl. Berk 2011, 244). Im Alter von sechs bis zehn Wochen löst die Kommunikation mit den Bezugspersonen das soziale Lächeln aus und etwa zwischen dem dritten bis vierten Lebensmonat zeigt der Säugling das erste Lachen. Schon von Geburt an ist der Säugling auf die Kommunikation mit dem Bezugspersonen vorbereitet, zum Ende dieser Phase stellt sich das Baby in der Interaktion von Angesicht zu Angesicht mit der Bindungsperson auf dessen Sprachrhythmus, Ton und den Gefühlszustand ein und erwartet kurze Zeit später eine entsprechende Reaktion. Des Weiteren werden die Emotionsäußerungen des Säuglings von der Geburt bis zum sechsten Monat besser organisiert und finden einen sinnvollen Bezug zu Ereignissen in der Umgebung. Der Säugling ist zur Emotionsregulation fähig, indem er seine Aufmerksamkeit auf etwas anderes lenkt und sich selbst beruhigt. Ferner steigert sich das individuelle Bewusstsein des Babys von der Umgebung körperlich unabhängig zu sein (vgl. Berk 2011, 282).

Alter: 7 – 12 Monate

Im Alter von sieben bis zwölf Monaten treten Lächeln und Lachen, sowie Wut und Angst häufiger und mit größerer Ausdrucksstärke auf und das Kleinkind entwickelt Fremdenangst und Trennungsangst. Die Bezugsperson dient als sichere Basis für das Kleinkind, um die Umgebung zu erkunden und auch die eigentliche Bindung zwischen dem Kind der Bezugsperson wird sichtbar. Weiterer Entwicklungsschritt dieser Altersstufe ist, dass dem Kleinkind die Bedeutung emotionaler Ausdrucksformen anderer immer bewusster wird und dass das

Kind in ungewissen Situationen von einer vertrauten Bezugsperson nach emotionalen Informationen sucht, also soziale Bezugnahme (soziales Referenzieren) zeigt. Zudem erfolgt die Emotionsregulation des kleinen Kindes, indem es sich Reizen annähert oder sich davon entfernt (vgl. Berk 2011, 282).

Alter: 13 – 18 Monate

Zwischen dem 13. und 18. Lebensmonat fängt das Kind an einfache Spiele mit vertrauten Personen und Geschwistern zu spielen und es lernt, dass die Emotionsreaktionen von anderen Menschen sich von den eigenen Emotionen unterscheiden können. Außerdem beginnt das Kind in dieser Altersspanne empathisches Verhalten zu zeigen und ist in der Lage einfache Aufforderungen zu befolgen (vgl. Berk 2011, 283).

Alter: 19 – 24 Monaten

Im Alter zwischen 19 und 24 Monaten beginnen Kleinkinder selbstbezogene Emotionen, wie Schuld, Scham, Verlegenheit, Neid und Stolz zu empfinden. Zudem fangen Kleinkinder an, einen Wortschatz für Emotionen zu entwickeln und ihre Sprache als Instrument zur eigenen Emotionsregulation einzusetzen. Darüberhinaus beginnt das Kind Trennungen zur Bezugsperson zu akzeptieren, sich auf Bildern zu erkennen und zum Ende dieser Altersspanne benennt es sich mit dem Namen oder Personalpronomen. Kinder dieses Alters ordnen sich und andere Personen in verschiedene Kategorien ein, wie z.B. Alter, Geschlecht, körperlichen Merkmalen und Eigenschaften. Sie neigen dazu für ihr Geschlecht typische Spielzeuge zu bevorzugen und ihre Selbstregulation entwickelt sich, was mit der Fähigkeit zum Belohnungsaufschub erkennbar wird (vgl. Berk 2011, 283).

Alter: 2 Jahre

Ab dem 2. Lebensjahr weisen Kinder ein Verständnis für die Auslöser und Folgen von Grundemotionen auf und erkennen das dazugehörige emotionale Ausdrucksverhalten. Des Weiteren setzt in dieser Phase anfänglich die Entwicklung des Selbstkonzepts, (zusammenhängende Eigenschaften, Fähigkeiten und Fertigkeiten, persönliche Einstellungen und kulturelle Wertvorstellungen, über die sich ein Mensch definiert) und des Selbstwertgefühls, (die Urteile einer Person, über den eigenen Wert und die damit verbundenen Gefühle) ein (vgl. Berk 2011, 343 ff.). In diesem Alter beginnt auch die Moralentwicklung, d.h. das Kind fängt an das eigene und das Verhalten anderer Personen verbal zu beurteilen und über schlechtes Verhalten bekümmert zu sein. Weitere Meilensteine dieses Alters sind das Auftreten möglicher proaktiver Aggressionen und die Zunahme geschlechtsstereotypischer Sichtweisen und Verhaltensweisen (vgl. Berk 2011, 384).

Alter: 3-4 Jahre

Mit einem Alter von drei bis vier Jahren ist ein Kind in der Lage sich selbst mit offenkundigen Eigenschaften und typischen Emotionen und Einstellungen zu beschreiben. Darüberhinaus weist das Kind in verschiedenen Bereichen Selbstwertgefühl auf, wie z.B. hinsichtlich des Lernverhaltens in der Kindertageseinrichtung, des Entwickeln von Freundschaften und einer positiven Stimmung mit den Eltern. Drei bis vierjährige Kinder können sich immer besser selbst regulieren und die Häufigkeit des Erlebens von selbstbezogenen Emotionen nimmt zu. Außerdem steigt auch das Einfühlungsvermögen und das Kind äußert Empathie häufiger verbal aus. Das Spielverhalten wird im Alter von drei bis vier Jahren komplexer. Neben dem Parallelspiel (ein Kind spielt mit ähnlichen Spielsachen in der Nähe eines anderen Kindes, ohne jedoch auf das Spielverhalten des anderen Einfluss zu nehmen) beteiligt sich das Kind an assoziativen Spielen (Kinder spielen mit unterschiedlichen Spielsachen, teilen diese und unterhalten sich über die Spielweise des jeweils anderen) und an kooperativen Spielen (Kinder spielen zusammen mit einer gemeinsamen Zielorientierung wie z. B. Rollenspiele)(vgl. Berk 2011, 350). Des Weiteren entwickeln Kinder in diesem Alter erste Freundschaften, die sich durch ein positives, gemeinsames Spiel und dem Teilen von Spielmaterialien auszeichnen. Weitere Aspekte dieser Entwicklungsstufe sind, dass Kinder wahrheitsgemäße Aussagen und Lügen differenzierter bewerten können und „moralische Imperative von sozialen Konventionen und Angelegenheiten der persönlichen Entscheidung unterscheiden“ können (Berk 2011, 385). Ebenfalls zeigen Kinder in diesem Alter weniger proaktive Aggressionen, hingegen treten reaktive Aggressionen, also die wütende, defensive Reaktion von Kindern auf eine Provokation oder ein zielhinderndes Ereignis, mit der Absicht eine andere Person zu schaden häufiger auf (vgl. Berk 2011, 361). In Bezug auf die Beziehung zu Gleichaltrigen zeigt sich in dieser Alterspanne, dass gleichgeschlechtlicher Spielkameraden oftmals bevorzugt werden (vgl. Berk 2011, 385).

Alter: 5-6 Jahre

Zwischen dem 5. und 6. Lebensjahr nimmt das kindliche Emotionsverständnis zu, d.h. das Interpretieren, Deuten und Beeinflussen der emotionalen Reaktionen anderer verbessert sich. Des Weiteren reagieren Kinder in diesem Alter immer häufiger empathisch, sie zeigen mehr Einfühlungsvermögen und sie haben viele moralische Werte, Normen und Verhaltensweisen verinnerlicht. Zudem festigen sich geschlechtsstereotype Annahmen und Verhaltensmuster und das Präferieren von gleichgeschlechtlichen Spielpartnern nimmt zu. Darüberhinaus besitzen fünf- bis sechsjährige Kinder das volle Verständnis darüber, dass ihr eigenes Geschlecht

biologisch festgelegt, also konstant ist und dass es sich nicht durch Verkleidung und spielerischen Aktivitäten ändert (vgl. Berk 2011, 385).

Alter: 6-8 Jahre

Kinder im Alter von sechs bis acht Jahren entwickeln ihr Selbstkonzept weiter, sie sind über mehr und mehr Persönlichkeitsmerkmale bewusst und stellen soziale Vergleiche an. Auch das Selbstwertgefühl differenziert sich weiter aus, es wird hierarchisch strukturiert und Kinder fangen an ihre persönlichen Eigenschaften und Kompetenzen realistisch einzuschätzen. In den ersten Grundschuljahren gründen die selbstbezogenen Emotionen Stolz und Schuldbewusstsein auf dem Gefühl der persönlichen Verantwortung, d.h. das Kind empfindet Stolz und Schuldgefühle ohne die Rückmeldung Erwachsener. Weiterhin verfügen Kinder dieser Altersspanne über das Verständnis, dass andere Personen in ein und derselben Situation aufgrund unterschiedlicher Informationen auch ungleicher Meinung sein können, sie sind zusehends zur Perspektivübernahme fähig. Auch die Entwicklung des Emotionsverständnisses geht voran. Zum einen verfügt das Grundschulkind über das Wissen, dass eine Person mehrere Emotionen gleichzeitig erleben kann, zum anderen nimmt die Empathiefähigkeit zu und das Kind kann Hinweisreize der Mimik einer Person und situative Hinweisreize, die im Widerspruch zueinander stehen, miteinander vereinbaren und ist so in der Lage die Emotionen von anderen zu interpretieren. Hinzufügend zeigen Kinder im Grundschulalter erheblich mehr Selbstständigkeit und Verlässlichkeit und zugleich wird die kindliche Einstellung zu moralischen Regeln unter der Berücksichtigung prosozialer und antisozialer Motive offener. Darüberhinaus weisen Kinder dieses Alters immer weniger körperlich aggressives Verhalten auf, verbal und sozial aggressives Verhalten tritt weiterhin auf, Konfliktsituationen können jedoch durch Kompromisse und mit mehr Effektivität besser beigelegt werden (vgl. Berk 2011, 484).

Alter: 9-11 Jahre

Mit einem Alter von neun bis elf Jahren prägt sich das Selbstwertgefühl weiter aus und Kinder können ihrem Erfolg bzw. Misserfolg den Faktoren, der eigenen Fähigkeit, der persönlichen Anstrengung und des Glücks zuschreiben. Des Weiteren verbessert sich der kindliche Umgang mit negativen Gefühlen zu einem gesellschaftlich akzeptablen Ausdrucksverhalten und ebenso weitet sich empathisches Verhalten von den unmittelbaren Nöten anderer Menschen auf die allgemeinen Lebensbedingungen anderer aus (vgl. Berk 2011, 485). Neun- bis Elfjährige wechseln in adaptiver Weise zwischen problemorientierten und emotionsorientierten Bewältigungsstrategien um Emotionen zu kontrollieren, d. h. Kinder schätzen die Veränderbarkeit einer negativen Situation ab, suchen nach einer Problemlösungsstrategie und wenn

diese nicht funktioniert und sie Ereignisse nicht oder nur wenig beeinflussen können wechseln sie dazu über den eigenen Emotionszustand zu kontrollieren (vgl. Berk 2011, 452).

Weiterhin können sich Kinder in diesem Alter in die Situationen von anderen Personen hineinversetzen, ihr Selbst aus der Perspektive des anderen betrachten und sie sind etwas später auch dazu in der Lage die Beziehung zwischen sich selbst und einer anderen Person aus der Sichtweise einer dritten, neutralen Person zu sehen. Weitere Aspekte der sozial-emotionalen Entwicklung Neun- bis Elfjähriger sind die Verfeinerung und Verbindung von moralischen und konventionellen sozialen Beziehungen und sowohl die Vorstellungen zur persönlichen Entscheidungsfreiheit als auch das Verständnis über persönliche Rechte verstärken sich. Außerdem werden im Laufe der Schuljahre Freundschaften, die auf gegenseitigem Vertrauen basieren zunehmend ausgewählter und auch Peergruppen, die bestimmte Wertvorstellungen und Verhaltensnormen teilen entwickeln sich. Zudem steigert sich das kindliche Bewusstsein für geschlechtsstereotype Eigenschaften, Verhaltensweisen und Neigungen (z.B. Persönlichkeitseigenschaften, Unterrichtsfächer und Schulleistungen), wobei die Meinung der Kinder was Männer und Frauen tun können aufgeschlossen ist. In Bezug auf die Geschlechtsidentität, sind neun- bis elfjährige Kinder nun dazu fähig, sich unter den Aspekten „Typizität, Zufriedenheit und empfundener Konformitätsdruck“ selbst einzuschätzen, was einen starken Effekt auf die kindliche Anpassung hat (Berk 2011, 485). Darüber hinaus ist im Hinblick auf die Geschwisterbeziehungen eher eine Zunahme an Rivalität untereinander zu vermerken (vgl. Berk 2011, 485).

Es wird deutlich, dass die sozial-emotionale Kompetenzentwicklung ein lebenslanger Prozess ist, der von Anfang an in der Interaktion mit anderen erfolgt. Durch die verschiedenen Situationen im Zusammensein mit Bezugspersonen sammeln Kinder beim Älterwerden Erfahrungen über Gefühlszustände und Beziehungen, sie entwickeln Emotionswissen und den Umgang mit Emotionen. Diese Erfahrungen können vielseitig und differenziert, aber auch verhältnismäßig eingeschränkt sein, sich als förderlich erweisen und das Selbstwertgefühl stärken oder Verunsicherung verursachen und das Selbstwertgefühl schwächen (vgl. Pfeffer 2014, 16 f.).

2.2.3 Risiken für emotionale Entwicklungsstörungen

Wie zuvor aufgeführt, erzielen Kinder in den ersten Lebensjahren wichtige Entwicklungsaufgaben der sozial-emotionalen Kompetenz. Durch verschiedene Risikofaktoren kann es jedoch

auch zu Störungen und Abweichungen dieser Aufgaben kommen, worauf im Folgenden kurz eingegangen wird.

Bei der Betrachtung von Entwicklungsrisiken, die zu emotionalen Entwicklungsstörungen führen können, ist zwischen kindbezogenen und familiären Risikofaktoren sowie Risiken im Lebensumfeld zu unterscheiden (vgl. Koglin/ Petermann 2013, 106).

Zu den kindbezogenen Risikofaktoren gehören die temperamentsbedingte Anfälligkeit für Entwicklungsabweichungen eines Kindes (auch als Vulnerabilität bezeichnet), Entwicklungsstörungen bzw. -retardierungen (z.B. Autismus oder Down-Syndrom) und Verhaltensstörungen, die sowohl internalisierendes als auch externalisierendes Verhalten einschließen. Diese Risikofaktoren sind Gründe dafür, dass Säuglinge und Kinder in emotionalen Situationen eine hohe physiologische Reaktivität vorwiegend negativer Emotionen zeigen, eine unzureichende Responsivität vorweisen und über weniger Strategien der emotionalen Regulierung verfügen (vgl. Petermann/ Wiedebusch 2008, 109 f.).

Den elterlichen Risikofaktoren sind psychische Störungen (z.B. Depressionen) und ein unangemessenes Verhalten der Eltern (bspw. Vernachlässigung und Misshandlung) zugehörig. Folge dieser Risikofaktoren ist eine gestörte Interaktion zwischen den Eltern und dem Kind. Dies zeigt sich in einem wenig responsiven Verhalten der Eltern gegenüber den Bedürfnissen des Säuglings oder Kindes, der hohen Auftretenshäufigkeit negativer Gefühle der Eltern und die geringe Hilfe der Eltern bei der Emotionsregulation des Kindes. Der Umgang mit Emotionen dieser Familien kennzeichnet sich durch eine geringe emotionale Kommunikation und eine geringe emotionale Kompetenz der Eltern aus (vgl. Petermann/ Wiedebusch 2008, 109 ff.).

Sowohl die Risikofaktoren des Kindes als auch die der Eltern haben negative Auswirkungen auf den emotionalen Ausdruck, das Emotionsverständnis und die Regulation von Emotionen. Emotionale Regulationsstörungen entwickeln sich schon im Säuglings- und frühem Kindesalter, wenn entweder die emotionale Regulationsfähigkeit des Kindes und die Anforderungen der Umwelt nicht in Einklang stehen oder ein dysfunktionales Elternverhalten und wenig Responsivität seitens der Eltern vorhanden sind. Findet die interpsychische Emotionsregulation, die gemeinsame Regulation der Emotionen vom Säugling und seiner Bezugsperson nur unzureichend statt, so folgt daraus eine emotionale Dysregulation. Diese entsteht unabhängig davon, ob die Störung der interpsychischen Emotionsregulation vom Kind oder von der Bezugsperson ausgeht. Die zur Emotionsregulation führenden, aber unangemessenen strategi-

schen Verhaltensmuster, die der Säugling bzw. das Kind entwickelt, können anpassungsfähig sein und zumindest vorübergehend eine entlastende Wirkung auf die Psyche haben, auch wenn sie eine optimale emotionale Kompetenzentwicklung nicht fördern (vgl. Petermann/Wiedebusch 2008, 111 f.).

Kinder, die zu dieser Risikogruppe gehören, weisen in den meisten Fällen Beeinträchtigungen in ihrer emotionalen Kompetenz auf. Daraus folgende Auswirkung können Auffälligkeiten der kindlichen Entwicklung und des Verhaltens bis hin zu klinisch auffälligen Verhaltensstörungen sein. So hängen mangelnde emotionale Fähigkeiten und Fertigkeiten in der Regel auch eng mit Auffälligkeiten im Sozialverhalten und einer geringen Sozialkompetenz zusammen. Des Weiteren steigt besonders durch die gestörte Regulation von Emotionen das Risiko für psychische Störungen, z.B. bei Kindern mit internalisierenden und externalisierenden Verhaltensstörungen Angststörungen und Depressionen sowie aggressives Verhalten vorzukommen (vgl. Petermann/ Wiedebusch 2008, 112).

Nicht nur kindbezogene und familiäre Faktoren können die sozial-emotionale Entwicklung negativ beeinflussen, es können auch Risikofaktoren im Lebensumfeld existieren, hervorgerufen durch die Nachbarschaft und Merkmale des Wohngebiets. Dazu zählen eine fehlende soziale Vernetzung, eine Nachbarschaft von geringer Qualität sowie kriminelle und Gewalttaten im Wohnbezirk. Ein von Armut und Kriminalität geprägtes Wohnumfeld hat mittelbare Auswirkungen auf die kindliche Entwicklung, um eine negative Beeinflussung der Kindes abzuwenden ist das Erziehungsverhalten der Eltern hinsichtlich einer ausreichenden Beaufsichtigung und dem Wissen darüber wo das Kind wann und mit wem Zeit verbringt ausschlaggebend (vgl. Koglin/ Petermann 2013, 109).

2.3 Einflussfaktoren der sozial-emotionalen Kompetenzentwicklung

Dieses Kapitel befasst sich mit den verschiedenen kindbezogenen und familiären Einflüssen auf die sozial-emotionale Kompetenzentwicklung. Im weiteren Verlauf werden die einzelnen Faktoren genannt und es wird speziell auf das kindliche Temperament, das Erziehungsverhalten der Eltern, die Gleichaltrigenbeziehungen und die Beziehung zur pädagogischen Fachkraft eingegangen.

Zu den Einflussfaktoren gehören nach Koglin und Petermann das Temperament eines Kindes, die sprachliche Entwicklung, frühe Verhaltensprobleme, die Eltern-Kind-Beziehung, das Erziehungsverhalten und die Beziehung zu Gleichaltrigen (vgl. Koglin/ Petermann 2006, 25).

2.3.1 Das kindliche Temperament

Das Temperament als Einflussfaktor meint konstitutionelle, individuelle Unterschiede in der Emotionalität, motorischen Aktivität, Aufmerksamkeit und der Selbstregulation, wobei unter dem Begriff konstitutionell die biologische Anlage als Basis für das Temperament verstanden wird, die durch das genetische Erbgut, die Reife der Person und dessen Erfahrungen beeinflusst wird (vgl. Rothbart/ Bates 1998, 109; vgl. Koglin/ Petermann 2013, 25).

Alexander Thomas und Stella Chess (1977) identifizierten in ihrer Studie über das kindliche Temperament neun Temperamentdimensionen: (1) Aktivität, (2) Rhythmizität (Regelmäßigkeit), (3) Annäherung – Vermeidung, (4) Anpassungsfähigkeit, (5) Sensorische Reizschwelle, (6) Intensität von Reaktionen, (7) Stimmungslage, (8) Ablenkbarkeit und (9) Aufmerksamkeitsspanne/ Ausdauer (vgl. Thomas/ Chess 1977; zit. nach Zentner/ Bates 2008, 8). Zusätzlich zu den Dimensionen konnten Thomas und Chess auch drei Arten des kindlichen Temperaments feststellen, das „einfache“ Kind (easy), das „langsam auftauende“ Kind (slow-to-warm-up) und das „schwierige“ Kind (difficult), die sich aus einer bestimmten Merkmalsausprägung von entsprechenden Kombinationen der Temperamentdimensionen ergeben (vgl. Thomas/ Chess 1977; zit. n. Zentner/ Bates 2008, 9).

Die Konstellation des schwierigen Temperaments liegt bei Kindern vor, die Unregelmäßigkeiten im Auftreten von biologischen Funktionen zeigen, vermeidend auf neue Situationen und Menschen reagieren und sich nur schwer bei Veränderungen anpassen können. Charakteristisch sind für diese Kinder auch eine hohe Intensität der zum Ausdruck gebrachten Reaktionen und eine überwiegend negative Gemütsstimmung (vgl. Zentner 1998, 76).

Das Temperament langsam auftauender Kinder kennzeichnet sich durch Vermeidungsreaktionen im Hinblick auf unbekannte Menschen und Situationen und eine langsame Anpassungsfähigkeit. Im Vergleich zum schwierigen Temperament weisen langsam auftauende Kinder weniger intensive Reaktionen, eine niedrigere Aktivität auf und neigen weniger zu Unregelmäßigkeiten im Auftreten der biologischen Funktionen. Kinder mit diesem Temperament können auch als schüchtern bezeichnet werden (vgl. Zentner 1998, 77).

Das einfache Kind zeichnet sich durch regelmäßige biologische Funktionen aus und reagiert mit Annäherung auf fremde Personen und Situationen. Es kann sich bei Veränderungen gut anpassen und weist eine gemäßigte, überwiegend positive Stimmung auf (vgl. Zentner 1998, 77).

Das kindliche Temperament kann relativ stabil sein, bildet sich jedoch im Entwicklungsprozess und wird durch die Reaktionen der Umwelt beeinflusst. Das schwierige oder langsam auftauende Temperament kann im Säuglingsalter einen negativen Einfluss auf das elterliche Erziehungsverhalten nehmen, sodass die Möglichkeit besteht, dass Eltern weniger häufig oder mit Ablehnung auf die negative Emotionen des Kindes reagieren oder dem Kind weniger Hilfe bei der emotionalen Regulation leisten. Dies hat zur Folge, dass es für die Kinder schwerer ist, sich einen angemessenen Umgang mit Gefühlen und Emotionsregulationsstrategien anzueignen. Ferner kann dies eine negative wechselseitige Wirkung zwischen dem schwierigen Verhaltensweisen des Kindes und dem negativen elterlichen Erziehungsverhalten hervorrufen, dessen Auftretenswahrscheinlichkeit durch familiäre Probleme oder durch psychische Störungen der Eltern verstärkt werden (s. Kapitel 2.3.2) (vgl. Koglin/ Petermann 2006, 26).

2.3.2 Erziehungsverhalten der Eltern

Eine positive kindliche Entwicklung wird durch eine warme, von Zuneigung geprägte Erziehungshaltung gefördert, die den Kindern durch Regeln und Grenzen eine sichere Basis bietet. Dies begründet sich in der elterlichen Unterstützung und Offenheit im Umgang mit positiven und negativen Emotionen, wodurch die kindliche Entwicklung von Empathiefähigkeit und prosozialem Verhalten gestärkt wird (vgl. Koglin/ Petermann 2006, 28 f.). Im Umkehrschluss hindert ein eingeschränktes, unterdrücktes Aushandeln von Gefühlen die sozial-emotionale Kompetenzentwicklung, da ein unbeständiges Erziehungsverhalten im Zusammenhang mit Verhaltensauffälligkeiten steht (vgl. Koglin/ Petermann 2006, 28 f.).

Diesbezüglich nennen Franz Petermann und Silvia Wiedebusch folgende entwicklungsfördernde und -hemmende Einflüsse im elterlichen Umgang mit Emotionen. Aspekte, die die Entwicklung fördern sind das Bewusstsein der Eltern über ihre eigenen Emotionen und die ihrer Kinder sowie differenzierte Konversationen über Gefühle. Außerdem ist der Austausch über Gefühle und Strategien zur Bewältigung negativer Emotionen förderlich, ebenso wie die Unterstützung des Kindes bei der Emotionsregulation und im Umgang mit schwierigen Situationen. Entwicklungshemmendes Verhalten der Eltern wird kenntlich, wenn es keinen Platz für die kindlichen Emotionen gibt oder negative Gefühle schnell abgetan werden und ebenfalls bei Ignoranz und Verleugnung der Gefühle des Kindes. Hinzufügend ist es nachteilig, Kinder bei negativen Emotionen direkt abzulenken und wenn die Vermittlung eines strategischen Umgangs mit negativen Gefühlslagen oder emotionsauslösenden Situationen nicht besteht (vgl. Petermann/Wiedebusch 2008, 101). Zwar bezieht sich das Erziehungsverhalten auf

Eltern und deren Umgang mit Emotionen, jedoch lässt sich die Auflistung auch auf entwicklungsförderndes und entwicklungshemmendes Erziehungsverhalten anderer Bezugspersonen übertragen (vgl. Pfeffer 2012, 18).

2.3.3 Beziehung zu gleichaltrigen Kindern

Das familiäre Umfeld eines Kindes ist für die sozial-emotionale Entwicklung von wesentlicher Bedeutung, da in der Familie die ersten Sozialisationserfahrungen gemacht werden. Mit zunehmendem Alter der Kinder spielen jedoch auch Personen aus dem näheren Umfeld bei der Weiterentwicklung sozial-emotionaler Fähigkeiten eine Rolle. In der Familie bereits gelernte Verhaltensweisen der sozialen Interaktion werden auf Beziehungen zu pädagogischen Fachkräften und zu gleichaltrigen Kindern, den „Peers“ angewandt.

Dabei lässt auch in diesem Zusammenhang eine wechselseitige Beeinflussung von den sozial-emotionalen Kompetenzen in Bezug auf die Qualität der Beziehung zur Peergruppe erfassen. Bei Kindern mit ausgeprägten sozial-emotionalen Kompetenzen lassen sich ein positiveres Sozialverhalten und bessere Beziehungen zu Gleichaltrigen aufweisen. Dementsprechend führt dies zum weiteren Aufbau emotionaler Kompetenzen. Andersherum sind Kinder, die Schwierigkeiten im Kontakt zu Anderen haben oder ausgegrenzt werden benachteiligt den Umgang mit Gefühlen und emotionalen Situationen im Zusammensein mit gleichaltrigen Kindern weiterzuentwickeln, wodurch Entwicklungsabweichungen begünstigt werden (vgl. Koglin/ Petermann 2006, 29).

Desweiteren haben Beziehungen zu den Peers eine große Bedeutung für den Entwicklungsprozess der Kinder, da durch die besondere Struktur der Kommunikation, dem Austausch und untereinander stattfindenden Aushandlungsprozessen Entwicklungsimpulse gegeben werden, die nicht von Erwachsenen ausgehen. Ausgangspunkt für die Interaktionen von Kindern sind die Eigenschaften der Gleichheit und Symmetrie der Beziehung. Im Gegensatz zum Umgang mit Erwachsenen beispielsweise, gibt es kein Machtgefälle innerhalb einer gleichaltrigen Gruppe und somit keine vorgegebenen Lösungen, woraus folgt, dass eine gemeinsame Lösungsfindung vollzogen werden muss. Da Gerechtigkeit unter gleichaltrigen Kindern ein wichtiges Thema ist, müssen gemeinsame Regeln, die für alle in derselben Weise gelten gefunden werden. Dadurch ist das aufeinander Abstimmen und das gemeinsame Aushandeln unter Kindern speziell für das Überwinden des kindlichen Egozentrismus wichtig, aber auch für die Entwicklung von Kognition, Sprache und Moral bedeutend (vgl. Frank 2012, 13).

Durch gemeinsame Erfahrungen teilen Kinder Bedeutungen und sind zur gleichberechtigten Argumentation, abgestimmten Handeln und zur gemeinsamen Lösungsfindung in der Alltagsbewältigung fähig. Sie durchlaufen zusammen soziale Konstruktionsprozesse. Dies führt zum Erwerb von Sachwissen im sozialen Dialog und zur sozialen Kompetenz beim Durchleben und Erleben verschiedener Dinge. Soziale Kompetenzen kennzeichnen sich durch Komplexität und Vielfalt; Kinder müssen die Bewältigung sozialer Situationen und den Umgang mit den daraus entstehenden Gefühlen erst erlernen, um sich besser selbst einschätzen zu können (vgl. Frank 2012, 11).

2.3.4 Beziehung zur pädagogischen Fachkraft/ Lehrkraft

Neben der Familie und den Gleichaltrigen wird mit zunehmendem Alter der Kinder die Beziehung zu den pädagogischen Fachkräften aus Kindertageseinrichtungen und Schule immer bedeutender für die sozial-emotionalen Kompetenzentwicklung, da die Kinder durch diese Bezugspersonen stark beeinflusst werden und die Kinder bei positiven Beziehungen in einem anderen Rahmen als der Familie Gefühle wie Geborgenheit, Stolz, Freude und Neugier erleben können. In den Einrichtungen kann das Wissen über Emotionen erweitert, der Umgang mit den vielfältigen Gefühlszuständen und emotionsgeladenen Situationen begleitet werden und außerdem können Bedürfnisse und Auseinandersetzungen im Kollektiv bewusst unterstützt werden. Kinder mit innerfamiliär ausgeprägter sozial-emotionaler Kompetenz, können diese Fähigkeiten weiter ausbauen und Kinder mit schlechteren Voraussetzungen, haben die Möglichkeit grundlegende Kompetenzen zu erlernen. Der pädagogischen Fachkraft ist eine Vorbildfunktion zugeschrieben, die sich durch das Verhalten, dem achtsamen Umgang mit Gefühlen, einem deutlichen Gefühlsausdruck und im Handeln widerspiegelt. Diesbezüglich sind der persönliche Umgang der Bezugsperson mit den eigenen Gefühlen und Bedürfnissen, sowie das Verhalten in Konfliktsituationen von zentraler Bedeutung, da sich Kinder daran ein Beispiel nehmen, wie Erwachsenen negative Situationen bewältigen und Problemlösungsstrategien finden (vgl. Pfeffer 2012, 18 f.).

3 Förderung der sozial-emotionalen Kompetenz

3.1 Allgemeines zur Förderung

In diesem Kapitel geht es um die Förderung der sozial-emotionalen Kompetenz. Dabei werden sowohl die zu fördernden Schlüsselfertigkeiten sozial-emotionaler Kompetenz und die Arten der Förderung aufgeführt als auch die Fördermethoden für die Schulen (mit Ganztagsangebot) erläutert.

3.1.1 Schlüsselfertigkeiten sozial-emotionaler Kompetenz

Der Grundgedanke, dass alle Kinder von der Förderung sozialer und emotionaler Kompetenz bereichert werden, ist Basis für die folgenden zu fördernden sozial-emotionalen Schlüsselfertigkeiten, die in vier Kategorien „Selbst- und Fremdwahrnehmung“, „positive Einstellungen und Werte“, „verantwortungsvolle Entscheidungen“ und „soziale Interaktion“ untergliedert werden (Payton et al. 2000, 179-185; zit. n. Petermann/ Wiedebusch 2008, 210 f.).

Die Kategorie Selbst- und Fremdwahrnehmung umfasst die Wahrnehmung von Gefühlen, die Emotionsregulation, ein positives Selbstbild und die Perspektivübernahme. Entwicklungsziel der Kinder ist demnach das Erkennen und Benennen der eigenen Gefühle, die Fähigkeit, die eigenen Gefühle zu regulieren, die Kenntnis über eigene Stärken und Schwächen sowie eine durch Selbstvertrauen und Optimismus gestützte Alltagsbewältigung und die Fähigkeit, sich in die Lage anderer Personen hineinzusetzen.

Die zweite Kategorie thematisiert positive Einstellungen und Werte. Dies beinhaltet die persönliche Verantwortungsübernahme, eine respektvolle Haltung anderen Personen gegenüber und die soziale Verantwortung. In den Fähigkeiten der Kinder drückt sich dies durch ein ehrlich und fair beabsichtigtes Verhalten, Akzeptanz und Wertschätzung im Umgang mit anderen Menschen und Gruppen sowie der Absicht, zum gemeinschaftlichen Wohl beizutragen und dem Schutz der Umwelt beizusteuern.

Im dritten Punkt geht es um verantwortungsvolle Entscheidungen. Hierzu gehören die Wahrnehmung von Problemen, die Berücksichtigung sozialer Werte und Normen, angemessene persönliche Ziele und die Lösung von Problemen. Diese Aspekte spiegeln sich in den Fähigkeiten wieder, zu erkennen in welchen Situationen Entscheidungen getätigt oder Problemlö-

sungen gefunden werden müssen, soziale Normen zu beachten und kritisch zu hinterfragen, erreichbare und positive Ziele zu verfolgen und zur Entwicklung und zum Einsatz positiver, problemlösender Maßnahmen beizutragen.

Der letzte Bereich, die soziale Interaktion, untergliedert sich in aktives Zuhören, Kommunikation, und Kooperationsbereitschaft. Desweiteren zählt das Verhandeln, die Verweigerung und die Suche nach Unterstützung dazu. Daraus erschließen sich die zu fördernden Fähigkeiten der Kinder, anderen Personen Aufmerksamkeit zu schenken, Verständnis zu vermitteln und die Fähigkeiten, zur Gesprächsaufnahme und -führung sowie des verbalen und nonverbalen Gedanken- und Gefühlsausdrucks. Neben der Fähigkeit mit anderen Menschen zu teilen und abzuwechseln sind auch das Nachvollziehen aller Perspektiven in Konfliktsituationen und ebenso das Erreichen allparteilich zufriedenstellender Lösungen Fähigkeiten der sozialen Interaktion. Desweiteren kennzeichnet sich dieser Bereich durch die Fähigkeiten, unter Druck setzenden Situationen entgegen zu halten, den Bedarf an Hilfe zu sehen und folglich der Situation entsprechende Unterstützung in Anspruch zu nehmen.

3.1.2 Arten der Förderung

Kinder können bei der Entwicklung sozial-emotionaler Kompetenzen gezielte Unterstützung und Förderungen bekommen. Diesbezüglich wird zwischen drei Arten der Förderung unterschieden, die im Folgenden erklärt werden.

Auf die primäre Prävention wird tiefgehender eingegangen, weil sich diese Art der Förderung im Kontext der Schule am besten eignet, da alle Kinder von der Fördermaßnahme profitieren und dem Risiko einer Stigmatisierung einzelner Schülerinnen und Schüler entgangen wird (Petermann [u.a.] 2007, 10 f.).

Primärpräventive Verfahren sind universell für alle Kinder gedacht, die keine Entwicklungsauffälligkeiten aufzeigen, sekundärpräventive Verfahren sollten selektiv für Kinder, bei denen ein erhöhtes Risiko für emotionale Entwicklungsstörungen besteht, angewandt werden und psychotherapeutische Maßnahmen sind für entwicklungsauffällige Kinder, die bereits Defizite emotionaler Kompetenzen erkennen lassen (vgl. Heinrich/ Döpfner/ Petermann 2008, 644). Letztere beide Maßnahmen sollte eine gezielte Diagnostik vorangestellt sein. Primäre Präventionsmaßnahmen sollten möglichst frühzeitig zum Einsatz mit folgenden Zielsetzungen kommen (vgl. Petermann/ Wiedebusch 2008, 207 f.).

Ein Ziel von primärpräventiven Förderprogrammen ist die Vorbeugung von Emotionsstörungen und Verhaltensauffälligkeiten, da Kinder mit defizitärer emotionaler Entwicklung mit höherer Wahrscheinlichkeit emotionale und Verhaltensstörungen entwickeln. Durch die emotionale Kompetenzförderung kann die Erscheinungshäufigkeit solcher Defizite minimiert werden. Weiteres Ziel ist das Identifizieren von Risikokindern. Auffällige Kinder im Bereich der emotionalen Entwicklung oder mit Defiziten in speziellen sozial-emotionalen Fähigkeiten können bei der Durchführung von Förderprogrammen erkannt und einer bestimmten Entwicklungsdiagnostik zugeordnet werden. Ebenso ist es Ziel prosoziales Verhalten zu fördern, da eine Reihe von emotionalen Fertigkeiten das Fundament für empathische und prosoziale Verhaltensweisen bildet. Mit der Förderung der emotionalen Kompetenz wird gleichzeitig die Entwicklung eines von der Allgemeinheit anerkannten Sozialverhaltens unterstützt. Die Weiterentwicklung der Empathiefähigkeit und des prosozialen Verhaltens von Kindern ist Schwerpunkt bei der Prävention und dient zur Abwehr aggressiver Verhaltensweisen. Darüberhinaus ist es Ziel die Schulreife zu fördern, weil ein Zusammenhang zwischen der emotionalen Regulation und dem schulischen Erfolg bei Kindern besteht. Für Kinder, die eine dem Alter entsprechende emotionale Kompetenz aufweisen, stehen die Chancen für eine erfolgreiche Schulzeit demnach besser, als für Kinder die eine defizitäre Entwicklung emotionaler Kompetenz aufweisen. Vorschulische Förderprojekte und Programme für Schulanfänger zur Verbesserung der emotionalen Kompetenz unterstützen die Kinder bei der Bewältigung der Transition in die Schule und den damit einhergehenden sozialen und kognitiven Anforderungen. Besonders wichtig ist dabei, dass richtige Strategien zur Emotionsregulation gelehrt und eingeübt werden und ein Emotionsverständnis entwickelt wird, da diese beiden Aspekte maßgeblich auf die schulischen Leistungen einwirken (vgl. Petermann/ Wiedebusch 2008, 207 f.).

3.1.3 Förderung in der Ganztagschule

Die Förderung der sozial-emotionalen Kompetenz kann in der Schule auf zwei Ebenen stattfinden, im Schulalltag und in geplanten Unterrichtseinheiten.

Die alltägliche Förderung in der Schule orientiert sich an aktuellen Alltagssituationen und Konflikten im Schulleben und hat die Einübung von sozialen Verhaltensweisen zum Ziel. Dazu zählen verschiedene Bereiche, wie die sozialen Umgangsformen des täglichen Lebens zu pflegen:

- Höflichkeitsformen (z. B. Begrüßung, sich anstellen, niemanden auslachen, Freundlichkeit, Schimpfwörter vermeiden usw.),
- eine positive Arbeitsatmosphäre (z.B. Hilfsbereitschaft zeigen und Hilfe annehmen, sich bei Erfolgserlebnissen anderer mitfreuen, Rücksicht auf langsam arbeitende Mitschüler nehmen usw.) und
- richtige Gesprächsführung (z.B. sich melden, abwarten, anderen zuhören, aussprechen lassen, am Gesprächsthema bleiben, keine unnötigen Unterbrechungen, laut und deutliche Aussprache usw.).

Weiterer Bereich ist der richtige Umgang mit und das Lösen von Konflikten:

- ruhig bleiben und nicht impulsiv reagieren (z.B. erst einmal Luft holen)
- Lehrkräfte oder Mitschüler zur Schlichtung des Streits aufsuchen usw.).

Das zeigen besonderen Einfühlungsvermögens und Gemeinschaftsgefühls bei Ausnahmesituationen ist ein weiterer Bereich der Alltagsförderung:

- bei familiären Krisen, Krankheit, Unfall etc. betroffenen Mitschülern besondere Zuwendung zeigen, aber auch
- das gemeinsame freuen über die Geburt von Geschwistern.

Ebenso gehört die bedachtsame Entwicklung eines „Wir-Gefühls“ zur alltäglichen Förderung der sozial-emotionalen Kompetenz:

- damit ist nicht die Abgrenzung von anderen oder die Tabuisierung von Konflikten zur Aufrechterhaltung von Harmonie gemeint, sondern
- als pragmatische Basis für ein möglichst reibungsloses und jedem Einzelnen Sicherheit gebendes Zusammensein (z.B. Kinder mit wenig Rückhalt in der Familie).

Darüber hinaus sind auch Kinderängste, Gewalt in der Schule, Erpressung, Schwierigkeiten mit Gruppenbildung und Außenseiterstellung sowie die Nachahmungen von gefährlichen Vorbildern aus den Medien und der Umgang mit Kindern, die Verhaltensschwierigkeiten aufweisen Bereiche, die im Schulalltag vorzufinden sind, die ebenfalls in der alltäglichen Förderung Berücksichtigung finden sollten (vgl. Schorch 2007, 201 f.).

Die sozial-emotionale Kompetenzförderung auf zweiter Ebene findet gezielt in vorbereiteten Unterrichtsstunden statt. Dies fällt insbesondere unter die aufgeführten Kompetenzen im sozialwissenschaftlichen Lernbereich des Sachkundeunterrichts. Diesbezüglich kann an die Erfahrungsbereiche der Kinder im Hinblick auf das Zusammenleben, die Gemeinschaft der Klasse und die Schule angeknüpft werden, um den Kindern gesellschaftliche Strukturen zu vermit-

teln (vgl. Schorch 2007, 201; vgl. Freie und Hansestadt Hamburg, Behörde für Schule und Berufsbildung (Hrsg.) 2011b, 12).

Außerdem gibt es gezielte Fördermaßnahmen, didaktische Materialien und Verhaltenstrainings, die die verschiedenen Aspekte des sozial-emotionalen Kompetenzbereichs erfassen und die Lehrer im Unterricht und päd. Fachkräfte in der Ganztagsbetreuung durchführen können (vgl. Petermann [u.a.] 2007, 37).

3.2 Förderprogramme für Grundschul Kinder

In diesem Kapitel werden einige Förderprogramme für Grundschul Kinder kurz vorgestellt.

3.2.1 Faustlos

Faustlos ist ein Programm zur Prävention von Gewalt und aggressivem Verhalten für Grundschulen (Sekundarschulen und Kindertageseinrichtungen), das auf entwicklungspsychologischen Theorien basiert und wissenschaftlich evaluiert wurde. Ziel von Faustlos ist die Förderung der sozial-emotionalen Kompetenzen, speziell in den Bereichen Empathiefähigkeit, Impulskontrolle und der Umgang mit Ärger und Wut. (vgl. Schick 2014c). Das Präventionsprogramm hat einen Umfang von 51 Lektionen, die innerhalb von drei oder vier Schuljahren unterrichtet werden. In den verschiedenen Lektionen werden die zahlreichen Facetten sozialer und emotionaler Kompetenzen den Schulkindern auf unterschiedlichen Ebenen vermittelt, sodass die Kinder Schritt für Schritt ihren Bestand von gewaltpräventiven Verhaltensweisen ausbauen können (vgl. Schick 2014a). Die Teilnahme an einer eintägigen Fortbildung ist Voraussetzung, um die Faustlos-Materialien erwerben zu können (vgl. Schick 2014c). Diese beinhalten ein Handbuch, ein Anweisungsheft für die einzelnen Lektionen und 51 Fotokopien (vgl. Schick 2014b).

3.2.2 Verhaltenstraining für Schulanfänger

Das Verhaltenstraining für Schulanfänger versteht sich als ein universelles Präventionsprogramm zur Förderung der sozialen und emotionalen Kompetenz und zum Entgegenwirken von Verhaltensproblemen. Das Verhaltenstraining ist speziell für 1. und 2. Klassen konzipiert, da der Übergang in die Schule ein günstiger Zeitpunkt ist und es ist dazu da, die kindlichen Entwicklungsverläufe in eine angemessene Richtung zu leiten. Durchgeführt wird das Verhaltenstraining für Schulanfänger im Klassenverbund während des Unterrichts durch den Klassenlehrer bzw. die Klassenlehrerin. Es lässt sich jedoch auch im außerschulischen Rahmen

wie z.B. in Kleingruppen im Hort, angeleitet durch die gruppenleitende Bezugsperson anwenden. In 26 Sitzungen mit je zwei Trainingseinheiten à 45-60 Minuten pro Woche ermöglicht das Programm die Förderung der folgenden zielgesetzten Bereiche: die soziale Wahrnehmung, der Umgang mit Gefühlen, emotionale und soziale Fertigkeiten, Problemlösestrategien, Selbstkontrolle und Selbstregulation sowie prosoziales Verhalten. Diese Ziele werden im Anschluss an die Einführungsphase innerhalb von drei weiteren Phasen mit den Oberthemen sozial-kommunikative Kompetenz, emotionale Selbst- und Fremdwahrnehmung und die Entwicklung von sozial-emotionalen Fertigkeiten und prosozialem Verhalten sowie soziale Basis-kompetenzen und angemessene Problemlösestrategien vermittelt (vgl. Petermann [u.a.] 2006, 42 ff.).

3.2.3 Verhaltenstraining für Grundschüler

Das Verhaltenstraining in der Grundschule ist ebenso wie das Verhaltenstraining für Schulanfänger ein Präventionsprogramm zur sozialen und emotionalen Kompetenzförderung, aber speziell für Kinder in den 3. und 4. Grundschulklassen, eignet sich jedoch auch für Hortgruppen dieses Alters. Das Förderprogramm setzt sich aus 26 Einheiten à 45-90 Minuten zusammen und sollte zweimal wöchentlich vom Klassenlehrer (oder vom Gruppenleiter) durchgeführt werden. Das Verhaltenstraining in der Schule ist ein universelles Förderprogramm und verfolgt in den drei Bereichen, emotionale Kompetenz, soziale Kompetenz sowie Eigen- und Selbstverantwortung die nachfolgenden kindbezogenen Ziele. Zum einen sollen das Wissen und Verständnis über sowie die Selbst- und Fremdwahrnehmung von Emotionen verbessert und Strategien zur emotionalen Regulation eingeübt werden. Zum anderen sollen die Kinder lernen die eigenen Gefühle besser zu kontrollieren und zu steuern. Weitere Ziele sind die Stärkung der Empathiefähigkeit und der sozialen Wahrnehmung sowie die Sensibilisierung der Kinder für die sozialen Prozesse in Interaktionen. Außerdem werden den Kindern Problemlösungsstrategien zur Konfliktbewältigung nahe gebracht. Darüber hinaus werden die Kinder dabei gefördert prosoziales Verhalten und moralische Werte in Hinsicht auf Gerechtigkeit, Selbstverantwortung und Zivilcourage zu entwickeln (Petermann [u.a.] 2007, 37 ff.).

3.3 Buchprojekt: Bertram Blaubauch sucht sein Lachen

Das Buchprojekt „Bertram Blaubauch sucht sein Lachen“ ist ebenfalls ein Förderprogramm- auf das nachfolgend genauer eingegangen wird.

3.3.1 Allgemeine Informationen zum Projekt

Das Projekt „Bertram Blaubauch sucht sein Lachen“ von Angela Frank und Sabine Martschinke ist eine bilderbuchbegleitete universelle Fördermaßnahme für die Persönlichkeitsentwicklung von Kindern. Das Förderprojekt umfasst zehn strukturierte, erprobte Arbeitseinheiten à 60 Minuten, die individuell und variabel an die Bedürfnisse der jeweiligen Einrichtung bzw. der einzelnen Kinder abgestimmt werden können und sollen. Diese Maßnahme ist an pädagogisches Fachpersonal und die zu betreuenden Kinder in pädagogischen Einrichtungen gerichtet und eignet sich auch für den Grundschulunterricht. Die Bestandteile des Projektes sind ein Bilderbuch und eine dazugehörige Handreichung (vgl. Frank/ Martschinke 2011, 4).

Die Handreichung besteht inhaltlich aus drei Teilen. Der erste Teil gibt einen allgemeinen, theoretischen Hintergrund zum Thema Persönlichkeitsförderung im Kindergarten und der Schnittstelle Kindergarten und Schule. Im Einzelnen geht es um die Notwendigkeit und Umsetzung der Förderung bei der Arbeit mit Kindern und um die Entwicklung und Förderung emotionaler, personaler und sozialer Kompetenzen. Der zweite Abschnitt erklärt das Projekt „Bertram Blaubauch sucht sein Lachen“; es werden Ziele, Aufbau, der Gestaltungsgedanke, Dauer und Ablauf des Projekts und die Erprobung und die erste Evaluation beschrieben. Letzter Teil gibt ausführliche Stundenvorschläge zu den jeweiligen Einheiten (vgl. Frank/ Martschinke 2011, 5).

Gestalterische Grundlage dieses Förderprojektes ist das Bilderbuch (bzw. die Bilderkarten) „Bertram Blaubauch sucht sein Lachen“ von Angela Frank. Die inhaltlichen Themen dieses Projektes beziehen sich auf diese Geschichte und seine vier Charaktere. Zusammengefasst handelt das Kinderbuch von Bertram Blaubauch, einem lustigen Kerl, der gerne Späße macht, andere zum Lachen bringt und eines Tages schlecht gelaunt aufwacht. Nichts kann ihn aufmuntern, sodass ihm plötzlich sein Lachen davonfliegt. Bertram macht sich erschrocken auf die Suche nach seinem Lachen. Auf dem Weg trifft er Paul Pechzähler, der alles Unglück aufschreibt, Theo Tiefnase, der betrübt ist, weil er keine Freunde hat und Elli Gelbse, die traurig ist, weil sie sich hässlich gelb findet. Gemeinsam suchen sie weiter nach Bertrams Lachen und treffen den Lachsack, der ihnen erklärt, dass man das Lachen nicht abholen oder erkaufen kann, sondern, dass das Lachen von alleine kommt, wenn man fröhlich ist. Entsprechend enttäuscht machen sich die vier wieder auf den Rückweg, geraten dabei in Streit und werden von der Nacht überrascht. Sie halten jedoch zusammen und machen ein Lagerfeuer, lernen sich besser kennen und schließen Freundschaften. Und zu guter letzt findet Bertram Blaubauch sein Lachen wieder (vgl. Frank 2009, o. S.).

3.3.2 Ziele des Projekts

Ziel dieses Projektes ist die Förderung der (Weiter-) Entwicklung emotionaler, personaler und sozialer Kompetenzen von Kindern. Die Struktur des Projektes ist nach der inhaltlichen Zielsetzung ausgelegt. Zu den drei Kompetenzbereichen gibt es verblockt zwei bis drei Einheiten, die jeweils ein Schwerpunktthema und eine spezielle Zielsetzung verfolgen. In zehn Einheiten werden Themen wie, das Bewusstsein über die eigenen Gefühle und die Anderer, Gruppengefühl, Selbstkonzept stärken, Zusammenhalt, der Umgang mit Konflikten oder eigene Stärken bearbeitet. Da die emotionalen, personalen und soziale Kompetenzen in enger Abhängigkeit zueinander stehen, bieten sich viele Gelegenheiten, um auch themenübergreifend zu arbeiten. Es ist ersichtlich, dass die einzelnen Themen des Projektes mit ihren Zielsetzungen nicht allumfassend in der Projektphase erlangt werden. Die sozial-emotionale Entwicklung ist ein kontinuierlicher Prozess, folglich ist die Förderung und Unterstützung eine ebenfalls fortlaufende Aufgabe in pädagogischen Einrichtungen, um größere Entwicklungserfolge zu bewirken. Daher soll das Projekt Impulse zu längerfristigen, bewussten Veränderungen bzw. Arbeitsweisen geben, die diesen Kompetenzbereich betreffen (vgl. Frank/ Martschinke 2011, 21).

Neben den Zielsetzungen für die Kinder gibt es ebenfalls Zielsetzungen in Bezug auf die pädagogischen Fachkräfte. Die Projektarbeit soll zum einen, die diagnostischen und didaktischen Fertigkeiten unterstützen, zum anderen dazu führen, die Inhalte des Projektes im späteren Alltag besser wahrzunehmen und zur Arbeit im Team und mit den Eltern dienen (vgl. Frank/ Martschinke 2011, 21).

3.3.3 Inhalt der zehn Einheiten

Unter diesem Punkt werden die inhaltlichen Schwerpunkte der zehn Stundenvorschläge des Förderprojekts benannt. Thematisch ist eine Einführungsstunde eingeplant, gefolgt von drei Einheiten zu emotionalen Kompetenzen, zwei Einheiten zur personalen Kompetenz und weiteren drei Einheiten zu den Sozialkompetenzen. Beendet wird das Projekt mit einer Abschluss-Stunde. Der inhaltliche Aufbau der kompetenzbezogenen Stundenvorschläge beginnt immer mit der Wiederholung der Geschichte zur Einleitung in das Thema der Stunde, um mit den Kindern ins Gespräch zu kommen. Anschließend werden vorgesehene Spiele und Aktivitäten mit passenden Kopiervorlagen aufgeführt. Außerdem werden Alternativ- und Ergänzungsmaterialien vorgeschlagen. Abschließend wird den Kindern noch einmal das Fazit der

Stunde nahe gebracht, ein gemeinsamer Tagebucheintrag vorgenommen und ein Ausblick auf die nächste Einheit gegeben (vgl. Frank/ Martschinke 2011, 30 ff.).

Einheit 1: Bilderbuch und Themenbereich einführen

Ziel der ersten Stunde ist die Einführung in das Projekt, das bedeutet das Vorstellen der Geschichte anhand des Bilderbuches oder der Bilderkarten und eine thematische Einführung. Eine erste Bestandsaufnahme über den sozial-emotionalen Entwicklungsstand und die Interessen der Kinder ist zu tätigen und die Einbindung des Projekts in den Alltag ist zu unterstützen. Um dies zu erreichen, wird das Projekt, dessen Dauer und die weitere Vorgehensweise mit der Kindergruppe/ Klasse besprochen. Den Kindern wird das Bilderbuch gezeigt, und erklärt, dass das Projekt unterschiedliche Spielen und Aktivitäten beinhaltet. Das Tagebuch wird vorgestellt, in dem während der Projektphase gemeinsam Erlebtes und Planungen dokumentiert werden. Hauptteil dieser Stunde ist das Vorlesen der Geschichte, wobei den Kindern Gesprächs- und Äußerungsmöglichkeiten geboten werden. Abschließend wird den Kindern ein Ausblick auf die weiteren Projekteinheiten gegeben, es werden Regeln für die Projektarbeit beschlossen und erste Eintragungen ins Tagebuch gemacht (vgl. Frank/ Martschinke 2011, 32 f.).

Einheit 2: Wir sind eine Gruppe

Die zweite Einheit befasst sich mit dem Erfahren von Gruppengefühl. Zielsetzung ist die Stärkung des Gemeinschaftsgefühls, das Aufzeigen von Besonderheiten der Gruppe und dem Ausmachen von Gemeinsamkeiten und Unterschieden. Zielführend ist einerseits eine Gestaltungsaktivität, in der jedes Kind ein Blatt mit Fußabdrücken gestalten kann, die dann in einer Bilderschlange ausgehängt werden und den gemeinsamen Weg der Kinder nach Blaupausenhäusern darstellen. Weiterhin werden Zuordnungsspiele vorgeschlagen, bei denen die Besonderheiten der Gruppe entdeckt und in einem „Drei-Ecken-Spiel“ gemeinsame und unterschiedliche Vorlieben, mithilfe eines lachendem, neutralen und missmutigen Gesichts von Theo Tiefnase, ermittelt werden. Die Ergebnisse können auf einem Gruppenposter festgehalten werden (vgl. Frank/ Martschinke 2011, 34 ff.).

Einheit 3: Schöne Gefühle und unangenehme Gefühle

Ziel in dieser Stunde ist die Wahrnehmung der eigenen Emotionen und derer anderer Personen, also dem Erkennen und Benennen von Gefühlen. In einer Gesprächsrunde lernen die Kinder anhand einer Gefühlsmaske, die verschiedene Emotionen zeigen kann, mimische Ausdrücke kennen und sie haben die Möglichkeit ihren momentanen Gefühlszustand mithilfe der Vorlage anzuzeigen. Darüberhinaus gibt es verschiedene Arten von Gefühlsrätseln, bei denen

die Kinder Gefühle und die dazu passende Mimik und Gestik erraten und vorspielen können, um den Kindern zu verdeutlichen wie unterschiedlich Gefühle sich anfühlen und aussehen können. Desweiteren gibt es zwei Vorlagen auf denen die Kinder eine traurige und eine fröhliche Situation aufmalen können, um das Emotionsbewusstsein zu stärken (vgl. Frank/ Martschinke 2011, 46 ff.).

Einheit 4: Wenn es mir schlecht geht

Der vierte Stundenvorschlag zielt auf die Wahrnehmung unangenehmer Gefühle und Situationen ab und wie diese bewältigt werden können. In einer Erzählrunde kann jedes Kind über Wut bzw. Angst auslösende Situationen erzählen. Um einen Sprecher zu wählen wird ein „Erzähl-Ball“ benutzt der weitergegeben wird. Nach Möglichkeit kann die Fachkraft das Gespräch zu den Problemlösungen lenken. Hinzufügend wird die Geschichte „Elli und die Mutmachperle“ vorgelesen und das dazugehörige Lied gesungen, dass Gesprächsanlässe in der Gruppe zum Umgang mit Angst und Wut erzeugen soll. Um den Kindern zu zeigen, wie man Wut bewältigen kann, werden ihnen „Wutweg“-Tipps erklärt, die gemeinsam ausprobiert und besprochen werden und in Absprache auch in den Alltag der Einrichtung eingeführt werden können. Abschließend werden Entspannungsübungen gemacht, um zu verdeutlichen, dass bei unangenehmen Gefühlen Entspannung und das zur Ruhe kommen wichtig sind. (vgl. Frank/ Martschinke 2011, 60 ff.).

Einheit 5: Jeder ist etwas Besonderes

In dieser Einheit geht es um die Stärkung des Selbstkonzeptes und des Selbstwertgefühls, um das Bewusstsein der Ich-Stärken, die eigenen Besonderheiten und Vorlieben. Um die Einzigartigkeit eines jeden Kindes zu verdeutlichen, gestaltet jedes Kind seinen eigenen Steckbrief mit den ganz persönlichen Angaben und im Nachhinein darf darüber gesprochen und verglichen werden. Damit die Kinder nicht nur sichtbare sondern auch unsichtbare Besonderheiten und Unterschiede erkennen, sucht sich jedes Kind in einer Gesprächsrunde ein Kärtchen (mit Dingen, Situationen und Tätigkeiten darauf) aus, dass beschreibt, was es gerne mag oder besonders gut kann und stellt dies im Sitzkreis vor. Im Anschluss daran kann in abgewandelter Form das Spiel „Mein rechter, rechter Platz ist frei“ gespielt werden, wobei nicht Namen gewünscht, sondern Fähigkeiten oder Vorlieben gewünscht werden. Danach wird ein Musik-Stopp-Spiel gespielt, bei dem die Kinder zu Musik tanzen bis die Musik ausgeschaltet und eine Sache oder Tätigkeit aufgerufen wird. Je nach dem, ob die Kinder das Aufgerufene mögen, mittelmäßig finden oder nicht mögen, strecken sie begeistert die Arme in die Luft, blei-

ben ganz still stehen oder machen sich in der Hocke ganz klein (vgl. Frank/ Martschinke 2011, 68 ff.).

Einheit 6: Sich selber helfen

Diese Stunde thematisiert die Förderung der Selbstwirksamkeit, Problemlösungsstrategien und das Mut machen. In einem Gespräch werden dann schöne Dinge gezählt und eine Glückszähler-Sammlung geplant, um zu zeigen, dass jeder Tag etwas Schönes mit sich bringt, wenn man es sehen möchte. Weitere Aktion zu diesem Thema ist das Gruppenspiel „Armer Pechzähler Paul“, bei dem alle Kinder von „traurigen Pauls“ in fröhliche Sonnenstrahlen verwandelt werden, indem ein „Sonnenstrahlkind“ beginnt ein anderes anzulachen oder etwas Aufmunterndes sagt, um es zu verwandeln, bis alle Kinder Sonnenstrahlen sind. Dies dient der Selbstbestärkung und dem Mut machen. Anschließend werden im Gruppengespräch gemeinsam Ideen gesammelt, kennengelernt und ausprobiert, um sich selbst zu helfen oder zu ermutigen (vgl. Frank/ Martschinke 2011, 74 ff.).

Einheit 7: Wir halten zusammen

Ziel dieses Stundenvorschlags ist den Gemeinschaftssinn und den Zusammenhalt in der Gruppe, sowie die Kooperation zu stärken. In einer Partner- bzw. Gruppenaktivität wird den Kinder vermittelt, dass die Durchführung einer Tätigkeit zusammen oftmals viel besser, als alleine geht. Weitere Aktion ist die „Bertram-Lachmassage“, bei der sich die Kinder in Paare zusammenfinden und sich in Begleitung der Geschichte gegenseitig massieren. Dies soll die Kinder entspannen und ihnen gut tun. Im anschließenden Gespräch haben die Kinder die Möglichkeit zu sagen, wie es ihnen gefallen hat. Danach ist die „Reise in der Nacht nach Blaupausenhausen“ angesetzt. Bei dieser Aktion schließt ein Kind die Augen und wird von einem anderen Kind durch den Raum bzw. durch einen Parcours geführt, um das gegenseitige Vertrauen und den Zusammenhalt der Gruppe zu fördern (vgl. Frank/ Martschinke 2011, 82 ff.).

Einheit 8: Wenn es Streit gibt

Diese Einheit stellt die Wahrnehmung unterschiedlicher Meinungen und Interessen, die Kompromisschließung, das Kennenlernen von Konfliktlösungen und das Entschuldigen in den Mittelpunkt. Als Aktion wird, in Anlehnung an das Lagerfeuer in der Geschichte, ein Lagerfeuer-Picknick mit der Gruppe gemacht, wobei jedes Kind nur ein Lebensmittel bekommt, mit dem Ziel, dass die Kinder sich ihre Sachen zu Essen teilen, austauschen oder sich gegenseitig probieren lassen. Beim Essen empfiehlt es sich darüber zu sprechen, wie es den Kindern dabei

ergangen ist. Weitere Aktivität ist ein Gruppengespräch zum Thema Konflikte lösen, wobei gemeinsam Lösungsmuster für Konflikte gesammelt und kennengelernt werden. In kurzen Rollenspielen werden dann streitauslösende Situationen vorgespielt und kurze Lösungen gefunden. Hinzufügend wird sich ein gemeinsames Stopp-Signal überlegt und eingeführt, damit die Kinder ihre eigenen Grenzen ausdrücken und die der anderen Kinder erkennen können (vgl. Frank/ Martschinke 2011, 88 ff.).

Einheit 9: Manchmal braucht man Hilfe

Dieser Stundenvorschlag beinhaltet das Hilfefahren, -annehmen und -geben. Den Kinder soll vermittelt werden, dass sie verschiedene Helfer im Leben haben. Diesbezüglich wird im Sitzkreis ein Spiel gespielt, bei dem die Kinder Personen, die helfen können nennen sollen und dabei ein Wollknäuel von Kind zu Kind werfen, bis ein dichtes Netz (aus Helfern) entsteht. Anschließend werden unterstützende Personen für die Gruppe auf einer Netz-Vorlage festgehalten. Fortgefahren wird mit der Einführung eines Kummerkastens, in den die Kinder Zettel mit Bildern und Botschaften einwerfen können, die beschreiben, wobei sie Hilfe benötigen bzw. was sie an wollen. Hinzufügend wird bei einem kurzen Kreisspiel gezeigt, dass jeder jedem helfen kann. Um das zu symbolisieren stellen sich alle in einen Kreis und schicken einen Händedruck, ein Lachen oder einen Mutmachspruch durch die Runde (vgl. Frank/ Martschinke 2011, 94 ff.).

Einheit 10: Abschluss-Stunde

Ziel der Abschluss-Einheit ist die Zusammenführung und Reflexion der behandelten Projekthalte. Die neuen Aktivitäten, Spiele und Lieder werden noch einmal besprochen und es wird gemeinsam geplant, wie es weitergehen soll. Das Projekttagbuch dient hierbei als Unterstützung. In dem letzten Spiel „Weg mit der dunklen Wolke...“, das alle zentralen Aspekte des Projekts vereint und wiederholt, geht es darum, dass die Gruppe gemeinsam versucht die Wolkenkärtchen, die die Sonne verdecken „wegzuspielen“, in dem sie verschiedene Aufgaben, die emotionalen, personalen und sozialen Kompetenzen betreffend, meistert. Es ist auch als weiterführendes Spiel nach der Projektphase gedacht (vgl. Frank/ Martschinke 2011, 100 ff.).

3.4 Zwischenergebnis

Um die Fragestellung, wie die sozial-emotionale Kompetenz in der Grundschule gefördert werden kann zu klären, lässt sich nach der inhaltlichen Auseinandersetzung mit den theoretischen Grundlagen der sozial-emotionalen Kompetenz und nach der Betrachtung der Förder-

maßnahmen, speziell dem Förderprojekt „Bertram Blaubauch sucht sein Lachen“ Folgendes über die Fördermöglichkeiten der sozial-emotionalen Kompetenz in der Grundschule sagen.

Es wird deutlich, dass sich die sozialen und emotionalen Kompetenzen durch ihre Komplexität, Vielseitigkeit und in ihrer gegenseitigen Wechselwirkung auszeichnen und den Erwerb vieler verschiedener Schlüsselfertigkeiten mit sich bringen. Die sozial-emotionale Entwicklung ist ein lebenslanger Prozess, mit dem viele, oftmals auch schwierige Entwicklungsaufgaben einhergehen. Verschiedene Risikofaktoren und Ursachen können negativ auf die sozial-emotionale Entwicklung einwirken, wodurch das Risiko für psychische Verhaltensstörungen der Kinder zunimmt. Die Bindungsqualität zu den Bezugspersonen ist für die Entwicklung daher von großer Bedeutung, eine unsichere Bindung kann die soziale und emotionale Entwicklung negativ beeinflussen, eine sichere Bindung hingegen fördert die Entwicklung. Die Kinder benötigen in der sozial-emotionalen Kompetenzentwicklung daher Unterstützung durch die Bezugspersonen, zu denen neben den Eltern auch die pädagogischen Fach- und Lehrkräfte gehören.

In der Schule wird die sozial-emotionale Kompetenzentwicklung stark beeinflusst. Dies geschieht zum einen in der Interaktion mit gleichaltrigen Mitschülerinnen und Mitschülern, da die Kinder Interaktionspartner auf „gleicher Ebene“ haben, sie dadurch ihre eigene Perspektive entdecken können und sich den Kindern in Aushandlungsprozessen und in der Kommunikation die Möglichkeiten stellen sich selbst zu behaupten. Zum anderen haben die pädagogischen Fach- und Lehrkräfte im Schulalltag Einfluss auf die sozial-emotionale Entwicklung der Kinder, da sie im Umgang mit ihren eigenen Emotionen und in ihrem Verhalten eine Vorbildfunktion übernehmen und auch durch ihr Erziehungsverhalten, ihre Rückmeldungen auf die Kinder einwirken. Unter der Voraussetzung, dass die Lehrkräfte und das pädagogische Fachpersonal sich ihrer Rolle bewusst sind und diese angemessen und vorbildlich vorleben, erweist sich die Beeinflussung dieser Bezugspersonen als entwicklungsfördernd.

Aber nicht nur die vorbildliche Haltung der Fachkräfte auch die Förderung im Alltag ist ein wichtiger Aspekt der sozial-emotionalen Kompetenzförderung. Viele verschiedene Situationen im Schulalltag (z.B. Einhaltung gemeinsam vereinbarter Regeln, Konfliktsituationen) geben stets Anlass zur direkten Förderung, indem die Fachkräfte mit den Kindern ins Gespräch kommen, sie auf angemessenes Verhalten hinweisen oder die Kinder beim Lösen von Problemen und Konflikten unterstützen. Wichtig bei der alltäglichen Förderung in der Schule ist, dass die pädagogischen Fach- und Lehrkräfte bedeutende Situationen wahrnehmen und bewusst handeln.

Neben der Förderung im Schulalltag stellen vorbereitete Unterrichtseinheiten (im Schulunterricht oder in nachmittägigen Angebotsstunden) eine andere Methode der Förderung dar. In den Unterrichtsstunden können gezielt Themen der sozial-emotionalen Kompetenz angegangen werden. Dies kann mithilfe von verschiedenen universellen Förderprogrammen geschehen, da durch die Nutzung solcher Maßnahmen eine bewusste Förderung stattfindet und Verhaltensauffälligkeiten und emotionale Entwicklungsstörungen bei Kindern erkannt werden können.

Das Buchprojekt „Bertram Blaubauch sucht sein Lachen“ vermittelt die zu fördernden Schlüsselfertigkeiten der Kategorien Selbst- und Fremdwahrnehmung, positive Einstellungen und Werte, verantwortungsvolle Entscheidungen und soziale Interaktion in den einzelnen Einheiten wie folgt. Die Schlüsselfertigkeiten der Kategorie Selbst und Fremdwahrnehmung von Gefühlen werden besonders in den Projekteinheiten *Wir sind eine Gruppe* (2. Einheit), *Schöne und unangenehme Gefühle* (3. Einheit), *Wenn es mir schlecht geht* (4. Einheit) und *Jeder ist etwas Besonderes* (5. Einheit) aufgegriffen. Ziele dieser Einheiten sind, das Erfahren von Gruppengefühl, die Wahrnehmung der eigenen Gefühle und die anderer, die Bewältigung negativer Gefühle und Situationen sowie die Stärkung des kindlichen Selbstkonzepts und Selbstwertgefühls. Die Kategorie der Selbst- und Fremdwahrnehmung von Gefühlen findet somit in den zehn Einheiten des Buchprojekts besonders viel Beachtung. Die Kompetenzen aus der Kategorie positive Einstellungen und Werte werden im weitesten Sinne in der 7. Einheit, *Wir halten zusammen*, thematisiert, da diese Einheit auf die Stärkung von Zusammenhalt und Kooperation abzielt. Schlüsselkompetenzen aus dieser Kategorie finden jedoch generell nur wenig Berücksichtigung in den Einheiten des Projekts „Bertram Blaubauch sucht sein Lachen“. Auch die Schlüsselfertigkeiten der Kategorie verantwortungsvolle Entscheidungen werden nur ansatzweise in den Projekteinheiten vermittelt. Zusammenhänge können in den Einheiten *Sich selber helfen* (6. Einheit) und *Wenn es Streit gibt* (8. Einheit) gezogen werden, dessen Zielsetzung die Förderung der Selbstwirksamkeit und Streit- und Konfliktlösungsstrategien ist. Die sozial-emotionalen Schlüsselfertigkeiten der letzten Kategorie, soziale Interaktion, werden in den Einheiten *Schöne Gefühle und unangenehme Gefühle* (3. Einheit), *Wenn es Streit gibt* (8. Einheit), *Manchmal braucht man Hilfe* (9. Einheit) gefördert, da sie die Wahrnehmung der eigenen Gefühle und die anderer, das Lösen von Streitsituationen sowie Konflikten und das Hilfe holen und Hilfe anbieten zum Ziel haben.

Insgesamt kann das Buchprojekt „Bertram Blaubauch sucht sein Lachen“, nach dem Abgleich der zu fördernden Schlüsselfertigkeiten und den Einheitsvorschlägen des Projekt als eine gut

durchdachte Fördermaßnahme für Schulanfänger und Elementarkinder bewertet werden (entspricht auch der angestrebten Zielgruppe des Buchprojekts), da die Projekteinheiten nicht alle Kategorien der Schlüsselfertigkeiten in vollem Umfang erfassen. Dennoch eignet sich das Buchprojekt, um jüngeren Kindern und Schulanfängern (oder auch älteren Schulkindern mit Entwicklungsrückstand) durch die anregenden Aktivitäten und Spiele der einzelnen Stunden vorschläge grundlegende emotionale, soziale und personale Kompetenzen zu vermitteln. Desweiteren ist das Projekt sehr flexibel in der Anwendung und lässt Raum für Veränderungen seitens der pädagogischen Fach- und Lehrkräfte, um bedeutende Themen für die Klasse oder Gruppe weiter zu vertiefen. Ebenfalls zeichnet sich dieses Projekt dadurch aus, dass es viele weiterführende Anregungen für die alltägliche pädagogische Praxis liefert. Dadurch wird auch nach der Projektphase eine längerfristige, bewusste Unterstützung der sozial-emotionalen Kompetenzentwicklung bewirkt.

Als bewusste Fördermaßnahme für Grundschulkindern höherer Klassenstufen ist die Wahl eines der Förderprogramme, die explizit für (ältere) Grundschulkindern ausgeschrieben sind, wie z. B. Faustlos oder das Verhaltenstraining in der Schule, sinnvoll. Diese Förderprogramme haben wesentlich mehr Einheiten und dadurch ist tiefergreifende Förderung möglich.

Einzig kritischer Aspekt zur Einsetzung von Förderprogrammen ist der Faktor Zeit, da die Förderprogramme für die Bearbeitungen der vielen verschiedenen Einheiten viel Zeit beanspruchen. Die Einplanung der vorgesehenen Zeitstunden könnte für einige Grundschulen problematisch sein und daher zur Ablehnung einer solchen Fördermaßnahme führen.

Abschließend kann über die sozial-emotionale Kompetenzförderung im Grundschulalter generell gesagt werden, dass (idealerweise) eine Kombination aus der alltäglichen Förderung im Schulleben und der Anwendung von vorbereiteten Förderprogrammen vorgenommen werden sollte, da die Kinder einerseits in aktuellen Situationen des Schulalltags von pädagogischen Fach- und Lehrkräften direkt gefördert und unterstützt werden können, andererseits in gezielten Unterrichtsangeboten mithilfe von didaktischen Fördermaßnahmen eine bewusste umfassende Förderung der sozial-emotionalen Kompetenzen stattfindet kann und durch die wechselseitige Wirksamkeit beider Förderaspekte eine bestehende Aufmerksamkeit auf diesem Kompetenzbereich liegt. Welche Grundlagen und Möglichkeiten für diese Kombination der Förderung an Hamburger Ganztagsgrundschulen vorliegen, auch hinsichtlich des Zeitfaktors, wird im nachfolgenden Teil der Arbeit herausgearbeitet.

4 Sozial-emotionale Kompetenzförderung an Hamburger Grundschulen

4.1 Hamburger Grundschulen

Um das Thema der sozial-emotionalen Kompetenzförderung in Hamburger Ganztagsgrundschulen zu behandeln, erscheint es sinnvoll zunächst einmal auf die Aufgaben, Ziele und Rahmenbedingungen von Hamburger Grundschulen und die verschiedenen, bestehenden Ganztagsformen einzugehen.

4.1.1 Gesetzliche Grundlagen

Die gesetzlichen Grundlagen aller Hamburger Schulen sind im Hamburgischen Schulgesetz (HmbSG) festgelegt. Das Recht auf schulische Bildung und der Bildungs- und Erziehungsauftrag ergeben sich aus den §§ 1-3 und § 12 HmbSG. In der Schule werden Kinder mit und ohne sonderpädagogischen Förderbedarf gemeinsam unterrichtet (§ 12 HmbSG). Kinder mit sonderpädagogischen Förderbedarf erhalten, wenn es erforderlich ist, spezielle Fördermaßnahmen und Nachteilsausgleich. Der ganztägige Bildungs- und Betreuungsauftrag ist im § 13 HmbSG erfasst und führt diesbezüglich Ganztagsgrundschulen und Schulen in Kooperation mit Trägern der Kinder- und Jugendhilfe auf. Der gesetzliche Auftrag speziell für die Grundschule ist im § 14 HmbSG geregelt.

4.1.2 Auftrag der Grundschule

Auftrag der Grundschule ist die Vermittlung basaler Kompetenzen an alle Schülerinnen und Schüler in einem gemeinsamen Bildungsverlauf sowie die umfassende Förderung der Kinder in der Entwicklung und Erweiterung ihrer persönlichen Talente und Interessen. In der Grundschule ist das pädagogische Handeln darauf ausgerichtet, dass alle Schülerinnen und Schüler in ihrer Persönlichkeit gestärkt, zum Lernen motiviert und zur Anstrengungsbereitschaft angeregt werden sowie dessen Neugierde und Wissensdurst geweckt und aufrecht erhalten werden. Des Weiteren wird den Schülerinnen und Schülern im Unterricht das selbstständige Lernen und Arbeiten nähergebracht und die Kinder haben dort die Möglichkeit eine Vielfalt an gemeinsamen, kulturell bedeutenden Erfahrungen zu machen. Darüber hinaus soll die Grundschule für die Kinder ein Lernort sein, der von Sicherheit, Geborgenheit und Unterstützung im gemeinschaftlichen Miteinander und von gegenseitiger Achtsamkeit geprägt ist (vgl. Freie und Hansestadt Hamburg, Behörde für Schule und Berufsbildung (Hrsg.) 2011a, 4).

Eine grundsätzliche Pflicht der Grundschule ist die Verwirklichung des gemeinsamen Lernens und der Chancengerechtigkeit. Die Grundschule ist so zu gestalten, dass alle Schülerinnen und Schüler unabhängig von ihrem sozialen und ethnischen Hintergrund und ihrem Geschlecht, gleichwertige Bedingungen und Voraussetzungen erfahren, die die Entwicklung ihrer persönlichen Fähigkeiten stärkt, fördert und fordert. Hinzufügend gewährt die Schule den Kindern gleiche Chancen, damit diese die basalen und erweiterten Kompetenzen für einen erfolgreichen Fortgang an weiterführenden Bildungsstätten erwerben können. Weiterhin ist die Grundschule ein Lern- und Lebensraum, in dem die Schülerinnen und Schüler die vielfältigen, multikulturellen Aspekte der Gemeinschaft in ihren herausfordernden und bereichernden Facetten erleben können (vgl. Freie und Hansestadt Hamburg, Behörde für Schule und Berufsbildung (Hrsg.) 2011a, 4).

Nicht zuletzt ist auch die Kooperation mit den weiterführenden Gymnasien und Stadtteilschulen in der Umgebung Aufgabe der Grundschule (vgl. Freie und Hansestadt Hamburg, Behörde für Schule und Berufsbildung (Hrsg.) 2011a, 4).

4.1.3 Rahmenbedingungen von Grundschulen

In Hamburg gibt es insgesamt 203 staatliche Grundschulen (vgl. Freie und Hansestadt Hamburg, Behörde für Schule und Berufsbildung (Hrsg.) 2014, 38 ff.). Unterrichtsbeginn ist an allen Grundschulen um 8 Uhr und Schulschluss ist in der Regel um 13 Uhr, wobei Grundschulen die Möglichkeit haben die Unterrichtszeit um eine halbe Stunde bis 13.30 Uhr zu strecken. Darüber hinaus stellen alle staatlichen Grundschulen ein Ganztagsangebot bereit, welches auch tägliches Mittagessen enthält (vgl. Freie und Hansestadt Hamburg, Behörde für Schule und Berufsbildung (Hrsg.) 2014, 7). Schülerinnen und Schüler haben gemäß § 13 Absatz 1 HmbSG einen Anspruch auf Bildung und Betreuung in der Zeit zwischen 8 Uhr bis 16 Uhr an allen Schultagen. (Dieser Anspruch ist jedoch bis zum 31. Juli 2015 durch die zur Verfügung stehenden räumlichen und personellen Ressourcen begrenzt.) Des Weiteren werden an den meisten Grundschulen auch Betreuungsleistungen in den Frühstunden von 6 Uhr bis 8 Uhr, im Spätdienst zwischen 16 Uhr und 18 Uhr und an den Ferientagen angeboten (vgl. Freie und Hansestadt Hamburg, Behörde für Schule und Berufsbildung (Hrsg.) 2014, 7).

Für Grundschulen gibt es zur Erfüllung der zuvor genannten Betreuungszeiten verschiedene Ganztagsmodelle. Zum einen gibt es Ganztagschulen nach Rahmenkonzept (GTS), die sich nochmals in drei Arten untergliedern lassen, offene Ganztagschule, gebundene Ganztagschule und teilgebundene Ganztagschule und zum anderen existiert die ganztägige Bildung

und Betreuung an Schulen (GBS) (vgl. Bürgerschaft der Freien und Hansestadt Hamburg 2004, 7 f.; 2012, 19 f.; vgl. Freie und Hansestadt Hamburg, Behörde für Schule und Berufsbildung (Hrsg.) o.J.). In den nachfolgenden beiden Kapiteln werden die verschiedenen Ganztagsformen kurz erläutert.

4.2 Ganztagschule nach Rahmenkonzept (GTS)

In Ganztagschulen nach Rahmenkonzept hat die Schule die alleinige Verantwortung für das ganztägige Geschehen. GTS-Schulen bekommen häufig auch Unterstützung von einem Kinder- und Jugendhilfeträger, das pädagogische Konzept liegt jedoch allein in der Hand der Schule. Daher können die Schulen auch selbst festlegen, in welcher Art und Weise die Schulkinder zur Teilnahme am Ganztagsangebot verpflichtet sind. Auch GTS-Schulen haben vor Unterrichtsbeginn (6 Uhr bis 8 Uhr) und nach Schulschluss (bis 18 Uhr) geöffnet, die Tagesstruktur der einzelnen GTS-Formen unterscheidet sich jedoch voneinander (vgl. Freie und Hansestadt Hamburg, Behörde für Schule und Berufsbildung 2014, 7; vgl. Bürgerschaft der Freien und Hansestadt Hamburg 2012, 4; 13; 19 f.).

An der *offenen Ganztagschule* findet der Unterricht vormittags statt (8 Uhr bis 13 Uhr) und darüberhinaus bietet die Schule Nachmittagsangebote an, zu denen die Schülerinnen und Schüler freiwillig angemeldet werden können. Liegt eine Anmeldung vor, dann müssen die Kinder im vereinbarten Umfang verpflichtend am Betreuungsangebot teilnehmen (vgl. Freie und Hansestadt Hamburg, Behörde für Schule und Berufsbildung 2014, 7).

Im Gegensatz dazu, ist bei der *gebundenen Ganztagschule* die Teilnahme am Ganztagsprogramm (8 Uhr bis 16 Uhr) an vier Tagen für alle Kinder verpflichtend. In dieser Zeit ist jedoch nicht durchgehend Unterricht. Unterrichts-, Entspannungs-, und Spielzeiten sowie besondere Kurse sind vielmehr im Wechsel auf die Konzentrations- und Aufnahmefähigkeit der Kinder abgestimmt (vgl. Freie und Hansestadt Hamburg, Behörde für Schule und Berufsbildung (Hrsg.) 2014, 7). Die Unterrichtszeit des fünften Wochentags geht nur bis 13 Uhr, wobei die Nachmittagsbetreuung auch darüber hinaus stattfindet. Das Personal an diesen Ganztagschulen besteht neben Lehrkräften auch aus anderen pädagogischen Fachkräften (vgl. Bürgerschaft der Freien und Hansestadt Hamburg 2004, 7 f.; 2012, 19 f.).

An der *teilgebundenen Ganztagschule* hingegen ist nur für ausgewählte Klassenstufen bzw. Jahrgangsstufen oder an bestimmten Wochentagen die Teilnahme am ganztägigen Unterrichts- und Betreuungsangebot verpflichtend. Diesbezüglich obliegt es der Schule in welchem

Umfang eine Teilnahmepflicht besteht. Die Tagesstruktur erfolgt dabei auch wie bei der gebundenen Ganztagschule nach einer Taktung von Unterrichts-, Freizeit und Kursangeboten. Zeiten von 6 bis 18 Uhr, die nicht durch die verpflichtende Teilnahmezeit gewährleistet oder während der Ferien sind, werden jedoch durch ergänzende Angebote abgedeckt (vgl. Bürgerschaft der Freien und Hansestadt Hamburg 2004, 7; vgl. Freie und Hansestadt Hamburg, Behörde für Schule und Berufsbildung o. J.).

4.3 Ganztägige Bildung und Betreuung an Schulen (GBS)

Im Gegensatz zu den Ganztagschulen nach Rahmenkonzept weisen Grundschulen, die nach dem Modell der ganztägigen Bildung und Betreuung (GBS) arbeiten, eine Kooperation mit einem Träger der Kinder- und Jugendhilfe auf. Zu den Kooperationspartnern in der Arbeitsgemeinschaft der Freien Wohlfahrtspflege zählen der Arbeiterwohlfahrt – Landesverband Hamburg e.V., Caritasverband für Hamburg e.V., Der PARITÄTISCHE Wohlfahrtsverband Hamburg e.V., Deutsches Rotes Kreuz, Landesverband Hamburg e.V., Diakonisches Werk Hamburg, Landesverband der Inneren Mission e.V., sowie SOAL – Alternativer Wohlfahrtsverband e.V. und die Vereinigung Hamburger Kindertagesstätten gGmbH (vgl. Freie und Hansestadt Hamburg [u.a.] 2012, 2).

In GBS-Schulen findet von 8 Uhr bis 13 Uhr „normaler“ Unterricht statt. Für das Betreuungsangebot vor und nach dem Unterricht sowie in den Ferien ist der Kooperationspartner der Jugendhilfe zuständig. Grundschule und Träger arbeiten diesbezüglich nach einem gemeinsamen pädagogischen und räumlichen Konzept am Standort der Schule. Das Betreuungsangebot an GBS-Schulen impliziert in den Regel Hausaufgabenbetreuung, verschiedene Neigungsangebote und Aktivitäten sowie Entspannungs- und Spielzeiten für die Kinder. Um ein vielfältiges Angebot sicher zu stellen, wird nach Möglichkeit auch die Zusammenarbeit mit anderen Partnern aus dem nahen Umfeld der Schule einbezogen. Das Personal an GBS-Schulen setzt sich wie folgt zusammen. Lehrkräfte arbeiten in der Unterrichtszeit und pädagogisches Fachpersonal, Erzieherinnen und Erzieher sind für die Nachmittagsbetreuung der Kinder verantwortlich (vgl. Freie und Hansestadt Hamburg, Behörde für Schule und Berufsbildung (Hrsg.) 2014, 7 f.).

Da das wesentliche Strukturmerkmal von GBS-Grundschulen die Zusammenarbeit von Schule und einem Träger der Kinder- und Jugendhilfe, also die Verknüpfung von Schul- und Hortpädagogik ist, wird in diesem Abschnitt kurz auf die gesetzlichen Richtlinien und die Ziele von Horteinrichtungen (bzw. Hortgruppen) eingegangen.

4.3.1 Gesetzliche Grundlagen von Kinder- und Jugendhilfeträger/ Hort

Gesetzliche Grundlagen der Kinder- und Jugendhilfe werden im SGB VIII, dem Kinder- und Jugendhilfegesetzbuch (KJHG) geregelt. Die Bereitstellung von „Angeboten zur Förderung von Kindern in Tageseinrichtungen“ ist gemäß § 2 Abs. 2 KJHG Aufgabe der öffentlichen Jugendhilfe. Nach § 22 Abs. 1 und 2 KJHG sind Kindertageseinrichtungen Einrichtungen, in denen Kinder halbtägig und ganztägig betreut und gefördert werden, deren Ziele die Entwicklung des Kindes zu einer eigenverantwortlichen und gemeinschaftsfähigen Person, familienunterstützende und -ergänzende Bildung und Erziehung, sowie die Vereinbarung von Familie und Beruf sind.

Genauere Ausführungen zu Inhalt und Umfang der im KJHG festgelegten Aufgaben werden im Landesrecht des jeweiligen Bundeslandes ausgeführt. Für Hamburg gilt das Hamburger Kinderbetreuungsgesetz (KibeG) vom 27. April 2004 (HmbGVBl. 2004, 211) (aktueller Stand vom 8.7.2014 (HmbGVBl. 295)). In Artikel 1 des Gesetzes zur Neuregelung der Hamburger Kinderbetreuung werden gemäß § 1 Abs. 1 KibeG Tageseinrichtungen im Rahmen der ganztägigen Bildung und Betreuung an Schulen neben Einrichtungen für Kinder nach dem Schulbeginn bis zum 14. vollendeten Lebensjahr (Hort) explizit als Einrichtungen zur Betreuung, Bildung und Erziehung von Kindern aufgelistet. Des Weiteren weist § 1 Abs. 3 KibeG darauf hin, dass die Kindertagesbetreuung nach § 1 Abs. 1 und 2 KibeG in Kooperation oder Kombination mit anderen Angeboten der Kinder- und Jugendhilfe oder schulischen Einrichtungen stattfinden kann (vgl. Verwaltungsgericht Hamburg 2014).

4.3.2 Ziele eines Hortes

Ein Hort ist eine soziale Einrichtung der Kinder- und Jugendhilfe, in der Kinder vor und/ oder nach der Schule betreut werden. Abhängig vom Einschulungskonzept der Schule sind die Kinder im Alter zwischen 5 bis 14 Jahren (vgl. Vollmer 2012, 236). Ein an der Schule integrierter Hort verfügt idealerweise über eigene Räumlichkeiten, ansonsten werden die vorhandenen Klassenräume während der unterrichtsfreien Zeit genutzt (vgl. Preissing 1998, 13).

Auftrag des Hortes ist die Betreuung, Bildung und Erziehung. Dabei ist die Betreuung bzw. die Sicherung der Grundbedürfnisse Basis, damit Bildung und Erziehung greifen. Demzufolge ist eine alters- und kindgerechte Raumgestaltung zum Wohlfühlen, Fachpersonal als einfühlsame Ansprechpartner der Kinder bei Sorgen und Nöten, sowie genügend Platz bzw. Möglichkeiten zur Bewegung, zum Spielen, für Erlebnisse und Abenteuer notwendig. Ebenso wichtiger Ge-

sichtspunkt ist die tägliche Bereitstellung eines gesunden und variationsreichen Mittagessens (vgl. Kaplan 1997, 74).

In Bezug auf die Bildung, ist dem Hort eine Ergänzungsfunktion zur Schule zugeschrieben, da die Schularbeiten der Kinder im Hort begleitet werden. Aber nicht nur die Hausaufgabenbetreuung (entspricht nicht dem Nachhilfeunterricht), auch Lernerfahrungen im sozialen Zusammenhang, Freizeitangebote und Kreativitätsförderung, also Bildung im Sinne von ganzheitlichem Lernen ist von großer Bedeutung (vgl. Kaplan 1997, 75).

Der Bildungsauftrag ist eng mit dem Erziehungsauftrag verbunden. Kinder stellen Fragen, um die Welt, in der sie leben besser zu verstehen und sich darin zu Recht zu finden; sie sind auf der Suche nach Werten und Normen. Dies ist jedoch heutzutage durch die vielseitige Gesellschaft nicht einfach, da verschiedene z.T. gegensätzliche Erwartungen aufeinander treffen. Dem pädagogischen Fachpersonal in einem Hort wird in dem Orientierungsprozess der Kinder eine Vorbildfunktion zugeschrieben. Dabei orientiert sich das pädagogische Leitbild an einem Gleichgewicht aus der individuellen Selbstverwirklichung eines jeden Schulkindes und dem sozialen Miteinander in der Gruppengemeinschaft (vgl. Kaplan 1997, 75).

Zusammengefasst stehen im Zentrum der Hortarbeit eine sinnvolle und abwechslungsreiche Freizeitgestaltung, die schulische Unterstützung der Kinder und die Förderung der Sozial- und Selbstkompetenz der Kinder. Hinzufügend zählen ausdifferenzierte Angebote nach alters- und geschlechtsspezifischen Kriterien und das Begleiten der Kinder beim Gestalten von Transitionen zu wesentlichen Schwerpunkten eines Hortes. Auch die Erziehungs- und Bildungspartnerschaft mit den Eltern und die Einbindung in den Stadtteil sind bedeutende Aufgaben (vgl. Vollmer 2012, 237).

4.4 Sozial-emotionale Kompetenz an Hamburger Ganztagsgrundschulen

Da die Ganztagsmodelle unterschiedliche Strukturen aufweisen und auch die Verantwortung einerseits bei den Schulen liegen, andererseits bei GBS-Schulen auch Kooperationspartner von Kinder- und Jugendhilfeträgern mitwirken, wird in diesem Kapitel beschrieben, wie die sozial-emotionale Kompetenz in den Hamburger Bildungsplänen als Grundlage der Grundschulen und in den Hamburger Bildungsempfehlungen als Handlungsgrundlage von Kooperationspartnern der Kinder- und Jugendhilfe erfasst wird.

4.4.1 Bildungsplan zu den Aufgabengebieten

Im Hamburger Bildungsplan der Grundschule wird zwischen fachlichen und überfachlichen Kompetenzen unterschieden. Die fachlichen Kompetenzen werden im jeweiligen Unterrichtsfach vermittelt, die überfachlichen Kompetenzen hingegen gehören zum Aufgabenbereich und Ziel aller Unterrichtsfächer sowie dem gesamten Leben in der Schule. Die überfachlichen Kompetenzen setzen sich aus drei Bereichen zusammen, den Selbstkompetenzen, den sozial-kommunikativen Kompetenzen und den lernmethodischen Kompetenzen (vgl. Freie und Hansestadt Hamburg, Behörde für Schule und Berufsbildung 2011a, 11). Die sozial-emotionale Kompetenz lässt sich in den ersten beiden Kompetenzbereichen wiederfinden, daher folgt eine kurze Beschreibung.

Die Kompetenzen im Bereich der Selbstkompetenzen (Selbstkonzept und Motivation) sind das Selbstvertrauen der Schüler in sich und ihre Handlungsweisen, das eigene Zutrauen die schulischen Aufgaben und Anforderungen zu meistern, eine realistische Sichtweise auf die persönlichen Fähigkeiten, sowie die Entwicklung einer eigenen Meinung und die Fähigkeit Entscheidungen zu treffen und sie gegenüber anderen zu vertreten als Ziel aufgeführt. Des Weiteren zählen Eigeninitiative und Selbstmanagement, Neugier und Interesse etwas Neues zu erlernen sowie Beharrlichkeit und Ausdauer zu den zu vermittelnden Selbstkompetenzen. Diese zeigen sich ebenfalls in der Zielstrebigkeit und Motivation der Schülerinnen und Schüler etwas zu schaffen oder bestimmte Leistungen zu erbringen (vgl. Freie und Hansestadt Hamburg, Behörde für Schule und Berufsbildung 2011a, 11).

In der Grundschule wird unter sozial-kommunikativ kompetentem Verhalten zum einen Verantwortungsübernahme für sich und andere, kooperative Gruppenarbeit und das Einhalten von vereinbarten Regeln verstanden. Zum anderen zählen zu den sozialen Kompetenzen ein angemessenes Verhalten in Konfliktsituationen, die Beteiligung an Gesprächen, sowie eine angemessene Art der Kommunikation gegenüber dem Gesprächspartner. Darüberhinaus gehören auch die Perspektivübernahme, Rücksicht und Hilfsbereitschaft, sowie ein angemessener Umgang mit den eigenen Emotionen, Kritik und Misserfolg zu den sozialen Kompetenzen. Überdies zeigt sich sozial kompetentes Verhalten in einem angemessenen Umgang mit widersprüchlichen Informationen, sowie in Toleranz und Respekt gegenüber anderen (vgl. Freie und Hansestadt Hamburg, Behörde für Schule und Berufsbildung 2011a, 11).

4.4.2 Hamburger Bildungsplan Sachunterricht

Wie zuvor erwähnt, ist die Förderung der Selbst- und sozial-kommunikativen Kompetenzen Aufgabe aller Unterrichtsfächer, darüber hinaus ist die gezielte Vermittlung von sozial-emotionalen Kompetenzen Aufgabe des Sachunterrichts im sozialwissenschaftlichen Themenbereich. (Neben der sozialwissenschaftlichen Perspektive werden die Lerninhalte aus historischer, geografischer, naturwissenschaftlicher und technischer Perspektive im Sachunterricht betrachtet (vgl. Freie und Hansestadt Hamburg, Behörde für Schule und Berufsbildung (Hrsg.) 2011b, 12)). Dazu sind im Bildungsplan Sachunterricht folgende Regelanforderungen, die die Schulkinder am Ende des vierten Schuljahres im sozial-wissenschaftlichen Bereich des Fachs erworben haben sollen, formuliert.

Die kindlichen Kompetenzen zur Orientierung in der Welt aus sozial-wissenschaftlicher Perspektive äußern sich zum einen im Beschreiben und Vergleichen verschiedener Konstellationen von Familien und Möglichkeiten des Zusammenlebens sowie dem Beschreiben und Vergleichen verschiedener Lebensbedingungen von Kindern in Deutschland und in anderen Ländern. Außerdem zeigen sie sich darin, dass die Schülerinnen und Schüler in der Lage sind, Gemeinsamkeiten und Besonderheiten des Alltags zwischen unterschiedlichen Kulturen zu beschreiben. Weitere Anforderungen an die Schülerinnen und Schüler sind das Wissen über den Unterschied zwischen Regeln und Gesetzen, das Widergeben demokratischer Verfahren (wie z.B. Diskussionen, Abstimmungen, Mehrheitsprinzip, Parteien), die Aufgabenbeschreibung von Personen mit repräsentativer Funktion verschiedener Gruppen und die Beschreibung der Kinderrechte. Darüber hinaus können die Schülerinnen und Schüler die Aufgaben und Merkmale verschiedener Berufe beschreiben, zwischen ehrenamtlichen, erwerbstätiger und Hausarbeit unterscheiden und Gründe für und mögliche Auswirkungen von Arbeitslosigkeit aufzählen. Am Ende des vierten Schuljahres sollen die Schulkinder in der Lage sein, in wirtschaftlicher Hinsicht die eigenen Bedürfnisse und die durch Werbung beeinflussten eigenen Konsumwünsche zu benennen und zu beschreiben und können Beispiele für globalisierte Herstellung von Produkten bringen (vgl. Freie und Hansestadt Hamburg, Behörde für Schule und Berufsbildung (Hrsg.) 2011b, 20).

Der Kompetenzbereich der Erkenntnisgewinnung aus sozialwissenschaftlicher Sicht beinhaltet folgende Anforderungen an die Schulkinder. Zur Gestaltung des Zusammenlebens haben die Kinder gelernt, Verfahren zur Entscheidungsfindung anzuwenden und sich bei der Planung und Organisation von gemeinsamen Aktionen einzubringen. Weitere Anforderungen sind das Verstehen und Lösen von Konflikten, d.h. die Schulkinder können beschreiben, dass

die Sichtweisen, Gefühle und Interessen unterschiedlicher Parteien Gemeinsamkeiten und Unterschiede aufweisen können, sie können sich in die Perspektive anderer hineinversetzen und mögliche Lösungsstrategien für Konflikte entwickeln. Hinzufügend sollen die Schulkinder am Ende des vierten Schuljahres zur Vorbereitung und Durchführung von Umfragen, Interviews und Erkundungen fähig sein (vgl. Freie und Hansestadt Hamburg, Behörde für Schule und Berufsbildung (Hrsg.) 2011b, 26).

Im Kompetenzbereich Urteilsbildung aus der sozialwissenschaftlichen Perspektive sind die nachfolgenden Anforderungen an die Grundschülerinnen und Schüler am Ende der vierten Jahrgangsstufe aufgelistet. Zum einen sollen die Schulkinder zur Beurteilung der eigenen Standpunkte und der anderer unter Beachtung verschiedener Perspektiven, zur Abwägung des persönlichen und gesellschaftlichen Nutzens bei Entscheidungen und Handlungen sowie zur Beurteilung von verschiedenen möglichen Handlungsweisen bei Interessenskonflikten im Hinblick auf Werte und Normen, Nachhaltigkeitskriterien und Gerechtigkeit fähig sein. Zum anderen sollen die Schulkinder am Ende der Grundschulzeit dazu in der Lage sein einzuschätzen, ob ein Verhalten, eine Entscheidung oder eine Wahl den Prinzipien der Demokratie entspricht (vgl. Freie und Hansestadt Hamburg, Behörde für Schule und Berufsbildung (Hrsg.) 2011b, 30).

4.4.3 Hamburger Bildungsempfehlungen

In den Hamburger Bildungsempfehlungen für die Bildung und Erziehung von Kindern in Tageseinrichtungen werden Orientierungsleitlinien für pädagogische Fachkräfte in Kindertagesstätten zur Sicherung qualitativ hochwertiger pädagogischer Arbeit formuliert. Zu sieben verschiedenen Bildungsbereichen gibt es eine kurze theoretische Einführung, Erkundungsfragen, Ziele und pädagogisch-methodische Aufgabenstellungen (vgl. Freie und Hansestadt Hamburg, Behörde für Arbeit, Soziales, Familie und Integration (Hrsg.) 2012, 52). Insbesondere in den drei Bildungsbereichen „Körper, Bewegung, Gesundheit“, „Soziale und kulturelle Umwelt“, „Kommunikation: Sprachen, Schriftkultur und Medien“ (Freie und Hansestadt Hamburg, Behörde für Arbeit, Soziales, Familie und Integration (Hrsg.) 2012, 53) sind Zielkompetenzen aus dem Bereich der sozial-emotionalen Kompetenz aufgeführt, die nachfolgend beschrieben werden.

Im Bildungsbereich *Körper, Bewegung und Gesundheit* werden folgende Ziele zur sozial-emotionalen Kompetenz erfasst. Zum einen sollen Kinder ein Bewusstsein dafür entwickeln, was ihrem Körper und ihrer Psyche gut tut und ihre Gesundheit stärkt. Zum anderen ist es

Ziel die kindliche Wahrnehmung, Kommunikation über, die Abgrenzung und der Ausdruck von den eigenen körperlichen, geistigen und sozialen Bedürfnissen, Interessen und Emotionen zu fördern. Weitere Ziele sind, dass Kinder Selbstwirksamkeit erfahren und ihre persönlichen Stärken weiterentwickeln (vgl. Freie und Hansestadt Hamburg, Behörde für Arbeit, Soziales, Familie und Integration (Hrsg.) 2012, 58). Außerdem sollen die Kinder es lernen, Regeln über angenehmen und unangenehmen Körperkontakt mit anderen abzusprechen und zu einer realistischen Einschätzung ihrer eigenen Kraft fähig werden. Darüber hinaus ist der vom Kind ausgehende Körperkontakt zu anderen und das Wohlfühl dabei sowie die Wahrnehmung und Wahrung der Grenzen anderer ein weiterer Aspekt der sozial-emotionalen Kompetenz. Auch das Teilen von Emotionen mit anderen und die Wahrnehmung und gegebenenfalls Reaktion auf die Gefühle anderer zählen dazu. Ebenso sollen Kinder einen angemessenen Umgang mit positiven und negativen Ereignissen (z. B. gewinnen und verlieren) erlernen und eigene Ideen und Anliegen zum Alltag der Tageseinrichtung beitragen und zur Kooperation bereit sein (vgl. Freie und Hansestadt Hamburg, Behörde für Arbeit, Soziales, Familie und Integration (Hrsg.) 2012, 59).

Auch der Bildungsbereich *soziale und kulturelle Umwelt* beinhaltet sozial-emotionale Kompetenzen. Erstes Ziel ist die kindliche Ausdrucksfähigkeit der eigenen Bedürfnisse, Emotionen und Interessen. Dass Kinder es lernen auf ihre eigenen Kräfte zu vertrauen und sich mit ihrer eigenen Leistung zu identifizieren, sowie dass sich die Kinder als aktiven Teil einer Gemeinschaft sehen und Zugehörigkeitsgefühle entwickeln sind ebenfalls Zielkompetenzen. Weitere Ziele sind die kindliche Entwicklung einer eigenen Meinung und das Beziehen eines eigenen Standpunktes sowie die Erarbeitung eigener Ideen, das Ergreifen von Eigeninitiative, das Motivieren anderer und die Durchsetzungsfähigkeit der Kinder. Darüber hinaus sollen die Kinder lernen mit Umbrüchen, Risiken und widersprüchlichen Situationen zu leben, sowie Transitionen und grenzhafte Situationen zu meistern. In Tageseinrichtungen sollen die Kinder lernen, Folgen als Resultat ihres Verhaltens zu erkennen und zu vorausschauenden Denk- und Handlungsweisen sensibilisiert werden. Ferner ist es Ziel, dass die Kinder in der Lage zur Wahrnehmung, Benennung und Auseinandersetzung von sozialen und kulturellen Unterschieden sind. Des Weiteren soll Kindern in Tageseinrichtungen die Wahrnehmung und Akzeptanz von Erwartungen, Bedürfnissen und Emotionen anderer Personen vermittelt werden und eine wertschätzende und anerkennende Haltung gegenüber Ideen und Vorstellungen anderer Personen nahegebracht werden. Die Kinder sollen Regeln der Gemeinschaft kennen und zwischen moralisch richtigen und falschen Verhaltensweisen differenzieren können. Weitere

Zielsetzungen sind, Nein sagen zu können und der Umgang mit Kritik, sowie erste Erfahrungen mit Entscheidungsprozessen zu machen (wie z. B. Abstimmungen). Außerdem sollen die Kinder zur Verständigung von verschiedenen Erwartungen fähig sein, Konfliktlösungen finden können und wenn nötig Kompromissbereitschaft zeigen können sowie empathisches und solidarisches Verhalten gegenüber schwächeren, benachteiligten oder unterdrückten Personen entgegenbringen können. Darüber hinaus sollen die Kinder ein Verständnis dafür entwickeln, dass in der Kindertagesstätte und in der Familie möglicherweise unterschiedliche Regeln und Normen gelten, sie sollen die Gründe dafür nachvollziehen können und in der Lage zur Reflexion der eigenen Wertvorstellungen und derer anderer sein (vgl. Freie und Hansestadt Hamburg, Behörde für Arbeit, Soziales, Familie und Integration (Hrsg.) 2012, 65).

Im Bildungsbereich *Kommunikation: Sprachen, Schriftkultur und Medien* sind ebenfalls Zielkompetenzen, die dem sozial-emotionalen Bereich zugeordnet werden können erfasst. Einerseits sollen Kinder in Tageseinrichtungen zur Entwicklung von Ideen und zur Begeisterung und Motivation anderer angeregt werden, andererseits ein Selbstbild entwickeln, zur eigenen Darstellung bereit sein, über ein Wissen der eigenen Persönlichkeit verfügen und lernen sich ihre eigene Meinung zu bilden und diese zu vertreten. Hinzufügend ist es Ziel, dass sich die Kinder an nonverbaler Kommunikation erfreuen, sich daran interessieren und diese in der Interaktion üben. Des Weiteren sollen Kinder zur Verständigung mit anderen befähigt werden, d.h. zuhören und auf die Aussagen anderer angemessen reagieren können. Weitere Ziele sind die Förderung der kindlichen Empathiefähigkeit und des kindlichen Perspektivwechsels, die Förderung zu konstruktiven Lösungen in Konfliktsituationen sowie die Entwicklung eines Gerechtigkeitsgefühls, im Sinne der Unterstützung von Kindern denen Unrecht getan wird (vgl. Freie und Hansestadt Hamburg, Behörde für Arbeit, Soziales, Familie und Integration (Hrsg.) 2012, 73).

Darüber hinaus werden in den Aufgabenstellungen eines jeden Bildungsbereichs Impulse für Projektarbeit gegeben. Zum Thema soziale und emotionale Kompetenz werden die Projekte „Meine Gefühle“ und „Traditionelle Feste und Mahlzeiten der in der Gruppe vertretenden Familien“ (Freie und Hansestadt Hamburg, Behörde für Arbeit, Soziales, Familie und Integration (Hrsg.) 2012, 61), sowie „Familienbilder: Wer bin ich? Wie heiße ich? Wer gehört zu meiner Familie? Was mag ich gern, was nicht?“, „Fähigkeiten: Was ich schon alles kann?“ und „Familienkultur/ Lebensweisen“ vorgeschlagen (Freie und Hansestadt Hamburg, Behörde für Arbeit, Soziales, Familie und Integration (Hrsg.) 2012, 66).

4.5 Zwischenergebnis

In Bezug auf das vorherige Kapitel (s. Kapitel 4.4) und zur Klärung, wie die sozial-emotionale Kompetenz im Betrieb Hamburger Ganztagsgrundschulen verstanden wird, werden die einzelnen Inhalte der Bildungspläne bzw. -empfehlungen mit den Schlüsselfertigkeiten (s. Kapitel 3.1.1) der sozialen und emotionalen Kompetenz abgeglichen und abschließend werden die Ergebnisse zusammengefasst.

Auswertung des Hamburger Bildungsplans zu den Aufgabengebieten

In den Kompetenzbereichen Selbst- und sozial-kommunikative Kompetenz des Hamburger Bildungsplans zu den allgemeinen Aufgabenbereichen von Grundschulen werden die zu fördernden Schlüsselfertigkeiten sozial-emotionaler Kompetenz der vier verschiedenen Kategorien Selbst- und Fremdwahrnehmung, positive Einstellungen und Werte, verantwortungsvolle Entscheidungen sowie soziale Interaktion wie folgt erfasst.

Die Schlüsselfertigkeiten der Kategorie Selbst- und Fremdwahrnehmung werden besonders von dem Bereich Selbstkompetenz aufgegriffen. Übereinstimmende Ziele sind das Selbstvertrauen der Kinder in ihre eigenen Handlungen und Fähigkeiten sowie die Zielstrebigkeit und Motivation alltägliche Aufgaben zu schaffen. Im Bereich sozial-kommunikativen Kompetenz zählen außerdem die Ziele der kindlichen Fähigkeit zur Perspektivübernahme und dem Umgang mit Gefühlen in die Kategorie Selbst- und Fremdwahrnehmung. Diese Kategorie sozial-emotionaler Schlüsselfertigkeiten wird umfassend im Hamburger Bildungsplan erbracht, lediglich der Bereich der Wahrnehmung von Gefühlen bei sich und anderen sowie die Emotionsregulation sollte mehr Berücksichtigung finden.

Die Kategorie positive Einstellungen und Werte findet sich im sozial-kommunikativen Kompetenzbereich des Bildungsplans wieder. Die kindliche Verantwortungsübernahme, Toleranz und Respekt gegenüber anderen sind hierbei deckungsgleiche Ziele. Das Ziel der sozialen Verantwortung wird im Hamburger Bildungsplan nicht direkt erwähnt.

Das Treffen verantwortungsvoller Entscheidungen als dritte Kategorie sozial-emotionaler Schlüsselfertigkeiten spiegelt sich im Bereich der Selbstkompetenz durch die Ziele, lernen Entscheidungen zu treffen und sich eine eigene Meinung zu bilden und diese zu vertreten wieder. Weitere übereinstimmende Ziele aus dem sozial-kommunikativen Kompetenzbereich sind die Einhaltung von Regeln und die Lösung von konfliktreichen Situationen. Die Schlüsselfertigkeiten, Wahrnehmung von Problemen und die Berücksichtigung sozialer Werte und

Normen dieser Kategorie werden nur im Ansatz aufgeführt und die Verfolgung von positiven persönlichen Zielen wird nicht erfasst.

Die vierte Kategorie soziale Interaktion ist ausführlich im Bereich der sozial-kommunikativen Kompetenz wiederzufinden. Die Zielkompetenzen Kommunikationsfähigkeit, Kooperationsbereitschaft, Konfliktlösungen und Perspektivübernahme werden aufgeführt, nur das Annehmen und Ablehnen von Hilfe in verschiedenen Situationen findet keine Berücksichtigung.

Auswertung des Bildungsplans für den Sachunterricht

Die im Bildungsplan des Unterrichtsfachs Sachunterricht aufgeführten Kompetenzbereiche Orientierung in der Welt, Erkenntnisgewinnung und Urteilsbildung greifen aus sozialwissenschaftlicher Perspektive folgende Schlüsselfertigkeiten sozial-emotionaler Kompetenz auf, die gezielt im Unterricht behandelt werden.

Aus der ersten Kategorie Selbst- und Fremdwahrnehmung werden im Kompetenzbereich Erkenntnisgewinnung des Bildungsplans die Schlüsselfertigkeiten Perspektivübernahme und Wahrnehmung von eigenen und fremden Gefühlen (im Zusammenhang mit dem Verstehen und Lösen von Konfliktsituationen) erfasst. Die Emotionsregulation und die Entwicklung eines positiven Selbstbildes finden jedoch keine Berücksichtigung.

Die Kategorie positive Einstellungen und Werte wird ansatzweise in den Kompetenzbereichen Erkenntnisbildung und Urteilsbildung abgedeckt, die Zielkompetenzen Beteiligung an gemeinschaftlichen Vorhaben, Entscheidungen treffen unter Berücksichtigung des persönlichen und gemeinschaftlichen Nutzens und das Abwägen von Handlungsmöglichkeiten in Konfliktsituationen im Hinblick auf allgemeingültige Werte, Nachhaltigkeit und Gerechtigkeit können ebenfalls zur sozialen Verantwortung gezählt werden. Die persönliche Verantwortungsübernahme und eine respektvolle Haltung anderen Personen gegenüber werden im Bildungsplan Sachunterricht nicht explizit aufgeführt.

Verantwortungsvolle Entscheidungen treffen, als dritte Kategorie ist im Bildungsplan Sachunterricht vollständig abgedeckt. Im Bereich Orientierung in der Umwelt geht es um die Ziele das Unterscheiden von Regeln und Gesetzen und das Wissen über demokratische Verfahren. Der Bereich Erkenntnisgewinnung beinhaltet ebenfalls das Wissen über Verfahren zur Entscheidungsfällung und im Bereich Urteilsbildung werden die kindliche Beurteilung von verschiedenen Standpunkten, die Aushandlung von persönlichen Entscheidungen und Handlungen im Hinblick auf persönliche und gesellschaftlichen Nutzen und die Beurteilung von ver-

schiedenen Handlungsmöglichkeiten in Konfliktsituationen mit Berücksichtigung sozialer Werte und Normen, Nachhaltigkeit und Gerechtigkeit aufgelistet.

Die Kategorie, soziale Interaktion der sozial-emotionaler Schlüsselfertigkeiten wird in Kompetenzbereich Erkenntnisgewinnung teilweise erfasst. Die Vorbereitung und Durchführung von Umfragen und Interviews erfordert Fähigkeiten des aktiven Zuhörens und der Kommunikation. Die Kooperationsbereitschaft und das Annehmen und Ablehnen von Hilfe sind nicht direkt in den Kompetenzbereichen des Bildungsplans Sachunterricht wiederzufinden.

Auswertung der Hamburger Bildungsempfehlungen

Die Hamburger Bildungsempfehlungen als Leitlinie für Tageseinrichtungen der Kinder- und Jugendhilfe, den Kooperationspartnern von GBS-Schulen, decken in den Bildungsbereichen Körper, Bewegung und Gesundheit, soziale und kulturelle Umwelt sowie Kommunikation: Sprachen, Schriftkultur und Medien die Schlüsselfertigkeiten sozial-emotionaler Kompetenz, die den Kindern vermittelt werden sollen, wie folgt ab.

Die Kategorie Selbst- und Fremdwahrnehmung findet sich in allen drei Bildungsbereichen wieder. Im Bildungsbereich Körper, Bewegung und Gesundheit zählen die Ziele Wahrnehmung und Abgrenzung der eigenen Gefühle, Interessen und Bedürfnisse, kindliche Selbstwirksamkeitserfahrungen, das Verständnis darüber, was einem Selbst gut tut und die Weiterentwicklung persönlicher Stärken sowie die Wahrnehmung von und Reaktion auf Gefühle anderer und eine angemessene Reaktion auf positive und negative Ereignisse dazu. Der Bereich soziale und kulturelle Umwelt zielt des Weiteren auf folgende Aspekte der Kategorie Selbst- und Fremdwahrnehmung ab, einem angemessenen Ausdruck von Emotionen, Bedürfnissen und Interessen, dem Selbstvertrauen der Kinder in ihre eigenen Fähigkeiten und die Identifikation der Kinder mit ihren eigenen Leistungen (Schwächen und Stärken). Übereinstimmende Ziele des Bildungsbereichs Kommunikation: Sprachen, Schriftarten und Medien sind die Entwicklung eines positiven Selbstbildes und einer Persönlichkeit sowie die Fähigkeit zum Perspektivwechsel und zur Empathie. Die Kategorie Selbst- und Fremdwahrnehmung wird von den Bildungsempfehlungen umfassend abgedeckt.

Zu den Schlüsselfertigkeiten der Kategorie positive Einstellungen und Werte finden sich Übereinstimmungen in den Bildungsbereichen Körper, Bewegung und Gesundheit und soziale und kulturelle Umwelt, die alle zu fördernden Schlüsselkompetenzen aufweisen. Der zuerst genannte Bildungsbereich erfasst das Ziel, dass die Kinder Ideen und Vorstellungen in den Alltag der Gruppengemeinschaft einbringen. Zweiter Bereich umfasst die Zielkompetenzen

aktive Beteiligung als Mitglied in der Gruppe, die Entwicklung von Zugehörigkeitsgefühlen, Verantwortungsübernahme für die Folgen des eigenen Handelns und vorausschauendes Denken sowie die Wahrnehmung und Akzeptanz von Erwartungen, Emotionen und Bedürfnissen anderer und eine wertschätzende und respektvolle Haltung gegenüber Ideen und Vorstellungen anderer Personen. Weitere dort aufgeführte Ziele sind die Beachtung von Regeln des gemeinschaftlichen Zusammenseins, die Differenzierung zwischen richtigem und falschem Verhalten und die Fähigkeiten Konfliktlösung zu finden und Kompromisse einzugehen.

Die Zielkompetenzen der Kategorie verantwortungsvolle Entscheidungen werden nur teilweise in den Bildungsbereichen abgedeckt. Im Bildungsbereich Körper, Bewegung und Gesundheit wird als Ziel das Beachten und Wahren von Regeln über den Körperkontakt aufgeführt, im Bildungsbereich soziale und kulturelle Umwelt werden die Einhaltung von Regeln des Zusammenlebens, das Lösen von Konflikten und Kompromissbereitschaft als Ziele genannt und im Bereich Kommunikation: Sprachen, Schriftkultur und Medien ist das Entwickeln konstruktiver Konfliktlösungen als Ziel formuliert. Die Schlüsselfähigkeit angemessene persönliche Ziele zu verfolgen wird in keinem Bildungsbereich direkt thematisiert.

Die sozial-emotionalen Schlüsselfertigkeiten der Kategorie soziale Interaktion sind in den Bildungsbereichen der Bildungsempfehlungen fast vollständig wiederzufinden. Der Bildungsbereich Körper, Bewegung und Gesundheit führt als zu fördernde Ziele das Teilen der Gefühle mit anderen, die Reaktion auf Gefühle anderer und die Kooperationsbereitschaft auf. Im Bereich soziale und kulturelle Umwelt werden die Ausdruckfähigkeit von Emotionen, Bedürfnissen und Interessen sowie das Lösen von Konflikten und das Aushandeln von Kompromissen erwähnt. Des Weiteren werden im Bereich Kommunikation: Sprachen, Schriftkultur und Medien die nonverbale Kommunikation, die Gesprächsführung mit anderen, das Zuhören, Aufmerksamkeit schenken und die angemessene Reaktion auf Gesagtes sowie der Perspektivwechsel, das kindliche Einfühlungsvermögen und die konstruktive Aushandlung von Konflikten als Zielkompetenzen erfasst. Lediglich die Kompetenz sich Hilfe zu suchen oder abzulehnen fehlt in den Bildungsempfehlungen.

Ergebnisse

Nach der inhaltlichen Auseinandersetzung mit den beiden Bildungsplänen der Grundschule im Hinblick auf die Schlüsselfertigkeiten der sozial-emotionalen Kompetenz ist festzustellen, dass die zu fördernden Schlüsselfertigkeiten in Kombination beider Bildungspläne sehr gut abgedeckt werden, nur die Schlüsselkompetenzen Emotionsregulation und das Annehmen und

Ablehnen von Hilfe ist in keinem der beiden Pläne explizit ausgeschrieben. Daraus schließt sich für die Unterrichtszeit an allen Hamburger Ganztagsgrundschulen und für die GTS-Schulen nach Rahmenkonzept, dass es zur Förderung der sozial-emotionalen Kompetenz eine umfassende theoretische Grundlage gibt. Zu berücksichtigen ist jedoch, dass nur die Kompetenzen aus dem Bildungsplan des Sachunterrichts gezielt im Unterricht vermittelt werden und entsprechend die im Bildungsplan zu den allgemeinen Aufgabengebieten aufgeführten Kompetenzen im Schulalltag, möglicherweise nur „beiläufig“ gefördert werden. Die zusätzliche Einsetzung eines Förderprojekts wie beispielsweise dem Buchprojekt „Bertram Blaubauch sucht sein Lachen“ könnte die in den Bildungsplänen fehlenden Zielkompetenzen ergänzen.

Insgesamt werden die sozial-emotionalen Schlüsselfertigkeiten in den Bildungsbereichen der Hamburger Bildungsempfehlungen gut abgedeckt und auch Projektthemen werden vorgeschlagen, lediglich die Schlüsselfertigkeiten, angemessene persönliche Ziele zu erreichen und Hilfe suchen und ablehnen werden nicht direkt in den Bildungsbereichen aufgeführt. Allerdings bleibt offen, wie sich die Umsetzung der verschiedenen Projektthemen gestalten soll und es wird nicht die Arbeit mit vorhandenen Förderprogrammen vorgeschlagen. Das bedeutet für die GBS-Schulen, dass im Rahmen des Unterrichts, wie oben genannt, eine gute theoretische Basis zur sozial-emotionalen Kompetenzförderung vorliegt und dass es außerdem für das Nachmittagsangebot eine weitere gute Leitlinie gibt. Auch hier könnten didaktische Fördermaßnahmen in den Bildungsempfehlungen fehlende Schlüsselfertigkeiten ergänzen.

5 Ergebnis und Fazit

Zum Schluss werden in diesem Kapitel aus den beiden Zwischenergebnissen (s. Kapitel 3.4 und 4.5), wie die sozial-emotionale Kompetenz in der Grundschule gefördert werden kann und wie die sozial-emotionale Kompetenz in Hamburg gesehen wird, zusammenführend die Möglichkeiten und Herausforderungen für die sozial-emotionale Kompetenzförderung an Hamburger Ganztagsgrundschulen herausgearbeitet und anschließend wird aus den Erkenntnissen der vorliegenden Arbeit ein Fazit gezogen.

5.1 Möglichkeiten und Herausforderungen für Hamburger Ganztagsgrundschulen

Wie im Zwischenfazit zur sozial-emotionalen Kompetenzförderung (s. Kapitel 3.4) ausgearbeitet, ist eine Kombination von alltäglicher Förderung und gezielter Förderung durch Förderprogramme für die sozial-emotionale Kompetenzförderung im Grundschulalter besonders sinnvoll. Zum einen findet die sozial-emotionale Kompetenzförderung im Alltag der Kinder direkt in Situationen und zu Themen, die die Kinder aktuell beschäftigen statt und zum anderen werden in vorbereiteten Fördermaßnahmen die sozialen und emotionalen Kompetenzen umfassend, bewusst und dadurch auch mit fundiertem Hintergrundwissen der Fachkräfte vermittelt.

Die verschiedenen Modelle Hamburger Ganztagsgrundschulen weisen diesbezüglich schon gute theoretische Handlungsleitlinien im Bildungsplan zum Aufgabengebiet der Grundschule, im Bildungsplan des Sachunterrichts und in den Bildungsbereichen der Bildungsempfehlungen für die kooperierenden Kindertageseinrichtungen auf. Die verschiedenen Schlüsselfertigkeiten werden in der Verknüpfung beider schulischen Bildungspläne und in den Bildungsempfehlungen nahezu umfassend aufgeführt, als gezielten Unterrichtsinhalt bzw. als Projektthema außerhalb des Unterrichts werden nur einige sozial-emotionale Schlüsselfertigkeiten direkt aufgeführt und sozial-emotionale Förderprogramme werden nicht genannt.

Für die sozial-emotionale Kompetenzförderung an Hamburger Ganztagsgrundschulen zeichnen sich aus den oben angeführten Ergebnissen und vor dem Hintergrund der theoretischen Grundlagen sozial-emotionaler Kompetenz sowie den Rahmenbedingungen Hamburger Ganztagsgrundschulen folgende Möglichkeiten und Herausforderungen ab.

Für den Unterricht an Hamburger Grundschulen im Allgemeinen wird deutlich, dass die alltägliche Förderung in Bezug auf die Inhalte der Bildungspläne gute Umsetzungsmöglichkeiten aufweist, da alle Lehrkräfte für die Förderung der sozialen und emotionalen Kompetenzen zuständig sind. Wie die Alltagsförderung in der Praxis letztlich bei den Kindern greift, ist jedoch von der Wahrnehmung von Situationen, die für die sozial-emotionale Kompetenz wichtig sind, der einzelnen Lehrkräfte abhängig. Darüber hinaus ist die gezielte Förderung im Unterricht Aufgabe des Sachunterrichts. Zwar werden nicht alle Schlüsselfertigkeiten der sozial-emotionalen Kompetenz von den Unterrichtsinhalten aus sozial-wissenschaftlicher Perspektive erfasst, dennoch bietet der Sachunterricht die Möglichkeit und den Rahmen, um gezielt die soziale und emotionale Kompetenz von Schulkindern zu fördern und zumindest auch kurze Förderprogramme können von den Lehrkräften in den Unterricht integriert werden. Die Einführung längerer Fördermaßnahmen Bedarf wahrscheinlich einer größeren schulinternen Planung, da im Sachunterricht noch weitere Kompetenzen gefördert werden und diese durch ein Projekt auch nicht vernachlässigt werden sollten.

Da die GTS-Schulen nach Rahmenkonzept unter der alleinigen Verantwortung der Grundschule stehen, liegen die gleichen Grundlagen sowohl in der Unterrichtszeit als auch für die Zeit außerhalb des Unterrichts vor. Daher stellen sich an GTS-Schulen dieselben Herausforderungen und Chancen für die Förderung der sozial-emotionalen Kompetenz im Unterricht, wie im Unterricht aller Ganztagsgrundschulen. Allerdings verfügen die verschiedenen GTS-Schulen in ihren unterschiedlichen Modellen über weitere Möglichkeiten zur Förderung sozialer und emotionaler Kompetenzen außerhalb des Unterrichts.

Weil an gebundenen Ganztagschulen alle Kinder zur Teilnahme am Ganztagsunterricht verpflichtet sind, besteht besonders in dieser Schulform eine gute Möglichkeit außerhalb des Unterrichts gezielt Zeit für Förderprogramme im Kursangebot einzuplanen, die alle Kinder erreichen und von denen auch alle Kinder profitieren können. Bei teilgebundenen Ganztagschulen besteht ebenfalls die Möglichkeit, sozial-emotionale Förderprogramme in das Kursangebot zu integrieren. Da teilgebundene Grundschulen jedoch nur für ausgewählte Klassen bzw. Jahrgänge oder nur an bestimmten Tagen verpflichtend sind, können allerdings nur die Kinder, die das Ganztagsangebot nutzen an Angeboten zur sozial-emotionalen Förderung teilnehmen. Kinder, die das Ganztagsangebot nicht wahrnehmen, würde die gezielte Förderung außerhalb des Unterrichts nicht erreichen. Inwieweit sich daraus für diese Kinder Nachteile bilden oder ob das Alltagsleben in der Familie und die Begleitung der Schulkinder durch die elterlichen Bezugspersonen am Nachmittag einen genauso guten Rahmen bieten oder sogar eine bessere

Alternative sind um Kinder in ihren sozialen und emotionalen Kompetenzen zu fördern, ist ein zu bedenkender Aspekt, der an dieser Stelle jedoch offen bleibt. Dieser Aspekt findet sich auch bei den offenen Ganztagschulen wieder. Auch bei offenen Ganztagschulen gilt, dass die Möglichkeit seitens der Schule und Lehrkräfte besteht ein sozial-emotionales Förderprogramm anzubieten, jedoch nur die Kinder daraus Positives schöpfen können, die am Ganztagsangebot teilnehmen.

Für die GBS-Schulen zählen für den in der Verantwortung der Schule liegenden Unterricht, wie zu Beginn beschrieben ebenfalls die Hamburger Bildungspläne als Grundlage für die Unterrichtsgestaltung in Abhängigkeit davon, wie die Lehrkräfte diese Pläne umsetzen. Eine alltägliche Förderung und die gezielte Förderung der soziale-emotionalen Kompetenzen sind in den Bildungsplänen angeraten, ob ein Förderprogramm dafür angewandt wird, bleibt jedoch offen. Zusätzlich gelten für das Ganztagsangebot am Nachmittag, durchgeführt von den Kooperationspartnern der Kinder- und Jugendhilfe, die Bildungsempfehlungen, die die sozial-emotionalen Schlüsselkompetenzen auch fast vollständig angeben und hinzufügend auch Themenvorschläge für Projekte einbringen. Wird den Bildungsempfehlungen und den darin aufgeführten sozialen und emotionalen Kompetenzen Beachtung geschenkt und werden diese im Alltag eingebracht, ist die Einrichtung (bzw. der Hort) ein weiterer Ort neben der Schule, an dem Kinder in ihrer sozial-emotionalen Kompetenz alltägliche Förderung erfahren können. Außerdem wird auch die gezielte Förderung durch Projekte zu Themen der sozial-emotionalen Kompetenz empfohlen, wenngleich diese nicht direkt mithilfe von didaktischen Förderprogrammen vorgeschlagen wird. Zudem sind auch die nötigen Rahmenbedingungen für die Umsetzung eines sozial-emotionalen Förderprogramms vorhanden. Zeit stünde während der Angebotsphasen zur Verfügung und pädagogisches Fachpersonal zur Durchführung eines Förderprogramms ist ebenfalls an GBS-Schulen vorhanden. Eine Kombination von alltäglicher Förderung und gezielter Förderung der sozialen und emotionalen Kompetenz anhand eines Förderprogramms wäre also auch hier möglich. Als Herausforderung steht auch an GBS-Schulen wieder der Aspekt, dass nur die Kinder davon profitieren können, die am Ganztagsangebot teilnehmen. Ein weiterer herausfordernder und Möglichkeiten bietender Punkt ist, dass durch die verschiedenen Fachkräfte am Vormittag und Nachmittag, die Schulkinder verschiedene Bezugspersonen besitzen. Dies ist einerseits positiv, da die Kinder einerseits in den pädagogischen Fachkräften weitere Bezugspersonen haben, von denen nicht ihre Schulnoten abhängen, andererseits könnte es vorkommen, dass die Bindungen zu mehreren verschiedenen Fachkräften nicht so stark aufgebaut werden, wie die Bindung zu einer geringeren

Anzahl an Bezugspersonen über den Tag hinaus. Hinzufügend wäre eine gute Kommunikation und Zusammenarbeit zwischen den pädagogischen Fach- und Lehrkräften mit einheitlichen Regeln und Werten vorteilhaft für das kindliche Verständnis. Dies stellt sich jedoch häufig aus beispielsweise zeitlichen, persönlichen oder strukturellen Gründen der Fachkräfte als eine herausfordernde Aufgabe heraus.

Insgesamt bieten die verschiedenen Ganztagsmodelle von Hamburger Grundschulen sowohl in der Unterrichtszeit, als auch außerhalb des Unterrichts ein großes Potential für die Förderung der sozial-emotionalen Kompetenz in Kombination von alltäglicher Förderung und gezielter Förderung, jedoch sind die Herausforderungen nicht zu unterschätzen und dass zu einer erfolgreichen Umsetzung die verschiedenen Akteure und Fachkräfte in Ganztagschulen Bereitschaft zeigen, kooperieren und die Rahmenbedingungen schaffen müssen.

5.2 Fazit

Am Ende dieser Arbeit lässt sich zum Thema der sozial-emotionalen Kompetenzförderungen an Hamburger Ganztagsgrundschulen folgendes sagen.

Die Entwicklung von sozial-emotionalen Kompetenzen erweist sich als eine komplexe, vielseitige und nicht immer einfache Aufgabe im Kindesalter. Schon von Geburt an wird der Grundstein für die sozial-emotionale Kompetenzentwicklung gelegt und im Laufe der Kindheit und in der Grundschulzeit kommen immer mehr zu erlernende Fähigkeiten auf die Kinder zu, die durch verschiedene kindbezogene, familiäre und umweltbezogene Risikofaktoren zu Entwicklungsstörungen führen können. Um dem entgegenzuwirken ist die Förderung der sozial-emotionalen Kompetenzen durch die Bezugspersonen besonders wichtig. Neben den Eltern zählen dazu auch pädagogische Fach- und Lehrkräfte. In der Grundschule wird die sozial-emotionale Entwicklung stark beeinflusst, da die Schulkinder einerseits im Zusammensein mit gleichaltrigen Kindern soziale Beziehung „auf gleicher Augenhöhe“ üben können und andererseits beeinflussen die verschiedenen pädagogischen Fach- und Lehrkräfte die Schulkinder durch ihr Erziehungsverhalten, ihre Rückmeldungen und in ihrem Vorbildverhalten. Sind sich die Fachkräfte darüber bewusst und nehmen sie die Kinder und wichtige Situationen für die sozial-emotionale Kompetenzentwicklung im Alltag wahr, so können sie die Kinder entwicklungsfördernd beeinflussen. Desweiteren bietet der Sachunterricht einen Rahmen, um gezielt die sozialen und emotionalen Kompetenzen zu fördern. Dazu sind universelle Förderprogramme der sozial-emotionalen Kompetenz wie zum Beispiel das Buchprojekt „Bertram

Blaubauch sucht sein Lachen“ zur bewussten Förderung, zur Erkennung von Verhaltensauffälligkeiten und Entwicklungsstörungen fördernd.

Für Hamburger Ganztagsgrundschulen wird nach der wissenschaftlichen Recherche der gesetzlichen Grundlagen, den Aufträgen von Grundschule und Hort sowie den Hamburger Bildungsplänen und den Hamburger Bildungsempfehlungen deutlich, dass die verschiedenen Ganztagsformen, die gebundenen, teilgebundenen und offenen Ganztagschulen nach Rahmenkonzept und die Ganztagsgrundschulen mit ganztägiger Bildung und Betreuung an Schulen in Zusammenarbeit mit einem Kooperationspartner eines Kinder- und Jugendhilfeträgers gute theoretische Grundlagen zur sozial-emotionalen Kompetenzförderung aufweisen. Weiterhin hat sich herausgestellt, dass die gezielte Förderung in vorbereiteten Förderprogrammen weder in den Bildungsplänen noch in den Bildungsempfehlungen explizit empfohlen wird, die Voraussetzungen und Möglichkeiten zur Einbindung didaktischer Fördermaßnahmen, wenngleich auch mit einigen Herausforderungen, jedoch an allen Ganztagsgrundschulen bestehen. Die Wichtigkeit und die Bereitschaft die sozial-emotionale Kompetenz sowohl im Alltag der Ganztagschule als auch mithilfe gezielter Förderprogramme zu fördern, muss daher zu den Akteuren in den Ganztagsgrundschulen durchdringen.

6 Quellenverzeichnis

Behörde für Schule und Berufsbildung (Hrsg.) (2014). Hamburgisches Schulgesetz (HmbSG). [Online-pdf]. Verfügbar unter: <http://www.hamburg.de/contentblob/1995414/data/schulgesetzdownload.pdf> [14.02.2015].

Berk, L. E. (2011). Entwicklungspsychologie (5., aktualisierte Aufl.). München: Pearson Studium.

Bischof-Köhler, D. (2011). Soziale Entwicklung in Kindheit und Jugend: Bindung, Empathie, Theory of Mind. Stuttgart: W. Kohlhammer GmbH.

Bowlby, J. (2014). Bindung als sichere Basis: Grundlagen und Anwendung der Bindungstheorie (3. Aufl.). München: Ernst Reinhardt Verlag.

Bundesministerium für Bildung und Forschung (BMBF)(Hrsg.) (2007). Zur Entwicklung nationaler Bildungsstandards: Eine Expertise. [Online-pdf]. Verfügbar unter: http://www.bmbf.de/pub/zur_entwicklung_nationaler_bildungsstandards.pdf [13.01.2015].

Bürgerschaft der Freien und Hansestadt Hamburg (2004). Mitteilung des Senats an die Bürgerschaft: Rahmenkonzept für Ganztagschulen in Hamburg. [Online-pdf]. Verfügbar unter: <http://www.hamburg.ganztaegig-lernen.de/sites/default/files/senatsdrucksache-ganztagsschulen%2018%20525.pdf> [17.02.2015].

Bürgerschaft der Freien und Hansestadt Hamburg (2012). Mitteilung des Senats an die Bürgerschaft: Weiterentwicklung von ganztägigen Angeboten an Schulen – Haushaltsplan 2011/2012 – Nachbewilligungen nach § 33 LHO Gesetz zur Änderung des Hamburgischen Schulgesetzes und Gesetz zur Änderung des Hamburger Kinderbetreuungsgesetzes. [Online-pdf]. Verfügbar unter: http://www.hamburg.ganztaegig-lernen.de/sites/default/files/20-3642_0.pdf [17.02.2015].

De Boer, H. (2014). Bildung sozialer, emotionaler und kommunikativer Kompetenzen – ein komplexer Prozess (2., überarbeitete und aktualisierte Aufl.). In: Rohlfs, C./ Harring, M./ Palentien, C. (Hrsg.), Kompetenz-Bildung: Soziale, emotionale und kommunikative Kompetenzen von Kindern und Jugendlichen (S. 23-38). Wiesbaden: Springer VS.

Eisenberg, N./ Harris, J. D. (1984). Social competence: A developmental perspective. In: School Psychology Review, 13, S. 267-277.

Freie und Hansestadt Hamburg [u.a.] (2012). Landesrahmenvertrag für die Ganztägige Bildung und Betreuung an Schulen in Kooperation mit Trägern der Kinder- und Jugendhilfe. [Online-pdf]. Verfügbar unter: <http://www.hamburg.de/contentblob/3293528/data/gbs-landesrahmenvertrag.pdf> [26.07.2015].

Freie und Hansestadt Hamburg, Behörde für Arbeit, Soziales, Familie und Integration (Hrsg.) (2012). Hamburger Bildungsempfehlungen für die Bildung und Erziehung von Kindern in Tageseinrichtungen (1., überarbeitete Neuaufl.). Hamburg: Compact Media.

Freie und Hansestadt Hamburg, Behörde für Schule und Berufsbildung (Hrsg.) (2014). Zum Schulanfang; Hamburgs Grundschulen im Schuljahr 2015/16. [Online-pdf]. Verfügbar unter: <http://www.hamburg.de/contentblob/64534/data/bbs-br-zum-schulanfang.pdf> [14.02.2015].

Freie und Hansestadt Hamburg, Behörde für Schule und Berufsbildung (Hrsg.) (2011a). Bildungsplan Grundschule: Aufgabengebiete. [Online-pdf]. Verfügbar unter: <http://www.hamburg.de/contentblob/2481804/data/aufgabegebiete-gs.pdf> [13.01.2015].

Freie und Hansestadt Hamburg, Behörde für Schule und Berufsbildung (Hrsg.) (2011b). Bildungsplan Grundschule: Sachunterricht. [Online-pdf]. Verfügbar unter: <http://www.hamburg.de/contentblob/2481914/data/sachunterricht-gs.pdf> [09.06.2015].

Freie und Hansestadt Hamburg, Behörde für Schule und Berufsbildung (Hrsg.) (o. J.). Organisation des Ganztags: Ganztagsformen. [Website]. Verfügbar unter: <http://www.hamburg.de/ganztagsformen/> [14.02.2015].

Frank, A. (2012). Kinder in ihrer sozial-emotionalen Entwicklung fördern (3. Aufl.). In: Kindergarten heute, wissen kompakt/ special, S.1-60.

Frank, A. (2009). Bertram Blaubauch sucht sein Lachen. Freiburg: tus-verlag.

Frank, A./ Martschinke, S. (2011). Bertram Blaubauch sucht sein Lachen: Handreichung: Ein Projekt zu Förderung emotionaler, personaler und sozialer Kompetenzen von Kindern. Freiburg im Breisgau: tus-verlag.

Grossmann, K. L./ Grossmann K. (Hrsg.) (2009). Bindung und menschliche Entwicklung: John Bowlby, Mary Ainsworth und die Grundlagen der Bindungstheorie (2. Aufl.). Stuttgart: Klett-Cotta.

Hinsch, R./ Pfingsten, U. (2007). Gruppentraining sozialer Kompetenzen GKS (5., vollständig überarbeitete Aufl.). Weinheim/ Basel: Beltz Verlag.

Kanning, U. P. (2009). Diagnostik sozialer Kompetenzen (2., aktualisierte Aufl.). Göttingen: Hogrefe Verlag GmbH & Co. KG.

Kaplan, K., Becker-Gerhard (Hrsg.) (1997). Handbuch der Hortpädagogik. Freiburg im Breisgau: Lambertus.

Kirkilionis, E. (2008). Bindung stärkt: Emotionale Sicherheit für ihr Kind – der beste Start ins Leben. München: Kösel-Verlag.

Koglin, U./ Petermann, F. (2006). Verhaltenstraining im Kindergarten: ein Programm zur Förderung sozial-emotionaler Kompetenz. Göttingen: Hogrefe Verlag GmbH & Co. KG.

Koglin, U./ Petermann, F. (2013). Kindergarten und Grundschulalter: Entwicklungsrisiken und Entwicklungsabweichungen. In: Petermann, F. (Hrsg.), Lehrbuch der Klinischen Kinderpsychologie (7., überarbeitete und erweiterte Aufl.; S. 101-118). Göttingen [u.a.]: Hogrefe.

Lehmann, G./ Nieke, W. (o. J.). Zum Kompetenz-Modell. [Online-pdf]. Verfügbar unter: <http://bildungsserver-mv.de/download/material/text-lehmann-nieke.pdf> [13.01.2015].

Petermann, F. [u. a.] (2013). Verhaltenstraining für Schulanfänger: Ein Programm zur Förderung emotionaler und sozialer Kompetenzen (3., überarbeitete und erweiterte Aufl.). Göttingen: Hogrefe Verlag GmbH & Co. KG.

Petermann, F. [u.a.] (2006). Verhaltenstraining für Schulanfänger: Ein Programm zur Förderung sozialer und emotionaler Kompetenzen (2., veränderte und erweiterte Aufl.). Göttingen: Hogrefe Verlag GmbH & Co. KG.

Petermann, F. [u.a.] (2007). Verhaltenstraining in der Grundschule: Ein Präventionsprogramm zur Förderung emotionaler und sozialer Kompetenzen. Göttingen: Hogrefe Verlag GmbH & Co. KG.

Petermann, F./ Wiedebusch, S. (2008). Emotionale Kompetenz bei Kindern (2., überarbeitete und erweiterte Aufl.). Göttingen: Hogrefe Verlag GmbH & Co.KG.

Pfeffer, S. (2012). Sozial-emotionale Entwicklung fördern: Wie Kinder in Gemeinschaft stark werden. Freiburg im Breisgau: Verlag Herder GmbH.

Preissing, C. (1998). Wenn die Schule aus ist. Der Hort zwischen Familie und Schule. Ravensburg: Ravensburger Buchverlag.

- Rheinberg, F.** (2002). Emotionen in die Tat umsetzen. In: von Salisch, M. (Hrsg.), Emotionale Kompetenz entwickeln: Grundlagen in Kindheit und Jugend (S. 179-206). Stuttgart: W. Kohlhammer GmbH.
- Rothbart, M. K./ Bates J. E.** (1998). Temperament. In: Damon (Series Ed.)/ Eisenberg, N. (Vol. Ed.). Handbook of child psychology: Vol 3, Social, emotional and personality development (5., Aufl., S. 105-176) New York: Wiley.
- Saarni, C.** (2002). Entwicklung von emotionaler Kompetenz in Beziehungen. In: von Salisch, M. (Hrsg.), Emotionale Kompetenz entwickeln: Grundlagen in Kindheit und Jugend (S. 3-30). Stuttgart: W. Kohlhammer GmbH.
- Schick, A.** (2014a). Grundschule. [Website]. Verfügbar unter: <http://www.faustlos.de/faustlos/grundschule.asp> [17.6.2015].
- Schick, A.** (2014b) Materialien.[Website]. Verfügbar unter: http://www.faustlos.de/faustlos/g_s_materialien.asp [19.06.2015].
- Schick, A.** (2014c). Über Faustlos. [Website]. Verfügbar unter: <http://www.faustlos.de/faustlos/index.asp> [17.06.2015].
- Schorch, G.** (2007). Studienbuch Grundschulpädagogik (3., überarbeitete und erweiterte Aufl.). Regensburg: Klinkhardt UTB.
- Steiner, C.** (1997). Emotionale Kompetenz. München: Carl Hanser Verlag.
- Verwaltungsgericht Hamburg** (2014). Hamburger Kinderbetreuungsgesetz (KibeG). Vom 27. April 2004 [Website]. Verfügbar unter: <http://www.juris.de/jportal/portal/page/bshaprod.psm1?showdoccase=1&doc.id=jlr-KiBetrGHArahmen&doc.part=X&doc.origin=bs&st=lr> [05.07.2015].
- Vollmer, K.** (2012). Fach Wörterbuch für Erzieherinnen und pädagogische Fachkräfte. Freiburg im Breisgau: Verlag Herder GmbH.
- Weinert, F. E. (Hrsg.)** (2014). Leistungsmessungen in Schulen (3., aktualisierte Aufl.). Weinheim: Beltz Verlag.
- Zentner, M. R.** (1998). Die Wiederentdeckung des Temperaments: Eine Einführung in die Kinder-Temperamentsforschung. Frankfurt a. M.: Fischer Taschenbuchverlag GmbH.

Zentner, M. R./ Bates, J. E. (2008). Child Temperament: An Integrative Review of Concepts, Research Programs, and Measures. In: *European Journal of Development Science [EJDS]*, Vol. 2, No. 1/2, pp. 7-37).

7 Eidesstattliche Erklärung

Ich, Gescha Illies, geb. 18.09.1992, versichere, dass ich die vorliegende Arbeit ohne fremde Hilfe selbständig verfasst und nur die angegebenen Quellen und Hilfsmittel benutzt habe. Wörtlich oder dem Sinn nach aus Werken entnommene Stellen sind in allen Fällen unter Angabe der Quelle kenntlich gemacht.

Ort, Datum

Unterschrift